



PEDAGOGÍA SOCIAL EN LATINOAMÉRICA

**Nuevas perspectivas didácticas y metodológicas para
la formación de pedagogos sociales**

Dr. Gerardo Chacón
EDITOR

306.43
C431p

57

*Homenaje al Dr. Heinz Neuser,
Profesor Emérito de la Universidad de Ciencias Aplicadas
Bielefeld - Alemania*

LAPSO

**Red latinoamericana- alemana de Pedagogía Social
Alemania-Argentina-Bolivia-Chile-Ecuador-Paraguay-Perù**

DAAD

Servicio de Intercambio Académico Alemán

PEDAGOGÍA SOCIAL EN LATINOAMÉRICA

**“Nuevas perspectivas didácticas y metodológicas
para la formación de pedagogos sociales”**

**Editor:
Gerardo Chacòn**

Universidad Andina Simón Bolívar
Sede Ecuador



DERECHOS RESERVADOS

DAAD-Servicio de Intercambio Académico Alemán
LAPSO - Red Latinoamericana Alemana de Pedagogía Social
Universidades de Bielefeld y Dusseldorf, Alemania
Universidades de Buenos Aires y de Córdoba, Argentina
Universidad Católica de Cochabamba, Bolivia
Universidades Católica del Norte y Católica de Santiago, Chile
Universidad Intercultural Amawtay Wasi, Ecuador
Universidad del Cono del Sur de las Americas, UCSA, Paraguay
Instituto Superior Paulo Freire, Perú

Título original:

Editor: Gerardo Chacón Padilla

Portada: Omar Chacón Yela

Traducciones del alemán: Diana Chacón Yela, Omar Chacón Yela

Diseño y diagramación: LDG. Roberto Rodríguez

Impresión: Editorial Pedagógica Freire

RIOBAMBA - ECUADOR, 2006

Correo electrónico: yachachi@ch.pro.ec

Telefax: 00593 32949292

INDICE

PRÓLOGO

Mónica Freire Céleri5

I. NUEVAS TEORÍAS

"QUO VADIS PEDAGOGÍA SOCIAL?-LA PEDAGOGÍA SOCIAL COMO CIENCIA".

Karin Holm

FH Dusseldorf, Alemania11 01

"NUEVOS CONCEPTOS DIDÁCTICOS Y METODOLÓGICOS EN PEDAGOGÍA SOCIAL"

Heinz Neuser

FH Bielefeld, Alemania27 02

"HACIA MODELOS DIDÁCTICOS INTERACTIVOS"

Margaretta Lisa Rolfes

Instituto Superior "Paulo Freire", Perú63 03

"PEDAGOGÍA SOCIAL. UN DESAFIO CONTEMPORÁNEO EN LA ACCIÓN EDUCATIVA"

Malvina Ponce de León,

Univ. De Chile76 04

"LA LETRA CON SANGRE ENTRA"

La tecnología disciplinaria escolar: sujeto, saber, poder. Un desafío a la Pedagogía Social.

Marta Palacio

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina88 05

"MEDIACIÓN EN PEDAGOGÍA SOCIAL:
LA TEORÍA DE LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA ESTRUCTURAL"

Cecilia Castro

Pabla Rivera

Univ. Católica del Norte, Chile102 06

II. NUEVAS METODOLOGÍAS

“LA PEDAGOGÍA SOCIAL CON NIÑOS ESPECIALES “

Socorro Paredes

Escuela FAPANI, Ecuador109 07

“LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, SEMILLEROS DE PEDAGOGOS SOCIALES”

Cecilia Badillo

Amawtay Wasi, Ecuador.115 08

“SALUD PARA TODOS : IDENTIFICACIÓN DE SERVICIOS ESENCIALES”

Ester Duarte

Paraguay130 09

III. DESAFÍOS Y COMPROMISOS

“VIOLENCIA DE GÉNERO Y EMPODERAMIENTO” Una Aproximación desde la pedagogía social.

Cecilia Padvalskis

Univ. Nacional de Córdoba, Argentina137 10

“PEDAGOGÍA EN LOS SIGNOS DE LA MIGRACIÓN”

Hugo Montero

Gerardo Chacòn, Ecuador144 11

PRÓLOGO

Dra. Mónica Freire Céleri
Escuela Internacional San Ignacio

La historia de la humanidad en esta última década está determinada por un desarrollo vertiginoso de “avances” especialmente tecnológicos, los sistemas de información varían en cuestión de horas, y prácticamente las fronteras geográficas han sido eliminadas gracias a la comunicación inmediata.

Paradójicamente, este desarrollo no va de la mano con los índices que sirven de referente de crecimiento del individuo. Todos los países muestran datos cuyos problemas van desde el analfabetismo, la deserción escolar y la lucha contra la pobreza tiene cada vez menos fuerza; y otras realidades en países determinados como desarrollados, cuyos problemas sociales, van desde violencia extrema hasta la depresión, suicidio, soledad, consumismo, etc. En conclusión problemas de educación y un serio llamado que cuestiona la calidad de la educación que se imparte y sus consecuencias en diferentes sociedades, obviamente con distintas realidades.

El Encuentro Internacional de Pedagogía Social, desarrollado en la ciudad de Riobamba, Ecuador, en noviembre del 2004, pretende socializar las diferentes y únicas experiencias de países como: Argentina, Chile, Ecuador, Alemania, Paraguay, Bolivia entre otros.

Este documento presenta las propuestas que han desarrollado estos países frente a debilidades que encaminadas se van convirtiendo en fortalezas de una nueva generación educadora cuyo compromiso va más allá de enseñarles a los niños y niñas a leer y escribir.

Los autores, destacan la propuesta de una pedagogía social que contemple a todos los actores de una comunidad educativa, ningún grupo humano queda fuera del análisis, se proponen estrategias, especialmente didácticas y metodológicas para el desarrollo de niños especiales, para posibles alumnos miembros de familias desintegradas por la migración, entornos con violencia de género, etc.

Heinz Neuser indica que, “La educación apunta a transmitir una conciencia

con fundamento histórico sobre los problemas centrales de la humanidad en el presente y futuro, apunta a animar a que las personas tomen conciencia de su responsabilidad y tomen parte activa en la superación de los conflictos existentes”

Desde Perú se plantea una importante propuesta de modelos interactivos para lograr un aprendizaje significativo, integrando el nuevo conocimiento a la estructura mental ya existente, logrando que el alumno sea el agente de su propio aprendizaje M. L. Rolfes destaca que cada actor del aprendizaje tiene su propio ritmo, sus propios intereses y necesidades, sus propias facultades.

Sin duda estos encuentros con ponencias que permitan buscar alternativas con espacios concretos de participación en donde se hable de mejoramiento constante de desafíos frente a la educación como un mecanismo que traduce calidad como concepto asociado a la vida como nos plantea Malvina Ponce de León desde Chile.

Posteriormente tenemos una nueva concepción del famoso dicho, y por su dureza cuestionado “La letra con sangre entra ” y su replica frente a una pedagogía social de inminente necesidad de aplicación y un detalle de propuestas realizadas por Martha Palacios desde la ciudad de Córdoba, Argentina. Estos análisis complementan las experiencias de los países presentes en este encuentro.

Sin duda son Cecilia Castro y Pabla Rivera desde la Universidad Católica del Norte de Chile quienes convencidas de la pedagogía social como propuesta científica presentan la argumentación necesaria en donde se califican de creyentes de la misma, como propuesta científica, teórica y práctica de transformación y plantea que el sujeto debe percibirse como testigo de su historia y que responda a estímulos con una conciencia de transformación donde los estímulos dejen de ser solo eso y se tornan en desafíos.

Socorro Paredes, hace un llamado de atención a respetar la diversidad del sistema educativo, al invitarnos a reflexionar sobre el respeto y dolencias para con las diferencias, mirar esta como una debilidad, y luego hacer propuestas para potenciarlas a favor de grupos humanos, con necesidades educativas especiales.

Cecilia Badillo, nos lleva a las comunidades de Aprendizaje con una nueva

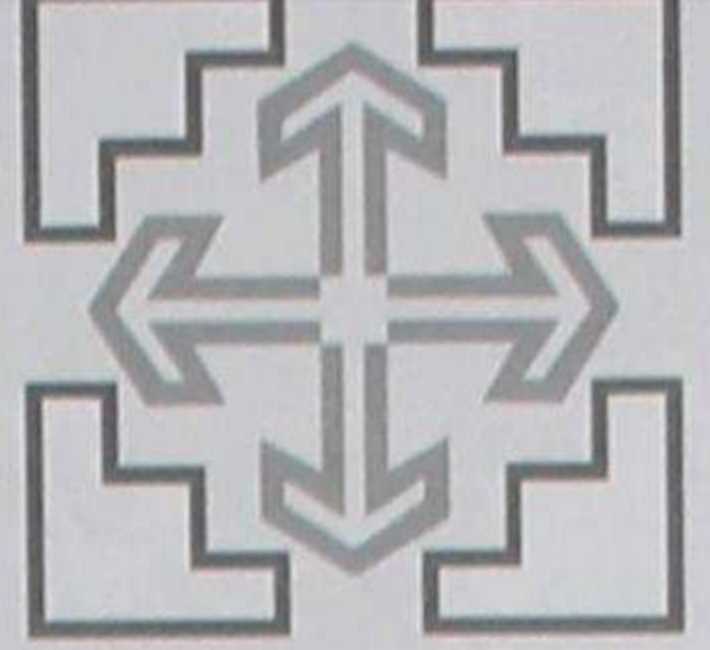
opción para optimización de recursos y como propuesta innovadora para lograr reconstruir el conocimiento local.

Lo importante de un trabajo es el planteamiento de propuestas viables, que puedan ser aplicadas, y se conviertan en respuestas inmediatas para la solución de necesidades, es lo que Gerardo Chacón y Hugo Montero del Ecuador, nos proponen a través de la integración de Maestros, alumnos, padres de familia, y comunidad a una educación para la vida con un enfoque educativo distinto, en donde la utilización de las herramientas del entorno y el medio, el respeto al conocimiento ancestral, sean la base de una verdadera educación

La educación implica, por lo tanto, de parte del maestro y de la comunidad un análisis profundo y una vivencia de la realidad que permita dilucidar los aspectos permanentes, los cambiantes y los que han de ser transformados en ella. Esto será posible si todos los niveles y a través de todas las unidades se busca la reconstrucción de los elementos culturales, su diferenciación en fundamentales y secundarios, en humanistas y opresores, la potenciación de los reconocidos como valiosos en una nueva síntesis cultural.

Finalmente los compañeros maestros, maestras, estudiosos de la educación, van a encontrar en este documento el mejor referente para compartir nuevas experiencias, que buscarán ser aplicadas e inclusive debatidas por la importancia que significa pues la mayor lucha de los pueblos como el Ecuador es contra la pobreza.

Este encuentro es el reflejo de la esperanza de confiar que la educación, que es responsabilidad de todos, es la herramienta más fiable para lograr la equidad .



NUEVAS TEORÍAS



Capítulo I

I. NUEVAS TEORIAS

QUO VADIS PEDAGOGÍA SOCIAL? LA PEDAGOGÍA SOCIAL COMO CIENCIA

Karin Holm

FH Dusseldorf, Alemania

En las últimas décadas del siglo XX la Pedagogía Social ha trascendido del marco de acción relativamente angosto dentro del cual se había encontrado tradicionalmente como profesión: el de la atención a niños y jóvenes. Hoy en día abarca potencialmente todas las edades. Se encuentra en camino a convertirse en una ciencia socio-educativa orientada hacia la acción.

El avance de la sociedad en dirección Globalización ha llevado a una pluralización de las situaciones de vida, que amenaza aproximadamente a un tercio de la sociedad con el descenso y la decadencia. Los correspondientes procesos de individualización y flexibilización han causado una gran confusión e inseguridad individual. En este contexto la Pedagogía Social ha experimentado una enorme ampliación de su campo profesional. Algunos autores han empezado a hablar incluso de un "siglo socio-pedagógico".

También como carrera académica la Pedagogía Social ha ganado popularidad entre los estudiantes. En conteos de la última década (1980/81 hasta 1991/92), se observa un incremento en la carrera de Pedagogía Social (+37%) entre quienes emprenden una carrera universitaria, al mismo tiempo que un descenso en la carrera de Trabajo Social (-16%).¹ Esta

corriente ha seguido incrementando. En una encuesta a pedagogos sociales², Johannes Schilling descubrió que ahora como antes, en general siguen siendo evidentes las diferencias entre Pedagogía Social y Trabajo Social (67,9%). Solamente un 22,6% de los encuestados no encuentra ninguna diferencia o una divergencia mínima (9,4%). La pregunta acerca de cuáles serían estas diferencias, obtuvo un 50% de respuestas que afirmaron que la Pedagogía Social concierne más bien a una ayuda educativa, a una atención preventiva (8,3%), mientras que el Trabajo Social comprendería especialmente la administración, el derecho y el apoyo particular (41,6%). Por ello, Johannes Schilling concluye que "la Pedagogía Social y Trabajo Social son dos áreas distintas de un mismo sistema, dos áreas que coinciden en muchos campos de la práctica profesional y que comparten muchos puntos de referencia científicos, académico-teóricos y prácticos.

Este hecho no significa sin embargo que ambas áreas sean completamente idénticas, sino implica que son convergentes sin restarse mutuamente una cierta independencia y autonomía."³

En 1950 en las profesiones de servicio social trabajaban 67.000 personas, en 1970 382.000 personas, y veinte años más tarde, en 1990, ya se contaba un millón de personas. En el año 1994 estaban empleadas en este área casi el doble de personas de

¹ Ver Johannes Schilling, *Trabajo Social, Guías de desarrollo para la Pedagogía Social/Trabajo Social*, Neuwied/Berlin 1977, p.301

² Ver ebenda, p.182

³ Ver ebenda, p.184

las que trabajan como profesores en las escuelas. Caritas, la más grande organización de beneficencia pública, daba trabajo a más personas que las industrias Mercedes/Daimler y Siemens juntas. En cuanto al número de empleados, la libre atención al bienestar público se posiciona en cuarto puesto después del comercio, la construcción, el área de salud y veterinaria.⁴

Entre tanto, la diferenciación entre ambos campos profesionales es múltiple y diversa. Personas de todas las edades pertenecen a la potencial clientela. La Pedagogía Social se ha convertido en una actividad práctica cuya meta en general es posibilitar que se dé un giro hacia la colectividad en la acción social y que se produzca un enraizamiento social de ésta en su clientela misma. Quiere decir que la Pedagogía Social ha pasado en el transcurso de su historia de ser una profesión que reaccionaba a conductas desviadas y a la (dissozialität) asocialidad en niños y jóvenes, a convertirse en una profesión que pretende desarrollar activamente y en sentido positivo la acción social, el aprendizaje social y la educación, estableciendo estos valores como la "normalidad". En una fase de "modernización reflexiva" (Ulrich Beck)⁵ de la sociedad industrializada es la necesaria tercera institución educativa, formativa y de aprendizaje.

Ya que hoy en día la Pedagogía Social se dirige potencialmente a todas las áreas de la sociedad, ya no es suficiente con que tome de referencia como ciencias fundamentales solamente a las ciencias sociales y de la educación. En la última década se han integrado al curriculum cada vez más

elementos de las ciencias de la cultura, sobre todo los así llamados medios pedagógicos (p.e: Pedagogías del arte, de la música, del deporte y recreativas, pedagogías del teatro y la literatura). También se ha producido un fortalecimiento de las ciencias prácticas (Manejo y administración del espacio social, ciencias empresariales, etc.). Sin embargo, debemos constatar que la posición científica de la Pedagogía Social aún no se ha aclarado definitivamente.

En la literatura se discute si es que se trata de una

Ciencia de la Educación con rasgos socio-científicos; si es una

Ciencia de la Educación con partes socio-científicas; si se trata de una

Ciencia Social de la Educación; o de una Ciencia Activa; o de una

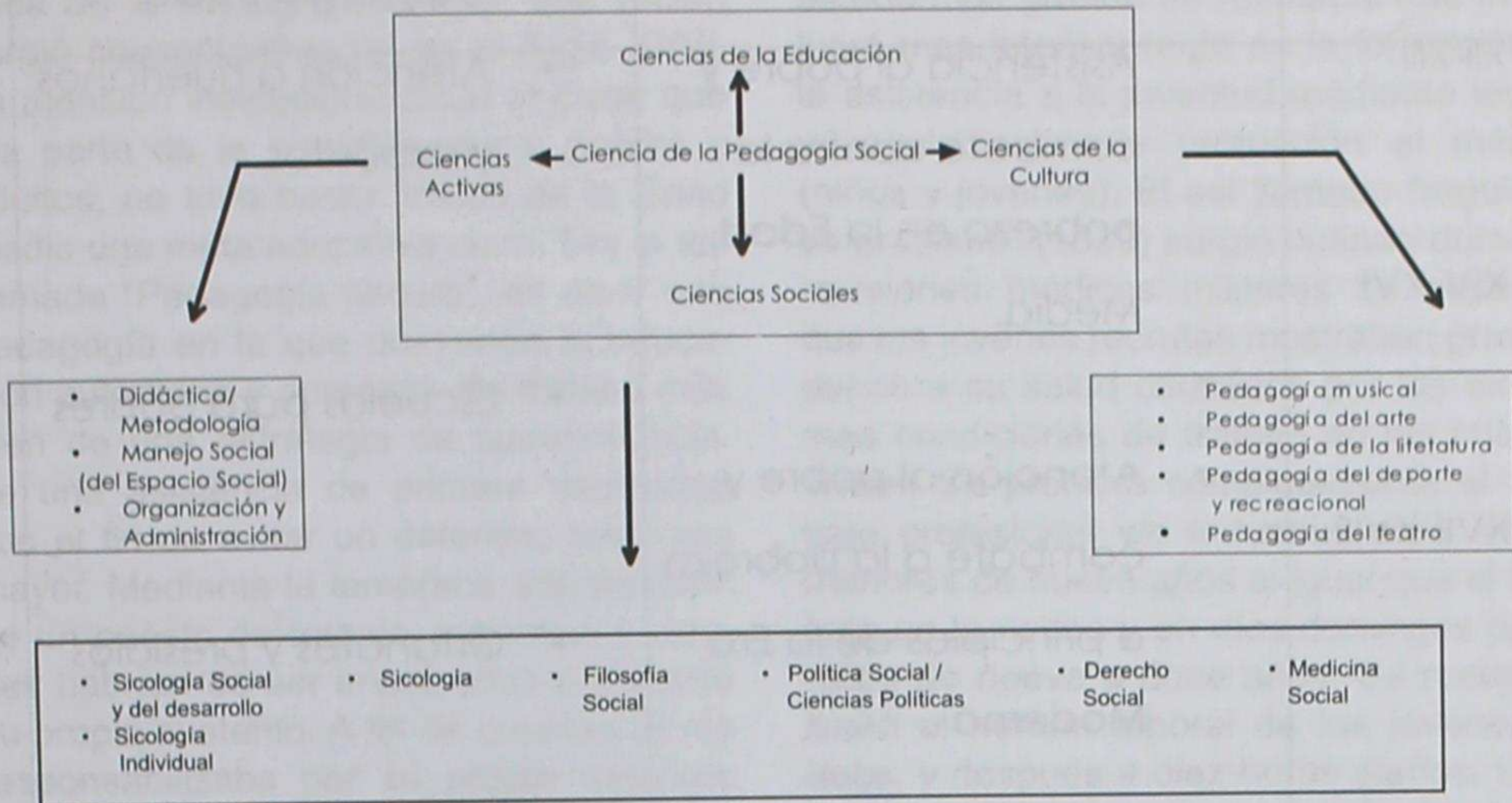
Ciencia social, educativa y cultural con elementos científico-activos.

Esta enumeración demuestra que no existe la claridad necesaria en cuanto a las bases científicas para la profesión.

4 Todos los datos se tomaron de Johannes Schilling, *Trabajo Social, Guías de desarrollo para la Pedagogía Social/Trabajo Social*, Neuwied/Berlin 1977, a.a.O. p.5

5 Ulrich Beck, *Sociedad de riesgo. En camino a una nueva modernidad*, Frankfurt am Main, 2001

Cuadro 1: La Pedagogía Social como ciencia



Fuente: Karin Holm

I. Etimología del término Pedagogía Social

Etimológicamente el término Pedagogía Social resulta fácil de definir. La palabra "pedagogía" viene del griego y significa "la enseñanza de la educación". El término "social" no posee una clara connotación. En la significación lingüística científica se recurre a la procedencia latina de la palabra: "lo que a la sociedad se refiere". El uso cotidiano de la palabra "social" – como en "antisocial" o "asocial" – hace referencia a un comportamiento social que está en contra de la sociedad en el primer caso, o a un comportamiento que se posiciona fuera de la sociedad, en el segundo. Estos significados tomados del lenguaje y habla cotidianos también son de relevancia en la profesión social (comportamiento desviado e irregular, disocialización, entre otros).

II. Historia de la Pedagogía Social

Tanto en la teoría como en la práctica, la Pedagogía Social estuvo ligada primariamente a la asistencia a niños y jóvenes hasta después de la segunda Guerra Mundial. La atención a jóvenes y adultos tiene las mismas raíces históricas en el temprano medioevo (Siglo XII y XIII). Recién en la Edad Media tardía (Siglo XIII y XIV) se empezaron a formar instituciones de atención y cuidado autónomas. Desde ese entonces, los antecesores del Trabajo Social profesional se especializaron en la atención a los adultos y los pobres, mientras que los antecesores de la Pedagogía Social se concentraron en la asistencia a niños y jóvenes. Esta atención incluía el cuidado a huérfanos y expósitos en los siglos XII y XIII, entre los siglos XIV y XVI el cuidado a los niños y jóvenes de las escuelas para pobres, y en los siglos XVII y XVIII la atención a orfanatorios y presidios.

Tabla 1: Atención institucional a pobres y niños/jóvenes ⁶

Siglo	Trabajo Social	Pedagogía Social
XII-XIII	<ul style="list-style-type: none"> Asistencia al pobre y combate contra la pobreza en la Edad Media. 	<ul style="list-style-type: none"> Atención a huérfanos y expósitos
XIV-XVI		<ul style="list-style-type: none"> Escuelas para pobres
XVII-XVIII	<ul style="list-style-type: none"> Atención al pobre y combate a la pobreza a principios de la Era Moderna 	<ul style="list-style-type: none"> Orfanatos y presidios
XVIII-XIV	<ul style="list-style-type: none"> Asistencia al pobre y combate a la pobreza en tiempos del Absolutismo y de la Ilustración 	<ul style="list-style-type: none"> Guarderías y parvularios
XX	<ul style="list-style-type: none"> Atención al pobre y combate contra la pobreza en la época de la Industrialización Atención a la pobreza y al bienestar en la Modernidad 	<ul style="list-style-type: none"> Atención al bienestar de los jóvenes y ayuda al joven

⁶ Ver Johannes Schilling, *Trabajo Social, a.a.O*, p. 14 y p.63

Ya desde el Siglo XII, vista históricamente, la atención pública a la juventud puede considerarse la antecesora institucionalizada de la Pedagogía Social, que recién surgió conceptualmente en el Siglo XVIII. La atención institucionalizada al joven que era parte de la beneficencia a pobres y adultos, no tuvo hasta finales de la Edad Media una meta educativa clara. Era la así llamada "Pedagogía oscura", es decir una pedagogía en la que dominaba la educación autoritaria y opresora. Se trataba más bien de una estrategia de supervivencia, de una asistencia de primera necesidad con el fin de evitar un deterioro cada vez mayor. Mediante la temprana adjudicación de un puesto de trabajo, los niños y jóvenes habrían de ser impulsados a ganarse su propio sustento. A fin de cuentas se les responsabilizaba por su propio deterioro social y se pretendía "resocializar-", o "rehabilitarlos".

Recién a finales del Siglo XVIII, en la época de la Iluminación, gracias a la pedagogía aplicada en jardines infantiles, se desarrolló un pensamiento educativo específico para la asistencia a niños y jóvenes. Personajes como Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1852), Friedrich Fröbel (1782-1852) y Theodor Fliedner (1800-1864) juegan un papel muy importante en esta época. Hasta el presente, Johann Heinrich Pestalozzi y Friedrich Fröbel no sólo son considerados los fundadores de la pedagogía parvularia, sino también los precursores de la centenaria vocación fundamental de la Pedagogía Social en cuanto a su contenido. Por primera vez se introdujo una pedagogía parvularia aparte de la educación familiar y la escolar, una pedagogía que se caracterizaba por un pensamiento formativo positivo, centrado en el niño y ligado a comunidad y sociedad. Para la realización de este pensamiento eran necesarias educadoras con formación. Consecuentemente, en este tiempo se desarrollaron los primeros estableci-

mientos de capacitación e instrucción.

Desde 1839 el estado prusiano - siendo el estado más grande de Alemania - se involucró más intensamente en la formación y la asistencia a la juventud mediante leyes y regulaciones de protección al menor (niños y jóvenes). El así llamado "regulativo prusiano" (1839) surgió cuando durante revisiones médicas militares se observó que los jóvenes reclutas mostraban graves daños a su salud causados por las extremas condiciones de trabajo en las cuales vivían. Se prohibió completamente el trabajo profesional y/o industrial para niños menores de nueve años al igual que el trabajo en la noche y en días domingos para niños de nueve a doce años. Se redujo y limitó el horario laboral de los jóvenes a doce, y después a diez horas diarias. Una prohibición total de la labor infantil existe apenas desde 1903.

La extrema explotación de la clase trabajadora durante el Siglo XIX había resultado en el surgimiento de fuertes movimientos sociales. Fueron entre otros el movimiento femenino, el movimiento obrero, el del sector educativo, el movimiento juvenil, el movimiento sindicalista y los crecientes partidos políticos obreros y socialistas quienes contribuyeron junto con organizaciones de beneficencia eclesiástica a que los pensamientos iluministas de la Revolución Francesa se afirmaran e impusieran en los conceptos pedagógicos reformadores para niños y jóvenes. Según una interpretación de la sociedad desde la perspectiva socialista/marxista era más que evidente que una sociedad explotadora, alienante y cosificadora, que les niega justicia social e igualdad de oportunidades, iba a producir aquellos niños o jóvenes abandonados y desatendidos.

El "movimiento socio-pedagógico" después de la Primera Guerra Mundial (Hermann Nohl, Gertrud Bäumer, entre

otros) formuló finalmente los fundamentos de la teoría de la Pedagogía Social como atención preventiva a la juventud. Gertrud Bäumer le adjudicó a la Pedagogía Social una posición como tercera instancia educativa, junto con la familia y la escuela. Theodor Wilhelm precisó este conocimiento de causa: "La Pedagogía Social ya no es la suma de los razonamientos que deben hacerse a fin de defender al Estado de los "enemigos de la sociedad", sino el receptáculo de aquellos quienes reconocen la urgencia y penuria de la juventud en el mundo laboral moderno, quienes están convencidos de que es justamente fuera de las aulas y después de la escuela dónde y cuándo se debe brindar apoyo al joven activamente... No es el joven desatendido quien amenaza a la sociedad, sino la sociedad quien amenaza al joven con abandono y desatención: No se debe proteger a la sociedad de los jóvenes, sino a los jóvenes de la sociedad."⁷ Este punto de vista afirma la relación dialéctica entre las metas socio-pedagógicas y los procesos sociales generales y le adjudica la tarea de apoyar reflexivamente los cambios de las relaciones sociales en general y de iniciarlos, si es que pretende aportar a la formación de niños y jóvenes como sujetos responsables y socialmente capaces.

El estado nacional-socialista (1933-1945) abusó de estas reflexiones de manera precaria. El régimen dominó totalitariamente todo el sistema educativo, formativo y de beneficencia y suprimió todos los fundamentos y nociones básicas humanistas e iluministas cultivadas hasta ese entonces por la asistencia al joven.

Después de 1945 la atención al joven se basó por un lado en la tradición previa a 1933, por otro lado adoptó los principios de la formación juvenil política y democrática practicada en Estados Unidos. Con ello quedaron relativamente claras y definidas las metas de la Pedagogía Social para la época post-guerra. Por un lado la atención al joven existía como tarea concreta de la educación de niños y jóvenes fuera del ámbito familiar y por otro lado existía la tarea de una formación crítica y política de la juventud, con el fin de que fuese posible el desarrollo de una democracia firme, que evitara para siempre el resurgimiento una sociedad totalitaria.

Esta formulación de metas resulta evidente en la crítica literaria científica de las Ciencias Sociales y de la Educación de finales de los años sesenta hasta mediados de los años ochenta.

La Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, especialmente Max Horkheimer y Theodor W. Adorno⁸ – basándose en experiencias previas a y durante la Segunda Guerra Mundial - llegaron en su crítica al capitalismo a la conclusión de que al capitalismo le serían inherentes elementos destructivos para la sociedad, los cuales siempre serían capaces de dominar a la ilustrada conciencia social y al Estado. También Jürgen Habermas⁹ analizó en sus obras tempranas las contradicciones del sistema económico (capitalista tardío) y político (democrático). Llegó a la conclusión de que las crisis de racionalidad económicas y políticas siempre albergan el peligro de convertirse en crisis de legitimación del Estado y en crisis de motivación del sistema sociocultural. Para él, la unión entre capitalismo y democracia sólo era (y es) imaginable mediante una permanente

7 Theodor Wilhelm, *Sobre el término „Pedagogía Social”, en Klaus Mollenhauer (Editor), Hacia una definición de la Pedagogía Social y del Trabajo Social en la actualidad*, Weinheim 1966, p.27

8 Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, *La dialéctica de la Ilustración*, Frankfurt 1969; Theodor W. Adorno, *Dialéctica Negativa*, Frankfurt, 1970

9 Jürgen Habermas, *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Frankfurt, 1973

y discursiva formación de la voluntad. Siempre se mantuvo escéptico en cuanto a que ésto fuese factible permanentemente.

Los debates alrededor de las Ciencias de la Educación de ese tiempo tenían correspondencia con los temas sociales. Hermann Giesecke¹⁰ y Klaus Mollenhauer¹¹ son nombrados como representantes de este movimiento crítico de las Ciencias de la Educación en esa época.

Una formación discursiva de voluntad entre los ciudadanos en la comunidad y la sociedad habría de ser provocada mediante una temprana formación política en las escuelas. La responsabilidad y emancipación de los sujetos sociales en su opinión sólo era posible mediante una formación (Bildung)¹² política permanente. En este tiempo no sólo se puso mucho énfasis sobre las metas de contenido, sino también sobre la didáctica y/o metodología adecuadas para transmitir estos contenidos. En este aspecto, la Pedagogía Social ha aprovechado muchísimo de la didáctica escolar.

Los problemas de (re-) estructuración económica de los años noventa y del proceso de globalización han contribuido al reemplazo del paradigma de un Estado Social / Benefactor por uno neoliberal. Los debates alrededor de la "reducción de costos" – cuyos seguidores generalmente llevan de manera populista – han logrado distraer con más o menos éxito, de una nueva repartición de los recursos sociales hacia más riqueza y simultáneamente más pobreza.

Hoy en día, un 10% de la población posee cerca del 47% de la riqueza. 15-20% de la

población vive en pobreza. El grupo más representativo entre los pobres es el de los niños y jóvenes.

En la profesión social, esta corriente ("mainstream") neoliberal se ha impuesto sobre todo en forma de una fuerte orientación en dirección a funciones administrativas y hacia la eficiencia económica de los procesos sociales profesionales. A pesar de, o quizá justamente por los crecientes procesos divisorios en la sociedad, la expansión y posición del área social continúa en avanzada. Queda por ver si es que en el futuro las contradicciones sociales se agravarán o si es que mediante inversiones dentro de la sociedad se logrará disminuir el número de desempleados y con ello la pobreza.

Dentro del desarrollo de las nociones fundamentales y científicas de la Pedagogía Social, en el pensum académico pedagógico-social se han impuesto sobre todo aspectos de las Ciencias de la Administración y las organizativas y aspectos de las Ciencias Culturales. La pregunta acerca de si es que las ofertas de la Pedagogía Social deberían ofrecerse como servicio normal institucionalizado por parte del Estado para "cualquiera" es un tema muy debatido.

Como se dijo previamente en la introducción, en los últimos cincuenta años la Pedagogía Social ha experimentado un enorme crecimiento. Se ha liberado para siempre del relativamente limitado enfoque sobre niños y jóvenes y se ha convertido en una ciencia (?), una enseñanza y una práctica relacionada con personas de todas las edades.

10 Hermann Giesecke, *Didáctica de la formación política*, Munich 1972

11 Klaus Mollenhauer, *Formación y emancipación*, Munich 1970

12 El término „Bildung" sólo existe en el idioma alemán. Abarca tanto el aprendizaje cognitivo procesal (conocimientos, capacidades, habilidades, valores, sentimientos, posturas, etc.) como también el resultado de éste. Recién mediante la formación ("Bildung") el ser humano se convierte en una "personalidad".

¿Cuáles son los puntos esenciales que ha conservado de su Historia?

Primeramente se ha mantenido la idea básica de que cada ser humano posee "dignidad", un ámbito en el que no ha de penetrar la acción estatal¹³. Basándose en esto, el Estado debe garantizar justicia social e igualdad de oportunidades. También las ideas de una educación parvularia positiva y global (que no era – ni es – primariamente una educación escolar!) siguen siendo válidas. Igualmente las reflexiones del "movimiento socio-pedagógico", que sostienen que el niño o joven no es el problema, sino que tiene un problema, han contribuido a una ética profesional, que actúa de forma cooperativa (no dominante) al momento de resolver los problemas. Tales soluciones pueden ser realizadas dentro del marco social siempre y cuando se logre enfocar las ofertas social-pedagógicas hacia los potenciales grupos problema de manera preventiva (y no sólo a manera de re-socialización o rehabilitación).

Sobre todo los debates de los años sesenta y setenta del Siglo XX aportaron de manera decisiva a que se mantuvieran presentes las relaciones entre acción social a nivel vital (a microescala) y entre procesos o macro-estructuras sociales. Por consiguiente, contribuyeron también a que (en teoría)¹⁴ continúe vigente hasta la actualidad la conclusión de que procesos de modernización macroestructural no son posibles si es que previamente no han sido aceptados microestructuralmente. Hoy en día esta afirmación se ha impuesto en el

debate que argumenta a favor de la Pedagogía Social como servicio estatal para "todo el mundo".

III. Pedagogía Social desde una perspectiva científico-social/sociológica

En las reflexiones sobre la definición del término "Pedagogía Social" se señaló que la connotación "social" hace referencia al origen latino de la palabra: "lo que a la sociedad se refiere". En el lenguaje cotidiano existen además connotaciones (antisocial/asocial) que hacen referencia al comportamiento social de personas que actúan en contra o que se encuentran fuera de la sociedad.

Estas tres connotaciones del término se refieren a problemáticas o temáticas científico-sociales o sociológicas. Dado a que se busca aclarar la posición de una ciencia de la Pedagogía Social en el contexto de la pregunta acerca de la acción social en comunidad y sociedad, los paradigmas sociológicos y social-científicos han de ser considerados.

A lo largo de sus cerca de 200 años de tradición científica, en sus paradigmas macro- y micro-sociológicos la sociología ha reaccionado a la significancia de la acción social (en el sentido de interacción humana) de manera diversa y controversial.

Los seguidores de paradigmas micro-teóricos (Karl Dieter Opp (1937-), Georg Casper Homanns (1910-1989), James S.

¹³ Aún cuando hoy en día descubrimos en ciertas facetas del debate neoliberal en contra del Estado social, que debates discriminatorios e ideas populistas propios de la "Pedagogía Oscura" vuelven a tener acogida.

¹⁴ Los „debates de costos y financiamiento" neoliberales prefieren una concepción utilitarista e individualista del ser humano. Por ello surgen cada vez más debates que estigmatizan e intentan discriminar a ciertos grupos dentro de la sociedad, tachándolos de desadaptados.

Coleman (1926-1995), entre otros) derivaron lo Social, lo Comunitario y lo Social-Comunitario solamente desde la perspectiva de la interacción entre individuos, ya que, como sostenía Homanns "queremos poner nuevamente al ser humano en el centro de nuestras contemplaciones, al ser humano en carne y hueso".¹⁵ Científico-teóricamente en su concepción del ser humano y en su cosmogonía se basaban en las ideas del Individualismo, del Utilitarismo, del Behaviourismo, y de la Teoría del aprendizaje. Ésto último es especialmente evidente en la obra de Georg Herbert Mead (1863-1931), quien intentó analizar la formación de la identidad del "yo" mediante la combinación de las teorías del aprendizaje y de la interacción.

Los seguidores de la macro-teoría (entre otros la teoría de sistemas de Talcott Parsons (1927-1979), la teoría de sistemas funcional-estructural de Niklas Luhmann (1927-1998), la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt – Theodor W. Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Jürgen Habermas (1929-), los estructuralistas Claude Levi-Strauss (1908-), Louis Althusser (1918-1999),) explicaban el desarrollo de la (inter-) acción social partiendo de una relación dialéctica entre estructuras sociales globales y la función de sistemas. Sus fundamentos filosóficos provenían del Funcionalismo, del Estructuralismo y del Marxismo.

Tanto los seguidores de la macro-teoría como los de la micro-teoría se han tolerado en el transcurso del tiempo en mayor o menor medida. Sus disputas fundamentales culminaron en 1968 en la así llamada "Disputa del Positivismo en la Sociología" en la que Theodor W. Adorno se enfrentó

con Karl Popper y Jürgen Habermas, a su vez , con Hans Albert por la interpretación y comprensión de la teoría sociológica, sobre su esencia , el significado de la experiencia, el sujeto, y la libertad de juicio de valor. Sobre todo la cuestión acerca de la relación con la práctica social era punto de conflicto. La práctica y responsabilidad profesional de la Teoría Crítica se caracterizaba por señalar posibilidades imaginables para una mejor forma de vida mediante la crítica a lo establecido. Mientras que Karl Popper y Hans Albert, como seguidores del racionalismo crítico, a lo más aceptaban una aclaración y un asesoramiento críticos como parte de su práctica profesional.

Especialmente Georg Simmel (1858-1918), Emile Durkheim (1858-1917) y Max Weber (1864-1920) contribuyeron en los inicios de la Sociología a formar una corriente teórica dual con la intención de sobrellevar este dualismo micro-macro. En las últimas décadas Jürgen Habermas (1929-) - en su obra central "Teoría de la Acción Comunicativa" - y Pierre Bourdieu (1930-2002) – mediante sus declaraciones acerca del Habitus y sobre el capital social, económico y cultural - prosiguieron con el desarrollo de principios teóricos duales. A continuación , se presentará tres paradigmas duales, que podrían aportar al desarrollo de una Ciencia de la Pedagogía Social orientada hacia las Ciencias Sociales. En opinión de la autora, los principios teóricos duales pueden señalar excelentemente la relación dialéctica entre macro- y micro-estructura, en la cual la (inter-) acción social se desarrolla por ejemplo mediante la acción comunicativa (Jürgen Habermas) y por medio de capitales sociales, culturales y económicos, para consiguientemente manifestarse en un

15 Casper David Homanns, *Preguntas centrales de la Teoría Sociológica*, Opladen 1972, p.54

Habitus (Pierre Bourdieu). Las macroestructuras sociales brindan el marco contextual y las condiciones de margen para este proceso.

Max Weber, seguramente el sociólogo más conocido del mundo, en su obra central "Economía y Sociedad – Esbozo de una sociología comprensiva"¹⁶ define el término de la Sociología como ciencia "la cual interpretando a la (inter-)acción social desea entender y con ello pretende explicar las causas en su desarrollo, sus consecuencias y efectos.

"Consecuentemente, un comportamiento humano (indiferentemente de si es un proceder, una omisión o un soportar interno o externo) ha de ser llamado "acción o actitud" si es que... el o los actores lo relacionan con un sentido subjetivo. Acción "social", en cambio, ha de llamarse una acción cuando el sentido adjudicado por el o los actores se relaciona con el comportamiento de otros y se orienta según éste en su desarrollo."¹⁷ Max Weber llama entonces "acción social" a un comportamiento con sentido, que se orienta según otros. Ésta podría representar una categoría fundamental para los contenidos científico-sociales centrales de la Pedagogía Social desde una micro-perspectiva. En su práctica profesional, los pedagogos sociales intervienen en el ámbito del comportamiento entre las personas, con la meta de iniciar preventiva- o actualmente procesos de aprendizaje y formación social.

Bajo el término "Vergemeinschaftung" (colectivización) él entendía relaciones sociales "cuando...la acción social está

fundamentada sobre un sentido subjetivo de unión emocional, afectuosa o tradicional entre los implicados."¹⁸ La familia, las amistades y los así llamados peergroups (grupos de coetáneos, personas del mismo origen social, o con mismos intereses etc.) pertenecen a esta categoría.

Bajo "Vergesellschaftung" (socialización), en cambio, él entendía una "relación social, cuando la acción social se basa en una compensación de intereses racionalmente motivada (ya sea por valores o con una finalidad, por conveniencia), o en una fusión de intereses de igual motivación"¹⁹. Bajo sociedad él entendía la "unión de sujetos socializados". Al Estado "le es propio un orden administrativo y de justicia, que es modificable y según el cual se orienta, ha de orientarse o debe orientarse toda acción que tenga lugar en el territorio soberano de este Estado"²⁰ El Estado democrático tiene, por poder legítimo, la posibilidad de imponer normas de ley, que produzcan nuevas estructuras sociales o provoquen cambios en éstas. Todas las formas de interacción humana que estén relacionadas con un sentimiento de unión sensato y subjetivo y/o con valores o fines racionalmente definidos, son, según Max Weber, la basis para el desarrollo y permanencia de comunidades y sociedades. Una ciencia de la Pedagogía Social en progreso puede, de hecho, recurrir a estas relaciones dialécticas micro-macro.

De igual forma, Jürgen Habermas ha presentado en su "Teoría de la Acción

16 Max Weber, *Economía y Sociedad – Esbozo de una sociología comprensiva*, 1er medio tomo, Berlín 1956, p.3

17 Ver ebenda §1; subrayado por la autora.

18 Max Weber, *Economía y Sociedad – a.a.O.*, §9, p.29

19 Ver ebenda

20 Max Weber, *Economía y Sociedad*, a.a.O., §17,3, p.40

Comunicativa" un principio teórico dual. Sus publicaciones previas, primariamente macro-teóricas²¹ han sido reemplazadas por su concepción teórica dual - Habermas habla de la unión entre teorías sistémica y activa (Handlungs - und - Systemtheorie). Intenta lograr ésto mediante la unión (re)constructiva de diversos elementos teóricos tomados de anteriores teorías micro y macro. Para el análisis sociológico (Habermas toma sus elementos teóricos de la Teoría de la Racionalización de Marx, Max Weber y la la Teoría de la Cosificación (Theorie der Verdinglichung) de Georg Lukacs y Theodor W. Adorno entran en juego elementos de las Ciencias Linguísticas y de la Comunicación (H. hace referencia a Emile Durkheim), del analista linguístico Claude Levi-Strauss, del interaccionista/behaviorista social Georg Herbert Mead y de la Filosofía (Social). En su modelo dual "Sistema y Mundo de la Vida (System und Lebenswelt)"²² los niveles micro y macro están unidos por la racionalidad de acción (la acción racional intencional dentro de un sistema y la acción comunicativa en el mundo de la vida (Lebenswelt)). Habermas habla de "acciones comunicativas", cuando los planes de acción de los actores involucrados no son coordinados por calculaciones de éxito egocéntricas, sino por actos de entendimiento. En la acción comunicativa los involucrados no se orientan estratégicamente en primer lugar según el éxito propio, sino que persiguen sus metas individuales bajo la condición de que existe la posibilidad de hacer un ajuste mutuo de planes de acción en base a una definición común de la situación. En este sentido, las negociaciones para llegar a una definición

de la situación son un aspecto importante de la labor de interpretación indispensable para la acción comunicativa.²³ La acción comunicativa es acción intersubjetiva, por lo tanto no es estratégica ni orientada hacia un propósito o hacia el éxito, sino que se orienta según una meta en común: el entendimiento.

Habermas caracteriza este tipo de acción social y comunicativa como el prototipo de la acción en el mundo vital; bajo ésto último él comprende aquello que existe permanente e irreflexivamente (unreflektiert) como telón de fondo para la acción e interacción de los individuos involucrados, y aquello que tiene lugar en los procesos de socialización. "Al fin y al cabo, la socialización de los miembros de un mundo vital garantiza que nuevas situaciones surgientes en la dimensión del tiempo histórico sean integradas a las previas condiciones reinantes en el mundo: Asegura la adquisición de capacidades generales de acción para las generaciones venideras y procura que exista un ajuste de historias individuales de vida y de formas de vida colectivas."²⁴

Según Habermas el concepto de la Lebenswelt garantiza el enlace entre la Teoría Activa y la Teoría Social de Sistemas: "Sólo mediante una retrospectión hacia un horizonte creador de contexto, el de la Lebenswelt - en la cual los participantes de la comunicación se comunican los unos con los otros sobre algo - se puede dar una modificación del punto de vista tal, que permita que los puntos de enlace de la Teoría Activa se hagan visibles para la Teoría Social: El concepto social debe estar unido a un concepto de la

21 Ver p.e. Jürgen Habermas, *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Frankfurt, 1979

22 Ver Jürgen Habermas, *Teoría de la Acción comunicativa, Tomo 1: Racionalidad de Acción y Racionalización Social*, a.a.O., p.452

23 Ver ebenda., p.385

24 Jürgen Habermas, *Teoría de la Acción comunicativa, Tomo 2: Crítica a la razón funcionalista*, a.a.O., p.213 (cursivas en el original)

Lebenswelt complementario al de la acción comunicativa .²⁵

Habermas asocia el término "sistema" con la acción racional-intencional. Este tipo de acción, que domina en toda la sociedad, también afecta a la Lebenswelt y provoca aquello que Habermas define como una "colonialización del mundo de la vida": "De esta manera la frontera entre Sistema y Lebenswelt adquiere una actualidad completamente nueva. Hoy en día los imperativos de la economía y la administración que son dictados por los medios, el dinero y el poder, penetran en áreas que de alguna forma resultan dañadas cuando se les desacopla de un proceder orientado hacia el entendimiento y se les modifica de acuerdo a tales interacciones manejadas por los medios. Estos procesos ya no caben más en el esquema del análisis de clases, pero sin embargo se puede demostrar que existe una relación funcional entre los conflictos que surgen en áreas fundamentales de la vida (Lebenswelt) y entre los requisitos para el funcionamiento de la modernización capitalista."²⁶ Resulta clara también con Jürgen Habermas –como con Max Weber – la unión de perspectivas entre Teorías Micro- y Macro.

Pierre Bourdieu critica vehementemente las distintas perspectivas de investigación de las Ciencias Sociales y las limitaciones correspondientes. El afirma que en las Ciencias Sociales ha habido hasta ahora "dos modos de comprender al mundo

social", que el define como formas de comprensión objetivista o bien subjetivista: "De todas las oposiciones que dividen artificialmente a las Ciencias Sociales, la más grave y deplorable es aquella entre subjetivismo y objetivismo."²⁷ El subjetivismo se concentra en las experiencias primarias de los actores sociales y las vuelve absolutas, dice Bourdieu. Solamente es importante aquello que tiene lugar en el diario entendimiento. Aquí se incluyen las acciones vividas prácticamente y las interacciones, al igual que las ideas, expectativas, los conocimientos, las metas trazadas, etc. de las que van acompañadas.²⁸

Ya que tienen lugar en el horizonte de acción y de experiencia inmediato de los actores sociales y porque son directamente accesibles para la percepción práctica diaria, las experiencias primarias son vividas por los actores sociales como completamente evidentes y naturales. Por la misma razón no se cuestionan ni se analizan las condiciones estructurales y sociales que las constituyen. La práctica investigativa subjetivista, orientada hacia lo cualitativo, intenta hacer explícita en su significado a esta experiencia implícita.²⁹ Según Bourdieu, lo problemático de esto, es que así la teoría orientada hacia el subjetivismo carece de la necesaria distancia crítica hacia el objeto de entendimiento. No va más allá de un inventario fenomenológico del mundo social, por lo cual según su opinión sucumbe a la "ilusión de la comprensión directa"³⁰ Se intentaría, así la crítica de Bourdieu, "equiparar una ciencia social

25 Jürgen Habermas, *Teoría de la Acción comunicativa*, tomo 1., a.a.O., p.452

26 Ders., *Dialéctica de la Racionalización*, en: Jürgen Habermas, *La nueva complejidad/confusión*, Frankfurt am Main 1989, p.189

27 Ders., *Sentido Social, Crítica a la Razón Teórica*, Frankfurt am Main 1987, p.49

28 Por ello, el concepto del entendimiento "subjetivista" de Bourdieu se utiliza casi como sinónimo del entendimiento "fenomenológico". Éste último se puede definir literalmente como la enseñanza de las manifestaciones.

29 Ver Pierre Bourdieu, *Sentido Social, Crítica a la Razón Teórica*, Frankfurt am Main 1993, p.50

30 Ver Markus Schwingel, *Introducción a Bourdieu*, Hamburg 1995, p.45

con un inventario del krud, en pocas palabras con el orden regente."³¹

El enfoque del objetivismo se dirige, según Bourdieu hacia los métodos de entendimiento del estructuralismo (también en su variante marxista) y del funcionalismo. La perspectiva objetivista del mundo social construye modelos de éste último, modelos que son independientes de la voluntad y la conciencia de los actores sociales. La condiciones estructurales, económicas, políticas y culturales son, podría decirse, supraindividuales y por lo tanto resultan eficaces en la estructuración de las experiencias de los actores sociales. Tales condiciones pre-estructurantes que se refieren a una gran cantidad de seres humanos, clases o estratos sociales, representan el núcleo del entendimiento objetivista. Se hallan fuera del entendimiento subjetivista. Pierre Bourdieu pretende juntar los aspectos principales del subjetivismo y el objetivismo, ya que sólo de la combinación de ambas comprensiones surgirán accesos teóricamente válidos hacia el mundo social. Sólo la dialéctica de estructuras objetivas y subjetivas - incorporadas - estructuralmente existentes posibilita, según Pierre Bourdieu, el desarrollo de una praxis científica global, social e individual. Si este tipo de teoría se lleva a cabo en las especialidades socio - científicas, se logra analizar la práctica social e individual en sus fases de desarrollo y progreso y en sus condiciones estructurales y funcionales.

El concretiza su concepto orientado hacia la acción bajo el término "Habitus" de la siguiente manera: Bajo Habitus Pierre Bourdieu entiende los sistemas de disposición de los actores sociales, que surgen de la "dialéctica entre estructuras objetivas e interiorizadas".³² Las "estructuras constitutivas para un tipo de entorno específico" causan, en su opinión, "formas de Habitus, es decir sistemas de disposiciones permanentes, es decir estructuras estructuradas, que son indicadas entonces para actuar como estructuras que estructuran".³³ Con ello se refiere a que un entorno social, por ejemplo un medio específico, que ha surgido históricamente en un contexto estructural y activo de los actores, se presenta como estructura estructurante que se oferta predominantemente como socialmente aceptada en el medio social y que es "incorporada" más o menos conscientemente, perpetuándose.

Las estructuras de las cuales se compone el espacio social y el medio específico de éste, llevan, por decirlo de alguna manera, una existencia doble. "Existen doblemente, primeramente en la "objetividad de primera instancia", que esta dada por la distribución de los recursos materiales y la posibilidad de apropiación de bienes y productos socialmente escasos; en segundo orden existen en la "objetividad de segunda instancia", que consiste de esquemas mentales y corporales que funcionan como matrices simbólicas para las acciones prácticas, es decir para el comportamiento, los pensamientos, sentimientos y juicios de valor de los actores sociales."³⁴ Esta idea de la

31 Ver Pierre Bourdieu, *Esbozo de una teoría para la praxis sobre el fundamento etnológico de la sociedad kabiliana*, a.a.O, p.50. La misma crítica dirigió Theodor W. Adorno a Hans Albert, como representante de la ciencia empírica positivista (*positivistisch orientierte Erfahrungswissenschaft*), en: Theodor W. Adorno u.a., *La pelea positivista en la sociología alemana*, Neuwied y Berlin, 2da edición, 1970

32 Ver Pierre Bourdieu, *Esbozo de una teoría para la praxis sobre el fundamento etnológico de la sociedad kabiliana*, a.a.O, p.164f.

33 Ver Pierre Bourdieu, *ibenda*, p.165

34 Loic J.D. Wacquant, *En camino hacia una praxis social. Estructura y Lógica de la Sociología de Pierre Bourdieu*, en: Pierre Bourdieu/Loic J.D Wacquant, *Antropología Reflexiva*, Frankfurt am Main 1996, p.24

duplicación como campo estructural y de acción le permite a Pierre Bourdieu analizar en un medio específico la formación simultáneamente estructural e individual del Habitus. De surgir estructuras de objetividad de segundo orden (Habitus) por la incorporación de estructuras de primer orden (estructuras y funciones de sistemas, desigualdad social y segregación), el análisis de estructuras objetivas tendrá su lógica continuación en el análisis de los sistemas subjetivos de disposición de los actores sociales. "Un Habitus está entonces socialmente – y con ello también históricamente - condicionado, es decir no es innato sino que se basa sobre experiencias individuales y colectivas, dicho más precisamente, garantiza la presencia activa de experiencias previas, que se manifiestan en cada organismo en forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción."³⁵

Pierre Bourdieu³⁶ ha indicado repetidamente que la práctica vivencial subjetiva no está determinada por el Habitus en el sentido estricto de la palabra, sino que en el espacio social sencillamente están definidos los límites de la prácticas y acciones, no las acciones en sí. Son sobre todo la desigualdad social y la consecuente distribución desigual de oportunidades de vida, las cuales según Pierre Bourdieu determinan el campo de acción, en cuyos límites se encuentra la libertad de variación e innovación. A esta libertad él denomina "condicionada y limitada"³⁷ porque se desenvuelve dentro de estructuras (de espacio social) existentes, posiblemente inhibidas o hasta inhibidoras (belastend).

El Habitus se desarrolla sobre la basis de

diferentes formas de capital. Para él, el más significativo es el capital económico, en cual él incluye toda forma de riqueza material (ingresos y bienes, ingresos sobre el patrimonio (intereses), ahorros). El capital cultural existe en forma objetivada como libros, pinturas, obras de arte, máquinas, instrumentos técnicos, etc. . Capital cultural en forma incorporada significa capacidades culturales, habilidades y formas del saber, que pueden ser adquiridas mediante "formación " en el más amplio sentido de la palabra, no sólo en el ámbito escolar o académico. Está ligado en principio a la persona y al cuerpo, es decir no es transferible, como lo es por ejemplo el capital económico. "El capital incorporado es una pertenencia que ha pasado a ser un aspecto propio de la "persona", un Habitus; y de 'Habitus' se ha convertido en 'Ser'. "³⁸ La suma de "etapas de aprendizaje" es por ello una medida relativamente eficaz para el capital cultural incorporado (escuela, estudio universitario, carreras de capacitación, etc.) Al capital cultural en forma institucionalizada, Pierre Bourdieu lo relaciona con los títulos académicos, que él llama "capital cultural legítimo". Por ejemplo, especialmente en sociedades industrializadas, el permiso para ejercer una profesión es dependiente en todo sentido de los títulos académicos o de capacitación profesional legítimamente obtenidos. Además del capital económico y el cultural Pierre Bourdieu menciona como tercera forma de capital, el capital social. Se trata de un recurso autónomo, que se basa en la pertenencia a un cierto grupo (por ejemplo la familia, los ex-alumnos de colegios de élite, clubs, grupos de nobles, partidos políticos, etc.)³⁹

35 Pierre Bourdieu, *Sentido Social, Crítica a la Razón Teórica*, Frankfurt am Main 1993, p.101

36 Esto se le atribuye reiteradamente.

37 Pierre Bourdieu, *Sentido Social, Crítica a la Razón Teórica*, Frankfurt am Main 1993, p.103

38 Pierre Bourdieu, *Los mecanismos ocultos del poder*, Hamburgo 1992, p.56

39 Pierre Bourdieu, *Los mecanismos ocultos del poder*, Hamburgo 1992, p.63

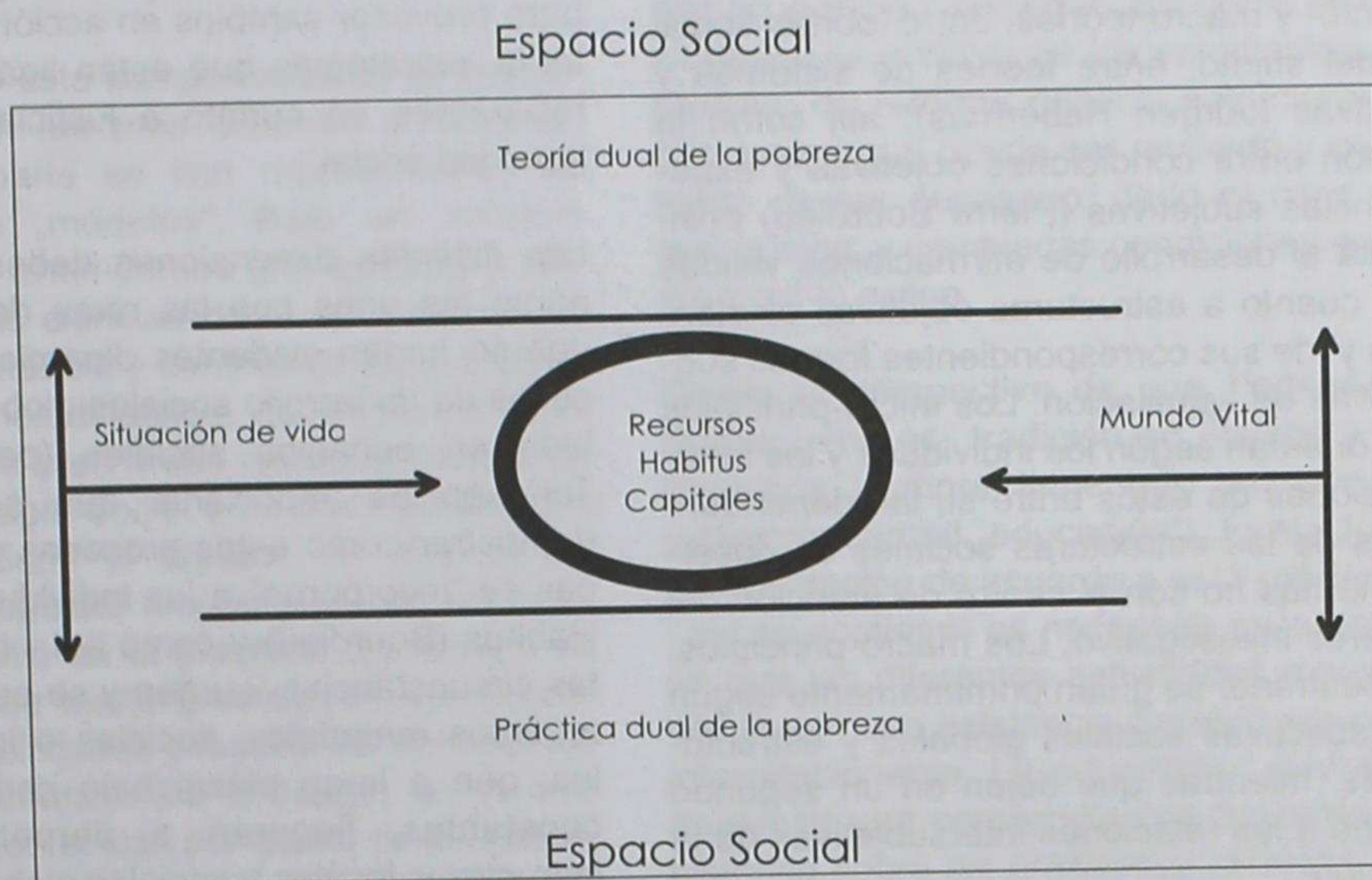
El capital social puede tener un "efecto multiplicador" en cuanto a las otras formas de capital.⁴⁰ Cuanto más extensa es la red de relaciones sociales, tanto más grandes son las oportunidades de reproducción y acumulación de capital económico y cultural.

El capital simbólico, finalmente, representa la suma de todas las anteriormente mencionadas formas de capital y por ello puede

potenciarlas sin estar necesariamente ligada a ellas; representa de cierta forma un crédito de "legítimo reconocimiento y estimación sociales"⁴¹ que también le puede ser ofrecida a las personas independientemente de las otras formas de capital. También las explicaciones de Pierre Bourdieu posibilitan un acceso científico-social a una teoría dual de la Pedagogía Social.

Cuadro 2: Investigación Dual

Investigación dual de la pobreza



Fuente: Karin Holm

40 Pierre Bourdieu, *Los mecanismos ocultos del poder*, Hamburgo 1992, p.64
 41 Markus Schwingel, *Introducción a Pierre Bourdieu*, a.a.O., p.88

IV. Resumen: La Ciencia de la Pedagogía Social como ciencia e investigación duales

La ciencia y la investigación duales son capaces de unir distintas formas de entendimiento, líneas de investigación y métodos diversos, que en la historia de las Ciencias Sociales siempre han estado muy relacionadas, pero que se han desarrollado independientemente las unas de las otras, mucho tiempo hasta unas en contra de las otras. Esta división debe ser superada mediante el desarrollo productivo de la teoría científico-social. La ciencia y la investigación duales buscan integrar principios de investigación científico-sociales micro- y macro en un acceso global y amplio, ya que solamente la unión entre micro- y macro-teorías, entre teorías social y del sujeto, entre teorías de sistemas y activas (Jürgen Habermas), así como la unión entre condiciones objetivas y experiencias subjetivas (Pierre Bourdieu) posibilita el desarrollo de afirmaciones válidas en cuanto a estructuras objetivas existentes y de sus correspondientes formas subjetivas de asimilación. Los micro-principios se orientan según los individuos y las interacciones de éstos entre sí; las dependencias de las estructuras sociales se observan, más no son el centro de atención del interés investigativo. Los macro-principios, al contrario, se guían primariamente según perspectivas sociales globales y estructurales, mientras que dejan en un segundo plano a las relaciones intersubjetivas de la acción.

Por ello, la ciencia y la investigación duales deberían poseer un perfil específico en las siguientes dimensiones:

La dimensión ética/ normativa, en la cual la justicia social y la igualdad de oportunidades son líneas de guía para las medidas de beneficio estatal y política social a tomarse;

La dimensión científico-teórica, en la cual se complementan principios objetivistas y subjetivistas;

La dimensión analítica, en la que se unen las teorías social- y activa, en la que tiene lugar la retrospectiva hacia relaciones teóricas de desigualdad social, exclusión social y justicia social;

La dimensión metódica, en la cual los métodos cuantitativos y cualitativos se relacionan entre sí mediante triangulación metódica, de manera que se hacen evidentes los procesos de desarrollo sociales, colectivos e individuales, que se constituye la acción social y se perpetúa bajo ciertas condiciones (p.e. procesos de exclusión y segregación);

La dimensión del transfer entre teoría y praxis, en la cual se desarrollan estrategias para provocar cambios en acción y estructuras, estrategias que están ligadas a las reflexiones en cuanto a justicia social e igualdad social.

Las distintas dimensiones deben relacionarse las unas con las otras de manera que se hagan evidentes dinámicas y procesos de desarrollo sociales globales también en espacios sociales (pequeños). También es importante que se pueda demostrar como estos procesos y dinámicas se "incorporan" a los individuos como Habitus (Bourdieu) y como así - bajo ciertas circunstancias- surgen y se estabilizan recursos materiales, sociales e individuales, que a largo plazo, bajo condiciones constantes, llegarán a perpetuar las estructuras locales y sociales globales que les condicionan en el sentido de una "herencia social".

El proceso de la Pedagogía Social hacia una ciencia orientada a la práctica no ha concluido. Desde una perspectiva científico-social, los principios teóricos duales representan un fundamento importante para la construcción de una ciencia de la Pedagogía Social.



“NUEVOS CONCEPTOS EN DIDÁCTICA Y METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS SOCIALES”

*Prof. Dr. Heinz Neuser
FH Bielefeld, Alemania*

I. Didáctica y Metodología en la Pedagogía Social

La didáctica se concentra en los aspectos centrales de la enseñanza y el aprendizaje. Los procesos de enseñar y aprender se desarrollan en instituciones (centros de capacitación, universidades, centros de educación extracurricular, escuela) siempre de forma organizada. La didáctica se define por eso como „la reflexión científica acerca de procesos organizados de enseñanza y aprendizaje“.

Dentro de esta comprensión de la didáctica existen las más diversas posiciones, que en parte se ven representadas en forma de „modelos“. Bajo un „modelo didáctico“ entendemos una estructura teórica de las ciencias de la educación, que analiza, modela y contribuye así a planear las acciones didácticas dentro de escuelas superiores y en áreas extracurriculares de la Pedagogía Social a un nivel general. Un modelo tiene el objetivo de abarcar un amplio espectro teórico y -es de esperar- ser efectivo en la práctica. Su función es explicar de manera suficiente los requisitos, posibilidades y límites del aprendizaje y la enseñanza. Sin embargo, un modelo no rinde en el cien por ciento de los casos. Por este motivo, en primera instancia, los modelos tienen una función heurística, la función de abrir problemáticas específicas y tematizar planteamientos concretos. En este sentido, los modelos didácticos existentes se pueden ver como fases previas a las teorías didácticas. En segunda instancia: aparte de este aspecto investigativo, los modelos didácticos también se aplican al diseño y la formación de la acción práctica (la puesta en práctica) y con ello a la

planificación, realización y evaluación de procesos de aprendizaje y enseñanza, incluyendo la responsabilidad sobre éstos. Los pensums académicos -tanto los previstos como los ya realizados- de Pedagogía Social en las escuelas superiores de la red LAPSO pretenden alcanzar una nueva definición en cuanto a la impartición y transmisión de competencias en esta disciplina. Se trata de las siguientes áreas: Metas, concepción del pensum académico, contenidos, métodos, formas de organización. De la Didáctica y la Metodología se espera orientación y apoyo, al igual que de la investigación curricular. En vista de los cambios que se dan en ciencia y sociedad, así como en las condiciones iniciales de los estudiantes, el proceso de reforma debería estructurarse de manera que pueda ser revisado y cambiado de ser necesario, dado el caso de que nuevas y cambiadas condiciones en el área así lo exijan.

Desde la perspectiva de una Pedagogía Social como es tradición en Alemania, la Didáctica siempre tiene que ver con la categoría central „educación“/ „formación“. La orientación de acuerdo a esta categoría -así se sostiene- es necesaria para impedir que las diferentes actividades educativas lleven una existencia paralela pero sin interrelacionarse. La educación apunta a transmitir una conciencia con fundamento histórico sobre los problemas centrales de la Humanidad en el presente y el futuro, apunta a animar a que las personas se concienticen acerca de su responsabilidad y tomen parte activa en la superación de los conflictos existentes. La educación, así se enfatiza, debe entenderse como la conjunción de tres capacidades fundamentales, que deben adquirirse de manera personal y responsable. Éstas son:

- La capacidad de autodeterminación de cada individuo.
- La capacidad del poder de decisión y elección
- La capacidad de la solidaridad (Klafki 1990, página 95)

Con su definición de la educación Klafki se refiere a los „problemas claves típicos de una época“ por ejemplo el tema de la paz, del medio ambiente, los problemas de los países en desarrollo, las injusticias políticas y sociales, los peligros y ventajas de la tecnología de la información, etc. Sostiene que estos problemas están íntimamente ligados a la educación de hoy en día. La didáctica es definida en este modelo como crítica y constructiva. Bajo „crítica“ se entiende la capacitación de los estudiantes para que se muestren cada vez más auto-competentes, para que participen activamente en la toma de decisiones, para que sean solidarios (aquí se incluye la superación de condiciones que inhiban este proceso). Con „constructivo“ nos referimos a la realización práctica del concepto (a su interés de cambio, acción y formación). Enseñar y aprender se entienden como un proceso interactivo, en el cual los estudiantes adquieren con el apoyo de los profesores conocimientos y capacidades independientemente. Capacidades y conocimientos que les ayudan a confrontar su realidad histórica y social. Un aprendizaje tal debe ser un aprendizaje que descubra y redescubra preguntas centrales, un aprendizaje sensorial y basado en el „entender y comprender“. Distintas formas de ejercitación y repetición están comprendidas dentro de esta definición.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser planeados de forma discursiva y participativa. Esto es posible por medio de la participación de los alumnos en la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por medio de clases que se enfoquen en los estudiantes. Y dado a que las clases siempre son procesos sociales,

deben dirigirse también siempre a contribuir a una formación social y democrática.

La metodología es parte integral de la didáctica. Está dirigida principalmente hacia la metodología práctica en la teoría de la enseñanza, la investigación y formación teórica de la instrucción y el aprendizaje. En la práctica socio-pedagógica la metodología analiza lo siguiente:

- Cuales son los valores y normas sobre los que se basan determinados métodos socio-pedagógicos,
- La interdependencia entre determinados objetivos didácticos, tales como metas, contenidos, condiciones dadas de instrucción y aprendizaje, y la metódica de las formas de intercambio incluyendo las ayudas mediales (de medios audiovisuales),
- Las ciencias sociales y humanas para obtener posibles resultados investigativos que contribuyan a mejorar las técnicas y métodos,
- El significado y condiciones previas de los aspectos psicosociales durante el proceso de instrucción y aprendizaje, tanto de parte del instruido en el marco de las tareas sociales de comunicación, interacción y solución de conflictos, como del instructor en relación de las técnicas y métodos empleadas por el mismo.

Dentro de los conceptos de capacitación y estudio socio-pedagógicos, la metódica tiene la función de una doctrina del método. Ésta tiene la función de capacitar al pedagogo para trabajar efectiva y pragmáticamente, basándose en conocimientos teóricos fundamentados.

De ello se derivan los siguientes objetivos de aprendizaje:

- conocimiento del campo de acción socio - pedagógico,
- conocimiento de las metas del aprendizaje y la capacidad de operar hacia la realización de las mismas,
- conocimiento del desarrollo curricular,
- capacidad de apoyar y fomentar el aprendizaje social (incl. pedagogía grupal)
- capacidad para obrar cooperativamente.

Las relaciones entre la didáctica y la metódica fueron definidas en el discurso y discusión alemanas en favor de un primado de la didáctica sobre la metódica. Esto significa : los métodos son los caminos hacia el objetivo. Mientras no se conozca con exactitud la meta del aprendizaje, no se puede aplicar el método adecuado. Sólo se puede discutir y decidir sobre métodos cuando han sido tomadas, en el sentido más directo de la palabra, decisiones didácticas sobre los objetivos y los contenidos. Esta regla a primera vista básica, de que la didáctica viene antes de la metódica, se había impuesto al parecer definitivamente en la discusión pedagógica y ha llevado desde entonces una pertinaz vida propia.

Sin embargo esta posición es cuestionable. En mi opinión, el método y el contenido han de verse como equiparados. Los métodos pueden ser incluso capaces de balancear parcialidades y unilateralismos en los contenidos. El primado de la didáctica frente a la metódica nunca debe entenderse en el sentido de que deben deducirse las decisiones que afectan a otras dimensiones de las tomadas en lo concerniente a los objetivos. Es por ello que a mi modo de ver se debe tomar la metódica y la didáctica como iguales en valor y relevancia, y que no tienen una prioridad temporal la una sobre la otra.

En la práctica sociopedagógica existen varias diferenciaciones para los métodos que en ella se encuentran. A continuación

dos ejemplos de los más conocidos:

Los métodos son adecuados al grupo receptor: este modelo de diferenciación se orienta según qué tipo de grupo-meta sociopedagógico vaya a ser modificado, con el uso de métodos específicos. En el caso de personas se utiliza el método del "case work" (la ayuda al caso específico): Si son grupos se usará pedagogía grupal también llamada trabajo en grupo. En el caso de la modificación de organizaciones intergrupales o de asociaciones se recurrirá al método del « trabajo comunal ».

Los métodos se orientan según las acciones y circunstancias : éstos métodos se refieren a las modalidades de acción pertinentes que el pedagogo social puede tomar frente a determinada situación. De acuerdo con las necesidades específicas de una situación dada se requieren también competencias específicas para actuar con ellas. Los siguientes tipos de acción son de gran importancia : educar, aconsejar, ayudar, instruir, informar, transmitir conocimiento, organizar, administrar y planificar. A estas modalidades de acción se les puede adscribir métodos ejemplares.

Modalidades de acción	Métodos(a elegir)
Educar	p.e. Adaptación a la situación, pedagogía vivencial
Aconsejar	p.e. Conversaciones centradas alrededor del aconsejado
Ayudar	p.e. Dinámicas de grupo, mediación, ayudas familiares p.e. en casos de separación
Instruir	p.e. Presentación
Informar	p.e. Promoción
Transmitir conocimiento	p.e. Moderación
Organizar	p.e. Desarrollo organizacional
Administrar	p.e. Administración social
Planificar	p.e. Planificación de los proyectos centrada en los objetivos de los mismos

Ambos patrones son fácilmente combinables, ya que para cada modalidad de acción existe la organización social en la que puede ser llevada a cabo, ya sea ésta la ayuda particular, el trabajo en grupo o la acción comunitaria.

II. Desarrollo curricular en la pedagogía social

El desarrollo curricular trata básicamente sobre las siguientes tareas:

- La definición de los problemas: cuáles son los acontecimientos o desarrollos sociales que hacen necesaria una construcción o revisión del currículum, y con que objetivos pedagógicos ?
- La legitimación argumentativa: cuáles son las razones capaces de crear un consenso, que puedan substituir a suposiciones ingenuas y arbitrarias en los contenidos y métodos ?
- La estructuración coherente de la oferta educativa: de qué manera se puede alcanzar una coherencia de la planificación educativa, que incluya principios, objetivos y una planificación al detalle?

- La implementación : de qué manera se puede introducir efectivamente lo recién desarrollado ?
- La evaluación : cómo se puede supervisar el éxito y de que manera se lo puede usar para promover el cambio del currículo?
- La organización del proceso: clarificación y investigación de las cuestiones de quien, cómo, cuándo, con quién se planifican, deciden, realizan y se evalúan las cosas.

La tarea de la investigación y teoría curricular también debería incluir el tratamiento de los procesos que llevan a la creación y aplicación de las innovaciones en el plano curricular.

Mediante la unión de la investigación, la teoría y la práctica el principio curricular se encuentra en otro nivel que el de los modelos didácticos. Por decirlo de alguna manera: en sentido contrario.

Debemos servirnos de ella para ganar nuevos criterios y orientaciones para el desarrollo y reforma de una nueva carrera de estudio en el marco de la pedagogía

social. Esto, por ejemplo, es válido en lo concerniente a las condiciones in situ del ámbito rural de la provincia de Chimborazo. En este caso particular la investigación curricular se orienta en el contexto de la investigación didáctica universitaria. Las reformas deben ir más allá del consenso meramente pragmático de los participantes y hacer valer aquellos criterios que sean teóricamente relevantes. Las reformas no se dan solamente a través del conocimiento teórico de lo curricular. Además deben ser legitimadas democráticamente. El discurso de los participantes y de los interesados es de esta manera la base sobre la cual se toman las decisiones acerca del currículo. La didáctica y la metódica de la pedagogía social deben contener una reflexión teórica, una discusión práctica y una prueba sistemática, en un proceso continuo.

A manera de preparación para la discusión quiero remarcar los siguientes puntos importantes para el cuestionamiento didáctico en el desarrollo de una nueva carrera de estudio. Como el objetivo más importante del estudio sociopedagógico quiero subrayar la competencia profesional. La responsabilidad de formar ésta la lleva el estudio es sí. Se trata de capacidades básicas o calificaciones claves :

- una relación equilibrada entre teoría y práctica (p.e. en el estudio por proyectos)
- la creación de contenidos educativos que se orienten hacia las condiciones de trabajo y vida de los grupos-meta de la pedagogía social en los distintos países, hacia las formas y distintas tareas de la actividad sociopedagógica, hacia bases teóricas necesarias y bajo observación de los criterios universitarios, los conocimientos y experiencias,
- tomar en cuenta los estándares internacionales a la hora de fijar el nivel

académico,

- el apoyo de la interdisciplinariedad y permeabilidad entre las carreras estudiantiles, ya sean éstas nuevas o bien previamente existentes en el área pedagógica de las universidades,
- dar al estudiante la posibilidad de elegir dentro de la carrera libremente entre varios puntos esenciales (ya sean éstos p.e. el trabajo con niños de la calle, con adictos, con familias, con discapacitados...) En mi opinión existen varios estándares que merecen nuestra especial consideración :
- una formulación de las condiciones de ingreso (educación previa, prácticas, experiencia laboral)
- garantizar la permeabilidad entre las carreras estudiantiles emparentadas
- la construcción de la conexión hacia la práctica laboral, la constitución de un método práctico para cada fase práctica, la organización de una supervisión y consejería para los proyectos prácticos,
- elaborar tipos y formas de eventos educativos
- desarrollo de carreras estudiantiles paralelas o complementarias.

He usado el término de la "calificación" de maneras diferentes. En la literatura se lo usa para expresar el éxito en el sentido de la aptitud para los procesos técnicos. El uso alternativo del término de "competencia", se refiere al de otro punto de vista. Éste término es usado cuando se trata de definir éxitos educativos en el sentido de la aptitud para los procesos interpersonales. Competencia profesional, el término expresa una orientación hacia la profesión. Así se diferencia de la competencia para actuar en la vida diaria. La orientación hacia la profesionalización quiere decir más que sólo una orientación hacia lo referente al mero oficio. Se trata además del razonamiento científico y la reflexión de

esta forma de actuar. La competencia profesional existe independientemente del ejercicio profesional. Para el desarrollo de un currículum de pedagogía social es de importancia la relación recíproca entre la situación profesional, la definición de las competencias necesarias para llevar a cabo la misma, y la descripción de elementos curriculares que sean apropiados para formar dichas competencias durante el estudio.

Para una formación adecuada de las mencionadas competencias es necesario una estructuración que se oriente hacia las diferentes modalidades de acción. Para ello se presupondrá la existencia de tipos fundamentales de acción profesional, que sobrepasen las barreras entre los posibles destinatarios y las que existen entre las instituciones. Estas acciones básicas deben ser específicas para cada tipo de destinatario o institución. Las tres competencias ordenadas de acuerdo a las modalidades de acción son las siguientes:

- la interacción directa
- la transmisión de contenidos con interacción directa
- la actuación dentro de organizaciones

Dentro de la red LAPSO debemos llegar conjuntamente a conclusiones que nos permitan desarrollar una carrera de estudios socio-pedagógicos con una visión a largo plazo, que incluya la creación de sistemas de aprendizaje por internet y programas máster bajo la responsabilidad de todos.

III. La transmisión de competencias para la acción en la Pedagogía Social

Una carrera de estudios orientada hacia el trabajo en proyectos posibilita un aprendizaje y una labor autónomos, constructivos y prácticos. Los estudiantes aprenden a

formarse un criterio personal y a formular críticas constructivas. Los profesores abandonan el rol de „docentes“ y adquieren el papel de expertos y/o moderadores. Así, la transmisión de conocimientos resulta más interesante para los estudiantes y por consiguiente se vuelve más efectiva dentro del proceso de aprendizaje. Los y las estudiantes ejercitan la presentación adecuada del producto de su trabajo y se familiarizan con las técnicas de manejo y administración del tiempo. En general, adquieren cualificaciones claves que serán de importancia fundamental para su labor profesional futura. En el estudio orientado hacia el trabajo en proyectos se pueden desarrollar específicamente competencias de acción – entendidas como la combinación de competencias técnicas, metodológicas, sociales y personales (competencia para la actuación autoresponsable).

La orientación hacia proyectos fomenta la comunicación entre estudiantes, pero también la comunicación entre estudiantes y profesores. Se manifiesta de forma positiva en cuanto a la motivación del alumno y del maestro y fomenta la capacidad de trabajo en grupo. El estudio y la enseñanza se vuelven más dinámicos, variados y por lo tanto, más interesantes.

Mediante esta forma de trabajo los estudiantes tienen la posibilidad de crear „algo propio“ y de aprender los unos de los otros. Esto fomenta la autoestima y facilita el desarrollo de contactos sociales. Entre el modelo académico orientado hacia proyectos y el método de „forja o taller del futuro“ existen sinergias mutuas. El método de „taller del futuro“ es un procedimiento abierto, democrático y de diálogo, para el desarrollo y la puesta a prueba de nuevas ideas. Si lo simplificamos, el „taller del futuro“ se compone de tres fases. En la primera fase los/las participantes tienen la oportunidad de expresar opiniones críticas y de articular y trabajar en posibles problemáti-

cas. En la segunda parte se desarrollan nuevas ideas y perspectivas. En la tercera fase los participantes desarrollan proyectos realizables y estrategias de implementación. Formas de trabajo creativas y la estructura de estos talleres hacen posible la elaboración constructiva de un tema dentro de un grupo, y permiten además la planificación concreta de los pasos siguientes, de las acciones.

Meta de un „taller del futuro“ es elaborar conjuntamente entre estudiantes y profesores (quienes ya han acumulado experiencias en el campo del trabajo en proyectos) perspectivas para el futuro de un estudio orientado hacia el trabajo en proyectos.

3.1. Estudio en proyectos y la investigación activa

La relación entre estudio en proyectos e investigación activa tiene un significado especial en lo que al desarrollo de estudios orientados hacia el trabajo en proyectos se refiere. La investigación activa es un tipo metodológico especial de investigación, que también puede llamarse „investigación de la acción“. Si es que estudio y el aprendizaje en proyectos han de conservar su sitio en la carrera de Pedagogía Social, será necesario un fundamento metodológico asegurado. Éste fundamento será proporcionado idealmente por la investigación activa.

En el estudio dirigido hacia el trabajo en proyectos se ha realizado desde un principio el esfuerzo de aprender e investigar manteniendo siempre una relación estrecha con la sociedad, con la problemática y con la práctica. La investigación activa es una estrategia de investigación que puede ser alcanzada mediante la unidad entre trabajo teórico y aplicación práctica. Por esta razón es de importancia para el proceder metódico en proyectos.

La investigación activa proporciona el paradigma que además de facilitar el fundamento científico-teórico del trabajo en proyectos, también pondrá a disposición los conocimientos técnicos para la elaboración de planes con el fin de alcanzar las metas definidas, y el saber práctico necesario para fomentar e incrementar la facultad de acción de investigadores y estudiantes en relación a su labor profesional futura.

Mediante la estrategia investigativa de la investigación activa, la misma labor científica se convierte en parte de la práctica social. Posteriormente se esbozarán algunos de los problemas fundamentales del trabajo en proyectos, problemas que se originan en experiencias propias con trabajo en proyectos y en la relación entre estudio en proyectos e investigación activa. La base de las siguientes reflexiones radica no sólo en la literatura correspondiente, sino especialmente en el trabajo dentro de un proyecto en la Universidad de Ciencias Aplicadas Bielefeld, en el cual estuve – y estoy – involucrado.

3.2. Pedagogía Social académica en la transición entre estudio y profesión

El proyecto de estudios „Pedagogía Social académica en la transición entre estudio y profesión“ se ha venido realizando desde 1992 en la facultad „Pedagogía Social“ de la Universidad de Ciencias Aplicadas Bielefeld. De acuerdo a las exigencias de la práctica a los futuros profesionales de la Pedagogía Social este punto esencial del estudio en proyectos ha sido expandido continuamente y mejorado cualitativamente.

El estudio de la Pedagogía Social se organiza en un Curso Básico de tres semestres. Los siguientes cuatro semestres se denominan “Ciclo Principal” (“Hauptstudium”)

y en ellos se lleva a cabo una profundización de los conocimientos. Parte fundamental de este Ciclo Principal es el estudio en proyectos. Éste consiste en un seminario de cuatro horas semanales, una reflexión de la práctica del proyecto (2 horas/semana). A ello se suma una pasantía de 50 días laborales como acompañamiento del estudio. El estudio de proyectos dura 3 semestres y finaliza con un examen. La idea es brindar al estudiante la oportunidad de conocer un área práctica abarcable, mediante el trabajo propio bajo supervisión y guía adecuada. Los conocimientos teóricos han de ser comprobados y desarrollados mediante la experiencia práctica, con el fin de que sea adquirida la competencia de acción profesional. La meta del estudio en proyectos es capacitar a los futuros pedagogos sociales para el área laboral central: la orientación profesional para jóvenes („transición entre escuela y profesión“) con sus particularidades estructurales, tareas y problemas.

El punto de partida del estudio en proyectos es una problemática central de la Pedagogía Social. Es conocido que las oportunidades de integración profesional duradera y con ello de participación social de los egresados de escuelas especiales sin certificado de escolaridad o con un nivel bajo son extremadamente escasas. El desempleo afecta principalmente a jóvenes y jóvenes adultos sin formación profesional concluida. “Mientras más baja sea la capacitación formal profesional, peor es la posición en el mercado laboral” (Bundesagentur für Arbeit: IAB-Erhebung, Ausg. Nr. 15 / Nürnberg 31.10.2000; Agencia laboral federal alemana, Estadística, Publicación. Nr. 15/ Nürnberg 31.10.2000)

En un análisis del instituto de investigación (del mercado) laboral y profesional de la Agencia Laboral Federal se investigó cuál es el grupo de cualificación más afectado por lo que se denomina „ocupación insegura“. Desde hace 15 años la cuota oficial de

desempleo de personas bajo los 20 años se ha duplicado. La carencia de puestos de trabajo afecta en primera instancia a aquellos que no tienen una formación profesional. Son entonces los trabajadores jóvenes sin formación profesional calificada quienes son los más afectados por formas de ocupación insegura.

Frente a la tensa situación laboral en Alemania, los egresados/as de escuelas secundarias sin certificado de estudios – o con uno de bajo nivel – después de salir del colegio casi no tienen oportunidades de conseguir un puesto de instrucción o de capacitación para algún oficio. Cada vez para más jóvenes y adultos jóvenes la fase decisiva de transición entre colegio y mercado laboral se caracteriza por desempleo, carencia de un puesto de estudio/formación, listas de espera, desvíos, ocupaciones pasajeras o temporales, etc.

Estas personas jóvenes necesitan un apoyo socio-pedagógico especial durante la transición hacia el mundo laboral, mientras más temprano, mejor. Ya desde el inicio de esta fase en la vida de los jóvenes se presentan dos barreras frecuentemente difíciles de sobreponer: (a) la obtención y la (b) conservación de un puesto de estudio/instrucción o de aprendizaje de una ocupación.

La concepción – en cuanto al contenido – del punto central de estudios ofrece por lo menos la posibilidad de tratar y discutir ampliamente en la teoría el dilema antes nombrado, y de tratar de encontrar respuestas socio-pedagógicas a éste. La organización de contenidos del estudio en proyectos se orienta según la cronología predefinida de esta fase en la vida de los jóvenes. Los contenidos del primer semestre de proyectos se concentran en la orientación al momento de elegir un oficio o una carrera y en la elección misma, desde el 2do curso hasta el bachillerato. En el

segundo semestre se tratan las diversas medidas a tomarse en cuanto a la preparación para una carrera/instrucción y el tercer semestre se dedica a la pedagogía profesional y de instrucción – en vista a la posibilidades de formar estudiantes especiales o con baja cualificación. Durante todo el tiempo de validez del proyecto los estudiantes trabajan en la práctica educativa y de instrucción, para aplicar los conocimientos teóricos obtenidos y llevarlos a la práctica.

3.3. El estudio en proyectos como elemento de reforma de la didáctica escolar superior

Los orígenes del aprendizaje y la enseñanza orientada hacia el trabajo en proyectos se hallan muy atrás en el pasado. Se fundamentan en el pensamiento pedagógico de Rousseau, Pestalozzi, Herbart y Fröbel. Los planteamientos del estudio en proyectos pueden entenderse como recepción y desarrollo posterior de las concepciones pedagógicas del trabajo en proyectos. Éste se relaciona con los nombres de pedagogos estadounidenses como Dewey y Kilpatrick, así como con la pedagogía de la Reforma alemana.

En el ámbito universitario, el estudio en proyectos adquiere una dimensión adicional. Un proyecto no se comprende simplemente y primariamente como método –como es el caso en la pedagogía reformadora alemana del siglo 20. – sino como elemento reformador de la didáctica universitaria. En la carrera de Pedagogía Social en la Universidad de Ciencias Aplicadas Bielefeld la orientación hacia el trabajo en proyectos por un lado es necesaria para frenar el desmoronamiento del conocimiento acerca de las tareas socialmente relevantes de las profesiones socio-pedagógicas en disciplinas científicas disgregadas, y por otro lado para cimentar una futura práctica profesional orientada

hacia la acción. Con ello, ha de ser posibilitada una participación activa y una actividad interviniente de los individuos empleados en este área profesional específica. Por este motivo es que en las carreras del Trabajo Social y la Pedagogía Social de la Universidad de Ciencias Aplicadas Bielefeld, el trabajo en proyectos es parte constituyente y fundamental.

Para la realización del estudio en proyectos son necesarios elementos estructurales:

- El aprendizaje investigativo en proyectos es una característica estructural, a la cual le es conferido un valor diferente de acuerdo a cada carrera en específico. Los proyectos han de estar relacionados con la futura práctica profesional de los estudiantes y con problemas sociales así como transmitir conocimientos interdisciplinarios y de metodología pluralista.
- Los proyectos son planes de aprendizaje e investigación, que se pueden subdividir en varios planes de trabajo y que contienen psums de estudio para una o más carreras académicas.
- Las diversas facultades tienen la obligación de fomentar proyectos. En esto, los proyectos han de tener prioridad sobre otros planes científico-investigativos.

3.4. Interdisciplinaridad y la relación Teoría-Práctica

El estudio en proyectos ha de revocar la separación entre teoría científica y práctica social y/o profesional. Ha de posibilitar un estudio integrado e interdisciplinario.

Los proyectos deben estar relacionados con la sociedad, con la práctica profesional y el oficio, estar enfocados en los problemas, ser interdisciplinarios y pluralistas en sus métodos. Además, el principio de un

„aprendizaje investigativo“ ha de ser realizado mediante el estudio en proyectos y el trabajo en proyectos. Con ello, el estudio en proyectos crea las condiciones adecuadas para que los estudiantes tengan la posibilidad de participar en actividades investigativas. Ya en Dewey el proyecto y el trabajo en proyectos eran más que sencillamente „métodos“ o „conceptos de enseñanza, conceptos para dar clases“. La concepción del proyecto se comprende como „filosofía de la educación“ que corresponde al pragmatismo de Dewey.

El pragmatismo no sólo desea describir, reconocer el mundo de acuerdo a leyes lógicas y comprobarlo críticamente, sino que pretende controlar el mundo y volverlo manejable. Como filosofía práctica, el pragmatismo mide las enseñanzas de acuerdo a la utilidad de éstas para la superación de tareas prácticas emergentes. Está dirigido a la vida y el obrar humano. Para la teoría educativa pragmática, el „fomento de costumbres de comportamiento“ es el elemento fundamental de la educación.

En su ensayo „El niño y el plan de estudios“, Dewey deriva de ello para el estudio en proyectos, la necesidad de „implementar la materia estudiantil o las ramas del conocimiento en la experiencia práctica. Se debe devolver a la experiencia de la cual fue abstraído en un principio.“ (Dewey, J. u. w. a. Kilpatrick: La planificación de proyectos. Fundamentos y Praxis, Weimar 1935, p. 154).

Con esto, Dewey no pretende dejar de lado la capacidad de abstraer y clasificar, sino de transmitir las de modo especial mediante „la acción planificada“ durante el trabajo en proyectos. Desde el punto de vista pragmático de Dewey, los proyectos deben ser concebidos de tal manera que apunten a lograr cambios de actitud y posibiliten renovación y progreso sociales.

El método de proyectos era para Dewey filosofía de la educación e instrumento en la lucha contra ideas tradicionales en la educación, y por consiguiente contra ideas tradicionalistas en cuanto a la sociedad.... El estudio en proyectos es didáctica y metodología de una transformación pacífica de las condiciones sociales, Y probablemente es éste el motivo profundo para que en la actualidad exista nuevamente un interés acrecentado por proyectos y el estudio en proyectos (tanto escolar como académico) y para que el concepto „proyecto“ resulte tan fascinante. (Suin de Boutemard, B.: Estudio en proyectos, Düsseldorf 1973, p. 55). En este sentido el aprendizaje por experiencia mediante el estudio en proyectos es un aprendizaje orientado hacia la práctica y la acción, comprendida como acción anticipativa. „Anticipativa“ porque la experiencia vivida es asimilada y puesta en práctica en la realidad cotidiana nuevamente de manera planificada.

El trabajo en proyectos eficaz requiere la cooperación sobre una base de confianza de distintas disciplinas científicas, en la cual la teoría deriva en la práctica y en la que la realidad ha de ser descubierta y enfatizada. La disposición de los docentes universitarios a cooperar y a trabajar interdisciplinariamente es destruida cuando se crea un ambiente de política universitaria en el cual el discurso y la discusión, es decir la argumentación sistemática y la búsqueda de la verdad, no son posibles.

El trabajo científico en proyectos está ligado a una comunidad investigativa, en la cual es factible el común acuerdo de todos los participantes. Es condición para este tipo de acuerdo que suceda de forma imparcial, sin obligación y sin ser persuasiva (Kambartel, F. u. J. Mittelstraß: Hacia un fundamento normativo de las Ciencias. Frankfurt 1973, p. 126).

H. Moser ha continuado la Teoría Discursiva en relación a los principios de Kambartel y el pensamiento de Habermas acerca de una Teoría de la competencia comunicativa, y la ha discutido ampliamente en el marco de la investigación activa, a la que en esta ocasión sólo nos referiremos aisladamente (Moser, H.: La investigación activa como teoría crítica de las Ciencias Sociales, Munich 1975, p. 85 ff.).

En el marco de la clásica investigación empírica el experimento era la instancia suprema de la investigación. El ser humano, en su afán por investigar, intentaba aprehender casi „monológicamente“ la realidad mediante la ayuda de técnicas definidas y estandarizadas. La instancia de la investigación activa por el contrario es el discurso, es decir la argumentación sistemática con el fin de encontrar algo similar a una verdad preliminar. Un trabajo en proyectos sensato debe estar diseñado de tal forma que no sean transmitidos resultados, sino de tal manera que sean el proceso de búsqueda de la verdad y la solución de problemas los ejes centrales del proceso de aprendizaje. Que, por consiguiente, las posibilidades comunicativas entre los participantes del proyecto no sean obstruidas y que se aprenda a realizar y ejecutar en tantas fases como sea posible los conceptos de comunicación e interacción. Si bien para el principio de investigación activa no existe aún un paradigma metodológico en el sentido estricto de la palabra, del concepto de „investigación activa“ sí se dejan derivar condiciones marco provisionales, que han demostrado ser útiles al menos como marco teórico para el trabajo en proyectos en la carrera de Pedagogía Social.

Nos limitaremos aquí a nombrar las características más importantes y constructivas para la investigación activa:

- La elección de problemas a ser analizados se orienta de acuerdo a necesidades sociales reales. La investiga-

ción activa está dirigida a la solución de problemas prácticos de orden social-pedagógico.

- La relación sujeto-objeto en el proceso investigativo le cede el puesto a una relación sujeto-sujeto. El investigador y los objetos de su estudio se convierten en los participantes de un proceso de cambio, dotados de los mismos derechos. La investigación activa hace el intento de compensar o anular al menos parcialmente la separación entre investigadores y estudiantes –pedagogos sociales.
- El objetivo de la investigación ya no consiste exclusivamente en hacer afirmaciones teóricas, sino que apunta a intervenir directa y activamente en la realidad, cambiándola. La investigación activa no puede ser comprendida como una investigación puramente teórica y libre de valores.
- El investigador renuncia a su rol “exclusivo” y adopta una posición de compromiso y dedicación activa en el área social. Con ello pierde la distancia que es indispensable en el caso de la investigación experimental. Esto es válido tanto para profesionales y clientes del Trabajo Social como para estudiantes y docentes universitarios. De ello se desprende el postulado principal del trabajo en proyectos como proceso de aprendizaje para todos los involucrados. El proceso de investigación se entiende como proceso educativo para todos.
- Los datos recaudados ya no son contemplados aisladamente, sino como momentos del proceso de desarrollo en el campo social, partiendo del cual también han de ser interpretados.
- Las hipótesis ya no tienen el único fin de ser verificadas o rechazadas. Sirven de guías de acción para la solución del problema. Los resultados del trabajo en proyectos cercano a la praxis en forma de investigación acti-

va sólo pueden ser modelos de acción variables, y no patrones predefinidos u obligatorios. Los patrones han de motivar no a la copia esquemática, sino a la „realización análoga“ mediante otros profesionales de la Pedagogía Social.

En resumen se puede afirmar que el trabajo en proyectos basado en la investigación activa en el marco de la carrera de Pedagogía Social desemboca en el campo de acción de la Pedagogía Social. No sólo los estudiantes, sino también los pedagogos sociales profesionales y sus clientes han de ser involucrados lo más posible en la planificación, ejecución y evaluación del proyecto. No se debe hacer caso omiso al hecho de que la integración de los clientes de la Pedagogía Social en la tarea investigativa y de desarrollo – de acuerdo a una valoración realista– es posible solamente en fases relativamente cortas del proyecto.

La investigación activa – al pretender conjugar „investigación, aprendizaje y acción“ – se enfrenta al dilema de que su renuncia a los estándares válidos de la clásica investigación empírica, conlleva la amenaza de perder el carácter científico que reclama para sí. Dentro de la investigación activa no se puede y no se debe desistir por completo de las formas de investigación clásica empírica. Sea como fuere, el instrumental acreditado de la evaluación como son el sondeo y el análisis de datos estadísticos, ciertos métodos de observación, etc. conservan su razón de ser. Por supuesto, la adaptación de estos métodos, medida bajo los parámetros de calidad de la investigación activa, comprueba hasta qué punto son o no son aceptables desde el punto de vista de la investigación activa. En este punto cabe señalar el cuarto tomo de nuestra serie de publicaciones „Pedagogía Social en Latinoamérica“, que se dedica extensamente a la temática de

los métodos cualitativos de investigación social en el contexto de la Pedagogía Social.

Muchos de los problemas específicos del trabajo en proyectos resultan del hecho de que muchos de los proyectos son planificados de manera insuficiente. No se debe renunciar a una introducción de premisas de valoración explícitas, a la clara formulación de las metas a ser alcanzadas en el proyecto, a la fijación de las condiciones marco, la subdivisión en fases con correspondiente diferenciamiento de tareas y a un plan realista para el manejo del tiempo. Tampoco debe faltar un programa de trabajo por escrito y un contrato para el proyecto. Ya durante la fase de búsqueda del problema no se debe renunciar a esto, si es que el proyecto ha de ser finalizado con éxito. Con ello no se está obstruyendo la necesaria revisión de las metas, está comprobado que es posible modificar estos objetivos en cualquier punto y es recomendable en general que el plan del proceso investigativo no se defina de manera exageradamente detallada o meticulosa.

El posterior desarrollo positivo de un estudio en proyectos en las universidades y la integración del trabajo en proyectos como elemento indispensable en la práctica social-pedagógica, como fundamento para la creación de un aprendizaje interdisciplinario y de situaciones de aprendizaje orientadas hacia la práctica y la búsqueda de soluciones, exige un manejo científico también de los problemas que resultan de la organización del microárea de los procesos de aprendizaje.

Si se mantienen las condiciones básicas que demandan que por medio de un aprendizaje orientado hacia proyectos, la vida y con ello el obrar social sean integrados en los procesos de aprendizaje socio-pedagógicos y que se conviertan en el punto de partida para procesos de

(re)conocimiento, entonces la investigación activa conserva una gran importancia para el posterior desarrollo del trabajo en proyectos y de los estudios orientados hacia éstos.

3.5. Categorías para la planificación y valoración de proyectos de didáctica universitaria

La didáctica universitaria en primera instancia debe legitimarse por sus metas, y recién en segunda instancia por sus métodos. Se pueden nombrar seis categorías de intención: Exploración, innovación, racionalización, creación de hipótesis y modelos, demostración, capacitación. Objetos de proyectos didácticos universitarios pueden ser todos los campos de la construcción de un curriculum, es decir la determinación y definición de metas de la enseñanza misma, el sentido y la organización de los contenidos, la situación y las estrategias de aprendizaje, así como la evaluación y la reacción (feedback) del éxito del aprendizaje y la enseñanza. Ejemplarmente se pueden señalar:

- La exploración que puede partir de un sentimiento de desazón, de preguntas abiertas, de motivos políticos e intentar recorrer nuevos caminos, podría tratar de encontrar respuesta a la pregunta acerca de en qué medida la dimensión y los métodos de organización autónoma de la carrera en grupos y proyectos estudiantiles coincide con las metas y contenidos planteados por el programa de estudios convencional, o en qué puntos difiere característicamente.
- Innovación, entendida como estrategia de cambio planificado, precisa de una previa y fundamental aclaración de las metas.
- Racionalización, que puede aparecer a modo de una racionalización "tecnológica", como en el caso de un

desarrollo de módulos de aprendizaje aplicables en el contexto de una temática en especial, o bien manifestarse en forma de una racionalización "analítica", por ejemplo al analizar – en cuanto a su eficiencia – las estructuras de unidades de aprendizaje ya existentes.

- El desarrollo de hipótesis y modelos deberá moverse dentro del marco de una teoría didáctica universitaria y ha de formular afirmaciones que al enfrentarse con la realidad, con la experiencia, pueden resultar fallidas. Un ejemplo de ello sería el siguiente razonamiento: En la didáctica universitaria, el factor „motivación intrínseca“ posee una gran importancia y un carácter decisivo en cuanto a la realización de la metas generales y específicas del aprendizaje. Los exámenes en su forma actual tienden a menoscabar – e incluso sofocar desde un principio – la motivación intrínseca.
- La demostración requiere condiciones similares a la innovación, no puede regirse solamente de acuerdo a la exhibición de los productos de los desarrollos didácticos, sino también debe guiarse por la concientización de condiciones muy descuidadas o relegadas (por ejemplo condicionantes socioculturales del aprendizaje, procesos de dinámica grupal).
- Capacitación: Implica la realización de un proyecto de didáctica universitaria no sólo con el fin de una comunicación mejorada con el estudiante directamente implicado, sino simultáneamente con el fin de capacitar más participantes como multiplicadores de estos principios de didáctica universitaria.

3.6. Parámetros del trabajo en proyectos

A diferencia de proyectos investigativos tradicionales, que están organizados exclusivamente según resultados objetivos y su valor o disponibilidad técnicos y económicos, un estudio organizado alrededor de los proyectos tiene una meta fundamental, la de capacitar a quienes participan en el trabajo científico y profesional y de transformarlos mediante este mismo proceso de capacitación. Por este motivo, los proyectos universitarios deben estar concebidos de tal manera que correspondan a la estructura reflexiva de los procesos educativos. De no ser capaces de transmitir habilidades y destrezas instrumentales que sean de beneficio social común bajo las circunstancias dadas, habrán errado su finalidad.

Los proyectos de estudio son actos en los cuales la transmisión de conocimientos está situada entre una estructura reflexiva y el carácter instrumental de las técnicas a ser aprendidas. Su principio fundamental didáctico se puede describir como un „aprendizaje investigativo“, aunque hay que acotar que en el transcurso de una carrera el tipo de „investigación“ y „aprendizaje“ y el énfasis que se ponga en cada uno de ellos, de hecho variarán. El principio del aprendizaje investigativo no necesariamente está dado sólo por llamar „proyectos“ a los módulos educativos, por trabajar en grupos pequeños o porque la participación entre facultades ha sido garantizada. Tampoco seminarios que desembocan en prácticas y que de allí derivan su orientación hacia la praxis, cuentan aún como proyectos. Los criterios generales con los que debe cumplir un estudio en proyectos son:

- Los planteamientos de los proyectos

deben estar relacionados con la futura práctica profesional de los estudiantes. Esto garantiza que no sean examinados objetos de la investigación aislados por investigadores ajenos, sino que el sujeto de la investigación mismo sea partícipe de la investigación alrededor de su rol social. Por lo tanto, en el criterio de la relación con la práctica profesional, resalta la estructura reflexiva de los procesos educativos.

- Los proyectos deben estar relacionados con problemáticas reales. Deben partir de una problemática social relevante y ser legitimados por este criterio. Para que así se desarrolle la determinación ya trazada en la investigación, hacia un nexo con la profesión. Siempre que el oficio esté dirigido hacia los problemas de la sociedad, en cada carrera orientada hacia la profesión existirá el intento de resolver los problemas prácticos de la sociedad. Pero la demanda por proyectos relacionados con problemáticas sociales también apunta a una segunda meta: al intento de enfrentar al estudiante – fuera de los campos de acción convencionales, propios de su carrera – con conflictos objetivos de la sociedad que ya no pueden ser experimentados inmediatamente. Solamente por medio de este paso adicional será posible superar el carácter puntual propio de un estudio relacionado con la profesión y podrá el investigador/estudiante adquirir y asimilar conocimientos sistemáticos sobre la estructura de la sociedad. Recién la percepción de las interrelaciones sociales y de los conflictos inherentes de la sociedad en su totalidad permite comprender adecuadamente los problemas de la futura profesión.

- Los proyectos han de ser interdisciplinarios y pluralistas en cuanto a sus métodos. Partiendo del cuestionamiento socialmente relevante, se debe recurrir a todos aquellos principios científicos, métodos y conocimientos que sean útiles para la descripción empírica, la comprensión terminológica-abstracta, y la solución práctica del problema. Si un proyecto no puede proporcionar una vista de conjunto sobre los distintos principios científicos y no ayuda a familiarizarse con distintos métodos, así como tampoco a interiorizar y ejercitar ciertas destrezas, entonces corre peligro de degradarse a una mera ceremonia de reflexión. Ha de estar garantizado, sin embargo, que el aprendizaje de habilidades y destrezas instrumentales no ha de tener lugar de forma mecánica, sino que ha de poder ser derivado de aquellas problemáticas de la vida práctica, que son decisivas para el tema del proyecto.

3.7. Aprendizaje reflexivo en el estudio en proyectos y su significado para el desarrollo de competencias de acción profesional en la Pedagogía Social.

El aprendizaje en carreras universitarias para la profesión de la Pedagogía Social se basa tradicionalmente – como en muchas otras carreras también– en la transmisión de conocimientos científico-teóricos. Las fases de práctica generalmente son asignadas con una función de mera orientación y a modo de ensayo. Las actividades educativas se caracterizan más bien por la omisión antes que por la integración de desempeños prácticos. Sin embargo, la capacidad para reflexionar la acción profesional es requisito para el desarrollo de competencias para un ejercicio profesional exitoso de la Pedagogía Social.

En el estudio en proyectos esto ha de ser transmitido como nueva innovación didáctica. Es justamente el estudio en proyectos el cual aporta a la adquisición de competencias de acción profesionales y el núcleo es la conexión entre „comprender mediante la experiencia y la acción“.

Estudios acerca de procesos de aprendizaje en la Pedagogía Social en universidades demuestran que existe un gran deseo en especial por contenidos de estudio prácticos y cercanos a la realidad, que integren también las experiencias personales de los estudiantes. De esto se ha desarrollado la demanda de que la didáctica y la metodología en la carrera de la Pedagogía Social deberían orientarse según éste principio y no los estudiantes verse obligados a adaptarse a métodos de enseñanza parcialmente obsoletos o ineficientes. El saber y el poder necesitan ser revisados como polos del aprendizaje y precisan ser complementados por los aspectos: Experiencia y acción. En este contexto fue desarrollado el estudio en proyectos. Representa una alternativa a la mayoría de planes de estudio en los cuales es característica la adquisición de conocimientos que se consideran necesarios e importantes.

Partiendo de muy diversas concepciones acerca de lo que en realidad implica la competencia de acción, en la forma tradicional de la enseñanza universitaria se espera que con la adquisición de conocimientos también se obtengan competencias de acción correspondientes. Es cierto que la definición de contenidos de enseñanza y aprendizaje – también en forma de módulos – al igual que la estandarización y definición del rendimiento exigido debe considerarse un requisito necesario para la adquisición de calificaciones específicas de una profesión en específico. Pero para el desarrollo de competencias de acción, este paso aún no es suficiente.

El término „competencia” enfatiza, a diferencia del término „calificación” (con el cual se describe la apropiación del contenido fijado en un curriculum), la motivación y la capacitación para la ampliación autónoma del „saber” y el „poder”, una ampliación que se desarrolla esencialmente mediante procesos de aprendizaje auto-organizados. El desarrollo de competencia –esto lo demuestran múltiples resultados de investigaciones – tiene lugar en el contexto de experiencia y acción. La adquisición de competencia va mucho más allá de lo que va la obtención de conocimientos explícitos.

Por ello, para el desarrollo de competencia de acción es necesario que práctica y teoría estén más engranadas mediante la acción, el reconocimiento por medio de la experiencia o por el trabajo y el aprendizaje. El desarrollo de competencias solamente funciona si éstas son significantes e importantes para la persona. El aprendizaje de factores o sucesos aislados en general no sólo no es necesario, sino también poco favorable. Nuestro cerebro está desarrollado para el aprendizaje de generalidades. Pero esta generalidad es enseñada mediante el aprendizaje de reglas generales. La aprendemos mediante la asimilación y el procesamiento de ejemplos, que posteriormente nos permiten producir las reglas nosotros mismos. (Ver Spitzer, M.: *Aprender, la investigación del cerebro y la escuela de la vida*. Heidelberg y Berlin, 2002, p. 76).

Aprender es en esencia un proceso inductivo. Los seres humanos aprendemos más fácilmente cuando aquello que debemos aprender nos resulta nuevo, incita nuestra curiosidad, cuando lo consideramos útil e importante, cuando corresponde con nuestro horizonte y contexto de experiencias y cuando podemos encasillar lo nuevo dentro de nuestra experiencia ya acumulada. Con ello los docentes, quienes quieren transmitir la competencia de acción (o

mejor: quienes ayudan a construirla) se ven enfrentados con la paradójica tarea de que aquello que ofrecen debe ser nuevo y usado al mismo tiempo. Si los conocimientos presentados son demasiado nuevos, serán rechazados como desconcertantes y contraproductivos. De ser demasiado conocidos, apenas habrá posibilidad de una ampliación del saber y con ello tampoco un desarrollo de las competencias de acción. Aprender es un proceso que abarca al ser humano en su totalidad, con todos sus sentidos, su cognición y emociones. Se trata también de sentir, entender y comprender. Así, nos enfrentamos también con procesos síquicos y neurobiológicos. De faltar uno de estos elementos no tiene lugar el aprendizaje

Curriculums escolares o universitarios de hecho frecuentemente se fundamentan sobre teorías del aprendizaje en las cuáles los estudiantes son considerados sistemas más o menos triviales en cuyas mentes prácticamente vacías se introduce una cierta cantidad de conocimientos para que éstos sean posteriormente reproducidos (ver el método bancario, criticado por P. Freire). Desde el punto de vista de esta clase de profesores la capacidad de comprender la materia de estudio depende más bien de la inteligencia de los recipientes, de su empeño y no tanto de la capacidad de asimilar informaciones materiales mediante la creación de representaciones materiales en el cerebro. (ver Spitzer a. o.).

Hay que resaltar que la conciencia acerca de que el aprendizaje mediante ejemplos concretos y en el contexto de experiencias propias con tareas a ser superadas lleva a resultados de aprendizaje más exitosos y perdurables. Esto lo demuestran, a lo largo de la historia de la Pedagogía y la Didáctica Universitaria, las tempranas y múltiples experiencias con el estudio en proyectos así como también los pensamientos pedagógicos de Rousseau,

Pestalozzi, Kerschensteiner, Dewey, entre otros. El estudio en proyectos se une a estos principios y ofrece un modelo mediante el cual resulta más fácil comprender y realizar el difícil proceso del aprendizaje y la enseñanza, del desarrollo de competencias de acción.

El conocimiento teórico (necesariamente abstracto) recién muestra su utilidad práctica cuando este saber es aplicado en la praxis. Un aprendizaje de largo plazo, perdurable, es un proceso amplio y abarcador, sujeto a la biografía, la experiencia y el obrar de los individuos. Comprende todas la facetas cognitivo-rationales, ético-morales y emocional-afectivas de una persona. Por esto la síntesis de competencias de materia, metodológicas, sociales y personales dirigida hacia una competencia de acción para el ejercicio profesional en la Pedagogía Social es un postulado del estudio en proyectos. Una pura acumulación de conocimientos sin relación con la praxis y sin la realización de posibilidades de aplicación, raramente promete un progreso real del aprendizaje –así mismo como lo haría una reducción hacia un obrar emocional, moral, sin reflexión y por lo tanto ingenuo. El ocuparse con problemas sociales a nivel teórico permanece siendo especulativo, sin compromiso, fuertemente asociado con valores y puede tener lugar a un nivel mucho más distanciado que un trato asistencial de encuentros personales (Ver Klüsche: Relación entre teoría y praxis en la carrera del Trabajo Social. En: Gilde Rundbrief. Gilde Soziale Arbeit, Bielefeld 2/2002, p. 27 – 34)

En el marco de sistemas „duales“ de enseñanza profesional (que combinan teoría y praxis) este principio ha sido realizado hace ya mucho y se ha ligado de manera productiva la teoría con la praxis, sin importar si es una capacitación para ser artesano, médico, profesor, pedagogo social o abogado.

El ejercicio profesional social-pedagógico es y continuará siendo –aún cuando se concentre más fuertemente en la administración de recursos – en esencia un trabajo de relaciones humanas, cuyo medio de trabajo más importante continúa siendo la persona y la personalidad del profesional. El ignorar este hecho en el proceso de aprendizaje y enseñanza o menospreciar su importancia, de hecho ha de aminorar la calidad de la enseñanza y su utilidad profesional y social.

La capacidad de apropiarse de nuevos conocimientos rápidamente es considerada hoy en día una calificación clave. Cada vez se vuelve más importante. Una meta central del estudio es por lo tanto fomentar la capacidad de desarrollar competencias de aprendizaje y acción. La reflexión de las distintas fases de la praxis en el marco del estudio en proyectos (Supervisión) es un procedimiento en el cual los componentes personales de los actores se convierten en objetos de la reflexión. Solamente tiene sentido si es que se trata de fases largas e intensivas de una praxis profesional concebida bajo responsabilidad propia. Es importante considerar que el „practicante“ salga de su rol de observador y aprenda a diseñar activamente las relaciones de trabajo.

En el estudio en proyectos el docente ya no aparece como el único dador y quien toma las decisiones, sino como motivador, consejero, crítico y ayuda en proyectos y grupos de trabajo. Los proyectos se basan en un problema concreto de la práctica y la teoría sociales. Están motivados también por las razones y temáticas de los estudiantes e implican un complejo científico-relevante de preguntas y posibilidades de solución. En la Pedagogía Social generalmente han de ser integradas interdisciplinariamente varias ciencias relacionadas. La orientación en relaciones complejas, la comprobación de hechos y resultados, de

procedimientos, intentos de solución y la persistencia que exige el trabajo en proyectos de grandes dimensiones se desarrollan y crecen en la misma medida en que estas tareas aparecen y se hace necesario enfrentarlas. Se combinarán además con las metas que los estudiantes se hayan trazado con fines de estudio, de trabajo de tesis o para un futuro puesto de trabajo.

La posibilidad de aprender a investigar en tales proyectos es especialmente grande en las áreas del saber relevantes para las profesiones sociales, porque es aquí donde una variedad de cuestionantes teóricas e importantes para el futuro desempeño profesional, han sido apenas investigadas. El estudio en proyectos se puede remitir a que el término y la comprensión de „proyecto“ fueron acuñados casi simultáneamente en la práctica profesional social y en la práctica universitaria por motivos idénticos de una orientación hacia la crítica social. La meta es una crítica constructiva a las circunstancias dadas, que encuentre realización concreta en acción innovadora así como la mejora de una praxis que es frecuentemente percibida como deficiente.

Se puede adquirir competencias de acción mediante la mutua mediación entre revelaciones científicas y experiencias activas. Lo uno debería reflejar, provocar y criticar lo otro. Se han tomado en cuenta en esto las capacidades diagnóstico-analíticas, las capacidades para desarrollar, planificar y organizar principios de solución en complejos sociales problemáticos para la aplicación de métodos terapéuticos y pedagógicos bajo consideración de la propia persona.

Proyectos que correspondan a la meta del desarrollo de competencias de acción en ciertos puntos definidos, no pueden estar situados en una situación de laboratorio.

Su problemática debe ser real y concreta, si es que han de servir como preparación para una praxis real. La experiencia práctica se remite nuevamente a la teoría, a la cuestión acerca de las circunstancias y mediaciones sico-sociales generales y diferenciadas en las cuáles los clientes, los docentes y los estudiantes deben descubrirse en igual medida. Dada su inclinación hacia las problemáticas, los proyectos pueden tener un efecto innovador en los campos de acción de las profesiones sociales. Sin embargo esto sólo tendrá lugar si es que se ha logrado despertar un interés igual en el ejercicio profesional. Por ello para un estudio en proyectos sensato, la cooperación con la praxis profesional, que al mismo tiempo sirve para su desarrollo, es un requisito fundamental. Con ello nuevamente se convierte en una empresa que unifica teoría y praxis, ya que incita a la cooperación entre práctica universitaria y práctica profesional, a la mutua crítica constructiva, fomenta el reto y sirve por lo tanto también a la necesaria teorización de la praxis.

IV. Pedagogía grupal en la pedagogía social

4.1. Aspectos históricos del concepto de la pedagogía grupal

Dentro de la práctica sociopedagógica la pedagogía grupal tiene gran importancia. „Pedagogía grupal“ denomina muchas formas de acción pedagógica en y con grupos, sin que por ello se llegue a un marco común. Una definición exacta de lo que constituye pedagogía grupal no es fácil. Tiene por ello sentido describir su creación mediante una retrospectiva socio-histórica, para de esta manera explicar y aclarar el término.

La pedagogía grupal especifica la perspectiva pedagógica hacia el uso de los procesos educativos dentro de un grupo con-

mensurable, y las posibilidades educativas que existen dentro de la intersubjetividad.

Èsta es una definición formal de lo que la pedagogía grupal es y debería ser. Sólo cuando las condiciones históricas y socioeconómicas y las constelaciones de intereses son tenidas en cuenta suficientemente, obtenemos los factores que han influido en los principios conceptuales y en el obrar de la pedagogía grupal en la sociopedagogía.

Contenido, forma y desarrollo de la pedagogía grupal han sido formados por el trabajo en las organizaciones juveniles. Esto último a su vez sería una reacción a los cambios sociales a finales del siglo XIX y los comienzos del siglo XX. El movimiento juvenil, una reacción romántica a las condiciones de vida y trabajo en la sociedad capitalista, puede ser visto como el epicentro del desarrollo de la pedagogía grupal. La comunidad como horizonte central de las vivencias, constituyó el paso previo a la aplicación consciente del grupo como medio de educación y aprendizaje. En esa fase la dimensión pedagógica quedó reducida a la pura acción socializante del grupo (especialmente en el sentido del despertar de un sentimiento de comunidad). En tiempos modernos se ha podido observar reacciones paralelas relacionadas con los movimientos tecnocríticos y de crítica hacia el modelo económico neoliberal.

Así como los movimientos juveniles se pueden entender como una protesta hacia las condiciones de vida y trabajo en la sociedad de su tiempo, de la misma manera, dentro del marco específico pedagógico, el movimiento reformatorio de la pedagogía se puede ver como una crítica a las condiciones de autoritarismo en la educación antes y después de la primera guerra mundial. En este tiempo los procesos educativos institucionalizados de la "comunidad vivencial" fueron entendidos y organizados en la llamada "comunidad vital" o

"comunidad laboral". En una multitud de experimentos en escuelas se llevaron a cabo p. e. clases participativas y las relaciones institucionalizadas fueron puestas, por lo menos parcialmente, fuera de funcionamiento.

Todos estos intentos y esbozos tuvieron como objetivo usar la función socializante del grupo de una manera pedagógica y sistemática, y de probar nuevas formas de interacción combinadas con la meta de la reforma pedagógica de educar miembros activos, responsables e independientes de un estado democrático. Al final de este desarrollo faltaba sin embargo el reconocimiento de que las relaciones humanas dentro de una escuela estructurada de esta manera no deben ser solamente objeto de esta "vivencia colectiva", sino que deben ser también parte de una experiencia educativa crítica y reflexiva sobre sí misma.

Èsta primera fase de actividad pedagógica grupal tenía una cierta ingenuidad sociopolítica. La función socializante o social del grupo se tiende a sobrevalorar frente a los potenciales críticos, los cuales también están en condiciones de crear relaciones interpersonales. La integración grupal no puede ser el único objetivo, ya que una comunidad, que no se entienda como inflexible e inmutable, no puede prescindir de la capacidad de sus miembros de tomar una distancia crítica hacia otros grupos e instituciones, a sus valores y funciones. Las posibilidades políticas de la educación fueron sobrevaloradas – sobre todo en lo referente a los principios pedagógico-grupales en el nacionalsocialismo, que en este caso contribuían al mantenimiento del sistema.

De manera parecida a la Alemania de principios del siglo XX, las condiciones económicas y políticas en los Estados Unidos de los años 30 influenciaron el desarrollo con-

ceptual de la pedagogía de grupo. En los EUA el campo de aplicación de la idea de usar el grupo como medio educativo, no fueron las iniciativas del trabajo con jóvenes ni los experimentos institucionalizados en las escuelas, sino el trabajo juvenil extracurricular. Una excepción es la pedagogía de J. Dewey, la cual presenta ideas parecidas a las de la pedagogía reformada.

De los múltiples problemas originados por el desempleo juvenil y la integración de los inmigrantes y las minorías, se derivó en los EUA la necesidad de crear conceptos para la creación de organizaciones que se ocuparan de estos problemas. A diferencia del desarrollo alemán, en los EUA la fuerte integración del concepto pedagógico en las instituciones de cuidado juvenil tuvieron como consecuencia una fuerte presión para formalizar el trabajo con y en grupos. De esta manera las actividades pedagógico-grupales fueron desarrolladas como un concepto del trabajo social, en el que en creciente medida se incluyeron resultados y conocimientos sobre los procesos grupales derivados de las ciencias sociales.

En la rama específicamente estadounidense de la pedagogía grupal, el "social work", dominaba el lado "social". La perspectiva "pedagógica" del trabajo grupal tomó una posición secundaria. El perfeccionamiento de la democracia se convirtió en el marco normativo político hacia el que se orienta el concepto del trabajo social de grupo. Los autores estadounidenses intentaron oponer al peligro fascista un trabajo ejemplar para la democracia en forma de la pedagogía grupal. Ésta fue presentada como el medio y camino adecuados para la construcción de una sociedad democrática. Esto debía ocurrir a través de una vida grupal cualificada y mediante una participación activa de los ciudadanos en la vida pública. (Konopka, G. B.: Die Geschichte der Gruppenpädagogik (Historia de la pedagogía gru-

pal) 1963. En: Müller, C. W. (Ed.): Gruppenpädagogik, Weinheim 1987).

Las conexiones, algo superficiales, de los objetivos y contenidos del concepto pedagógico – grupal con las posibilidades y esperanzas políticas los autores estadounidenses han definido el concepto de la democracia a medias. Esto tuvo como consecuencia que a su vez el término de la pedagogía grupal quedara también definido a medias. Tras 1945, en plena posguerra, los conceptos estadounidenses (como muchas cosas en la pedagogía y en la sociología) fueron adoptados sin más, libres de crítica y análisis, por la pedagogía grupal alemana. Esto fue llevado a cabo en conjunción con la esperanza de obtener un concepto usable para la "re – educación" de la población alemana después de la caída del fascismo. Independientemente de ello se debe mencionar que los resultados de la investigación de grupos pequeños obtenidos en los EUA fueron publicados en Alemania y fueron fertilizados para un trabajo sistemático pedagógico con grupos pequeños.

A partir de 1960, al dejar de buscar y pretender un trabajo educativo de gran nivel, también se redujeron las aspiraciones en torno al valor real de la pedagogía grupal en el ámbito político y normativo. Desde esta fecha el esfuerzo se enfocó en el perfeccionamiento técnico de un método usable para organizar iniciativas grupales sociopedagógicas. El trabajo social de grupo fue identificado como un método sociopedagógico, útil para ayudar al individuo a elevar su capacidad de funcionamiento social dentro de un grupo y de ser capaz de manejar sus problemas personales, grupales y comunitarios más efectivamente.

Esta separación del objetivo de los problemas de la elección del método ha creado la tendencia de ver procesos y métodos

como algo separado de los contenidos y de pensar que los métodos pueden ser aplicados para obtener resultados elegidos a placer. Los métodos fueron reducidos a una aplicación tecnocrática dentro de los diferentes contextos pedagógicos.

En Alemania es calificado como uno de los pilares de la pedagogía social junto con la ayuda en casos individuales y el trabajo de comunidad.

Por trabajo sociopedagógico de grupo se entiende:

- Un trabajo de grupo dirigido que se extiende a lo largo de un periodo prolongado en un marco a determinar.
- Se diferencia de los grupos terapéuticos por ser el grupo y no el individuo quien ocupa el primer plano, y de
- otros grupos por perseguir una finalidad pedagógica.

En la reflexión crítica de los años 70, el trabajo sociopedagógico de grupo entendido como método, fue fuertemente criticado. Desde una perspectiva crítica se contempla la discusión metodológica como respuesta simplificada al trato sociolaboral de los problemas sociales, se olvidan completamente las relaciones de poder y dependencia, que no se contemplan.

Por un lado se aplicaron conocimientos adquiridos en la investigación de grupos reducidos a experimentos de grupo de tipo múltiple. En la dinámica de grupo se desarrolla un trabajo de grupo de training orientado a la experiencia propia, que siguiendo el espíritu de terapeutización de la época de las profesiones sociales continúa teniendo importancia hasta la fecha. El trabajo de grupo en su totalidad se define más desde el procedimiento terapéutico que desde objetivos que van acompañados de cam-

bios sociales.

Las causas radican en la experiencia de que, para la dirección de cada grupo reducido, son relevantes unos conocimientos de las partes inconscientes, tanto para los grupos terapéuticos, los grupos de autoexperiencia y autoayuda como también para grupos que trabajan temáticamente o grupos de proyecto y acción.

En todas las situaciones de dirección de grupo se requieren por lo tanto competencias de dirección de grupo en la percepción / comunicación, interacción y terapia / autoexperiencia.

Además del análisis de relaciones de grupo, tal como las interpreta el psicoanálisis, ofreciendo con ello el conocimiento de fondo para el director de grupo, que puede proteger a la dirección y miembros del grupo contra agravios y desvaloraciones, a nivel práctico han surgido distintos modelos de métodos apoyados en la psicología profunda, cuyos conocimientos aún no han sido actualizados y analizados críticamente para el trabajo sociopedagógico. Si bien es cierto que la práctica se apoya en la aplicación de sus métodos y su éxito sociopedagógico, sin embargo, el sentido de su aplicación o incluso su eficacia no ha sido probados hasta la fecha.

Entre éstos figuran los grupos de encuentro de Roger, los grupos de psicodrama y sociogramas de Moreno, la terapia gestáltica de Perls, el análisis transaccional de Bernes, la interacción temáticamente centrada de Cohn y otras.

También en Schmidt-Grunert, que propone un sometimiento científico a prueba y comprobación del comportamiento, se presentan algunos métodos terapéuticos en grupo, pero sólo se profundiza a modo de ejemplo en la Interacción Temáticamente Centrada como método para trabajo en grupo en el contexto del trabajo sociolaboral / sociopedagógico. ITC, con sus reglas

básicas en apariencia simples, ofrece una herramienta que se revela muy útil en el trabajo de grupo, pero que está claramente pensada para marcos terapéuticos / centrados en la autoexperiencia, por cuanto el cumplimiento de su regla "las perturbaciones tienen prioridad" puede ser contrario a un trabajo orientado a una finalidad.

En Alemania, paralelamente al desarrollo metodológico y su crítica como tecnología social, hasta finales de los años 90 la discusión en torno a las estructuras condicionales teórico-sociales y al desarrollo de una metateoría del trabajo social se ha trasladado, por un lado, al desarrollo de nuevos modelos de dirección y, por el otro, ha llevado a ensayos de una científicización de la práctica del pedagogía social. Estos ensayos de "cientificización" de la pedagogía social con la pregunta ampliamente discutida: "¿es el pedagogía social una ciencia?" tiene, a mi juicio, un mayor trasfondo de política profesional que teórico-científico o referido a la investigación.

Al mismo tiempo se ha iniciado una evolución a cuya investigación se dedican cada vez más docentes de escuelas superiores técnicas de los departamentos de asistencia social siendo unos pocos que también integran a estudiantes en proyectos de investigación. Esta tendencia se traduce en algunos proyectos de investigación y desarrollo aislados en los departamentos sociopedagógicos y en un desarrollo alejado de la transmisión metodológica exclusivamente orientada a la forma de actuar de la pedagogía social y enfocada a la transmisión de competencia investigadora en el campo de la pedagogía social.

Esta discusión plantea la pregunta de cómo puede investigarse científicamente el campo "pedagogía social", cómo pueden examinarse las acciones en la pedagogía social y cómo pueden utilizarse los méto-

dos pedagógicos, especialmente las dimensiones del trabajo de grupo como procedimiento de investigación de la pedagogía social.

Junto a la desbordante variedad de métodos actuales y que también se nutren cada vez más de los modernos métodos de gestión, la competencia de investigación en la pedagogía social debe constituir un objetivo relevante de cualificación y llevarse a la práctica.

Resumen:

Hasta el día de hoy no se puede hablar de un concepto homogéneo para la pedagogía grupal. La práctica sociopedagógica nos muestra que las transiciones entre la dinámica y la terapia de grupos son fluidas. Pero se deberá cuestionar si todas estas mezclas se fundamentan realmente sobre una profunda reflexión pedagógica y sobre detallados análisis de resultados. Desde mi punto de vista la praxis pedagógica siempre debe fundamentarse sobre un concepto, o una combinación de ellos, escogidos conscientemente, lo cual da por sentado que se deberá tener un completo y profundo conocimiento de ellos. A continuación presentaré el concepto de la dinámica de grupo, y dejaré de lado el de la terapia de grupo.

4.2. Sobre la legitimación del concepto pedagógico – grupal

4.2.1. La dimensión justificativa

La corta narración histórica de la pedagogía grupal, ha mostrado que no existe un marco de referencia normativo para el concepto de la misma. Al principio las actividades pedagógico –grupales estaban relacionadas con una ideología comunitaria no diferenciada (sobre todo en los movimientos juveniles). En los EUA y en la Alemania

de la posguerra se usó las esperanzas creadas en torno al aumento de las formas de vida democráticas como la justificación, y fueron relacionadas con los esfuerzos pedagógico – grupales. A partir de los años 60 del siglo XX se empezó a difundir una reducción tecnocrática de los métodos y procesos pedagógico – grupales. Por ello los problemas de la justificación pasaron a un segundo plano. Esta fase fue interrumpida temporalmente por el movimiento estudiantil, pero no en una manera que llevara a las afirmaciones temáticas y las metódicas a una conexión con sentido. La consecuencia de aquello es que todo orden de orientaciones normativas pudieran ser relacionadas con el concepto de la pedagogía grupal. Es por ello que solo existen los principios para la justificación del concepto pedagógico – grupal, y que éstos no sean satisfactorios.

El grupo, dentro de los sistemas sociales del convivir humano, representa ,entre otras cosas, un fenómeno básico de la existencia humana. Los grupos deben ser vistos como partes de sistemas más grandes. Es exactamente este punto el que los representantes estadounidenses del trabajo social de grupo dejan de lado, no tomando en cuenta debidamente la perspectiva macrosocial y esperando de la activación del individuo en grupos pequeños, una mayor participación en la vida política en el curso de la democratización.

Si la pedagogía grupal debe calificar al individuo para vivir en el grupo, entonces la funciones sociales y políticas de los grupos deben ser definidas dentro de los subsistemas que son parte del macrosistema llamado "sociedad". La función mediadora de los grupos entre los individuos y la sociedad y la mutua influencia entre lo general y lo específico debe ser analizada e integrada a la práctica pedagógica – grupal. Por otra parte, si en una sociedad existe un número limitado de distintas formas de

consciencia y actuación que puedan ser adjudicados a las unidades más grandes, entonces las medidas cualificativas para los grupos y la capacidad de trabajar con grupos deben ser adecuadas a los diferentes subsistemas macrosociales.

Concretamente: las iniciativas pedagógico – grupales para trabajadores o indígenas deben ser diseñados en diferente manera en cuanto a contenido y metodología que, por ejemplo, una iniciativa para los trabajadores de una institución social. Si partimos de la opción normativa de querer eliminar un exceso de autoritarismo en un subsector de la sociedad a través de actividades pedagógicas específicas, se deben formular dentro del marco justificativo de tales medidas también algunas preguntas básicas. ¿Fomenta o no la pedagogía grupal el potencial conflictivo de los miembros de los subsistemas más grandes? ¿Reduce o no la acentuación de grupos menores la capacidad de crítica hacia un un exceso de autoritarismo y también el crecimiento de la capacidad de acción?

En el trabajo para justificar a la pedagogía grupal es importante llegar a una concreción precisa de lo que es la forma democrática. Paso previo es un análisis sólido de las estructuras sociales existentes y sus formas de interacción. Una vez realizado esto, la justificación del concepto pedagógico – grupal tiene más sentido que el panfleto hueco de la "democratización" de los representantes de trabajo social de grupo. En este sentido existe un déficit de apoyo a situaciones donde la pedagogía grupal puede ser aplicada a cualquier tipo de objetivos, contenidos y grupos meta.

Dentro de este marco, la orientación normativa en relación a la imagen del ser humano es de igual importancia en el concepto pedagógico – grupal. Así pues la pura orientación hacia la función socializante del grupo (p.e. el movimiento juvenil

y la pedagogía reformada) ha reducido la capacidad crítica que ofrece la pedagogía grupal. Si es que se ve al ser humano como un ser que idealmente actúa autónomamente y responsable de sí mismo, entonces no se debe prescindir del potencial fomentador de esta capacidad crítica. Al contrario: el efecto socializante de las vivencias grupales debe ser incluido en la práctica pedagógica – grupal como un contenido crítico.

Una visión tecnocrática de la pedagogía grupal lleva a una integración vacía de criticismo. Es ésta una integración a estructuras y procesos que no fueron creados por los participantes y que no fueron y al parecer no pueden ser influenciados por los mismos. En una visión menos pasiva del actuar humano y tomando en cuenta la perspectiva social y microsocia, los objetivos de las iniciativas pedagógico – grupales no pueden contar con la existencia de un campo condicional libre de gobierno. Al contrario: si es que el impulso fomentador de la crítica ha de tener algún efecto, la autodeterminación, autoactivación y autoresponsabilidad deben ser incrementados y asegurados racionalmente dentro del proceso educativo cooperativo. El referente pedagógico aparece entonces como una consecuencia de las interacciones de los grupos, en los cuales todos los miembros toman parte en los procesos comunicativos y educativos y construyen una estructura comunicativa e interactiva. La educación y formación dentro de estos procesos grupales son fenómenos sociales. La pedagogía grupal tiene pues la tarea de reflexionar críticamente sobre sus presuposiciones socioeducacionales. Durante este proceso reflexivo se topará con múltiples constreñimientos, estructuras de poder innecesarias, contradicciones y limitaciones de la práctica sociopedagógica, ganando su interés emancipatorio a través del dominio y allanamiento de las dificultades. Éste es un interés en independencia,

la cual por un lado le permite analizar el carácter formativo y adaptador de los procesos de influencia sobre la práctica social existente que serán investigados empíricamente. Por otro lado se logra descubrir el carácter adaptador de la autoestabilizante, e incluso a veces inmóvil, estructura interactual, hacia la cual se orientan todas las acciones de todos participantes en los procesos de comunicación.

La imagen dominante de un concepto pedagógico como éste es las personas y los colectivos que conscientemente estén dentro de una relación de condiciones de la situación social, pero que no se han disuelto en ella. Una situación como ésta establece la relación de aprendizaje – aprendizaje, de manera que esta perspectiva es válida tanto para el marco interactivo sociopedagógico así como también para los espacios vitales del diario vivir (en la familia, el empleo, el tiempo libre, etc.)

4.2.2. La dimensión justificativa del concepto pedagógico – grupal

Dentro del obrar sociopedagógico, el concepto pedagógico – grupal se puede fundamentar a través de las diferentes gamas de conocimiento de la sociopedagogía y de la sistematización de las vivencias sobre las que se ha reflexionado. Especialmente la investigación de pequeños grupos y algunos otros esbozos teórico – didácticos en la pedagogía pueden ser usados como material, sin que estos conocimientos y modelos estén lo suficientemente listos como para ser integrados en una relación justificativa que pueda reclamar para sí la validez absoluta para el concepto pedagógico – grupal.

Los siguientes conocimientos y modelos explicativos son de importancia para una fundamentación sólida de las iniciativas pedagógico – grupales.

- Conocimientos sobre la parte emocional de procesos de aprendizaje, especialmente en aquellos que cuentan con la participación de más de una persona.
- Experiencias, reflexionadas y sistematizadas, acerca de la influencia de relaciones grupales informales sobre el comportamiento en el aprendizaje y el trabajo.
- Resultados, reflexionados y sistematizados, sobre experiencias con diferentes estilos de liderazgo dentro de grupos.
- Conocimientos sobre el efecto de fenómenos grupales en relación a la formación y cambio de comportamiento, convicción y opinión.
- Modelos explicativos para la descripción del transcurso de grupos, especialmente de secuencias de aprendizaje colectivo e individual.
- Conocimientos sobre las condiciones sociales del aprendizaje en distintos grupos de personas.
- Conocimientos sobre la complejidad multidimensional del campo socio pedagógico.
- El desarrollo de modelos didácticos, que utilicen la situación social del grupo para el proceso de aprendizaje (p.e. para el mutuo influjo).

De estos resultados se dejan inferir las relaciones justificativas para el concepto de la pedagogía grupal.

En este lugar quiero mencionar ejemplarmente dos aspectos. Éstos son por un lado los conocimientos, imprescindibles para la justificación del concepto de la pedagogía grupal, sobre los factores sociales del aprendizaje, especialmente los del aprendizaje del comportamiento. Por otro lado también mencionaré los resultados de la investigación de liderazgo, lo cual influye también en el desarrollo del concepto.

Ambos muestran en sus resultados un progreso en la pedagogía, cuya expresión terminológica significa la substitución del término, pobre en información y posibilidades de interpretación, de "relación pedagógica" por el del "proceso de aprendizaje – aprendizaje" interpretado como un proceso "interactivo".

En el pasado el aprendizaje era entendido como un proceso individual de captación. Tal interpretación sin embargo, dejaba de lado los factores causales, motivacionales y de control de los procesos de aprendizaje – aprendizaje. Hoy sabemos que casi la totalidad del comportamiento de un adulto es socialmente adquirido y puede ser visto como socialmente guiado y marcado. El comportamiento es pues el resultado de momentos mutuamente influenciados en el entorno vital.

K. Lewin ha definido esto con el término de "campo" y ha construido sobre él la "teoría del campo". Las expresiones básicas de esta teoría son:

- un comportamiento dado debe ser derivado de la totalidad de los hechos dados al mismo tiempo
- los hechos dados al mismo tiempo se pueden ver entonces como un campo "dinámico", en el que el estado de una parte depende de estado de las demás (Lewin, K.: *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*, Berna 1963, Pág. 69).

En este sentido el aprendizaje en grupo se puede comprender como un acontecimiento recíproco entre las distintas posibilidades y factores.

La calidad y cantidad de esta estructura dinámica influyen de esta manera las acciones y procesos de aprendizaje de los miembros del grupo. Factores de importancia son: la personalidad de los miembros,

sus características sociales, el tamaño del grupo, la tarea del grupo, la estructura de relaciones y comunicación del mismo, el tipo de dirección que tenga éste. Estos factores deben ser convertidos en útiles para una planificación sistemática de un proceso de aprendizaje – aprendizaje.

Una teoría didáctica que tome en cuenta todas las diferentes dimensiones con sus cambios, a fin de brindar una orientación concreta a los pedagogos, no existe todavía. Únicamente existen a breves rasgos ideas situacional – didácticas.

Solo el efecto de algunos factores han sido profunda y detalladamente investigados, por ejemplo el factor "liderazgo". También

en este caso fue K. Lewin el primero que investigó el efecto del estilo de liderazgo o conducción de grupo sobre el comportamiento social de los demás participantes y sobre la atmósfera del grupo. A través de variaciones planificadas de sus estilos de conducción sobre grupos de jóvenes, él y su equipo pudieron establecer una tipología de comportamientos de conducción y liderazgo aún válida hoy en día: el estilo autoritario, el democrático y el laissez-faire.

Un resumen comparativo de estos tipos del comportamiento del conductor y de la reacción de los restantes participantes del grupo:

Estilo autoritario:

Comportamiento	Reacciones
Inaccesible, frío, reservado, distanciado, comandante, definitivo, tutorial, hiperactivo, pedante, dictatorial, siempre en 1er plano	Dependencia, docilidad, sumisión, oposición, rebeldía, agresividad, fanfarronería, arrogancia, intolerancia

Estilo democrático:

Comportamiento	Reacciones
Acogedor, dispuesto a ceder, amigable, cortés, interesado personalmente, objetivo, abierto a sugerencias, consejero, generoso, prudente, interesado en establecer contactos, cooperativo, alentador	Contento, pacífico, amigables, apoyo, equilibrado, dispuesto a ceder, flexible, libre desahogado, interesado en establecer contactos, comunidad, camaradería, trabajador

Estilo laissez-faire:

Comportamiento	Reacciones
Demasiado dispuesto a ceder, inseguro, pasivo, sin ideas, sin metas, blando, indiferente, indeciso	Desunión, impaciencia, desinterés, distraído, aislado, irritación

Esta caracterización está actualizada cualitativamente por un sinnúmero de trabajos investigativos acerca del tema. Han influenciado en el desarrollo del concepto pedagógico – grupal decisivamente.

Sin embargo una transmisión sin problemas de la justificación del concepto pedagógico – grupal debe ser criticada, así como el esbozo tipológico de los estilos de liderazgo. Mientras tanto han sido preparadas y publicadas detalladas reflexiones sobre el problema del liderazgo en grupos. Estos resultados escogidos de la investigación y de la formación de teorías pueden ser citadas para justificar, con reflexiones adicionales, al concepto pedagógico – grupal y a la aplicación de métodos y procesos pedagógico – grupales. Sin embargo siempre necesitan de una conexión al entorno justificativo del concepto para ser efectivos en la práctica sociopedagógica. Una didáctica orientada a la reducción de constreñimientos individuales y colectivos debe influenciar y diseñar sus factores grupales bajo la perspectiva de fomentar la autoactividad, autoiniciativa y responsabilidad de los participantes. Esto depende de cuales sean las posibilidades creadas para que las necesidades y exigencias de los miembros del grupo sean transparentes y manejables dentro del proceso de aprendizaje. Es por ello que una introducción sobre los factores del campo educativo y sus cambios son el punto de partida de las acciones comunicativas en el campo de aprendizaje del grupo, las cuales tienen como objetivo el entendimiento.

4.3. Principios de la pedagogía grupal

La aplicación de la relación justificativa y fundamental en la pedagogía grupal ocurre a través de invitaciones a la creatividad y animaciones orientadas prácticamente.

Un ejemplo puede explicar mejor esto. Basándose en principios pedagógicos clá-

sicos se desarrollan las siguientes reglas básicas:

- individualización
- trabajar con los lados fuertes del grupo
- empezar desde donde el grupo se encuentra y moverse a la velocidad necesaria
- dar el lugar necesario a las decisiones y utilizar positivamente los límites necesarios
- fomentar más el trabajo cooperativo que el singular
- hacerse superfluo después de un tiempo

Se hace patente que estos principios pedagógicos tienen las características del llamado "Estilo democrático de liderazgo". Las características encontradas por Lewin y su equipo fundamentan estas bases. Llama la atención que la formulación de características son recomendaciones para el comportamiento y la planificación destinadas al líder de grupo. Éstas tienen la intención de ayudar a construir dentro del grupo una relación orientada hacia los ideales democráticos. Sin embargo el desarrollo del grupo es visto como centrado en el líder. Los principios ofrecidos están sobre todo destinados al uso del líder y su perspectiva de acción. Existe por lo tanto el peligro real que éstos sean vistos por el líder como recetas o imperativos de acción para la guía del proceso grupal. Un concepto más apegado al grupo, que no desatienda las ofertas interactivas de los miembros del grupo, que vea el desarrollo de tales relaciones sociales fomentadoras del aprendizaje como necesarias, debería llegar a descubrir otros principios.

En el mismo tenor otro ejemplo nos muestra lo siguiente: los principios, que se orientan hacia las posibilidades y ofertas de interacción de todos los miembros del grupo, y por lo tanto se basan en una planificación pedagógica común y no tanto en las posibilidades de acción del director, son

realizadas en el marco de la calificación pedagógica. (compárese. Geißler: Zur Relation von Inhalt und Methode. En: Baumgardt/Geißler/Müller: Studien und Berichte zur Ausbilderqualifizierung, Munich 1975).

Aquí se ha descubierto lo siguiente:

- El principio de la participación (la cogestión, en toda la expresión de la palabra, de todos los participantes en el proceso de planeamiento, realización y valoración).
- El principio de la necesidad de revisión (la posibilidad básica para la comprobación y cambio de decisiones en situaciones concretas y sus desarrollos posteriores).
- El principio de la necesidad de concretización (la necesidad básica de dar a las decisiones de aprendizaje – aprendizaje una apertura tal que las necesidades de una situación concreta puedan ser tomadas en cuenta).
- El principio de la relación situacional (la orientación de decisiones didácticas a la dinámica de la situación de aprendizaje – aprendizaje, p. e. a la situación del principio y sus condiciones específicas).
- El principio de la integración de contenido y relación (la orientación de la interacción en el proceso de aprendizaje – aprendizaje hacia el objeto a ser aprehendido y la orientación del objeto hacia los sujetos y sus necesidades individuales y colectivas).

Estos principios no están al mismo nivel de los “principios pedagógicos” presentados más adelante. En ellos se expresa una comprensión didáctica compleja y amplia de intervención y grupos, de la cual no se puede prescindir al aplicar métodos y procesos pedagógico – grupales.

No se puede hablar de pedagogía de grupos cuando una cantidad limitada de personas con el mismo afán educativo se

encuentra. La pedagogía grupal debe ser formulada no sólo formalmente, sino también en cuanto al contenido. Los principios presentados son un paso en esa dirección.

4.4. Métodos de la pedagogía grupal

4.4.1. Clases en grupo

El término “clases en grupo” era ya utilizado antes de que se introdujera el término de la “pedagogía grupal” en el diálogo disciplinario. Las clases en grupo tienen un lugar firme en la institución de la escuela. Hoy en día el uso de éste término no se limita a la escuela, sino que denomina el método usado en todos los procesos institucionalizados de aprendizaje – aprendizaje. Ejemplos de ello son: capacitaciones empresariales, educación para adultos, estudios universitarios, etc.

En su desarrollo histórico se pueden subrayar los siguientes tipos de clases en grupo:

- clases en grupo como una forma de organización hábil para brindar una alternativa a las formas tradicionales de dar clases
- clases en grupo como subclases dadas con el objetivo de darle un respiro al maestro en entornos demasiado llenos
- clases en grupo como un método para lograr en los alumnos una mayor independencia y hacer más ligera la clase
- clases en grupo como una ayuda bienvenida para dividir la carga de trabajo de la clase y delegarla
- clases en grupo como una posibilidad metódica de diseñar una clase productiva que vaya más allá de su clásico rol de la transmisión de conocimientos es decir enseñar y mostrar virtudes sociales

Todas estas formas de trabajo de las clases en grupo con sus metas e intenciones ocurren en la práctica. De las variantes presentadas solamente la última corresponde a las bases conceptuales de la pedagogía grupal. Los métodos de trabajo de las demás son más o menos formas "inválidas" de las clases en grupo, ya que están en contradicción con los contenidos y metas de la pedagogía grupal. Pero aún se puede aprender algo de estas variantes (que ocurren frecuentemente en la práctica): las clases en grupo no pueden ser usadas como tales para cumplir con cualquier tipo de objetivo. Las formas "inválidas" (1 - 4) sirven para una racionalización de la clase y para un fomento motivacional del aprovechamiento de los educandos, sin interferir con los contenidos y objetivos tradicionales del proceso de aprendizaje - aprendizaje. El educador en este caso se sirve de una elección de métodos no pedagógicos, sino más bien de criterios primordialmente económicos.

La aplicación y la definición de la clase en grupo no pueden, al igual que en las elecciones de método, descuidar el desarrollo socioeconómico y la normas sociales. Las expectativas sociohistóricas en las formas de interacción del educar y del ser educado son reveladas en la clase en grupo. Con mayor claridad esto se muestra en las partes donde los contenidos educativos se unen con las "exigencias" de la institución que toma la iniciativa de educar. Existen formas de la clase en grupo, p.e. en la capacitación empresarial, que son vistas más como una manera de manejar objetos que una manera de tratar con sujetos. Las decisiones metódicas siempre están en relación directa con el contenido y los objetivos que se persiguen.

Si la clase en grupo es dada como unas "instrucciones de uso", entonces es la continuación de la clase frontal con otros métodos. El aprendizaje de este tipo de caminos prefabricados no solo que estarían

marcados por la inaceptable ley de las cosas, sino también dominada por ideas tecnocráticas, de las que nadie puede decir que han surgido de reflexiones pedagógicas o que tengan una afinidad hacia tendencias democráticas.

La quinta y última forma de clase en grupo, es la que corresponde en mayor medida a la idea básica y a los principios fundamentales del concepto de la "pedagogía grupal". Clases en grupo dadas en esta forma enfocan primordialmente a socializar a los educandos. Aquí se trata de brindar ayudas para el logro de una integración social a través del desarrollo y fomento de un comportamiento socialmente apto. Así p. e. el pedagogo social trata de organizar e influenciar en la clase en grupo, las interacciones entre los participantes de manera que, mediante la formación de pequeños grupos de aprendizaje, sea posible una interacción intensa y libre de miedos, que despierte iniciativas sociales y objetivas y cultive un buen comportamiento interpersonal.

En contraste con la clase frontal, evitada por aquellos que prefieren la clase en grupo, ésta última no presupone que toda la responsabilidad recae sobre el maestro. La responsabilidad es delegada en algunos aspectos sobre todos los miembros del grupo. Así es como este tipo de clase en grupo tiene mucho que ver con la democratización de la sociedad, del sistema educativo y de la institución llamada escuela. La realización del principio democrático depende en gran medida de como sea realizado también en el sistema educativo. Es por ello que se debe exigir un sistema educativo democrático, en el cual se eduque a los alumnos para que sean independientes. Esto no ocurrirá si es que el profesor lo recalca desde lo alto de su cátedra. El único camino posible para una educación que independice va a través de la independencia del educando para ejerci-

pos, a mejorar sus capacidades sociales (p. e. trabajo con jóvenes). Asimismo existen intentos de ayudar a determinados grupos sociales a exigir sus intereses legítimos que les son negados, y de esta manera unirlos en exigencias de tipo político. Es el nivel de necesidad en el que se encuentran los miembros del grupo el que determina el contenido del trabajo social.

Es posible enlistar las características centrales del trabajo social con grupos, pero con el problema que representa el cierto desorden y variedad de los contenidos relacionados con las experiencias grupales. Es esta variedad la que pone en claro que en el trabajo social con grupos se enfoca más en ayudar a las personas a sobrellevar sus problemas diarios, que en una explicación contextual concreta de los problemas y la erradicación de sus causas. Así, este trabajo social con grupos, más orientado a la integración que al conflicto, se guía a lo largo de los siguientes puntos:

- Reconocimiento y acción relacionada con la singularidad de cada individuo
- Reconocimiento y acción relacionada con la gran variedad de los grupos
- Aceptación real de todo individuo con todos sus rasgos, flaquezas y fuerzas
- Creación de una relación útil entre los trabajadores grupales y los miembros del grupo
- Animación y capacitación de los miembros del grupo para que lleven relaciones cooperativas y de ayuda entre ellos
- Modificación adecuada del proceso grupal
- Animación a cada uno de los miembros del grupo, para que contribuyan en la medida de sus posibilidades y que se interesen a agrandar el espectro de sus posibilidades

- Capacitación de los miembros del grupo para que sean parte del proceso de solución de problemas
- Capacitación de los miembros del grupo para que puedan experimentar formas pacíficas de la solución de problemas
- Creación de oportunidades para la vivencia de éxitos y de diferentes tipos de nuevas experiencias
- Utilización inteligente de los límites aplicada a las particularidades diagnosticadas de cada individuo y de la situación en general
- Utilización objetiva y diferenciada del programa aplicada a las particularidades diagnosticadas de cada miembro y adecuada a la finalidad del grupo, así como a las metas sociales específicas del grupo
- Valoración constante de los avances grupales e individuales
- Entrega en una forma humana, sensible y disciplinada del propio ser del trabajador de grupo

La aplicación exitosa de estas guías (comp. Konopka, G.: Soziale Gruppenarbeit. Ein helfender Prozess, Weinheim 1971, Pág. 169 – 172) exige las siguientes características del sociopedagogo que se rija por el método del trabajo social con grupos:

- una gran sensibilidad personal
- flexibilidad
- una gran inteligencia y capacidad de observación para analizar y valorar no sólo a individuos, sino también situaciones complejas
- una gran cordialidad
- imaginación y capacidad creativa

Aparte de esta mención poco operacional de las características necesarias para un sociopedagogo responsable del trabajo social con grupos, nos llama la atención que Konopka no le exige al trabajador grupal competente ninguna prueba de su

capacidad de resolver problemas contextuales. Los problemas concretos (falta de trabajo, sobrecarga psíquica, discriminación social, etc.) parecen serle relativamente faltos de importancia. El método del trabajo social con grupos apunta a los problemas sin ser importante de que clase específica son. Esta "abstinencia contextual" talvez le da al área de aplicación la apariencia de ser cuasi ilimitada, sin embargo trae consigo la consecuencia de que los cambios producidos en las distintas causas de los problemas no tengan sentido. En este sentido el trabajo social con grupos es integrador, es decir reestablece la funcionalidad social de sus participantes a través de la vivencia colectiva. Pero a su vez también descuida, al estar demasiado fijada a lo metódico, el hecho de que las situaciones de penuria son reacciones a las situaciones sociales existentes (desempleo, contaminación ambiental, etc.). Casi siempre utiliza la mera mejora compensatoria de los daños sociales (p. e. en el trabajo con jóvenes problemáticos), cuyas causas no competen a los socio-pedagogos.

Al servirse el trabajo social con grupos sobre todo del factor "confianza", éste muestra una cierta ingenuidad frente a aquellos grupos, organizaciones y uniones que saben servirse del medio "poder" para lograr sus fines. Así, la crítica del trabajo social con grupos casi siempre está dirigida a este tipo de situaciones. Solamente reduciendo sus aspiraciones de una aplicabilidad ilimitada y una concretización de su contenido respecto a las causas sociales de los problemas, puede sacar al trabajo social con grupos de la aislada perspectiva del grupo pequeño.

De esta manera el trabajo social con grupos y la acción social pueden ser integradas de una manera que tenga sentido, como lo muestra el siguiente ejemplo:

"Dos pedagogos sociales trabajan en un

suburbio con jóvenes socialmente marginados. En el transcurso de su trabajo tienen éxito en ganarse la confianza de los jóvenes. Al mismo tiempo se dan cuenta de que para realizar un trabajo adecuado necesitan más espacio y una mayor participación financiera del soporte. Este soporte, talvez el departamento social del municipio, aprueba el trabajo de los dos, pero no está dispuesto a brindar más espacios y medios." Ésta puede ser una situación en la que solo se puede llegar a algo mediante la acción social. Los jóvenes pueden ser ganados para ejercer presión sobre el municipio. Los trabajadores sociales sin embargo pueden poner en riesgo sus posiciones laborales. ¿Cómo terminará esta lucha, llevada talvez con manifestaciones u otros medios?

4.5. Procedimientos de la pedagogía grupal: en el ejemplo del juego de roles

Los procedimientos para el concepto pedagógico – grupal han sido desarrollados a gran escala como pasos concretos entre la acción y la necesidad. También en este caso solo se puede proceder ejemplarmente. Un proceso pedagógico – grupal frecuentemente aplicado es el del juego de rol.

El juego de rol es un procedimiento que acerca al proceso reflexivo de un contexto problemático definido, con la justificación de la organización social para la solución de problemas.

El juego de rol es una base reflexiva y campo de ejercicios a la vez, así los contenidos deben estar en una relación estrecha con las vivencias de los participantes, tomando como ejemplos vivencias que ya hayan sido hechas o que hayan que preparar. Los juegos de rol sólo tienen sentido allí donde la conexión del juego con la situación diaria sea clara y visible para

todos (p. e. los juegos de rol en situaciones de conflicto entre padres e hijos en el seminario para padres). Esto hace posible la identificación de los participantes con el rol.

A través del "juego de rol" se puede alcanzar una clarificación y digestión crítica del transcurso de interacciones y comunicaciones en relación a las diferentes alternativas de solución de problemas. En conexión con ello se puede entonces cuestionar los esquemas de pensamiento y acción descubiertos individual y colectivamente. En el juego de rol es posible reactivar y hacer palpables vivencias rutinarias, posiciones, motivos y costumbres de solucionar problemas, a fin de comprobarlas y modificarlas eventualmente. Aquí la atmósfera del juego ofrece un espacio relativamente libre de sanciones.

La fronteras del juego se encuentran allí donde los eventos relacionados con sistemas sociales de mayor envergadura definen las formas de comportamiento. Este hecho no se puede tomar casi en cuenta en el procedimiento ya que éste debe limitarse a una interacción conmensurable. Es tanto más necesaria en una valoración del juego de rol la relación espiritual con la dimensión social en lo que se refiere a la creación, el desarrollo y las posibilidades de actualización de los esquemas de pensamiento y acción.

Los objetivos a ser logrados a través del juego de roles son los siguientes:

- reconocimiento y valoración de situaciones problemáticas y posibilidades de cambio, (p. e. la aclaración de la cuestión: qué significa el aseo para los adultos, para los niños, su significado para los distintos grupos de padres, etc.)
- el desarrollo de formas alternativas (individuales y colectivas) de actuar

(p. e. probar y desarrollar formas alternativas de actuar frente al niño)

- desarrollo y valoración de soluciones alternativas de problemas (valoración de las medidas paternas desde la perspectiva de los niños)

La aplicación práctica del juego de roles debe entre otras cosas estar orientado hacia la situación en la que se encuentre la interacción. A partir de un nivel situacional independiente se dejan diferenciar diferentes fases de la realización:

- comprobar cuán justificada es la integración del juego de roles en el concepto general (temporalmente y en cuanto al contenido)
- representación del problema de partida (descripción de la situación y el marco de acción)
- definición de los roles
- poner en claro la disposición de los participantes en cuanto a su parte
- reparto de los roles (p. e. jugadores, observadores)
- realización del juego de rol
- valoración del juego mediante criterios que tengan conexión con el concepto general (es decir sean conocidos previamente)
- eventual repetición de secuencias individuales
- una generalización de las experiencias aplicada a la situación vital concreta

Para asegurar el éxito de los objetivos arriba mencionados durante la valoración se debe tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- la comprensión de la situación del juego
- la distribución de roles y su definición
- la actuación concreta del rol
- la calidad de las decisiones
- las fase de transcurso del juego

- el condicionamiento social de las formas de comportamiento individual y colectivo
- la posibilidad de transmisión de alternativas de pensamiento y acción dirigidas hacia la solución de problemas de la vida diaria

4.6. Elementos de cualificación de competencia de dirección en el trabajo sociopedagógico de grupo

Como colofón se debe mencionar algunos elementos para la constitución de una competencia directoral y de asesoría grupal.

(ver Baulea 1993, A. : Ideologie, Familie und Gruppe. Zur Praxis und Theorie der operativen Gruppentechnik, Hamburg 1988. Y Langmaak/Braune-Krickau: Wie die Gruppe laufen lernt. Ein praktisches Lehrbuch, München 1993)

La postura de los profesionales sociopedagógicos respecto a los miembros de un proceso sociopedagógico de grupo tiene una importancia decisiva para intervenir con éxito. Esta postura debería estar marcada por el esfuerzo por lograr justicia social y la empatía con los grupos en una sociedad, la participación en la cual les está vedada por razón de pobreza o exclusión. Para poder proporcionar aquí ayuda con los medios de la pedagogía social debería entenderse la dirección en el trabajo sociopedagógico de grupo como moderación. Una intervención de moderación en la dirección aproxima el reconocimiento de cada forma de existencia humana a través de la forma de trabajo cuando se ayuda a cada uno a la articulación de las situaciones vitales y necesidades propias y se es capaz de crear equilibrio en el intercambio con otros, siempre y cuando se den las condiciones del intercambio democrático y el proceso de grupo no se convierta en finalidad en sí mismo. El peli-

gro de permitir que el método se imponga, lo afronta Baulen p.e. mediante un trabajo consecuente con el grupo en un producto. Con este trabajo se asimila la parte dinámica de grupo y de autoexperiencia de los procesos de grupo.

Para poder subsistir en este proceso deberían darse los siguientes elementos de cualificación:

a) Capacidad cognoscitiva de procesos dinámicos de grupo

A ésta pertenece la capacidad de reconocer las hipótesis básicas de un grupo, de poder reconocer los papeles de los miembros, de manejar pautas de conflicto y de diagnosticar anomalías psico-sociales.

b) Capacidad perceptiva

A ésta pertenece la reflexión sobre la imagen propia / imagen ajena, el reconocimiento de proyecciones, la competencia de interpretación de mensajes, p.e. sobre las "cuatro orejas" y la competencia de introducción y del manejo de feedbacks.

c) Competencia de moderación

A ésta pertenecen los conocimientos sobre la necesidad de contacto, la aclaración de objetivos y la organización en marcos institucionales o extrainstitucionales, la estructuración de tiempos de grupo formales e informales, la capacidad de visualización.

d) Competencia interventora

La capacidad de tematizar anomalías, reconocer crisis, tratar activamente a personas que abandonan el grupo, interpretar correctamente el silencio, saber actuar ante la agresión y el afecto y no perder de vista la productividad de un grupo, son aquí competencias que deben ser aprendidas.

e) Competencia personal

Sin conocimientos de las expresiones de la propia personalidad y un trato seguro con ellas, la dirección se vuelve tentativa, enfermiza, atacable como persona por parte de los procesos de grupo. Por lo tanto aquí debería adquirirse una competencia básica en el área de la autoexperiencia y autoreflexión, para responder a las exigencias.

f) Competencia intercultural

Los pedagogos de grupos son requeridas para entenderse con mundos vitales diferentes de su propio desarrollo biográfico. Personas de diferentes culturas, de diferentes naciones o de diferentes subculturas toman lugar en grupos sociales. Por eso la competencia intercultural es muy importante para la moderación de los procesos de grupos.

Estas seis competencias deberían adquirirse:

- a nivel de la competencia personal mediante autoexperiencia, experiencia ajena, autoreflexión biográfica,
- a nivel de la competencia de campo, adquisición competente del mundo vital de las situaciones de necesidad y problemáticas de la respectiva cliente la, su cultura y organización y
- a nivel de competencia institucional, osea la capacidad de poder reconocer estructuras organizativas, relaciones de dependencia y jerarquías dentro del campo propio de trabajo y en las relaciones de la clientela y con ello ver y reconocer también los límites del propio trabajo.

Si además se desarrolla la capacidad de examinar mediante la investigación científica la propia competencia de acción, de analizar cursos interactivos mediante el procedimiento científico hermenéutico y explorar el mundo vital de la clientela respectiva, entonces un pedagogo social con formación en el trabajo sociopedagógico de grupo debería tener ante sí una brillante carrera.

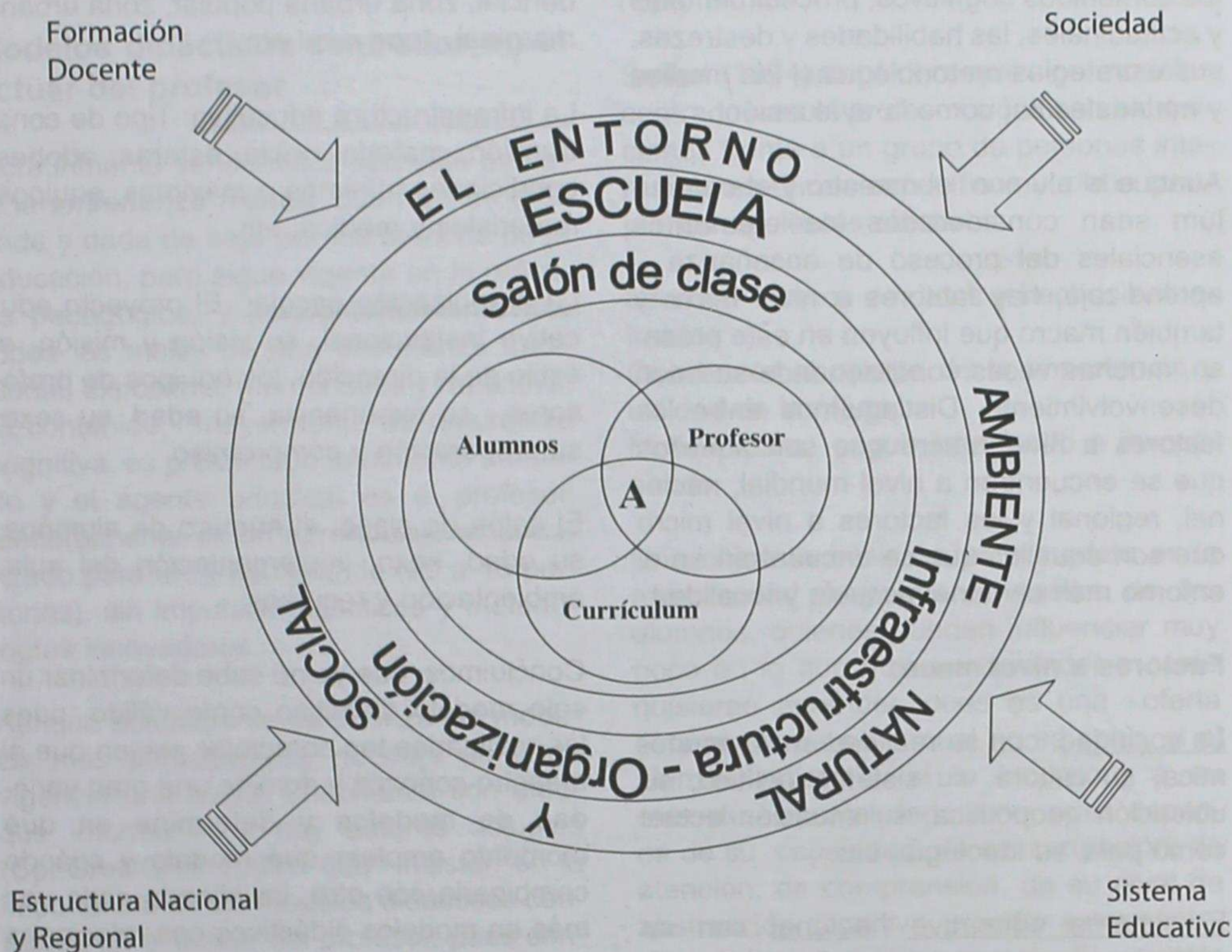
HACIA MODELOS DIDÁCTICOS INTERACTIVOS

Margaretta Lisa Rolfes
Instituto Superior "Paulo Freire", Perú

Elementos y factores a ser considerados

Entendemos por modelo didáctico una teoría de las ciencias de la educación que sirve como modelo y análisis del actuar didáctico en el contexto escolar como extra-escolar. Por un lado es la representación conceptual, simbólica y por otro lado es la estructuración sistemática de la

secuencia del proceso de aprendizaje. Tienen por finalidad aclarar las condiciones, las posibilidades y límites del proceso, considerando tanto aspectos teóricos como prácticos-metodológicos. Así los modelos didácticos se diferencian de la descripción de la práctica únicamente y de los modelos categoriales (puramente teóricos), porque son la generalización de muchos casos particulares e integran los aspectos teóricos con aspectos prácticos (Cpr. Flechsig 1991; Jank/Meyer 1991).



No existe un modelo didáctico único y universal y depende en primer término de tres **elementos esenciales**, que interactúan permanentemente como nos visualiza el esquema anterior.

El alumno con todas sus características personales, psicológicas y socio-culturales, su nivel de desarrollo mental, su interés y motivación para aprender, así como de sus conocimientos y experiencias previas.

El profesor con su propia personalidad, su preparación, su competencia profesional académica, metodológica, su capacidad de comunicación entre otros.

El currículum a desarrollarse, incluyendo los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales, las habilidades y destrezas, sus estrategias metodológicas, los medios y materiales así como la evaluación.

Aunque el alumno, el maestro y el currículum sean considerados los elementos esenciales del proceso de enseñanza – aprendizaje, hay factores a nivel micro y también macro que influyen en este proceso, muchas veces condicionando su buen desenvolvimiento. Distinguimos entre los factores a nivel macro que son aquellos que se encuentran a nivel mundial, nacional, regional y los factores a nivel micro que son aquellos que se encuentran en el entorno más cercano: escuela y localidad.

Factores a nivel macro

La sociedad, con su realidad socio-económica, su cultura, su sistema político, su ubicación geopolítica, su situación actual como país, su ideología, etc.

El sistema educativo nacional con su estructura, sus principios y fines educativos, su financiamiento y su funcionamiento, etc.

La estructura curricular nacional o regional con sus componentes, sus enfoques, sus contenidos, estrategias metodológicas generales y su sistema de evaluación.

Las normas generales sobre infraestructura, construcción, mobiliario, material educativo etc.

El sistema de formación docente, su currículum, su perfil profesional, su nivel y duración, su preparación y capacitación, etc

Factores a nivel micro

El ambiente natural y social; la región geográfica, la comunidad local, la composición familiar, su situación socio-económica, su ubicación dentro de la comuna: zona residencial, zona urbana popular, zona urbana marginal, zona rural etc.

La infraestructura educativa: Tipo de construcción, material noble, esteras, adobes, condiciones mínimas o máximas, equipos, materiales y medios, etc.

La organización escolar: El proyecto educativo institucional, su visión y misión, el estilo de la dirección, los equipos de profesores, su experiencia, su edad, su sexo, su preparación y compromiso.

El salón de clase: el número de alumnos, su edad, sexo, implementación del aula, ambientación y recursos.

Concluimos que ya no cabe determinar un solo modelo didáctico como válido, pues las realidades tan complejas exigen que el maestro conozca y domine una gran variedad de modelos y determine en qué momento emplear qué modelo y cuándo combinarlo con otro, insistiendo cada vez más en modelos didácticos con relaciones interactivas, donde se da una interrelación entre alumnos, entre profesor y alumno, entre profesor, alumno y entorno, integran-

do saberes y abarcando al ser humano en su totalidad para así lograr comprender y poder transformar la realidad.

Considerando el enfoque constructivista, nos centramos en el aprendizaje significativo, el cual significa crear una relación sustancial entre el conocimiento previo y la nueva información. Este proceso de aprendizaje puede realizarse presentando los contenidos totalmente acabados o descubriendo y construyendo los contenidos mediante procesos participativos. Ambas tendencias se deben complementar y el buen proceso de aprendizaje requiere de modelos didácticos centrados en el actuar del profesor y modelos didácticos centrados en la actividad de los alumnos, para lograr hacer una síntesis armónica de naturaleza interactiva.

Modelos didácticos centrados en el actuar del profesor

Comúnmente se identifica con este modelo la **enseñanza frontal**, que ha sido criticada y dada de baja por los teóricos de la educación, pero sigue vigente en la práctica pedagógica, y frecuentemente reviste todos los males de una enseñanza tradicional, expositiva, memorística y repetitiva. El contenido, mayormente de naturaleza cognitiva, es presentado totalmente acabado y el agente principal es el profesor. Generalmente es un aprendizaje estandarizado para un grupo grande (20 a 40 personas), sin impulsos didácticos y metodologías innovadores.

Aunque actualmente se prioriza los modelos más participativos, no deja de tener vigencia una buena enseñanza con enfoque informativo y hay autores actuales (Cpr.Grell/Grell 1999) que insisten en la importancia de los modelos didácticos centrados en el actuar del profesor, pues consideran que la mejor motivación para el aprendizaje no son tantas tonterías de motivación y elaboración, sino una infor-

mación clara a los alumnos acerca de lo que van a aprender, plantear a los alumnos claramente los objetivos, el tema a tratar y la metodología empleada son exigencias inherentes de una enseñanza de naturaleza informativa. Eso exige del profesor una buena preparación, planificación y estructuración de su intervención, no se pierde tanto tiempo valioso en indagaciones de conocimientos ya conocidos y experiencias previas, no se repite lo que los alumnos ya saben, sino se presenta e informa a los alumnos claramente lo que deben de aprender, considerando al maestro como el profesional preparado para transmitir las informaciones a sus alumnos lo que revisite de características de eficacia y eficiencia, cuestionando así los modelos didácticos centrados en el actuar del alumno (Cpr. Ibid).

Seifert (1994) considera que los modelos centrados en el profesor significan exposiciones frente a un grupo de personas interesado en temas específicos y debe cumplir los siguientes objetivos:

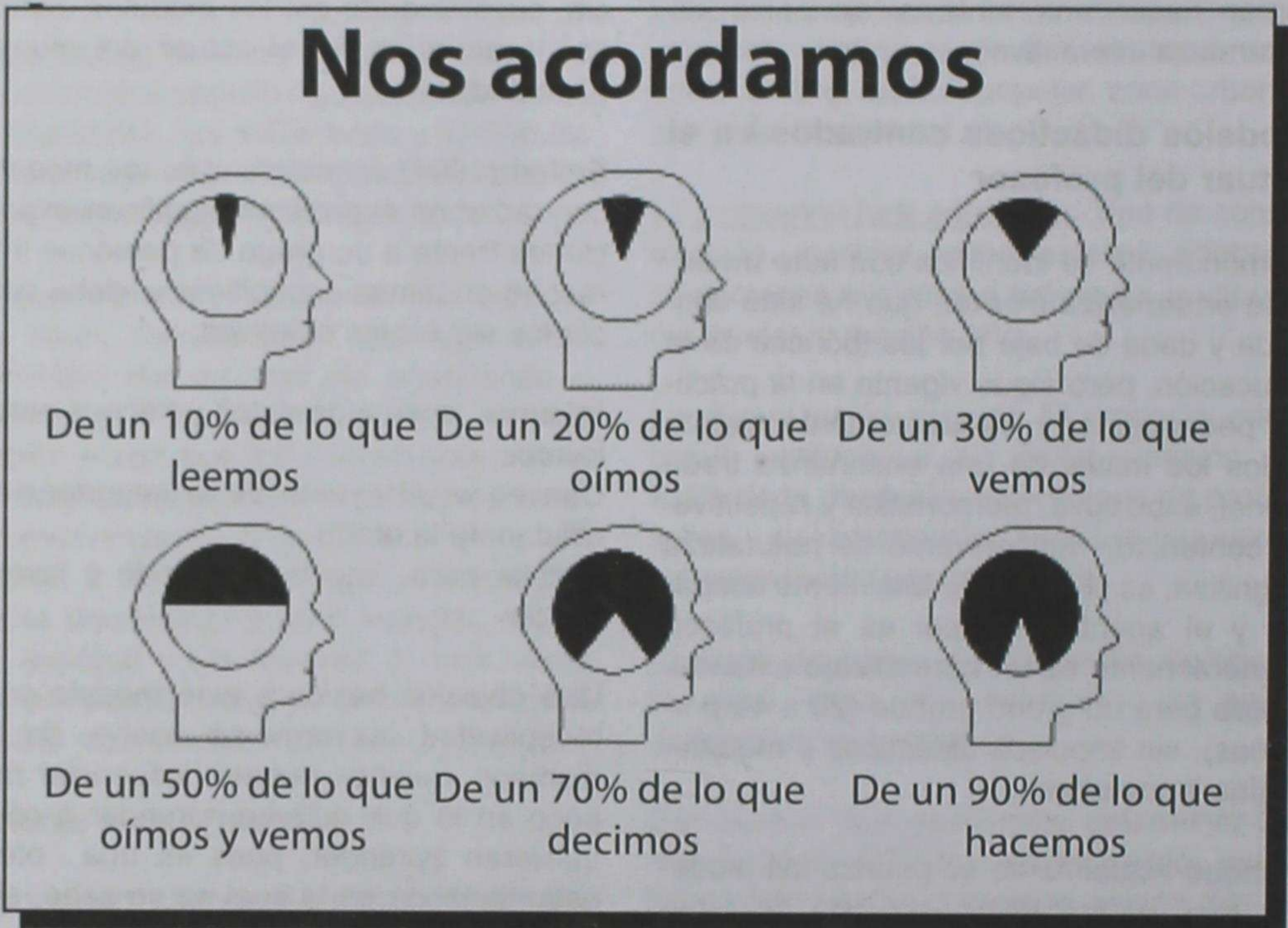
- Informar acerca de datos y hechos actualizados
- Convencer al oyente de la importancia y utilidad de la oferta
- Motivar para seguir indagando e investigando

Una objeción básica a este modelo es la receptividad mayormente pasiva de los alumnos, quienes pueden influenciar muy poco en lo que quieren aprender o cómo quisieran aprender, pues es una oferta estandarizada en la cual no se sabe, si el alumno entendió, si lo incorporó a su estructura mental dada o no, pues depende de su capacidad de concentración, de atención, de comprensión, de su nivel de abstracción cognitiva y poder estar sentado y callado un buen tiempo. El sentido que se activa mayormente es el oído y por consiguientes el aprendizaje real, según la

sicología del aprendizaje, queda reducido a un 20%.

En el procesamiento de la información intervienen tanto textos hablados y escritos como sonidos, imágenes e impulsos táctiles, pero no todas las personas procesan la información del mismo modo. Hay personas que aprenden más rápida y eficazmente con un texto hablado, mientras que otras necesitan imágenes y otras requieren manipular objetos o jugar con conceptos.

La enseñanza escrita o hablada no asegura un buen aprendizaje en la mayoría de las personas. Está comprobado que usando más canales y haciendo intervenir un mayor número de sentidos se asegura un aprendizaje a largo plazo (Cpr. Roeders 1997). El cuadro siguiente nos ilustra ¿cuánta información retenemos?



(Esquema adaptado de Gardner 1984, citado en Roeders 1997)

Hacia modelos didácticos interactivos

Si observamos nuevamente el cuadro acerca de como aprendemos mejor, vemos que tenemos mayor posibilidad cuando participamos directamente con todos los sentidos actuando y haciendo. Logramos un aprendizaje significativo, cuando integramos el nuevo conocimiento a la estructura mental ya existente y es difícil que eso se realice solamente mediante la informa-

ción que da el profesor, sino es indispensable que el alumno mismo sea el agente de su propio aprendizaje, pues tiene su propio ritmo, sus propios intereses y necesidades, sus propias facultades etc.

Como resumen ilustrativo comparamos los aprendizajes por descubrimiento con los aprendizajes receptivos

Aprendizaje por descubrimiento	Aprendizaje receptivo
Se basa en la curiosidad y deseo de aprender	Se basa en la buena metodología de la enseñanza
Considera al alumno corresponsable en el proceso de aprendizaje	Considera al alumno como objeto a ser formado
Significa formar para un desarrollo integral	Transmite conocimientos
Significa comprender el significado básico de los contenidos	Se limita a contenidos cognitivos
Se centra en las ideas principales	Delimita y aísla los contenidos
Resalta la riqueza de las relaciones de los contenidos	Considera más ventajosa la separación y el aislamiento de los contenidos
Presenta situaciones desafiantes y reales y no situaciones pobremente estructuradas	Indica el objetivo en un contenido concreto
Estimula la observación, la investigación, la experimentación y el cuestionamiento	Desarrolla el contenido mediante la exposición o la conversación dirigida
Facilita el autoaprendizaje	Facilita el encuentro de la respuesta deseada
Favorece el actuar intuitivo	Favorece el uso temprano de terminología técnica
Da espacio para la dinámica propia del proceso de aprendizaje	Es un proceso paso a paso, por etapas, con dificultades moderadas
Motiva a los alumnos a evaluar ellos mismos sus resultados	Significa evaluar las contribuciones de los alumnos
Analiza las fallas de los alumnos con ellos mismos	Trata de evitar la presencia de fallas de los alumnos
Valora el aprender y comprender, especialmente la toma de conciencia de las estrategias heurísticas	Evita más bien la reflexión sobre el aprendizaje y la solución de problemas. La solución de problemas se da ingenuamente

(Cpr. Kroner/Schauer 1997:43)

En una visión globalizadora de la didáctica, no se trata de condenar la intervención del profesor, ni sobrevalorar unilateralmente la actuación de los alumnos, sino ambos, profesores y alumnos deben interactuar constantemente. Por un lado el profesor debe organizar su actuación flexiblemente, para que le dé margen suficiente de adaptarla a las necesidades y conocimientos de los alumnos y por otro lado los alumnos deben encontrar sentido en lo que hacen, deben enfrentarse a retos y desafíos nuevos, pero a la vez se les debe proporcionar las ayudas adecuadas para que puedan abordarlos. De esta manera se logra una actividad mental autoestructurante que permita establecer el máximo de relaciones con el nuevo contenido. La relación entre profesor y alumno se da en un ambiente de respeto mutuo promoviendo la autoestima. Los canales de comunicación revisten características de negociación, participación y construcción. Al valorar las capacidades y esfuerzos de los alumnos apuntamos a una autonomía personal, a lograr consensos grupales y sentirnos involucrados ambos: profesores y alumnos en el proceso del aprendizaje y lograr participar en los cambios que requiere el mundo actual (Cpr. Zabala 2000:91 ss).

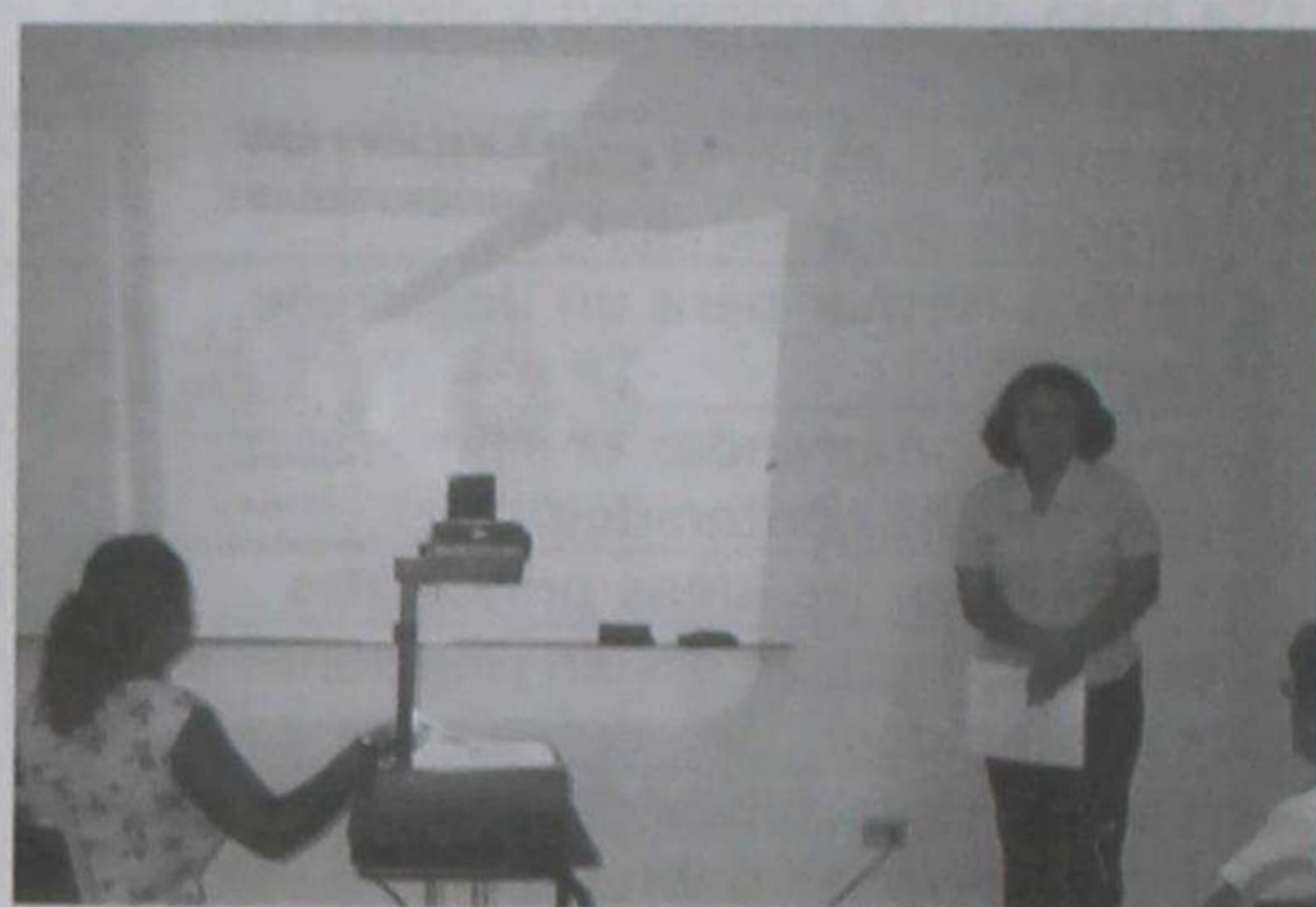
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y TÉCNICA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Nosotros no queremos condenar un modelo didáctico centrado en el profesor. Una buena exposición, la demostración de un experimento, una conferencia magistral acompañados con medios audiovisuales, pueden dar inputs necesarios y que llevarían mucho para ser elaborados por los alumnos mismos, o revestirían mucha dificultad. Pueden ser aprendizajes altamente significativos, pero deben ser complementados por modelos didácticos de mayor intervención de los alumnos.

La exposición, Significado

En la exposición el proceso de aprendizaje está mayormente centrado en el expositor. El se ubica generalmente al frente de los oyentes y dirige el proceso. La forma tradicional es la enseñanza frontal, pero puede ser un constructivo, si el contenido es altamente significativo y es acompañando por medios audiovisuales.

La exposición puede ser una conferencia o exposiciones de profesores o estudiantes y puede o no seguirle un trabajo grupal.



Características principales

- El proceso de aprendizaje está centrado en el expositor.
- El contenido final es presentado totalmente acabado.
- Es un aprendizaje en grupo grande (20-40 personas), es una oferta estandarizada.
- El aprendizaje está mayormente dirigido a contenidos cognitivos

Fases

Fase preparatoria

De esta fase depende en gran parte el éxito de la exposición. En primer lugar hay que recoger una información detallada, lo que da mayor claridad y permite orientar una posible visualización y posibilita una exposición organizada sin interferencias.

En segundo término permite preparar el material de apoyo lo que da seguridad y evita la improvisación. Seifert (1994) considera seis aspectos en una buena preparación.

- El tema, que no debe ser confundido con los objetivos y debe ser preciso y claro
- Los objetivos, pueden ser muy diversos, abarcando lo cognitivo, lo procedimental y actitudinal, deben ser presentados como competencias a lograrse
- El grupo meta, se debe tener en mente quiénes asisten, el tamaño del grupo, su edad, sexo, su profesión, su conocimiento previo, si es un grupo homogéneo o heterogéneo, cuál es su motivación o interés en el tema a tratar.
- La preparación del contenido, dependiendo del tema, del grupo meta y de los objetivos, la preparación del contenido abarca tres momentos: recolectar y seleccionar información, comprimir el contenido y visualizar los contenidos seleccionados. Cabe mencionar que hay que resumir lo más esencial y conviene estructurar el contenido en títulos y subtítulos, que pueden ser presentados ópticamente mediante transparencias, tarjetas, esquemas y gráficos
- La preparación de la presentación, que comprende: la introducción, el desarrollo del tema y las conclusiones.

La introducción. Si no se conocen el expositor y el grupo, hay que preparar el saludo y la presentación, que pueden ser muy formales o más bien personales dependiendo del público. De todos modos hay que pensar con qué palabras se va a empezar. En segundo lugar hay que prepararse para indicar el motivo, el tema y el objetivo de la exposición y en tercer lugar hay que preparar los pasos para su desarrollo. Conviene

pensar en los siguientes puntos: puntos principales de la presentación, duración, informar del material de apoyo, separatas, esquemas y motivar a los participantes para la exposición. En una exposición también se puede formular preguntas, crear expectativas en el público, señalando el provecho personal así como presentar provocaciones, contradicciones o tesis que invitan a la participación.

Para *el desarrollo del tema* conviene dividir el contenido en puntos y subpuntos que son expuestos de forma lógica para que los espectadores pueden seguirlos con atención y concentración. Conviene pensar en: formular preguntas, utilizar varios medios, hacer una visualización eficiente, si es posible hacerla con dos personas. Al final de la presentación conviene hacer un resumen pequeño de los puntos principales mediante un cuadro, un afiche totalmente visualizado o hacer un afiche visualizado en parte para poderlo completar o pensar como se genera durante la exposición una visualización completa.

La parte final, *las conclusiones* son tan importantes como la introducción y se debe hacer la conexión con los objetivos presentados al inicio. Si el objetivo fue una invitación a la discusión posterior se le puede continuar. La discusión también debe ser planificada, qué preguntas se formulan, qué enunciados se quieren hacer, qué argumentos y respuestas se plantean, que argumentos a favor y en contra hay etc.

Organización de la presentación

Aunque una buena organización no garantiza una presentación exitosa, una mala organización si puede ayudar al fracaso de la misma. Hay que considerar los siguientes puntos:

- Lugar y ambiente: ambientación,

mobiliario y su ubicación

- Los medios y materiales: papelógrafo, plumones, tarjetas, cintas adhesivas, afiches, proyector de diapositivas o transparencias. Hay que controlar si todos los aparatos están funcionando y se domina su uso
- La hora y la duración de la exposición y de los descansos
- El material de apoyo, como son: separatas, esquemas de visualización
- La invitación (cuando es una conferencia especial)
- La preparación personal

El desarrollo de la exposición

En esta fase toca poner en práctica la preparación. El éxito de la exposición depende en gran parte del expositor, de su capacidad de convencer al público con conocimiento y con su forma de ser.

Consejos para la introducción

- Buena presentación personal con ropa adecuada y cómoda
- Presentarse con buen ánimo
- Empezar puntualmente
- Antes de empezar a hablar tomar contacto visual con el grupo, eso invita a la participación
- Mantener el contacto visual con todo el grupo
- Hablar claro, fuerte y con buena pronunciación
- No dejarse influenciar por posibles interrupciones, sea llegar tarde o formular preguntas. Ver si se contesta las preguntas al mismo o si se responde al final. No dejarse intranquilizar por preguntas inadecuadas, no permitir provocaciones.

Consejos para el desarrollo del tema

- Hablar libremente, usar únicamente algunos apuntes

- Empezar con la presentación de los puntos principales, dar una visión panorámica
- Utilización de la voz, variando la fuerza, la velocidad, tono de voz para acentuar puntos principales, para entender contextos y para concentrar la atención.
- Formar oraciones cortas y observar las pausas.
- No desviarse del tema
- Usar un vocabulario sencillo, no sea se habla a especialistas. La medida es la comprensión, hay que adaptarse al público
- Uso adecuado de los gestos y del espacio
- No jugar con lápiz, plumones o señaladores, sino usarlos solamente para el trabajo

Consejos para el uso de los medios

Usando el papelógrafo y la pizarra

- Que se vea solamente la parte de la visualización de la cual se habla, otras representaciones desvían la atención
- Que todos los presentes puedan ver la visualización
- Al explicar mirar al público y no a la visualización
- Colocarse al costado del papelógrafo y señalar con la mano
- Utilizar la visualización como hilo conductor de la exposición

Usando el retroproyector, la computadora

- Prenda el aparato cuando lo necesite y apáguelo cuando ya no lo necesite
- No se coloque en la imagen
- Señale en la transparencia, en la pantalla, no en la pared
- Señale con una punta aguda, no con el dedo
- Que el tamaño de las letras tanto en

la transparencia, en la pantalla como en el papelógrafo sea tan grande que todos puedan verlas bien.

Las conclusiones

- Resuma brevemente los puntos principales
- Invite a un compromiso o una tarea concreta. No cierre con expresiones poco significativas como: hemos llegado al final.
- Exprese su agradecimiento por la participación
- Si sigue la discusión fije los objetivos, la tarea concreta, la forma y el tiempo. Si es conveniente deje la palabra al director de debates.

(Cpr. Seifert 1994: 47-74; Grell/Grell 1999; Greving/Paradies 2000; Kullmann 2000).

Rol del alumno

Mayormente asume el rol del receptor, y puede influenciar muy poco en el desarrollo del proceso de aprendizaje, puede participar un poco mediante preguntas. Depende de la capacidad del alumno, de su nivel mental para poder asimilar e integrar los nuevos conocimientos a su estructura mental dada. Exige del alumno gran capacidad de concentración, de atención, comprensión y memoria y poder estar sentado y callado un buen tiempo.

El ambiente del aprendizaje

El ambiente es muy poco complejo, el profesor es la fuente de información, generalmente está dividido por temas o lecciones. El ponente puede o no usar medios y materiales: desde la pizarra, el papelógrafo, el retroproyector, el video, la computadoras, mapas u objetos etc.

La aplicación

La exposición es especialmente apropiada para introducir un nuevo tema, una nueva unidad así como para dar una visión panorámica de lo que se va a tratar. También sirve para dar nuevos inputs durante el proceso de trabajo, proporcionando la necesaria información especializada sobre todo en temas de ciencias naturales y en temas nuevos. Puede servir también como resumen de una fase de aprendizaje o como repaso general de un tema o una unidad.

Puede ser empleada en todos los grados, pero su contenido y su duración dependen de la edad de los alumnos y de la capacidad de escuchar. Se recomienda que no se destierre la exposición, pero que tampoco se le dé preeminencia y que se combine con otras formas metodológicas las veces que sea posible.

Los organizadores visuales

Aspectos generales de la visualización

“Una imagen dice más que mil palabras” es un viejo dicho y en el procesamiento de la información ya tratado anteriormente se comprueba, que, aunque no todas las personas procesan la información del mismo modo, existe una gran mayoría de personas que tiene una memoria visual, lo que significa que la visualización es un elemento decisivo en el aprendizaje y no puede ser dejado de lado en la adquisición de los conocimientos.

Visualizar significa “presentar algo en imágenes”, se puede expresar conocimientos, sentimientos y procesos. La documentación óptica no reemplaza a la palabra hablado o escrito, sino en muchos casos es un apoyo visual de la palabra y tiene los siguientes objetivos:

- Concentrar la atención del receptor
- Integrar activamente a los participantes
- Reducir o limitar el uso de la palabra oral
- Proporcionar al público ayudas orientadoras
- Facilitar y hacer concreta la información
- Ampliar y complementar lo dicho
- Fomentar y asegurar el aprendizaje
- Invitar a tomar posturas

Aunque no se puede limitar la creatividad en la visualización, conviene tener conocimientos acerca de la visualización, conocer sus elementos, estructura y reglas en su composición.

Planificación de la visualización

Como todo proceso de aprendizaje no se puede improvisar, sino se debe pensar y planificar lo que se quiere presentar. Esto depende de cada situación, del tiempo disponible, del público al cual está dirigido.

Como idea guía nos podemos preguntar:

- ¿ Qué quiero presentar? (contenido)
- ¿ Para qué sirve? (objetivo)
- ¿ A quién quiero informar o convencer? (grupo meta)

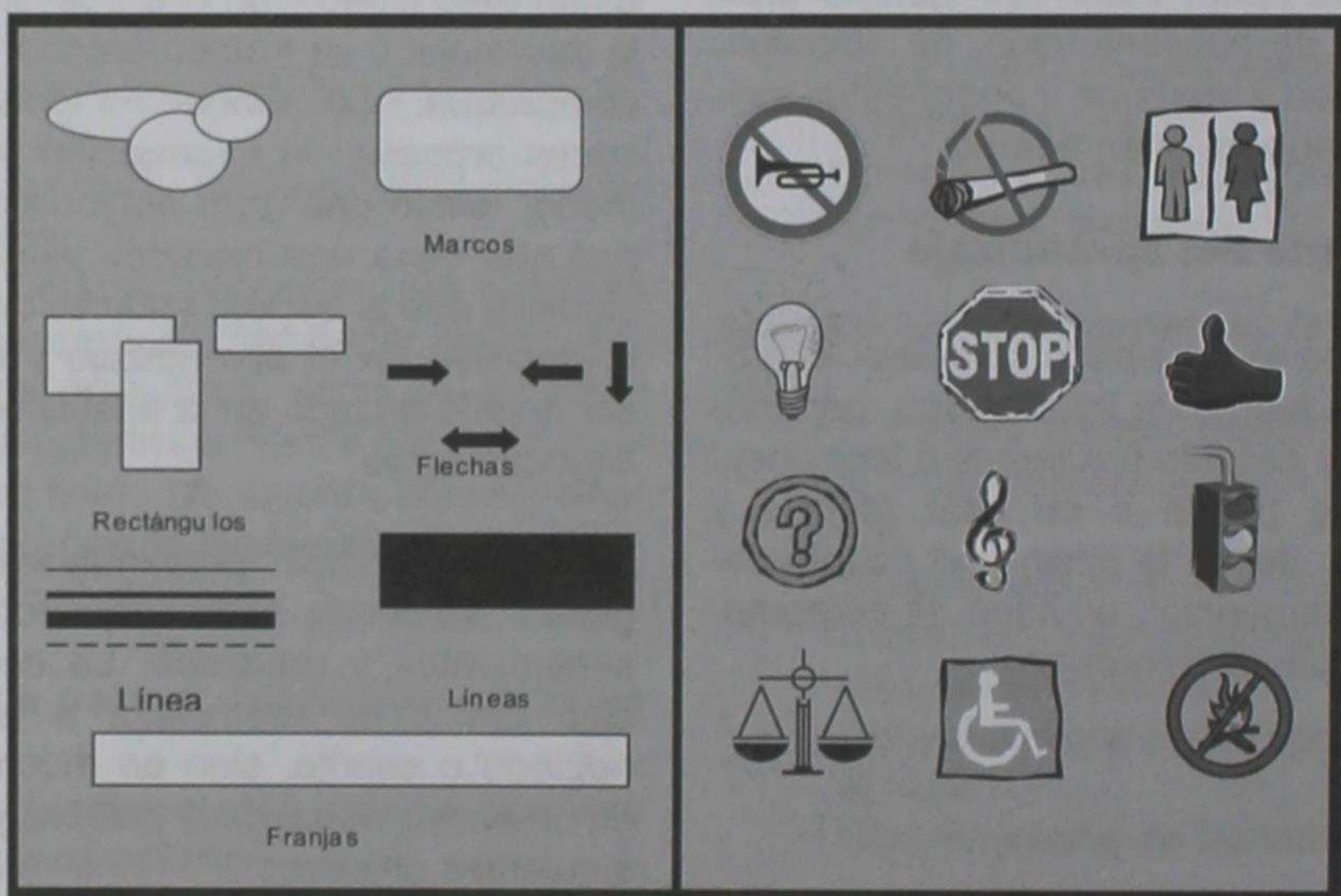
Recién ahora me ocupo de la visualización concreta y pregunto cómo y con qué represento los contenidos planificados.

Elementos de una visualización

Por un lado se necesita los contenidos estructurados lógicamente y por otro los medios para desarrollar físicamente la visualización. Los medios más usados son tarjetas, papelógrafo con la pizarra, las transparencias y el retroproyector y actualmente los programas y medios virtuales. Para la visualización se emplean:

- Textos: cortos, sencillos, ordenados, con letras grandes y legibles, usando colores.
- Gráficos: flechas, líneas, franjas, subrayados, formas geométricas, etc.
- Símbolos: libres y estandarizados
- Pictogramas, diagramas (de curvas, columnas y círculos) organigramas diversos, listas y tablas
- Imágenes diversas

Estos elementos son válidos para todos los medios, que se distinguen solamente por la aplicación y uso.



Ventajas y desventajas de los diferentes medios de visualización.

Medios	Ventajas	Desventajas
<p>Pizarra y tarjetas</p>	<p>De fácil uso, y puede ser usado siempre de nuevo</p>	<p>Pizarras llenas deben ser borradas o ser sacadas las tarjetas</p> <p>De difícil transporte</p>
<p>Papelógrafo y rotafolio</p>	<p>De fácil transporte. Se puede usar papelotes prediseñados.</p> <p>Hojas llenas pueden ser pegadas en la pared.</p>	<p>De difícil corrección</p>
<p>Retro proyector y transparencias</p>	<p>Uso de transparencias prediseñados o se puede armar poco a poco.</p> <p>Contacto visual permanente.</p> <p>Se puede fotocopiar las transparencias.</p> <p>Pueden ser usadas varias veces.</p> <p>Se puede completar el texto.</p>	<p>Un uso excesivo de transparencia cansa.</p> <p>Peligro de mucho texto y letras pequeñas</p>
<p>Dia proyector y diapositivas</p>	<p>Buena calidad de las imágenes.</p> <p>Genera expectativas en el público</p>	<p>Proceso muy estructurado y relativamente estático.</p> <p>Alto costo en la producción de diapositivas</p> <p>Requiere de un ambiente especial que se puede oscurecer.</p> <p>Exige instalación del aparato.</p>
<p>Computadora y programas</p>	<p>Mediante un display o un data show se pueden presentar imágenes movibles.</p> <p>Apropiado para demostrar procesos simulaciones.</p> <p>Visualización rápida y fácilmente cambiable</p>	<p>Requiere de mucho despliegue técnico.</p> <p>Requiere de conocimientos sobre programas de diseños y computación.</p>

Composición de una Visualización

Todos los elementos de la visualización como: texto, gráficos, símbolos, diagramas e imágenes deben ser organizados en los medios de visualización. Para lograr una composición adecuada se debe considerar lo siguiente:

Distribución de la hoja

Para lograr una estructura gruesa en la representación es necesario pensar en una distribución. Mentalmente o mediante doblados o rayados se puede dividir la hoja en tantas partes como se requiere. Como segundo paso decido los elementos que voy a emplear y dónde los voy a colocar.

Lógica, disposición y ordenamiento en la hoja

Los elementos se ordenan considerando lo siguiente:

- Simetría: Si se quiere presentar un todo con sus partes
- Seriación: Si se quiere presentar jerarquías, aspectos subordinados
- Procesos dinámicos: Si se quiere mostrar causas y efectos, evoluciones y desarrollos
- Comparación: Cuando se quiere comparar datos, información: igualdades y diferencias

Colores y formas

Los colores y las formas son al lado de la distribución de la hoja y su ordenamiento elementos importantes, sobre todo para resaltar aspectos y sirven para:

- Resaltar una información importante
- Hacer notar contextos y relaciones

- Unir visualizaciones consecutivas
- Resaltar aspectos transversales de varias representaciones

Consejos para elaborar afiches

- Emplear máximamente 3 colores por afiche
- Formar bloques: agrupando ideas y conceptos similares
- Usar para el mismo concepto el mismo color y la misma forma
- Resaltar lo más importante mediante un color vivo, subrayado, rayado y encuadrado
- Dejar espacios libres
- Escribir palabras completas sin abreviaciones
- Aprovechar el efecto estimulante de algún gráfico o dibujito libre
- Cuidar de las visualizaciones perfectas pues crean distancia y no logran impresionar
- No recargar, representar solamente lo estrictamente necesario. ¡ El arte está en la reducción !
- Mostrar su afiche a un amigo y pedir su opinión

BIBLIOGRAFÍA

- FLECHSIG Karl – Heinz 1991, Kleines Handbuch didaktischer Modelle, Centro de Estudios Didácticos. Göttingen
- GRELL, Mochen / GRELL, Monika 1999, Unterrichtskonzepte, Ed. Beltz, 2da Edición, Weinheim und Basel
- JANK, Werner / MEYER, Hilbert 1991, Didaktische Modelle. Ed. Corneasen Scriptor, Frankfurt a.M.
- KRONER, Bernd / SCHAUER, Herbert 1997, Unterricht erfolgreich planen und durchführen, Ed. Aulis Deuberner & CO KG Köln
- KULLMANN Volker J.E. 2000, Selbst-Supervisión in der Schule. Ed. Luchterhand, Neuwied
- ROEDERS, Paul 1977, Aprendiendo juntos, Ediciones Walkiria, Lima
- SEIFERT, Josef W. 1994, Visualisieren, präsentieren, moderieren, Ed. Gabal, 6ta edición, Bremen
- ZABALA VIDIELLA, Antoni 1999, Enfoque globalizador y pensamiento complejo, Ed. Graó, Barcelona

PEDAGOGÍA SOCIAL, UN DESAFÍO CONTEMPORÁNEO EN LA ACCIÓN EDUCATIVA

Malvina Ponce de León
*Univ. De Santiago, Chile*¹
PRESENTACIÓN

El presente artículo, se construye a partir de algunos de los resultados del proceso de investigación realizado por Dolly Paiva Zúaznabar en su tesis de Maestría en Pedagogía Social del año 2001 en la Universidad Santo Tomás

En ese sentido, parece especialmente relevante rescatar y resignificar una técnica de los medios de la pedagogía en el desarrollo de un Proyecto de Escuela Abierta, en la comunidad de Maipú de la Región Metropolitana de Chile.

Lo anterior, responde a los requisitos de la actual Reforma Educacional Chilena que contempla un proceso gradual de articulación entre la formación cognitiva, afectiva, cultural y social del educando.

No obstante, a pesar de los cambios introducidos en el sistema no se han tenido los efectos esperados, es decir, el fortalecimiento de los recursos humanos, económicos y educativos aún continúan deficitarios. En consecuencia, se está en frente de una educación aún empobrecida y deficiente.

Por tal motivo, el presente análisis se sitúa desde una perspectiva crítica, toda vez que se reflexiona en torno a las diversas miradas presentes en la Pedagogía Social, vista como una nueva alternativa

que puede contribuir a mejorar el desempeño docente, desarrollando nuevas competencias para trabajar con grupos de riesgo en la sociedad.

Herdent kells en el año 1998 exponía en Chile materias de evaluación y acreditación de la educación en el siglo XXI que "la era del conocimiento, formación de personas en actitud de aprender durante toda la vida, con sólida formación ético-social, que desarrollan las destrezas para enfrentar un mundo marcado por la incertidumbre y la celeridad de vinculación de información con visión crítica, o sea, que sean capaces de aprender a aprender con capacidad creativa en lo referido a la solución de fenómenos cada vez más complejos" (Kell, en CSE, 1998).

Así, la educación se ha convertido en el camino mediante el cual la persona se sitúa. Hopenhaydn (1994), integrado a un mundo que cada día evidencia mayores procesos de marginación, por tanto, la educación en cuanto eje axial de esta era del conocimiento, esto es del presente y futuro de las personas y sociedades no puede seguir reservada a unos pocos, a una elite que tenga acción en las competencias culturales más complejas y que siguieran mayores niveles de reflexión y abstracción. El desafío por lo tanto es considerar a la educación como un mecanismo que traduce en equidad y calidad.

La calidad como concepto asociado a la vida de las personas, desde ahí su visión integral e integradora del desarrollo huma-

¹ Asistente Social, Master en Educación para el Trabajo Social, Universidad Católica de Washington; Diplomada en Biología del Conocer y del Amar, Instituto de Formación Matriztica; Diplomada en Epistemología en Ciencias Sociales y Trabajo Social, Universidad Santo Tomás

no, en consecuencia el desarrollo implica la consideración de los aspectos biológicos, sociales, culturales, espirituales, cognitivo – afectivo, social, cultural y político.

La equidad importa el respeto, más que a la diferencias, el respeto y valoración del otro, como legítimo otro, en convivencia, cuya consideración en el fluir de su ser y existencia representa un conjunto de experiencias distintas al otro (Maturana, 1997)

Desde este marco de reflexión, los hechos más relevantes en la historia educativa de nuestros pueblos es la actual reforma de educación que constituye una transformación trascendental en el ámbito educativo, ello, entendido en la necesidad de un desarrollo humano con equidad e igualdad. Esto significa que debe incorporarse mecanismos de descentralización aumentar los mecanismos de inclusión social, así como de la incorporación a la globalización mundial.

Uno de los cambios más relevantes que se observan en materia de educación, es la transformación tradicional que se ha dado a la enseñanza, no sólo como transmisión de la información, sino que el foco es el aprendizaje y sus procesos y hacer efectivo este foco, significa introducir nuevas formas en el proceso educativo, es decir, generar un cambio cultural hacia una mirada integradora y transformadora, ser un sistema abierto que sea capaz de "humanizar la vida de las personas, para una efectiva igualdad de oportunidades, para superar la pobreza y para la integración competitiva a un mundo cada vez más extensivo del conocimiento y de las tecnologías" (Lagos, 1998:12).

Desde esta mirada, es claro que los actores claves de la puesta en marcha de los cambios son los pedagogos, o sea, los maestros, los profesores, los docentes; por ello es importante el desafío en la perspectiva de comunidades de aprendizaje pro-

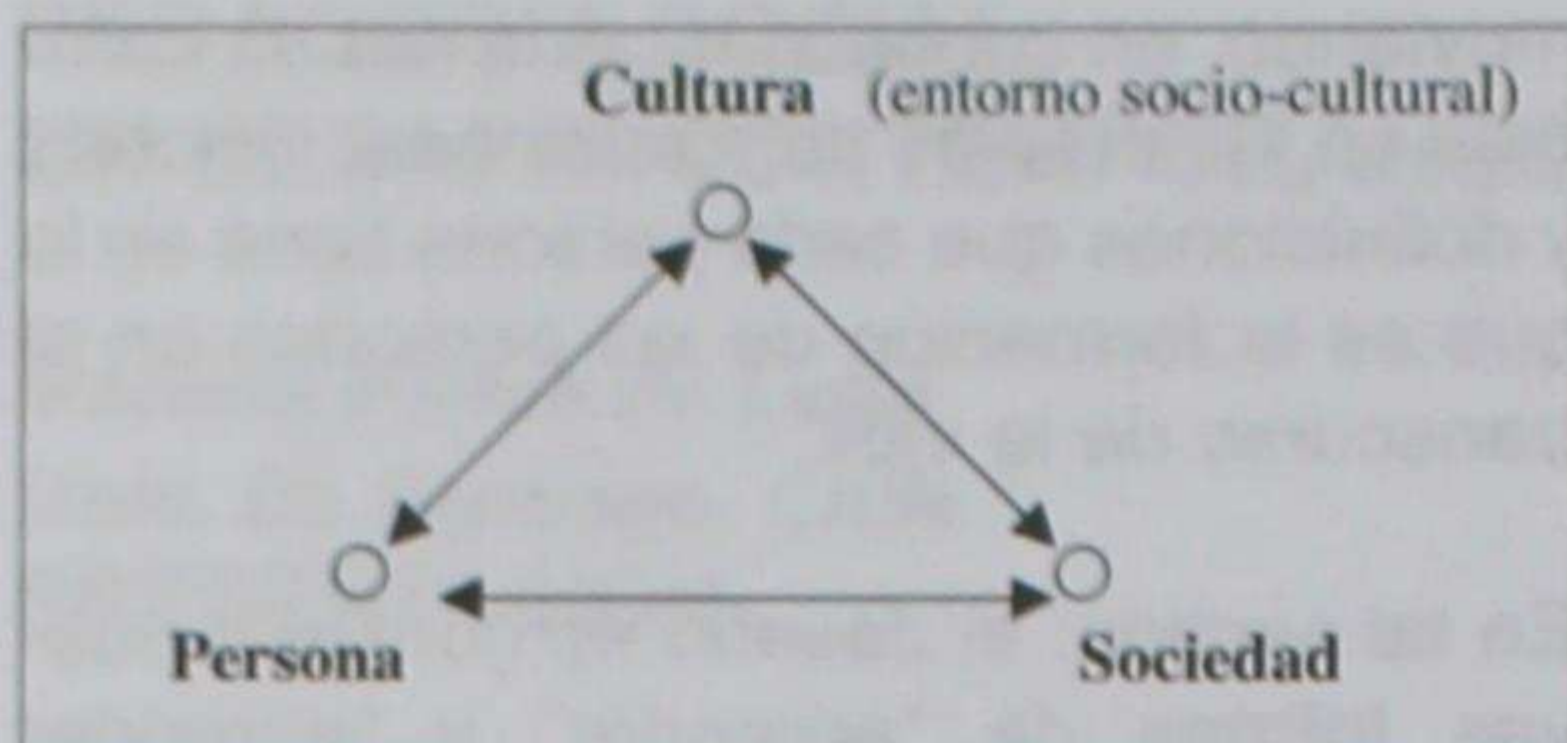
moviendo, en consecuencia la red de cambios en las propias concepciones, visiones y definiciones que cada persona tiene en lo que es la formación de las personas en el transcurso de la vida.

En tal sentido, el desafío es construir nuevas formas de "aprender" y "aprender haciendo" y una nueva modalidad de gestión capaz de situar a formadores y aprendices como reales protagonistas del quehacer.

En esta perspectiva es que los postulados acerca de la Pedagogía Social emergen con una nueva significación, toda vez que la educación social no puede ser concebida sólo como una disciplina de soporte externo (informal) al centro educativo sino debe proporcionar las bases para el desarrollo y calidad de vida de la población, requiere por lo tanto, de una nueva visión que incorpore la noción de desarrollo humano integral, democrático y solidario. Así su estrategia se funda en procesos relacionales de co-construcción del conocimiento en el ser y el hacer.

Lo anterior, destaca la importancia del conocimiento y acción construida en las relaciones que las personas sostienen en las redes lingüísticas de participación, así la concepción del proceso de aprendizaje tiene por finalidad la promoción de procesos de crecimiento personal con referencia a su cultura.

En este marco, expondré algunas reflexiones de un trabajo de tesis realizado en la maestría de pedagogía social (2001) por la autora Dolly Paiva Zúaznabar.



Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik

El estudio desarrolla una investigación – evaluación pedagógica constructivista, con una mirada en la captación de los ordenadores que comandan las relaciones y en especial, a la distinción que efectúa un observador acerca de las distinciones que efectúan observadores (cibernética del segundo orden).

La experiencia fue desarrollada con el objeto de innovar en materias de educación social pedagógica, en orden a propiciar efectivos procesos de cambio organizacionales – profesionales – personales.

En un primer momento se indagó sobre la cultura: concepciones que presentaba el actor docente respecto de la educación vista esta en términos amplios (entorno sociocultural), las técnicas utilizadas fueron los procesos de inducción realizados en mesas de conversaciones, espacio micro – organizacional de la escuela.

Un segundo acercamiento profundizó bajo recursos metodológicos de construcciones teóricas valóricas presentes en este actor, o sea las personas docentes que facilitan o dificultan la implementación de los nuevos postulados de la reforma educacional.

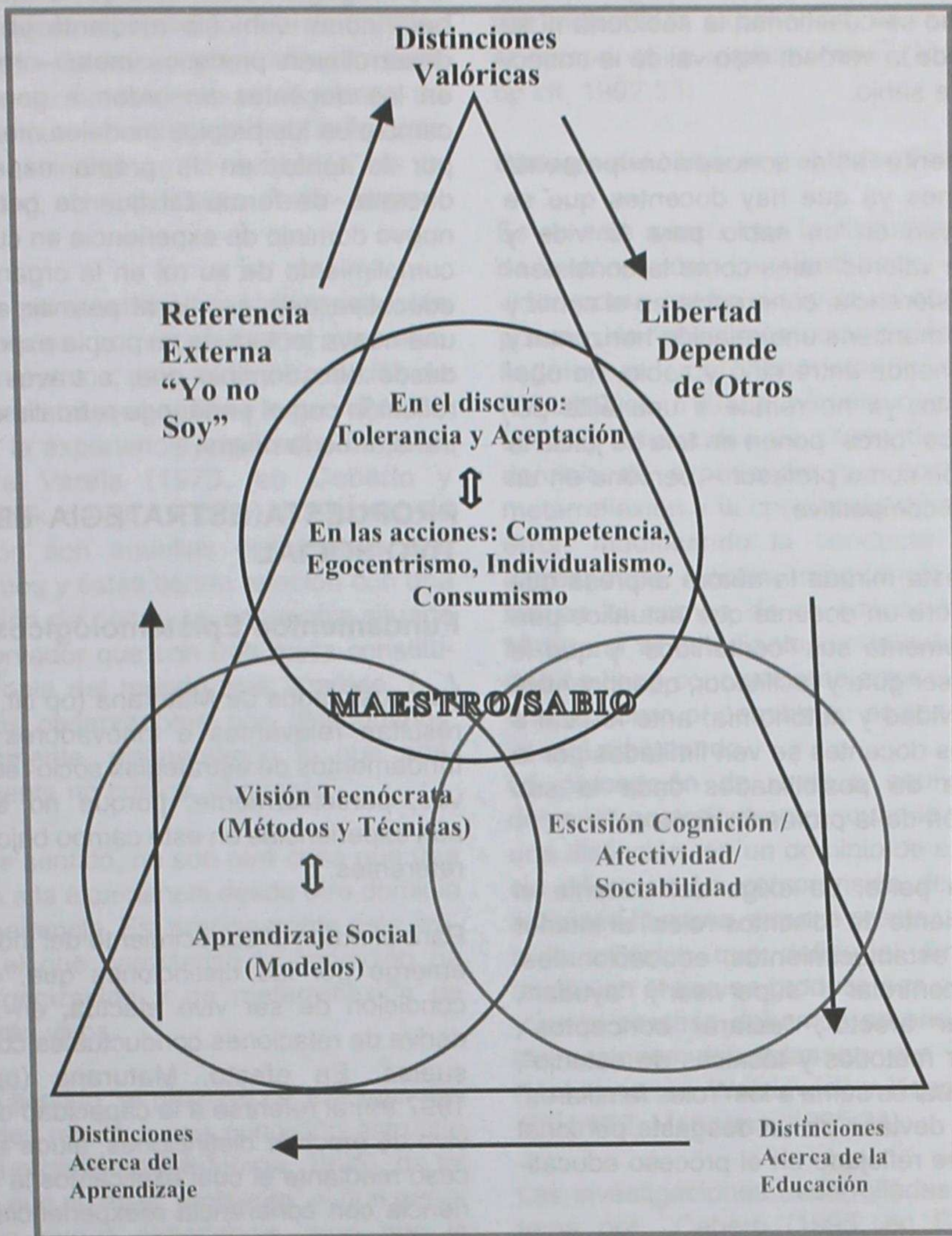
Los resultados obtenidos señalaron una brecha entre los postulados de la reforma y la mantención de estos en los espacios micro organizacionales. La técnica utilizada fue el estudio de casos, ésta fundamenta la necesidad de discutir los modelos fundamentales, las construcciones, concep-

ciones que transmiten los docentes a los alumnos y a sus padres.

En un tercer momento se implementó la técnica o método Delphi para lo cual se estimó que lo más adecuado eran los jueces expertos formen parte del proceso investigativo, especialmente cuando describimos distinciones de observadores respecto al foco (los jueces fueron docentes, directivos, padres y alumnos).

Los resultados obtenidos los podemos apreciar en el siguiente diagrama construido por la autora, a partir del insumo metodológico.

Ordenadores y pautas distinguidos por el observador que observa al resto docente.



Paiva, Dolly; 2001

Las principales distinciones que emergen en cuanto a concepciones teóricas, valóricas y de la educación, están referidas a :

Concepción del sabio maestro que está dada por la experiencia del docente, no obstante esta sabiduría se asocia hoy a la

experiencia de pertenencia a una elite social que en la actualidad no corresponde.

Bajo esta noción, se distingue que la experiencia del educador – educando se fundamenta en una relación vertical y por lo

tanto distante del alumno. Esto conlleva un alumno pasivo por lo que es seguidor, discípulo, no se cuestionan la sabiduría ni su manejo de la verdad; esto valida la connotación de sabio.

Actualmente esta concepción presenta variaciones ya que hay docentes que se constituyen en un sabio para la vida y "entrega valores" tales como la consistencia, transferencia, coherencia en el sentir y actuar y mantiene una relación horizontal y comprometida entre niño y sabio, no obstante esto, ya no remite a una elite por cuanto los "otros" ponen en tela de juicio la validación como profesor – persona en un contexto competitivo.

Desde esta mirada la autora expresa que se requiere un docente que actualice permanentemente sus "contenidos" y que le permita ser guía y facilitador, que incentive la creatividad y autonomía; ante lo cual a veces los docentes se ven limitados por la ausencia de posibilidades dada la subvaloración de la profesión docente".

Por otra parte, se exige del docente el cumplimiento de "distintos roles" al interior de los establecimientos educacionales, como "controlar", "supervisar", "ayudar", "entregar afecto", "aclarar conceptos", "enseñar métodos y técnicas de estudio", todo lo cual se suma a los "roles familiares" y lo que deviene en un desgaste personal que se ve reflejado en el proceso educativo.

Cuando surge un "problema de aprendizaje" el profesor tiene que "aconsejar a los padres para llevar al niño a especialistas, aún cuando el problema radique en la familia". Así los docentes "tienen que actuar con los padres" como si "éstos fueran sus alumnos a quienes es necesario conducir por el camino de la vida".

Ante estos resultados la autora rediseñó

una estrategia innovadora en el campo de la pedagogía social, esto que el video feedback como vehículo mediante el cual se desarrollarán procesos meta – reflexivos en los docentes en orden a generar un cambio en los propios modelos mentales y por lo tanto, en la propia experiencia docente, de forma tal que se genere un nuevo dominio de experiencia en cuanto al cumplimiento de su rol en la organización educativa esto se dio al permitir efectuar una nueva lectura de su propia experiencia desde otro dominio que, a través de la reflexión con el pedagogo retroalimenten y transforme la misma.

PROPUESTA ESTRATEGIA EDUCATIVO SOCIAL

Fundamentos Epistemológicos

Los postulados de Maturana (op cit, 1997) resultan relevantes e innovadores como fundamentos de estrategias socio- educativas, particularmente, porque no existen aún experiencias en este campo bajo estos referentes.

Para el autor, el conocimiento del individuo emerge por las distinciones que, en su condición de ser vivo efectúa, en su co-deriva de relaciones conductuales consensuales. En efecto, Maturana (op cit, 1997:99) al referirse a la capacidad del ser vivo de efectuar distinciones, alude al proceso mediante el cual explicamos la experiencia con coherencia reexperiencias. La experiencia es lo que el ser vivo distingue y la experiencia a distinguir es lo que le ocurre y esa distinción ocurre en el lenguaje. De esa forma, "(...) el objeto puede ser el espejo para el sujeto tanto como el sujeto para el objeto". (Morín, 2001:68).

Al respecto, Morín (op cit, 2001:69), plantea que si se parte del sistema auto – eco-organizador y éste se "(...) remonta de complejidad en complejidad...., se llega

finalmente, a un sujeto reflexivo que no es otro que yo mismo que trato de pensar la relación sujeto – objeto. E inversivamente, si yo parto de ese sujeto reflexivo para encontrar su fundamento o, al menos su origen, encuentro mi sociedad, la historia de esa sociedad en la evolución de la humanidad, el hombre auto – eco – organizador”.

En esta perspectiva, se postula que las explicaciones corresponden a mecanismos generativos, esto es la proposición de un proceso tal, que si tiene lugar, el resultado es la experiencia explicada. En palabras de Varela (1975, en Ceberio y Watzlawick, op cit, 1998:66), el proceso de distinción son aquellas distinciones que realizamos y éstas tienen relación con una revelación de donde se encuentra situado el observador que con una mera constitución propia del mundo que aparece, (...) nosotros observadores nos distinguimos, precisamente, distinguiendo lo que aparentemente no somos, el mundo”.

En este sentido, no son otra cosa que una mirada a la experiencia desde otro dominio de experiencia. Es, precisamente éste proceso, el que caracteriza la condición de autoorganización y de metarreflexión de los seres vivos.

En tal sentido, el proceso de efectuar distinciones remite a una condición estructural del organismo (Maturana, 1996), de tal forma que no es el “ambiente” el que genera una nueva experiencia, sino que la capacidad del individuo de efectuar distinciones con fundamentos a una emoción como condición central para que ésta distinción emerja.

Educación en esta perspectiva, supone considerar que la explicación de un fenómeno o experiencia no se encuentra situado en la experiencia, en tanto ésta se vive en el hacer en el momento que se señala el

hacer que la constituye. En tal sentido, lo que se hace, pasa y, nuestra reflexión una vez indicada la experiencia, se realiza en el campo de las explicaciones (Maturana, op cit, 1992:53)

Biología del conocer y el Video Feed Back

Es en este marco, que la discusión acerca de la técnica del video feed back, -uso del video como medio audiovisual que en un proceso de retroalimentación de las formas lingüísticas del hemisferio derecho (Watzlawick, 1994b), permite que educadores y educandos se sitúen desde otro dominio de experiencia que posibilita la metarreflexión y la conciencia de acierto o error, modificando la conducta cuando corresponda – cobra importancia particular, en el campo de la educación. Para Maturana el estudiante o cualquier individuo no tiene conciencia de error al realizar una acción o al percibir su acción cuando la está ejecutando.

La percepción de error o equivocación deviene posteriormente, cuando efectúa una distinción en un dominio de experiencia diferente. La comprensión de toda la actividad humana, supone prestar atención a la emoción que define el ámbito de acción en el que se produce esa actividad, y en el proceso debemos aprender a ver las acciones deseadas en esa emoción (Maturana, en Watzlawick y Krieg, op cit, 1994:162, Maturana, 1995:34)

Las investigaciones desarrolladas en este tema por Cabero (1995, en Cabero y Márquez, 2000) indican variados roles de esta técnica en el contexto de enseñanza – aprendizaje, entre ellos, se destaca como instrumento de motivación, de conocimiento y como herramienta de investigación psico – didáctica.

En investigaciones posteriores realizadas por el autor y otros (Cabero y Márquez, op cit, 2000), se profundiza en esta herra-

mienta como mecanismo de aprendizaje colaborativo entre estudiantes de geografía y pedagogía de la Universidad de Sevilla, en la que se demostró resultados positivos en la generación de aprendizaje en los estudiantes, tanto cognitivos como afectivos.

En tal sentido, se reconoce la importancia de estas investigaciones en el campo de la educación y por tal razón, se estima de significación reflexionar acerca de los postulados de la biología del conocimiento, como una nueva propuesta para emplear esta herramienta en orden a generar procesos de conocimiento integrales e integradores en educando y educadores.

Por integral e integrador se entiende que la persona en los procesos metarreflexivos genera nueva experiencia acerca de la experiencia y en la experiencia convergen elementos biológicos – afectivo – cognitivo – conductuales – socio – culturales de la experiencia vivida en relación. Por tal razón, la nueva experiencia relacional genera cambios en la relación.

Así, cuando se postula que el video, como herramienta que proporciona feed back y que, en consecuencia, favorece la comprensión y los procesos metarreflexivos en educando y educadores, se alude al proceso de captación de un campo o dominio experiencial particular, referido a la relación entre educador y educando, cuya posterior reproducción de esas imágenes posibilitan los procesos de metarreflexión acerca de la experiencia experimentada. Este proceso se efectúa desde otro dominio de experiencia entre ambos participantes y, en consecuencia, crea a su vez, un nuevo dominio de experiencia; esto no necesariamente se traduce en un cambio comportamental, sino que en una ampliación del campo de distinciones.

En otras palabras, educadores y educandos participan de una co-deriva de coordi-

naciones conductuales consensuales en las que van construyendo coordinaciones conductuales consensuales en distintos dominios de experiencia.

En tal sentido, la utilización del video feed back posibilita que tanto educadores como educandos, se sitúen en un dominio de experiencia diferente al reflexionar acerca de un dominio de experiencia que emerge a través del video feed back como un nuevo dominio de experiencia. De esta forma, la reflexión desde un dominio de experiencia acerca de otro dominio de experiencia del dominio de experiencia, permite, en definitiva, que se amplíe el rango de distinciones del observador y, en consecuencia, se construyan nuevos dominios de experiencia y, por tanto emerjan nuevos conocimientos acerca del actuar.

Con todo, sin aprender es la transformación del organismo en la convivencia (Maturana, 1999), cualquier técnica de feed back (como sería por ejemplo, el empleo del dibujo en pedagogía del arte), si realmente facilita aprender facilita la transformación (Maturana, op cit, 1995). En esta perspectiva, se plantea que el video puede constituirse en un medio efectivo de trabajo con las personas. Es del caso señalar, que cuando nos referimos a video, no sólo se alude a la filmación libre, sino que por el contrario, al empleo de este recurso bajo ópticas específicas que le asignan una connotación a la propia filmación.

SINTESIS REFLEXIVA

- La autora recoge en su investigación un concepto ordenado e integrado de la realidad educativa y social de la Escuela Abierta, como nuevos caminos educativos, formativos de ayuda a la incorporación social de sus maestros y sus alumnos
- Toma la realidad concreta como punto de partida a través de la técnica del video Feed Back
- El objetivo de su didáctica metódica, o sea de su orientación pedagógica fue perseguir el bien de los actores (maestros y educandos), desarrollando sus capacidades y también su voluntad objetivo que persigue la pedagogía social
- Pone de relieve la necesidad de modificar las condiciones contextuales con el fin de asegurar la eficacia de la acción pedagógica
- Destaca que la tarea de formación e investigación es inherente a la pedagogía social, es decir, no existe pedagogía social sin praxis.
Superando el marco conceptual de lo que es la pedagogía estableciéndola en una acción más científica.

Reflexiones y conclusiones finales

Una primera reflexión, nos remite, necesariamente a los paradigmas con los cuales los docentes han operado en los procesos educativos. Al respecto, se aprecian dos grandes tendencias, una hace referencia al entrenamiento, esto es, la adquisición de modos de actuar en el educando y otra que se relaciona con la enseñanza, es decir, la generación de procesos de comprensión en el educando; no obstante ello, los

docentes o educadores muchas veces optan por el logro de esta primera tendencia, sin efectuar la distinción entre ambas. A ellos se agrega, la pauta que escinde el desarrollo humano entre cognición / afectividad/ sociedad, siendo éstas últimas áreas, tareas de familia u grupos.

Así también, el aprendizaje no es construido, sino transmitido por quienes sustentan una verdad indiscutible, en consecuencia, existe una verdad trascendente a la cual es menester remitir para alcanzar los ideales como ser humano.

Se distingue la penetración de la experiencia moderna en cuanto presentan como pautas que comandan, los valores de existismo, competencia, egocentrismo/ sabio/ poseedor de la verdad, individualismo, consumismo, con la consecuente paradoja: eso está allí, espero no compartirlo, pero formo parte. En tal sentido, se ha teñido la explicación de la experiencia con coordinaciones de experiencias en las que estas pautas comandan las relaciones que establecemos con el otro. La dualidad del mundo, en el que ambas caras son parte de la misma moneda.

Con todo, como grandes ordenadores se distingue una pauta de referencia externa, en otras palabras "yo no soy"; son las familias, son los otros, yo ostento aún ideales y cuando no puedo concretarlos, se debe a otros y por tanto, emerge una segunda pauta que tiene que ver con "la libertad depende también del otro" quien posibilita o limita mi propio desarrollo.

Así, el individuo es visto como manejado por un mundo que es difícil de controlar y, por lo tanto, éste es una continua amenaza en la vida cotidiana. Esta experiencia global, se hace presente, en los dominios de experiencia en los que se participa en diversas redes de relaciones.

En consecuencia, desde un punto de vista de los objetivos de la investigación, se presenta una brecha entre postulados teóricos y valóricos de la Reforma y distinciones contenidas en la experiencia de docentes, construcciones que, sin duda limitan la concreción de los objetivos de ésta, en lo referido a la instalación de una Escuela Abierta.

Una segunda reflexión y propuesta conclusiva, está referida a la estrategia del video feed back, justamente como un medio que facilita efectuar dicha distinción, en tanto cuanto, a través del video, tanto educadores como educandos, presencian desde un dominio de experiencia diferente su modo de operar cotidiano dentro de ese dominio de relación experimentado. Por lo tanto, una presentación a través de imágenes acerca de esos procesos relacionales, permite a partir de la autoobservación develar la propia trama de la vida, una trama de relaciones que emergen como conocidas y también desconocidas, las que en definitiva, son parte de la persona que se tiene ante sí (Pakman, op cit, 1997). El autor hace referencia a la incorporación de los contenidos en la experiencia individual. En este sentido, desde una perspectiva constructivista de la educación no es posible separar contenido de experiencia, en tanto la adquisición de nuevos contenidos pasa por la comprensión y significación de una nueva experiencia. Si la experiencia no tiene relación con el cambio de la estructura en el ser biológico, no emerge una nueva experiencia y, por tanto, no hay aprendizaje de contenidos.

Lo anterior, proporciona la posibilidad de desarrollar procesos de metareflexión acerca de la propia experiencia cotidiana. En este sentido, permite distinguir que en ocasiones la rigidez y, por tanto las restricciones del propio mapa limitan el accionar, es decir, la capacidad de efectuar, precisamente, distinciones; esto, en cuanto la

única distinción posible que se hace, es la de un modo estático y ordenado, que restringen, necesariamente, los propios modos de actuar; por consiguiente, la finalidad es crear un cambio epistemológico o paradigmático en el modo en cómo se concibe la enseñanza en la relación educador – educandos.

En este marco, los procesos metareflexivos que emergen a partir de una experiencia de autoobservación de la propia experiencia, brinda, necesariamente, la posibilidad de realizar nuevas distinciones acerca del mundo con relación al propio actuar.

Todo lo anterior, presenta profundas implicancias para el campo de la educación social, no sólo en cuanto procesos de cambio en las redes de relaciones microsociales, sino que también en el espacio más amplio de la cultura.

En efecto, bajo estos planteamientos se abre un espectro de posibilidades que, no sólo se relacionan con el foco de la presente investigación evaluativa, esto es los postulados de la reforma con relación a la instalación de una escuela abierta a todos, como eje de distribución del conocimiento y la cultura, sino que por el contrario, reconocer y reconocerse en las pautas contenidas en las mentes cerebros individuales, trae consigo procesos de autoconciencia que, expansivamente son constitutivos de nuevas experiencias distinguidas y, por tanto, de cambio en las redes recursivas relacionales y, en definitiva en la convivencia en la que el ser vivo se transforma.

En esta perspectiva, pensar en la educación, es pensar en los procesos de “aprender” en el transcurso de la vida como totalidad indisoluble, interconectada e interrelacionada en un sistema de relaciones.

Con todo, en el escenario social de la reforma educativa en curso, el tema de la

convivencia en la escuela aparece como una sentida necesidad de la sociedad chilena en particular, pues el clima y el ambiente en el que se trabaja o estudia, condiciona los comportamientos individuales y colectivos al interior del establecimiento educacional, en orden a la satisfacción y el rendimiento de las personas que conviven en éste.

Es así, como el sistema educacional y sus procesos actuales son el resultado de una gigantesca organización de reflexión; vuelta de un orden social sobre sus pasos, discusiones, decisiones sobre sus metas y medios para lograrlas, todo ello sobre la base de valores, estilos de vida e identidad. En el acto esencial al sistema educativo de elegir y articular que se transmite a cada generación, está en juego la relación con el pasado y también con el futuro que se quiere construir.

En efecto, el sistema educativo de una nación está siempre volcado hacia el pasado, los saberes, experiencias y tradiciones acumuladas, que intenta traspasar a la generación que inicia su viaje.

Al mismo tiempo la educación está volcada al futuro, al horizonte con que la sociedad sueña; y es difícil pensar un proceso de cambio durable, de nivel societal, que no pase por sus procesos de formación humana. La educación está así en el núcleo de las relaciones entre continuidad y cambio de una sociedad; tensada entre lo que un orden social es y lo que quiere ser.

En este contexto, es que la escuela enfrenta cada vez más nuevos desafíos, en la medida que la sociedad cambia, que se avanza en el conocimiento de las diversas áreas del saber y que se cuestionan, con fundamentos sólidos, marcos de referencia, procedimientos y prácticas escolares. Es aquí donde surgen nuevas modalidades de accionar en torno al sistema educa-

tivo formal, las cuales conducen a la integración y participación de los diferentes actores sociales en el proceso escolar y a la vez el incorporar al establecimiento a la comunidad escolar. Frente a estos requerimientos o características se apunta principalmente al modelo de "Escuela Abierta" el cual responde de manera integral a las diferentes demandas y necesidades del medio escolar y societal.

Cabe destacar, que la modalidad de "Escuela Abierta", es un proceso continuo que requiere de profundas transformaciones en las diferentes áreas del establecimiento educacional.

Con todo, la investigación evaluativa realizada, abre un campo significativo en lo referido a la educación social y pedagogía social. Sin duda, este será, precisamente, el tema fundamental a trabajar en el corto y mediano plazo.

Lo anterior, porque invertir en las personas, supone invertir en la red social que estas configuran y, en consecuencia, el proceso de formar jóvenes, requiere una preocupación especial de articulación de todos quienes participan en él.

En esta perspectiva, el desafío para los educadores, implica asumir que la educación es un proceso que se presenta durante toda la vida de la persona y, por lo tanto, si se espera avanzar en procesos de mejoramiento de la calidad de vida y de inserción en un mundo globalizado, a través de la educación como eje axial, es un imperativo cambiar los modos de hacer y pensar en este tema.

En tal sentido, el cambio cultural que se requiere para los procesos de cambio en la educación, no sólo implica considerar, reduccionistamente, a profesores y alumnos, junto con los sostenedores, sino que también a familiares, pares externos y

comunidad, todos los cuales, participan de una red de relaciones que configuran una forma de ver el mundo y por lo tanto, de alcanzar su particular desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

Amescua, Cesareo y otros (1996): "Evaluación de programas sociales". Editorial Díaz de Santos, Madrid – España

Arellano, Juan Plablo (2000) "Reforma Educacional, prioridad que se consolida". Editorial Los Andes, Santiago – Chile.

Arnold, M. (1998) " Recursos para la investigación sistémicos/ Constructivita" Facultad de ciencias sociales Universidad de Chile, Cinta de Moebio, nº 3 Santiago de Chile .

Astudillo, E. (2000) "Desafíos del nuevo escenario: niños, padres y educadores, caminando juntos hacia el siglo XXI ". Universidad Católica, Revista universitaria nº 64, Santiago de Chile.

Cabero, Julio y Márquez , Dominga (2000) "La introducción del Video como instrumento de conocimiento en la enseñanza universitaria". <http://tecnologiaedu.us.es>

Capra, Fritjof (1992) "El punto crucial" Editorial Troquel, Buenos Aires Argentina.

Ceberio, Marcelo y Watzlawick, Paul (1998) "La construcción del Universo". Editorial Herder, España.

Hopenhayn, Martín (1994), "Ni apocalípticos ni integrados" Fondo de Cultura Económica, México.

Keeney, Bradford (1987) "Estética del cambio". Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Kells R., Herbert (1998) "La Educación en el Siglo XXI" Entrevista publicada en Revista "Calidad en la educación", Editada por el Consejo Superior, Chile.

Lagos, Ricardo (1998) "Programa de Gobierno. Crecer con Igualdad", Ministerio del Interior, Gobierno de Chile.

Maturana, Humberto (1992) "Emociones y Lenguaje en Educación y Política" Ediciones Pedagógicas Chilenas S.A. Santiago de Chile.

Maturana, Humberto (1995) "Formación Humana y Capacitación" Ediciones Dolmen. Santiago, Chile.

Maturana, Humberto (1996) "Desde la Biología a la Psicología". 4ta Edición Editorial Universitaria. Santiago de Chile.

Maturana, Humberto (1997) "El sentido de lo Humano". 9na Edición. Editorial Dolmen. Santiago, Chile.

Maturana, Humberto y Nisis de Sima (1999) "Transformación en la Convivencia". Editorial Dolmen. Santiago, Chile.

Morín, E. (2001) "Introducción al Pensamiento Complejo" Editorial Gedisa, Barcelona – España.

Pakman, Marcelo Comps (1997) "Construcciones de la Experiencia Humana" Editorial Gedisa, Volumen II, Barcelona, España.

Paiva, Dolly y Guerra, María Fernanda (2001a) "Investigación Evaluativa Colegio San Andrés. Escuela Abierta", PMSPS/ETS/UST, Santiago de Chile.

Paiva, Dolly y Guerra, María Fernanda (2001c) "Arteterapia. Una Reflexión desde las orientaciones Constructivistas", PMSPS/ETS/UST, Santiago de Chile.

Sierra, R. (1994) " Técnicas de Investigación Social. Teorías y Ejercicios", Editorial Paraninfos, España.

Watzlawick, Paul y Krieg, Peter, (comp.). (1994) " El Ojo del Observador. Contribuciones al Constructivismo", 1ra Edición, Editorial Gedisa, Barcelona, España.

Watzlawick, Paul (1994a) "¿Es Real la Realidad?. Confusión, desinformación, comunicación". 6ta Edición. Editorial Herder, Barcelona, España.

Watzlawick, Paul (1994b) " El Lenguaje del Cambio", Editorial Herder, Barcelona, España.

Watzlawick, Paul (1995) "La Realidad Inventada: ¿cómo sabemos lo que creemos saber?". 4ta Edición. Editorial Gedisa, Barcelona, España.

Watzlawick, Paul, Babéelas, Janet y Jackson, Don (1997) " Teoría de la comunicación Humana : Interacciones , patologías y paradojas" Undécima Edición , Editorial Herder, Barcelona, España.

"LA LETRA CON SANGRE ENTRA"

Un desafío a la Pedagogía Social.

La tecnología disciplinaria escolar: sujeto, saber, poder.

Marta Palacio*

*Universidad Nacional de Córdoba,
Argentina*

1. Introducción

Según Juan Carlos Tedesco, hay ciertos paradigmas teóricos en educación, correspondientes a visiones globales sobre la función social de la educación, es decir teorías que enfocan la educación como fenómeno social y como objeto de políticas sociales. Según el mismo autor, en América Latina los paradigmas educativos se han sucedido históricamente: el paradigma de la teoría educativa liberal (conciencia democrática, formación de los estados nacionales), el paradigma economicista (desarrollo industrial, formación de recursos humanos) y el paradigma de los enfoques crítico-reproductivistas (función ideologizadora de la educación, reproducción del orden social). Estos paradigmas

impulsaron una serie de estudios de diversos tipos en nuestra región, recurriendo a metodologías diversas, y en las últimas décadas estarían mostrando signos de agotamiento y atomización frente a una realidad educativa compleja, a la que no pueden explicar ni tampoco logran incidir en ella efectivamente.¹

Tedesco señala también una serie de cuestiones que deben ser abordadas por la investigación teórica: democratización del saber y marginalidad, producción y distribución social de los conocimientos, el papel de los actores sociales involucrados en la educación y los procesos de conflicto, las condiciones del aprendizaje y de apropiación del conocimiento, etc.²

Ante la crisis de la acumulación del conocimiento operada en todas las ciencias³, estaríamos en un momento de emergencia de nuevos modelos teóricos en educación, en los que pareciera que el paradigma de la incertidumbre planteado por Edgard Morin⁴ hubiera tomado la delantera con su

* Lic. en Filosofía y Periodista. Profesora universitaria. Actualmente cursando el doctorado en filosofía en la Universidad Nacional de Córdoba. Miembro del Proyecto de Pedagogía Social en el CEA de la Universidad Nacional de Córdoba.

1 Cf. Juan Carlos Tedesco, *El desafío educativo. Calidad y democracia*, Grupo Editor Latinoamericano, Bs. As. 1987, ver cap. I "Los paradigmas de la investigación educativa", 11-45. El autor señala los límites de las teorías educativas que dinamizaron las investigaciones teóricas en América Latina, siguiendo los vaivenes de la evolución teórica de los países desarrollados del norte, en los que dicha evolución estuvo vinculada a la evolución de los problemas reales de dicha sociedad, no así en cambio en nuestra región en que la desvinculación investigación teórica - realidad social ha sido más ostensible.

2 Cf. *Ibid*, 24 ss.

3 Cf. Thomas Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México 1971, cap. 2 "Naturaleza de la ciencia normal", 51-67.

4 Cf. Edgard Morin, *Ciencia con conciencia*, Anthropos, Barcelona 1984, 321. El autor - en coincidencia con ciertas críticas de la Escuela de Frankfurt- señala los límites de la racionalidad tal como se ha desarrollado en Occidente a partir del siglo XVII en su versión racionalista, sustentada sobre una noción abstracta de sujeto como un ser racional y libre, que enmascaró las diferencias individuales y culturales, terminando en una deshumanización de la razón y en su autodestrucción. Por el contrario propone una razón abierta, evolutiva, vinculada a la singularidad concreta de cada ser viviente, lo que lo lleva a afirmar la complejidad y la ambigüedad como constitutivas del sujeto, cfr. 293 - 310. "La idea de sujeto viviente puede parecerles muy curiosa si, para ustedes, la idea de sujeto va unida a la conciencia o bien a la afectividad, a la particularidad y a la contingencia", 267.

afirmación de la ambigüedad, la polivalencia, la indefinición de los conocimientos sobre el sujeto viviente, marcado por la complejidad e inconmensurabilidad de los procesos vitales -los educativos, entre ellos- que colisionan con la lógica simplificadora de la razón científica ilustrada.

Al circunscribir la noción de paradigma a la de visión global sobre el sentido de la educación, nos ubicamos en el campo de la filosofía de la educación-como el ámbito propio del pensamiento crítico de la praxis educativa- para enclavar algunos planteos temáticos en relación a la investigación teórica.⁵ Esto supone reconocer en el punto de partida de la investigación teórica educativa un campo problemático, equívoco y polisémico sobre lo qué es la educación, su concepción de sujeto, su status científico, su relación con las prácticas sociales, su desarrollo histórico, su incidencia en la producción de subjetividad social, su normatividad ética, su ubicación en una época posmetafísica dada por la crisis de la modernidad ilustrada.⁶ La educación como práctica social discursiva, no es una esencia metafísica ni un hecho natural o cultural, sino que es una praxis, en el sentido aristotélico del término, en cuanto supone un hacer-nos, un obrar con sentido. Es una praxis de construcción-circulación de saberes o conocimientos que nos subjetivan o subjetivizan (crean subjetividad social); por lo mismo estos saberes caen dentro del marco normativo-ético, que el pensamiento crítico o filosofía de la educación tiene la obligación de poner en cuestión. Creemos que éste es el espacio

simbólico genuino para la investigación teórica en educación y desde aquí desarrollaremos algunas tesis foucaultianas sobre la constitución de los sujetos a partir de las tecnologías disciplinarias de la escuela de la modernidad.

Ubicada así la investigación teórica en el campo de la filosofía de la educación, es posible encontrar un punto de distinción de la investigación teórica de cualquier otra clase de investigaciones, que apuntan a otros aspectos del hecho educativo (didáctica, aprendizaje, roles, estadísticas, conductas, etc.), con diversas estrategias metodológicas: cuantitativas o cualitativas, las que toman unidades de análisis de datos (encuestas, estadísticas), o las que se desarrollan en base a datos observables u obtenidos por informaciones dadas por los propios actores sociales.⁷ En este ensayo abordaremos tematizaciones realizadas por Foucault sobre la escuela: sobre los saberes, sobre las relaciones de poder y sobre la formación de los sujetos; fenómenos que acontecen y tienen su lugar en la escuela como práctica social. La intención de este ensayo es rescatar estas ideas para re-pensar la educación y la escuela en el contexto latinoamericano de principios de un siglo en crisis.

2. El pensamiento y la obra de Michel Foucault

"Rotura con el pasado, posibilidad de lo nuevo" así define al pensar foucaultiano uno de sus comentaristas de lengua hispana.⁸ El esfuerzo teórico de Michel Foucault

5 Como afirma Octavi Fullat la filosofía de la educación es el ámbito que aglutina las reflexiones acerca de lo que es educar y de su finalidad, que son las razones o los motivos que justifican las diversas prácticas educativas. Véase Octavi Fullat, *Filosofías de la educación*, Ceac ediciones, Barcelona 1983, 67-82.

6 Cf. Carlos Cullen, *Crítica de las razones de educar*, "A manera de introducción: el campo problemático de la filosofía de la educación", Paidós, Bs. As. 1997, 17-24.

7 Cf. María Antonia Gallart, "La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación" en: Floreal Forni, María Antonia Gallart, Irene Vasilachis de Gialdino, *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, Centro Editor de América Latina, Bs. As. 1992, 107-151.

8 Cf. MOREY, Miguel, "Prólogo" en: DELEUZE, Gilles, Foucault, Paidós, Barcelona 1987, 12.

(1926-1984) está orientado a deconstruir las evidencias de los saberes dados en Occidente; mostrar la conformación de sus sucesivas capas arqueológicas; realizar una genealogía de sus orígenes fácticos y concretos; cuestionarlos en su verdad y certeza. La finalidad es abrir el pensamiento, aunque para hacerlo tenga que acudir - como su maestro Friedrich Nietzsche - a filosofar con el martillo.

Nos dice Foucault que la genealogía fue el método empleado por Nietzsche para retornar a la historia efectiva: la de la vida y las relaciones de poder entabladas entre los sujetos históricos de determinados períodos. Ya no se trata más de fundar metafísicamente la historia ni de otorgar razones teleológicas o meta-históricas a los acontecimientos. La historia debe reposar nuevamente en el cauce del devenir, del cambio incesante, de la contingencia azarosa de los acontecimientos singulares.

La historiografía debe recuperar la singularidad del acontecer y abandonar el deseo metafísico de constantes universales meta-históricas que expliquen el todo.⁹

La genealogía nietzscheana abre el cauce a posteriores estudios históricos y epistemológicos franceses: Koyré, Bachelard, Canguilhem, Foucault y otros. Quizás entre todos ellos descolla M. Foucault como uno de los más originales y renovadores pensadores de la última mitad del siglo XX. Su pensamiento atraviesa campos epistémicos hasta entonces clausos y autónomos entre sí -psiquiatría, medicina, historia, jurisprudencia, filosofía, biología, lingüística, sociología-, articulándolos en una búsqueda común: la constitución onto-

lógica de la subjetividad. En su búsqueda minuciosa de la diferencia, de la racionalidad específica, de la veridicción de una época, de la particularidad cotidiana, su mirada penetra -atravesándolos transversalmente- en los saberes y en las relaciones de poder que se establecen entre los sujetos.

Las investigaciones de Foucault se orientan a inquirir filosóficamente los modos de articulación histórica entre saber, poder y sujeto. Indagan en la historia los vínculos entre las diversas las formas de conocimiento, las relaciones de poder y los modos de subjetivación.

Los análisis foucaultianos, a lo largo de su prolifera y variada obra¹⁰, nos descubren cuán atravesados estamos de líneas y estructuras simbólicas, qué peso han tenido y tienen sobre nosotros, hasta qué punto estamos hechos y rellenos de esta "materia simbólica" depositada en la evolución histórica y socializada por los procedimientos institucionales. Foucault, como quizás Marx o Weber, ha logrado sacar a luz, en un original procedimiento histórico de visibilizar, en las prácticas concretas y cotidianas de la vida de los sujetos occidentales, la fuerza que las representaciones simbólicas, éticas y religiosas tienen sobre los individuos-objetos, cómo se han canalizado en los saberes y discursos, bajo qué tecnologías de poder o procedimientos disciplinarios han sido individualizados los sujetos y distinguidos de las poblaciones, de qué modos o tecnologías del yo han sido reelaboradas por el sujeto en un proceso estético auto-poiético.¹¹

9 Cf. FOUCAULT, Michel, "Nietzsche, la genealogía, la historia" en: *Microfísica del poder*, Ediciones de La Piqueta, Madrid 1992, 7-29.

10 Véase la completa reseña de su bibliografía realizada por Julio Torres Santomé, "Bibliografía de Michel Foucault" en: BALL, Stephen, (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Ediciones Morata, Madrid 1994, 208-214.

11 Véase el interesante artículo de Frederic Gros en que distingue el uso filosófico y el histórico de los conceptos de "subjetivación", "tecnologías del yo" y "relación de sí". Cf. GROS, Frederic, "Sujet moral et soi éthique chez Foucault" en: *Archives de Philosophie* 65 (2002) 229-237.

Foucault cuestiona el a priori con el que nacemos y vivimos buena parte de nuestra vida. Sospecha del "monadismo biográfico": esa creencia de que somos "estructuras orgánicas autosuficientes". En realidad esto responde a una representación abstracta, ilusoria, elaborada por las ciencias humanas nacidas en los siglos XVIII y XIX. Para Foucault el "hombre" no existe; es decir, no existe ése sujeto abstracto definido o por su racionalidad, o por su naturaleza, o por la evolución biológica. El que existe es el sujeto concreto en determinada situación y condiciones reales de vida.

Un universo de sedimentos simbólicos de poderes-saberes nos ha penetrado y calado hasta lo más hondo de nuestra corporeidad. Cuando en 1977 publica la entrevista "Las relaciones de poder penetran en los cuerpos"¹², Foucault explicita cómo en la evolución de sus obras, a partir de *La Historia de la locura en la época clásica* (1964), *El orden del discurso* (1970), *Vigilar y castigar* (1975) hasta el primer volumen de *La historia de la sexualidad* (1976), su interés se orienta a entrever el 'interior' en lo 'exterior', el juego de la reversibilidad de los pliegues históricos y ontológicos de los sujetos, el disciplinamiento político de nuestra sociedad burguesa, la administración de la energía humana, las pautas y reglas de la vida instituidas como estados de derecho no siendo más que estados de hecho. A lo largo de su obra, Foucault asume un viraje en su concepción del poder -en un principio

admitido como un vector negativo y represivo¹³-, para representarlo en sus últimas obras como una fuerza de productividad, de producción de saberes, de instituciones disciplinarias; en suma, el poder como productor de subjetividad.

Nuestras instituciones occidentales nos han instituido como sujetos, y nosotros nos hemos "asujetao", ligado a través de procesos éticos de constitución del yo al orden instituido merced a los circuitos entre la verdad y el poder, o mejor dicho, entre los saberes y las relaciones de poder. En esta circularidad de relaciones que refuerzan al infinito el orden simbólico instituido nos hallamos como sujetos. La malla de redes de poder-saber-discursos son las 'autopistas' por las que transitamos las diversas posiciones de sujeto sin poder salirnos de ellas, a no ser por el pensamiento crítico liberador.¹⁴

En este sentido Foucault se inscribe en la gran tradición crítica kantiana: pensar para liberar, no ya de la minoridad racional, sino del peso de las estructuras histórico-culturales ignoradas y no elegidas. Esfuerzo titánico del pensamiento por erguirse bajo las pesadas losas de las certezas y los mandatos históricos. ¿Logrará su cometido el pensamiento crítico? ¿Podremos ser más libres de lo que nos creemos por el sólo hecho de cuestionar lo dado? ¿Jaquear con el análisis introspectivo los propios procesos históricos de constitución de nuestras identidades en los que han

12 Cf. FOUCAULT, Michel, "Las relaciones de poder penetran en los cuerpos" en: *Microfísica del poder*, Ediciones de La Piqueta, Madrid 1992, 153-162.

13 Este viraje de una concepción del poder como "opresor" a una concepción del poder como "productor" le acarrearó numerosas críticas de los sectores intelectuales marxistas más ortodoxos. Véase TARCUS, Horacio (comp.) *Disparen sobre Foucault*, Ediciones El cielo por asalto, Bs. As. 1993, 249 ss. Además Cf. ACANDA, Jorge Luis "De Marx a Foucault: poder y revolución" en: AA.VV. *Inicios de Partida*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, La Habana 2000, 73-119.

14 Cf. FOUCAULT, Michel "Verdad, individuo y poder" en: *Tecnologías del yo*, Paidós/ICE U.A.B, Barcelona 1990, 141-150.

intervenido las naturalizaciones, las ficciones del lenguaje, los procedimientos disciplinarios de las instituciones que nos han instituido? Tal pareciera ser la apuesta del pensamiento y la obra de Michel Foucault. Interroga a la historia desde un particular punto de partida: el sujeto actual. Su mirada inquisitiva se desplaza por la historia con el propósito de responder a la pregunta: ¿Cómo hemos llegado a ser lo que somos?¹⁵ Para responderla estudiará las instituciones totales surgidas en la modernidad clásica: la fábrica, el taller, el psiquiátrico, la cárcel, la escuela.

Posicionado en la tradición crítica, aunque manifestando que su filosofía no es un sistema sino un método o una caja de herramientas,¹⁶ Foucault cuestiona la revolución burguesa y el Estado moderno como sustitutos del paraíso perdido. El Estado, y sus instituciones –la fábrica, la cárcel, el hospital, la escuela, etc.– constituyen la sustitución ética y política del mundo religioso anterior, propio del Ancien Régime. El Estado y las instituciones modernas se han erigido como absolutos en un “discurso humanista” que justifica la muerte de los individuos en las guerras, el sacrificio corporal en el régimen laboral capitalista, la exclusión de los sujetos inadaptados al sistema, la marginación de los miserables, el exilio de los locos, el disciplinamiento de los sujetos en un mundo de control y vigilancia infinita sobre los cuerpos. En Vigilar

y castigar dice Michel Foucault: “Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican.”¹⁷

En el último período de su vida y de su pensamiento, su estudio se dirige hacia la Grecia clásica y el período helenístico romano con el fin de escudriñar las primeras teorizaciones sobre las tecnologías del yo. En el fondo, su búsqueda histórica sobre los modos de ser del sujeto se orienta a ensanchar los márgenes de libertad del sujeto moderno.¹⁸ Foucault está mirando al sujeto occidental, blanco y europeo, del que realiza una hermenéutica de sí, persiguiendo algunas técnicas de sí mismo o “tecnologías del yo”; algunos saberes o ciencias en que el sujeto se ha objetivado; algunos discursos sobre sí mismo. Pretende poner en escena la historia de las “técnicas de subjetividad”- las formas y los procederes- en que el hombre se constituyó en sujeto y objeto a sí mismo en algunos momentos del decurso histórico de occidente. Este estudio histórico lo hace desde algunos textos de la antigüedad greco-latina, del cristianismo medieval y de la modernidad europea.¹⁹

15 Véase el excelente estudio introductorio al pensamiento foucaultiano de Patxi Lanceros, publicación de su tesis doctoral presentada en la Universidad de Deusto. Cf. LANCEROS, Patxi, *Avatares del hombre. El pensamiento de Michel Foucault*, Universidad de Deusto, Bilbao 1996, 91-93.

16 Cf. FOUCAULT, Michel, “Poderes y estrategias” en: *Microfísica del poder*, cit., 173.

17 FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar*, Siglo XXI Editores, Madrid, 1988, 140.

18 Cf. FOUCAULT, Michel. “Verdad, individuo y poder” en: *Tecnologías del yo*, cit., 143.

19 Los cuestionamientos que Michel Foucault realiza al cristianismo tienen que ver con la particular relación entre auto-conocimiento y manifestación pública de la verdad de sí. Al respecto puede consultarse el artículo de PALACIO, Marta. “¿Qué tiene para decirle M. Foucault al cristianismo? Prólogo a una genealogía de género de la moral sexual cristiana” en: *Pensamiento* 228 (2004) 413-422.

El estudio que emprende Foucault en su última etapa es una historia de los modos según los cuales los individuos se constituyen en sujetos de conducta moral: historia de la ética o de la "estética de la existencia". Foucault entrevé un ethos, un modo de ser o espacio ético entre el código y el comportamiento de los individuos, en el que se configura el individuo como sujeto moral. El sujeto moral se constituye a sí mismo según el entorno en el que se halla, en un dispositivo o red de discursos, prácticas, reglamentaciones, enunciados, tradiciones y decisiones. ¿Es intencional o pasiva esta auto configuración de sí mismo en sujeto moral? ¿Qué elementos complejos y específicos la determinan?

3. El poder en la visión foucaultiana: tácticas y estrategias disciplinarias

Michel Foucault de entrada se propone pensar con mirada etnológica la historia del pensamiento occidental, quebrando así toda complicidad con los poderes instituidos.

Para poder abrir espacio a la libertad, Foucault estudiará el poder como algo históricamente producido: su estructura, sus mecanismos y estrategias, sus vasos comunicantes. Intentará mostrar cómo funcionan las tecnologías de poder, es decir, las fuerzas coercitivas disciplinarias de los procesos de individualización de los sujetos y de totalización de las estructuras del sistema político moderno o instituciones de normalización (estado, escuela, cárcel, psiquiátrico, hospital, justicia, etc.), con el propósito de pensar cómo podemos liberarnos de ellas. "A partir del siglo XVI y XVII, en el ejército, en las escuelas, los hospitales, los talleres y otros espacios, se

desplegaron toda una serie de técnicas de vigilancia y de control, de mecanismos de identificación de los individuos, de cuadrilación de sus gestos y de su actividad, que fueron conformando determinados tipos de productores."²⁰

Foucault sitúa su trabajo en relación con los planteos weberianos: se interesa por los procesos de racionalización de occidente y realiza una genealogía de la moral. El capitalismo necesitó de sujetos productores configurados a partir de un determinado ethos, según lo puso de manifiesto Max Weber en sus estudios sobre el capitalismo y la ética protestante. El aporte foucaultiano abrirá el campo a la investigación de las tecnologías de poder o formas institucionalizadas de disciplinamiento por las que se controla al sujeto y se le inculca una determinada racionalidad.²¹

Las tecnologías de poder son técnicas de objetivación de los sujetos o procesos disciplinarios, apoyadas sobre determinados saberes o veridicciones sobre el sujeto. Dichas tecnologías cuadriculan el campo social en espacios y tiempos. Someten a los sujetos a determinados tipos de fines o de dominación de las instituciones consideradas legítimas. Logran una modificación de los individuos a partir del aprendizaje de determinadas actitudes. El poder disciplinario, las "tecnologías de poder" atraviesan los cuerpos y dejan grabada la norma en las conciencias. "A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las disciplinas."²²

20 FOUCAULT, Michel. *Hermenéutica del sujeto*, Altamira, Bs. As. 1996, 26.

21 Cf. *Ibid*, Prólogo de Fernando Alvarez-Uría, 20-30.

22 FOUCAULT, Michel, *Vigilar y Castigar*, Siglo veintiuno editores, México- Bs. As. 1988, 141.

Define el poder como una "relación" que se da entre sujetos sociales. Siempre se dan entre los sujetos relaciones de poder, aunque sus posiciones varíen según su ubicación en la red social. Las relaciones de poder configuran el espacio de lo público y de lo social; penetran en las instituciones; se articulan sobre los saberes y sobre los juegos de verdad. Son siempre relaciones "aquí y ahora", por lo tanto móviles, dinámicas e históricas. Suponen el establecimiento de reglas adoptadas e impuestas por los sujetos según sus posiciones relativas.

Para responder a la pregunta "¿Quiénes somos nosotros en este presente?" Foucault desmonta la articulación entre saberes verdaderos, relaciones de poder y formas de subjetivación. En consecuencia, cuestiona la racionalidad política y moral dominante, intentando sacar a la superficie las raíces de las racionalidades (genealogía del poder) para liberarnos de la imposición individualizante y totalizante del poder político moderno.

Esta racionalidad específica supone formas jurídicas, formas discursivas, formas de las veridicciones, formas morales, etc., en que el poder se transforma, se mimetiza y se expresa. El poder reside en las palabras, en las miradas, en los cuerpos, en los deseos, en las virtudes, en las normas, en las sensibilidades, en las percepciones. El poder cobra cuerpo y fuerza cuando se articula en discursos, en conocimientos, en coacción, en legalidad, en epistemología, en instituciones. Todos los sujetos somos actores de relaciones de poder y todos las padecemos. Son relaciones reversibles porque son "relaciones". El

poder no es una sustancia que se adquiere y se conserva. No es una entelequia. No es una realidad suprasensible y metafísica. El poder es una forma de vinculación histórica que atraviesa los cuerpos y las mentes y que configura el modo de ser de los sujetos. El poder es un modo de posicionamiento con el otro. No hay poderes iguales. Hay múltiples relaciones de poder que se actúan en diversas circunstancias y tiempos. El espacio privado y el espacio público están surcados por infinitos lazos de poder que se anudan y forman nodos interactivos. Todos estamos metidos en la malla o red de poder. Todos estamos igualmente implicados. La mala conciencia es pensar que el poder lo ejercen algunos y otros son los sometidos, los alienados. El pensamiento dualista y maniqueo establece la polaridad y la fija ad eternum. El naturalismo ontologizante termina imaginando una gran masa humana sujeta y sometida a un poder omniabarcante y abstracto: marxismo, liberalismo, globalización. La realidad es una compleja urdimbre de relaciones de poder: sólo podemos tener "visualizaciones" provisorias de las relaciones de poder en que está involucrado un sujeto.

Con su tesis de que el poder es una "microfísica" desontologiza al poder; lo arranca de la perspectiva sustancialista que se nos impone por la cosificación de los discursos, por las declaraciones de la verdad, por la legalización de los saberes, por la sustantivación de la ética. El poder no es una sustancia sino una estrategia, unas tácticas, unas técnicas, una red siempre tensa de relaciones, de lucha permanente. He aquí lo genuino del pensamiento foucaultiano del poder.²³ No asocia el

23 Gilles Deleuze señala que Foucault fue el primero en teorizar sobre el poder como una estrategia y no ya como un todo homogéneo. Cf. DELEUZE, Gilles, *Ibid*, 50: "Y cuando en 1975 Foucault vuelve a una publicación teórica, creemos que es el primero en inventar esa nueva concepción del poder que buscábamos sin acertar a encontrarla ni a enunciarla." Por su parte, Foucault reconoce que su amigo Deleuze era un pluralista cuando aún él era comunista. Cf. FOUCAULT, Michel. *La verdad y las formas jurídicas*, Gedisa, Barcelona 1996, 148.

poder sólo con una clase dominante, sino que ubica la mirada en describir y explicar cómo el poder se manifiesta y acompaña también la posición de los dominados.²⁴ Para Foucault el poder se ejerce como una tecnología precisa (disciplina escolar, métodos punitivos y de castigo, control social) sobre los cuerpos de los ciudadanos, basándose en un discurso científico o saber que la contiene. De algún modo responde a una "ingeniería de lo humano y de lo social", ciencia cuyo objeto es el hombre y cuyo método es la previsión, organización, clasificación, y tipificación de las acciones humanas. A partir de este saber se delinean las estrategias de poder que se aplicarán sobre los cuerpos: tecnologías políticas del cuerpo para lograr su docilidad, utilización y sumisión.

El poder no sólo es negativo, coerción o represión, sino que para Foucault es una fuerza productiva sobre los sujetos, porque los atraviesa y los constituye. Destruye la visión maniquea ingenua: "nosotros somos los buenos, ellos son los malos". El poder considerado como "relaciones de poder" que atraviesan los cuerpos y desciende en el espesor de la sociedad, se localiza en todas partes: Estado, individuos, instituciones, ley, gobierno. Tiene un mecanismo específico de funcionamiento: el de tácticas y estrategias.²⁵

Foucault rompe con la visión clásica socrática que opone, por una lado, el saber libre y desinteresado, sin contaminación con el poder; y por otro, al poder como una fuerza negativa que enloquece y entorpece la razón. "Hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente

favoreciéndolo porque lo sirva o aplicándolo porque sea útil); que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder."²⁶ Al vincular saber y poder del modo en que lo hace, Foucault desmantela la noción de sujeto abstracto universal, sin espacio y sin tiempo, a-histórico, no-inserto en instituciones. El sujeto es producto de las relaciones de poder-saber. Foucault cuestiona la concepción moderna de la primacía del sujeto, en que el sujeto es el que produce el saber, útil o reactivo al poder, y nos propone pensar que el proceso conflictivo del poder-saber es el que determina las formas y los campos del conocimiento. El análisis que propone de la microfísica del poder como "cerco político del cuerpo" implica zafar de las grandes categorías con que hasta ahora se ha pensado el poder: ideología-violencia, propiedad, contrato, conquista.²⁷

Podemos decir que a lo largo de toda su obra, al estudiar la historia del pensamiento, Foucault ha querido realizar una "ontología de nosotros mismos" en tres ámbitos que se vinculan entre sí: verdad, poder, ética. Investiga cómo nos hemos constituido en sujetos de conocimiento, cómo nos hemos constituido en sujetos por las relaciones de poder que actuamos, y cómo nos hemos constituido en sujetos de acciones morales.²⁸

Al estudiar las relaciones entre racionalidad y poder, tal como las concibió la

24 Cf. FOUCAULT, Michel, *Vigilar y Castigar*, Siglo veintiuno editores, México- Bs. As. 1988, 33.

25 Véase FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, Vol. 1, Siglo veintiuno editores, Bs. As. 2002, 112-125.

26 FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*, cit, 34.

27 Cf. *Ibid*, 35.

28 Cf. FOUCAULT, Michel, *Tecnologías del yo*, cit., *Introducción de Miguel Morey*, 25-26.

Ilustración, Foucault se diferencia de los críticos frankfurtianos que investigaron sobre la racionalidad en general.²⁹ Por el contrario, nuestro autor segmentará los campos de experiencia en que la racionalidad de la sociedad o de la cultura se planteó: locura, enfermedad, crimen, sexualidad, etc., para detectar en ellos las tecnologías de poder aplicadas (prácticas y discursos) y la racionalidad específica que constituyeron a los individuos en sujetos históricos (procesos de subjetivación históricos o distintos modos de ser sujeto).

El sistema de poder y de subjetivación de los individuos, articulado a un saber específico, se hace vulnerable cuando se visibilizan sus elementos enterrados por la historia ya que quedan expuestos a la libre voluntad del sujeto consciente que puede preguntarse: ¿Quién impone las reglas de lo verdadero o falso de los discursos de poder? ¿Qué lucha de intereses ocultan? ¿Cuál es la política de verdad que se impone? Foucault sitúa su investigación histórica del saber y del poder en el sistema capitalista de vida moderna para que se amplíen los márgenes de libertad de los sujetos que han recibido una identidad asignada por los procesos de producción social de la subjetividad.

4. Las tecnologías disciplinarias de la escuela moderna

Entre los procesos disciplinarios que Foucault investiga le concede particular atención a la Escuela e instituciones educativas de la modernidad clásica. La mentalidad y los procedimientos de la Escuela de la modernidad han sido enfocados críticamente por Foucault echando luz sobre las técnicas disciplinarias aplicadas sobre los cuerpos para el control de los individuos, que estaban agazapadas tras los

pliegues de los objetivos del discurso educativo humanista clásico.

“La letra con sangre entra”. Lo que nuestro refrán popular refiere es que sólo se aprende si el cuerpo experimenta disciplina y sufrimiento. Al sujeto no le basta estar convencido de la utilidad de los saberes escolares. No le es suficiente el querer aprender a partir de las “buenas razones” esgrimidas por la normatividad social. El cuerpo debe vivenciar hasta la “sangre” la literalidad de la lección dada. Sólo ahí se produce el aprendizaje. El refrán desnuda una mentalidad que no solamente operó como legitimadora de una pedagogía —la que surge en la época clásica de la modernidad— que aceptaba como “normal” la violencia del maestro sobre los cuerpos de los educandos, sino que incluso la recomendaba para obtener el éxito deseado por los educadores, los padres, la sociedad, en definitiva, por el Estado.

El punto que señala Foucault es la sutil variación de la violencia sangrante a la coerción disciplinaria sobre los cuerpos: la “sangre” será ahora sustituida proyectivamente por las percepciones, las sensaciones, los automatismos corporales, las fantasías, los sentimientos, los deseos, las representaciones conscientes e inconscientes. El poder, la fuerza de coerción sobre los individuos, se ha metamorfoseado en metodología didáctica, en disciplina pedagógica, en una forma de anátomo-poder, en una tecnología política institucionalizada. Los reglamentos disciplinarios de la escuela de la modernidad, a veces escritos, otras veces ejercidos por directores y maestros, han estado siempre presentes como parte de un procedimiento para lograr el objetivo previsto: un sujeto normativizado, normalizado, homogéneo, que respondiera a las exigencias de la socie-

29 Cf. FOUCAULT, Michel, *“Omnes et Singulatim: Hacia una crítica de la “Razón Política” en: Tecnologías del yo, cit., 97*

dad y del Estado moderno.³⁰ En definitiva, lo que se lograba eran "cuerpos dóciles", a la vez que sumisos, útiles, eficaces e inteligentes.

Si bien han existido desde antiguo, durante los siglos XVII, XVIII y XIX las disciplinas llegan a ser las fórmulas generales de la dominación. Es llamativo que éstas técnicas se implementen en las diversas instituciones de la modernidad con una analogía procedimental extraordinaria.³¹

"La disciplina es una anatomía política del detalle."³² El objetivo de la disciplina es encauzar la conducta. Para ello recurrirá a diversas técnicas de disciplinamiento de los cuerpos. Ante todo distribuirá los individuos sobre los espacios individualizados y jerarquizados; organizará los tiempos de aprendizaje, de recreación, de adiestramiento, de descanso; establecerá los ritmos y las pausas; codificará detalladamente las posiciones y los gestos corporales vinculándolos a determinados símbolos (de pie, sentados, cabeza erguida, hombros para atrás, brazos cruzados, codos, manos, rodillas); colocará a los individuos institucionalizados bajo una visibilidad permanente en que el control de la mirada de unos sobre otros no se detendrá nunca; registrará minuciosa y continuamente las conductas de los sujetos en documentos oficiales y registros, los que acreditarán el circuito de los individuos dentro de las ins-

tituciones y, a su vez, solidificará las identidades de los mismos.

Aparece en las instituciones la clausura, lugar diferente y cerrado sobre sí mismo; una nueva división del espacio disciplinario según los cuerpos o espacio analítico. Cuadrícula del espacio laboral productivo, lugares separados y distinguidos entre sí según las funciones que desempeñarán los sujetos, lo que provoca la descomposición individualizante de la fuerza de trabajo. Ubicación de los cuerpos según el rango lo que los obliga a circular en un circuito de relaciones.³³ Meticulosidades para encauzar la conducta. "La organización de un espacio serial fue una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza elemental....Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar."³⁴

Se trata de que los alumnos ocupen un orden dentro de otro mayor o alineamiento: jerarquías de los saberes, méritos, capacidades. La distribución de rangos opera como táctica de recompensa y de castigo a la vez. La penalidad es jerarquizante, puesto que homogeneiza los sujetos según los delitos cometidos y la pena

30 Sobre los fines sociales de la educación y de la organización de la Escuela moderna puede verse el excelente estudio de TEDESCO, Juan Carlos, cit. 13-45. Además, véase: CARR, Wilfred. "Educación y democracia: ante el desafío posmoderno" en: *Volver a pensar la educación*. Congreso Internacional de Didáctica, Vol. 1, Morata, Madrid 1995, 96-111.

31 Al estudio de estas técnicas de disciplinamiento corporal, técnicas de "anatomopoder", ejercidas por las diversas instituciones totales (la fábrica, la escuela, el psiquiátrico, el hospital, la cárcel), Foucault dedicará la obra *Vigilar y castigar* (1975), que seguiremos principalmente en nuestra exposición de este punto del ensayo. Cf. FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar*, cit., 137-230.

32 *Ibid*, 143.

33 Cf. *Ibid*, 147.

34 *Ibid*, 151.

correspondiente. La "norma" adquiere poder para regularizar, homogeneizar y disciplinar. Lo "normal" se instituye como un principio de coerción sobre los sujetos.³⁵

Las disciplinas fabrican espacios complejos: funcionales y jerárquicos a la vez. Economizan el tiempo y garantizan la obediencia de los individuos. Proyectan la idealización de valoraciones y jerarquías. La constitución de "cuadros vivos" permite la organización de la multiplicidad y la localización de los individuos. Nacimiento de una microfísica del poder celular.³⁶

La actividad se controla con la regularidad temporal: ritmos, ciclos, períodos. Los gestos y movimientos corporales deben ajustarse a la exactitud de los tiempos de producción. No debe haber pérdida de tiempo: la utilidad está por encima de todo valor. "El tiempo penetra el cuerpo, y con él todos los controles minuciosos del poder."³⁷

El tiempo de la disciplina militar se extiende poco a poco a la práctica educativa: programas, logros, ciclos, etc., califican a los individuos según series preestablecidas, que son secuenciadas y progresivas. El tiempo que sostiene esta tecnología de poder y control, es linealmente uniforme de modo tal que permita la evolución progresiva de los sujetos ahora individualizados.³⁸

El ejercicio se impone como técnica repetitiva y gradual a los cuerpos. Las técnicas de sujeción desembocan en la construc-

ción de un cuerpo-máquina, cuya operatividad está mensurada, cronometrada, para que produzca el máximo de utilidad. La disciplina sobre los cuerpos logra aislarlos como piezas necesarias de una maquinaria: su valor reside en la posición que ocupa, la regularidad en que se moviliza, la utilidad temporal.³⁹ La disciplina permite instalar una maquinaria de control en las instituciones disciplinarias: microscopio de las conductas que serán observadas, registradas y encauzadas. Foucault indica que la vigilancia montada por estas instituciones es parte del proceso de producción capitalista, que necesita de ella por la complejidad de la producción e importancia de la propiedad privada.⁴⁰

En las escuelas esta táctica es incorporada. "Inscríbese en el corazón de la práctica de enseñanza una relación de vigilancia, definida y regulada; no como una pieza agregada o adyacente, sino como un mecanismo que le es inherente y que multiplica su eficacia."⁴¹

El sistema de la vigilancia funciona como una maquinaria: una red de poder, en la que unos se apoyan sobre otros, y donde el poder se hace múltiple, automático y anónimo. La vigilancia establece un engranaje en que "los vigilantes son perpetuamente vigilados".⁴² El aparato disciplinario es el que produce el poder y ubica a los individuos en ese campo permanente y continuo sin recurrir, en general a la violencia.

La escuela se torna una escuela "exami-

35 Cf. *Ibid*, 186-189.

36 Cf. *Ibid*, 153.

37 *Ibid*, 156.

38 Cf. *Ibid*, 163-165.

39 Cf. *Ibid*, "El cuerpo se constituye como pieza de una máquina multisegmentaria", 169.

40 Cf. *Ibid*, 179-180. "La vigilancia pasa a ser un operador económico decisivo, en la medida en que es a la vez una pieza interna del aparato de producción y un engranaje especificado del poder disciplinario", 180.

41 *Ibid*, 181.

42 Cf. *Ibid*, 182.

natoria".⁴³ "El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar, jerarquizar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona."⁴⁴

El examen es el núcleo permanente de saber-poder: permite al maestro transmitir su saber, y a la par, establecer sobre los alumnos un campo de conocimientos sobre los que puede sancionarlos. El examen garantiza el traspaso de los saberes del maestro al alumno.

Los mecanismos del examen ponen de manifiesto una articulación entre una forma de ejercicio del poder y un cierto tipo de formación del saber: los alumnos son visibilizados permanentemente, ocurriendo así una inversión con el ejercicio tradicional del poder que se mostraba a sí mismo en un gran despliegue ostensivo. Ahora, el poder disciplinario opera haciéndose invisible; el principio de visibilidad se ha desplazado sobre aquellos a los que se somete. El examen permite individualizar y documentar las capacidades, habilidades, destrezas y conocimientos de los individuos escolarizados. De este modo, la escuela hace ingresar toda una ciencia y un arte de lo individual, un conocimiento minucioso de los individuos o "casos".⁴⁵

Los procedimientos de individualización,

llevados a cabo a comienzos del siglo XIX, han permitido al poder disciplinario de las instituciones (asilo psiquiátrico, penitenciaría, correccional, escuela vigilada, etc.) individualizar a los excluidos en base a una división binaria: loco-no loco; peligroso-inofensivo; normal-anormal, y recurrir a una distribución diferencial coercitiva: quién es; dónde debe estar; cómo vigilarlo; etc. El anormal es marcado y vigilado. Foucault considera al Panóptico de Bentham como el modelo arquitectónico de este ejercicio del poder.⁴⁶

Cada sujeto está constantemente visibilizado y perfectamente individualizado por un poder desindividualizado. El efecto mayor del panóptico es que induce al vigilado a un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Surge una sujeción real de una relación ficticia: la conciencia inquieta del visto-vigilado que nunca sabe cuándo lo vigilan y observan. Ya no es necesario ejercer la fuerza física para obligar al condenado, al loco, al obrero, al escolar. El poder se ha hecho sutil e invisible y su fuerza es microfísica, incorpórea. El panoptismo importa un mecanismo de: a mayor saber por la observación del individuo, mayor poder sobre él, puesto que el mecanismo de control ha penetrado en los comportamientos. Es una nueva "anatomía política" cuyo objeto son las relaciones de disciplina.⁴⁷

43 Cf. *Ibid*, 191: "...La escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza."

44 *Ibid*, 189.

45 Cf. *Ibid*, 193-196.

46 Cf. *Ibid*, 203.

47 Cf. *Ibid*, 213.

5. A modo de conclusión

En este ensayo hemos pretendido interpretar los núcleos del pensamiento de Michel Foucault⁴⁸, los objetivos que animan su obra, y las teorizaciones relativas a la escuela como institución de la modernidad. No es una mera síntesis de su posición teórica sino una reconstrucción hermenéutica de la misma a partir de la lectura y análisis de diversos textos del autor consultados.⁴⁹

En particular, hemos prestado especial atención a las ideas expuestas en *Vigilar y Castigar* ya que esta obra se centra en el estudio de las prácticas disciplinarias propias de las instituciones surgidas en la modernidad. El propio Foucault ha sido honesto en su autocrítica al esbozar cómo sus planteos han podido sólo interpretarse como exageradas denuncias de un panoptismo del control social, clarificando sus genuinos intereses al momento de estudiar el poder en occidente, orientados más bien hacia una crítica emancipadora del sujeto contemporáneo, a partir de un genealógico análisis histórico, que a una mera denuncia.⁵⁰

En sus últimas obras –especialmente en los volúmenes segundo y tercero de *Historia de la sexualidad*– el interés del autor se centrará de lleno en los “modos de relación ética” o modos en que nos hemos relacionado con nosotros mismos en determinados períodos según una particular experiencia histórica para entender lo que somos, cómo nos hemos hecho históricamente.

Si bien reparamos en los límites metodológicos de su obra – cuestión admitida por el autor como una razón política– su lectura nos deja el sabor de la libertad. Nos anima a imaginarnos en los márgenes de lo instituido; a dibujarnos de nuevo; a cortar con la cadena culposa de la ‘mala conciencia’; quizás, a trazar nuevos mapas identitarios que nos reubiquen en una realidad social de principios de siglo tan pasmosa como aplastante.⁵¹

El valioso aporte de Foucault a la educación lo constituye su legado de un modelo de análisis de las instituciones escolares, en cuanto “instituciones disciplinarias”, del que teóricos e investigadores sociales han aplicado a los ámbitos educativos con novedosos resultados.⁵²

48 El propio Michel Foucault en el artículo “Foucault” escrito por él para el *Dictionnaire des philosophes*, París, PUF, 1984, bajo el seudónimo de Maurice Florece, dice: “Michel Foucault...ha planteado...cuáles son los procesos de subjetivación y de objetivación que hacen que el sujeto pueda llegar a ser, en tanto que sujeto, objeto de conocimiento.... Ha intentado asimismo analizar la constitución del sujeto tal como puede aparecer del otro lado de una partición normativa y llegar a ser objeto de conocimiento en su condición de loco, de enfermo o de delincuente– y ello a través de prácticas como las de la psiquiatría, la medicina clínica y el sistema penal”. FOUCAULT, Michel. “Foucault” en: *Ética, estética y hermenéutica. Obras esenciales*, Paidós, Barcelona 1999, 364.

49 Véase la bibliografía final de este ensayo.

50 Cf. FOUCAULT, Michel., “Lo que digo y lo que dicen que digo” en: TARCUS, Horacio (comp.), *Disparen sobre Foucault*, cit., 247-254. “La mía no es en absoluto una afirmación esquemática, como se podría pensar: se basa en análisis históricos concretos; he demostrado, por ejemplo, que desde el Cinquecento, el problema del arte de gobernar, el problema de cómo gobernar, con qué técnicas, instituyendo qué procedimientos, con qué instrumentos, etc., era uno de los problemas decisivos del mundo occidental: cómo gobernar y cómo aceptar ser gobernados”, 250.

51 En la *Historia de la sexualidad El uso de los placeres*, Vol. 2, cit., 12: Foucault se pregunta sobre la filosofía: “Pero ¿qué es la filosofía hoy –quiero decir la actividad filosófica– si no el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo? ¿Y no consiste, en vez de legitimar lo que ya se sabe, en emprender el saber cómo y hasta dónde sería posible pensar distinto?”

52 Véase los diversos estudios compilados por Stephen Ball en *Foucault y la educación. Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, cit.

Como dice Julia Varela - eximia estudiosa de la obra foucaultiana- en el prólogo de Foucault y la educación: "En países como los de América Latina y España, en los que una visión ahistórica de los sistemas educativos se ha convertido en endémica, y en los que el peso del idealismo, o mejor del espiritualismo (y más recientemente de un positivismo primario), hace estragos, los lúcidos y controvertidos análisis genealógicos no dejan de ser un estímulo y un reto para todos aquellos que nos resistimos a creer que la suerte está echada. Y es que uno de los aspectos positivos de estos análisis...es que al diagnosticar el presente, al poner de relieve la génesis y funcionamiento de las instituciones educativas, permiten resistir a la unilateral creencia de que los sistemas de enseñanza están fatalmente avocados a producir desigualdades y a generar desidia y fracaso, como si éste fuese su destino inexorable."⁵³

Evaluar críticamente los aportes de Michel Foucault en los diversos campos cuyo genio ingresa con maestría y brillantez es

una tarea ardua y compleja, por la variedad de sus incursiones teóricas y por los virajes de su propio pensamiento, graficados en la evolución de sus obras: de la búsqueda de los orígenes, al estudio de los discursos, al análisis de las prácticas no-discursivas, al estudio del poder/saber, al estudio histórico de las experiencias éticas de diversos períodos griego-helenístico-cristiano de sus últimos escritos.

Muchos críticos han señalado atinadamente que no hay un único Foucault⁵⁴, lo que por otra parte parece ser la voluntad explícita de este original filósofo que, al enmascararse tras seudónimos, al echar mano de diversos métodos, al enfrentar múltiples áreas, no ha querido ser encerrado en un "sistema de ideas" ni que se lo rotulase de un modo definitivo. Tal es el límite de la crítica a su pensamiento. Como afirma David Couzens Hoy: "Los críticos deben ser primeros intérpretes, y las críticas de un aspecto particular no pueden contar en contra de otros aspectos y tampoco ser obviados por estos".⁵⁵

53 *Ibid*, 14.

54 Cf. BLANCHOT, Maurice, *Michel Foucault tal y como yo lo imagino*, Pre-textos, Valencia 1988.

55 COUZENS HOY, David, (Comp.) *Foucault*, Ediciones Nueva Visión, Bs. As. 1988.

APORTES DE LA TEORÍA DE LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA ESTRUCTURAL A LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS SOCIALES¹

Cecilia Castro V.

Pabla Rivera I.

Univ. Católica del Norte, Chile

Introducción

La pedagogía social como ciencia pedagógica, debe tener un carácter de intervención. Esto implica que debe propiciar un proceso de liberación, de emancipación y transformación, que surge necesariamente desde el sujeto. Éste se debe autoconfigurar responsablemente, para lo cual requiere descubrirse y conquistarse reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico. "Educar es Concienciar", dice Freire.

Quienes creemos en la pedagogía social como propuesta científica, teórica y práctica de transformación, queremos que el sujeto se perciba testigo de su historia. Por otro lado absorbidos por el mundo, por el medio, los seres humanos respondemos a estímulos, sin embargo para que haya conciencia de transformación, queremos que los estímulos, dejen de ser sólo éso y se tornen desafíos.

A partir de la realidad identificada en nuestro país, tenemos preocupación por las significativas cifras que están avaladas en nuestros incipientes estudios, de la población destinataria de la pedagogía social en nuestra región. Estas altas cifras, son personas, personas con carencias. ¿Logran estas personas tener conciencia de sus necesidades que vayan más allá solamente de aquellas inmediatas?. Si éstas sí son

identificadas, ¿existen las herramientas para la transformación?. Desde la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (TMCE), de Reuven Feuerstein, existen principios rectores para nuestro trabajo de intervención, los cuales queremos integrar a la base de la formación de los futuros pedagogos sociales. Estos principios rectores a los cuales hacemos referencia son el "Sistema de Creencias" y "Sistema de Necesidades":

El sistema de creencias, contempla la firme convicción del pedagogo en la transformación, en la modificabilidad, no en un mero cambio, sino un cambio estructural, del sistema, y de la persona, como sujeto parte de él, no como un sujeto pasivo y adaptado a la realidad, sino como protagonista de cambios.

Por otro lado, el sistema de necesidades, plantea que como mediadores, estamos en la obligación de desarrollar el sistema de necesidades, que si bien están presentes en las personas, no necesariamente están identificadas o asumidas como carencias que pueden y deben ser modificadas a partir del sujeto mismo.

Es decir los pedagogos sociales, debemos tener una direccionalidad definida, que no debe ser confundido con dirigismo, con autoritarismo, sino con una visión crítica, con proyectos, valores, sueños, que queremos compartir. Es en este sentido que queremos integrar los aportes de la TMCE en la formación de futuros pedagogos sociales.

¹ Trabajo presentado por las autoras en el Seminario de la Red LAPSO realizado en Riobamba, en noviembre 2004.

La Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural : aportes a la Pedagogía Social.

De los planteamientos de la TMCE distinguimos un nexo valioso con la Pedagogía Social en la referencia a la importancia de la Transmisión Cultural para la continuidad del ser humano.

Las personas somos más que el resultado de la información genética. La historia de cada uno, tanto en el entorno familiar como social determinan también de forma fundamental al hombre, en todos los aspectos.

Sin embargo, nos encontramos insertos en un mundo que evoluciona hacia una sobrevaloración de lo nuevo, que se proyecta al futuro en base a la búsqueda de un desarrollo que nos desliga de nuestra historia, de nuestros orígenes, por considerarlos obsoletos o poco útiles.

Las formas en que se asegura la continuidad del ser humano son básicamente la transmisión genética y los elementos socio-culturales, ambas bajo amenaza en la actualidad (por la manipulación genética y la adaptación entendida como aceptación total). Se produce entonces, según el autor, un conflicto entre dos necesidades que sustentan la continuidad: la necesidad de existir (entendida como continuación de aquello que en esencia somos) y la necesidad de vivir (como un proceso de cambio, de adaptación a nuevas exigencias).

Feuerstein plantea la imperiosa necesidad de complementar y satisfacer ambas necesidades sin exacerbar una sobre la otra: sólo cuando el hombre descubre el valor de sus raíces y rescata su historia puede hacerse consciente de su presente y proyectarse hacia el futuro.

Entendemos la Pedagogía Social como una instancia que incentiva al hombre a

vivir este proceso, de manera de que su adaptación al mundo se haga posible no por la aceptación pasiva de aquello a lo que se enfrenta sino mediante la toma de decisiones de forma conciente y autónoma.

Feuerstein plantea que esta adaptación es posible aludiendo a una característica única en el ser humano: la capacidad de modificarse (modificabilidad); esto es, la capacidad de adaptarse durante toda su existencia a las exigencias o cambios a que se enfrente, mediante la formación de nuevas estructuras de pensamiento que le permiten responder a desafíos, implicando procesos cognitivos, creativos y motivacionales.

De este planteamiento se entiende la inteligencia como un concepto dinámico, que implica diversos procesos o funciones que tienen como base la adaptación.

Es necesario aclarar que no se alude a un desarrollo de competencias cognitivas como valor en sí mismo, sino como un requisito necesario para los procesos de liberación que el hombre requiere para conservar su identidad.

Estos pre-requisitos de un pensamiento organizado son los que Feuerstein denomina Funciones Cognitivas, los cuales, al no encontrarse adecuadamente desarrollados, son responsables (junto con la falta de aprendizaje mediado y de transmisión cultural), de la poca adaptabilidad cognitiva de las personas y por lo tanto de la escasa capacidad de identificar oportunidades de aprendizaje y de beneficiarse de manera óptima de ellas. Por el contrario, una persona conciente de sus procesos de pensamiento y que ha tenido la oportunidad de ser mediada en el desarrollo de estas funciones, incrementará significativamente sus potenciales cognitivos, emocionales y sociales.

Con un fin didáctico, Feuerstein divide el proceso de pensamiento en tres etapas y explica qué funciones cognitivas deficientes pueden estar interfiriendo en cada una de ellas.

Fase Input, en la cual se percibe y acumula el estímulo. Las dificultades más frecuentes en esta etapa se refieren a la percepción de la cantidad y calidad de información. Las funciones cognitivas deficientes de esta etapa son: percepción borrosa, comportamiento impulsivo y asistemático, carencia de instrumentos verbales adecuados, deficiencia en la orientación espacial y temporal, incapacidad de relacionar dos fuentes de información a la vez, carencia de percepción de la constancia y permanencia de los objetos, deficiente precisión en la recopilación de datos.

Fase Elaboración, se elabora la información recibida y la respuesta pertinente. Afectan esta etapa las funciones cognitivas deficientes como: dificultad en reconocer existencia de un problema, dificultad para descubrir y relacionar los elementos fundamentales de un problema, carencia de conducta comparativa, campo mental limitado, percepción episódica de la realidad, deterioro del pensamiento lógico, carencia de interiorización del propio comportamiento, restricción del pensamiento hipotético inferencial, carencia de estrategias para verificar hipótesis, dificultad en la planificación de la conducta, dificultad en la elaboración de categorías cognitivas, déficit en la conducta sumativa, deficiencia al establecer relaciones virtuales.

Fase Output, que se ve afectada por factores que dificultan la expresión de los resultados a los que se ha llegado en la fase anterior. Las funciones cognitivas deficientes en esta etapa son: formas de comunicación egocéntrica, dificultad para proyectar relaciones virtuales, bloqueo en la comunicación de respuestas, respuestas

por "ensayo y error", carencia de instrumentos verbales adecuados, falta de precisión y exactitud en las respuestas, deficiencias en el transporte visual, comportamiento impulsivo y expresado mediante acciones.

Si la modificabilidad es característica estructural del ser humano, ¿por qué entonces existen diferencias en la manifestación que se da en los distintos individuos?, ¿por qué las personas no logran beneficiarse de igual manera de las situaciones de aprendizaje?. Para Feuerstein, las razones de estas diferencias no se encuentran principalmente en factores distales (maduración, configuración del organismo, nivel educativo, factores emocionales), sino en un determinante al que llama proximal: la Experiencia de Aprendizaje Mediado.

Existen dos maneras en que el organismo humano aprende o es modificado. La primera es la exposición directa a los estímulos, que ciertamente es responsable de muchos de los cambios producidos en el hombre. Evidentemente el ser humano aprende en el contacto directo con otros, con situaciones y con objetos. Pero por ser éste un aprendizaje que no ha sido planificado ni intencionado, sino que es más bien resultado de la casualidad, no se puede asegurar que lo aprendido haya producido cambios a nivel de estructuras, que permanezcan en el tiempo o se generalicen. Más bien su resultado responde a la necesidad de un momento o circunstancia. La otra forma de aprender es a través de la experiencia de aprendizaje mediado, donde el aprendizaje o la relación con el mundo se produce a través de una persona que sirve como Mediador, interponiéndose entre los estímulos y quien aprende (eliminándose de esta forma el carácter de casual del anterior), de manera de seleccionar, focalizar, estimular y producir conciencia del proceso de aprendizaje que está ocurrien-

do. De esta forma, quien aprende no sólo adquiere conocimientos sino que modifica sus estructuras de pensamiento, aprende a aprender y se logra un cambio más significativo, provocándose la flexibilidad y adaptación que Feuerstein denomina inteligencia.

El tener acceso o no a esta experiencia de aprendizaje mediado es lo que explica, según Feuerstein, las diferencias en los niveles de modificabilidad de las personas.

La Experiencia de aprendizaje mediado existe desde siempre y es una forma de aprendizaje social porque se requiere de la presencia y acción de otra persona para lograr los aprendizajes (ejemplos: familia, escuela). Además es una instancia en que se modifican tanto el que aprende como el mediador y el estímulo.

¿Qué características tiene el aprendizaje mediado para lograr esta adaptabilidad? No todas las experiencias son aprendizaje mediado (ni pretenden serlo, dice Feuerstein). Hay factores específicos que definen esta calidad, y que se han operacionalizado en los Criterios de Mediación.

Existen 12 criterios, de los cuales los tres primeros explicados a continuación se consideran con carácter de universales, variando la presencia de los restantes en las distintas culturas.

1. Intencionalidad y Reciprocidad: condición básica para cualquier experiencia de aprendizaje mediado. Consiste en implicar al sujeto en la experiencia de aprendizaje, compartir con él esta intención y crear un vínculo con el mediador en este proceso.

2. Significado: este criterio otorga el sentido de lo que se hace, otorgando una carga afectiva, social o cultural al aprendizaje. Si bien el mediador posee sus propios significados, debe incentivar al sujeto a encontrar los suyos.

3. Trascendencia: el aprendizaje no debe resolver solamente una necesidad inmediata. Se debe incentivar al sujeto a relacionar con aprendizajes anteriores y generar anticipaciones que permitan la generalización.

4. Regulación y control del comportamiento: implica tanto el control de la impulsividad (de manera de evitar respuestas equivocadas debido a no recoger la información necesaria), como la iniciación del comportamiento (vencer inhibición por falta de confianza en sí mismo).

5. Mediación del acto de compartir: se estimula la interacción entre las personas, creando modelos de participación.

6. Búsqueda de lo nuevo y lo complejo: estimular una actitud de apertura frente a situaciones de reto y la necesidad de buscar soluciones nuevas.

7. Mediación del sentimiento de competencia: ayudar al sujeto a descubrir cómo él resuelve las situaciones para crear una imagen positiva de sí mismo.

8. Mediación de la búsqueda, planificación y logro de objetivos de la conducta: el mediador ayuda a buscar metas y a planificar la forma de alcanzarlas, desarrollando estrategias que finalmente serán evaluadas.

9. Mediación de la individualización y diferenciación psicológica: aplicar modelos de aprendizaje teniendo en cuenta las diferencias individuales y los distintos estilos cognitivos. Incentivar el respeto a estas diferencias.

10. Sentimiento de pertenencia: se otorgan funciones a todos los miembros del grupo, incentivando el respeto a las reglas y a las diferencias individuales.

11. Mediación del conocimiento del ser humano como entidad cambiante: el mediador hace conciente al sujeto de que es posible cambiar el funcionamiento cognitivo, pese a las barreras que existan.

12. Mediación de la alternativa optimista: si bien se evalúan las dificultades de una tarea, se atrae la atención sobre las capa-

idades del sujeto para realizarlas con éxito.

CONCLUSIONES

Desde nuestra visión, la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural de Reuven Feuerstein, plantea elementos científicos, didácticos y metodológicos organizados y sistematizados, que entregan un aporte a la formación de pedagogos sociales.

Los aportes científicos y teóricos se centran en la concepción de un ser humano modificable y abierto al cambio, apoyado en el sistema de creencias, de convicción y de necesidades. Los elementos didácticos permiten orientar la acción pedagógica a través de los criterios de mediación.

El sistema de necesidades, debe permitir, que la realidad sea un elemento conocido, analizado y reflexionado críticamente para su transformación.

Esta realidad puede ser conocida a través de la mediación realizada por un pedagogo social con una clara direccionalidad, es decir, explicitando los significados personales de ella. (Intencionalidad).

Estos significados al ser presentados, deben permitir que el destinatario de la pedagogía social, le atribuya sus propios significados, ya sea culturales, sociales, etc, respetando la libertad del ser humano. (Reciprocidad, Significado, Diferenciación e Individualización Psicológica).

Los Criterios de Mediación son un claro aporte al proceso comunicacional y que permitirán la transmisión cultural, identificando y transformando las necesidades inmediatas, y vincular los elementos que las preceden, pero sobre todo, anticipándose a las situaciones futuras.

(Trascendencia, Sentimiento de competencia y Sentimiento de Pertenencia, Alternativa Optimista).

El proceso de liberación, debe ser asumido por el sujeto, no obstante queremos un

enriquecimiento social, cultural, una transformación estructural, para ello se deben compartir objetivos, establecer redes, que lo hagan más accesible. Un sujeto no puede aisladamente lograr este proceso, sino compartido con otros y para otros. (Búsqueda de objetivos, Sentimiento de Pertenencia).

Creemos que el ser humano es el único ser capaz de decidir la dirección que va a tomar su vida. La Pedagogía Social debe ser una instancia que posibilite a las personas, especialmente a las más vulnerables, tomar conciencia de esta posibilidad cierta, además de entregar herramientas que aporten a esta transformación.

BIBLIOGRAFÍA

Feuerstein, Reuven et al., The dynamic assessment of retarded performance: The learning potencial assessment device, theory, instruments and techniques. 1979

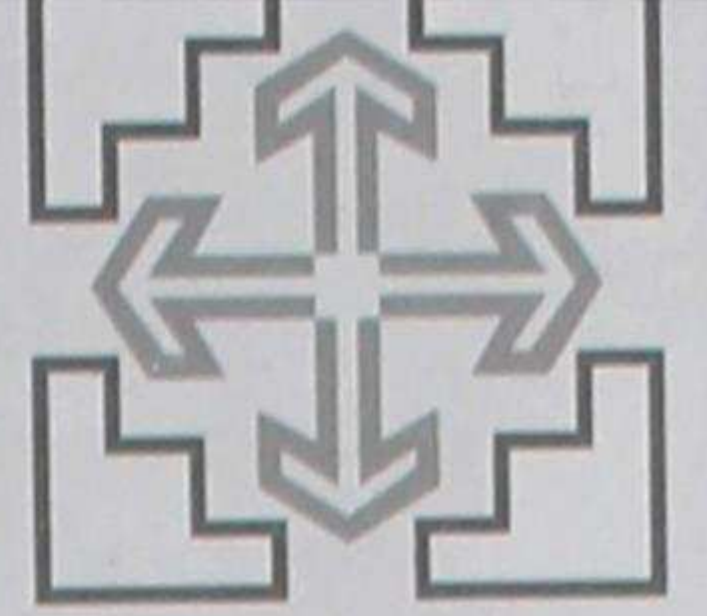
Feuerstein, Reuven et al., Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability. 1980

Feuerstein, Reuven et al., Don't accept me as I am. Helping "retarded" people to excel. 1988

Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. 1970

Freire, Paulo. La educación como práctica de la libertad. 2002, 11a edición

Martínez, JM. Metodología de la Mediación en el PEI. 1991



NUEVAS METODOLOGÍAS



Capítulo II

II. NUEVAS METODOLOGÍAS

PEDAGOGÍA SOCIAL APLICADA A NIÑOS ESPECIALES EXPERIENCIAS EN FAPANI

*Lic. María del Socorro Paredes.
Directora de FAPANI.*

INTRODUCCIÓN

Existen niños/as que por situaciones muchas veces inexplicables nacieron diferentes a quienes se les etiquetó y a la vez se les marginó, por su síndrome, problemas sensoriales, retraso sicomotor, mental, físico, por lesiones neuronales, traumatismos, secuelas, por falta de prevención, detección, atención y tratamiento oportuno y en nuestro país por la pobreza y desnutrición, no consiguen llegar a la media en su maduración y acusan problemas de adaptación y a veces por la mala práctica pedagógica, son quienes engrosan las estadísticas de repitencia, deserción. Actualmente a esta lista ingresan los hijos de los migrantes que llenos de melancolía y abandono sufren retrocesos en su desarrollo.

La atención y respeto a la diversidad en el sistema educativo, es uno de los retos de maestros y maestros, y al mismo tiempo es una de las debilidades del sistema, por la tendencia a uniformar y unificar a todos los procesos, y realidades desde una misma óptica, sin considerar las diferencias individuales de los alumnos para entender y atender sus particularidades que pueden ser también de carácter social, económico, cultural, familiar.

Cada niño/a es un ser único, irrepetible que tiene su propio ritmo de aprendizaje, con quienes los maestros tendremos que aplicar estrategias metodológicas, enfo-

ques pedagógicos humanísticos y respuestas a esta diversidad desde el currículo.

De un tiempo atrás nos encontramos con un término que va generalizándose NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (nnee) que reemplaza a: deficientes, minusválidos y que principalmente implica un cambio conceptual a la hora de plantear la educación que estos niños necesitan.

En nuestro sistema educativo se ha producido una serie de cambios, entre los que cabe destacar una nueva concepción de la educación Especial con la INTEGRACIÓN de los nnee a la escuela regular introduciendo modificaciones a la oferta educativa común para atender a las necesidades de estos alumnos que requieren de respuestas diversas, sin perder de vista los planteamientos del resto.

La educación es un bien al que todos tienen derecho, y lleva implícita mejorar la calidad de vida, dar oportunidades a todos, para llegar a una independencia, unos necesitarán mayor ayuda, o una ayuda distinta, con ajustes, en un ambiente normalizado y lleno de estímulos para alcanzar este ansiado desarrollo, diciendo NO la segregación y brindando una ESCUELA PARA TODOS.

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL ECUADOR

HISTORIA.-

En la década de los 50 las asociaciones de padres de familia acuden a damas e instituciones de caridad y beneficencia para crear centros educativos de atención a personas especiales que no podían ingresar a la educación común. Por los años 70 varios organismos públicos asumieron en los campos de la educación, salud, bienestar social estas responsabilidades en algunas ciudades del país la misma que fue fortalecida en los años 80 por el impulso de la DÉCADA DEL IMPEDIDO.

Posteriormente hay un desarrollo y tecnificación. La educación especial estuvo atendida por un largo período por el INNFA (Instituto Nacional de la Niñez y la Familia) precedido por la primeras damas en su turno. Algunas ONG'S se han destacado por algunas décadas y en la actualidad se han multiplicado a lo largo de todo el país, así como instituciones públicas con escuelas e institutos de educación especial.

NORMATIVA LEGAL.-

La Educación Especial ya se la considera en la Constitución, en la ley de educación se la enuncia, aparece la protección al minusválido y con estas leyes aparecen servicios en los distintos Ministerios como:

En el de Educación con la creación de la División Nacional de Educación Especial.

En el de Bienestar social con Centros de Rehabilitación Profesional.

En el de Salud con servicios de Medicina física y rehabilitación.

La ley 180 de discapacitados (1992) crea un organismo rector el CONADIS en el cual hay representación del presidente y de diferentes ministros y principalmente

de delegados de federaciones de personas con distintas discapacidades, las mismas que se han fortalecido y se han ido ganando espacio.

Se ha elaborado el Plan Nacional de Discapacidades y el Reglamento de la educación especial en el que se considera como tema importante LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE NNEE.

Ecuador participa en foros internacionales respaldados por la UNESCO, Declaración de Salamanca, Acuerdo de Cartagena, etc. y se compromete a incluir nuevas propuestas en la atención a nnee debiendo contemplar los principios de: Integración, normalización, Sectorización e igualdad de oportunidades.

Ecuador recibió el Premio Internacional Franklin Roosevelt a las discapacidades por contar con normativas legales que llevan la vanguardia, debido a la profunda crisis económica y social que atraviesa el país muchas de estas leyes son enunciadas y la atención de las personas con discapacidades han corrido la misma suerte que el resto de programas sociales, deteniendo la creación de nuevos servicios y funcionando los existentes con presupuestos muy bajos, eso si con una burocracia inflada y proyectos elaborados y archivados.

ESTADÍSTICAS.-

PANORAMA MUNDIAL DE LAS DISCAPACIDADES.

6.000 millones población mundial.

10% de personas con discapacidad, 600 millones.

El 80% viven en países pobres y están ligados a la pobreza.

200 millones son niños menores de 15 años.

Un mínimo recibe atención, 4%.

ECUADOR:

13.2 con discapacidad.
40% niños menores de 5 años.
592 mil discapacidad física.
432 mil R. Mental y Psicológico.
363 mil Visuales.
213 mil Auditivos y de lenguaje.

CAUSAS:

Enfermedades, herencias, problemas de nacimiento, accidentes, violencia.

OTROS DATOS:

7.9 % no tiene ningún nivel de instrucción.
42% Primaria.
10% Secundaria
1.8% Universitaria.
29% Trabajan.
De los que trabajan 36.2% reciben sueldo.
El problema es mayor en las mujeres y en el sector urbano.
84% no tienen Seguridad Social.
93% no han recibido capacitación laboral.

EDUCACIÓN:

21 Departamento provinciales de Educación Especial.
15 CEDOPS.
54 Escuelas fiscales.
26 escuelas particulares.
28 escuelas fisco misionales.
320 Aulas de recursos.
1.095 profesionales que atienden.
34.656 alumnos atendidos.
1072 alumnos integrados en 644 escuelas regulares.
129 Instituciones de educación especial.
70 atienden varias discapacidades 55%.
32 atienden Retraso Mental. 25%
11 atienden Sordos 9%
8 atienden Discapacidad Motórica 6%.
7 atienden a ciegos 5%.

FUNDACIÓN "TERESA DÍAZ"

FAPANI nace como APANI (Asociación de Padres y Amigos del Niño Impedido) en 1984 para atender a personas con discapacidad, se crea la primera escuela de no videntes y alcanza prestigio por la tenacidad de su fundadora Doña Teresa Díaz y su grupo de voluntariado.

En 1993 se transforma en Fundación con el nombre de su fundadora, se replantean sus programas y se adopta la modalidad de INTEGRACIÓN es decir atiende a niños con y sin necesidades educativas especiales, con una ESCUELA PARA TODOS.

SERVICIOS:

Tiene dos secciones bien definidas:

EDUCACIÓN ESPECIAL:

En donde se atiende a niños/as con retardo mental, síndrome de Down, autismo en:

Estimulación temprana.
Educación Básica varios niveles.
Pre - vocacional.
Granja terapéutica y de producción.

EDUCACIÓN REGULAR: En donde se atiende a niños que sin tener retardo mental tienen dificultades escolares convirtiéndose en una escuela de recuperación pedagógica en:

- Educación pre- básica.
- Educación Básica de 1º a 7º año.
- El numero de alumnos por aula es máximo 10.
- Arte hipo e hidroterapia.
- Sala de computación.

HACIA LA COMUNIDAD:

Concientización a la comunidad.
Capacitación a las escuelas regulares.
Desarrollo personal; grupos de encuentro.
Círculos de estudio.

PERSONAL:

Equipo interdisciplinario: terapeutas de: lenguaje, física y ocupacional, psicólogas: clínica, educativa.

Maestras de educación especial y de problemas de aprendizaje, parvularias y de educación básica, de arte.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS:

- Recursos didácticos innovadores: la casita maternal, la tiendita.
- Visitas periódicas a la ciudad, a sus servicios públicos, iglesias, mercados, museos, parques, bancos, hospitales, centros educativos, etc.
- Hermanamiento con otras escuelas regulares.
- Participación en: concursos académicos, de arte, eventos sociales, deportivos, culturales, cívicos, religiosos con otras escuelas de la ciudad y fuera.
- Adaptaciones curriculares de los programas oficiales.
- Metodologías interactivas, flexibles.
- Programas de modificación de conducta.
- Escuela para padres.
- Tutorías: trabajo de pares.
- Proyectos escolares.
- Trabajo en equipo.
- Evaluación continua.
- Estudios de caso.
- PEI (Programa Educativo Individualizado).

DIFICULTADES:

ECONÓMICAS:

La educación especial es la más costosa porque requiere una atención individualizada, personal especializado, continua capacitación, material didáctico variado, pocos alumnos por clase, muchos más años de escolaridad.

FAPANI es una institución de servicio social, no tiene presupuesto fijo, recibe escasa ayuda de los ministerios y del sector privado.

ESCASO PERSONAL:

Falta que las universidades y colegios normales formen los profesionales en educación especial o que se profesionalice a quienes estén en servicio, se creen estímulos, económicos, becas a quienes trabajamos en la integración o se destacan por ofrecer programas alternativos e innovadores, la mayoría de profesionales se quedan en las grandes ciudades.

En FAPANI se ha capacitado a su personal continuamente, desgraciadamente por los sueldo bajos se han retirado y los programas no han logrado estabilizarse.

FALTA DE CONOCIMIENTO DE AUTORIDADES.

Como se decía al principio falta concientizar a la comunidad para que comprendan el trabajo que se realiza en educación especial, sin condicionar, visitando y apoyando a este sector vulnerable que requiere el apoyo mirando a los nnee como seres humanos con potencialidades y no mirando solo sus debilidades para lograr una verdadera INTEGRACIÓN familiar, escolar, social y laboral.

Falta romper los prejuicios y la aceptación del barrio, los padres y madres de familia de los niños " normales" para que la integración no sea utopía o un enunciado her-

mosamente descrito en leyes, reglamentos, ordenanzas y libros, dotando principalmente de recursos económicos.

PROYECCIONES.-

- Fortalece nuestros programas.
- Apoyo escolar y Unidad Terapéutica (por las tardes).
- Residencia para respiro de padres, niños del campo, ancianato.
- Proyectos sustentables con los jóvenes, adultos, padres, madres y comunidad en la GRANJA, taller de material didáctico y almacén HUGUITO.

LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

RESPUESTA A LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE FAPANI.

Un alumno que no puede seguir al ritmo de sus compañeros los aprendizajes por cualquier circunstancia se le debe atender a sus necesidades educativas sean cuales sean sus déficit o dificultades específicas. De allí el maestro buscará los contenidos escolares adecuados y prioritarios para ese alumno, qué materiales son los más adecuados para él, qué tipos de apoyos necesita, y cómo enfrentarse a la tarea de enseñar, cómo evaluar etc. Esto constituye LAS ADAPTACIONES CURRICULARES, los ajustes y modificaciones de la oferta educativa del centro.

Esto lo ha venido haciendo el maestro del sector rural, el que trabaja con adultos, con niños trabajadores, niños especiales, es decir con grupos en riesgo que es lo que abarca específicamente la PEDAGOGÍA SOCIAL, Sin embargo su impacto ha sido limitado por la falta de consistencia de las políticas sociales desde el poder central, falta de protagonismo en los gobiernos locales. Desgraciadamente a estos grupos

se los atiende con programas de asistencialismo, paternalista y clientelar.

En FAPANI se lo ha venido haciendo desde hace más de 10 años y cada vez encontramos novedades que añadir tomando siempre como punto de partida el currículo ordinario, y realizando una evaluación amplia no sólo de los alumnos si no de su entorno.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA:

El alumno es recibido por el equipo Interdisciplinario con el que cuenta nuestro centro, quien a través de sus especialistas realizan las Anamnesias recogiendo los datos familiares más relevantes y aplican las pruebas para determinar su desarrollo evolutivo en cada una de sus disciplinas.

El equipo es el encargado de diseñar y sugerir el P.D.I. (Programas de Desarrollo Individual) que se desprenden de esta valoración y se requiere de la colaboración del maestro tutor y padres realizando un seguimiento y los debidos ajustes. El trabajo debe ser en equipo y periódicamente realizar reevaluaciones y estudios del caso.

CONOCIENDO AL ALUMNO:

La maestra se nutre de la información del equipo, de sus anteriores maestros y de sus familiares y a los documentos curriculares a los que habrá que analizarlos para hacer las correcciones respectivas se toma en cuenta los elementos del currículo (metodología, objetivos, contenidos, actividades, y evaluación) y los elementos materiales (espacios, mobiliario, materiales, didácticos) los tiempos y su organización.

Siempre requerimos la información, expectativas y colaboración de los padres y madres de familia además recurrimos a estímulos en sus logros para elevar la

autoestima de nuestros niños/as.

APORTE DE FAPANI A LA COMUNIDAD

• 1 LIBRO GUÍA.

"CÓMO DESARROLLAR EL LENGUAJE EN EL NIÑO ESPECIAL"

• 4 CUADERNOS DE TRABAJO:

- * Atención y Vocabulario.
- * Fonema, sílaba, palabra.
- * Onomatopeyas, voces, descripciones, vivencias.
- * Sílabas, diptongos, unidades varias.

Autora: GLADYS MUÑOZ. Prof. de Lenguaje

FORMACIÓN DE PEDAGOGOS SOCIALES COMUNITARIOS: Comunidades de aprendizaje de salud, liderazgo y agroecología.

Dra. Cecilia Badillo
Amawtay Wasi, Ecuador.

"La organización educativa misma esta planteada como una organización de conocimiento, esto es como un equipo comunitario organizado, capaz de aprender a aprender como colectivo social, en donde la innovación, la creatividad, los talentos y la viabilidad, están al servicio de sus integrantes, de la organización y de los colectivos en cuanto equipo comunitario de trabajo y de aprendizaje." (1)

Así define su propuesta de comunidades de aprendizaje la Universidad Intercultural de los pueblos y nacionalidades indígenas "Amawtay Wasi" de Ecuador, de la que YACHACHIC es parte activa, desde hace algunos años.

La propuesta se orienta hacia la generación de un espacio de carácter intercultural alternativo para la co-construcción teórica, reflexiva, práctica y compleja que facilite la comprensión del entorno global, nacional y local, articulando las diversas racionalidades y cosmovisiones presentes en las diferentes culturas. Se trata de crear espacios de diálogo, reflexión, debate y co-construcción, que permitan una nueva condición social del saber, del saber hacer y del saber ser, sin que se repliquen las relaciones de poder asimétricas que han primado hasta hoy.

De allí la importancia de las Comunidades de Aprendizaje, espacios de encuentro de todos los reconstructores del conocimiento local y general en los diversos ámbitos, que permite que unos aprendan de los otros, mediante un diálogo en su lengua y en su código, que no se interrumpe por incomprendimientos o falta de pericia en la decodificación o en el mutuo respeto.

Para inyectar dinámica, crear la sinergia indispensable en este cuerpo paralizado por años de desmoralización y descalificación, vemos necesaria una estrategia de creación de equipos pedagógicos en las áreas más urgidas, tales como salud, producción y política.

Estas comunidades de aprendizaje serán un factor de verdadero desarrollo si coadyuvan a la potenciación de las posibilidades del buen vivir de las comunidades. En la zona de trabajo la actividad principal es la agropecuaria, existiendo también importantes recursos turísticos. Pero tanto unos como otros no son imperecederos, por lo que es fundamental una visión sustentable. De ahí surge la necesidad de capacitar para el trabajo técnico sostenible en agricultura, pecuaria, agroindustria y la industria del turismo. Estas comunidades no podrán concretar estas metas si no se aplica una medicina preventiva y una labor organizativa política, capaces de gestionar ante las autoridades y de asumir ellos mismo el poder local. Estas dos necesidades, de técnicos de salud y políticos formados dentro de las comunidades, son también parte de un programa de creación de puestos de trabajo para líderes locales.

El trabajo de formación de pedagogos sociales comunitarios radica completamente en la base. Sus participantes son jóvenes de ambos sexos, con un alto grado de motivación y de servicio a la comunidad, a la vez también que preocupación por su propio futuro y campo de trabajo.

Estas legítimas demandas sociales no encuentran respuesta en las instituciones formales de educación, por una serie de diversos impedimentos relacionados con el nivel de escolaridad, distancia y costos del

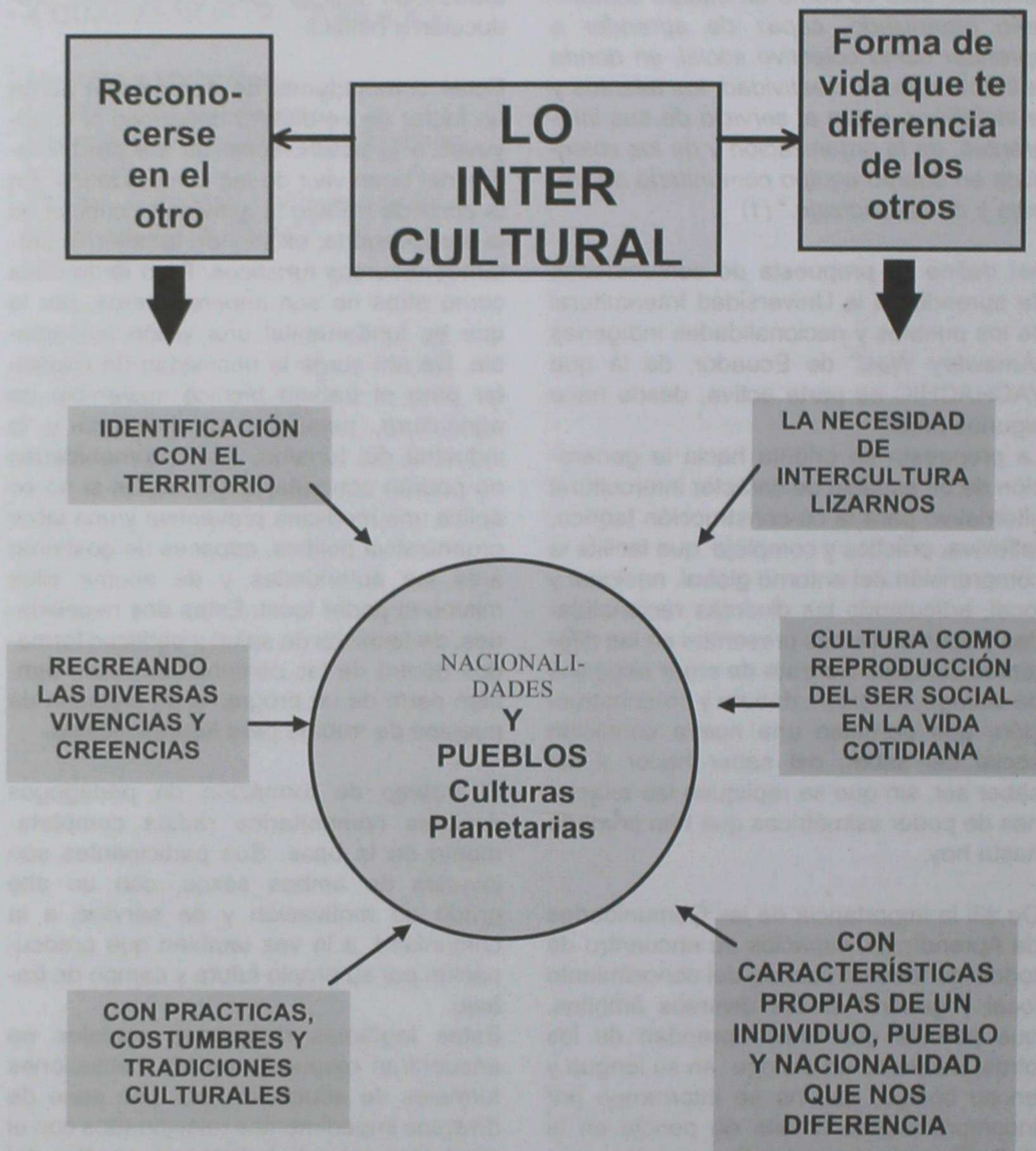
estudio. A ello debe sumarse el problema de la diversidad cultural del sistema de educación imperante en el país, que es casi completamente enfocado desde la filosofía y la cultura mestiza.

Por estas causas la Universidad Amawtay Wasi y Yachachic coinciden en el propósito de establecer modelos de capacitación alternativos para jóvenes y adultos indígenas y rurales, orientados a ofrecer al capi-

tal humano de las comunidades y a éstas mismas, una oportunidad de acceso a los conocimientos y destrezas, que fomenten el desarrollo de sus habitantes. En este sentido consideramos a estas comunidades de aprendizaje verdaderos semilleros de pedagogos sociales comunitarios.

Los principios filosóficos de esta forma de pedagogía social son:

- 1) la interculturalidad y 2) la complejidad



Estos principios centrales son distintos y complementarios. El Ecuador es un país multinacional y pluricultural. Sobre la base del reconocimiento de la diversidad es indispensable trabajar la utopía de la identidad, que debe incluir necesariamente a todos. En este sentido, sólo cabe hablar de un sujeto social intercultural.

El principio de la complejidad es igualmente central. Nace de la relacionalidad de los opuestos, que se vuelven complementarios en los movimientos armónicos y, contradictorios en las rupturas de dicha armonía. El trabajo histórico es restaurar la armonía, yanantin, superando los cortes violentos (tinku), a veces mediante vuelcos radicales de la historia (pachakutik), la mayoría de las veces, mediante actitudes de vida serena y paciente en la sabiduría de los mayores (allí kawsay)

La cruz andina representa cabal y simbólicamente la realidad en la que se inserta el hombre (runa) y la comunidad (ayllu) de los Andes.

Una cruz que da cuenta en su eje vertical de los opuestos armónicos, en su eje horizontal de los elementos de correspondencia y en el eje transversal de los elementos de reciprocidad; aspectos que en su conjunción y polilógica dan cuenta de la relacionalidad compleja..

En términos de los componentes de la Universidad Intercultural Amawtay Wasy se plantean 5 componentes claves: yachay (saber), munay (amar), ruray (hacer, ushay (poder) y kawsay (origen-vida).

El yachay tiene que ver con el saber, con el conocer, ser docto en algo, tener habilidad cognitiva, ser instruido, diestro, estar informado sobre algo, dominar determinadas ciencias, letras o artes, implica diversos grados de conocimiento, hace relación a la capacidad de observación, de mantener prudencia, de generar pensamientos, de

manejarse epistemológicamente, de tener claridad sobre las diversas racionalidades, comprender las diversas cosmovisiones, hace relación al dominio del intelecto.

Su característica de universidad abierta permite que, en el campo del YACHAY (Saber) se intensifiquen los esfuerzos por recuperar y revalorizar los conocimientos ancestrales, sin dejar de lado los conocimientos de las otras culturas, haciendo de las interculturalidad y de las diversas comunidades verdaderos espacios del proceso de aprendizaje de y para el KAWSAY (Vida).

El Munay hace referencia al amar, a la necesidad de apasionarse con algo, a las emociones, la intuición, el deseo de unión, los sentimientos internos, la trascendencia, los afectos, la capacidad de entrega, el esmerarse por algo, la voluntad, el consentimiento, el reconocimiento de los otros como legítimos otros, el cariño, el desarrollo del tacto y los afectos, los mimos, la autoestima, la capacidad de acompañar sin manipular, la amistad, el enamoramiento, la mística, la capacidad de pensar con el corazón.

El Ruray hace referencia al hacer, a la capacidad de producir, de construir, generar, fabricar, experimentar, ejecutar, realizar una acción, crear, capacidad para hacer, para causar, para componer, desarrollar, fomentar, juntar, componer, habitar, acostumbrar, usar, emplear algo, conseguir realizarlo, cursar procesos formativos, auto hacerse, auto realizarse, auto construirse, auto formarse, promover, experimentar, intervenir.

El campo del RURAY (Hacer) será fortalecido desde la potenciación de las experiencias, saberes, habilidades y destrezas de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, así como desde el reconocimiento e incorporación de los más diversos saberes y

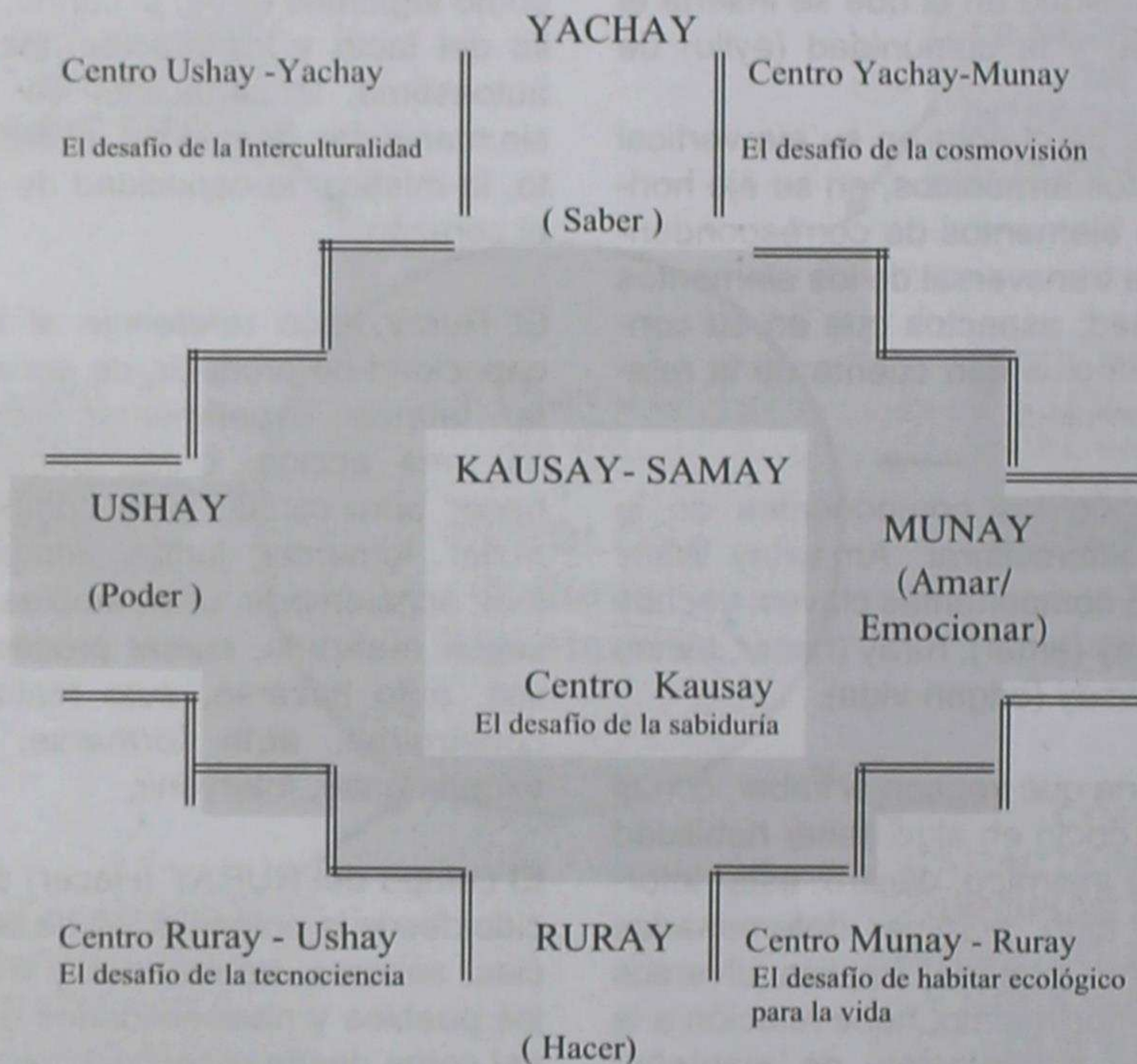
saber-hacer que emergen desde todas las otras culturas, esto es desde la perspectiva de un efectivo diálogo inter-cultural.

El Ushay hace relación al poder, a la fuerza, la energía, la vitalidad, a diversos niveles de poder, a la potencia, la habilidad, la viabilidad y posibilidad, el desarrollo de la capacidad para tener la suprema potestad, capacidad de decidir, autoridad en diversos ámbitos y niveles, dominio, tener facultad y jurisdicción sobre, capacidad de gobierno, capacidad de liderar y orientar, vigor y poderío, capacidad de ejercer soberanía.

Las comunidades de aprendizaje serán el espacio para el diálogo, reflexión y debate y para la configuración de propuestas que permitan la construcción de un complejo social plurinacional e intercultural, de un

modelo de desarrollo que tenga como eje la economía comunitaria, que respete tanto la naturaleza del proceso de desarrollo humano desde una perspectiva ambientalmente sustentable, como los principios y valores bio-éticos ancestrales y actuales.

El Kawsay tiene que ver con la sabiduría, la profundidad, la densidad, la articulación, la visión, el saber y saber hacer, la experiencia integral, la relacionalidad, la sencillez, la humildad, la armonía, transparencia, iluminación, inspiración, suprema creatividad, silencio, saber que nada sabe, conocimiento del todo, sin pretensiones, vinculado al todo, apertura, libertad, forma de vida, navegar a la deriva en profundo estado de alerta, red densa de relaciones, plenitud en el vivir, dejar que la vida viva, caminar sin camino.



1. OBJETIVOS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar comunidades educativas de aprendizaje, orientadas al desarrollo de sabios y profesionales altamente capacitados, competentes y diestros, mediante una organización educativa de producción y construcción de conocimiento con una visión intercultural y compleja del desarrollo humano ambientalmente sustentable para coadyuvar a la construcción de nuevas sociedades a nivel local, regional e internacional, más equitativas, justas, solidarias y en armonía con el cosmos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desarrollo integral del ser humano, potenciando sus capacidades cognitivas, comunicativas, afectivas, investigativas, creativas y emprendedoras en los diferentes campos de interés comunitario.
- Fortalecimiento y desarrollo de modelos mentales, hábitos y actitudes proactivas hacia el conocimiento productivo, innovativo, empresarial y de la vida social y cultural.
- Configuración y construcción de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, estéticos y multiculturales, de carácter intra, inter y transdisciplinar en los más diversos campos del saber.
- Semillero y cultivo del espíritu investigativo y científico, relacionado con las nuevas perspectivas de la sociedad mundial, nacional y local.
- Fomento del trabajo comunitario, en equipos interdisciplinarios y de posicionamiento personal en los diversos campos del saber, ser y estar.

2. ESTRUCTURA Y ESTRATEGIA

Amawtay Wasi concibe a las comunidades de aprendizaje (CA) como una estrategia para multiplicar y potencializar las oportunidades para acceder y participar en procesos colectivos de aprendizaje cultural socialmente significativos por parte de jóvenes y adultos de toda edad, desde sus comunidades-territorios, basándose en el principio del aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Las CA posibilitan la apertura de espacios para la participación de aquellos sectores tradicionalmente excluidos del sistema educativo vigente, especialmente las mujeres y las/los apamama, apayayakuna (mayores), yachak y uwishin, quienes deberán ser apoyados para reasumir su papel protagónico tradicional como sabios y docentes tradicionales, así la revitalización de los espacios primordiales de aprendizaje como son el hogar y otras no tradicionales como el trabajo, y el fortalecimiento del encuentro y diálogo comunitario como son las tantanakuikuna (reuniones) y las mingas, entre otros tradicionales y modernos. De este modo, las CA se centrarán alrededor de grupos, organizaciones e instituciones y redes antes que en personas aisladas.

Dentro de la estrategia de las Comunidades de Aprendizaje en la regional de Chimborazo está el Programa de las Escuelas de Pedagogía social que desarrolla la Corporación Yachachic, desde el año 2003.

Este programa constituye el núcleo del trabajo de capacitación a las organizaciones de segundo grado y sus comunidades en la provincia, a fin de alcanzar un grado de buen vivir (Alli Kawsay), mediante la seguridad en la salud, (Escuela de promotores de salud alternativa) la capacidad productiva sustentable (Escuela de técnicos agropecuarios y de turismo sustentable) y organizativa social y política. (Escuela de forma-

ción política "Leonidas Proaño").

Estas escuelas constituyen no simplemente un espacio de extensión de la Universidad, sino una estrategia de las comunidades de aprendizaje. Estas consisten en ámbitos, que deben ser dinamizados, mediante la formación y capacitación de sus valores dirigenciales y emprendedores, para que como pedagogos de su mundo social más inmediato sean capaces de reconstruir, sistematizar y difundir el saber ancestral local.

Los participantes de las escuelas, como futuros pedagogos de sus comunidades y promotores del rescate, difusión y diálogo intercultural, no tienen ningún tipo de limitante, en cuanto a género, generación o nivel de instrucción. La Universidad muestra toda su dimensión alternativa precisamente en este programa informal. Las carreras oficiales deben, de todas formas cumplir requisitos legales de la educación formal. Pero este campo, el de las comunidades de aprendizaje, es el ámbito realmente alternativo y universal del saber para el buen vivir.

La Corporación YACHACHIC, parte del equipo fundador de esta Universidad, tiene experiencia en capacitación y desarrollo integral en los cantones de Riobamba, Colta, Guamote y Alausí. Ha trabajado durante 7 años con las OSGS, Aocach, Reina Pacha, Rumiñahui, UCOIC, UODIC de Colta; con los Comités de Gestión Caleras (5 Comunidades) y Proyecto de Riego Nuncata (8 comunidades) de Riobamba; la OSG Mushuc Kawsay de Guamote; Inca Atahualpa y Puruha de Alausí. Estas 11 OSGs tienen una cobertura de 180 comunidades, lo que significa unas 7500 familias, aproximadamente unas 37.500 habitantes.

No es posible llegar a todos ellos en forma directa; por eso es fundamental abrir un abanico de posibilidades, mediante la formación de técnicos, promotores o pedagogos sociales, a fin de que se conviertan en

agentes multiplicadores de la tarea de dinamización de las comunidades de aprendizaje.

Las comunidades de aprendizaje para la formación de pedagogos sociales, actualmente en las áreas de salud, liderazgo comunitario y de agroecología, tienen una duración de 2 años. Cada promoción consta de 40 alumnos.

Se prevé para el año 2007 haber graduado 120 técnicos activos como educadores de su comunidad o pedagogos sociales capaces de dinamizar sus comunidades y de tener un puesto de trabajo firme en su propia comunidad.

Los alumnos de estas escuelas son tanto hombres como mujeres e incluso gente de avanzada edad, que buscan perfeccionar sus conocimientos y, en muchos casos, simplemente contrastar la sabiduría ancestral que han heredado de sus antepasados, tanto en el manejo de la salud como de la sociedad.

2.1. PROMOTORES DE MEDICINA INTERCULTURAL

El Ecuador presenta, este momento, los índices más agudos de crisis económica de América Latina, que condujo al gobierno a adoptar como moneda única el dólar norteamericano.

La dolarización produjo, a su vez, un impacto devastador en la economía popular.

Los gastos sociales dentro del presupuesto del Estado caen continuamente del 38% en 1980 al 10% en 2001, afectando el nivel de servicios en educación y la atención en salud.

Los centros hospitalarios en las ciudades han perdido en calidez y calidad de atención, aumentando la vulnerabilidad frente a enfermedades, especialmente en madres embarazadas, niños menores de 5 años y

ancianos.

Este panorama se vuelve más agudo en el sector campesino e indígena, a causa de la falta de dotación de servicios básicos de salud, de capacitación y prevención.

La Provincia de Chimborazo se encuentra ubicada en la parte central de la sierra ecuatoriana. Según el VI Censo de población y Vivienda posee 427.517 habitantes, el 60.4% residen en las zonas rurales y cerca del 80% de la población urbana está concentrada en la capital provincial, la ciudad de Riobamba.

Otra constante de la mayoría de la población de Chimborazo es la pobreza, que ubica a esta provincia como una de las más pobres del país. La pobreza se concentra especialmente en áreas rurales, donde el índice de necesidades básicas insatisfechas casi duplica su correspondiente urbano (82% y 34% respectivamente). Siendo los más afectados los cantones de Guamote, Colta y Alausí. (2)

Las comunidades beneficiarias del proyecto se encuentran situadas en la parte central del callejón interandino a una altitud entre 3.100 a 4.000 m.s.n.m. y la temperatura varía entre 6 a 15 grados centígrados.

Esto afecta especialmente a los niños con enfermedades bronco pulmonares.

El porcentaje de tierras erosionadas es del 30%, el 73,4% de las tierras fértiles están sobre-utilizadas. Como consecuencia tenemos un alto porcentaje de desnutrición en la población en general.

Hay una deficiencia de servicios públicos, como por ejemplo centros de salud: El déficit de agua potable llega al 41%, y de alcantarillado al 68%, factores que provocan enfermedades de tipo gastrointestinal y parasitosis aguda.

No existen espacios dedicados a la conservación o recuperación del suelo y el mal manejo ecológico causa, igualmente deterioro en la salud.

Las organizaciones partícipes en este proyecto identificaron como problemas centrales o causas estructurales, que inciden en el desarrollo y en la calidad de vida de los pobladores, los siguientes:

- Carencia de servicios básicos, especialmente de salud.
- Débil organización y coordinación entre los actores internos fundamentales de los cantones.
- Ausencia de una visión estratégica de desarrollo y de propuestas productivas y de comercialización
- Baja generación de ingresos y de empleo de la producción agrícola y artesanal tradicional
- Falta de coherencia entre la educación formal e informal y las necesidades específicas de la población.
- Escasa oportunidad de desarrollo y participación en el empoderamiento local de la mujer.
- Baja productividad de la tierra por erosión, desertificación y mal manejo.
- Alto índice de migración (quinto lugar a nivel nacional)

A nivel rural, donde hay centros de salud, se presentan problemas por la ausencia de personal médico básico permanente, así como la deficiencia en el equipamiento, el mal trato o trato discriminatorio para el sector indígena, desconocimiento del idioma kichwa por parte de los servidores de salud quienes en su mayoría son mestizos y hablan sólo castellano.

"Ante todo lo expuesto se observa que en el Ecuador el sector de la salud ha avanzado de una manera errática y discontinua condicionada por un inexistente modelo o sistema de salud pues el actual se orienta mas bien a curar que a prevenir, el gasto en salud y su distribución es mal administrado por una severa debilidad de gestión, una falta de poder político y la ausencia de un efectivo liderazgo".(Utpl., 2004:83) (3)

Entre los principales problemas de Salud del sector indígena tenemos:

1. La parasitosis.- Que afecta a toda la población mayor de un año y está vinculada a problemas de preparación de alimentos, higiene personal, siendo el problema básico la falta de calidad del agua.
2. Infecciones respiratorias agudas (bronconeumonía, neumonía, gripes, amigdalitis etc.), aparece como uno de los problemas que más afecta especialmente a los niños de menos de un año hasta los 4 años de edad.
3. Las Enfermedades Diarreicas Agudas Se presenta en los niños entre 1 a 4 años de edad.
4. La desnutrición.-De cada 100 niños nacidos vivos el 50% llega a tener algún grado de desnutrición. Actualmente la desnutrición crónica de los niños menores de 5 años, alcanza el 86% y la desnutrición global alcanza el 49.65% de la población.

Una de las razones que explica la desnutrición es la inadecuada combinación de alimentos, escaso consumo de alimentos ricos en proteínas, poca valoración a los alimentos del medio.

5. El alcoholismo.- Que trae como consecuencia la violencia para las mujeres y niños y el daño que ocasiona en el hogar.
6. La mortalidad materna.- es mucho mayor que en países desarrollados. Siendo las causas principales la hipertensión y eclampsia (45.5%), complicaciones de parto (36%) y los embarazos terminados en aborto (18%).
Una de cada 10 mujeres en edad reproductiva son atendidas para control prenatal, parto y post parto.

Los cantones de Guamote, Colta y Alausí (Zona del proyecto), son los que presentan las más bajas coberturas con el 15%,34% y 36% respectivamente.

El 42% de mujeres entrevistadas tienen un hijo muerto, llegando hasta 5 hijos muertos en algunos casos.

7. Otro problema asociado con las enfermedades de la población es el acceso y costo de los medicamentos.- En general no se cuenta con medicamentos en las comunidades o su costo es muy elevado, utilizan dolos en casos de extrema gravedad o en menores dosis con lo cual no se consigue los beneficios esperados.

La población indígena reacciona buscando sus propios servicios y acuden a los Promotores de Salud, yachak, parteras y curanderos existentes en sus propias comunidades.

Esta práctica fortalece la medicina tradicional que corresponde a su cultura, es más accesible económicamente y permite la intercomunicación en su propio idioma kichwa.

2.1.1. Metas

El Departamento de Salud Allí Kawsay, (Vida Sana) de la Corporación Yachachic, se ha propuesto capacitar a 160 promotores de salud y entregar 80 puestos dotados con implementación mínima básica durante 4 años.

1. Es importante el seguimiento en capacitación y en asesoría de los promotores, a fin de que respondan a las demandas de los pacientes con solvencia y calidad e impulsen actividades preventivas de educación y nutrición, que garanticen una vida sana de las distintas generaciones dentro de la comunidad.

2. La formación de nuevos promotores con sus respectivos puestos de salud en nuevas comunidades, hasta alcanzar a cubrir 150 comunidades dentro de una red nucleada con los centros de salud de los tres cantones.
3. Considerando la situación de desatención de la población, especialmente niños, ancianos y mujeres indígenas, es urgente la ejecución de campañas médico-odontológicas en las comunidades, que ofrezca atención y medicación gratuita a toda la población, con énfasis en la vacunación, desparasitación y vitaminiación de niños hasta 5 años.

2.1.2 Objetivos

1. Mejorar la Calidad de Salud de la población Indígena-campesina pobre, especialmente de niños, madres embarazadas y ancianos (población vulnerable)
2. Desarrollar modelos de gestión y atención alternativa, mediante la creación de un puesto de salud modelo para la capacitación y práctica de medicina tradicional, natural y occidental integradas.
3. Prevenir los problemas prevalentes de salud derivados de la deficiencia nutricional mediante la difusión de huertos nutricionales y medicinales comunitarios o escolares
4. Efectuar campañas médico-odontológicas para la población vulnerable de las comunidades.

2.1.3 Estructura pedagógica

Es un proceso de formación que dura 2

años:

El primer año o nivel es el de formación básica y consta de tres etapas. Cada etapa se desarrolla en seminarios-talleres de 5 días de teoría y 2 días de práctica, seguidos de tareas dirigidas en sus comunidades, durante 3 meses.

El segundo año o nivel consta de 12 talleres de teoría y 12 talleres de práctica, con duración de un día cada taller.

En todos los niveles se sigue los principios de interculturalidad, la relacionalidad y complejidad propias de la cosmovisión indígena.

El pedagogo social en salud deberá por lo tanto saber, hacer, poder y querer alcanzar para sí mismo y su comunidad la armonía esencial de la salud y del buen vivir, mediante el conocimiento, la aplicación y la difusión de los saberes:

- Química, (occidental).- Contempla medicina general, odontología, primeros auxilios.
- Andina (Ancestral).- Contempla medios de diagnóstico y terapéuticos, elaboración de medicina natural (bebidas y emplastos de plantas medicinales) y rescate y mejoramiento de los alimentos locales.
- Alternativa (Terapias simples)

2.1.4 Pensum:

PRIMER AÑO

PRIMER MODULO

MEDICINA QUÍMICA

Aparato Respiratorio

- Anatomía del Aparato Respiratorio
- Enfermedades del aparato respiratorio (gripe, bronquitis, tuberculosis y neumonía)
- Tratamiento de las enfermedades del aparato respiratorio
- Elaboración de material didáctico

ODONTOLOGÍA

- Estructura dental
- Funciones de los dientes
- Tipos de dentición
- Importancia de la muela de los 6 años
- Preparación de material instructivo

PRIMEROS AUXILIOS I

- Signos vitales
- Atención primaria de salud
- Heridas y su tratamiento
- Quemaduras
- Preparación de material instructivo

MEDICINA NATURAL

- Cosmovisión indígena de la salud
- Ambientes saludables
- Epidemiología comunitaria
- Elaboración de medicina natural para las enfermedades del Aparato respiratorio
- Aromaterapia

SEGUNDO MODULO

MEDICINA QUÍMICA

- Salud Reproductiva
- Anatomía del aparato genital masculino y femenino
- Fisiología de la menstruación
- Enfermedades de transmisión sexual
- Embarazo
- Planificación familiar
- Elaboración de material didáctico

ODONTOLOGÍA

- Enfermedades dentales (Caries dental, gingivitis, piorrea, cálculos)
- Importancia de la alimentación
- Técnica del cepillado dental
- Fluorosis y sus causas
- Preparación de material didáctico

PRIMEROS AUXILIOS II

- Fracturas
- Hemorragias
- Ahogados
- Administración de medicamento intramuscular y venosa
- Elaboración de material didáctico

MEDICINA NATURAL

- Salud mental y agentes de salud
- Microdosis
- Preparación de tinturas
- Atención de partos en la casa
- El herbario y la farmacia indígena
- Manejo de medicamentos naturales básicos
- Hidroterapia

TERCER MODULO

MEDICINA QUÍMICA

Aparato digestivo

- Anatomía del aparato digestivo
- Fisiología del aparato digestivo
- Enfermedades y tratamiento del aparato digestivo
- Nutrición y desnutrición
- Parasitosis, causas y tratamiento
- Preparación de material didáctico

ODONTOLOGÍA

- ¿Cómo evitar las caries?
- ¿Cómo y con qué cepillarse los dientes cuando no hay cepillo y pasta dental?
- ¿Cuándo no hay Odontólogo cerca?
- Preparación de material didáctico

PRIMEROS AUXILIOS III

- Envenenamiento
- Deshidratación y preparación de suero oral
- Refuerzo de primeros auxilios I II III
- Preparación de material didáctico

MEDICINA NATURAL

- El herbario y la farmacia indígena
- Manejo de medicamentos naturales básicos
- Huertos y plantas medicinales
- Elaboración de medicación natural para problemas digestivos.
- Baño terapia

TEMAS COMPLEMENTARIOS

Cultura física.-

El promotor debe inculcar salud deportiva,

Identificación Cultural.-

A través de la historia y los logros de las Organizaciones Indígenas.

Pedagogía social.-

El promotor se convierte en una autoridad de su comunidad y debe saber cómo dirigirse a la gente y trabajar con ella.

Manejo de Huertos orgánicos integrales.-

Los futuros promotores deben crear su propia medicina a base de las plantas que su huerto brindará.

Educación para la salud.-

Es importante también conocer y mantener una armonía y plenitud de la vida en la naturaleza y con la naturaleza.

Práctica.-

Los promotores ponen en práctica lo aprendido, durante las campañas médicas y las consultas.

Antes del siguiente encuentro de capacitación, tendrán que realizar las siguientes actividades:

En las reuniones de la comunidad, como en la escuela, impartir charlas sobre lo aprendido; ubicar el terreno y prepararlo para sembrar las semillas y ubicar también el espacio donde funcionará el puesto de salud.

SEGUNDO AÑO

Lo realizan en el Hospital Andino Alternativo de Riobamba. Este año se dedica a la profundización de medicina ancestral.

Los temas están distribuidos en los siguientes Módulos:

- Nosología según la medicina andina.
- Diagnóstico y tratamiento a base de limpias.
- Técnica de secado y almacenamiento de plantas medicinales.
- Temascal y masajes.
- Baños de vapor.
- Hidroterapias.
- Terapias con tubérculos y otros.
- Elaboración de medicina natural, (cremas, pomadas, jarabes, aceites medicinales para masajes, shampoo, desinfectante, colonias, talco, jabón.)

Los docentes son profesionales médicos, odontólogos, naturópatas, yachaks, nutricionistas.

2.1.5 ACTIVIDADES DE CAMPO

A) CAMPAÑAS DE SALUD

La atención a las comunidades en las que viven los promotores es parte del proceso de formación. Allí practican lo aprendido, capacitándose en equipo para una posterior intervención individual.

- Mediante el diagnóstico y tratamiento de las enfermedades.
- Mediante la entrega de medicación básica necesaria de enfermedades comunes.
- Además la entrega de antiparasitarios y vitaminas a los niños /as de 0 a 5 años
- Vitaminas y ácido fólico a embarazadas
- Reconstituyentes a la tercera edad.

Además realizan charlas educativas que son aplicación práctica de su tarea de educadores comunitarios, de pedagogos sociales. Consiste en orientar a sus comunidades y especialmente a través de la escuela en los temas de salud y medio ambiente.

a. Saneamiento ambiental:

1. Control de agua
2. Control de excretas
3. Control de basura
4. Control de alimentos
5. Equilibrio ecológico
6. Seguridad en el trabajo

b. Nutrición:

7. ¿Qué es Nutrición y desnutrición?
8. Clasificación de los alimentos
9. Alimentación básica y equilibrada
10. Rescate de los alimentos nutritivos del sector.
11. Recetas para la buena nutrición.

c. Cuidado materno infantil:

12. Cuidado del embarazo
13. Cuidado del recién nacido
14. Lactancia Materna
15. Control de Crecimiento y desarrollo infantil
16. Paternidad Responsable

d. Salud Dental:

17. Estructura y funciones del diente
18. Enfermedades dentales
19. Como evitar las enfermedades dentales
20. Técnica del cepillado dental

B) PROGRAMAS RADIALES:

La radio es un medio de comunicación esencial para las comunidades indígenas, debido a que se encuentran distantes de

los centros poblados. De allí, que todos escuchan a determinadas horas la radio. Para cumplir esta tarea se elaboran CD con los siguientes temas:

- El cuidado de la madre tierra (Pachamama)
- Cómo alimentarnos bien
- Cómo cuidar la dentadura
- Cuidados del embarazo y recién nacido
- Cuento de odontología
- Cuidado dental de Infantes
- Consejos para la salud Comunitaria

Estos programas se difunden semana a semana, conjuntamente con entrevistas a profesionales en salud, la coordinadora del proyecto, promotores y auxiliares del proyecto, a través de las radios más importantes como Escuelas radiofónicas Populares del Ecuador. Radio Guamote y Radio Zuta Urco de Tixán.

El programa es bilingüe, se transmite en kichwa y en español.

2.2 ESCUELA DE AGROECOLOGIA

Antecedentes

Las comunidades beneficiarias del proyecto se encuentran situadas en la parte central del callejón interandino a una altitud entre 3.100 a 4.000 m.s.n.m. y la temperatura varía entre 6 a 15 grados centígrados.

2.2.1. Metas

Con la creación de la Escuela de Agroecología se prevé capacitar a 40 promotores en el campo Agrícola-pecuario y Turismo cada 2 años, con un total de 6 niveles en el primer año, en el que se van a dictar materias de conocimientos básicos y de especialización. En el siguiente año se destinará a la práctica de un 100% en la cual se instalarán varios proyectos productivos, granjas integrales, micro-empresas comunitarias, etc.

2.2.2. Objetivos

OBJETIVO GENERAL

Dar oportunidad a la gente de las comunidades que no ha tenido la facilidad de acceder a un centro educativo, para que formen y contribuyan en las actividades y bienestar de la comunidad y el medio ambiente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Disponer de una escuela de capacitación que se enmarque en la problemática existente en las comunidades y el sector.
- Dar oportunidades a las comunidades que mejoren los servicios, al disponer de gente con una preparación para el desarrollo comunitario.
- Con la capacitación en la escuela de promotores les va a permitir manejar con criterio los recursos naturales de los diferentes ecosistemas y transmitirlos a los niños y adultos de la comunidad.
- Generar fuentes de empleo; por el rol de promotor agropecuario y turismo sostenible.
- Promover la creación de micro empresas agropecuarias comunitarias para dar valor agregado a los productos de la zona.

2.2.3. Estructura pedagógica

Seminarios internados de 4 días, los fines de semana. Los participantes son generalmente trabajadores agrícolas, y pecuarios que no pueden abandonar sus explotaciones durante toda la semana.

2.2.4. Pensum

PRIMER AÑO

PRIMER NIVEL

- Cosmovisión indígena
- Fertilidad del suelo
- Manejo y nutrición animal
- Sanidad vegetal
- Matemáticas

SEGUNDO NIVEL

- Botánica
- Manejo y aprovechamiento del recurso hídrico
- Sistemas agroforestales
- Especies menores (alternativas)
- Pisos y nichos ecológicos
- Matemáticas

TERCER NIVEL

- Pedagogía Social
- Manejo y aprovechamiento del recurso hídrico
- Sistemas agroforestales
- Validación de tecnologías ancestrales
- Recursos turísticos
- Computación

CUARTO NIVEL

- Políticas y legislación agraria
- Prácticas de conservación de suelo y cultivos
- Sanidad Animal
- Turismo Comunitario
- Manejo integrado de cultivos
- Computación

QUINTO NIVEL

- Manejo de páramos
- Valor agregado a la materia prima
- Gerencia y administración de proyectos

- Viveros forestales
- Comercialización
- Inseminación artificial

SEGUNDO AÑO

DESARROLLO DE PROYECTOS PRODUCTIVOS

Módulos prácticos:

- Sistemas agroforestales
- Agropecuaria sostenible (granjas integrales)
- Turismo comunitario
- Agroindustria (procesamiento industrial)

2.3. ESCUELA DE LIDERAZGO COMUNITARIO

2.3.1. Objetivos

- Formar dirigentes y promotores de desarrollo, integración en conciencia social y política.
- Capacitar en el manejo de instrumentos técnicos e intelectuales para la organización.
- Dotar de conocimientos necesarios para una gestión eficiente en las Juntas Parroquiales, Municipios, Consejos Provinciales y otras entidades de poder local.
- Instruir en los principios y estrategias de los Movimientos Sociales y de las Organizaciones Populares.

2.3.2. Estructura pedagógica

Durante 2 años, cada trimestre se realiza un evento. En el intermedio el participante deberá hacer prácticas en su comunidad u

organización. El sistema es similar al de la escuela de salud: internado, estudio intensivo durante el día y parte de la noche, con metodologías dinámicas de taller, intercambio de experiencias y la intervención de destacados conferencistas y panelistas.

2.3.3. Pensum

YACHAY (Saber)

- Historia Social y Política
- Comunicación
- Computación
- Análisis de la realidad Nacional y Local

USHAY (Poder)

- Derechos colectivos
- Estado y sector público
- Programa Político del MUPP
- Liderazgo y Organización

RURAL (Hacer)

- Gestión Local
- Gerencia de Proyectos
- Planificación estratégica
- Género y ciudadanía

MUNAY (Querer)

- Filosofía y Pedagogía Social
- Antropología y Autoestima
- Arte y Cultura
- Política de Recursos Naturales

2.3.4. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

- Prácticas en las organizaciones
- Giras e intercambios de experiencias

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

(1) *Universidad Intercultural Amawtay Wasi., Aprender en la sabiduría y el Buen Vivir., ed. UNESCO, Quito, 2004*

(2) *Plan de Desarrollo de Chimborazo 2003*

(3) *Universidad Particular de Loja, Documento de la Maestría en Gerencia en Salud, 2005.*

SALUD PARA TODOS: IDENTIFICACIÓN DE SERVICIOS ESENCIALES

Lic. Ester Duarte
Paraguay

I - FUNDAMENTACIÓN

En el contexto de la situación social existente en nuestro país, y el aumento cada vez mayor de los problemas sanitarios, la carencia de recursos, y una efectiva política de estado, como programas y proyectos que constituyan alternativas reales, el concurso decidido de las organizaciones intermedias como (fundaciones y organizaciones privadas, institutos de formación) pueden cumplir una efectiva acción por su capacidad de gerenciamiento y transparencia en el relacionamiento con organizaciones nacionales e internacionales de ayuda, para ello estamos trabajando en la elaboración de programas y proyectos que determinan políticas para el mejoramiento de las condiciones de salud, mediante la implementación de acciones y proyectos interinstitucionales concertados, que permitan el acceso a los servicios esenciales para el mejoramiento de la calidad de vida, tanto preventivos como curativos y de rehabilitación, extendiendo la cobertura, con mayor atención a las poblaciones de menores recursos y más lejanas. *La Preocupación básica del INSTITUTO en el contexto de esta situación real planteada se fundamenta en los siguientes: La zona de influencia proyectada para el desarrollo de los programas de asistencia médica, históricamente cuentan con infraestructura básica oficial (como Centros de Salud y Puestos de Salud, así como recursos humanos para la asistencia primaria de la salud). Pero ninguno de ellos cuentan con los "servicios esenciales" para el diagnóstico y tratamientos de las enfermedades, debido a estas carencias que hoy en día son básicas y necesarias para el desarrollo normal de una comunidad y teniendo en cuenta el

crecimiento del área poblacional y la migración interna existente. "Se entiende por migración interna el traslado de las personas del sector rural al área urbano" donde se forman cordones de pobreza y marginación, con la consecuencia lógica de una mayor demanda de los servicios básicos de salud.

"EL INSTITUTO" consciente de esta realidad social presenta un proyecto con la intención de ofrecer a la población los "servicios esenciales", como alternativa de solución a la problemática señalada para paliar las necesidades existentes. Para ello:

- Contratará los servicios Sanatoriales (clínicas y Sanatorios Privados) que se adhieran con este principio de solidaridad para la prestación de los servicios carentes en el Área Social. (con costos y honorarios especiales y establecidos)

- Contratará los servicios de los profesionales especializados en las áreas requeridas. Los "servicios esenciales" consisten en: Estudios de Análisis Clínicos, Radiografías, Ecografías, Electrocardiograma, mamografía, cirugías básicas, y de urgencias (como cesáreas, apendicetomías, legrados, abdómenes agudos, accidentes, heridos y partos de urgencias) endoscopia, tomografía computada, servicios de terapia intermedia etc.

- Internaciones de emergencias y casos agudos.

- Los servicios podrán ser incrementados o ampliados dependiendo de las necesidades o requerimientos y de las posibilidades.

- Además de "Los servicios esenciales" contratados se implementarán planes y programas en el área educativa que ser-

virán de soporte y apoyo a la prestación de servicios básicos mencionados y el modo adecuado de los usufructos de los servicios.

EL INSTITUTO dotará de equipamientos y materiales adecuados y necesarios al sanatorio cabecera, para el cumplimiento de los objetivos del proyecto

II - OBJETIVOS

Objetivos Generales

- Realizar las distintas atenciones de Salud de acuerdo a las necesidades de la población
- Dotar a las comunidades y áreas estudiadas de los " servicios esenciales "
- Concienciar a la población de la importancia del adecuado diagnóstico, para los tratamientos oportunos de las enfermedades existentes en nuestras comunidades.
- Coordinar, elaborar, y colaborar en programas y actividades para la detección, seguimientos y tratamientos adecuados de las enfermedades infecto-contagiosas y de carácter social, con los centros o instituciones estatales. Las prestaciones de " los servicios esenciales " serán una verdadera contribución al desarrollo y fortalecimientos de nuestras comunidades.

Objetivos Específicos

- Potenciar la calidad de la atención, complementando y apoyando a las actividades de la atención primaria.
- Involucrar a todas las instituciones médicas privadas a realizar servicios en el área social en favor de la comunidad
- Optimizar los recursos humanos comprometidos con este proyecto para el buen funcionamiento y los fortaleci-

mientos de la meta deseada.

Para el logro de los objetivos mencionados la fundación colonias "contratará los servicios sanatoriales, servicios profesionales y especializados

- Realizar los servicios esenciales, como estudios de análisis clínicos, ecografías, RX normales y contrastados, electrocardiograma (ECG), y otros estudios cardiológicos, mamografías, tomografías, cirugías básicas y de urgencias, internaciones en general.

III - PERSONAS E INSTITUCIONES A SER BENEFICIADAS

Los pacientes y personas que acudan a los distintos puestos y centros de salud Instituciones organizadas como Centros Religiosos, Organizaciones Campesinas, asentamientos indígenas, Instituciones de Asistencia al Impedido físico y mental, y todas las personas que justifiquen adecuadamente su insolvencia económica, y grupos en riesgo.

IV - INSERCIÓN Y BENEFICIOS A LA COMUNIDAD

El grupo humano que integra este proyecto son personas de reconocida trayectoria y conocedores de la realidad de nuestra comunidad, con vasta experiencia tanto en el área de la salud como la educación, pública, como privada. Todos ellos de reconocida moral y ética en el ejercicio de sus funciones

El hecho de contar con el recurso humano mencionado facilitará la inserción en la sociedad, y tendrá la credibilidad necesaria para la aplicación de los objetivos.

Por lo tanto los objetivos plasmados en este proyecto tienen unos basamentos reales posibles de ser implementados y por ende la aplicación de éste redundará en beneficios reales de la comunidad

Los beneficios que se obtendrán a partir de la aplicación del proyecto son:

*Las personas cadenciadas que son atendidos en los centros y puestos de salud podrán acceder a los "servicios esenciales" en las clínicas y sanatorios privados contratados a través de un mecanismo establecido en forma coordinada Inter. institucional, una trabajadora social evaluará dicha situación socio económica.

Las atenciones en estos centros privados contratados tendrán un costo mínimo, o simbólico para los usuarios con menores recursos económicos.

El hecho de contar con los servicios esenciales en una zona estratégica en su situación geográfica, con respecto a las comunidades a ser beneficiadas tendrán como resultado.

La detección y el diagnóstico de las enfermedades en forma oportuna, y la facilidad para el tratamiento de las mismas:

Con esto se evitará incurrir en gastos innecesarios y pérdidas de tiempo precioso, que significa salvar vidas,

Se evitará traslados de pacientes en ambulancia, a centros públicos de mayor complejidad (El único existente CENTRO DE SALUD DE ENCARNACIÓN) que siendo hospital de referencia no sastiface en lo más mínimo las necesidades de salud de la población por la excesiva demanda a que está expuesto y exigua capacidad instalada.

V - MARCO REFERENCIAL / REALIDAD SOCIAL

Tomando como marco referencial un historial sociológico de la zona donde se pretende instalar el proyecto, de los últimos 15 años se puede deducir que las infraestructuras sanitarias / centro de salud y puestos sanitarios oficiales no contaron ni cuentan con capacidad humana, técnica, ni instrumentales necesarios para hacer

frente a las necesidades existentes o emergentes ante una realidad, que se caracteriza, por el aumento de áreas marginales, migraciones internas creaciones de barrios periféricos, niños de la calle, aumento de casos de impedidos físicos y mentales, comunidades indígenas vagabundas y desprotegidas, aumento de la prostitucion infantil, enfermedades de transmisión sexual (Ej. SIDA) embarazo precoz y aborto, como así también deprecación ambiental y deforestación sistemática contaminación de ríos y arroyos.

Hechos y situaciones reales que contrastan con el aumento de áreas agrícolas de grandes extensiones de monocultivo en donde se vierten grandes cantidades de fertilizantes, agro tóxicos y otros elementos contaminantes

En donde el gobierno nacional no ha mostrado ni muestra proyectos o programas en inversiones sociales, tendientes a tan siquiera estudiar dicha situación, y como lógica consecuencia sin visos de solución ni en corto ni largo plazo.

Según Nils-Arne Kastberg Director regional del UNICEF para América Latina y el Caribe, el derecho mas violentado sería que los gobiernos de la región por muchos años no hayan dado mayor prioridad a las inversiones sociales. Invertían en infraestructuras, represas y en todos tipos de enormes proyectos, mientras más y mas partes de la población iban cayendo en la pobreza.

(Entrevista publicada en el Diario Ultima Hora, Revista Vida de fecha 29 de mayo 2004 , nro :317 pg. 22 Artículo Latinoamérica en la visión de UNICEF).

Hay distintos datos estadísticos, pero se calcula que entre un 37 y 44 % de la población latinoamericana cayó dentro de la pobreza. Si uno mira lo que es la infancia estamos hablando de casi un 59 % de niños que viven bajo el nivel de pobreza. Por eso tal vez el derecho más violento

sea el hecho de que los recursos no se han dirigido a la creación del capital humano. Los gobiernos han enfocado aspectos estructurales que también son importantes, pero si la mitad de la población no está recibiendo una buena educación o un buen desarrollo mental y nutricional no sirve de nada.

VI - IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

Este proyecto será implementado en coordinación con los encargados y directores de los distintos Centros y Puestos de Salud, como también otras instituciones relacionadas al área de la salud primaria encargadas de la atención de personas de escasos recursos económicos o de riesgos. A quienes se les proveerá de un formulario adecuado, y la capacitación necesaria para la identificación o calificación de los usuarios. La coordinación estará a cargo de un/a asistente social por parte del INSTITUTO, quien realizará jornadas educativas para que los encargados y directores mencionados comprendan el alcance y la necesidad del uso de los servicios esenciales, para la detección oportuna de las enfermedades y su posibilidad de tratamiento adecuado. También evaluará la verdadera condición económica de las personas aclarando que en el área de estudio afectado al proyecto, la concurrencia a los centros primarios mencionados son personas carenciadas en casi su totalidad.

Por su parte EL INSTITUTO contará con una oficina administrativa, que dará ingreso a los pacientes para su atención médica, canalizando hacia los servicios que tienen convenio para la atención necesaria. Actualmente el Instituto "Colonias" cuenta con una clínica cabecera donde se realizan las atenciones a los pacientes.

Además de estos se realizarán convenios con otras instituciones médicas para la utilización de las complejidades necesarias.-

En el área educativa EL INSTITUTO implementará planes y programas de charlas educativas, paneles, debates, seminarios, talleres, programas radiales, enfatizando la importancia de una vida saludable, aprovechando los recursos humanos que integran la fundación donde los mismos cuentan con vasta experiencia y solvencia, y son conocedores de la realidad social de nuestra población.

ALBERGUE TRANSITORIO: Teniendo en cuenta que el área comprendida dentro del proyecto, y la distancia que deberán recorrer las personas para usufructuar los servicios esenciales y la falta de comodidad para el traslado (mal estado de los caminos, inclemencia del tiempo, carencia de transporte público, la falta de recursos económicos), el instituto activará todos los medios disponibles para habilitar un ALBERGUE con las mínimas comodidades, de tal manera que estos pacientes dispongan del tiempo necesario para realizar los estudios solicitados por su médico (Ejemplo, El /la paciente que viene del distrito de San Pedro del Paraná distante 120 Km. y debe realizar análisis clínicos, ecografía ginecológica, y /o mamografía, legrado etc deberá disponer de un tiempo mínimo de 12 a 24 horas).

VII - LOCALIZACIÓN

Este proyecto se llevará a cabo en el Distrito de Obligado, por la situación geográfica dentro de las áreas comprendidas dentro del proyecto.

Superficies: 472 km² (47.200 has.)

Población: 15.000 habitantes

Límites:

Al Norte: El distrito de Alto Verá

Al Sur: El río Paraná y el distrito de Hohenau.

Al Este: El distrito de Bella Vista.

Al Oeste: El distrito de Hohenau y San Pedro del Paraná.

III. DESAFÍOS Y COMPROMISOS

Violencia de género y empoderamiento. Una aproximación desde la Pedagogía Social

Cecilia Padvalskis
Universidad Nacional de Córdoba,
Argentina

El objetivo de la presente investigación es formular un marco teórico desde donde poder enfocar el proyecto de Promoción de la mujer que la Fundación Nuevamerica auspicia a través del Programa Apoyo socio-educativo en barrios periféricos de la ciudad de Córdoba.

Dicho programa se halla localizado en tres barrios de características marginales (villas miserias) de la zona sur-este de la ciudad, con una población formada aproximadamente por 1.250 familias.¹ En cada uno de los barrios funciona una guardería-comedor, las cuales forman parte de la red de Caritas parroquial (red que incluye otros centros de la parroquia pero que quedan fuera de nuestra área de intervención) y constituyen el lugar desde donde se realiza el trabajo.

A través de la articulación de los cinco Proyectos que conforman el Programa², se pretende apoyar a las familias e instituciones educativas de la zona para ayudar a revertir las situaciones de repitencia y de-

serción escolar, abordando sistemáticamente el acompañamiento de las mismas e intentando intervenir en los múltiples aspectos que inciden en este fenómeno.

El proyecto que tomamos como referencia para nuestra investigación tiene como objetivo impulsar procesos de promoción de la mujer, desde la perspectiva de género, que favorezcan la autoconciencia sobre su identidad y su situación social dentro de la familia y de la comunidad, y le permitan asumir un rol activo en la transformación de las mismas. Este proyecto está dirigido a las mujeres (las mamás de los niños que concurren a las guarderías y al apoyo escolar y al personal de las guardería-comedor) de los tres barrios que conforman la zona de intervención, sin embargo, nuestra investigación se focalizará en el trabajo con el grupo de mujeres de uno solo de estos barrios.

La elección de este grupo, hecha a fin de poder hacer un seguimiento real, está dada, también por las peculiaridades del mismo. Es un grupo de ocho mujeres, constituido como tal durante el año 2002, a raíz de la puesta en marcha de un proyecto de otra ONG. Dicho proyecto, que duró un año, tenía como fin capacitar jefes y

1 A fin de salvaguardar la identidad de los grupos y personas con las que se trabaja, no daremos datos más precisos sobre la localización del proyecto y utilizaremos, cuando el curso de la investigación así lo exija, nombres ficticios para referirnos a ellos.

2 El programa está conformado por cinco proyectos: 1) Apoyo Escolar, 2) Salud Integral a través de la Educación, 3) Promoción de la Mujer, 4) Capacitación y Acompañamiento a los educadores de las guarderías barriales, 5) Capacitación y acompañamiento a docentes y equipos directivos de las escuelas marginales de gestión pública y privada de la zona.

jefas de familia ³ para que ellos/as puedan llevar adelante el apoyo escolar de los niños de barrio. La capacitación para realizar tareas de apoyo escolar suponía en casi todos los casos comenzar por la alfabetización, puesto que quienes respondieron a la convocatoria fueron ocho mujeres que prácticamente apenas habían comenzado los estudios primarios. Este mismo grupo de mujeres es el que ha respondido, en este barrio, a la convocatoria para alfabetización de adultos realizada desde nuestro proyecto de Promoción de la mujer.⁴ Nuestra investigación, será focalizada, entonces, desde el trabajo con este grupo de mujeres.

La opción por focalizar nuestra investigación teórica desde la perspectiva de un proyecto socio-educativo, en cuya puesta en marcha y ejecución estoy implicada, tiene en cuenta, evidentemente, que "la lógica y los tiempos de la acción política tienen una especificidad insoslayable, muy diferente de la lógica y los tiempos de la

producción teórica"⁵. Sin embargo, parte, también de la certeza de que los programas de acción para ser eficaces necesitan sostenerse en el análisis y la reflexión de la complejidad de los fenómenos sociales que pretenden transformar.

Análisis y reflexión cuyo ejercicio consciente ha de preceder toda acción que posea intencionalidad política. Por más que la realidad nos golpee con toda su crudeza mucho más aún cuando nos encontramos en medio de la realidad de la pobreza, la exclusión y la violencia, no nos enfrentamos a hechos puros, sino que como investigadores y como agentes de cambio social, nos enfrentamos a problemas que buscamos solucionar a través, tanto de la intervención social, como de la investigación teórica. Partimos de problemas y la formulación de tales problemas implica una interpretación de los hechos. La intencionalidad política de todo programa de intervención social, se juega, qué duda cabe, en su ejecución; sin embargo,

3 "Desde comienzos del 2002 el Gobierno implementó el Plan Jefes / Jefas de hogar para desocupados, que consiste en una ayuda mensual de \$150.- (aproximadamente u\$s 50), no incluyendo ningún otro tipo de cobertura ni beneficio social. Cabe señalar que a pesar de ello se las considera personas "ocupadas" a los fines estadísticos, lo que permite mejorar los índices oficiales de desempleo. En la actualidad el Plan está alcanzando a alrededor de 1.900.000 beneficiarios, de los cuales el 68% o más son mujeres. Si bien este es un esfuerzo económico y político importante, no incorpora acciones positivas de género, se distribuye en muchos casos con criterio clientelista que generaron cuestionamientos y no define claramente la contraprestación laboral, por tanto de continuar el desempleo persistirá la exclusión de estas personas cuando lleguen a la edad jubilatoria. Recientemente el Gobierno esta impulsando nuevos planes como el "Familias" y el "Manos a la Obra" para ir reemplazando progresivamente el anterior a través de la generación de autoempleo. Por ahora estos nuevos planes no lograron masividad y no se incorporaron ONGs ni grupos de mujeres en el proceso de monitoreo, como los consejos consultivos y otros." (Instituto Social y Político de la Mujer. La implementación del programa de Cairo en Argentina. Informe Sombra. Febrero 2004. http://www.ispm.org.ar/documentos/informesombra_cairo.htm)

4 La continuidad no es un hecho fortuito, sino que está dada por la articulación del trabajo entre los diversos grupos que intervienen en la zona, en particular la coordinación de Caritas y las ONG que implemento el proyecto durante el 2002 y la F. Nuevamerica que sobre esa base ha planteado la continuación del trabajo de capacitación de estas mujeres. Durante la semana, todos los días en lo que sería su horario laboral, estas mujeres beneficiarias del Plan de Jefas de hogar, llevan el apoyo escolar para los chicos del barrio.

5 Cfr. Giberti Eva, Fernández Ana M. (comp.). La mujer y la violencia invisible. Edt. Sudamericana, Bs.As., 1989, 22

para que ésta sea posible requiere tanto un enfoque previo como un control continuo, a fin de orientar y sostener esta intencionalidad. Tal es el propósito de nuestra investigación. Ofrecer un marco teórico, la Pedagogía Social, que sirva para el enfoque y control de la praxis, en el cual, a su vez, la praxis y los problemas a los que ella nos enfrenta, sirva para alienar y cuestionar la elaboración teórica.

La elaboración del marco teórico, la Pedagogía Social, y el consiguiente programa de intervención, se realizará desde la perspectiva de género. Uno de los primeros problemas que surgen en el trabajo con mujeres es, sin lugar a duda, la llamada violencia de género. Abordar las diversas formas de violencia de género instauradas en nuestras sociedades, nos lleva a la necesidad de trabajar en los procesos de empoderamiento de las mujeres como un camino contra la violencia de género. La retórica del empoderamiento, concepto sociopolítico que trasciende la participación política formal y la concientización, responde a la necesidad de generar cambios dentro de las relaciones de poder entre géneros, tal como ha señalado M. de León.⁶

Nuestra investigación pretende trabajar, también, entrecruzándolas con una perspectiva psicoanalítica y mostrando su fuerte carga política, con estas dos complejas y problemáticas categorías: violencia de género y empoderamiento. Ambas categorías hacen referencia a procesos psicológicos complejos, que se dan tanto a nivel intrapsíquico como interpersonal, pero que también se articulan con el nivel transubjetivo, es decir, con el orden simbólico. Intentaremos aproximarnos al análisis

de esta articulación evitando el gran riesgo de la psicologización de lo social, con la consiguiente neutralización política, usando las categorías de imaginario social instituido e imaginario radical, tal como nos las ofrece Comelius Castoriadis.

Enfocaremos, entonces, particularmente desde esta perspectiva nuestro trabajo con el grupo de mujeres elegido del Proyecto Promoción de la mujer, generando procesos de empoderamiento. A través del análisis de la evolución de las significaciones imaginarias instituidas que las constituyen como grupo, iremos evaluando y reorientando la praxis a fin de promover condiciones que hagan posibles la generación de nuevas significaciones imaginarias, capaces de generar de transformación social.

Como explica Irene Meler, trabajar en la intersección de dos discursos, el psicoanalítico y el de los estudios de Género, implica enfrentar el desafío de articular en forma significativa una perspectiva focalizada en lo intra psíquico y en los vínculos tempranos al interior de la familia, con otra cuyo interés es el estudio del imaginario social y de las instituciones que reproducen estilos de vida vinculados con modalidades específicas de subjetivación, y por ende, de psicopatología.

Es, sin duda, necesario abrir las fronteras discursivas y permitir el diálogo y la confrontación entre disciplinas. Diálogo y confrontación que implica un trabajo fragmentario, pero que, sin embargo, parece preferible "a la coherencia y tersura de un discurso disciplinario que reproduce vicios epistemológicos y prejuicios ideológicos debido a su aislamiento respecto de los hallazgos provenientes de

6 de León, Magdalena (comp.). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá, 1997, TM Editores UN Facultad de Ciencias Humanas.

otras disciplinas.”⁷ Se trata, entonces, de un trabajo que intenta “formular saberes que aspiran a brindar legitimidad a trans-

formaciones en los vínculos inter-generacionales, que tienden hacia una mayor equidad.”⁸

Bibliografía recomendada

Alpizar, Lydia. “Antecedentes históricos de los derechos humanos de las mujeres”, en Manual de Derechos Humanos de la Mujeres Jóvenes y la CEDAW. <http://www.elige.org.mx/MODULOS-30K-2.pdf>

Alpizar, Lydia. “El Sistema Internacional de Protección de los derechos humanos”, en Manual de Derechos Humanos de la Mujeres Jóvenes y la CEDAW. <http://www.elige.org.mx/MODULOS-30K-2.pdf>

Arroyo, Roxana. “Conceptos básicos de derechos humanos y aportes feministas”, en Manual de Derechos Humanos de la Mujeres Jóvenes y la CEDAW. <http://www.elige.org.mx/MODULOS-30K-2.pdf>

Banco Interamericano de Desarrollo, Biblioteca Felipe Herrera. Lincamientos para el diseño de proyectos de reducción de la violencia. (No. SOC-135) Septiembre de 2003. <http://www.iadb.org/sds/doc/SOC%2D1352Ds.pdf>

Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible. Publicaciones. http://www.iadb.org/sds/SOC/index_soc_s.htm

Benjamín, Jessica. Los lazos de amor. Paidós. Bs.As. 1996.

Benjamín, Jessica. Sujetos iguales, objetos de amor. Paidós. Bs.As. 1997

Bleichmar, Hugo. “Aplicación del enfoque Modular-Transformacional al diagnóstico de los trastornos narcisistas”: Aperturas psicoanalíticas 5 (2000) <http://www.aperturas.org>

Bleichmar, Hugo. “Del apego al deseo de intimidad: las angustias del desencuentro”: Aperturas psicoanalíticas 1 (1999) <http://www.aperturas.org>

Bleichmar, Hugo. “El cambio terapéutico a la luz de los conocimientos actuales sobre la memoria y los múltiples procesamientos inconscientes”: Aperturas psicoanalíticas 9 (2001) <http://www.aperturas.org>

Bleichmar, Hugo. “El tratamiento de las crisis de pánico y el enfoque Modular-Transformacional”: Aperturas psicoanalíticas 3 (1999) <http://www.aperturas.org>

Bleichmar, Hugo. “Fundamentos y aplicaciones del enfoque modular- transformacional”: Aperturas psicoanalíticas 1 (1999) <http://www.aperturas.org>

7 Meler, Irene. *Deseo y Poder. Producción de Discursos Entre el Psicoanálisis y los Estudios de Género: Zona Erógena*. No 29. 1996.

8 *Idem*

- Bleichmar, Hugo. "La estructuración del súper yo y su transformación terapéutica": Zona Erógena 24 (1995) <http://www.educ.ar>
- Bleichmar, Hugo. Avances en Psicoterapia Psicoanalítica. Hacia una técnica de intervenciones específicas, Paidós, Barcelona 1997.
- Bleichmar, Hugo. Avances en Psicoterapia Psicoanalítica. Hacia una técnica de intervenciones específicas. Madrid, 1997. Paidós
- Bleichmar, Hugo. El narcisismo. Estudio sobre la enunciación y la gramática inconsciente. Nueva Visión, Buenos Aires 1981.
- Bonder, Gloria y Zurutuza, Cristina: La mitad del mundo: La mitad del poder. Participación política y mujer. Buenos Aires, Centro de Estudios de la Mujer (Proyecto Satélite Eva), nov. 1994.
- Bonder, Gloria. "Género y subjetividad: avalares de una relación no evidente" en Sonia Montecino, Alexandara Obach (comp.). Género y Epistemología. Mujeres y disciplinas. Universidad de Chile, Santiago 1999:
<http://rehue.csociales.uchile.cl/genero/mazorka/debate/gbonder.htm>
- Bonder, Gloria. "Mujeres y voluntariado: facetas de una relación histórica", en Encuentro Internacional "Movilizando el Capital Social y el Voluntariado de América Latina". Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), 22 y 23 de mayo de 2003, Santiago de Chile.
http://www.iadb.org/Etica/Documentos/chil2_bon_mujer.doc
- Bruner, Jerome. Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa, 1998
- Bunch, Charlotte. "Hacia una revisión de los Derechos Humanos", en Manual de Derechos Humanos de la Mujeres Jóvenes y la CEDAW:
<http://www.elige.org.mx/MODULOS-30K-2.pdf>
- Burin, M. y Meler, I., Género y Familia. Poder, Amor y Sexualidad, Paidós, Buenos Aires 1998.
- Burin, Mabel. "Género y Psicoanálisis: Subjetividades femeninas vulnerables": Foro de Psicoanálisis y Género: <http://www.psicomundo.com/foros/genero>
- Caicedo Cabanas, Ana. Violencia contra las mujeres, un problema de poder. http://www.isis.cl/temas/vi/reflex_17.htm
- Carril, Elina. "Un cuerpo en espera" en "El cuerpo en Psicoanálisis. Diálogos con la Biología y la Cultura" - 2002 -APU, Montevideo, <http://www.psicomundo.com/foros>
- Castoriadis, C. El Psicoanálisis, proyecto y elucidación, Ed. Nueva Visión,
Castoriadis, C. La institución imaginaria de la sociedad, Barcelona, Tusquets, 1983.
Castoriadis, C. Los dominios del Hombre. Encrucijadas del laberinto, Barcelona, Gedisa, 1988
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, http://www.geocities.com/rima_web/cedaw.html

- Coria, Clara: Los laberintos del éxito. Ilusiones, pasiones y fantasmas femeninos. Buenos Aires, Piados, 1992.
- de León, Magdalena (comp.). Poder y empoderamiento de las mujeres. Bogotá, 1997, TM Editores - UN Facultad de Ciencias Humanas.
- Deere, Carmen Diana y León, Magdalena. "Derechos de propiedad, herencia de las esposas e igualdad de género: aspectos comparativos entre Brasil e Hispanoamérica": Rev. Estad. Fem. [online]. 2001, vol.9, no.2 [cited 11 April 2004], p.433-459.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO104-026X2001000200007&lng=en&nrm=::iso&tlng=es.
- Díaz, Esther y Heler, Mario. El conocimiento científico. Hacia una visión crítica de la ciencia. Eudeba. Bs.As. 2001.
- Dio Bleichmar, Emilce. "Anorexia -Bulimia. Un intento de ordenamiento desde el Enfoque Modular Transformacional", en Aperturas Psicoanalíticas No 9 - 2000. <http://www.aperturas.org>
- Dio Bleichmar, Emilce. La sexualidad femenina de la niña a la mujer. Barcelona, 1997-Paidós.
- Fació M, Alda. "Sexismo en el Derecho de los Derechos Humanos", en Manual de Derechos Humanos de la Mujeres Jóvenes y la CEDAW: <http://www.elige.org.mx/MODULOS-30K-2.pdf>
- Fernández, Ana M. "La invención de significaciones y el Campo Grupal, en Revista subjetividad y Cultura, México.
- Fernández, Ana M. "Lo imaginario social", Dto. de Publicaciones Ftad. De Psicología, UBA., Bs. As., 2001.
- Fernández, Ana M. La mujer de la ilusión. Paidos. Bs. As., 1993
- Fernández, Ana M. Las mujeres en la imaginación colectiva. Buenos Aires, Paidos, 1993.
- Fernández, Ana M. "La Institución Imaginaria del Encuentro", en Dabas, E. (Comp.), Redes Sociales, Buenos Aires, Paidos, 1994
- Fernández, Ana M. "Subjetividad y Género. Orden Simbólico ¿Orden Político?": Zona Erógena 42 (1999) <http://www.educ.ar>
- Fernández, Ana M. El Campo Grupal. Notas para una genealogía, Bs. As., Nueva Visión, 1989.
- Giberti Eva, Fernández Ana M. (comp.). La mujer y la violencia invisible. Edt. Sudamericana, Bs.As., 1989.
- Gilligan, Carol. La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino, México, FCE, 1985.
- Glosario, en Manual de Derechos Humanos de la Mujeres Jóvenes y la CEDAW. <http://www.elige.org.mx/GLOSARIO-ok2.pdf>
- Instituto Social y Político de la Mujer. Documentos, <http://www.ispm.org.ar/> La implementación del programa de Cairo en Argentina. Informe Sombra. Febrero 2004.

http://www.ispm.org.ar/documentos/informesombra_cairo.htm

Laplanche, Jean, La prioridad del otro en psicoanálisis, Amorrortu, Bs.As 1996.

Loureiro, Rosa. Lo que pasa en casa. De la violencia que no se habla. Paidós, Bs.As.2003.

Maceira Ochoa, Luz. "Proceso de empoderamiento", en Manual de Derechos Humanos de la Mujeres Jóvenes y la CEDAW. <http://www.elige.org.mx/MODULOS-30K-2.pdf>

Meler, Irene. "Creación cultural y masculinidad": Les Etats Généraux de la Pschanalyse: <http://www.etatsgeneraux-psychanalyse.net/archives/textel30.html>

Meler, Irene. Deseo y Poder. Producción de Discursos Entre el Psicoanálisis y los Estudios de Género: Zona Erógena. No 29. 1996.

Meler, Irene. "Mujeres que aman demasiado... poco. La histeria hoy": Zona Erógena, Volumen no 41: <http://www.educ.ar>

Meler, Irene. "Violencia entre los géneros. Cuestiones no pensadas o "impensables", Foro de Psicoanálisis y Género: <http://www.psicomundo.com/foros/genero>

Mitchell, S. Variaciones relacionales en Contextos Culturales Cambiantes

Motta, Cristina y Rodríguez, Marcela. Mujer y justicia. El caso argentino. Banco Mundial. http://www.bancomundial.org.ar/Textos/libro_mujer_y_justicia.pdf

Neuser, Heinz. "Empoderamiento: fortalecer a las personas y aclarar las cosas. Principios de un trabajo social participativo y de la cooperación para el desarrollo."

Obando, Ana Elena. Humanidades, Derechos y Violencia de Género. Febrero 2004. <http://www.whmet.org/docs/dat>

Piras, Claudia y Vega, Gabriela. "Promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer", en Jaique, Carlos M. (dir.) Los objetivos de desarrollo del milenio en América Latina y el Caribe. Retos, acciones y compromisos. Capítulo VI. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible. Washington, 2004. <http://www.iadb.org/sds>

Saraccini, Aura Violeta Aldana. "El conflicto entre sexismo e identidad", en La Insignia, 2/11/ 2001. http://www.lainsignia.org/2001/noviembre/soc_003.htm

Simposio 2001. Llamado a la acción. Violencia de género, salud y derechos en las Américas. 7/6/ 2001. <http://www.cimac.org.mx/especiales/simposio2001/accion.html>

Teresa Valdés y José Olavama (Eds.): Masculinidades y equidad de género en América Latina, Santiago, FLACSO - Chile, 1998.

Urban, Anne-Marie; Bemal, Rosa; Charlot, M. Clotilde. Manual de capacitación: enfoque de género en programas y proyectos de desarrollo. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington. 2002. <http://www.iadb.org/sds/wid>

Velázquez, Susana. Violencias cotidianas, violencia de género. Paidós, Bs.As. 2003.

PEDAGOGÍA EN LOS SIGNOS DE LA MIGRACIÓN

Hugo Montero

Gerardo Chacòn, Ecuador

I. UN PAÍS A LA DERIVA:

El hecho de que en Ecuador durante los últimos seis años hayan sucedido seis gobiernos diferentes ha causado tremendas heridas sociales. De manera particular en la población del campo que una vez perdida su forma habitual de vida, en la actualidad debe adaptarse a nuevas formas de sobrevivencia dentro y fuera de sus comunidades.

El limbo social establecido por el sistema económico globalizador, alimentado por ideologías políticas egoístas, ha creado una inestabilidad impropia y antinatural de la persona, especialmente en el campesino. Este no sólo se ha visto con la necesidad de adaptarse al cambio, sino con la urgencia de enfrentarse a un nuevo mundo que le ataca y le agobia constantemente, a esto se debe añadir la casi total ausencia de un sistema educativo que le prepare a afrontar los nuevos desafíos.

Aproximadamente un 50 por ciento de microempresas pertenecientes al ámbito rural dejaron de existir una vez desatada la crisis, desencadenándose así el problema de subempleo que alcanzó el 65.4 por ciento. Problema que afectó a la población rural y urbana. Pero especialmente a la población rural que constituyen el 20 por ciento de los pobres e indigentes del pueblo ecuatoriano

Esto hizo que migrar a la ciudad no sea más la excepción del pasado sino la norma del presente. La clase media y la pobre sintieron la necesidad de viajar y experimentar otras formas más o menos complejas de vida dentro del país para poder sobrevivir. Insistiendo que en un sistema

económico pobre muy pocos lo hacen por motivos de placer.

II. Desestructuración cultural

En los círculos rurales, cultura es un concepto vivencial que se desplaza de forma natural en todos los aspectos de la vida del campesino. No existen juicios de valor que evalúe la compleja idiosincrasia de estas comunidades y grupos humanos. Se puede hablar de hábitos y rutinas que guardan cierta coherencia interna entre la vida social, cultural y religiosa que incluyen todos los días del año calendario y a cada hombre, mujer y niño de la comunidad.

Sin embargo los mitos, las creencias, las costumbres y tradiciones culturales de estos recónditos lugares de la tradición ecuatoriana, también han sido desafiados por una concepción diversa del espacio y tiempo del mundo globalizado. El ideal de espacio del mundo no se circunscribe más a un lugar determinado. La influencia del mundo post-moderno que concibe el tiempo en sentido lineal ha cambiado las prioridades culturales del mundo campesino.

Sus culturas viven el tiempo en un sentido cíclico que está íntimamente ligado a los misterios y mitos de una tradición cosmogónica. "El tiempo es algo que se encuentra acostado, tendido delante como una persona [...] de tal manera que nosotros caminamos sobre el tiempo y el momento de pisarlo se convierte en pasado.". En la práctica esta imagen cosmogónica ha sido substituida por las urgencias propias del mundo industrializado.

Así cuando el joven o la joven son impulsados a migrar, la ciudad se convierte en el espacio que no sólo cuestiona sus valores, motivaciones, conductas, actitud y sistemas de vivencias culturales sino también los existencializa y los convierte en objetos de valor. Al tocar la ciudad ya no lo hacen

con la misma sensibilidad rural campesina sino con la urgencia del encuentro con el trabajo de sus sueños. El sentimiento y la percepción del ser eterno unido al misterio han sido cambiados por la necesidad de vivir una día a la vez y atado a lo tangible y concreto. Así una vez en la ciudad, ya no es el tiempo el agente activo de su destino sino su propia necesidad que le motiva a la creatividad. En teoría, la ciudad es el espacio de sus sueños que les fortalece y les libera, pero en la práctica ésta sólo rompe sus fantasías e imaginaciones.

En este contexto el campesino se ve en la necesidad de crear mecanismos de supervivencia. Así como todo ser humano se concentra, se congrega y se apropia de un lugar determinado de la ciudad donde encuentra empatía y motivación. Este rincón oscuro y gratuito de la ciudad es a la vez la mansión de sus sueños y es el nuevo comienzo de la pesadilla diaria.

Cualquiera sea la motivación a emigrar, la migración rural infantil y juvenil menoscaba la autoestima y la dignidad de la persona humana. ¿Qué significa para una niña de trece años con educación elemental incompleta la experiencia de trabajar en labores de servicio doméstico en una casa de ciudad? ¿A qué mecanismos de defensa tiene acceso para tratar de entender la ruptura abrupta del vínculo familiar? De la noche a la mañana se ve con obligaciones que superan toda su capacidad, educación y experiencia. En el campo ella estuvo acostumbrada a jugar el papel de niña de familia amada y respetada por sus padres y vecinos. De pronto debe convertirse en una ama de casa con obligaciones desproporcionadas de adulta y lo que es más abusada física, emocionalmente, sexualmente y espiritualmente.

Migración es el efecto secundario más fuerte de la terrible enfermedad social de la pobreza. Es el escape-solución a la economía indigente de la familia. Si bien aparen-

temente, la familia se ha beneficiado económicamente, sin embargo ésta difícilmente compensará los traumas psicológicos producidos en los jóvenes emigrantes. En la etapa más vulnerable de sus vidas se ven obligados a cortar todo vínculo familiar y comunitario para convertirse en hombres y mujeres prematuros, dando lugar así a una nueva problemática de resentimiento social de consecuencias tan graves para todo el país. Sin haber superado los primeros efectos sociales dejados por el Colonialismo Español, hoy se debe enfrentar otra etapa con características globales.

En la práctica la diferencia económica entre los jóvenes emigrantes y los no-emigrantes es superflua e insignificante. Lo que diferencia a unos de los otros es una televisión o una radio. Si bien migrar puede ser una necesidad de hoy, su impacto futuro en la economía familiar no es significativo. En otras palabras el hecho de migrar no rompe el círculo de pobreza en la vida familiar del campesino.

El proceso migratorio de Ecuador posee dos momentos importantes. El primero que es del campo a la ciudad, llamado migración rural; y el segundo de la ciudad al extranjero, llamado migración intercontinental. No existen evidencias para afirmar que los mismos individuos que emigran a la ciudad lo hacen al extranjero. Aunque las causas, efectos y vivencias son muy similares en los dos casos.

III. MIGRACIÓN INTERCONTINENTAL

En la actualidad la problemática migratoria es un tema de fondo de todos los gobiernos. Los unos afectados por la salida de su población más joven y talentosa, y los otros sorprendidos por las oportunidades de ganancia que para ellos representan.

Pero saber quiénes son los que salen del país, cuáles son sus motivaciones y sus logros no es una tarea fácil aún para los

países desarrollados. A groso modo se calcula que en los últimos cinco años han emigrado al exterior cerca de tres millones de mujeres y hombres ecuatorianos. Situándose primeramente en España, Italia, Alemania, Francia, Canadá, Estados Unidos de Norte América y otros países de Europa y América del Sur como en Chile

Si el impacto del cambio del mundo rural al urbano es drástico, emigrar a un país extranjero es traumático. En el pasado emigrar era una decisión de grupo, de comunidad y hasta de país, como en el caso de Irlanda. En la actualidad es una decisión aislada y en el mejor de los casos, de familia, como sucede en Ecuador. Individuos de diversas partes del mundo dejan sus espacios empobrecidos, dentro y fuera del país, para dirigirse a los lugares enriquecidos por el proceso de la globalización. Lo hacen sin el apoyo moral o legal de sus propios países y aún peor de los de hospitalidad.

Se ha establecido ya la existencia de tres tipos de migración masiva. La primera que acontece dentro del mismo país llamada migración rural. La segunda que acontece entre países vecinos llamada migración interregional. La tercera que acontece alrededor del globo terráqueo, llamada migración intercontinental. Lo que tienen en común es que son masivas y que son el producto de graves crisis provocadas por los desbalances económico financieros nacionales e internacionales.

El emigrante intercontinental no sólo aporta al crecimiento de la economía de un país, sino que también la renueva creativamente. Aunque el debate político migratorio afirma lo contrario, los hechos son más alentadores para los países de hospitalidad que para los inmigrantes.

Entre otros beneficios, esta fuerza poderosa brinda estabilidad a la industria de USA. Mientras las industrias europeas como por ejemplo la Italiana, se siente victimizada por paros y huelgas prácticamente semanales, los sistemas laborales estadounidenses que poseen más flexibilidad y apertura al emigrante extranjero aprovechan del momento. El constante crecimiento y renovación industrial americano es compensado por una fuerza emigrante joven, cualificada y motivada.¹

Contrario a la opinión de muchos, los emigrantes no necesariamente vienen a permanecer en el país. De las 593 personas, un 72.3 % de la población estudiada tienen intenciones de retornar a casa una vez cumplidas sus metas. Pero para la gran mayoría esto no es posible debido a los grandes endeudamientos efectuados para emigrar ya sea a los bancos, a los vecinos, o a familiares para pagar a la organizaciones clandestinas de tráfico humano. De hecho, durante el primer año, gran parte del dinero realizado debe ser destinado a pagar dichas obligaciones.²

1 Habiendo emigrado a las ciudades de Saint Paul y Minneapolis (USA) hace 16 años y vivido en la ciudad de Roma por dos años y más que todo habiéndome involucrado en las fuerzas laborales de los dos países; Varias de las afirmaciones en este estudio provienen de mis experiencias y de los datos extraídos en las conversaciones y entrevistas con mis coterráneos emigrantes en las ciudades mencionadas. (Nota de Hugo Montero).

2 La tarifa de Cuenca a Quito, Quito a Managua, Managua a la frontera de Méjico y de allí a cualquier ciudad de USA varía entre cinco mil y diez mil dolares por persona. Se consideraría un descuento en el caso de familiares. Un 59 por ciento reportan haber pagado más de 6 mil odiares a estas organizaciones globales de tráfico humano que ofrecen desde falsificación de documentos hasta la posibilidad de legalización de su estatus. Se sabe muy bien que una vez entrado al país ilegalmente, el contrato es practicamente imposible de cumplirlo.

El balance final de todo esto es que el dinero del emigrante es recortado, disminuido y rebajado.³

¿Pero cuál es el verdadero efecto a corto y largo plazo para el país de origen, concretamente para Ecuador?. Los beneficios a corto plazo son evidentes. Los tres millones de emigrantes jóvenes, sacrificados y trabajadores han llegado a ser el pulmón económico ecuatoriano. De hecho después del petróleo, la segunda entrada más importante para el país proviene del dinero enviado por los emigrantes desde diversas partes del mundo.

Sin embargo, lo que no se reflexiona es acerca de las pérdidas que este tipo de migración representa para los países de origen. Cuando un ser humano deja su país de origen es una pérdida para sí, su familia, su comunidad, y su país.

La diáspora masiva de ecuatorianos en los últimos cinco años es una tragedia de incalculables consecuencias.

Por un lado se diría que las personas que eventualmente retornen al país, no solamente portarán dinero ahorrado, sino más que todo nuevas ideas, nuevos sistemas de trabajo, nuevas formas de hacer negocio, nuevas herramientas de trabajo, otras formas de apreciar las culturas nacionales, otros valores y motivaciones que expandan el provincialismo existente, etc. Pero, ¿qué si la joven o el joven emprendedor

que una vez dejó su país retorna desgastado, enfermo, agobiado y con las lacras físicas y psicológicas propias del mundo desarrollado?

En teoría emigrar es beneficioso, pero en la práctica sólo responde a las necesidades a corto plazo. Más del 95 % del grupo estudiado inició en trabajos que requieren habilidades básicas se diría casi robóticas. Labores manuales como de limpieza de hoteles y de oficinas; o haciendo pizzas, "hot dogs", hamburguesas; o cargando y botando desperdicios; o en trabajos agrícolas en los campos. Estas labores, antes que aprendizaje sólo impusieron desgaste físico, que unido al emocional en muchos se han convertido en ira reprimida, depresión, varios tipos de psicosis, y mutilación física permanente.

En el caso de los más jóvenes los deseos fervientes de vivir la cultura asimilada se manifiestan principalmente en el rechazo consciente e inconsciente a la propia cultura. De hecho al no ser capaces de definir su puesto en la sociedad, tampoco pueden entender, aceptar o incorporar el concepto de diversidad de las culturas. A veces se sienten alienados por su propia cultura a la cual rechazan, y otras se sienten rechazados por la otra cultura a la que no la entienden. Formándose así una contextura psicológica compleja que obstaculiza cualquier tipo integración cultural.

³ El emigrante que posee más experiencia, como por ejemplo el Mejicano enfrenta la problemática de una manera más negociada. Entre otras, las entidades bancarias como Wells Fargo, Western Union y US Bank en Minneapolis y Saint Paul motivados por el número de emigrantes que cruzan las fronteras anualmente, y más que todo por las fuertes cantidades de dinero que ellos representan, se han visto en la necesidad de crear nuevos sistemas de remisión y recepción de dinero. Hoy el Mejicano puede entregar al banco dinero en efectivo que a su vez su familia en Méjico puede retirarlo gracias a las nuevas políticas y procedimiento de los bancos asociados. Parando de esta forma la pesadilla de enviar dinero efectivo por medio de sus amigos o dentro del sobre de correspondencia. Pero esto no resuelve el problema de muchos indocumentados que no han tenido acceso a cuenta bancaria.

Por lo tanto, en la formación se ha de tener en cuenta la realidad personal y contextual de los educandos al margen de caracterizaciones abstractas de la psicología de la edad escolar. Los psicólogos evolutivos han insistido en que la maduración del sistema neurológico determina las posibilidades e imposibilidades de una etapa del desarrollo de la personalidad; pero que el ambiente influye en la cristalización de esas posibilidades.

Ahora bien, el ambiente no es sólo el clima, sino sobre todo, el ambiente humano, la cultura en la que crece y se desarrolla el niño. En el mundo indígena esta es la comunidad. Ella es la cuna en la que el individuo ejerce las facultades humanas de las que le ha dotado su especie: Saber, Poder, Hacer y Trascender o, en otras palabras, las de ser y querer ser más.

El Saber es un saber comunitario, los ancianos de la comunidad y la comunidad toda, enseñan al niño lo que debe saber sobre las plantas, animales y cosas que están en su habitat. Los que más saben se convierten en Yachajs, maestros y en Amautas, sabios venerables y cuya palabra es la palabra de Pachamama.

El Poder es la fuerza, la energía, el coraje (El SINCHI), que necesita cada Runa (hombre y mujer sin distinción) para plantar sus raíces en este Pacha, tiempo-espacio-tierra y comunidad, y es algo que no es solamente suyo, sino que bebe precisamente de la comunión con todo, con su gente y con su medio. De allí el poder (USHAY). Las Plantas y los animales son, pues, fuente de poder sagrado. No pueden ser analizadas como cosas.

El Hacer (Rurana) es una facultad humana de trabajar la tierra, de modificarla, de cultivarla, de crear cultura (cultivo), de humanizarla, pero en la visión del hijo que arregla a su madre. Que camina despacio sobre ella, pidiendo perdón, seduciéndola

con cantos, rogándole sus frutos.

La ciencia andina descubrió muchas leyes e innumerables secretos de la naturaleza, a pesar de no entrar en ella con esa eticidad y mentalidad prometeica y analítica, de occidente, sino con una mentalidad mágico-mítica, eco-lógica.

Pero más que descubrir leyes del modo que sea, lo que el hombre debe aprender hoy más que nunca es una técnica apropiada, sostenible, un transformar calmado y sólo temporal de Gea, la madre de la vida.

En el Querer, el trascender (MUNAY) no es abandonar la tierra, perderse en la nada o en el Todo (Espiritual), sino alcanzar el equilibrio (YANANTIN). El Equilibrio está dado por que no hay más de ningún lado, ni de arriba ni debajo, ni de lo uno ni lo otro, sino que la complementariedad es plena. Ese estado es siempre un más allá, de tal modo que los desequilibrios son la constante, que mueve la vida, el TINKU, la lucha de los opuestos. Una Lucha que no es contra el prójimo ni contra la naturaleza, aunque en momentos de profundo PACHAKUTIK haya también transformaciones radicales. Es permanente avance, aun en el retroceso, no es más que un momento del trascender.

A nivel del niño, esto está ahí, pero es en la comunidad y en el medio que se abren los caminos para ser siempre más.

Por lo tanto, jamás la escuela debería inculcar el individualismo ni el subjetivismo, porque en realidad no existe el yo que trasciende, sino el ser.

El campesino mestizo tiene en su sub o inconsciente colectivo los mismos símbolos del todo y la complementariedad, pues la herencia que le viene de la sangre y de la cultura indígena no ha sido renegada; más aún, al vivir en el mismo medio rural, los orígenes de los que brotaron dichos símbolos y su cosmovisión están allí

patentes, de tal modo que el ser se sigue manifestando también a él von esas mismas voces, talvez en tonalidades menores o mayores; pero el mensaje que da la vida al campesino tiene un similar acento al que habló desde tantos siglos en estas cordilleras.

Igualmente no podemos romper estas voces con nuestras enseñanzas, tenemos que aprender a leer con ellos que es lo que se quieren ser.

4.3. Construcción curricular en la escuela rural

Para la construcción del currículo campesino e indígena es fundamental tomar en cuenta dos principios:

- La ruralización y
- La desescolarización de la escuela actual

A. La ruralización

Entendemos por "ruralización", la inculturación y la adecuación al paradigma de hombre, que rige en el sector campesino.

Posiblemente se arguya, que en los tiempos de globalización, esto sería un retroceso, sin embargo tenemos que considerar, que la globalización aparece, para nosotros, más como una amenaza, que como un progreso, pues significa ni más ni menos que la muerte de lo propio, original, que hemos traído al perfil de lo humano.

Tampoco pretendemos aislarnos de la globalidad y exponer nuestra fobia a ello, como algunos grupos radicales lo hacen. La sabiduría indígena, una vez más, nos sirve para proponer una serena y lúcida actitud glocal. Un YANANTIN entre lo global y lo local. Un proyecto intercultural.

En cuanto a los aspectos de la realidad misma, se ha de considerar:

a) La pluralidad de características de la cultura rural y la diversidad de prioridades

en las diferentes regiones y zonas del país.

b) El diverso impacto del sistema económico capitalista y las necesidades creadas por él.

c) La diferenciación mayor que en las ciudades en las edades de los alumnos de los diversos ciclos por el mayor índice de repetidores y de retraso en el proceso escolar.

d) Las diferencias en el mismo proceso psicológico del educando y en el tipo de personalidad campesina que condicionado por la diversidad cultural y por el impacto del sistema económico imperante, es decir, por la historia concreta de opresión económica y cultural, por la insoslayable incorporación temprana a las tareas de subsistencia, manifiesta caracteres propios, tanto anormales, como valiosos en los aspectos gnoseológico, afectivo y psico-motriz.

En general, se puede decir que estos se orientan más hacia la concretitud que hacia la capacidad de abstracción.

En consecuencia, a causa de la pluralidad cultural, se exige una educación enfocada en las necesidades y posibilidades concretas de la región o zona. Los contenidos curriculares deberían ser determinados en una amplia participación de los mismos campesinos bajo la dirigencia de pedagogos conocedores, tanto de la realidad como de la ciencia de la educación moderna. En este sentido, es importante señalar la necesidad de impulsar también un proceso de "des-escolarización de la escuela rural", esto es de que la escuela abra sus puertas a formas de transmisión de cultura propias del campesinado, e incluso, abandone parcialmente el aula y se integre a la vida de la comunidad convirtiendo el mismo trabajo y las manifestaciones culturales en ámbitos educativos. Sólo así es pensable una verdadera integración de las nuevas generaciones dentro de su cultura y la ilustración o racionalización de ésta,

gracias al influjo también sobre las generaciones adultas.

La pluralidad cultural no debe ser vista como un problema para la educación, sino como una realidad valiosa, pues es el núcleo todavía vigente del que brota lo propiamente original nuestro. La cultura urbana pierde esta originalidad y se convierte en un modo de ser universal. La escuela nacida en ella intenta la uniformación de sus miembros con parámetros internacionales. Si este mismo criterio se aplica en el área rural, muy lejos de enriquecerla, se la empobrece y empobrecemos definitivamente nuestro ser nacional. De ahí, la importancia de una gran flexibilidad, tanto a nivel curricular, como también didáctico. Esto implica ciertamente dificultades para la programación de textos y otros materiales de enseñanza, pero es un reto inevitable para la Pedagogía. En este sentido, dichos textos y materiales, más que ofrecer el aprendizaje de contenidos tendrían que presentar modelos para la elaboración de ellos, a través de actividades de descubrimiento, de exposición y de acción e interacción en el contexto vital de los sujetos.

La cultura plural del campesinado ha sido profundamente afectada por el sistema socio-económico vigente, existen en ella elementos cambiantes y otros que exigen el cambio. El campesinado ecuatoriano es el grupo social más marginado y explotado de nuestra sociedad. El campo es un área marginada que no recibe más que un irrelevante porcentaje de beneficios de este sistema, mientras que en cuanto a la extracción de beneficios para otras áreas, el área rural sigue siendo un recurso natural para la subvención del desarrollo ajeno. El niño campesino es el que más duramente, por su edad, soporta esta situación. La educación no puede ignorar esta realidad, sino que debe enfocarla objetivamente, orientando el desarrollo de la capacidad

analítica y praxeológica del niño, de modo que, tomando conciencia de su situación sea capaz de esbozar caminos de solución de los problemas. Los textos o materiales de enseñanza, por lo tanto, a más del realismo necesario al enfocar los conflictos, deben también motivar la fantasía sociológica del educando en planos igualmente realistas.

Finalmente, se ha de considerar que la distribución curricular y los métodos de aprendizaje válidos para el área urbana e incluso, al tratarse de sujetos con otras experiencias y cosmovisiones, deben ser necesariamente revisadas. Evidentemente hay principios fundamentales logrados en el proceso como: aprender, desde lo simple hacia lo complejo, sin perder la globalidad del tema; de la exigencia de planificación de las fases del proceso, utilización de estímulos y refuerzos en el desarrollo del proceso, etc. Pero toda mecanización de estos principios se vuelve abstracción si no se antropologiza la didáctica. Ella es un instrumento flexible, adaptable a las condiciones del grupo de las personas, que recuperen y asimilen paulatinamente las capacidades de diálogo y participación plena en su proceso de auto-comprensión y lectura de su realidad. El niño campesino con su desfase escolar y su mentalidad concreta exige la presentación, igualmente concreta, y la sugestión de temas de su interés por muy simples que parezcan. Esto no significa que se les deba ofrecer una instrucción superficial, sino que a partir de los problemas de su mundo, y a través de mecanismos adecuados de motivación, se vaya sistemáticamente presentando aspectos más generales, permitiendo al mismo alumno el descubrimiento, la aplicación, la creación de una globalidad más amplia, a partir de su propia globalidad.

B. La desescolarización

La etapa de escolarización primaria en nuestro país abarca desde el final de la etapa psicológica pre-operacional hasta el comienzo de la etapa de operaciones formales, lo cual significa que la enseñanza – aprendizaje elemental se ubica principalmente en la etapa de operaciones concretas. Pero los psicólogos señalan que esta sistematización no es absoluta. Es posible diferenciar casos de retraso, de incapacidad específica o incapacidad compleja para determinar tareas correspondientes a una cierta etapa. En lo que se refiere a la cultura campesina, no existen estudios psicológicos de esta índole, pero a partir de investigaciones antropológicas podemos concluir que la psicología del campesino se consolida básicamente alrededor de operaciones concretas, lo cual no significa que es un hombre retrasado o que su pensamiento sea primitivo, sino simplemente que es en base a ese tipo de reflexión que se hace posible su existencia y que de él saca toda la profundidad con la que se reviste ya a nivel formal la simbología con la que vive.

Si consideramos también el desfase escolar de muchos niños, vemos que no es posible aplicar sin más los principios de desarrollo psicológico para la determinación del currículum de un determinado año. En todo caso, tanto éste, como la didáctica que se aplique, tendrán que considerar que en cualquier edad, el niño campesino operará, con mayor o menor capacidad de formalización o abstracción, siempre sobre los principios más bien de la etapa de operaciones concretas, es decir que será capaz de múltiples cálculos, conceptualizaciones reversibles y continuadas, pero siempre si se refieren a un sistema real de objetos. De modo que, forzar al niño a la adquisición de capacidades de formalización en desmedro de la expresión simbólica y de operaciones concretas como si la

capacidad de abstracción fuese un nivel más alto de maduración, cuando su mundo no funciona alrededor de esquemas ni instrumentos formales, es completamente inadecuado al sujeto educando. Esto no significa empobrecer la educación del campesinado, sino crear una educación diversa del modelo industrial – tecnológico, la cual se caracteriza por su enciclopedismo y su desarrollo en espacios artificiales, tipo de laboratorios sociales. Los racionalistas supusieron una relación mecánica entre saber y praxis, por encima de la acción histórica de los seres humanos, de su inserción experiencial y transformadora del contexto. Esta suposición, de por sí simplista es más inadecuada todavía en el ámbito rural. Allí se necesita una educación para ilustrar sobre las diversas esferas de la experiencia del hombre con la tierra, sobre todo, para la esfera de la subsistencia y de la comunidad, las cuales son las bases de la personalidad y la cultura. Una educación pues para el trabajo y la solidaridad, para la acción racional sobre la naturaleza y sobre la historia.

Aquí radica lo que hemos denominado “des-escolarización” de la escuela rural. Esto significa no la desaparición de la institución, sino como lo propuso Ivàn Illich, una renovación de la misma, mediante un anclaje en la vida cotidiana y los espacios concretos en los que ella tiene lugar.

En el caso del mundo indígena y rural, el aprendizaje no tiene sentido si no es en el campo, en el páramo, o la chacra, que es donde se construye el conocimiento concreto.

En los textos y materiales de enseñanza, organizados como se ha dicho, con la participación del mismo campesinado y mediante los principios flexibles, la apertura considerada, ha de haber, por lo tanto, una fase de motivación, una creativa y sencilla presentación sugestiva de los temas, una coordinada y globalizada visión

que esté siempre abierta a las propias experiencias de los educandos, que pueda ser reconstruida, criticada y ampliada proyectivamente por ellos en sus propios contextos.

Esto significa que ningún programa curricular debe ser pre-fijado de modo inamovible, sino que ha de mantener una prudente flexibilidad que de al maestro, a la comunidad y al alumno la posibilidad de redefinir los contenidos de acuerdo a las necesidades y otras condiciones del medio.

La programación curricular ha de contar con los contenidos básicos e indispensables de toda educación formal en el mundo contemporáneo, debe permitir la participación del campesinado en todas sus fases. Los niños y padres de familia deben participar en :

- La identificación de las necesidades de aprendizaje de las diferentes regiones y zonas rurales
- La identificación del universo perceptual, experiencial y lingüístico y posteriormente también en el desarrollo del curriculum.

Ellos son los que deben tomar conciencia de su mundo para iniciar el proceso de educación (Identificación), asumir responsabilidad práctica (Planificación de cambios y de consolidaciones de conductas y conocimientos) y, accionar directamente en colaboración con la escuela (Desarrollo).

En el centro del desarrollo de un posible currículum se ubica la vida, entendida como relaciones fundadas en el nexo hombre – tierra. A partir de ellas es factible deducir algunas áreas curriculares esenciales para el campo. Estas áreas curriculares surgen de las principales formas de experiencia humana campesina en su relación con el factor básico de su supervivencia: la tierra.

Se observará en la matriz curricular diagramada, que, incorpora otras áreas no contempladas en el currículum vigente, como la Recreación o Salud. Hay que tener presente que la educación campesina debe ser práctica. Esta debe pues, orientarse hacia todos los polos de la cultura y de las necesidades. La escuela debería coordinar con otras instituciones y ser la orientadora y el nexo educativo de la comunidad y dichas instituciones. Los campesinos necesitan conocer y comparar los contenidos básicos de alimentación, salud y primeros auxilios; necesitan cultivar alguna forma de deporte y de recreación, a lo que difícilmente tiene acceso, necesita también aprender cómo defender y mantener la naturaleza de modo que pueda seguir siendo la base principal de subsistencia. Nadie como el campesino debe ir obteniendo y practicando conocimientos generales de conservación del medio ambiente. Estas nuevas áreas curriculares no exigen necesariamente ser materias de evaluación cuantificadas, serán los logros obtenidos en las condiciones de las personas y de su medio la mejor evaluación.

4.4. Las Ciencias de la Vida

Las Ciencias de la Naturaleza cuentan en el medio campesino con una ventaja enorme respecto a las otras áreas, nos referimos a la base empírica que permite una gran profundización de los contenidos a tratar.

El niño campesino tiene experiencia diaria con las plantas y los principales animales domésticos y no domésticos. Antes y después de la escuela, tiene probablemente ya desde los 6 años como oficio diario alimentar a cuyes, conejos, gallinas, ovejas e incluso muchas veces ganado mayor; así mismo recoger hierba, desyerbar sementeras o recoger frutos, son actividades a las que se incorpora tempranamente. Sus lecciones las aprende generalmente durante

el pastoreo y las largas caminatas a los abrevaderos de los animales, donde observa cada movimiento, cada característica principal de los mismos. Un niño de 8 años es capaz ya de reconocer síntomas de enfermedad en las plantas y animales principales; conoce también los nombres de muchas especies vegetales y animales, etc.

Ha acumulado, pues, conocimientos a través de sus propias observaciones y mediante las formas de transmisión en las familias y sociedad rural en general. Lo que concretamente necesita el niño y el perfeccionamiento de sus conocimientos obtenidos empíricamente, el mejor modo de trabajar la tierra, la instrucción sobre formas mejores de comercialización y también la educación para la alimentación, el desarrollo y el cuidado de su propio organismo y del mejoramiento cualitativo del nivel de vida. Las formas de mitificación que han surgido de una experiencia no reflejada suficientemente a la conciencia, si son impedimentos para algunos de los objetivos señalados, deben ser superadas, mediante la demostración concreta, mediante la inserción en las actividades del campesinado para su subsistencia. Es aquí donde más necesaria es una "ruralización" y "des-escolarización" de la escuela. Maestros y alumnos pueden no solamente tener su propia granja o huerta, sino colaborar con la comunidad en las tareas comunales, en las mingas, etc. Aquí también es indispensable un mayor poder de la comunidad antes que del Estado sobre la escuela.

En realidad, el objetivo buscado no es sólo un mayor rendimiento de las explotaciones, sino también el mantenimiento del equilibrio ecológico. La fauna, flora y la misma tierra no debe ser entendida como bien inagotable y fuente del enriquecimiento, sino que hay que incorporar nociones de mantenimiento y tratamiento del suelo,

conservación de especies, etc. La escuela debe ayudar a racionalizar la naturaleza, buscando nuevas técnicas, nuevos medios para las labores agrícolas, como también para el hombre y la superación de la miseria que aqueja a muchos campesinos. Los campesinos deben aprender a valorar las posibilidades y reservas reales de la naturaleza no sólo para su generación, sino para la de sus hijos y siguientes generaciones. Alcanzar un nivel de producción que satisfaga las necesidades humanas y al mismo tiempo que preserve la ecología, que se respeten los ciclos productivos y se preserve su capacidad de alimentar a las generaciones futuras, es un término medio difícil que los campesinos no podrán lograr sin ayuda de la escuela y de la enseñanza en todos los niveles.

Las ciencias principales que integran esta área del conocimiento, son la Botánica, la Zoología, a las cuales habría que añadir nociones generales sobre el Hábitat del hombre y de otros seres vivos como de vegetales, animales, es decir, el suelo, el agua, el aire, la vivienda y en los dos últimos años se debería ofrecer elementos teóricos y prácticos de tecnología agropecuaria.

Así pues, todas estas ciencias deberían organizarse alrededor de los siguientes criterios ordenadores para su estudio:

- 1) Observación y conocimiento teórico de las diversas especies.
- 2) Análisis de la producción y mejoramiento con métodos locales y nuevos.
- 3) Análisis de la relación consumo local, comercialización, salud y el nivel de vida. Esto en cuanto a las especies, tanto vegetales y animales útiles para la alimentación u otro tipo de consumo humano.

En cuanto a las demás especies habrá que escoger aquellas más importantes para,

- 1) Observarlas y conocerlas teóricamente y
- 2) Ver su utilidad o función dentro el sistema ecológico.

Para el conocimiento teórico el niño campesino cuenta ya con la experiencia; esta observación debe ser sistemática con la ayuda de la escuela, sea que se solicite que cada niño individualmente observen las especies o que se lo haga en grupos bajo la dirección del profesor en el ámbito de algún trabajo concreto. No es conveniente comenzar visitando grandes instalaciones o plantíos, pues no corresponde al tamaño de la generalidad de las explotaciones. De otro modo, hay que observar y enfrentar el caso al nivel real de las explotaciones o criaderos pequeños de los minifundistas, que constituyen la mayoría campesina. La sistematización de la escuela consistirá en precisar las características genéricas y específicas, el funcionamiento vital, las principales anomalías, etc. Para ello es insuficiente un texto, es útil material gráfico más grande que pueda ser trabajado por el profesor y los alumnos, la comunidad, etc.; pero, sobre todo, es útil la cercanía del objeto estudiado que sólo espera que la escuela abandone un poco el salón de clase y los mecanismos creados en él. El texto podría tener comparaciones con otras especies, guías claras de experiencias a realizar, etc.

El análisis de las formas de producción vigentes y las propuestas para su mejoramiento deben ser discutidas con la comunidad; al maestro debería añadirse en esta fase un práctico de la realidad para que explique el por qué de las formas tradicionales, a ellas deberá seguir la investigación de innovaciones factibles o de tecnología apropiada de mejoramiento de suelos, de cruce de razas, injertos, etc. Y, culmina con la aplicación práctica de alguna experiencia limitada de esta índole en terrenos o criaderos de la escuela, de la comunidad o de algún miembro particular.

El estudio de la importancia del consumo local y de la comercialización en relación con la salud y el nivel de vida conduce a

actividades en correlación con las instituciones de salud y de problemas económicos y sociales, es decir con instituciones de desarrollo.

Las prácticas y los temas a estudiar deben distribuirse adecuadamente de acuerdo a la fuerza física, edad y capacidad de comprensión de los niños; pero en el campo, mientras más pronto la coordinación entre estudio y trabajo en las áreas de ciencias naturales, mucho mejor. También la época del año influye en la planificación, a causa de la diversidad de cultivos, etc.

Las especies no propias de la zona y que podrían incorporarse sin peligro de alterar el orden ecológico vigente, deberán también ser estudiadas e implementadas. En todo esto es obvio que la experiencia local es el punto de partida, igualmente en el aspecto de higiene y salud individual; pero del mismo modo que antes en los campos vegetal y animal, la escuela está para superar asumiendo lo valioso, las formas tradicionales de cuidado, prevención y curación de enfermedades. Los niños deberían aprender técnicas nuevas de primeros auxilios, hidratación oral, elaboración de medicina natural, etc. que complementados con los conocimientos existentes permitan prevenir o limitar en algo la altísima cuota de mortalidad infantil en el campo.

Muchos de estos aspectos, como se ha dicho anteriormente, no son enseñados con el fin de evaluar luego su memorización y ni siquiera prácticamente; son para capacitar para el futuro, para el desarrollo del campo, para encontrar la fórmula de una subsistencia digna del campesino. No serviría para nada, transmitir estas cosas bajo la amenaza o el temor de una nota deficiente. Se trata de una didáctica para posibilitar la vida en la propia cultura y evitar la migración.

4.4.1. Propuesta provisoria de Pensum en Ciencias de la Vida

Primer año:

- La tierra, el aire, el agua y el fuego: formas y fenómenos.
- Seres inertes y vivientes de esos medios.
- Actividades a realizar: paseos, experimentos, trabajos en regadío, recolección de agua de lluvia, colecciones de seres inertes o vivientes de acuerdo a tipos, especies, etc.
- Reconocimiento del lugar: colaboración en actividades de siembra, cosecha, etc.

Segundo año:

- La tierra, el aire, el agua y el fuego: ciclos anuales, habitat del hombre y de los animales, medios para la construcción de viviendas.
- La tierra: suelo y siembra, arcilla y material de construcción.
- El agua, el aire y el fuego: elementos básicos de la vida.
- Reconocimiento de las principales especies.

Tercer año:

- Los cuatro elementos y la vida.
- Botánica: clases de vegetales. Plantas fundamentales para la comunidad campesina.
- Zoología: clases de animales. Animales fundamentales para la comunidad campesina.

Cuarto año:

- La tierra: formas de preparar la tierra (tecnología local).
- Botánica: siembra, cuidado, cosecha, consumo y comercialización de especies vegetales alimenticias (para animales y hombre de la zona). Siembra, cuidado, cosecha, comercialización y uso de especies vegetales no alimen-

ticias de la zona.

- Zoología: idéntico estudio de los animales más importantes de la zona.

Quinto año:

- La tierra: tecnología apropiada importada (interculturalidad).
- Botánica: mejoramiento de la producción, del consumo y comercialización.
- Zoología: idéntico estudio de los animales más importantes de la zona.

Sexto año:

- La tierra, el aire, el agua y el fuego: mantenimiento y preservación ecológica óptima.
- Innovaciones: caminos, medios de transporte, vivienda, servicios básicos, sanitarios, animales domésticos y no domésticos.
- Importancia de la producción agrícola y ganadera para el país y el mundo.
- Tecnología agroecológica apropiada (globalización).

4.5. CONCLUSIONES

Globalización de los recursos humanos es el término estratégico que implica la democratización del proceso de la globalización. Migración es un término reduccionista que denota poder y control. Movilidad humana es un término antiguo tradicional, libre circulación humana evoca delimitación geográfica y de fronteras. Mientras que globalización de los recursos humanos denota prioridad sobre las otras formas de globalización, como la financiera, económica, tecnológica, de comunicación y de conocimiento. Democratización significa poder y control de las bases organizadas y la acción de la sociedad civil abogando por el excluido del proceso.

El fenómeno migratorio de los últimos años refleja la pobreza globalizada y el desorden estructural del mundo global. La repar-

tición desequilibrada del trabajo ha provocado tal fenómeno.

Aun más, el trabajo es el fundamento sobre el que descansa la vida familiar que al ser negado desencadena una serie de crisis de índole social local y global.

En la arquitectura del bien común universal, la migración revela un mundo fragmentado, de incertidumbres y disonancias como los fundamentos de la fábrica social del mundo de hoy.

Sin embargo significa también una oportunidad para la edificación del bien común universal. La migración abre la capacidad de dialogar y promueve la interacción creativa entre los Estados. Lo que es más establece la dirección del progreso y desarrollo de la comunidad mundial, dando prioridad sobre todo a su gente.

Cada sociedad plasma y define la tipología del emigrante. En una sociedad globalizada no existen actitudes, comportamientos y conductas sociales autónomas.

La migración renueva la sociedad en la medida en que pone de manifiesto el respeto y aceptación de la diversidad de las culturas. Por lo tanto no se puede pensar sólo en términos políticos y económicos, religiosos y culturales fragmentados sino en una mayor identidad global definida en términos de la ética social que da prioridad a la identidad cultural de los pueblos.

Así la visión de desarrollo neoliberal capitalista presente en el proceso de la globalización, es incompatible con la visión de identidad cultural presente en los pueblos y sus comunidades. El juego colectivo global no puede ser dirigido por los intereses económicos sino por las normas éticas que promuevan comportamientos morales que construyan el bien común universal.

Lo que pretende la globalización económico financiera (Globalismo) es hacer que esta inclinación natural inherente se revierta. Así el ser humano vacío y superficial

sería presa fácil de las aspiraciones del mercado, se le convertiría en un consumidor irracional y se le rediseñaría bajo las exigencias del mercado libre.

Por ende, una tarea imprescindible de los pedagogos sociales debería ser la construcción de una pedagogía para retener a los productores y líderes comunitarios en el propio país y, en último término capacitarlos para una migración en dignidad o para la reinversión de las remesas de los migrantes en la producción nacional, convirtiendo esos excedentes en capitales de desarrollo de las víctimas de la pauperización humana de los países y en las áreas pobres, desde donde fugan la mayor cantidad de mano de obra a los países industrializados. Esto no se puede hacer sin una reforma educativa, que convierta la educación en un instrumento eficaz para la reactivación productiva, mediante su orientación hacia la capacitación para emprendimientos modernos y con tecnología apropiada, como a modo de ejemplo se señala en el modelo de las ciencias de la vida.

EN CUANTO RAIZ,
PACHAMAMA QUERIDA,
MI TIERRA AÑORADA,
DE TÍ VENGO
Y A TÍ QUIERO VOLVER;
PERO, EN CUANTO PERSONA
EL PLANETA ES DE TODOS
Y NO NOS VAMOS A ESCONDER.

ÍNDICE DE AUTORES

RED LAPSO

Red Latinoamericana - Alemana de Pedagogía Social, Alemania, Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú.

PROF. DR. HEINZ NEUSER

Coordinador de la Red Lapso en Alemania, Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Bielefeld, Alemania. Miembro de muchas Instituciones de apoyo al desarrollo social y académico de América Latina, como KAAD, Care Alemania, Pax Christi. Profesor Emérito de FHS, Bielefeld 2006.

DR. EDWIN CLAROS

Director de la Carrera de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Católica de Cochabamba, Bolivia. Estudio de Postgrado de Antropología en Alemania. Presidente del Consejo de Becas del KAAD en Bolivia. Coordinador de la Red Lapso en Bolivia.

DR. GERARDO CHACÓN

Docente de la Universidad Católica del Ecuador. Coordinador de la Universidad "Amawtay Wasi" en Chimborazo y de la Casa de las Culturas de Balbanera. Estudios de Postgrado de Filosofía de la Educación en Alemania. Presidente del Consejo de Becas KAAD en Ecuador. Coordinador de la Red Lapso en Ecuador.

DRA. MARGARETHA ROLFES DE FRANCO

Coordinadora del Centro de Investigación y Formación Docente Continua CIFODOC del Instituto Superior Pedagógico "Paulo Freire" Comas, Lima. Docente y coordinadora del área de Educación del ISP "Paulo Freire". Coordinadora de la Red Lapso del Perú.

DRA. CECILIA BADILLO

Master en Gerencia en Salud para el Desarrollo, Odontóloga, Postgrado en Alemania, Coordinadora del Departamento de Salud Alternativa de la Corporación Yachachic.

DRA. KARIN HOLM

Dra. en Sociología. Profesora de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Düsseldorf y del Programa de Masterado en Pedagogía Social de la Universidad de Santiago de Chile.

DRA. MALVINA PONCE DE LEÓN

Profesora de la Universidad de Chile. Presidenta de la Asociación Mundial de Trabajo Social. Directora del Postgrado de Pedagogía Social en la Universidad de Santiago de Chile.

Este Libro es un canto de esperanza y de lucha.

Un canto firme de unos cuantos hombres y mujeres del norte y del sur, que están hermanados en una misma utopía, comprometidos en la dulce y, al mismo tiempo, dura tarea pedagógica; de esa pedagogía entendida como inquebrantable actitud de acompañar al ser humano marginado, en todas las circunstancias en las que las estructuras de inhumanidad del sistema pretendan devorarlo.

Sabemos que no hay derecho a perder la esperanza.

CDI - BIBLIOTECA UASB



026139



Editorial Pedagógica Freire

DAAD

Servicio Académico Alemán