



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
SECCIONAL CALI

Pedagogía social en Colombia

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

Claudia Vélez De la Calle

Dedicatoria

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

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

Agradecimientos

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

Universidad de San Buenaventura, seccional Cali
Editorial Bonaventuriana

Título: *Pedagogía social en Colombia*
Literatura y experiencias educativas diversas
en educación-sociedad. 1982-2000

Autora: Claudia Vélez De la Calle (cpvelez@usbcali.edu.co)

ISBN: 978-958-8436-43-2

Rector
Fray Alvaro Cepeda van Houten, OFM

Secretario

Fray Hernando Arias Rodríguez, OFM

Vicerector Académico

Juan Carlos Flórez Burticá

Vicerector Administrativo y Financiero

Félix Remigio Rodríguez Ballesteros

Directora Investigaciones

Angela Rocío Orozco Zárate

e-mail: arorozco@usbcali.edu.co

Director Proyección Social

Ricardo Antonio Bastidas

Coordinador Editorial Bonaventuriana

Claudio Valencia Estrada

e-mail: clave@usbcali.edu.co

Diseño y diagramación: Edward Carvajal A.

© Universidad de San Buenaventura, seccional Cali

Impresión: Estrelar Impresores Ltda.

Universidad de San Buenaventura, seccional Cali

La Umbria, carretera a Pance

A.A. 25162

PBX: (572)318 22 00 – (572)488 22 22

Fax: (572)488 22 31/92

www.usbcali.edu.co • e-mail: EditorialBonaventuriana@usbcali.edu.co

Cali - Colombia, Sur América

Este libro no puede ser reproducido total o parcialmente por ningún medio
sin autorización escrita de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali.

Cali, Colombia
Diciembre de 2010

Tabla de contenido

Presentación 9

CAPÍTULO I

Delimitación conceptual 17

Nociones preliminares..... 17

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

Evolución e historia del concepto..... 21

Estado del debate para Colombia 26

Ubicación epistemológica 35

Arqueología del saber y fronteras de epistemologización 35

Noción de campo transdisciplinario: un ejercicio

preliminar de ubicación conceptual para la pedagogía social..... 41

Posibilidades metodológicas para un campo conceptual, abierto

y plural en pedagogía – Propuesta de Olga Lucía Zuluaga Garcés 45

Estatuto epistemológico versus estatuto social..... 49

A modo de síntesis 52

CAPÍTULO II

Literatura y experiencias de educación social en Colombia 57

El contexto colombiano en los años noventa 61

La escuela nueva, antecedentes de la educación popular

y la educación alternativa de los años ochenta 68

La educación de adultos.....	72
La educación popular y para la democracia.....	77
El movimiento pedagógico nacional.....	83
Experiencias pedagógicas alternativas e innovaciones educativas	98
Redes pedagógicas nacionales.....	110
La Expedición Pedagógica Nacional.....	118
Antecedentes de la Expedición Pedagógica Nacional.....	122
Descripción y análisis de la Expedición Pedagógica Nacional.....	124
Estado de la cuestión investigativa en Colombia en la línea educación y sociedad	130
Síntesis del capítulo	134
CAPÍTULO III	
Categorías emergentes seleccionadas.....	139
Las relaciones escuela-comunidad.....	139
Educación comunitaria.....	145
Pedagogías alternativas, críticas y frente al conflicto	152
La educación para el desarrollo humano	163
Síntesis del capítulo	168
Conclusiones breves.....	171
La pedagogía social: de su acumulado teórico a su reconfiguración práctica –una exploración genealógico-cultural para el contexto colombiano–.....	171
Bibliografía	175

Presentación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

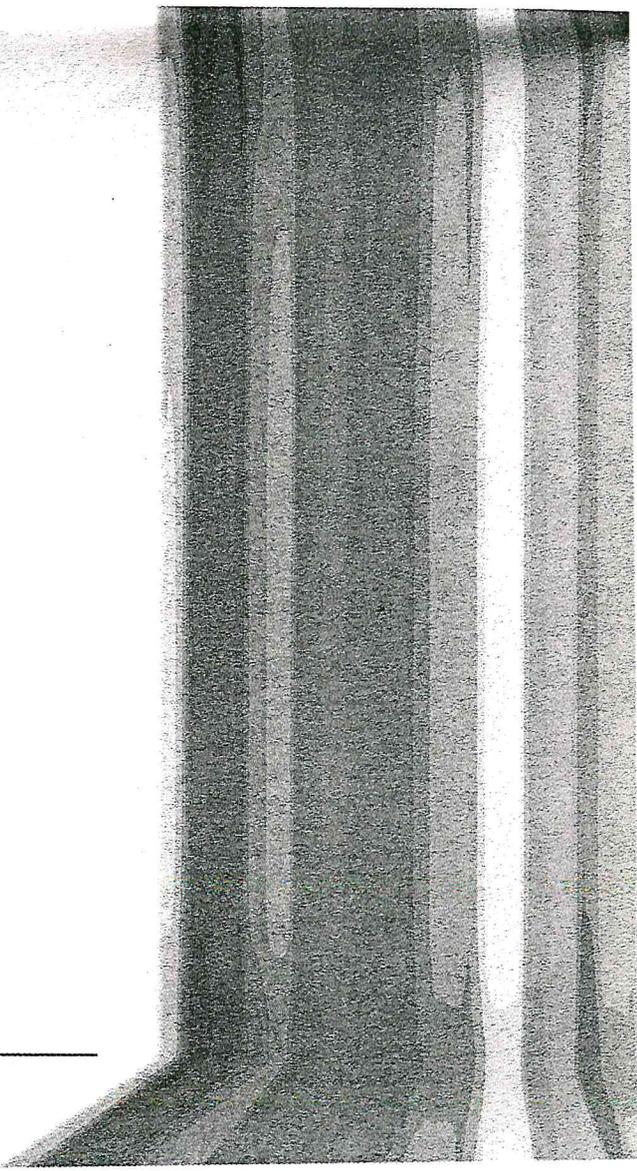
Después de leer las contribuciones del texto editado por Gloria Pérez Serrano: *Pedagogía social - educación social, construcción científica e intervención práctica* (2004), se encuentra un acumulado actualizado y riguroso sobre la pedagogía social como disciplina constituyente de las ciencias de la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

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

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

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

CAPÍTULO



Delimitación conceptual

Nociones preliminares

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aproximación al concepto de pedagogía social

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

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

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

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

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

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

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

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

Evolución e historia del concepto

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Estado del debate para Colombia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ubicación epistemológica

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

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

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

Arqueología del saber y fronteras de epistemologización

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Estatuto epistemológico versus estatuto social

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A modo de síntesis

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

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

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

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

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

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

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