

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Departamento de Trabajo Social

**Estrategias Pedagógicas de Educación Social y su configuración en el Trabajo Social:
aportes desde las propuestas pedagógicas desarrolladas por las juventudes participantes en
el Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación de la Alcaldía de Medellín durante el
año 2015.**

YESICA ALEJANDRA ALZATE GALLEGO

DAYLIANA JIMÉNEZ SALINAS

**Trabajo de grado para optar al título de
Trabajadoras Sociales**

Asesora

BEATRIZ ELENA GARCÍA CHACÓN

Magister en Ciencias Sociales

MEDELLÍN

2017

Agradecimientos

A Dios por su voluntad y amor, fuente de fortaleza y esperanza durante este proceso.

A nuestros familiares y amigos cercanos por su compañía y apoyo, por sus sonrisas y sobre todo por creer en los sueños.

A nuestra asesora por enseñar y confiar de manera integral y rigurosa, por su amistad que rompe jerarquías.

A nuestros docentes de apoyo, aquellos que marcaron nuestra vida con sus enseñanzas transformadoras.

A los y las jóvenes dinamizadoras que con sus reflexiones nutrieron y resignificaron eso que llamamos juventud.

Al grupo de investigación que abrió las puertas a dos soñadoras, por su apoyo y exigencia.

A ti compañera, un agradecimiento entre pares, por ser atrevidas, por soñar, por luchar, por mantener un espíritu crítico y reflexión para la transformación de realidades más justas y dignas.

Resumen

“Estrategias Pedagógicas de Educación Social y su configuración en el trabajo social”, es el resultado de una articulación investigativa de las autoras con la Subsecretaría de Participación de la Alcaldía de Medellín y el grupo de investigación Laboratorio Universitario de Estudios Sociales, desde la cual fue posible acercarse a las propuestas pedagógicas de jóvenes de la ciudad que se adhieren al Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación desde la figura de dinamizadores y dinamizadoras, escenario que sirvió de punto de partida para multiplicidad de reflexiones teórico- metodológicas orientadas por preguntas de investigación y objetivos concretos y condensadas en este texto como producto presentado para optar al título profesional de Trabajadoras Sociales.

Empleando como referente epistemológico el paradigma sociocrítico y el enfoque problematizador freiriano; como referente conceptual las categorías Estrategias Pedagógicas de Educación Social, juventudes y configuración; y como referente metodológico el enfoque cualitativo y la teoría fundamentada (además de ciertos criterios), se propone una línea argumentativa que pasa por la identificación de los contextos (institucionales y poblacionales) en que se desarrollan las estrategias pedagógicas propuestas por las y los dinamizadores y la caracterización de dichas estrategias (describiendo las motivaciones, mensajes, intencionalidades, metodologías, visiones de los sujetos y principios que las sustentan), hasta llegar a una reflexión teórica en la que se retoman los análisis propuestos en el caso de los Semilleros Infantiles, para configurar las Estrategias Pedagógicas de Educación Social dentro del Trabajo Social, destacando las especificidades de la disciplina que recrean y nutren las propuestas de la educación social.

Todo ello fue resultado de un proceso de formulación y ajuste de un proyecto de investigación que tuvo como objetivo central “identificar la configuración de las Estrategias Pedagógicas de Educación Social, desarrolladas por las juventudes, en el campo disciplinar del Trabajo Social” y que fue llevado a cabo mediante observaciones participantes y entrevistas en profundidad, siempre con la intención central de resaltar a las juventudes como sujetos protagónicos en los escenarios socioeducativos y al Trabajo Social como disciplina poseedora de un bagaje teórico e investigativo importante.

Tabla de Contenido

1. Planteamiento del Problema.....	1
1.1 Descripción.....	1
1.2. Antecedentes.....	4
1.3. Justificación.....	9
1.4. Formulación del problema.....	12
1.5. Objetivos.....	12
2. Marco Teórico.....	14
2.1. Referente epistemológico.....	15
2.1.1. Paradigma sociocrítico.....	16
2.1.2. Enfoque problematizador freiriano.....	19
2.1.3. Síntesis.....	21
2.2. Referente conceptual.....	22
2.2.1. Estrategias Pedagógicas de Educación Social.....	22
2.2.2. Juventudes.....	26
2.2.3. Configuración.....	29
3. Referente Metodológico.....	36
3.1. Enfoque cualitativo.....	36
3.2. Estrategia metodológica: teoría fundamentada.....	41
3.3. Síntesis.....	43
3.4. Criterios metodológicos.....	44
3.4.1. Relaciones horizontales.....	45
3.4.2. Diálogo de saberes.....	46
3.4.3. Reflexividad.....	48
3.4.4. Construcción de conocimiento en y para la acción.....	49
4. Memoria Metodológica.....	52

5. Análisis e Interpretación.....	72
5.1. Contextos	73
5.1.1. Contexto institucional.	74
5.1.2. Contexto poblacional.	82
5.2. Estrategias Pedagógicas de Educación Social	127
5.2.1. Motivaciones.....	128
5.2.2. Mensajes.	133
5.2.3. Intencionalidades.	143
5.2.4. Contexto situacional.....	150
5.2.5. Metodología.	156
5.2.6. Visión de sujeto.....	176
5.2.7. Principios metodológicos de educación social.	184
5.2.8. Concepción del espacio.....	193
5.2.9. Tradiciones de la educación social.	194
5.2.10. Concepción de resultados.	195
5.3. El Caso del Semillero con Niños y Niñas Indígenas: Retos en la Diversidad.....	199
6. Aportes a la Configuración de las Estrategias Pedagógicas en el Trabajo Social.....	202
6.1. El Trabajo Social y la Construcción de Conocimiento.....	204
6.2. Avances Teórico- Prácticos de la Disciplina.....	207
6.2.1. Movimiento de reconceptualización.	207
6.2.2. El lugar de la teoría.	209
6.2.3. El lugar de la práctica.	211
6.2.4. Relación teoría- práctica.	213
6.2.5. Retos teórico- prácticos en la disciplina.	214
6.3. Relación Educación y Trabajo Social.....	216

6.3.1. Concepción de educación.	217
6.3.2. El rol socioeducativo del Trabajador(a) Social.....	217
6.3.3. Metodología en el rol socioeducativo.	221
6.3.4. Concepción de sujeto.	224
6.4. Aportes Específicos	226
6.4.1. Educación social y Trabajo Social: los necesarios puntos de encuentro.	227
6.4.2. Metodología y método: punto de partida.	228
6.4.3. Especificidades como apertura de horizontes.	230
6.4.4. Retos: posibles visiones compartidas.....	234
6.5. Consideraciones Finales y Apuntes para el Debate.....	236
Referencias.....	238

Lista de figuras

Figura 1. Elementos clave para la aprehensión de la realidad y su configuración conceptual.	33
Figura 2. Relacionamientos presentes en las estrategias pedagógicas y el Trabajo Social.....	34
Figura 3. Organigrama para operación del Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación.	78
Figura 4. Línea del tiempo contexto institucional Proyecto semilleros infantes para a participación.....	81
Figura 5. Flujograma Juventudes Diversas.	86
Figura 6. Figura configuración seres de pedagogía.....	100
Figura 7. Efecto Cascada SFPC	110
Figura 8. Relaciones de los mensajes emitidos por los diferentes actores.....	141
Figura 9. Motivaciones, mensajes e intencionalidades en la lógica de cascada.....	151
Figura 10. Estructura de las guías pedagógicas.....	159

Lista de tablas

Tabla 1. Registros de información	58
Tabla 2. Categorías unidad de análisis contextos.....	62
Tabla 3. Categorías unidad de análisis estrategias pedagógicas	66
Tabla 4. Categorías de análisis objetivo 3.....	69
Tabla 5. Técnicas alternativas	162
Tabla 6. Actividades alternativas.	165
Tabla 7. Juegos alternativos.	167
Tabla 8. Estrategias alternativas.....	170

1. Planteamiento del Problema

En el presente apartado desarrollamos la propuesta en la que se fundamenta el presente estudio investigativo.

Tema: Estrategias Pedagógicas de Educación Social.

Objeto de estudio: Estrategias Pedagógicas de Educación Social desarrolladas por las juventudes y su configuración en el Trabajo Social.

Campo de estudio: jóvenes dinamizadores que desarrollan estrategias pedagógicas en el marco del Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación de la Subsecretaría de Formación y Participación Ciudadana de la Alcaldía de Medellín durante el año 2015.

1.1 Descripción

Una de las funciones de la Subsecretaría de Formación y Participación Ciudadana de la Alcaldía de Medellín, es llevar a cabo procesos de investigación social que conlleven a la gestión del conocimiento en el campo de la participación ciudadana para cualificar su propuesta formativa. Considerando los procesos que se adelantan en este sentido con jóvenes de la ciudad de Medellín, se vio la importancia de acercarse a ellos para identificar las estrategias y propuestas pedagógicas y su incidencia en la transformación de la cultura política juvenil.

Para conocer dicha transformación se hizo un acercamiento a uno de los proyectos que más años lleva implementándose en la ciudad: Semilleros infantiles para la participación, a través de un proceso investigativo que recuperara esta experiencia desde las voces de las y los jóvenes dinamizadores.

Con este fin, el Laboratorio Universitario de Estudios Sociales (LUES), grupo de investigación adscrito a la Fundación Universitaria Luis Amigó (Funlam) inició en noviembre de 2014 una sistematización de experiencias que aborda como problema de investigación la “incidencia de las estrategias y propuestas pedagógicas desarrolladas por las y los jóvenes dinamizadores que hacen parte del proyecto Semilleros Infantiles para la Participación de la

Subsecretaría, en la transformación de la cultura política, durante el período 2013-2015”. Para llevar a cabo esta sistematización, se conformó un equipo interdisciplinario, con participantes de la Subsecretaría y de la Funlam, al cual nos vinculamos dos estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia en calidad de auxiliares de investigación bajo la modalidad de pasantía, con el fin de desarrollar nuestro trabajo de grado para optar al título profesional.

Es así como nuestro trabajo de grado se relaciona con un objetivo específico del proyecto de sistematización, a saber, “identificar las estrategias y propuestas pedagógicas desarrolladas por las y los jóvenes dinamizadores que hacen parte del proyecto Semilleros Infantiles para la Participación de la Subsecretaría de Formación y Participación Ciudadana”; es a partir de este objetivo que generamos la reflexión por el lugar y las características que adquiere lo pedagógico al incluirse en el campo disciplinar del Trabajo Social.

Bajo esta referencia, se hace necesario precisar lo que entenderemos por estrategias pedagógicas, asumiéndolas como formas de proceder intencionadas en la búsqueda por facilitar los procesos de enseñanza- aprendizaje a través de técnicas, actividades y didácticas que no se reducen al “cómo enseñar”, sino que consideran todo el universo de los procesos educativos para también preguntarse por el “por qué, para qué y qué” enseñar (Dussán, 2004, pág. 70); (Atehortúa, y otros, 2007, págs. 60-64).

Para nosotras esta definición de estrategias pedagógicas cobra sentido en las propuestas de educación social, entendida ésta como todos aquellos procesos educativos presentes en la práctica cotidiana, que están cargados de imaginarios, percepciones, costumbres y contenidos que condicionan contextos y prácticas sociales específicas (Ghiso & Mondragón, 2010, pág. 64); esta manera de entender las estrategias pedagógicas implica ubicarnos en un lugar que va más allá de lo formalmente establecido donde se configuran permeadas por los contextos propios en que se desarrollan, con todo y sus contradicciones, relaciones, continuidades y rupturas, recreando en sí mismas los intereses e intencionalidades de los sujetos que participan en ellas, develando sentires, sueños y utopías; de esta manera los sujetos de la práctica educativa se convierten en protagonistas, ya que son éstos quienes la dotan de contenido, la crean y la recrean.

En este caso particular las y los jóvenes dinamizadores son protagonistas desde su diversidad y complejidad, lo que amerita plantear lecturas no sólo a partir de una categoría que limite y

determine su condición (juventud) o desde otra que los ubique en una temporalidad específica (jóvenes), sino a partir de una opción que permita reconocer y validar su diversidad y complejidad: a nuestro juicio la categoría de juventudes, aquella que amplía las visiones sobre lo que constituye el “ser joven” y que en la actualidad resulta siendo la más pertinente, pues considera los contextos políticos, sociales, culturales y económicos que dan lugar a diversas representaciones simbólicas de juventud, aquellas que van más allá de un ciclo biológico, que exigen tener en cuenta los procesos históricos y que escapan a cualquier conceptualización acabada, permitiendo como lo menciona Margulis (2001), el reconocimiento de las distintas maneras de ser joven en el marco de la intensa heterogeneidad de la ciudad moderna.

Concretar estas opciones conceptuales en el Trabajo Social, lleva a preguntarnos ¿cómo se configuran las Estrategias Pedagógicas de Educación Social, desarrolladas por las juventudes, en este campo disciplinar? En la búsqueda por fundamentar las Estrategias Pedagógicas de Educación Social dentro del devenir histórico del Trabajo Social, se identifica en la práctica socioeducativa del profesional procesos que han otorgado características diferenciadas a dichas estrategias, permitiendo que escapen de la formalidad de la educación tradicional para nutrir los tipos de intervención y propuestas de la disciplina; lo anterior, exige develar características diferenciadas, encontrar relaciones, puntos de encuentro, intencionalidades, fundamentos teóricos, epistemológicos, metodológicos y conceptuales dentro del campo disciplinar para aportar reflexiones teóricas que contribuyan al mejoramiento de la práctica profesional.

Al indagar por los estudios que se han adelantado en este mismo sentido, nos encontramos con propuestas de diferentes áreas de conocimiento, especialmente desde la educación que retoma las estrategias pedagógicas como aspecto transversal en los procesos de enseñanza aprendizaje, concretamente aquellos que se desarrollan en contextos formales (Atehortúa, y otros, 2007), (Bedoya, 2006), (Narvaez, 1995). En el caso del Trabajo Social, el tipo de intervención socioeducativo ha enriquecido la práctica de la disciplina durante muchos años, sin embargo se han hecho pocos esfuerzos por otorgarle una fundamentación teórica y epistemológica a las técnicas y herramientas que aparecen como medios para la intervención social, reduciéndolas al campo operativo y olvidando la importancia que cobran al reconocerlas como estrategias pedagógicas y las diferencias que inevitablemente adquieren al vincularse con las propuestas específicas de la disciplina.

Es así, como el Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación se convierte en un espacio articulador que permite dotar de contenido a partir de la realidad concreta cada una de las categorías claves de nuestro estudio, pues en él convergen las estrategias pedagógicas como prácticas intencionadas por los sujetos en un espacio propicio para ubicar las reflexiones que, desde el Trabajo Social, consideramos pertinente realizar para seguir fortaleciendo la práctica y nutriendo los desarrollos teóricos de la intervención socioeducativa del campo disciplinar.

1.2. Antecedentes

El Trabajo Social como disciplina moderna de las ciencias sociales, surge con la intención de comprender la realidad y tratar de proponer alternativas a las problemáticas que ésta presenta, buscando incidir de manera positiva en la transformación de dichas situaciones y contribuir en el desarrollo integral de los sujetos inmersos en ellas. Sin embargo en la actualidad estas alternativas se han tornado un tanto desprovistas de fundamentación política, teórica y metodológica, ubicando a la disciplina en un activismo orientado por la asistencia y soluciones paternalistas a dichas problemáticas, ello también gracias a las limitaciones que las lógicas de mercado le plantea.

En la búsqueda por concretar propuestas que permitan conocer e interpretar las necesidades y demandas de los sujetos sociales, a fin de desarrollar intervenciones de carácter social que involucren a la población en la búsqueda de opciones para resolver los problemas detectados y mejorar su nivel y condiciones de vida, la disciplina ha constituido tradicionalmente, según Vélez (2003) tipos de intervención con intencionalidades y niveles de alcance claros, entre los que se encuentran:

- Prestacional: de carácter asistencial, orientado hacia la satisfacción de necesidades básicas, dirigida a personas o colectivos sociales que requieren respuestas inmediatas para enfrentar el advenimiento de una crisis o situación especial.
 - Promocional: está orientado a potenciar las capacidades individuales y los recursos colectivos para mejorar o satisfacer las necesidades humanas y sociales.
- Considerando al individuo como constructor de la realidad y sujeto activo de su propio

bienestar, coloca especial énfasis en la capacidad de respuesta de las personas, grupos o comunidades. Concretiza el cumplimiento de sus objetivos mediante la educación y la capacitación.

- Preventiva: enfatiza en el acondicionamiento de los recursos humanos, sociales e institucionales y en la estimulación de actitudes proactivas que permiten a las personas, grupos y comunidades prepararse para disminuir o contrarrestar la vulnerabilidad social frente a ciertos eventos.
- Educativa: lo esencial en este tipo de acción social es el afianzamiento de los valores necesarios para la convivencia y la constitución de sujetos sociales capaces de asumir e interpretar la realidad de manera crítica y responsable (pág. 69- 72).

Aunque como afirma Vélez (2003) “la función educadora está presente como estrategia de acción en varias modalidades del ejercicio profesional (promocional y preventivo especialmente)” (pág. 72), es posible identificar “lo educativo” como un tipo de intervención tradicional en el Trabajo Social, al cual realizamos un acercamiento histórico que pretende dar cuenta de los cambios que ha tenido este campo en el devenir histórico del ejercicio profesional, lo que nos permitirá argumentar nuestra pregunta alrededor de las Estrategias Pedagógicas de Educación Social y su configuración en la disciplina.

Iniciamos la búsqueda en los años 70’s donde aparece el trabajador/a social con un protagonismo en el campo pedagógico acompañando procesos de aprendizaje colectivo e informal en medio del movimiento de reconceptualización de la disciplina, marcado por la crítica al modelo tradicional de intervención y sus propuestas teóricas funcionalistas y psicologistas provenientes de Europa y Norteamérica. Este proceso estuvo marcado por un contexto de lucha latinoamericana, reivindicaciones sociales, políticas, educativas y propuestas de producción de conocimiento basadas en las realidades propias de los contextos latinoamericanos.

Tomó fuerza la corriente crítica que se preocupó por indagar la cuestión social agudizada por la desigualdad producida por el naciente sistema económico occidental y acompañada de eventos históricos, complejos y dinámicos como el fin de la segunda guerra mundial, una nueva configuración geopolítica internacional, la hegemonía absoluta de los Estados Unidos en el

mundo capitalista y el desarrollo de la guerra fría, eventos que trajeron consigo cambios a nivel político, social y económico (Parra, 2005, pág. 137).

En este contexto de reivindicación y crítica se impulsaron procesos educativos, organizativos y comunitarios de educación social como la animación sociocultural, las pedagogías críticas, la educación comunitaria y la educación para adultos, además de propuestas de investigación como la sistematización de experiencias y la investigación acción participativa que buscaban establecer una ruptura con la mirada positivista de la realidad social.

El Trabajo Social como disciplina empieza a cuestionar los fundamentos teóricos y metodológicos que la sustentaban hasta la época, reconociendo las tensiones en las que se encontraba la sociedad sumida en los inicios de un sistema económico capitalista, lo que permitió que se incorporaran a la agenda de la profesión, temáticas, discusiones y debates que habían estado ausentes en su desarrollo histórico; así, en el continente empieza a posicionarse el Trabajo Social como acción liberadora que incluye en su práctica la reflexión por la dimensión sociopolítica en el campo de la educación social.

Se piensa entonces un trabajador/a social como un profesional que propende por la emancipación de los sujetos y que en los procesos de educación social encontraba el camino para lograr tal liberación ya que éstos espacios, lejos de la institucionalidad, posibilitaban al profesional estar descentralizado de cualquier organización que pudiera limitar su interés liberador, cobrando vital importancia en su intervención aquellos procesos mediados por la reflexión y la acción movilizadora para la transformación social.

Así surge la idea de la promoción social como campo de intervención para el Trabajo Social, que ha ido nutriéndose de las propuestas de autores como Paulo Freire, Caride, Edgar Morín, Alfonso Torres, entre otros, reflexiones que permiten ubicar a la disciplina con un interés por la transformación social de las situaciones que limitan las condiciones de bienestar social y la constitución de los sujetos, pretendiendo hacerlos partícipes en la reivindicación de sus derechos, con una postura eminentemente política.

En los años 80's toma fuerza esta propuesta política en la intervención profesional e inicia la pregunta por las metodologías usadas, conduciendo a reflexiones al interior de la disciplina, que pretendían reivindicar el lugar de las metodologías como acciones intencionadas que están

acompañadas por la movilización y la reflexión, orientando la pregunta del quehacer profesional hacia ¿cómo? y el ¿para qué? desarrollar procesos de educación social.

En esta búsqueda se resalta autores como Palma (2005), que proponía reflexiones metodológicas en torno a la promoción social de los sectores populares otorgando una dimensión política al lugar del trabajador/a social en los procesos de emancipación y un nivel de coherencia entre las técnicas usadas y dicha dimensión; así mismo, para la época toma importancia en estos procesos el lugar de los sujetos como verdaderos protagonistas de la transformación social.

De esta manera se pasa de una mirada del trabajador/a social como militante de lo social acompañando procesos de promoción, a darle fuerza a su postura política frente a los sujetos y contextos en los cuales trabaja, en una reflexión por el saber hacer. Cobra protagonismo en el trabajo comunitario y de grupos, a partir del cual se le otorga a la disciplina una naturaleza aplicada.

Considerando esta mirada, a finales del siglo XX e inicios del XXI, se plantean nuevos desafíos al interior de la disciplina, referidos a la construcción de conocimiento y con ello a la relación teoría-práctica; cada corriente epistemológica plantea sus métodos de intervención, se constituyen unas generalidades en su interior, pero además se crean muchos otros tipos de intervención para tratar de alcanzar una práctica profesional crítica.

Es en este momento que el Trabajo Social da un vuelco sobre su manera de estudiar la realidad y empieza a cobrar protagonismo las propuestas de investigación social, que en algunos casos se convirtieron en el medio ideal para lograr la producción de conocimiento, además, se hace un tránsito de pensar en un Trabajo Social de índole crítico y reflexivo que cuestionaba constantemente las técnicas y metodologías que desarrollaba, a uno que se preocupa más por la rigurosidad de sus procesos y la vinculación de ejercicios investigativos en ellos, con un alcance un poco más claro: generar conocimiento para la disciplina; de esta manera, empieza contradictoriamente a entenderse y ejercerse un Trabajo Social al cual le es difícil encontrar una relación dialéctica entre teoría y práctica.

Actualmente algunos de los temas que son ampliamente abordados en las agendas del Trabajo Social, tienen muy poca construcción teórica a su alrededor, como lo es el caso de la intervención socioeducativa de la disciplina, que como vimos anteriormente no es un asunto

“nuevo” en el Trabajo Social, ya que se reconoce como una disciplina con experiencia en la promoción social con grupos y comunidades.

A partir de los contextos sociales que ya hemos venido mencionando, en los cuales se inserta la discusión sobre la intervención socioeducativa, se ve la necesidad de ubicar este tipo de intervención en el espacio de lo cotidiano, necesidad que es abordada tanto por las disciplinas sociales como por las ciencias de la educación desde lo propio de sus objetos de estudio; son precisamente éstas últimas, las que teniendo a “lo pedagógico” como clave de lectura, asumen la responsabilidad de brindarle una fundamentación teórica a los procesos de educación social, mientras que disciplinas como el Trabajo Social, dado el carácter eminentemente práctico que tradicionalmente se le ha atribuido, asumieron un lugar más operativo en dichos procesos, lo que no implicó la pérdida de la reflexión, sino una suerte de despreocupación por la construcción de un acumulado teórico que contribuyera a la cualificación de las estrategias pedagógicas, desde lo propio del Trabajo Social.

Actualmente los contextos sociales se han complejizado con otros tantos elementos que anteriormente no eran tenidos en cuenta en la intervención profesional del Trabajo Social, entre los cuales toma gran fuerza el rescate por las experiencias de vida de los sujetos, lo que le propone a la disciplina nuevas miradas en torno a la producción de conocimiento y a la intervención como tal. Aparecen nuevos paradigmas que promueven el estudio de las realidades desde la complejidad de sus elementos, exigiéndole al Trabajo Social contemporáneo una intervención más participativa, donde la producción de conocimiento haga parte transversal de su quehacer.

La emergencia de nuevas manifestaciones en las problemáticas sociales de América Latina, plantea al Trabajo Social el cuestionamiento por su fundamentación teórica, ya que le exige no solo responder con propuestas alternativas a la solución de esas problemáticas, como hasta ahora lo venía haciendo, sino que le exige comprender esas realidades aportando a la construcción de conocimiento. Sin caer entonces en una suerte de superiorización de la teoría frente a la práctica ni viceversa, sino proponer una relación dialógica donde una nutre constantemente a la otra.

1.3. Justificación

El tipo de intervención socioeducativa toma fuerza en la contemporaneidad, en medio de los agudos cambios producidos por el sistema capitalista como orden económico mundial, el neoliberalismo como estructura política del poder, las promesas incumplidas de la modernidad y la instauración del discurso del desarrollo. Lo anterior exige al trabajador/a social agudizar su mirada crítica de la realidad, teniendo en cuenta los contextos, los territorios y los sujetos inmersos en las problemáticas con las que interactúa y generando propuestas tanto de intervención como de producción de conocimiento.

El Trabajo Social a pesar de su amplia experiencia práctica en la intervención con grupos y comunidades, ha escrito poco sobre su accionar en las propuestas de educación social, lo que constituye una situación problemática para la disciplina, ya que la relega a un plano instrumentalista y asistencial. Así, surge la necesidad de conocer en profundidad las propuestas y las metodologías usadas hasta ahora para proponer alternativas de intervención que vinculen procesos investigativos como actos de producción de conocimiento que posibilitan hacer más riguroso el ejercicio profesional y reconocer las fortalezas y riesgos que se pueden dar en la práctica, sobre todo en lo específico de la intervención socioeducativa y la manera en que se configura en los procesos de educación social.

Dados los contextos actuales y la complejidad de sus manifestaciones en lo social, el Trabajo Social debe plantearse nuevas maneras de intervenirlas, pero para esto debe asumir el compromiso de construir un acumulado teórico que permita ir tras la mirada de lo que se ha hecho y lo que no, proponiendo metodologías siempre contemporáneas, críticas y reflexivas que se fundamenten en constante interacción entre la vida cotidiana y la rigurosidad de la investigación.

Mientras el Trabajo Social no se preocupe por el estudio riguroso y crítico de su intervención, continuará considerándose como una disciplina netamente aplicada, que tradicionalmente ha retomado los elementos de las ciencias de la educación para articularlos a su intervención socioeducativa. Sin embargo, consideramos que en la actualidad el Trabajo Social está en capacidad de aportar conocimientos a la fundamentación teórica de este tipo de intervención, puesto que posee elementos significativos desde lo propio de su campo disciplinar,

contribuyendo a la configuración de Estrategias Pedagógicas de Educación Social contextualizadas e intencionadas.

La visibilización de esta problemática surge en un interés por reivindicar la disciplina como ciencia que produce conocimiento para sí y para las demás ciencias sociales, que no fractura la relación entre teoría-práctica y que encuentra en los procesos socioeducativos de educación social un medio para la transformación de las situaciones problemáticas a través de la concienciación de los sujetos; todo ello en una intervención que reconoce intenciones, contextos y protagonistas y que construye una metodología fundamentada por sus propios saberes y los de aquellos sujetos con quienes interactúa.

Este interés nos exige además cuestionar miradas que plantean un modelo único de intervención, una receta estática y lineal que pretende responder de manera universal a las problemáticas sociales, pues el Trabajo Social debe reconocer las nuevas demandas de la sociedad y a través de la investigación desarrollar propuestas que no se queden en la forma tradicional de verlas, sino que trasciendan a la acción como proceso histórico, pues como afirma Iamamoto, citada por Montaña (2000):

Es preciso aprehender las demandas potenciales gestadas históricamente, contribuyendo así a recrear el perfil profesional del Asistente Social, indicando y anticipando perspectivas, a nivel de la elaboración teórica, de la investigación o de la intervención profesional, perspectivas capaces de responder a las exigencias de un proyecto profesional colectivamente construido e históricamente situado (pág. 185).

Con lo anterior, pretendemos contribuir a la producción de conocimiento teórico acumulado, posibilitando que estos asuntos que se cuestionan en la disciplina se consignen y se pongan en el plano de la discusión transgrediendo los límites de la propia disciplina y alcanzando a otras; en palabras de Teresa Matus citada por Vélez (2003) “no se trata de superar visiones pasadas sino de criticarlas recapturando su sentido” (pág. 26).

Nuestro ejercicio investigativo pretende asumir este compromiso reconociendo la relación entre el Trabajo Social y las estrategias pedagógicas a partir de un proceso crítico y reflexivo que posibilite la construcción de teorizaciones que puedan además de describir, problematizar el lugar de lo socioeducativo en lo propio de la disciplina. Para lograr este cuestionamiento,

retomamos la voz de Jose Antonio Caride, citado por Ghiso y Mondragón (2010) quien propone ciertas miradas frente a la relación entre Trabajo Social y pedagogía social (en tanto propuesta de educación social), de las cuales retomamos tres (pág. 71- 73): la primera tiene que ver con aquella que defiende la identidad Trabajo Social-pedagogía social planteándolas “como dos dimensiones de la misma profesión” ; la segunda destaca la incompatibilidad entre pedagogía social y Trabajo Social, otorgando a este último una intervención de carácter asistencialista sin mayores alcances en el trabajo con grupos y comunidades; y la tercera sostiene que entre los conceptos de pedagogía social y Trabajo Social existe convergencia, “puesto que las actividades, métodos y teorías coinciden ampliamente en lo relativo a la educación social de individuos y colectivos” (pág. 71- 73).

Es necesario aclarar que no asumimos que la intervención del Trabajo Social deba estar reducida al campo pedagógico, por el contrario, consideramos que existe una convergencia en ambos que puede ser configurada de tal manera que enriquezca los campos de acción social; por ello nuestra pregunta no se orienta hacia jerarquizaciones conceptuales sino a una propuesta de complementariedad que reivindica un tipo de intervención para el Trabajo Social. Implica entonces reconocer conceptos orientadores de nuestro ejercicio investigativo posibilitando articulaciones críticas y susceptibles de ser problematizadas.

Ahora bien, al preguntarnos por lo propio de las estrategias pedagógicas, reconocemos que éstas no están fuera de un contexto y que se encuentran permeadas por las intencionalidades y contenidos propuestos por los sujetos que participan en ellas. Es por esto que nuestra pregunta pretende ser abordada en el contexto del proyecto Semilleros Infantiles para la Participación, donde aparecen los y las jóvenes como sujetos protagonistas de las prácticas socioeducativas que toman vital importancia y nos acercan a un contexto complejo en América Latina, donde aparecen diversas tensiones alrededor de las juventudes, como sujetos en busca del reconocimiento de sus acciones y que tienen influencia en los procesos de transformación social.

El reconocer a los sujetos que dotan de sentido las prácticas pedagógicas implica además una reflexión y cuestionamiento en torno a la mirada con la cual nos acercaremos a ellos, misma que, como mencionamos anteriormente no debe darse a través de conceptualizaciones rígidas y lineales, sino a través de categorías que permitan reconocer la pluralidad y diversidad de las manifestaciones de la juventud, además que, posibilite al Trabajo Social generar conocimiento

para fundamentar la intervención con este grupo poblacional y promover la reflexión entre las y los mismos jóvenes frente a las nuevas y cambiantes manifestaciones de su “ser joven”.

Se pretende entonces configurar las estrategias pedagógicas en el campo disciplinar del Trabajo Social, develando junto a los sujetos protagonistas esas miradas de la realidad que le permitirán a la disciplina establecer una reflexión crítica de su quehacer, en el esfuerzo por renovarse y re-conocerse a sí misma, en un proceso constante de reflexión- acción- reflexión.

1.4. Formulación del problema

Con el fin de dar cuenta de los aspectos que abordaremos en el presente ejercicio investigativo, las preguntas que orientarán este estudio son:

- ¿Cuáles son las Estrategias Pedagógicas de Educación Social desarrolladas por las juventudes participantes en el Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación durante el año 2015?
- ¿En qué contextos se configuran las Estrategias Pedagógicas de Educación Social desarrolladas por las juventudes participantes en el Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación durante el año 2015?
- ¿Cómo se configuran las Estrategias Pedagógicas de Educación Social, desarrolladas por las juventudes, en el campo disciplinar del Trabajo Social?

Estas preguntas permitirán reflexionar sobre las estrategias pedagógicas y su relación con el Trabajo Social y las juventudes, a través de un proceso de aprehensión de la realidad, de manera crítica y participativa, en un ejercicio de investigación cualitativa, con rigurosidad y reflexividad.

1.5. Objetivos

General

Identificar la configuración de las Estrategias Pedagógicas de Educación Social, desarrolladas por las juventudes, en el campo disciplinar del Trabajo Social.

Específicos

- Identificar las Estrategias Pedagógicas de Educación Social desarrolladas por las juventudes participantes en el Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación durante el año 2015.
- Identificar los contextos en los cuales se configuran las Estrategias Pedagógicas de Educación Social desarrolladas por las juventudes participantes en el Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación durante el año 2015.
- Establecer los fundamentos que configuran las Estrategias Pedagógicas de Educación Social en el campo disciplinar del Trabajo Social.

2. Marco Teórico

Autores como Jiménez & Torres (2006) y Tamayo (2003), coinciden al afirmar que ningún investigador o investigadora realiza su trabajo como “tabula rasa” o desde un “vacío teórico” y que en este sentido, se hace necesario para cualquier investigación, partir de una base teórica y conceptual determinada que guíe todo el proceso; a esta base, muchos autores han optado por denominar “marco teórico”, el cual se constituye en marco referencial del problema de la investigación e integra hechos e hipótesis compatibles entre sí en relación con la misma (Tamayo, 2003, pág. 145).

Para Jiménez & Torres (Jiménez & Torres, 2006), la teoría es

el sistema o conjunto articulado de conceptos, proposiciones, esquemas analíticos formales y relaciones que hay entre ellos, desde los que los investigadores pretenden dar cuenta de la realidad. Dichos sistemas también son construcciones y elaboraciones que se expresan a través de conceptos o categorías articuladas entre sí, en torno a relaciones de causalidad e inclusión, que buscan interpretaciones que puedan verificarse (p. 22- 23).

Por lo que el marco teórico no se limita al desarrollo de los conceptos clave de la investigación sino que en él se entreteje, a modo de argumento, “paradigmas (ideas acerca del conocimiento mismo y cómo producirlo válidamente), teorías generales (concepciones generales de la sociedad) y teorías sustantivas (conceptos e ideas del tema específico a investigar)” (Sauto, Boniolo, Dalle, & Elbert, 2005, pág. 45).

Sin embargo, la construcción del marco teórico no se hace de manera aislada, sobre todo en investigaciones de las ciencias sociales, donde éste, además de estar orientado por el contexto y los objetivos propios de la investigación, resulta permeado por las condiciones históricas y culturales específicas de la realidad que se pretende estudiar. Visto así, la construcción del marco teórico implica un proceso riguroso de construcción permanente, susceptible a modificaciones constantes gracias al encuentro con una realidad sociohistórica que está cambiando incluso en el mismo momento en que tratamos de ubicarnos frente a ella, por ello, la utilización del término no debe entenderse como una estructura rígida e inamovible, sino en el sentido en que lo plantea

Tamayo (2003), como un “marco referencial”, más un punto de partida y de llegada que en su confrontación con la realidad concreta puede sufrir modificaciones.

Asumiendo esta postura, se plantea este apartado, donde consignamos las apuestas epistemológicas y conceptuales que fundamentan nuestra propuesta, con el objetivo de ubicarnos en un lugar específico desde el cual sea posible orientar las lecturas continuas que se dan durante el ejercicio investigativo, ordenar sus elementos emergentes y tener un horizonte de sentido claro. De esta manera, abordamos al paradigma sociocrítico y el enfoque problematizador freiriano como fundamentos epistemológicos, continuando con el desarrollo conceptual de las categorías que orientan este ejercicio investigativo: Estrategias Pedagógicas de Educación Social, juventudes y configuraciones.

2.1. Referente epistemológico

Según Sauto, Boniolo, Dalle, & Elbert (2005) , los supuestos epistemológicos “son aquellos relacionados con la postura del investigador frente a lo que desea investigar” (pág. 47). A diferencia de investigaciones de corte cuantitativo, las investigaciones cualitativas (enfoque desde el cual desarrollaremos nuestro ejercicio investigativo y que abordaremos en el siguiente apartado), enfatizan la discusión del paradigma y los enfoques como principios que integran el referente epistemológico, según estos mismos autores porque “los investigadores cualitativos, en tanto una corriente contrahegemónica en algunas disciplinas de las ciencias sociales, se vieron obligados en mayor medida a fundamentar sus prácticas para legitimar sus formas de conocimiento” (Sauto y otros., 2005, pág 45).

Sin embargo, más allá de la intención de legitimar o no un ejercicio investigativo como este, se hace necesario explicitar los paradigmas y enfoques como fundamentos que guían el acercamiento a la realidad concreta y en específico, las relaciones de conocimiento que se tejen entre los sujetos y los objetos con el fin de lograr conocer las cosas en su esencia y en sus causas (Tamayo, 2003, págs. 23, 27).

Asumiendo entonces por referente epistemológico al conjunto de postulados que proponen opciones para describir, interpretar y analizar la realidad y que plantean formas específicas de

entender el proceso de producción de conocimiento y el lugar que ocupan los sujetos inmersos en él y considerando, además, el carácter de este estudio y los objetivos que lo orientan, retomamos dentro del referente epistemológico al paradigma sociocrítico y el enfoque problematizador freiriano.

2.1.1. Paradigma sociocrítico.

Según Briones (2002), existen “orientaciones epistemológicas más específicas, que forman los marcos conceptuales dentro de los cuales se desarrolla la investigación social concreta de las disciplinas sociales. Tales orientaciones reciben el nombre de paradigmas” (pág. 77), más adelante añade,

Un paradigma es la concepción del objeto de estudio de una ciencia acompañada de un conjunto de teorías básicas sobre aspectos particulares de ese objeto. Ese contenido define los problemas que deben investigarse, la metodología por emplear y la forma de explicar los resultados de la investigación (pág. 80).

En suma, podemos afirmar que un paradigma, es un cuerpo de ideas, presupuestos, reglas y procedimientos que orientan las maneras de producir conocimiento. Por su parte, en el campo específico de las ciencias sociales el abordaje de la realidad implica elegir una postura particular que permita comprenderla sin reducirla a un solo foco de análisis, pues si bien es necesario asumir posturas concretas, la actualidad nos exige dejar abierta la posibilidad de construir puentes que permitan el diálogo con otras maneras de conocer, evitando ignorar la complejidad de lo real, sus múltiples dimensiones y sus dinámicas de transformación constante. Es por estas razones que optamos por el paradigma sociocrítico, como base epistemológica que orienta la manera de construir conocimiento en nuestro ejercicio investigativo.

Para hablar del paradigma sociocrítico, es necesario que partamos de la premisa de que no existe en las ciencias sociales conceptos neutros e ingenuos, todos los conceptos responden a intereses que guían a quienes los practican (Vasco, 1990). Acorde con los intereses teóricos y prácticos que guían la construcción de conocimiento, Vasco (1990) propone tres intereses a partir de los cuales se podría hacer una clasificación en las ciencias sociales: interés de predicción y

control (donde ubica al estilo empírico- analítico), de ubicación y orientación (que comprende el estilo hermenéutico) y de liberación (que incluye al paradigma sociocrítico).

Respondiendo a este interés el paradigma sociocrítico pretende develar las relaciones de poder que se encuentran en la realidad generando subordinación y jerarquización para romper esquemas de dependencia, además propende por la transformación, permitiendo ubicarse en un lugar donde el conocimiento no se queda en la mera explicación y comprensión de la realidad, sino que proporciona herramientas teóricas que permiten cambiar las actuales condiciones de sumisión.

Asume como puntos de análisis los medios de producción que generan desigualdad económica, la comunicación que promueve una sociedad separada y aspectos de poder que se convierten en dominación.

Tiene sus bases teóricas en la escuela de Frankfurt, como movimiento científico que se opuso a los postulados propuestos por las disciplinas empírico analíticas, retomando las propuestas de Marx en cuanto a la producción de capital y de Habermas en cuanto a la teoría de la acción comunicativa. Aboga por la comprensión de la realidad como una totalidad, donde el sujeto está condicionado por un proceso socio histórico del que hace parte activa con posibilidades de transformación y en la que su concienciación, permite construir conocimiento en y para la acción.

En cuanto a la producción de conocimiento, este paradigma le apuesta a planteamientos teóricos, prácticos y éticos que se oponen a un modelo único, totalizante y generalizador que trata de predecir y controlar la realidad reproduciendo las lógicas de dominación y es a partir de este interés liberador que también propone algunos planteamientos característicos, los cuales abordaremos a continuación:

- **Relación sujeto/sujeto:** partamos por retomar las voces de Ricoy (2006) y Sandoval (1996) al asumir el conocimiento como una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, lo que permite que el rol de investigador no sea asumido por un sujeto único y diferenciado, sino que se atribuya a un colectivo de sujetos interesados en el proceso investigativo, mediados por relaciones horizontales que están transversalizadas por el diálogo constante a través del cual se expresan sentires, experiencias y vivencias.

Esta relación implica un compromiso del investigador a “meterse en la realidad” objeto de análisis, exigiendo una constante reflexión – acción, en la que la subjetividad y la intersubjetividad se convierten en instrumentos por excelencia para conocer las realidades sociales, sin desconocer que éstas pueden ser influidas por la cultura. Implica además un compromiso ético del investigador con la acción y emancipación de las condiciones que generan opresión, a través de la autorreflexión y la reflexión colectiva.

Como aspecto transversal en esta relación sujeto/sujeto, está el reconocer que la realidad social no puede ser estudiada lejos de un sujeto cognoscente, quien a partir de sus condicionamientos culturales, económicos, sociales y ambientales, dota de sentido, con su praxis, a la realidad, misma que luego de ser reflexionada produce conocimiento para la acción liberadora. Es así como la investigación se convierte en un proceso donde todos los sujetos interesados participan de manera activa en el cuestionamiento constante a las relaciones de opresión y en las propuestas para romperlas.

- **Relación entre teoría y práctica:** se concibe como una relación dialéctica donde la práctica es teoría en acción (Montaño, 2000) y la crítica, más allá de expresar postulados de desacuerdo, expresa una reflexión constante para la construcción de postulados que puedan convertirse en práctica liberadora. Según Escudero (1987) citado por (Ricoy, 2006), la investigación “trata de plantearse y generarse en la práctica y desde ella, partiendo de la contextualización de ésta y contando con los problemas, las necesidades e intereses de los participantes” (pág. 18); así, la investigación logra convertirse en un articulador de la relación teoría práctica a través de un proceso riguroso de observación, participación, análisis y acción.
- **Concepción del conocimiento:** se asume como una visión democrática, lo que implica para la investigación social optar por estrategias y técnicas que promuevan la participación y la reflexión constante frente a las condiciones que generan dependencia a los sujetos, partiendo del lenguaje como instrumento para la acción.

Considerando estos intereses del paradigma sociocrítico, se hace necesario ubicar un enfoque teórico que permita concretar dicha forma de concebir el conocimiento y que esté acorde a los postulados que lo sustentan. Para efectos de nuestro ejercicio investigativo, optamos por el enfoque problematizador freiriano, cuyas implicaciones trataremos a continuación.

2.1.2. Enfoque problematizador freiriano.

Coincidiendo con un paradigma específico y amparando el corpus constituido por los conceptos y las metodologías que guían a determinada investigación, aparecen los enfoques como visiones aún más particularistas que brindan un marco referencial acorde con las dimensiones de la realidad que pretende estudiarse; ello en un esfuerzo por concretar y contextualizar los referentes teóricos y epistemológicos que guían al ejercicio investigativo, pues como afirma Tamayo (2003), en la actualidad

se requiere del investigador una actitud más que explicativa, una postura crítica y problematizante frente a la teoría y a la realidad, construyendo en el proceso mismo de la investigación un tipo de pensamiento categorial que le permita ir más allá de la lógica de investigación tradicional, para leer de manera natural y directa la nueva realidad que le tocó vivir, teniendo en cuenta que las teorías se construyen en función de diferentes coyunturas históricas, culturales y epistémicas (pág. 22).

En este sentido, son varios los autores que, por su riqueza y alcance, han considerado la obra de Freire como un enfoque con plena vigencia para leer la realidad actual, no solo desde el plano pedagógico sino desde una amplia variedad de disciplinas y desarrollos teóricos que se han nutrido de sus propuestas.

Las contradicciones sociales, políticas y económicas, la apertura de las fronteras culturales, las brechas sociales y tantas otras situaciones que caracterizan nuestro tiempo, hacen aún más pertinente la adopción de este enfoque. Como afirman Freitas, Alves, Carvalho, Godoi & Nova (2001) puede entenderse como:

Una concepción pedagógica que propicia el aprendizaje y transformación de la realidad desde un proceso continuo y consciente de cuestionamiento y crítica del vínculo sujeto-mundo. Le son inherentes el diálogo, la búsqueda y el enfrentamiento a las contradicciones del sujeto en el proceso de conocimiento y su relación como fuente de desarrollo (pág. 6).

Abordar los aspectos centrales del enfoque problematizador freiriano es una tarea que no se agota al plantear conceptualizaciones como la anterior ya que cada una de sus dimensiones es de

vital importancia; en las siguientes líneas abordaremos aquellas que sirven de orientación a nuestro ejercicio investigativo.

La concepción pedagógica de este enfoque refiere un proceso educativo que trasciende los límites de la educación formal y que además, deja de plantear recetas o pasos a seguir como algo que pueda cosificarse. Desde el pensamiento Freiriano, la educación es al mismo tiempo un acto político, de conocimiento y creador en el que educadores y educandos construyen relaciones horizontales de doble vía, mediadas por intereses investigativos que los cuestionan a ambos.

La educación problematizadora permite apropiarse de la capacidad de investigar como elemento inherente a todo proceso educativo, mediante el cual los sujetos pueden cuestionar la realidad y volver a ella con propuestas transformadoras; de esta manera la investigación se convierte en un eje transversal dentro del enfoque problematizador freiriano.

Freitas y otros. (2001) mencionando los análisis realizados por Lauro Oliveira Lima a la obra de Paulo Freire, advierten que su método consiste en tres momentos dialécticos e interdisciplinariamente interrelacionados:

- La investigación temática por la cual el alumno y el profesor buscan en el universo de vocablos del alumno y la sociedad donde él vive, las palabras y temas centrales de su biografía.
- La investigación temática por la cual ellos codifican y decodifican estos temas, ambos buscando sus significados sociales, tomando conciencia del mundo vivido.
- La problematización en la cual ellos buscan superar una primera visión mágica o ingenua por una visión crítica, partiendo de la transformación del contexto vivido. (pág. 12)

Dichos procesos investigativos se dan dentro del *vínculo sujeto- mundo*, aquél que brinda conocimiento a través de la experiencia y que ubica como punto de partida al “universo del vocabulario”: la pronunciación que cada sujeto hace de sí mismo y del mundo para recrearlo permanentemente. Sin embargo, dentro del enfoque problematizador freiriano, no es suficiente con pronunciarse frente al mundo, pues como afirma Sotomayor (2011), “para Freire el lenguaje o la palabra verdadera es la praxis, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo” (pág. 1).

Como parte de una estrategia política dirigida a los cambios sociales a través de la *concientización transformadora de la realidad*, este enfoque combina la acción con la reflexión, pues como plantea esta misma autora, las propuestas de Freire exigen “reflexión, análisis y transformación, con una actitud dialógica que no se detiene en el verbalismo o el mensaje formal, sino que exige acción; y esto es lo más importante” (Sotomayor, 2011, pág. 3). Éstas, son a la vez exigencias por una *conciencia crítica* que intente develar y confrontar las relaciones opresor- oprimido presentes en las prácticas cotidianas para devolver la palabra a aquellos que históricamente han sido acallados, y principalmente, para “abordar la toma de conciencia de las personas como individuos, de forma que se pueda evitar su manipulación y por tanto garantizar su libertad” (Viscarret, 2007, pág. 219).

A partir de estas lecturas, asumiremos al enfoque problematizador freiriano como una concepción pedagógica que propicia espacios de aprendizaje colectivos, donde el cuestionamiento constante de la realidad es la base para la construcción de conocimiento. Ubica la pregunta por la relación sujeto-mundo desde una apuesta concientizadora, donde los sujetos se reconocen como protagonistas de una realidad mediada por las relaciones de poder que es susceptible de ser transformada a través de acciones continuas tendientes a la liberación de los sujetos.

2.1.3. Síntesis.

Las opciones epistemológicas antes desarrolladas se traducen, más adelante, en criterios metodológicos que en el marco de este estudio, permitirán realizar lecturas mucho más profundas a las propuestas pedagógicas desarrolladas por las y los jóvenes dinamizadores, lecturas que por sus características trasciendan lo sensible e inmediato para develar junto a las y los jóvenes dinamizadores, los fundamentos, intencionalidades, tensiones y exigencias que se encuentran al interior de las estrategias pedagógicas desarrolladas por ellas y ellos; a su vez, son estas opciones epistemológicas las que vienen nutriendo al campo socioeducativo del Trabajo Social, mismas que, como clave de lectura, posibilitarán develar de manera más coherente y rigurosa la manera en que las Estrategias Pedagógicas de Educación Social se configuran en el Trabajo Social.

2.2. Referente conceptual

Retomando las voces de autores como Tamayo (2003) y Sauto y otros (2005), asumimos que un concepto es una abstracción obtenida de la realidad que refiriéndose a colecciones de objetos físicos, formas de juntar y categorizar datos, tiene por finalidad simplificar y resumir una serie de observaciones que se pueden clasificar bajo un mismo nombre.

Con el objeto de asegurar que las personas que lleguen a una investigación determinada conozcan perfectamente el significado con el cual se van a utilizar los términos o conceptos claves que se emplearán durante su desarrollo, los investigadores recurren a un proceso de conceptualización consistente en especificar lo que se quiere comunicar con el uso de determinados términos (Tamayo, 2003).

Así, en razón del marco teórico, el problema formulado y las particularidades del enfoque investigativo, se construye el referente conceptual, necesario para unir el estudio a la teoría, recoger los datos en términos de hechos observables, organizarlos y percibir las relaciones que hay entre ellos (Tamayo, 2003). Haciendo parte del referente teórico, el referente conceptual también se constituye en un proceso dinámico que siempre se está revitalizando, pues como mencionamos anteriormente, la construcción teórica es una tarea permanente del proceso investigativo.

Bajo las anteriores consideraciones planteamos este apartado, que más allá de dotar de contenido unas categorías claves, pretende hacer un ejercicio de conceptualización riguroso que indague por cada una de sus dimensiones (naturaleza, finalidad, componentes y características), intenciones, posibilidades y límites, así como por los antiguos y nuevos lugares a partir de los cuales es posible abordarlas, todo ello, guardando coherencia con las opciones epistemológicas que ya hemos desarrollado.

2.2.1. Estrategias Pedagógicas de Educación Social.

Conceptualizar lo que en el marco de este estudio entenderemos por “Estrategias Pedagógicas de Educación Social” exige en un primer momento abordar por separado aquellos

elementos que componen el concepto, para luego, con un horizonte de sentido claro llegar a establecer en conjunto, las implicaciones del mismo.

Según Monereo (1999), citado por Flórez, (2013) en un sentido amplio:

La estrategia es un concepto más abarcante que el de procedimiento y que el de técnica, porque estos son meramente instrumentales, mientras el concepto de estrategia se refiere no solo a los medios, sino también a la finalidad pedagógica que se pretende alcanzar y por esto su relación con un enfoque pedagógico es esencial (Monereo, 1999) [...]. Las estrategias de enseñanza son inseparables de la teoría que las genera y las informa. (págs. 4-5)

En el campo educativo las “estrategias” aparecen siempre acompañadas de distintas adjetivaciones (como metodológicas educativas, de aprendizaje, de enseñanza, didácticas y pedagógicas) que sugieren diferentes lugares, exigencias, intencionalidades y modos de proceder de los sujetos participantes en ellas, además, cada una de ellas siempre adquirirá características diferenciadas dependiendo de las perspectivas, enfoques o propuestas educativas que las dirijan, y sin las cuales es imposible configurarlas y dotarlas de sentido.

En un esfuerzo por mapear estas diferencias autores como Millan, Cooper e Insuasty (citados en Atehortúa, y otros, 2007) establecen que:

- Las estrategias metodológicas comprenden las actividades y técnicas organizativas, que incluyen los recursos adecuados y la temporización.
- Las estrategias educativas [son] planes para dirigir el ambiente del aprendizaje de tal manera que se proporcionen las oportunidades para lograrlo, así como, los objetivos.
- Las estrategias de aprendizaje son procedimientos que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas.
- Las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.
- Las estrategias didácticas están conformadas por un conjunto organizado, consciente y deliberado de actividades, métodos, técnicas, instrumentos y recomendaciones de carácter

individual y de carácter social que, como apoyos externos propone el docente con el fin de incidir sobre el proceso de aprendizaje. (págs. 60-63)

Pero otras son las implicaciones que conlleva el referirnos específicamente a “estrategias pedagógicas”. Las actuales discusiones y exigencias contextuales agotan las tradicionales conceptualizaciones de la pedagogía en tanto disciplina que reflexiona sobre los hechos y situaciones educativas, antes, durante y después de que estos acontecen (Krichesky, 2011), para ubicarla en un lugar donde desbordando los límites de los procesos de enseñanza- aprendizaje, abarca un espectro más amplio que considera aspectos como el tipo de relaciones establecidas entre los sujetos, de adaptaciones contextuales, de motivaciones y finalidades necesarias para garantizar el adecuado desarrollo de los procesos educativos (Dussán, 2004).

Es así como las estrategias pedagógicas no solo hacen alusión a actividades, técnicas, procedimientos o métodos implementados en los procesos de enseñanza- aprendizaje en respuesta a la pregunta sobre el “cómo enseñar”, para responder a intencionalidades claramente definidas que trascienden a las preguntas sobre:

- *¿Por qué enseñar?:* en un esfuerzo por establecer un horizonte de sentido que guíe los procesos de enseñanza- aprendizaje, así como las rutas que permitan alcanzarlo. Es a partir de este cuestionamiento, que se pueden ir develando las motivaciones que impulsan los procesos educativos, así como las intencionalidades que los sustentan.
- *¿Para qué enseñar?:* responder este interrogante toca directamente con explicitar la manera en que se concibe la realidad, pues es a partir de allí que se definen los objetivos, propósitos, intenciones y sujetos del proceso de enseñanza- aprendizaje.
- *¿Qué enseñar?:* esta es una pregunta constante en el diseño de estrategias pedagógicas, las cuales deben ser contextualizadas, evitando que los procesos de enseñanza- aprendizaje se reduzcan a la mera transmisión de contenidos para trascender a la aprehensión de un conocimiento que es construido colectivamente.

Por su parte, las soluciones a estos interrogantes se concretan bajo determinadas perspectivas, enfoques o propuestas educativas que plantean un horizonte de sentido a las estrategias pedagógicas.

En el marco del Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación, como propuesta educativa desarrollada por las juventudes y de las trayectorias que el campo socio- educativo ha tenido en el devenir histórico del Trabajo Social, la educación social aparece como ese horizonte de sentido desde el cual es pertinente entender a las estrategias pedagógicas, para efectos de este estudio.

Retomando las voces de Ghiso y Mondragón (2010) podríamos afirmar que la educación social comprende todos aquellos procesos educativos presentes en la práctica cotidiana, que están cargados de imaginarios, percepciones, costumbres y contenidos que condicionan contextos y prácticas sociales específicas; en ella, la pedagogía social, la animación socio cultural, la educación comunitaria y la educación popular, aparecen como propuestas educativas que pueden brindar elementos orientadores para el diseño e implementación de estrategias pedagógicas.

Si bien, por sus naturalezas y sus intencionalidades, las propuestas de educación social no proponen estrategias pedagógicas específicas como diseños inflexibles y preestablecidos, se pueden identificar algunos elementos y principios generales, entre ellos los propuestos por Dussán (2004), Ghiso y Mondragón (2010):

- El diálogo como propuesta pedagógica, centro metodológico y conceptual.
- Considerar como tejido básico a la cultura y el contexto de los participantes.
- Reconocer a los actores sociales como protagonistas en la construcción de su historia y como portadores de un saber construido a partir de la experiencia.
- Valorar los saberes previos de los sujetos de la acción educativa.
- Ubicar al educador como acompañante del aprendizaje social de los educandos que debe preocuparse por el lenguaje, las técnicas y los dispositivos que emplea, en el proceso por posibilitar espacios donde los sujetos reconozcan su lugar frente al mundo y las posibilidades que pueden construir en él.
- Posibilitar que los participantes adquieran estrategias para aprender por sí mismos.
- Generar la producción colectiva de conocimiento (práctico- teórico), de un conocimiento social al servicio de la transformación individual y social.
- Propiciar el desarrollo de la imaginación y la creatividad de educandos y educadores.

- Preparar rigurosamente todas las acciones educativas, con una planeación colectiva, flexible y evaluada permanentemente.
- Utilizar técnicas y recursos didácticos que respondan a los fines, fundamentos pedagógicos y metodológicos de las propuestas de educación social.

Ahora bien, optar por el concepto de Estrategias Pedagógicas de Educación Social, obedece a nuestra intención por abrir la posibilidad de entender estas propuestas desde la multiplicidad de prácticas educativas que puedan estar adelantando los jóvenes dinamizadores y ubicar el campo socio- educativo del Trabajo Social a partir de referentes conceptuales orientados a la búsqueda de transformaciones sociales positivas.

2.2.2. Juventudes.

Pensar el concepto *juventud* implica abordar las diferentes conceptualizaciones que se le han atribuido considerando la pluralidad de significaciones que en la actualidad exige esta categoría. Desafiándonos a superar su definición en tanto condición de edad y llevándonos a reconocerla como proceso de identidad de los sujetos involucrados, que está caracterizado por las diferentes dimensiones históricas y culturales que visibilizan las maneras de ser joven y que puede variar según su clase social, su lugar de origen y/o la generación a la que pertenecen.

Entre los primeros conceptos que intentaron plantear la diversidad que comprendía el concepto de *juventud*, está el de *moratoria social*, que alude a un tiempo de permisividad donde a ciertos jóvenes se les admite gozar de un estado de indulgencia en el que no se aplica el rigor de las presiones de la vida adulta, esto considerando que los jóvenes se encuentran en un proceso de aprendizaje que culmina, por lo general, con la inserción a la vida económica o la consecución de un hogar propio. Sin embargo este concepto excluye de su condición de juventud a aquellos jóvenes de clases bajas que deben iniciar su vida económica desde temprana edad dados los contextos de desigualdad social evidentes en América Latina.

Lo anterior nos lleva a problematizar cualquier concepción de juventud basada en la moratoria social, ya que desde esta mirada se corre el riesgo de estandarizar sólo una manera de ser joven sin tener en cuenta la diferenciación social como aspecto que condiciona, limita o

posibilita la condición de juventud. Esto motiva a optar por conceptualizaciones que no despojen de su condición a los sujetos que se identifican como jóvenes, reconociendo que ellos están presentes en todas las clases sociales.

Como lo plantea Margulis (2001),

La juventud es una condición definida por la cultura pero que tiene una base material vinculada con la edad [...], es por ende, una condición relacional, determinada por la interacción social, cuya materia básica es la edad procesada por la cultura. (pág. 45)

Esta precisión ubica entonces la condición de juventud en contextos específicos, donde es la cultura la que dota de significado dicha condición, abriendo posibilidades a múltiples representaciones de la juventud que se encuentran a su vez en constante movimiento gracias a los cambios históricos y los símbolos culturales, que las desbordan no como un ciclo biológico de la naturaleza de los individuos sino como una condición social.

Otra concepción que se ha trabajado en las ciencias sociales con relación a este concepto es la *condición juvenil*, que hace referencia a las relaciones de poder y contempla el lugar que ocupa cada individualidad en la jerarquía generacional que las distintas sociedades humanas van constituyendo en cada época de su existencia. Como lo plantea Villa (2011), al referirse a la condición juvenil:

[...] proceso social, que genera una condición de subordinación frente a la condición adulta, se construye socialmente en las disputas que se suceden, en las sociedades, para construir situaciones de dominación en el marco de unos ordenamientos sociales que especifica la política. En este caso, las situaciones de dominación son las que se configuran entre las diversas generaciones. (pág. 151)

Abordar este concepto de manera crítica, permite develar las constantes tensiones entre adultos y jóvenes, que resultan de concebir a estos últimos como carentes de saber para la vida, ya que el conocimiento acumulado tiene un mayor reconocimiento social y genera jerarquías entre las generaciones. Esta aproximación conceptual dota de sentido el concepto de juventud, ya que le agrega una dimensión política preguntándose por el lugar de los sujetos y generando procesos reflexivos de reivindicaciones juveniles.

Hablamos entonces de acercarnos al concepto juventud con una mirada que permita reconocer las pluralidades presentes en las representaciones de las maneras de ser joven, ubicándolas en un contexto específico donde son dotadas de sentido y significado a través de simbolismos culturales. Pero además hablamos de reivindicar el lugar de los sujetos que se identifican y se involucran en esta condición, es por eso que consideramos que el acercamiento conceptual que nos permite concretar estas intenciones está relacionado con el concepto *juventudes*.

El concepto *juventudes* hace referencia a las condiciones históricamente construidas y condicionadas por diferentes variables que las atraviesan, así, se puede afirmar que se es joven en un contexto concreto. El análisis de las juventudes nunca brindará resultados satisfactorios si se hace en abstracto, en la medida en que cada sociedad define categorías de edades y criterios que delimitan determinadas condiciones sociales (Villa M. , 2011).

Retomando la voz de Quapper (2001), destacamos las siguientes pistas para asumir el concepto de juventudes en el contexto latinoamericano.

- La necesidad de aprender a mirar y conocer las juventudes, en tanto portadoras de diferencias y singularidades que construyen su pluralidad y diversidad en los distintos espacios sociales.
- La necesidad de desplegar miradas caleidoscópicas hacia o desde el mundo juvenil, que permitan recoger la riqueza de la pluralidad ya mencionada.
- La vinculación directa e íntima con el mundo juvenil, múltiple y plural, como condición de la generación de conocimiento comprensivo en nuestro continente.
- La necesaria construcción de conceptos en torno al mundo juvenil, no en la pretensión de generar categorías totalizantes y universalizadoras, sino conceptos dinámicos y flexibles que se acerquen progresivamente a los sujetos-sujetas de estudio: las y los jóvenes, las juventudes, las expresiones juveniles, los procesos de juvenilización.

Asumir estas claves implica un compromiso ético mediado por la reivindicación de las identidades de las juventudes, como protagonistas del Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación, reconociendo así su pluralidad y diversidad y ubicándonos en un lugar que permita acercarnos teóricamente a sus propuestas pedagógicas, pero que posibilite integrar su

condición juvenil como distintivo de su práctica; además, se trata de reivindicar su potencial frente a la construcción de conocimiento, en palabras de Quaper (2001):

Las juventudes cobran vida, se muestran, nos muestran sus diferentes estéticas y podemos asumir entonces una episteme integradora, amplia y comprensiva de lo juvenil. La juventud niega existencia, porque ella encajona, cierra y mecaniza las miradas; rigidiza y superficializa el complejo entramado social que hemos denominado las juventudes. Vamos por el camino de reconocer diferencias, aceptar diversidades, construir aceptaciones y de esa forma producimos miradas potenciadoras de lo juvenil. (pág. 73)

Se trata entonces de acercarnos de manera crítica a cualquier conceptualización frente a la condición juvenil, lo que a su vez, exige leer estos tránsitos que si bien tienen un aspecto biológico se construyen a través de la cultura y contextos específicos que deben ser ubicados para acercarse a ellos de manera abierta. Optar por un término para describir todas las manifestaciones de lo juvenil implica un trabajo riguroso mediado por un alto compromiso ético que exige trascender las miradas de lo que se dice de la juventud, estar allí siendo y haciendo colectivamente que estas miradas tengan fuerza desde sus protagonistas como acción de reivindicación.

2.2.3. Configuración.

El concepto *configuración* poco ha sido abordado en las ciencias sociales, es muy común encontrarlo en ciencias de la informática y la tecnología. Al indagar por su definición formal encontramos en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001): “disposición de las partes que componen una cosa y le dan su forma y sus propiedades”. Esta definición nos lleva a una reflexión que pretende ser abordada en las siguientes páginas, al asumir la configuración como un recurso conceptual que en nuestro ejercicio, permite ubicar un horizonte de comprensión de la realidad y la teoría para develar dimensiones, articulaciones, propiedades y características entre ambas y lograr vincular estos hallazgos en una aproximación conceptual que posibilite la construcción de conocimiento; así, se pretende descubrir relaciones entre lo existente y lo existido para llegar a darle forma a nuevas conceptualizaciones, significaciones y transformaciones de las Estrategias Pedagógicas de Educación Social.

Para abordar el concepto configuración en las ciencias sociales vemos pertinente retomar lo planteado por Zemelman (1992), para trasladar el concepto más allá de los campos en los que tradicionalmente ha sido utilizado y concebirlo como *aprehensión de la realidad*, idea que resulta siendo útil a los fines de este ejercicio investigativo, pues desde ella se entiende a los conceptos como parte inherente de la realidad que se constituyen entre la tensión de lo que ha sido y lo que está siendo e imposibilita particularizarlos o universalizarlos.

La realidad, como asunto categorizable y que se está configurando constantemente con la acción del ser humano, puede ser reconocida y comprendida desde sus dimensiones y propiedades; es en el esfuerzo por comprender esa realidad que Zemelman, citado por Garza (2001), propone descomponer los conceptos iniciando por problematizarlos, posteriormente realizar una descripción desarticulada y continuar hacia otra articulada que sería la nueva teoría, asumiendo así la configuración como un proceso metodológico, que va más allá de una lógica formal de desarticular conceptos y articularlos nuevamente,

ya que plantea la necesidad de una organización capaz de dar cuenta de la apropiación de lo real, de su elaboración como contenido conceptual, y de ser capaz de comunicar ese contenido sin perder la riqueza definida por las amplias exigencias de la apropiación, que reflejan el horizonte de conocimientos posibles (IPECAL, s.f., pág. 3)

El proceso de configuración, implica una mirada crítica de la realidad y de los cuerpos teóricos que existen en las ciencias, específicamente en las ciencias sociales, ya que éstas se acercan a la realidad no sólo teóricamente sino también a través de un encuentro sensible. Es precisamente por medio de esta relación dialógica que se presentan nuevos interrogantes para construir procesos de abstracción susceptibles de ser problematizados y constructores de puentes entre la teoría y la realidad, lo que también exige según IPECAL (s.f.):

- Problematizar una realidad existente.
- Acercarnos a esta realidad no sólo desde la teoría sino también desde la sensibilidad.
- Identificar conceptos que pueden ser descriptivos de esta realidad.
- Identificar y analizar las dimensiones de estos conceptos.
- Encontrar relaciones entre las dimensiones de dichos conceptos.
- Tener como eje transversal en este análisis conceptual la realidad que está dada-dándose.

- Articular estas relaciones con la realidad concreta.
- Dar paso a lo emergente, tanto en la práctica como en la teoría.
- Para el investigador, mantener una actitud y postura de curiosidad epistemológica que implica estar alerta a lo emergente, trascendiendo el lugar de la investigación como proceso de verificación de teorías, para llegar a *la consolidación* de un *pensar epistémico*.
- Entender que la realidad tiene múltiples significados.
- Desafiar la mirada fragmentaria de las ciencias y optar por una visión integradora que las contemple, permitiendo transportar conocimientos y teorías de otras ciencias, para la construcción de un conocimiento que se acerque más a la realidad.
- Se requiere “un pensamiento abierto, organizado para la construcción y no únicamente para la explicación”.

Además de las interiores implicaciones, también retomamos algunos momentos claves de la propuesta de Zemelman, para abordar el concepto de configuración, partiendo de la necesidad de orientarlo como un asunto transversal en nuestro ejercicio investigativo y del interés de desarrollar un proceso riguroso y sistemático de problematización y análisis:

A. Aprender la realidad: partiendo de la idea de que pensar es más que explicar la realidad bajo postulados determinantes mediante un proceso que implica capacidad para problematizar lo objetivo y donde la lógica constructiva prima sobre la carga teórica, la cual se constituye en uno de los principales condicionamientos del pensar, al limitarlo a ciertos ángulos de reflexión. Así, se plantea la exigencia de ubicarse en una posición frente a la realidad, donde sea posible liberarse de marcos conceptuales que condicionen nuestro pensar.

Ahora bien, si consideramos que “la realidad no se establece con restricciones a formas teóricas sino de manera abierta”, la objetividad debe ser vista como un contenido potencial, en el cual se hace necesario delimitar campos de observación no teóricos para comprender la realidad y dar paso a lo emergente, a fin de construir conocimiento que trascienda la teorización a través de un proceso de crítica.

Las anteriores pueden considerarse premisas básicas de la aprehensión, momento de la configuración que, según Zemelman (1992), “consiste en una forma articulada de razonar sin precipitar ninguna jerarquización sobre los contenidos [...] sino que se restringe a campos que

son posibles de transformarse en objetos de conocimiento” (pág. 185). Se considera *preteórica*, en tanto exige un acercamiento empírico, denotando un movimiento entre empiria y reconstrucción y ubica en este movimiento lo que es posible de teorizarse, además según Zemelman (1992) se caracteriza por:

- Ser la apertura hacia la objetividad, considerada como potencialidad de lo real.
- Estar centrada en la relación posible-articulable, lo que supone una reconstrucción delimitadora de lo real, como contexto especificador de las condiciones de la teorización.
- Considerar la perspectiva de la articulación como idea de campo-apertura, posibilidad que no equivale a una probabilidad, sino a una modalidad de con-creación de lo posible-real.
- Proponer la delimitación de campos posibles de teorización como captación de lo real.

Con el fin de orientar este momento como clave para la delimitación de los campos de teorización y observación, en la siguiente figura pretendemos sintetizar los elementos claves del momento de aprehensión de la realidad en relación a la construcción continua de conocimiento.

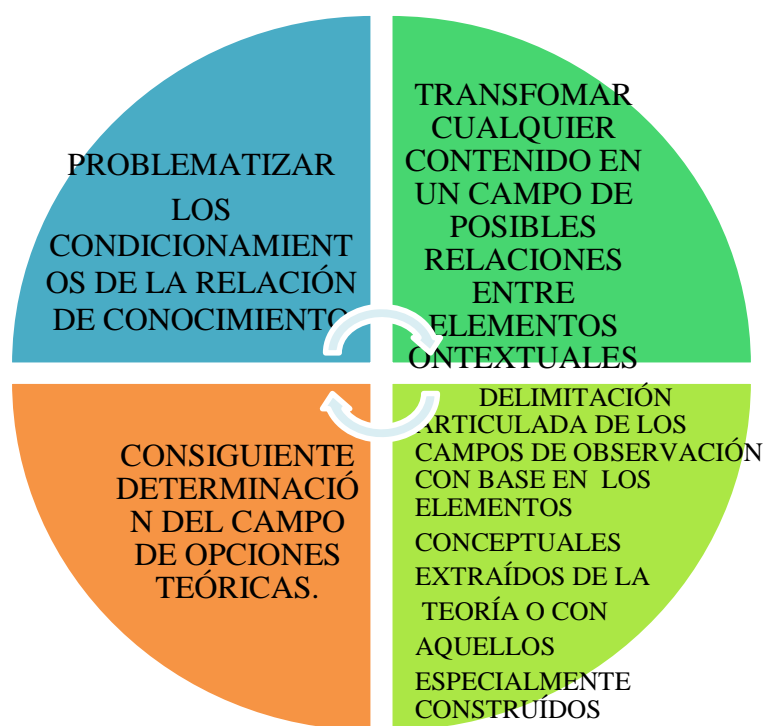


Figura 1. Elementos clave para la aprehensión de la realidad y su configuración conceptual.

B. Problematización: En la aprehensión se hace un recorte de la realidad que debe ser problematizado, con el fin de que sirva como punto de partida para la teorización y el descubrimiento de las posibles articulaciones entre la realidad y la teoría, asumiendo la crítica como aspecto central de la problematización.

Según Garza (2001) a través de este proceso de problematización, las dimensiones encontradas en los recortes de la realidad “pueden contener elementos contradictorios en su seno, dependiendo de las teorías de las que provienen y sin embargo estar presentes al mismo tiempo en la realidad empírica que se analice” (pág. 120), lo que exige realizar análisis detallados que contemplen las continuidades, discontinuidades, tensiones y rupturas presentes en ellos y que reconozcan la historicidad de los conceptos.

Es en este momento de la configuración donde se busca develar las posibles articulaciones de lo real, posibilitando su reconstrucción teórica, revelando condicionamientos y transformaciones posibles.

C. Teorización: Si bien los momentos anteriores culminan al asumir los conceptos teóricos y no teóricos que pretenden ser problematizados en lo real, bajo una mirada de posible articulación, el momento de la teorización inicia en la explicación como resultado de la aprehensión y problematización, sin embargo busca trascender a la teorización del conocimiento obtenido a partir de los momentos anteriores.

El proceso de teorización implica un proceso de reconstrucción articulada de premisas encontradas en las relaciones teoría – práctica y enriquecida en el recorte de la realidad; para esto es necesario definir puntos de articulación que guarden coherencia con los procesos de aprehensión de la realidad antes desarrollados. Como objetivo principal, la teorización busca establecer caminos para razonar frente a la realidad, sin olvidar que cualquier teorización es susceptible de ser cuestionada y modificada.

Asumir la configuración bajo estas características en el presente ejercicio investigativo plantea la problematización de una realidad particular: las estrategias pedagógicas desarrolladas

por las juventudes participantes del Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación durante el año 2015, preguntándonos por las características de estas estrategias pedagógicas y llevándolas al campo disciplinar del Trabajo Social, donde necesariamente son nuevamente problematizadas en tanto la profesión ha venido fundamentando un campo de intervención socioeducativo que puede nutrirlas.

Además, este concepto se convierte en un eje articulador de las *estrategias pedagógicas*, el *Trabajo Social* y *las juventudes*, pues permite develar las dimensiones de cada uno de estos conceptos y encontrar sus relaciones en la realidad, en la propuesta pedagógica de las juventudes del proyecto. Además, construir una configuración entre estos conceptos, permite responder a una de las preguntas de nuestro ejercicio investigativo, a saber: ¿Cómo se configuran las Estrategias Pedagógicas de Educación Social, desarrolladas por las juventudes, en el campo disciplinar del Trabajo Social?, con lo anterior, proponemos abordar las dimensiones claves del Trabajo Social y las estrategias pedagógicas, concibiéndolos como conceptos inacabados que al encontrarse en la realidad pueden articularse y configurar nuevas significaciones.

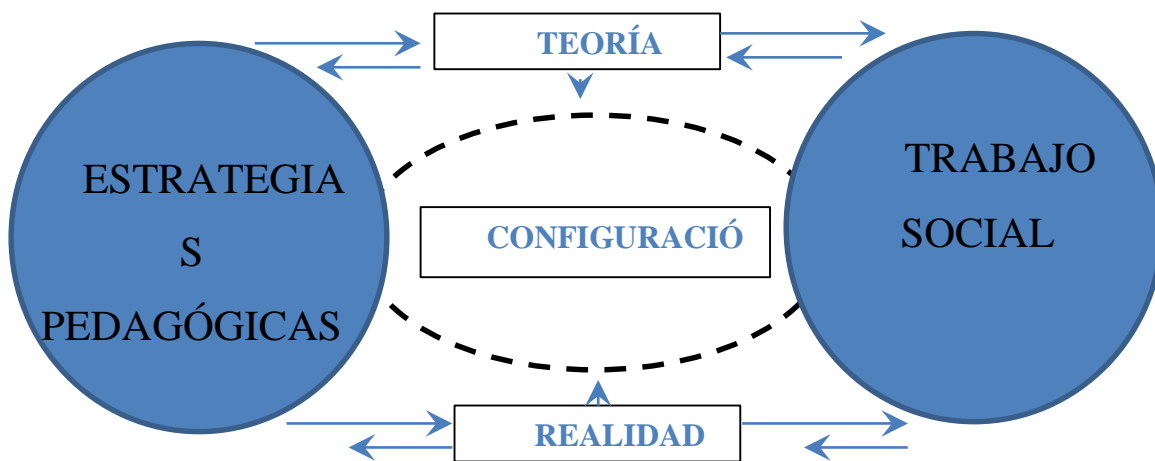


Figura 2. Relacionamientos presentes en las estrategias pedagógicas y el Trabajo Social

La anterior, es una figura que señala la articulación entre las estrategias pedagógicas y el Trabajo Social, como proceso que pretendemos abordar desde un plano configurativo donde son necesarias la aprehensión y la problematización de la realidad, surgida tanto del análisis de conceptos teóricos como de los observables en la teoría y la práctica; con ello, se busca

contribuir a una teorización de las Estrategias Pedagógicas de Educación Social en Trabajo Social que posibilite nutrir el campo de intervención socioeducativo de la disciplina.

3. Referente Metodológico

Basadas en autores como Tamayo (2003) y Sauto y otros (2005), podemos definir la metodología como un proceso ordenado, necesario en todo diseño de investigación, que está conformado por procedimientos o métodos para la construcción de la evidencia empírica y el establecimiento de lo significativo de los hechos y fenómenos hacia los cuales está encaminado el interés de la investigación. Lejos de reducir la metodología a un conjunto de métodos y técnicas aisladas, es necesario considerar, como proponen Sauto y otros. (2005) que la metodología

Reflexiona acerca del papel de los valores, la idea de causalidad, el papel de la teoría y su vinculación con la evidencia empírica, el recorte de la realidad, los factores relacionados con la validez del estudio, el uso y el papel de la deducción y la inducción, cuestiones referidas a la verificación y falsificación, y los contenidos y alcances de la explicación e interpretación (pág. 37- 38).

Visto así, el referente metodológico posibilita de manera precisa alcanzar el objetivo de la investigación, plantear la estructura sistemática para la generación y el análisis de la información e interpretar los resultados en función del problema que se investiga y de los planteamientos teóricos del mismo diseño, con el máximo grado de confiabilidad.

Ahora bien, la metodología al igual que el marco teórico, es una construcción del investigador o investigadora que debe ser justificada y fundamentada; en función de ello planteamos este apartado, pretendiendo precisar el enfoque, criterios, estrategias y herramientas que orientan nuestro ejercicio investigativo atendiendo a sus objetivos y preguntas de investigación. Así pues, partimos desde el *enfoque cualitativo* y tomamos como referencia algunos aspectos de la *teoría fundamentada*, que contribuirán a la generación y análisis de la información recolectada.

3.1. Enfoque cualitativo

Los diferentes enfoques que orientan cualquier investigación científica están definidos por el objeto y los objetivos que el investigador o investigadora se plantea en cada caso (Cerdeña, 2002).

Aunque algunos autores establecen claras diferencias entre uno u otro enfoque, otros como Cerda (2002) afirman que

Es difícil hablar en forma absoluta y categórica de una tipología única en el terreno metodológico de la investigación científica, ya que los procedimientos y técnicas se combinan y se confunden. Si bien existen corrientes y tendencias dominantes en algunos procedimientos y estrategias investigativas, no se percibe una concepción clara y perfectamente predominante que excluya y margine conceptos pertenecientes a otros paradigmas o métodos (pág. 45).

Sin embargo, es posible identificar dentro de la naturaleza, intencionalidades, características y componentes del enfoque cualitativo, claras diferencias que lo apartan de enfoques como el cuantitativo y que parten de supuestos básicos como los que Bonilla & Rodríguez (2005) destacan en su obra:

1. La realidad se construye socialmente, es histórica y cambia constantemente.
2. Ontológicamente hablando se acepta que existen múltiples “verdades” basadas en la propia construcción de la realidad.
3. La realidad se construye socialmente y por lo tanto cambia constantemente.
4. Las poblaciones estudiadas son sujetos y no objetos de conocimiento.
5. Se da prelación a lo específico, lo diferente, lo único y no a lo generalizable.

Considerando estas premisas, puede definirse el enfoque cualitativo afirmando que es aquél que hace énfasis en las dimensiones subjetivas y en la percepción del comportamiento regulado, centrando el análisis en la descripción de las propiedades de los fenómenos y cosas observables, pues son ellas quienes develan su “cualidad” (Bonilla & Rodríguez, 2005), (Cerda, 2002); así, en las investigaciones hechas desde este enfoque, el análisis de la realidad parte de ella misma, de los elementos que surgen cuando el investigador o investigadora se ubica de cara a ella, más no de hipótesis o ideas preconcebidas que tratan de comprobarse y orientan otro tipo de investigaciones como las de corte cuantitativo.

Derivado y estimulado por escuelas que son fundamentalmente diferentes de las que propugnan por la orientación cuantitativa, el enfoque cualitativo es ecléctico y abierto, brindando la posibilidad de emplear métodos, técnicas y herramientas flexibles para la recolección y el análisis de los datos y valiéndose de la creatividad e intereses de los sujetos participantes en el diseño de los mismos.

Su principal interés es “captar la realidad social ‘a través de los ojos’ de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (Bonilla & Rodríguez, 2005, pág. 84), razón por la cual la meta de los investigadores cualitativos es trabajar con los compromisos de los individuos que estudia, para permitir que afloren y se pueda sistematizar la vivencia y el conocimiento que ellos tienen de su realidad (Bonilla & Rodríguez, 2005, pág. 92)

Coincidiendo con estos postulados, y retomando la obra de Merriam, Creswell (1994) quien afirma que los investigadores cualitativos están principalmente interesados en los procesos, más que en los resultados o productos; lo que en palabras de Cerda (2002) se traduce en un interés por desarrollar un ejercicio de validación constante con la comunidad estudiada, con el fin de responder a sus intereses y no solo a los de los investigadores.

Por su parte, los estudios que se orientan desde este enfoque hacen parte del grupo de investigaciones “no tradicionales”, pues en ellos se utilizan preferentemente la inferencia inductiva y el análisis diacrónico de los datos, la observación y la entrevista abierta no estandarizada (Cerda, 2002) para el análisis de realidades sociales que por sus naturalezas no pueden ser captadas o expresadas plenamente a través de mediciones estadísticas y matemáticas.

Otros de los elementos que caracterizan al enfoque cualitativo son señalados por Bonilla y Rodríguez (2005) al analizar aspectos como:

- Rol de la investigación: exploratoria- interpretativa.
- Compromiso de la investigación: el significado social.
- Relación entre el investigador y el sujeto: cercana, horizontal, alejada de jerarquizaciones y sujeta a los cánones de la comprensión.
- Relación entre teoría/concepto e investigación: inductiva, busca comprender los ejes que orientan el comportamiento.

- Estrategia de investigación: no estructurada y estructurada.
- Alcance de los resultados: ideográficos, su objetivo es profundizar en el fenómeno y no necesariamente generalizar.
- Imagen de la realidad social: socialmente construida por los miembros de la sociedad.
- Naturaleza de los datos: textuales, detallados; hacen referencia a la esencia de los fenómenos sin importar su frecuencia.

Sin duda, los anteriores planteamientos brindan importantes pistas a la hora de caracterizar el enfoque cualitativo, pero para completar esta tarea haría falta mencionar una de sus principales características:

No aborda la situación empírica con hipótesis deducidas conceptualmente, sino que de manera inductiva pasa del dato observado a identificar los parámetros normativos de comportamiento que son aceptados por los individuos en contextos específicos históricamente determinados [...], recurrir a la teoría no como punto de referencia para generar hipótesis sino como instrumento que guía el proceso de investigación desde etapas iniciales del proceso. (Bonilla & Rodríguez, 2005, págs. 86, 89)

Durante este proceso los sesgos, valores y juicios de los investigadores no dejan de estar presentes y siendo consciente de ello, Creswell (1994) retoma autores como Locke, Spirduso y Silverman para resaltar la importancia de explicitar estos condicionamientos en el informe de investigación; tal apertura se considera útil y positiva, ya que permite ubicar el sitio y los supuestos éticos desde donde se adelanta el estudio.

Pese a estos condicionamientos, el enfoque cualitativo utiliza como formas de hacer creíbles y confiables los resultados de un estudio los criterios de credibilidad (que según Briones en la investigación cualitativa es posible mediante la observación persistente, el análisis de datos negativos, el chequeo de los informantes y la triangulación), transferibilidad (que en palabras de Briones se refiere a la posibilidad de hacer ciertas inferencias lógicas a situaciones que tengan bastantes similitudes con el caso estudiado) y confirmabilidad (la cual busca comprobar por parte de un investigador externo, la calidad de la información recogida) (Cerdeña, 2002).

Así mismo, emplea múltiples fuentes, métodos e investigadores para estudiar un solo problema o tema, pues en los estudios cualitativos los investigadores se ven enfrentados con

varias posibilidades para armar diseños que provienen de distintos campos disciplinarios como la antropología, la psicología, psicología social, la educación y la sociología (Creswell, 1994). Según Merriam, citado por Creswell (1994) en todos estos diseños el investigador cualitativo es el instrumento primario de recolección de datos y de análisis; los datos son mediatizados a través de éste instrumento humano, más que a través de instrumentos, cuestionarios o máquinas.

Dentro del "procedimiento cualitativo" también se incluyen una serie de elementos que orientan el trabajo de campo y el análisis de la información, algunos de los cuales se desarrollan en el texto "Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas" (Creswell, 1994):

- **Los procedimientos para la recolección de datos:** aquí, el autor señala básicamente 3 pasos que involucra la recolección de información en investigaciones adelantadas desde el enfoque cualitativo, a saber: marcar los límites del estudio; recolectar la información a través de observaciones, entrevistas, documentos y materiales visuales; y establecer el protocolo de registro de la información.
- **Procedimientos de registro de la información:** partiendo de la idea de que las dos preocupaciones críticas que deben ser abordadas por el investigador o investigadora son ¿qué es lo que debe ser anotado? y ¿cómo?, Creswell presenta una importante síntesis donde relaciona los tipos de recolección de datos cualitativos (como las observaciones, entrevistas, documentos y materiales audiovisuales), las opciones, ventajas y limitaciones de cada uno de ellos.
- **Procedimientos para el análisis de datos:** coincidiendo con Tesch, Creswell plantea que el análisis de datos requiere que el investigador esté cómodo con el desarrollo de las categorías, marcando comparaciones y contrastes. También requiere que el investigador esté abierto a las posibilidades y poder ver explicaciones contrarias o alternativas a los hallazgos; desde este enfoque, los análisis de datos deben adelantarse como una actividad simultánea a su recolección, su interpretación y escritura del informe narrativo. Además, resulta importante mencionar que cualquier estrategia específica de análisis que sea inherente a los diseños cualitativos propone una serie de pasos para la codificación y análisis de los datos.
- **Pasos para la verificación:** aunque Creswell es claro al afirmar que la investigación cualitativa no tiene una única postura o consenso para abordar los temas tradicionales tales

como la validez y la confiabilidad en los estudios cualitativos, menciona varios procedimientos que prestan validez interna a un estudio: discutir el plan de triangulación o hallar la convergencia entre fuentes de información, diferentes investigadores o diferentes métodos de recolección de datos; discutir los planes de recepción de la respuesta de los informantes; devolver las categorías o temas de vuelta a los informantes y preguntar si las conclusiones son acertadas o no.

Para finalizar este apartado, valdría la pena mencionar que a la conceptualización de este importante enfoque de la investigación social, se han sumado esfuerzos de diferentes autores que en han intentado resaltar su magnitud e importancia, así como contribuir a la ampliación de sus posibilidades, mismas que, se pueden ver agotadas frente a las exigencias de realidades sociales complejas.

3.2. Estrategia metodológica: teoría fundamentada

Es considerando a la metodología como una forma de adquirir conocimientos sobre el mundo social, que en el presente ejercicio investigativo optamos por retomar elementos de la teoría fundamentada como estrategia metodológica que brinda orientaciones claras en cuanto a la generación, organización, análisis y comprensión de la información, las cuales desarrollaremos a continuación.

La Teoría Fundamentada, según Rodríguez y otros. (1996), es una estrategia metodológica cualitativa que permite construir teoría sustantiva a partir de los datos, los cuales son recopilados durante el proceso de la investigación de manera sistemática, a través de la constante de interacción entre la generación, organización, análisis y comprensión de la información.

Es una estrategia metodológica general y cualitativa que permite desarrollar descripciones, explicaciones, conceptualizaciones y teoría sustantiva, mediante la recopilación y comparación de datos que se analizan de una manera sistemática. La teoría se desarrolla durante la investigación misma y esto se hace por medio de una continua interacción entre la generación, organización, análisis y comprensión de la información. Por ello, este modo de

investigar la realidad social se ha denominado el método de comparación constante (Ghiso, 2014, pág. 1).

Tiene sus orígenes epistemológicos en el interaccionismo simbólico como corriente de investigación cualitativa con un interés comprensivo, donde el investigador trata de describir los significados que comparten los colectivos humanos a partir de la cotidianidad. Los primeros autores que plantearon la propuesta de construir conocimiento a partir de los significados de los datos, fueron Glaser y Strauss quienes presentaron la propuesta como teoría fundamentada.

Esta estrategia se caracteriza por ser rigurosa y sistemática, se diferencia de otras metodologías de investigación cualitativa por su énfasis en la construcción de teoría que permita la comprensión, descripción y explicación de la realidad, a partir de los datos, mas no de marcos teóricos preexistentes. Ubica el proceso de teorización en una realidad social concreta, ya que su objetivo no está en desarrollar teorías generales.

Para asumir el proceso de teorización es necesario que el investigador, no parta de conceptos a priori, sino que por el contrario cuente con una capacidad analítica que posibilite la creación de nuevas conceptualizaciones; le exige además una clara rigurosidad en la interpretación y análisis constante de los datos. Corbin y Strauss (2002) proponen las siguientes claves para el proceso de teorización:

- Ir más allá de la descripción, si bien a través de ésta se logra contar el detalle de un suceso o acontecimiento es necesario aclarar que describir no significa teorizar hace falta extender la descripción a un campo en el que pueda ser analizada e interpretada.
- El ordenamiento conceptual “se refiere a la organización de los datos en categorías (o a veces, clasificaciones) discretas, según sus propiedades y dimensiones y luego al uso de la descripción para dilucidar estas categorías” (Strauss & Corbin, 2002, pág. 29) en este proceso se trasciende la descripción para darle sentido a los datos, convirtiéndose en precursor de la teorización.
- La teorización subyace a la interacción entre hacer inducciones: derivar conceptos, sus propiedades y dimensiones a partir de los datos; y deducciones: cuando se plantean hipótesis sobre las relaciones entre los conceptos, mismas que también se derivan de datos, pero de datos que han sido abstraídos por el analista a partir de los datos brutos.

Esta estrategia metodológica propone la comparación como estrategia transversal para realizar el análisis a los datos y en este proceso diferencia dos métodos: la comparación constante y el muestreo teórico. La comparación constante, permite al investigador identificar categorías y desarrollarlas, para su análisis y codificación, permitiendo su conceptualización; el muestreo teórico permite al investigador, según Rodríguez y otros (1996).

Seleccionar nuevos casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados. Lo importante no es el número de casos, sino la potencialidad de cada uno para ayudar al investigador a desarrollar una mayor comprensión teórica sobre el área que está estudiando. (pág. 10).

A partir de estos dos métodos propuestos, los ejercicios investigativos que retoman elementos de la teoría fundamentada, recogen como operaciones básicas hacer preguntas y comparaciones. Retomando la voz de Corbin y Strauus (2002), “lo esencial para cada investigación es formular preguntas y buscar sus respuestas” (pág. 84), es así como las preguntas se convierten en el camino que posibilita la construcción teórica ya que son las que direccionan las búsquedas a través de un mecanismo analítico que permite aumentar nuestro entendimiento sobre los asuntos teóricos.

La teoría se puede generar desde los constructos conceptuales existentes sean estos “sustantivos” (fundados) o no y desde datos validados en el proceso, pertinentes al asunto a investigar; considerando que en la propuesta de teoría fundada toda conceptualización debe ser contrastada con la información que surge de las observaciones y registros. Los datos se generan por medio de estrategias como: entrevistas, observaciones de campo, diarios, cartas, autobiografías, biografías, registros de hechos históricos, fotos, videos, expresiones estéticas, periódicos y páginas Web.

3.3. Síntesis

El enfoque cualitativo, resulta siendo importante en el estudio de realidades sociales complejas como las de Semilleros Infantiles para la Participación Ciudadana, las cuales deben

ser comprendidas partiendo de puntos de vista integrales que consideren los parámetros históricos y culturales que sobre ellas inciden.

En la definición de las opciones metodológicas que orientan un ejercicio investigativo, se toman como referentes el cuerpo conceptual previamente elaborado y la realidad concreta que se está estudiando; las características del paradigma sociocrítico y el enfoque problematizador freiriano como referente epistemológico que guía nuestro estudio y las implicaciones que tiene abordar a las Estrategias Pedagógicas de Educación Social como realidad concreta de nuestro ejercicio, exigen la definición de opciones metodológicas que no se agoten en los límites de enfoques como el cuantitativo y que posibiliten la comprensión y análisis de los datos generados durante el trabajo de campo. Visto de esta manera, el enfoque cualitativo resulta siendo el más acorde para el desarrollo de nuestro ejercicio, dada su pertinencia con los objetivos y fundamentos previamente planteados para el mismo.

Por su parte, optamos por la teoría fundamentada como estrategia metodológica, ya que posibilita la construcción de teorizaciones frente a nuestro tema, que es uno de nuestros intereses teóricos y éticos; así, se convierte en el camino para configurar la relación presente entre las Estrategias Pedagógicas de Educación Social y el Trabajo Social, permitiendo articular a nuestra propuesta nuevos abordajes teóricos y epistemológicos de esta relación que ha generado tensiones en el devenir histórico de la disciplina.

Asumiendo la flexibilidad y rigurosidad de nuestro referente conceptual, esta estrategia metodológica logra integrarse ya que posibilita la problematización e indagación constante, permitiendo articular de manera crítica los conceptos trabajados y su relación en la realidad concreta, que en este caso se evidencia en nuestro interés por generar conocimiento contextualizado y contemporáneo.

3.4. Criterios metodológicos

Podríamos afirmar que en toda estrategia metodológica, método e ideología aparecen juntos para sustentar y dar rigor a la investigación; en palabras de Cerda (2002), “el método nos señala el camino que tenemos que recorrer y la ideología nos proporciona un modelo integrador de

creencias, opiniones e ideas que nos ayudará a definir los objetivos deseables que orientarán este camino” (pág. 45) y como parte de este sustento ideológico encontramos una serie de criterios base para el desarrollo del trabajo de campo, el análisis y la interpretación de los datos.

A continuación, desarrollaremos algunos de los criterios metodológicos que asumiremos como parte de nuestro ejercicio investigativo, guardando coherencia con el paradigma sociocrítico y el enfoque problematizador freiriano, opciones epistemológicas que guían nuestro estudio.

3.4.1. Relaciones horizontales

Reconociendo que los seres humanos tienen una vocación ontológica a ser más, y que más allá de ser “autómatas” son “cuerpos conscientes” y sujetos de su propio movimiento, sujetos de su búsqueda, las relaciones horizontales se fundan sobre la idea de que los seres humanos deben dejar de ser vistos como seres de adaptación, del ajuste, “seres para otro” para convertirse en “seres para sí”.

Al trasladarse al plano investigativo, la construcción de este tipo de relaciones implica que los sujetos dejen de ser vistos como agentes pasivos, para considerar tanto a los profesionales como a los sujetos participantes en el ejercicio investigativo, como agentes indiscutibles, sujetos reales que tienen algo que decir de sí mismos y de su mundo, no como “vasijas” que se dejan llenar dócil y pacientemente; por ello, en las relaciones horizontales se abandona toda visión paternalista donde las personas son susceptibles de ser pensadas como objetos que necesitan ser pensados por otros.

Aquí se busca *ser*, con los otros, convivir, simpatizar, nunca sobreponerse ni siquiera yuxtaponerse al otro; se deja de pensar en la comprensión de las personas como seres “vacíos” a quien el mundo “llena” con contenidos; se niega al ser humano abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo; además, se reconoce que todo ser humano es un ser inacabado, inconcluso, en y con una realidad que siendo histórica es también tan inacabada como ellos, realidad que también plantea el reto de *ser más*, reto y búsqueda que no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de los que existen.

Aunque desde la perspectiva freiriana esta horizontalidad permea las relaciones cotidianas, donde no es posible hablar de actor, en singular y menos aún de actores, en general, sino de actores en intersubjetividad, en intercomunicación, el autor pone especial acento en las relaciones educativas donde los educandos deben descubrirse como educadores del educador, suponiendo la superación de la contradicción educador- educando para conciliar estos polos y permitir que ambos se hagan simultáneamente, educadores y educandos, al reconocer a todos los sujetos como poseedores de saberes e interlocutores libres en los procesos educativos y de construcción de conocimiento, procesos que son ante todo, búsqueda: de la liberación de ambos, de pensamiento auténtico (Freire, 2002).

De esta manera, el acento que el enfoque problematizador freiriano pone en develar las relaciones de poder que se encuentran en la realidad generando subordinación y jerarquización, se traduce en este criterio metodológico, útil tanto para el desarrollo del trabajo de campo en las relaciones investigador- investigado (que se establecen de sujeto a sujeto y no de sujeto a objeto como tradicionalmente se ha establecido en la investigación científica), como en el momento del análisis de la información, ya que permite develar las lógicas de poder que median en las relaciones entre los sujetos que participan del ejercicio investigativo.

Lo anterior también se presenta como una exigencia de establecer relaciones que según Ricoy (2006) y Sandoval, (1996) estén transversalizadas por un diálogo constante donde tengan lugar los sentires, las experiencias y las vivencias de los sujetos y en el logro de este objetivo tanto investigadores como sujetos participantes de la investigación, deben sumar esfuerzos y comprometerse en el proceso con una conciencia cada vez más crítica de su papel de sujetos de la transformación: los primeros, convirtiéndose en los intelectuales orgánicos de los sujetos y los segundos, descartando el complejo popular de inferioridad.

3.4.2. Diálogo de saberes

El diálogo auténtico- reconocimiento del otro y reconocimiento de sí en el otro- es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común... Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión (Freire, 1998, pág. 16)

El diálogo de saberes aparece en la propuesta pedagógica del educador brasileño Paulo Freire (1998), quien lo ubica como el centro del proceso pedagógico, pues trascendiendo el verbalismo alienado y alienante que es más sonido que significante, dota a la palabra de la dimensión concreta que debe poseer, reconociendo su fuerza transformadora y lo que realmente significa.

Esta propuesta freiriana considera a los seres humanos como seres que no pueden ser al margen de la comunicación, ya que su pensamiento solo gana autenticidad en la intercomunicación y mediatizado por la realidad, por ello, obstaculizar la comunicación equivale a transformar a los hombres en objetos, contradiciendo los ideales emancipatorios del paradigma sociocrítico y al enfoque problematizador freiriano, el cual considera que en el diálogo, como lugar de encuentro, “no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más” (Freire, 1998, pág. 73).

El diálogo no homogeniza ni impone; el diálogo es siempre comunicación sostenida por la colaboración, la unión y la organización de los sujetos (Freire, 1998), se basa en la creencia en el poder creador de los seres humanos, facilita el pensamiento auténtico, valora y da lugar a diversidad de saberes, reconoce la diferencia y aprende de ella, sostiene la colaboración y considera recíprocamente los saberes partiendo de una acción crítica reflexiva y consciente; además, el diálogo se convierte en instrumento constitutivo del conocimiento y de la acción, a través de un espacio relacional que promueve el reconocimiento de las realidades contenidas en el lenguaje y en las palabras cargadas de sentido y contenido y que constantemente están adquiriendo nuevos significados, lo que también permite conocerse y reconocerse en un proceso de historización colectivo.

Así, asumiendo al diálogo de saberes como la dinámica que permite el encuentro de los sujetos con su mundo y con los demás, para construir juntos un mundo común donde se reconozca la historia y las experiencias de las personas, lo retomamos como un criterio metodológico de nuestro ejercicio investigativo que además de brindarnos sus múltiples posibilidades, nos exige humildad, respeto, esperanza y pensamiento crítico para no “pensar por los otros”, ni “pensar para los otros” sino “pensar con los otros” en un proceso de reivindicación y liberación, en el que el pensamiento se transforma y se convierte en acción. (Freire, 1998), además de ubicarlo como proceso que va más allá de depositar las ideas de un sujeto a otro, que

deja de ser narrativo, discursivo y disertador para estar mediado por la invención, la reinención, la búsqueda inquieta, impaciente y permanente en el mundo, con el mundo y con los otros, búsqueda que también es esperanzada y que es imprescindible para la construcción de saberes.

3.4.3. Reflexividad.

Según Bonilla & Rodríguez (2005)

Un punto central que se pierde en la gran mayoría de manuales metodológicos es que la realidad social se rige por leyes culturales que cambian históricamente, y que ningún método garantiza que las relaciones sociales sean adecuadamente percibidas, a menos que el investigador tenga una formación integral, que le permita pensar e interpretar la realidad a partir de sus parámetros históricos y culturales (pág. 82).

Dicha formación integral resulta de gran importancia si se considera que en la lógica en uso, es decir, en las características reales de las prácticas de los científicos durante el proceso investigativo, la mera utilización del método científico es insuficiente y que, como plantea Faleiros (2003)

El proceso de acción o intervención profesional no se modela en un conjunto de pasos preestablecidos (la llamada receta); exige una profunda capacidad teórica para establecer los presupuestos de la acción, capacidad analítica para entender y explicar las particularidades de las coyunturas y situaciones, y capacidad para proponer alternativas con la participación de los sujetos en la intrincada rama en que se correlacionan las fuerzas sociales (pág. 63-64).

Asumir estas capacidades como elementos constitutivos de la reflexividad, implica evitar el uso de recursos teóricos y metodológicos considerándolos productos acabados, realizar procesos de autoevaluación constantes sobre las formas de accionar, adelantar procesos conscientes que guarden coherencia con los sustentos de la investigación, develar los sentidos más profundos de la realidad estudiada y convertir en protagonistas a los sujetos junto a quienes se desarrolla el estudio.

Todos ellos, alertas que permiten dotar de sentido el ejercicio investigativo y plantear la relación teoría- práctica como un camino de ida y vuelta en la que ambos aspectos deben

retroalimentarse mutuamente, pues en términos de este mismo autor “la resistencia teórica implica la práctica, y viceversa, para que se produzca la crítica de la práctica y la práctica crítica, que es la intervención social profesionalizada” (Faleiros, 2003, pág. 100).

En este mismo sentido, Freire (2002) plantea que nuestra acción debe entrañar una reflexión crítica que, organizando cada vez más el pensamiento nos lleve a superar un conocimiento estrictamente ingenuo de la realidad y además, que es preciso que dicho pensamiento alcance un nivel superior, con el que los hombres lleguen a la razón de la realidad. Visto así, la reflexividad no es un ejercicio abstracto, sino que es reflexión sobre los hombres en sus relaciones con el mundo, en las que conciencia y mundo se dan simultáneamente.

Considerar la reflexividad como criterio metodológico de este ejercicio investigativo es aceptar el reto de desarrollar un proceso consciente que mediante la evaluación y la contrastación constante con la realidad que pretende estudiarse, responda a sus exigencias, se adapte a sus múltiples entramados y a sus cambiantes ritmos para tener plena vigencia sobre ella y responder realmente a las necesidades e intereses de los sujetos que participan de dicho ejercicio, en este caso, los jóvenes dinamizadores y dinamizadoras, para lograr que ellos y ellas, desde las particularidades que implica su “ser joven”, puedan sentirse parte activa del ejercicio investigativo, se dejen cuestionar y traspasar por él y se vinculen desde un lugar en el que las acciones adelantadas conjuntamente, también puedan servir a sus intereses.

Lo anterior también exige creatividad, maleabilidad, capacidad de adaptación que en su ejercicio no debe perder de vista los objetivos que la rigen, pero que es imprescindible, pues como lo propone el educador brasileño, los seres humanos, son seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora (Freire, 2002, pág. 97).

3.4.4. Construcción de conocimiento en y para la acción

Los hombres son seres de la praxis, son seres del quehacer, y por ello diferentes de los animales, seres del mero hacer. Los animales no “admiran” el mundo. Están inmersos en él. Por el contrario, los hombres como seres del quehacer “emergen” del mundo y objetivándolo pueden conocerlo y transformarlo con su trabajo. (Freire, 2002, pág. 161).

Al considerar a los seres humanos, como seres dotados con la capacidad de reflexionar sobre su propia acción, “seres más allá de sí mismos” que caminan hacia adelante, que miran al frente, a quienes la inmovilidad amenaza de muerte y para quienes el mirar hacia atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver sino una mejor manera de conocer lo que está siendo, para construir mejor el futuro (Freire, 2002), el educador brasileño Paulo Freire, reconoce el papel fundamental que tienen todos los sujetos en el proceso de transformación.

Sin embargo, dicho proceso de transformación no se da en abstracto, sino sobre una realidad concreta y cambiante, razón por la cual el autor señala la importancia de revisar la concepción de mundo que tienen los sujetos, porque en gran parte, su forma de actuar, cualquiera que sea, dependerá de la forma como se perciben a sí mismos en el mundo.

De esta manera, retomar la idea de “construcción de conocimiento en y para la acción” como criterio metodológico de este ejercicio investigativo, supone considerar las situaciones que se le presentan a los sujetos, no como algo fatal, sino como una situación desafiadora, que sólo los limita y que es posible transformar mediante la concienciación y la apropiación de ella como realidad histórica, características de la realidad que le exigen a los sujetos desarrollar una conciencia crítica para poder insertarse en el mundo y transformarlo, dejándose de ajustar a él, superando su papel de espectadores y estableciendo un cuestionamiento constante, como praxis creativa sin la cual los seres humanos no pueden ser.

Visto así, la construcción de conocimiento debe responder a la tarea común que tenemos los seres humanos de rehacer el mundo y transformarlo en un mundo cada vez más humano, de desplegar el poder de creación y de acción inherente a nuestra propia naturaleza. Lo anterior exige diseñar estrategias fundamentadas en el principio de “aprender haciendo”, el cual posibilita que los procesos desarrollados pasen por la experiencia sensible de todos los sujetos y asegura la aprehensión de los conocimientos que colectivamente se construyen a partir de cada experiencia; además, exige tener siempre presente que el quehacer es teoría y práctica, es reflexión y acción que se dan simultáneamente y que no pueden reducirse ni al verbalismo ni al activismo.

Con todo ello, este criterio metodológico propugna por el adelanto de un ejercicio investigativo responsable, que no se agote en los límites de tiempo preestablecidos para su

desarrollo, sino que propicie experiencias significativas con las cuales los sujetos de la práctica investigativa puedan seguir repensando y potencializando sus propios procesos.

4. Memoria Metodológica

Apreciando la importancia de dar cuenta de un proceso investigativo cercano a los sentires propios de los investigadores, humano y sensible, planteamos este apartado como espacio para reconstruir el desarrollo metodológico paso a paso, tal cual se fue concretando, con las alertas y aprendizajes que implicaron, las acciones que potenciaron, pero también las deconstrucciones a las que convocaron. Así, con la firme intención de trascender la mirada de la investigación como un proceso lineal que culmina con la presentación de un producto acabado y perfecto, deseamos dar cuenta de un proceso complejo, en constante construcción y deconstrucción, rodeado de imprevistos, deseos y sentires, pero sobre todo, transversalizado por esa conciencia de inacabamiento que nos ha permitido cuestionar la realidad y aprender de ella.

Recurrimos entonces a la memoria, como escenario indicado para recordar y relatar los sentires y experiencias vividas, que viniendo del latín *re- cordis*,

Significa volver a pasar por el corazón. La memoria no solo ocupa el lugarcito que la ciencia le atribuye en algún lugar del cerebro, ella está también en el corazón [...] y quizás es por eso, porque la memoria está en el cerebro y está en el corazón y en todas partes, ella es nuestra mejor amiga y nuestra peor enemiga; es nuestra mejor amiga cuando nos enseña a no volver a tropezar con la misma piedra, y es nuestra mejor enemiga cuando nos invita a referir la nostalgia, en lugar de la esperanza. (Galeano, 2013).

Así, planteamos a continuación un recorrido a favor de los saberes, aprendizajes y esperanzas que se presentaron en el proceso investigativo; para ello, retomamos cada una de las fases señaladas en el diseño metodológico:

- ***FASE I: ajustes al proyecto de investigación.***

El asumir esta primera parte del desarrollo metodológico, hizo latente la necesidad de tener un acercamiento preliminar a campo, con el fin de cualificar dichos ajustes en términos de las exigencias del contexto. En ello, se hicieron visibles las intencionalidades que los mismos jóvenes dinamizadores y dinamizadoras proyectaban en nuestro ejercicio investigativo, sus demandas y el reto de encontrar en ellas sintonías con los intereses investigativos para llevar a cabo un proceso que afirmara la apuesta ético- política de posibilitar relaciones horizontales,

interlocuciones y construcciones de conocimiento útil para todos los sujetos participantes. Lo anterior, revistió de una mayor envergadura la intención de resaltar el papel de los jóvenes dinamizadores y dinamizadoras en el desarrollo de las estrategias pedagógicas, como apuesta reivindicativa del rol educador que ellos y ellas asumen.

Estas primeras alertas se visibilizaron en los encuentros contemplados dentro de la sistematización de experiencias llevada a cabo por la Subsecretaría y el LUES y la participación en encuentros de la Mesa de Dinamizadores (iniciativa de los y las jóvenes en la consolidación de propuestas pedagógicas acordes a las exigencias de sus contextos inmediatos). Si bien, el lugar de auxiliares de investigación nos permitió, ante todo, reconocer a los y las jóvenes, sus discursos y sus sentires frente al rol educador y sus percepciones frente al Proyecto, también representó algunos percances a la hora de compartir con ellos y ellas el papel y las intencionalidades asumidas con nuestro ejercicio investigativo, dadas las resistencias que en ocasiones se plantean a la institucionalidad.

De este modo los ajustes al proyecto de investigación redundaron en aspectos como:

- La integración de elementos teóricos claves para hacer de la nuestra, una propuesta pertinente y acorde a las exigencias que, desde el mismo acercamiento a campo se venían visibilizando, como alertas, ampliaciones de horizontes y rutas de viaje; en ello, la cualificación de la categoría de “juventudes” y la trascendencia que le dimos posteriormente en el ejercicio de análisis e interpretación, fue sin duda uno de los mayores ajustes.
- La identificación de sesgos, prejuicios y preconcepciones que nos permitieron reforzar nuestros intereses investigativos con una postura crítica y concretar planteamientos en los escenarios propios de las estrategias pedagógicas; así, logramos ubicar los alcances del objetivo dos (identificar los contextos en los cuales se configuran las estrategias pedagógicas) y tres (establecer los fundamentos que configuran las Estrategias Pedagógicas de Educación Social en el campo disciplinar del Trabajo Social) reconociendo los elementos que era preciso rescatar de los contextos y los límites de las reflexiones en el campo disciplinar del Trabajo Social.
- La construcción una serie de previsiones estratégicas en cuanto a la selección y convocatoria de las y los interlocutores, reconociendo los modos en los que debíamos

acercarnos a ellos y ellas para romper los distanciamientos propios de la relación tradicional *investigador- investigado* o evitar caer en idealizaciones o desvirtuaciones del rol educador de los dinamizadores y dinamizadoras.

Todo lo anterior desembocó en el planteamiento de investigación que hemos venido presentando, mismo que, como se ha tratado de aclarar desde el principio, consideramos flexible y riguroso.

- ***FASE II Y III: generación, organización y análisis de la información.***

En cuanto a la elaboración de criterios de selección, gracias a este primer acercamiento, se logró identificar actores claves que según sus disponibilidades, intereses y voluntad, serían las y los interlocutores del ejercicio investigativo. Estas decisiones, nos permitieron aprender y sobre todo evidenciar en la práctica, nuestro planteamiento frente a la visión de sujetos que conservamos, y que en apartados anteriores clarificamos; un sujeto político que refuta, que critica y reflexiona de acuerdo al lugar que ocupa en el mundo.

Como parte inicial del trabajo de campo, se desarrollaron 6 observaciones participantes que se realizaron en barrios de la ciudad como Santa Inés (Comuna 3), San Javier 1 y Veinte de Julio (Comuna 13), La Colinita (Comuna 15), Las Flores y Pedregal Bajo (Comuna 60), en contextos rodeados por condiciones sociales y económicas de exclusión, mismas que permitieron develar aspectos claves en la fundamentación de las estrategias pedagógicas que las y los jóvenes dinamizadores desarrollan en campo con los niños y niñas. Todas ellas fueron debidamente registradas en la guía de observación elaborada, incluyendo memos analíticos que representaron elementos importantes para continuar con los demás procedimientos y actividades planteadas en el diseño metodológico. En ello, resultó de especial importancia comprender que los conceptos de estrategias pedagógicas y contextos, están separados más desde pretensiones teóricas propuestas para facilitar la aprehensión de la realidad, pues en el desarrollo de las estrategias pedagógicas las y los jóvenes articulan aspectos del contexto como elemento transversal de la educación social; esta articulación, que se presenta como un hallazgo, va permitiendo validar la coherencia de los constructos teóricos considerados para sustentar el presente ejercicio investigativo.

Los primeros acercamientos al trabajo de campo y a los interlocutores de nuestro ejercicio investigativo, fueron marcando exigencias y sembrando reflexiones que desembocaron en profundas reformulaciones del sustento teórico- metodológico de la investigación y de la estructura concebida para dar cuenta de la realidad; sustancialmente, fue la pregunta por las juventudes y la afirmación de su lugar en el desarrollo de las estrategias pedagógicas planteadas al interior del Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación, lo que trazó nuevas perspectivas que debían ser asumidas desde el rol de investigadoras.

En el transcurso de estos ajustes y la consolidación de una propuesta acorde a la realidad (y no al contrario, como puede pretender hacerse desde otras perspectivas investigativas), se dilató el proceso del trabajo de campo que, además, contemplaba otras estrategias como entrevistas en profundidad con las y los dinamizadores y expertos en las categorías claves de nuestro ejercicio.

Más allá del cumplimiento de las actividades plasmadas en un cronograma se dejó espacio para profundizar en aspectos que pusieron de manifiesto la necesidad de desarrollar, en las siguientes técnicas, elementos que permitan ganar profundidad alrededor de los contextos en cuales se desarrollan las estrategias y su incidencia en los procesos de enseñanza aprendizaje; de abordar la categoría de territorio, la cual se encuentra presente en el discurso de las y los jóvenes dinamizadores.

Pese a las dificultades antes mencionadas, es posible destacar importantes aciertos en el desarrollo de la primera herramienta de recolección de información, pues aunque en investigación social es imposible distanciar al investigador(a) del ejercicio investigativo y negar su influencia sobre la realidad estudiada, observar a las y los jóvenes dinamizadores desarrollando las estrategias pedagógicas en sus contextos, con todo y los elementos que los constituyen, permitió construir de una manera más genuina y acertada, reflexiones iniciales para avanzar en su fundamentación. Éste, que fue apenas un acercamiento, estuvo colmado de un sentido tan profundo y cercano a las y los jóvenes dinamizadores, que sembró en ellas y ellos el interés por hacer parte de la investigación y permitió dar cuenta de criterios metodológicos como la participación desde el interés y el establecimiento de relaciones horizontales.

En medio de estos aciertos, también fue posible ir articulando los intereses de las y los dinamizadores desde su lugar como jóvenes y los intereses investigativos, estableciendo una

relación que posibilitó la construcción de un conocimiento útil para cualificar la práctica y fundamentar las acciones de los interlocutores.

Los elementos mencionados anteriormente, motivaron el deseo de compartir nuestras experiencias con otras que se están desarrollando en el mismo sentido, por lo cual, tomamos parte en acciones como la participación en eventos relacionados con las temáticas a las que se vincula nuestro ejercicio investigativo, particularmente el IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social llevado a cabo en el año 2015, experiencia que resaltamos ya que permitió marcar nuevas alertas y desde allí afirmar asuntos clave para desarrollar un ejercicio investigativo más acorde a la realidad, así como descartar otros que ingenuamente se pasan de largo e impiden el desarrollo de procesos críticos y reflexivos.

Vale la pena mencionar experiencias como estas en el marco del trabajo de campo, pues si bien, parecieran no tener una relación directa con las indagaciones que aquí nos convocan, se convierten en elementos fundamentales si se observan como parte de las apuestas investigativas y el interés de generar reflexiones teóricas de cara a la realidad, en ese proceso de “artesanía social” que constituye la “investigación social” (en tanto idas y vueltas, construcciones y deconstrucciones); además que, posibilita adquirir habilidades pertinentes para cualificar las acciones adelantadas en el marco de la presente investigación y afirma la importancia de la construcción colectiva de conocimiento y el diálogo de saberes, como procesos que generan redes de conocimiento, permiten responder a interrogantes e intereses y plantarse otros nuevos.

La dificultad presentada al inicio del trabajo de campo y otras surgidas en el momento de contactar a los actores claves y acordar espacios de encuentro con ellos y ellas para los demás procedimientos contemplados en el diseño metodológico, obligó a dilatar el trabajo de campo ocho semanas más, las cuales significaron algunas dificultades en el desarrollo del proceso investigativo, pero ante todo aprendizajes, en cuanto a la necesidad de contemplar este tipo de imprevistos dentro del diseño metodológico y plantear respuestas oportunas a ellos sin dejar de considerar espacios para realizar procesos conscientes, profundos y rigurosos.

Posterior a la realización de estas 6 observaciones, se realizaron otras 6 entrevistas en profundidad con una guía de entrevista previamente diseñada, en las que se planteó inicialmente contar con la participación de los mismos dinamizadores y dinamizadoras, con el fin de ampliar

información de las observaciones participantes, generar elementos que permitieran establecer contrastaciones en ella, identificar similitudes y diferencias, y en esencia, consolidar registros de información más cercanos a las intencionalidades y percepciones de los dinamizadores y dinamizadoras; sin embargo, con la familiarización de la información ya generada y la concreción de los objetivos investigativos planteados, se decidió incluir en lugar de los dos dinamizadores de la Comuna 13 a dos dinamizadores diferentes (de la Comuna 14 y 10), quienes, a la vez que cumplían con los criterios de selección de interlocutores, adelantaban procesos que daban cuenta de esas diversidades que también pretendía observarse. Teniendo en cuenta los criterios de selección de interlocutores y los intereses investigativos, nos permitimos visualizar las diferencias y similitudes que podrían darse entre las estrategias pedagógicas desarrollados en contextos a veces distantes en uno del otro, ubicando la diversidad como punto de partida para su reconocimiento.

Estas entrevistas fueron transcritas en un formato diseñado con el fin de facilitar el registro y tematización de la información. Con ello, se buscó garantizar en posteriores ejercicios, un proceso riguroso de análisis, basado en las pistas que la misma información iba generando, acorde con los elementos retomados de la Teoría Fundamentada y los referentes conceptuales planteados que buscan distanciarse de propuestas investigativas ajustadas a intereses individuales de investigación o a ideas preconcebidas que poco tienen que ver con la realidad.

En las observaciones participantes y en las entrevistas se buscó plantear herramientas que permitieran rescatar elementos emergentes, de este modo con el fin de ampliar aspectos teóricos necesarios para responder a los objetivos planteados, se realizaron tres entrevistas a expertos en las temáticas abordadas, tanto en Estrategias Pedagógicas de Educación Social, como en los contextos que pueden rodearlas (sobre todo poblacional y situacional) y en fundamentos propios del Trabajo Social y sus campos de intervención. Lo anterior, permitió consolidar aspectos conceptuales importantes, sobre todo en lo referente al tercer objetivo de investigación que ante todo, se visualizó como uno de tipo analítico.

Cabe señalar que, como se alerta en los planteamientos de Corbin y Strauss retomados, a la par del momento de generación de información se fue adelantando el proceso de organización y análisis de la información, a través de constantes ejercicios de triangulación, consistentes en la

ampliación de memos analíticos generados en el trabajo de campo con los aportes del equipo de investigación y su consiguiente integración en posteriores observaciones o entrevistas.

Ubicando al lector en un panorama en el que damos cuenta de un proceso vivo, con ires y venires, retomamos a continuación cada una de las acciones y ejercicios que nos permitieron alcanzar el proceso de análisis a través del cual presentamos los desafíos y reflexiones que ubican en este ejercicio investigativo.

- *Organización de la información que facilite su análisis:* después de consolidar toda la información generada en el trabajo de campo, ésta fue organizada y codificada según la fuente de generación en un ejercicio de codificación abierta, como se muestra a continuación:

Tabla 1. Registros de información

Código	Descripción	Fecha de realización
Exp 1	Entrevistas a experto en educación social.	14 de diciembre de 2015
Exp 2	Entrevistas a experto en juventudes.	29 de diciembre de 2015
Exp 3	Entrevistas a experto en juventudes.	1 de marzo de 2016
E1	Entrevista a dinamizador Comuna 60.	7 de diciembre de 2015
E2	Entrevista a dinamizador Comuna 10	18 de diciembre de 2015
E3	Entrevista a dinamizador Comuna 3.	15 de febrero de 2016
E4	Entrevista a dinamizador Comuna 14	18 de diciembre de 2015
E5	Entrevista a dinamizador Comuna 15.	16 de diciembre de 2015
E6	Entrevista a dinamizador Comuna 60.	3 de marzo de 2016
O1	Observación en el semillero Comuna 3.	20 de septiembre de 2015
O2	Observación en el semillero Comuna 13.	3 de octubre de 2015
O3	Observación en el semillero Comuna 15.	10 de octubre de 2015

O4	Observación en el semillero Comuna 60.	19 de septiembre de 2015
O5	Observación en el semillero Comuna 13.	26 de septiembre de 2015
O6	Observación en el semillero Comuna 60.	3 de octubre de 2015

- *Tematizar y codificar.* En razón de la información generada se procedió con un primer ejercicio de lectura superficial, que implicó leer todos los registros de información bajo una mirada general que posibilitó el reconocimiento de la información registrada y favoreció la evaluación de los acumulados de información, dando cuenta de su número, consistencia y pertinencia.
- *Como ejercicio inicial de tematización se realizó una codificación abierta basada en los elementos emergentes del proceso anterior.* El resultado del ejercicio de lectura superficial y codificación abierta, permitió llegar a acuerdos sobre la manera en que se podría relacionar la información. Con el fin de favorecer el análisis recurrimos al uso de herramientas analíticas como el codebook donde se encontraban toda la información codificada.
- *Análisis de la información se destacan asuntos claves, se establecen recurrencias y niveles de inclusión a través de codificación axial.* Posteriormente se realizó un acercamiento a la información con una segunda lectura de orden analítico que permitió realizar la codificación axial a través de la cual es posible identificar agrupaciones y categorizaciones de orden jerárquico, según elementos claves, recurrencias y sus niveles de inclusión.

Las categorías y subcategorías emergentes fueron relacionadas teniendo en cuenta las unidades de análisis que direccionaron la elaboración de las preguntas orientadoras de cada instrumento de generación de la información y aquellas emergentes del trabajo de campo.

Como estrategia fundamental para el proceso de codificación axial se desarrolló una matriz de información basada en dicha codificación, esta herramienta permitió contrastar interpretaciones e identificar relaciones de convergencia, divergencia y emergencia entre las categorías y subcategorías abordadas.

- *Identificación de las relaciones y conexiones entre la categoría y sus subcategorías a través de la codificación selectiva.* En el desarrollo del proceso de análisis e interpretación se recurrió a una tercera lectura de orden interpretativo en la información que, a través de triangulaciones y conversaciones en el equipo de investigación, posibilitó la construcción del proceso de codificación selectiva, a partir de la cual se eligieron las unidades de análisis, sus categorías, subcategorías y observables, mismas que constituyen la línea interpretativa de la presentación de los resultados.

Al desarrollar cada uno de los momentos anteriormente mencionados, no pretendemos ofrecer al lector un ejercicio operativo, por el contrario reivindicamos la percepción de la investigación social como proceso no lineal, flexible y desafiante, en el cual el acercamiento a la información representa el reto de agudizar la mirada ante lo emergente, disfrutar de la sensibilidad ante los datos y acoger la experiencia como fuente de saber, constituyendo más que un conjunto de procedimientos una manera de pensar el mundo y reflexionarlo. En cada uno de dichos momentos, como investigadoras, nos enfrentamos algunas angustias frente a la clasificación de la información, para lo cual siempre optamos por dejar emerger los datos, decisión que ahora sustenta el presente trabajo.

Continuamos entonces con la elaboración de un sistema categorial a través de la identificación de relaciones y conexiones, y del estableciendo comparaciones y semejanzas, que nos permitieron ubicar las unidades de análisis propuestas en los objetivos de investigación en relación a los datos emergentes del trabajo de campo, en una relación jerárquica e incluyente en la que las unidades de análisis (Contextos, EPES y Configuración) constituyen los núcleos de indagación a partir de los cuales es posible relacionar características, dimensiones y emergentes en términos de categorías, y sus propiedades y descriptores como subcategorías.

Durante todo el ejercicio de análisis, se asumen como criterios transversales los objetivos de investigación. Es así como, siguiendo esta ruta, encontramos descriptores claves para cada categoría, a continuación se presentan las relaciones entre cada unidad de análisis, sus categorías, subcategorías y descriptores, con la intención de ubicar al lector en los primeros hallazgos.

El objetivo investigativo número dos hace referencia a *Identificar los contextos en los cuales se configuran las Estrategias Pedagógicas de Educación Social desarrolladas por las juventudes participantes en el Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación durante el año 2015.*

Tabla 2. Categorías unidad de análisis contextos

Contextos				
Poblacional		Institucional	Situacional	
Juventudes		Infancias	Generalidades del proyecto Semilleros Infantiles	Ambiental
Trayectoria de vida	Participación en otros grupos	Características de los niños	Percepciones negativas	Convivencia
	Formación Académica			
Organización juvenil, afinidad política			Percepciones positivas	Territorio
Percepciones del rol educador; Lugar asumido.		Diversidades	Respuestas a la institucionalidad (recomendaciones)	Participación comunitaria
Gestión				

De acuerdo con lo anterior la unidad de análisis *contextos* se concreta en tres categorías preliminares, a saber: poblacional, institucional y situacional. Estas a su vez presentan una relación con las subcategorías y sus descriptores, dicha categorización tiene como objetivo detallar los escenarios en los que se desarrollan las estrategias pedagógicas, describiendo sujetos, situaciones e instituciones partícipes, a la vez que indaga por sus particularidades a fin de encontrar convergencias y divergencias entre ellas.

La categoría *poblacional* hace referencia a las descripciones encontradas en el trabajo de campo, que refieren a los sujetos que participan en el desarrollo de las estrategias; los niños y

niñas (infancias) y los jóvenes (juventudes), esta manera inicial de nombrarlos posibilita los asuntos emergentes, reconociendo las diferentes manifestaciones del ser niño/a o ser joven. Es así como reconociendo la fuente en vivo en el proceso de codificación, agrupamos los códigos en cada categoría de la siguiente manera:

Juventudes: categoría que hace referencia a todo aquello que los dinamizadores y dinamizadoras describían en su condición de juventud, asuntos que son posibles de agrupar en las siguientes subcategorías:

- *Organización juvenil, afinidad política*. Código emergente que refiere a las maneras de organización que plantean los jóvenes en su cotidianidad, reconociendo su afinidad política y modo de afiliación en los escenarios de participación formal o informal.
- *Trayectoria de vida*. Retoma aspectos centrales que son vividos por los jóvenes y que son puestos en el escenario de las EPES tales como la participación en otros grupos o colectivos y su formación académica.
- *Percepciones del rol educador*: descriptor que evidencia el lugar asumido por jóvenes en el desarrollo de EPES.
- *Gestión*. Hace referencia a la apropiación de elementos del contexto para dar continuidad a los procesos pedagógicos valiéndose de redes de apoyo y diversas estrategias.

Infancias: hace referencia a información encontrada en relación a los niños y niñas que participan en el desarrollo de las estrategias pedagógicas, desde las voces de los y las jóvenes.

- *Características de los niños y niñas*. Descriptores que dan cuenta de la concepción que tienen los diferentes actores sobre la población infantil.
- *Diversidades*. Descriptores que permiten evidenciar las diferencias culturales y sociales que se encuentran presentes en las infancias participantes en el Proyecto.

La categoría *Institucional* pretende dar cuenta del contexto formal en el que están enmarcadas las estrategias pedagógicas como herramienta analítica que permite recoger aspectos que dan respuesta a los planteamientos propuestos desde la formalidad. De éste se integran las siguientes subcategorías:

- *Generalidades del proyecto Semilleros Infantiles para la Participación.* En este descriptor se agrupa aquello que hace referencia a los planteamientos teóricos y metodológicos del proyecto desde la institución que lo plantea.
- *Percepciones negativas.* Hace referencias a las concepciones e imaginarios de los jóvenes dinamizadores y dinamizadoras, frente aspectos que consideran negativos en relación a los planteamientos institucionales.
- *Percepciones positivas.* Hace referencias a las concepciones e imaginarios de los jóvenes dinamizadores y dinamizadoras, frente aspectos que consideran positivos en relación a los planteamientos institucionales.
- *Respuestas a la institucionalidad (recomendaciones).* Se relaciona con las propuestas e iniciativas que emergen y desarrollan los jóvenes en las estrategias pedagógicas a fin de generar transformaciones de acuerdo a sus intereses pedagógicos. Se retoman también las recomendaciones y sugerencias que se hace a nivel institucional para la adecuación de las estrategias pedagógicas.

La categoría *situacional* recopila toda la información emergente sobre los contextos en los cuales se desarrollan las EPES, permitiendo identificar escenarios convergentes y relaciones directas entre dichas estrategias y las situaciones particulares de cada contexto. Se retoman las siguientes subcategorías como elementos a describir y analizar a nivel situacional:

- *Ambiental:* da cuenta de la importancia que toman los asuntos ambientales a nivel temático y metodológico para el desarrollo de las EPES, allí se encuentra todo lo relacionado con el ambiente como respuesta a los problemáticas particulares de cada territorio.
- *Convivencia/Seguridad:* da cuenta de los escenarios de convivencia, que se manifiestan en cada territorio, relacionados con los procesos históricos, de seguridad e inseguridad, y las respuestas que se plantean frente a ellos en las EPES.
- *Territorio:* esta categoría pretende en un primer momento describir las características de cada barrio, o comuna participante, que posteriormente, permite una agrupación de asuntos similares y diferenciales, y sobre todo el reconocimiento de la incidencia de ellos desarrollo de las EPES.
- *Participación comunitaria:* categoría que da cuenta de los escenarios de participación que se construyen a nivel comunitario y que tienen fuerte incidencia en el ejercicio pedagógico.

El objetivo de investigación número uno plantea *identificar las Estrategias Pedagógicas de Educación Social desarrolladas por las juventudes participantes en el Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación durante el año 2015*, del cual resulta como unidad de análisis principal las Estrategias Pedagógicas de Educación Social, misma que a través del ejercicio de categorización y codificación permite configurar un serie de relacionamientos como los que se presentan a continuación:

Tabla 3. Categorías unidad de análisis estrategias pedagógicas

Estrategias Pedagógicas de Educación Social												
Principios ES	Visión de sujeto	Contexto	Motivaciones	Intencionalidades	Mensajes	Metodología	Materiales	Resultados				
Aprender haciendo	Relación pedagógica: dinamizadores(as) - niños(as)/niños(as)-niños(as)	Coyuntura: cambios, condiciones sociales, familiares, económicas y de seguridad	Institucional	Institucional	Institucional	Actividades	Herramientas	Percepciones externas, procesos y cambios				
Estrecha relación con la cotidianidad			Dinamizadores(as)	Dinamizadores(as)	Dinamizadores(as)	Juegos	Materiales básicos					
Conocimientos previos							Materiales complementarios					
Intercambio de saberes			Acuerdos grupales, principios	Niños(as)	Niños(as)	Niños(as)	Niños(as)		Técnicas	Elementos decorativos e informativos		
Concepción del espacio	Niños(as)	Niños(as)									Niños(as)	Estrategias
Diálogo												
Cuestionamientos	Niños(as)	Niños(as)									Niños(as)	Estrategias
Tradiciones de la es			Niños(as)	Niños(as)	Niños(as)	Estrategias						

Como se muestra en el cuadro, y como lo mencionábamos anteriormente, se plantea un sistema de jerarquización de categorías, que para este escenario puntual, se constituyen a partir del análisis de las Estrategias Pedagógicas de Educación Social como unidad de análisis, que se relaciona con unas categorías y éstas a su vez se integran con subcategorías que se constituyen en

los observables de dichos relacionamientos. A continuación se plantea una breve descripción de dichos relacionamientos entre las categorías y subcategorías de la unidad de análisis EPES:

- *Principios ES:* concreta elementos que permitan identificar a las iniciativas de las y los jóvenes dinamizadores dentro de los referentes de la Educación Social, en el esfuerzo de afinar aspectos que los mismos jóvenes destacan y que tienen que ver con planteamientos propios de la educación social como horizonte de sentido. Entre los cuales emergen lineamientos metodológicos como aprender haciendo, estrecha relación con la cotidianidad, conocimientos previos, intercambio de saberes, concepción del espacio, diálogo, cuestionamientos y tradiciones de la educación social.
- *Visión de sujeto:* se presenta como subcategoría que permite el análisis frente a las diversas percepciones de sujeto evidenciadas en los diferentes actores del Proyecto y su incidencia en la relación pedagógica entre dinamizadores(as) - niños(as), niños(as)- niños(as), en los acuerdos grupales y principios pedagógicos.
- *Contexto:* se ubican aquellas situaciones particulares que inciden directamente en el desarrollo de los encuentros pedagógicos con los niños y niñas, entre ellas se evidencian coyunturas tales como cambios, condiciones sociales, familiares, económicas y de seguridad.
- *Motivaciones:* en esta subcategoría se integran todos aquellos observables que dan respuesta al cuestionamiento ¿por qué enseñar? presente en toda práctica pedagógica, y que para el presente ejercicio vincula las percepciones de todos los actores inmersos en el acto educativo, es decir, institucionalidad, los dinamizadores(as) y los niños(as).
- *Intencionalidades:* integra las acciones y percepciones de los diferentes actores (institucional, niños, niñas, dinamizadores y dinamizadoras) que dan cuenta de la respuesta a la pregunta ¿para qué enseñar? con la visión de futuro que en ellas sobresale.
- *Mensajes:* se consideran los observables que evidencian las respuestas de los diferentes actores (institucional, niños y niñas, dinamizadores y dinamizadoras) sobre la pregunta por ¿qué enseñar?, implica considerar la trama de relaciones y sentidos que hacen que sean esos mensajes específicos y no otros, los que lleguen a hacer parte de las estrategias.

- *Metodología:* convergen todos aquellos descriptores que dan cuenta de las diversas acciones que se crean y recrean en el ejercicio pedagógico, tales como actividades, juegos, técnicas y estrategias.
- *Materiales:* integra los elementos empleados en el desarrollo de las estrategias pedagógicas, privilegiando aquellos que acompañan a los sujetos a ensayar nuevas formas y arriesgarse en la búsqueda de soluciones y experiencias diferentes estableciendo una estrecha relación con la creatividad y la imaginación, tales como las herramientas, los materiales básicos y complementarios, los elementos decorativos e informativos que constituyen intencionalidades pedagógicas claras e incidentes.
- *Resultados:* emerge como subcategoría que se integra a partir de la concepción de percepciones externas e internas sobre los procesos, cambios y transformaciones evidenciados a partir del desarrollo de las estrategias pedagógicas como acción colectiva.

En lo correspondiente al objetivo de investigación número tres que busca establecer los fundamentos que configuran las Estrategias Pedagógicas de Educación Social en el campo disciplinar del Trabajo Social, en el momento de realización del trabajo de campo, se reevaluó la realización de la técnica del taller, dado que al momento de indagar por los dinamizadores y dinamizadoras estudiantes o profesionales en Trabajo Social, se encontró una mínima respuesta, con lo que se decidió tomar dicho objetivo de manera netamente analítica a partir de los hallazgos de los objetivos anteriores.

Para ubicar las categorías de análisis de este objetivo, optamos por desarrollar una búsqueda documental en relación a los hallazgos encontrados en los objetivos anteriores que permitieran valernos de ellos para la construcción de relacionamientos que dieran cuenta de un tipo de configuración de los aportes de la disciplina de Trabajo Social a las Estrategias Pedagógicas de Educación Social. De esto modo se propuso inicialmente indagar por aquellas categorías y subcategorías de análisis que permitieran evidenciar los asuntos teórico – metodológicos específicos de la disciplina de Trabajo Social y a partir de ellos fundamentar los aportes encontrados en dicha relación.

Para dar cuenta de este proceso, presentamos a continuación la tabla que relaciona las categorías utilizadas para el análisis de este objetivo:

Tabla 4. Categorías de análisis objetivo 3.

El Trabajo Social y la construcción de conocimiento	Avances teórico-prácticos de la disciplina	La concepción de educación y el rol educativo del Trabajo Social		
Percepción practicista	Reconceptualización	Definición de educación	Metodológico	Concepción de sujeto
	Lugar de la teoría para TS	Sector		
Posición - construcción de conocimiento	Importancia de la práctica para TS	Campo	Método	
	Relación teoría- práctica en TS	Rol		
	Retos			

Cada una de las anteriores categorías y subcategorías se presentan como un resultado de un proceso reflexivo y analítico que se logró a través del uso de herramientas como mapas conceptuales, matrices de relacionamiento, memos analíticos, entre otros, que ubican el ejercicio de investigación semejante a un ejercicio de artesanía, donde los hallazgos van emergiendo a la par que se va perfeccionando la pieza final. Vale la pena aclarar que durante el ejercicio de codificación y construcción del sistema categorial, varias de las categorías inicialmente previstas en el referente teórico fueron no tenidas en cuenta, en relación con la información generada en campo, esto con la intención de responder a los objetivos desde la realidad misma y no desde teorías preestablecidas.

- **FASE IV: contrastación teórica.**

A partir de la elaboración del sistema categorial, se plantea la problematización y conceptualización de las categorías para construir un referente teórico provisional, que contenga

los hallazgos del ejercicio de análisis e interpretación. Teniendo este escrito preliminar se desarrolló un muestreo teórico que permitió *confirmar, ampliar, cualificar y profundizar el marco teórico* y contrastarlo con las construcciones teóricas preliminares, a fin de elaborar constructos teóricos divergentes y convergentes que permitieron complementar las conceptualizaciones de lo emergente.

Para esta fase fue preciso realizar una búsqueda bibliográfica, que nos permitiera desarrollar ejercicios de validación interna y externa a través de análisis constantes de las comparaciones entre los hallazgos y las teorías que los cualificaran identificando el alcance del ejercicio investigativo y sus posibilidades de generalización.

Lo que finalmente contribuyó con la evaluación final del proceso de saturación teórica, escenario en el cual decidimos que la construcción de cada categoría se encuentra en su versión final, los análisis han sido terminados y se obtiene un escrito interpretativo de las unidades de análisis con sus dimensiones (categorías) y descriptores (subcategorías).

- *Cierre del proceso investigativo.* Entendiendo los procesos de investigación social como asuntos inacabados, capaces de dejar puertas abiertas a diversos cuestionamientos, nos pareció como pertinente ubicar un momento de reflexión que permitirá la identificación de las nuevas entradas e hipótesis que se abren sobre el tema en estudio, con la intención de fomentar el debate y la construcción de conocimiento alrededor de los hallazgos presentados.
- ***FASE V: Socialización y divulgación.***
- *Elaboración de informe final.* Precisando los hallazgos y ubicando nuevas alertas, desafíos, aprendizajes y retos en las Estrategias Pedagógicas de Educación Social desde los aportes del Trabajo Social, se desarrolla el presente escrito a modo de informe como herramienta indispensable para la socialización del ejercicio realizado y que tiene como fin último promover la reflexión desde el Trabajo Social en el campo socioeducativo, pues en este escenario la disciplina tiene mucho que aportar a nivel teórico y metodológico.

Para finalizar, hablar de configuración de estrategias pedagógicas desde los aportes del Trabajo Social como disciplina presente en el campo socioeducativo, hace pertinente reivindicar

la postura que apela por visibilizar los procesos alternativos y propositivos que se han gestado al interior de la disciplina a través de reflexiones como la presente, que bajo una postura crítica, busca reconocer e indagar por las capacidades de acción y las maneras de interpretar de los sujetos inmersos en las prácticas pedagógicas en relación a sus contextos donde buscan apropiarse y transformar los escenarios que vivencian y reflexionan, a pesar de la estigmatización y exclusión presentes en ellos; este panorama requiere una mirada que comprenda las contradicciones y la capacidad de potenciación y resistencia que dichos sujetos han gestado desde sus experiencias participativas, temas pertinentes para Trabajo Social, como profesión que reivindica y se repiensa lo teórico y lo metodológico como elementos estructurantes en todos los ámbitos.

5. Análisis e Interpretación

Con la intención de ubicar al lector de manera concreta en las ideas que desarrollaremos a continuación, proponemos el presente apartado donde se incluyen algunas aclaraciones preliminares pertinentes al ejercicio investigativo, mismas que esperamos se conviertan en herramienta para facilitar la lectura y promover el juicio crítico:

- *Temporalidad del ejercicio investigativo:* el presente texto tiene su origen en la propuesta de investigación que indaga las Estrategias Pedagógicas de Educación Social desarrolladas por los y las jóvenes dinamizadoras que participaron en el Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación Ciudadana durante la ejecución del año 2015, lo que de entrada establece unos lineamientos y parámetros de interpretación e invita al lector a realizar lecturas contextualizadas que consideren el alcance de la información generada en el Trabajo de Campo, dado que las modificaciones que pueden darse en el desarrollo del Proyecto con el cambio de uno a otro operador, las dinámicas sociales propias de la ciudad y en general la variabilidad de los contextos con el paso del tiempo pueden invalidar o reforzar algunos de los postulados que aquí proponemos.
- *Características de los interlocutores:* la participación desde la voluntariedad se presenta como primera particularidad de los sujetos participantes en el ejercicio investigativo, lo que de entrada los identifica como sujetos activos, reflexivos y con importantes niveles de juicio crítico, mismos que, desde sus mismos discursos y apuestas, los lleva a vincularse a otras propuestas de participación comunitaria e iniciativas como la “mesa de dinamizadores”. Sin embargo, tampoco puede desconocerse que en campo, por la multiplicidad de dinámicas sociales, también pueden presentarse elementos que distan (unos más que otros) de los planteamientos hechos a partir de este ejercicio investigativo y que además, como advierte Zemelman (2007), dentro de las múltiples situaciones que componen la realidad “muchos, demasiados quizá, niegan la esperanza o la domeñan a los límites de un sentirse en un presente sin más que ese simple estar, a veces jubiloso, pero siempre dormido” (p. 188).
- *Estructura del texto:* para fines escriturales se presentan los análisis hechos dividiéndolos entre los diferentes elementos constitutivos de las estrategias pedagógicas, lo que responde más a una intención analítica, una suerte de abstracción mental, una segmentación por líneas temáticas útil para establecer relaciones interpretativas, pero que dista un poco de la realidad

donde cada uno de los elementos de las estrategias pedagógicas se ve íntimamente relacionado, donde la complejidad de los fenómenos estudiados plantea el reto de desarrollar lecturas amplias y conscientes.

- *Acuerdos escriturales:* dada la necesidad de recurrir frecuentemente a los referentes institucionales en los que se enmarca nuestro objeto de investigación y la intención de usar un lenguaje preciso, se recurre a abreviaciones como Proyecto, Semilleros o Propuesta, refiriéndose siempre al contexto institucional.
- *Intenciones proyectivas con los análisis propuestos:* las reflexiones y análisis aquí presentados responden a un ejercicio riguroso que establece una relación constante entre la teoría y la praxis, pretendiendo convertirse en reflexiones base para, por un lado, contribuir a las construcciones académicas que se vienen dando en estos sentidos, y por el otro, dejar la puerta abierta a múltiples reflexiones y análisis venideros; por lo cual resulta imprescindible realizar una lectura siempre atenta, crítica y problematizadora que apunte al avance de construcciones teóricas con pertinencia social y al servicio de las poblaciones con las que trabajamos.

5.1. Contextos

Hablar de estrategias pedagógicas implica ubicar los contextos en los cuales se desarrollan, es decir, ubicar las percepciones, situaciones y condiciones en las que se constituyen las realidades sociales, que retomando las voces de García Chacón, González, Quiroz, & Velásquez (2002) permite “darse cuenta de lo que acontece y sucede en un tiempo y espacio, lo que implica comprender y articular las distintas dimensiones de la realidad” (pág. 1). Esto sumado a que en los contextos se expresa, explícita o implícitamente, concepciones que se tienen de los sujetos que dotan de sentido las realidades de quienes allí se constituyen.

Por lo anterior proponemos este apartado que tiene como objetivo principal *identificar los contextos en los cuales se configuran las Estrategias Pedagógicas de Educación Social desarrolladas por las juventudes participantes en el Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación durante el año 2015*, que responde al objetivo número dos planteado en el presente ejercicio investigativo y que da cuenta de un proceso de análisis e interpretación de los datos

generados durante el trabajo de campo con la intención de reconocer aquellas realidades que se encuentran en el ejercicio de lo pedagógico y que desde la propuesta de educación social recobra gran importancia para continuar con el objetivo principal de este ejercicio investigativo.

Para facilitar la lectura del presente apartado, iniciaremos describiendo el *contexto institucional* en el cual se desarrollan las estrategias pedagógicas, asumiendo la estructura del Proyecto, las posibilidades y condicionamientos que ofrece para el desarrollo de ellas, con la intención de reconocer el escenario formal en el cual se inscribe la propuesta formativa. Posteriormente reconociendo los actores inmersos en el desarrollo de dichas estrategias pedagógicas, planteamos un apartado que permitirá ubicar su lugar y la concepción de sujeto que allí se manifiesta (*contexto poblacional*) y aunque no hace parte de este apartado, más adelante también abordamos un escrito que permite describir el *contexto situacional* en el cual se desarrollaron. Esta reflexión frente a los contextos nos permitirá acercarnos de manera compleja a las realidades de los sujetos y su incidencia en el desarrollo de sus propuestas.

5.1.1. Contexto institucional.

Para el caso del presente ejercicio investigativo, las estrategias pedagógicas se encuentran inscritas en el marco del Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación Ciudadana (en adelante, “Proyecto” o “propuesta”), entendido éste como una propuesta formal de formación para la participación ciudadana, orientada desde los parámetros del gobierno local de la ciudad de Medellín, donde convergen los intereses institucionales que la dotan de características específicas.

Después de un proceso histórico que inició alrededor del año 1993 con el interés por fomentar y fortalecer la participación ciudadana en los diferentes barrios de las comunas de la ciudad, en el año 2012 se creó la Subsecretaría de Formación y Participación Ciudadana, con la intención de

consolidar procesos de formación, articulación y gestión tendientes al ejercicio de una ciudadanía activa desde la proyección de actores con juicio crítico, que comprenden y defienden los derechos, deberes y responsabilidades, que respetan la diversidad y practican

los valores asociados a la cultura de la legalidad y de la prevalencia del interés general (Subsecretaría de Formación Ciudadana para la Participación, 2015, pág. 3).

Para ello la Secretaria de Participación Ciudadana¹ realizó un diagnóstico con el cual logró identificar oportunidades, obstáculos, problemas y aspectos a mejorar que tenían los procesos de Formación Ciudadana para la Participación en la ciudad, con el fin de corregir sus falencias y potencializar sus beneficios. De este modo se diseñó el Sistema de Formación Ciudadana para la Participación –SFCP- con el objetivo de articular esfuerzos y recursos de todas las dependencias de la Alcaldía que tenían ofertas en participación (Subsecretaría de Formación Ciudadana para la Participación, 2015, pág. 4).

De este modo la administración local asume la responsabilidad de garantizar escenarios y estrategias para promover la participación efectiva de la ciudadanía. El SFCP establece una “senda teleológica y la articulación coherente y práctica de las acciones formativas que desarrolla el municipio y tiene como núcleo integrador una propuesta pedagógica y procedimental” (Subsecretaría de Formación Ciudadana para la Participación , 2015, pág. 11), propuesta que se desarrollará con mayor atención en próximos apartados a fin de enriquecer y ofrecer al lector un mayor detalle de ésta y de su incidencia en el desarrollo de estrategias pedagógicas para el año 2015, como tiempo concreto de nuestro análisis.

Para el año 2015 el Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación se inscribe en el marco metodológico, teórico y procedimental del SFCP, se desarrolla en todas las comunas y corregimientos de la ciudad, a través de la implementación de espacios de formación para la participación dirigidos a niños, niñas y jóvenes (Subsecretaría de Formación y Participación, 2015), quienes se constituyen como la población objetivo de toda la propuesta formativa, contemplando además, actores territoriales con quienes también se desarrollan estrategias de articulación y apropiación de la formación.

Para el caso puntual de nuestro ejercicio investigativo, y en este apartado en particular, retomaremos la concepción institucional que se tiene de los diferentes actores influyentes en el

¹ Antes secretaría de desarrollo local.

desarrollo de las estrategias pedagógicas, para posteriormente abordar de manera más detallada las concepciones que tienen estos actores desde su rol en el Proyecto.

Los niños y niñas.

Como mencionábamos anteriormente, en este Proyecto los niños y las niñas asumen un lugar protagónico,

Se conciben como sujetos de derechos con voz desde su forma de ver la vida, para que se reconozcan como actores dinámicos de las realidades de su entorno (barrio, comuna, ciudad), protagonistas de su propia historia y, en este sentido, capaces de incidir en la toma de decisiones a través de la participación y de asumir los liderazgos de las diferentes formas organizativas. (Subsecretaría de Formación y Participación, 2015, pág. 4)

En términos operativos el programa pedagógico se divide en dos grupos según las condiciones propias del desarrollo psicoafectivo de los niños y niñas, con el fin de garantizar el efectivo desarrollo de los encuentros

Grupo 1: niños y niñas entre los 8 y 10 años

Grupo 2: niños y niñas entre los 11 y 13 años

En cuanto a cobertura, en cada semillero participan 10 niños y niñas en cada grupo, deben permanecer como mínimo 7 niños/as en cada grupo, a fin de evitar unirlos a ambos y garantizar la adopción de los criterios pedagógicos establecidos para cada momento etario.

Los dinamizadores y dinamizadoras.

Son jóvenes que tienen edades entre los 18 y 25 años, quienes facilitan los procesos de formación de los niños y niñas, desempeñando la función pedagógica en el Proyecto, deben cumplir con el siguiente perfil propuesto en las especificaciones técnicas 2015, que además se convierte en requisito indispensable para desempeñar su rol:

- Jóvenes entre 18 y 25 años con interés y sensibilidad para compartir y aportar al proceso formativo de niños y niñas.
- Experiencia mínima de un año en trabajo comunitario con niños y niñas.

- Preferiblemente con estudios en curso postsecundarios en educación, ciencias sociales, artes o recreación.
- Los dinamizadores deberán tener disponibilidad de tiempo para las diferentes actividades del proyecto tanto formativas como operativas, en semana y fines de semana, en concordancia con orientaciones y concertaciones con el operador del proyecto, lo que será contemplado en el acta de compromiso que establece la entidad operadora con el dinamizador, razón por la cual no deberá contar con vinculación laboral. (Subsecretaría de Formación y Participación, 2015, págs. 24-25).

Las y los dinamizadores son sujetos que si bien asumen un rol de formadores, pues son quienes lideran los encuentros formativos con los niños y niñas a través de la ejecución de guías pedagógicas que contemplan métodos y técnicas para desarrollar contenidos correspondientes al SFCP, también son considerados como sujetos de formación, pues son quienes deben apropiarse las mismas capacidades formuladas para los niños y niñas, además de una serie de habilidades pedagógicas, didácticas y conceptuales para el trabajo con ellos. Con la intención de garantizar dichas habilidades el Proyecto dispone de un espacio formativo con los y las jóvenes donde se abordan temáticas referentes al desarrollo del Proyecto, el SFCP, y cuatro centros de interés (animación sociocultural, argumentación y habilidades comunicativas, medios alternativos de comunicación y expresiones estéticas para la participación). Se cuenta también con el acompañamiento continuo de los profesionales sociales a través de asesorías semanales, antes de desarrollar los encuentros con los y las niñas.

Los y las jóvenes dinamizadoras deben cumplir con una serie de procesos administrativos como realización de informes, racionalización de materiales y recursos, el control de asistencia de cada espacio, evaluar y planear los encuentros formativos con los niños y niñas, y asistir a reuniones y actividades formativas; por estas acciones administrativas y demás labores pedagógicas reciben un estímulo económico mensual.

Actores institucionales.

Con la intención de reconocer de manera holística todos los actores participantes en el Proyecto Semilleros Infantiles y su incidencia en el desarrollo de estrategias pedagógicas, que es el núcleo del presente escrito, retomamos la anterior figura, que da cuenta de la organización

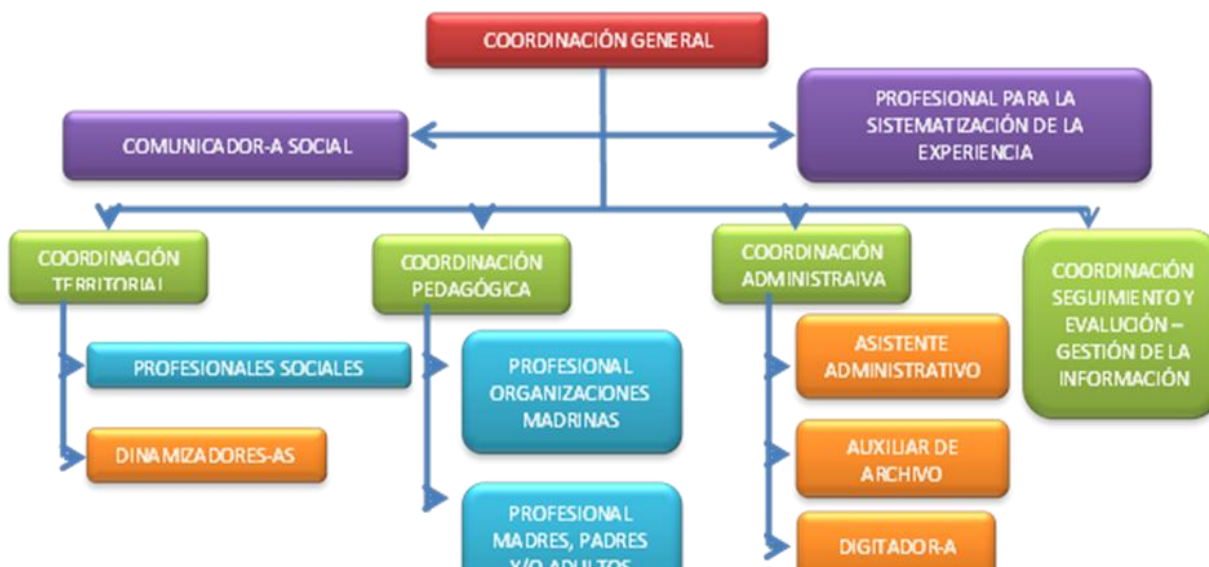


Figura 3. Organigrama para operación del Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación.

Tomado de Especificaciones técnicas generales (Subsecretaría de Formación y Participación, 2015, pág. 57).

administrativa que sugiere la Secretaría de Participación para la ejecución del Proyecto en el año 2015.

Vale la pena recordar que para el año 2015 el Proyecto se ejecutó bajo la coordinación de un operador externo², quien a través de una convocatoria pública demostró contar con todos los requerimientos técnicos planteados por la Alcaldía de Medellín, a través de la subsecretaría de Formación para la Participación Ciudadana.

A fin de orientar al lector en el contexto administrativo y operativo del Proyecto, asumimos las siguientes figuras institucionales como actores clave, retomando brevemente su rol y la incidencia que tienen en el desarrollo de estrategias pedagógicas desde su lugar en la institucionalidad.

Coordinación del Proyecto

Es el ente encargado de liderar y orientar el componente pedagógico de acuerdo con lo propuesto en el SFCP, el equipo responsable de la elaboración de las guías pedagógicas y demás estrategias formativas para todos los actores del Proyecto (Subsecretaría de Formación y Participación, 2015).

² Que para el año 2015, fue la Corporación Presencia Colombo- Suiza

Profesionales sociales del Proyecto

Si bien son orientados por la coordinación pedagógica del Proyecto, tienen a su cargo el proceso formativo tanto de las y los jóvenes dinamizadores, como de los niños y niñas, además de la realización de actividades que generen la articulación y participación activa de las Organizaciones Madrinas, los padres, madres y/o cuidadores de los niños y niñas, y demás instituciones que promuevan la participación ciudadana en los territorios en los que el Proyecto tiene incidencia. Cada profesional social tiene a su cargo un territorio específico ya que realiza acompañamiento permanente en campo a los dinamizadores y las dinamizadoras y a los semilleros para garantizar el cumplimiento de objetivos y actividades de los diferentes componentes del proyecto. (Subsecretaría de Formación y Participación, 2015).

Son quienes tienen una relación directa con los jóvenes dinamizadores y dinamizadoras en términos de su formación en habilidades para la participación; el seguimiento al desarrollo de los semilleros y de cada niño o niña; la preparación, coordinación, ejecución y evaluación de todas las actividades con los niños y niñas; y la evaluación y seguimiento del papel de cada dinamizador/a (Subsecretaría de Formación y Participación, 2015).

Cobran gran importancia como actores del proyecto, pues son quienes realizan el acompañamiento metodológico y pedagógico en la implementación de las actividades o guías desarrolladas por los jóvenes dinamizadores y dinamizadoras en los encuentros semanales. Además desempeñan un rol intermediario entre los intereses institucionales y los expuestos por las y los dinamizadores.

Familias

Dentro de este grupo de actores se consideran a los padres, madres y/o adultos responsables de los niños y niñas participantes en el Proyecto. Son vinculadas activamente en diferentes momentos del desarrollo de la propuesta y se les reconoce desde dos lugares: como actores beneficiarios del Proyecto, pues a ellos también se dirigen ciertas actividades formativas que propician la apropiación de habilidades para la participación; y como actor de interrelación en la formación para la participación ciudadana, articulándolos a los objetivos del Proyecto a fin de promover la garantía de los derechos de los niños y niñas en los territorios. (Subsecretaría de Formación y Participación, 2015).

Organizaciones madrinas

Se considera de suma importancia que para cada semillero haya una organización social comunitaria en el rol de madrina, que sea la que acoja las voces de niños y niñas, articule en sus actividades y gestione lo que manifiestan estas voces en términos de propuestas susceptibles de ser implementadas en cualquier escenario. Como condición básica, deben ser organizaciones cercanas a los territorios donde funciona el semillero, con reconocimiento social y que no estén sancionadas por ninguna institución (Subsecretaría de Formación y Participación, 2015, págs. 31-32).

Para desarrollar efectivamente los objetivos del Proyecto, estas organizaciones adquieren el compromiso de acompañar la participación activa de los niños y niñas, generando espacios para su vinculación, además de emplear estrategias que promuevan y apoyen la continuidad de los semilleros.

A modo de conclusión presentamos a continuación un cuadro resumen que sintetiza los elementos históricos abordados hasta ahora, mismos que resultan siendo clave a la hora de indagar por el lugar que han recibido los actores principales de la propuesta en el devenir del tiempo, ubicando una contextualización que desde el punto de vista institucional, genera marcos de referencia para el desarrollo y continuidad del Proyecto.

NOMBRE	Semilleros de las Juntas de Acción Comunal	Semilleros para la Participación Juvenil	Semilleros para la Participación Juvenil	Semilleros Infantiles para la Participación Ciudadana.								
MOTIVACION	Promover nuevos liderazgos comunitarios		Fortalecer en los jóvenes herramientas teóricas y metodológicas en participación.	Consolidar procesos de formación, articulación y gestión tendientes al ejercicio de una ciudadanía activa								
MENSAJES	Liderazgo, organización comunitaria, vida, paz y convivencia.	Desarrollo humano, participación, democracia y liderazgo	Lo participativo, lo democrático y la gestión de los procesos de desarrollo tanto a nivel institucional como local	Lineamientos conceptuales y metodológicos para la implementación de la propuesta formativa del Sistema de Formación								
INTENCIONALIDADES	El fortalecimiento de la sociedad civil y a su vez, una sociedad política democrática comprometida.	Niños y jóvenes entre 7 y 16 años de edad. Población desplazada o en condición de vulnerabilidad, pertenecientes a las comunas y corregimientos de Medellín.	promover capacidades de liderazgo que les permitiera "multiplicar saberes"	Establecer una "senda teleológica y la articulación coherente y práctica de las acciones formativas que desarrolla el municipio.								
ACTORES	<ul style="list-style-type: none"> * Secretaria de Desarrollo Comunitario * Procesos organizativos de base * Jóvenes * Técnicos sociales. * Niños y niñas 	*Coordinador juvenil	Niños, niñas y jóvenes desplazados provenientes de los barrios tradicionales de la ciudad, zonas deprimidas de la ciudad, indígenas, de los corregimientos de Medellín (hasta los 13 años) * Líderes juveniles (16 a 26 años)	Niños y niñas (8 y 13 años) Jóvenes dinamizadores (18 y 25 años) Organizaciones mdrinas. Operadores.								
METODOLOGÍA	Estrategias de empoderamiento social.	Acción formativa que respondía a las demandas del territorio específico donde se desarrollaba.	Jóvenes líderes multiplican saberes con los niños y niñas	Operador institucional desarrolla la propuesta formativa con los jóvenes dinamizadores, quienes desarrollan guías pedagógicas con los niños/as								
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%; text-align: center;">1993 - 1997</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">1998 - 2003</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">2004 - 2009</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">2010 - 2015</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Construyendo camino</td> <td style="text-align: center;">Formalización Reconocimiento institucional en los planes de desarrollo de Medellín</td> <td style="text-align: center;">Sistema de Formación para la Participación Ciudadana</td> </tr> </table>					1993 - 1997	1998 - 2003	2004 - 2009	2010 - 2015	Construyendo camino		Formalización Reconocimiento institucional en los planes de desarrollo de Medellín	Sistema de Formación para la Participación Ciudadana
1993 - 1997	1998 - 2003	2004 - 2009	2010 - 2015									
Construyendo camino		Formalización Reconocimiento institucional en los planes de desarrollo de Medellín	Sistema de Formación para la Participación Ciudadana									

Figura 4. Línea del tiempo contexto institucional Proyecto semilleros infantiles para a participación.

Elaboración propia a partir del recuento histórico desarrollado en el documento Sistematización del modelo pedagógico para la creación y consolidación de semilleros infantiles para la participación en las comunas y corregimientos en el municipio de Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó, 2014

Ahora bien, resaltando la importancia que tienen los actores que confluyen en el desarrollo de las estrategias pedagógicas, y con la idea de retomar sus percepciones y propuestas frente a este contexto institucional, se propone el siguiente apartado, el cual pretende reconocer a los sujetos inmersos en la práctica pedagógica, haciendo énfasis en los y las jóvenes quienes ocupan el lugar de educadores en esta estructura, pues conocen los contextos en los cuales se realizan las estrategias pedagógicas, además presentan en este escenario sus trayectorias de vida, las cuales tienen influencia en el desarrollo de la propuesta formativa y finalmente asumen una figura como mediadores, pues se relacionan de manera continua y directa con los diferentes actores del Proyecto.

5.1.2. Contexto poblacional.

Partamos por reconocer que toda práctica de educación expresa directa o indirectamente una concepción de sujeto, que para el caso puntual del desarrollo de estrategias pedagógicas en el Proyecto Semilleros Infantiles se convierte en el desafío de problematizar las diferentes percepciones de dicha concepción, por un lado la percepción que propone la institucionalidad y por otro aquella que proponen los sujetos inmersos en el proceso educativo, mismas que se encuentran en tensión constante.

Vale la pena aclarar, que con la intención de no caer en miradas polarizadas entre los sujetos y la institucionalidad, proponemos un ejercicio de problematización donde los sujetos inmersos en los procesos educativos sean considerados en el dinamismo propio que caracteriza la realidad, sin limitarla ni negarla, reconociendo sus capacidades de despliegue y aquellos condicionamientos a los que se enfrenta constantemente en el ejercicio de las estrategias pedagógicas.

Como vimos en el apartado anterior, el proyecto Semilleros Infantiles para la participación está orientado a dos poblaciones objetivo; las juventudes y las infancias, a continuación compartimos las singularidades de cada uno de estos grupos poblacionales, diferenciando sus características y posibilidades en relación al lugar que asumen en el desarrollo de estrategias pedagógicas.

5.1.2.1. Juventudes.

Considerando que los sujetos participan de un contexto que está “dado - dándose”, en el que ellos están constantemente “siendo”, se hace necesario a la hora de indagar por los contextos en los cuales se desarrollan las estrategias pedagógicas realizadas por jóvenes, ubicar una propuesta conceptual que considere la multiplicidad de opciones que en la actualidad encierra el “ser joven”, y sobre todo, en contextos como el de América Latina, configurado por cambios sociales e históricos particulares que brindan distintas posibilidades de participación para los sujetos.

De esta manera, optamos por referirnos en términos de “juventudes” como categoría dotada de significado por un grupo de personas que se identifica con ella, en tanto representa las diferentes formas de vivir lo juvenil.

Dicha construcción de significado, es hecha por los sujetos a partir de sus potencialidades y las posibilidades que les brindan los contextos junto a las que ellos mismos crean, estableciendo diferentes prácticas que luego son construidas socialmente; lo anterior, nos exige reconocer que existen elementos dados por los contextos, pero que frente a ellos los sujetos también despliegan su capacidad de construcción, siendo entonces el contexto un escenario fundamental para acercarse a las realidades con todo y sus particularidades (Alzate & Jimenez, 2015).

Como lo propone Hugo Zemelman (2010), lo anterior “implica tener que enfocar los procesos como construcciones que se van dando al compás de la capacidad de despliegue de los sujetos, los cuales establecen entre sí relaciones de dependencia recíproca según el contexto histórico concreto” (pág. 356).

Entendemos entonces la categoría juventudes como grupo social que se expresa de maneras múltiples y plurales a través de estéticas, discursos e imaginarios, resultado de las condiciones históricamente construidas que llevan a trascender la condición de edad, para dotarla de significado a partir de variables como el género, el sexo, las condiciones sociales, los territorios, oportunidades socioeconómicas y los referentes culturales propios de la especie humana, que en cada sociedad asumen especificidades diferenciadas³.

³ Tomado del diseño metodológico.

El concepto *juventudes* hace referencia a las realidades históricamente construidas y condicionadas por diferentes variables que las atraviesan, así, se puede afirmar que se es joven en un contexto concreto. El análisis de las juventudes amerita su ubicación en un contexto específico, mismo que proponemos a continuación, donde se reconoce a las juventudes, si bien como contexto poblacional del Proyecto, también como *seres de pedagogía*, en tanto la participación que tienen en el desarrollo de estrategias pedagógicas y su lugar en dicho Proyecto.

- ***Juventudes como contexto poblacional.***

En lo concerniente a nuestro ejercicio investigativo, participaron como interlocutores en el momento del trabajo de campo, 8 dinamizadores y dinamizadoras pertenecientes a las comunas 3, 10, 13, 14, 15 y 60 (corregimiento de San Cristóbal), además de tres personas que consideramos “expertos” en temas de juventud, estrategias pedagógicas y fundamentación en el Trabajo Social. Todos ellos compartieron sus saberes, imaginarios y sentires frente a su lugar y experiencia en el Proyecto.

Para el caso concreto de las estrategias pedagógicas desarrolladas por los y las jóvenes, núcleo estructurante de indagación, se hace necesario reconocer que el lugar que ocupan los y las jóvenes como dinamizadores y dinamizadoras actualmente en el Proyecto ha sido el resultado de un proceso histórico, que como mencionábamos anteriormente, se fue constituyendo a partir de coyunturas políticas y sociales de ciudad.

Amerita entonces considerar los contextos de América Latina donde la puesta en marcha del proyecto modernizador avalado por el capitalismo globalizado deja a su paso exclusión, inequidad e injusticia, agudizando el antagonismo centro – periferia, que si bien responde a una lógica económica y política mundial, es evidenciada al interior de las ciudades de América Latina. De este modo las ciudades se constituyen como escenarios heterogéneos donde confluyen diversos sistemas culturales, resaltándose en ellas una estrecha relación con las juventudes pues allí “construyen sus identidades y subjetividades, las cuales son por excelencia escenarios para la definición de su condición de juventud, desde los cuales construyen imágenes de ciudad, perciben y actúan en el mundo” (Sepúlveda & Londoño, 2008, pág. 28). Además se constituyen históricamente como el centro de interés en el que los estados despliegan la ejecución de políticas de control y seguridad enfocadas en la recuperación del control social a través de

mecanismos de coerción (Sepúlveda & Londoño, 2008), ello sin desconocer que en los escenarios de ruralidad, existen también diversas formas de vivir la juventud, que también se ven afectadas por estas lógicas.

En el caso particular de la ciudad de Medellín, estas dinámicas se conjugaron con el interés de las administraciones locales por concentrar recursos para la creación de espacios que fomentaran una cultura del consumo⁴, espacios que finalmente continuaban acentuando y reproduciendo los procesos de exclusión que ya se venían evidenciando, lo que incidió indiscutiblemente en los diferentes sectores poblacionales y en especial en las juventudes quienes asumen esta estrecha relación con la ciudad. Todo ello agudizado por un conflicto social donde prevalecían problemáticas como el narcotráfico, bandas urbanas, fronteras invisibles, entre otros.

En medio de este contexto, las juventudes de la ciudad de Medellín, fueron consideradas durante mucho tiempo bajo dos estigmas: juventud violenta o juventud víctima (Exp 2). La primera relacionaba a la juventud de la ciudad como con grupos armados, combos, bandas criminales en constante interacción el narcotráfico y el paramilitarismo en la ciudad, una de las características de este estigma se fundamentó en considerar a las y los jóvenes como apáticos a los procesos de participación política, lo que justificaba la exclusión y represión de las diferentes expresiones de lo juvenil, determinándolas como peligrosas o de amenaza. El segundo estigma ubica a los jóvenes en medio de un contexto de victimización, que asocian con la vulnerabilidad y el riesgo, discurso sustentado desde la carencia, legitimando el consumismo y asociando a los jóvenes como portadores pasivos de una cultura.

Si bien estas miradas justificaron discursos que de una u otra manera eran útiles al sistema neoliberal, la realidad misma daba cuenta de situaciones que limitaban el acceso a derechos fundamentales a la población joven, que aún se vivencian en la actualidad, donde los y las jóvenes de la ciudad presentan dificultades para acceder a la salud o a la educación.

Frente a este contexto de ciudad, las juventudes se encuentran en una constante búsqueda de opciones, búsqueda que permite reivindicar otra mirada sobre las manifestaciones del *ser joven* en Medellín, una mirada que da cuenta de lecturas que asumen la diversidad como punto de

⁴ Retomando la idea de *ciudad vitrina* en la que se ofertan servicios que promuevan el flujo de capital, a través de la cultura del emprendimiento, la gestión turística y hotelera (Sepúlveda & Londoño, 2008).

partida, donde la condición de juventud es transitoria y cambiante, los jóvenes son sujetos con capacidad para crear y con opciones de despliegue en los contextos en los cuales afirman su identidad, reconociéndose como seres pensantes y conscientes de su realidad.

Entonces reconocer esas diferentes formas de vivir la juventud es lo que ha logrado [...] que se empiece a hablar de “juventudes” para entender que esas juventudes son ya una categoría estrictamente contextual, cambiante, que se modifica de acuerdo a la historia, que permite que esos sujetos jóvenes se hagan y se formen o se constituyan a partir de esas dinámicas de cada contexto, de ese momento histórico, pero también de las elecciones particulares de cada joven (Exp2).

Es así como durante el presente ejercicio se busca recoger los discursos que plantean las y los dinamizadores sobre ellos mismos y sobre su entorno en su condición de juventud, lo que permite acercarnos a sus características principales, encontrar en ellas coincidencias y evidenciar expresiones diversas que dan cuenta de diferentes maneras de participación en los territorios.

De este modo en el siguiente gráfico se muestran aquellos aspectos que convergen en los discursos de los y las jóvenes, mismos que se construyen a partir de sus percepciones y experiencia en el Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación, lo que a su vez, los moviliza a desarrollar acciones concretas en los escenarios en los que se desenvuelven.

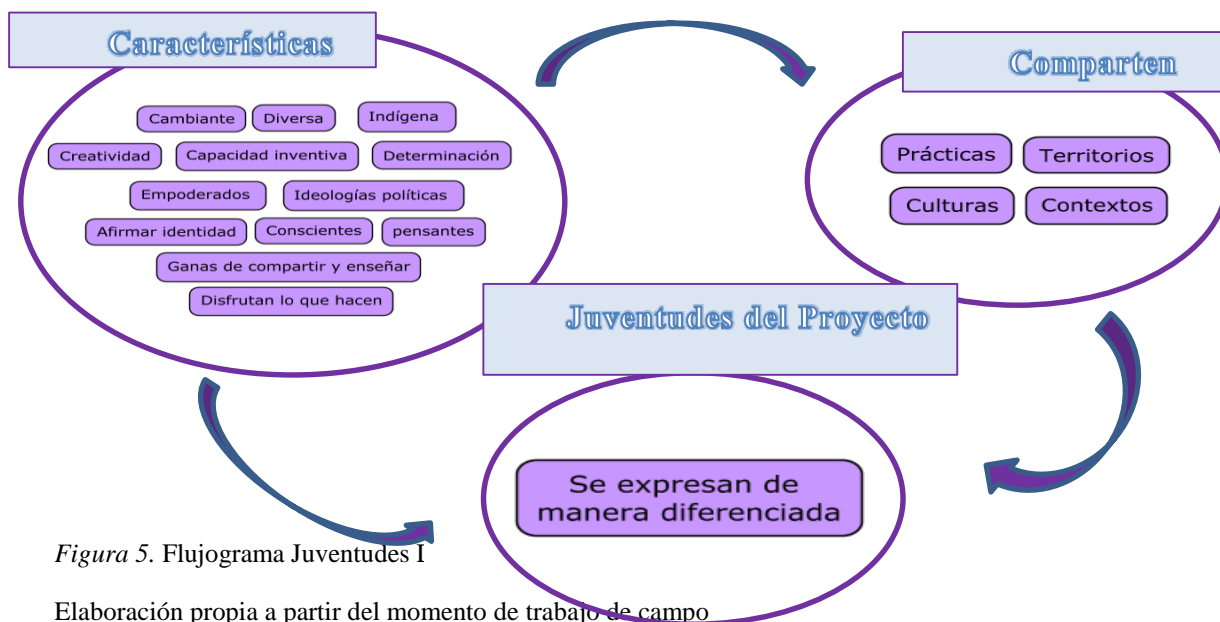


Figura 5. Flujograma Juventudes I

Elaboración propia a partir del momento de trabajo de campo

Toma vital importancia, reconocer las percepciones de estos sujetos ya que varían de las ideas institucionales que se tienen alrededor de esta población. Es por ello que asumiendo una postura política y ética clara, retomamos en nuestro ejercicio investigativo una concepción que, en palabras de Zemelman, citado por Méndez (2007) retoma la idea de “*rescate del sujeto*”, es decir, una concepción en la que se busca reconocer al sujeto que se oculta detrás del cumplimiento de un rol, cuidando de no reducirlo al mero cumplimiento de las funciones que el mismo Proyecto le impone (pág. 188). De este modo entenderemos que los y las jóvenes participantes en este ejercicio investigativo tienen en común asumirse como sujetos activos y participativos de sus contextos, que se han constituido a partir de trayectorias de vida.

Sin pretender negar otras realidades, reconocemos que existen formas diversas de participar y desarrollar acciones en los territorios, que pueden o no, ser más o menos o pasivas. Asumir esta postura nos permitirá reconocer las diferentes manifestaciones de la juventud encontradas en el trabajo de campo, sin restringir muchas otras que pueden estar presentes en las realidades juveniles,

[...] tantos jóvenes, encontrarlos tan unidos entorno a algo y también, pues, como con una ideología política muy marcada, porque no es simplemente hacer arte por hacer arte sino que siempre tienen un motivo, pues que trascienden las cosas, que entonces siempre con la intención de denunciar, que tienen esa subjetividad, pues que son pelados tan pensantes, tan consientes y bueno, también están los que no son tan conscientes pero que también se la sollan, lo disfrutan, lo hacen por amor, porque les gusta, pero no sé, son pelados que tienen otra cosas muy distintas en la cabeza (E5).

Bajo la mirada reivindicativa de las juventudes, encontramos que frente al contexto en el que se encuentran inmersos, estos jóvenes se atreven a construir con otros, dando cuenta de un interés por la colectividad, es decir, se manifiestan como sujetos que ubican su lugar en el mundo y que frente a este lugar adquieren y asumen la responsabilidad de cuestionarlo y reflexionarlo para transformarlo en relación con otros (pueden ser sujetos o formas organizativas) a través de la construcción de discursos políticos mucho más claros y eminentemente pedagógicos, adquiriendo mayores capacidades para interlocutar y ser en los territorios. Lo que “implica ver a los sujetos como sujetos que tiene potencia para cambiar, sujetos que tienen que crecer en poder para poder cambiar, sujetos que van a cambiar las cosas siempre que no se vean solos”(Exp1).

[Es] entonces cuando tienen esa capacidad de pensarse, de entender quiénes son como sujeto colectivo, logran precisamente cuestionar esos parámetros impuestos, esas maneras como actúa la institucionalidad y [...] se constituyen como un sujeto crítico, o sea, en un sujeto que logra también interpelar y debatir (Exp2).

Aparecen entonces las organizaciones juveniles como escenarios colectivos en los que se concretan formas de participación juvenil y allí mismo surge un elemento a cuestionar; el lugar que los y las jóvenes históricamente han ocupado en dichos escenarios, de este modo se evidencian tres lugares importantes, que proponen algunos interlocutores en el ejercicio de trabajo de campo, a saber:

- *Lugar como beneficiarios*: ubica a los y las jóvenes como receptores pasivos de una oferta institucional, allí se les imponen maneras de satisfacer sus necesidades, maneras de vivir su condición de juventud. Se caracteriza por no reconocer las voces de los y las jóvenes, se actúa con propuestas desde modelos preestablecidos y homogenizantes, allí se perciben los procesos como indicadores y a los jóvenes como conglomerado social al que es necesario ofrecerles una visión de futuro según los intereses que tengan las instituciones. Es legitimado por un discurso en el que la institución impone su voluntad en las cotidianidades de los y las jóvenes (Exp1) (Exp2), mismas que validan las concepciones de la Juventud como carencia o etapa de preparación para la vida adulta.
- *El lugar como protagonistas*: en este la institución sigue con su idea o proyecto pero integra a los y las jóvenes, “les dice: vamos hacer lo que nosotros queremos con ustedes adentro, ustedes siguen siendo ustedes, pero ustedes hacen lo que nosotros queremos” (Exp1). Con esta intención les otorga recursos y se acogen las propuestas de los y las jóvenes, sin embargo éstas son orientadas bajo los intereses institucionales. Este lugar resulta peligroso y requiere analizarlo desde miradas críticas, pues este tipo de relacionamiento pretende conservar las ideas y propuestas originarias de los y las jóvenes de manera respetuosa, sin embargo terminan siendo utilizadas para desarrollar acciones que son responsabilidad de las instituciones “entonces vos encuentras muchos jóvenes haciendo el trabajo del gobierno por tres pesos” (Exp1), resulta importante destacar que bajo este discurso se naturalizan acciones carentes de posibilidades de concertación y diálogos horizontales, mismas que continúan perpetuando la invisibilización frente a las juventudes y sus acciones de despliegue.

- *Lugar como sujetos:*

El joven se atreve a través de esas organizaciones que lo representan a construir con otros y es cuando se logran alianzas, plataformas, redes y es cuando construye con otros jóvenes su propio proyecto pedagógico o cuando lo construye incluso con las organizaciones comunitarias, con las ONG's y con la institucionalidad (Exp2).

El punto de partida de este lugar es la concertación, donde la institucionalidad opta por negociar con el joven y empiezan a acordar asuntos, los jóvenes con sus trayectorias de vida hacen propuestas y dialogan con la institucionalidad, ambos confluyen en lo que tienen y puede ser potenciado, “le llamamos negociación cultural y política, con toda seguridad no lo haces con chicos de 10 años, esto acá necesita jóvenes que tienen cierta trayectoria”(Exp1) de lo contrario se corre el riesgo de caer en los lugares anteriormente mencionados. Para llegar a este lugar es indispensable que los y las jóvenes tengan claridad de lo que son y de lo que quieren hacer, es decir se asuman como sujetos con intencionalidades claras y en potencia. Es desde este lugar donde las juventudes reivindican sus discursos diversos, reconociéndolos en su constante movimiento, donde asumen un horizonte de posibilidades de participación para incidir en sus realidades.

Esta concepción de sujeto se hace transversal en el presente ejercicio investigativo pues como se plantea en el referente teórico y metodológico, se asume una postura donde los sujetos dejan de ser vistos como agentes pasivos, se reivindica su historia y sus experiencias de vida; allí tiene lugar el encuentro con los otros, otras y con su mundo. De este modo las situaciones que se le presentan a los sujetos no se asumen como algo fatal, sino como una situación desafiadora, que si bien los limita, es posible transformar mediante la concienciación y la apropiación de ella como realidad histórica. Las características de la realidad le exigen a los sujetos desarrollar una conciencia crítica que les permita insertarse en el mundo y transformarlo, dejándose de ajustar a él, superando el papel de espectadores y estableciendo un cuestionamiento constante, como praxis creativa sin la cual los seres humanos no pueden ser.⁵ Todo lo anterior, supone leer al sujeto en sus múltiples capacidades de despliegue sin reducirlo a una jerarquía de elementos,

⁵ Tomado del Referente Metodológico.

lectura que para el presente ejercicio, se ubica como punto de partida en las trayectorias vitales de los sujetos

Trayectorias vitales

Al asumir a las juventudes como sujetos resulta imperante abordar las trayectorias de vida que los constituyen, y que las ubica de manera diversa en escenarios de participación; reconocer estas trayectorias nos permitirá ir tras la pista y recuperar en las experiencias de cada joven convergencias y divergencias, que finalmente “nos permite acercarnos, desde la complejidad de los acontecimientos, a las motivaciones profundas, imágenes, saberes y acciones de los sujetos” (Ghiso, 2000, pág. 51).

Exige entonces una mirada compleja donde los sujetos no son islas, es decir, están en constante relación con otros y otras, que en palabras de Lera y otros (2007) implica leer la relación sujeto – estructura, ir más allá del conocimiento de una situación, rescatando el reconocimiento que los sujetos hacen de sus potencialidades, dificultades, deseos, requerimientos, además nos permitirá dar cuenta de la visión que tienen de la realidad y de su propia existencia ofreciendo elementos que contribuyen a una mayor comprensión del entramado del sujeto con lo social.

Las trayectorias vitales son históricas y configuran las diversas formas de ser y participar como jóvenes en los territorios, contemplan tramas que si bien son complejas, en el presente apartado nos limitaremos a abordar desde sus características observables que si bien pueden ser más o menos generalizables, no pretenden en ningún momento caer en limitaciones o restricciones. De este modo reconocemos que la realidad es más compleja que lo señalado en el presente apartado, pues aquí, se resaltan prioridades y relaciones que facilitan su análisis.

Proponemos a continuación retomar la propuesta metodológica de Zemelman (2010) para leer la constitución de la subjetividad donde establece 3 momentos metodológicos para su análisis: la relación dialéctica memoria/utopía, el reconocimiento de opciones y la constitución de un sujeto en movilización. Consideramos esta propuesta en tanto clave de lectura para ubicar las trayectorias vitales de los y las jóvenes en relación a su configuración como seres de pedagogía, que si bien en el presente estudio se basa en un recorte de la realidad observable en el

Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación, puede recoger muchas otras experiencias desarrolladas por ellos mismos en diversos escenarios de sus territorios.

Vale la pena reconocer que la participación de estos y estas jóvenes, presentan experiencias significativas que si bien resultan siendo agrupables, distan la una de la otra y generan alertas importantes para reconocer y proponer futuras reflexiones, es de aclarar también que aquí reconocemos aquellas experiencias que fueron compartidas por los y las interlocutoras en el presente ejercicio investigativo y que permiten “dar cuenta de modos de resolver, decidir, organizarse, entender y sentir problemas y realidades de su entorno; se trata de vivencias en las que descubren sus oportunidades y restricciones subjetivas y contextuales” (Ghiso, Gaviria, & Botero, 2006, pág. 48) permitiendo confrontar lecturas homogeneizadoras que la institucionalidad pueda tener sobre ellos.

De este modo a continuación se plantean momentos concretos que buscan agrupar ciertas similitudes presentes en la trayectoria de vida de los sujetos participantes del presente ejercicio, con la intención de ubicar una línea analítica de la configuración de los y las jóvenes como seres de pedagogía.

Momento 1. Relación dialéctica memoria- utopía.

En este escenario se contemplan dos génesis de necesidades con las que los y las jóvenes se encuentran en sus trayectorias y que pueden o no, constituirse en puntos de partida de reflexiones éticas y políticas frente a su condición de juventud; una tiene que ver con la memoria o tradición y la otra con las visiones de futuro, es decir, la utopía de algo, ambas se presentan como tensión en las trayectorias vitales de los y las jóvenes, pero también pueden constituir una relación dialéctica. Este es el caso de las juventudes participantes en el presente ejercicio, quienes a través de sus experiencias dan cuenta de esta compleja relación, permitiendo ubicar dos escenarios de acción:

El primero⁶ tiene que ver con la búsqueda de los y las jóvenes por encontrar espacios alternativos como resistencia a aquellos caminos que histórica y tradicionalmente le son atribuidos en sus familias y territorios desde miradas adultocéntricas.

⁶ si bien están enumerados no pretenden establecer jerarquías u órdenes verticales.

Se caracteriza por un contexto en el que, retomando las palabras de Dilma Krauskopf, citada por Ghiso, Gaviria, & Botero (2006) “la mayoría de las personas menores de edad de la región latinoamericana, que viven en la exclusión son invisibilizados como tales y enfrentan una premura psicosocial en el cumplimiento de responsabilidades, supuestamente adultas y con ausencia de oportunidades” (pág. 47) .Históricamente a los y las jóvenes les ha sido asignado un rol en el que pareciera que tuvieran un accionar predeterminado, en medio de un tiempo repetitivo y lento, donde se responde a patrones culturales y ancestrales; en el que su futuro no dista de su pasado (Ghiso, Gaviria, & Botero, Espacios y sentidos de la participación juvenil, 2006) En palabras de algunos jóvenes:

Lamentablemente el sistema nos lleva a que estudiemos pues normal, el colegio, salgamos de ahí a la universidad y de ahí a trabajar, pues no nos damos “como bueno, hagamos parte de algo, tengamos otra familia”, no muchos podemos, [...] otros se ven es como lo que han hecho los papás pues toda la vida. (E4)

me había acostumbrado como a que definitivamente yo me tenía que dedicar a estudiar x o y carrera que yo no podía seguir botando tiempo en la música porque eso era muy duro para estudiar, porque yo no tenía plata para estudiar, y porque nada, yo me tenía que acostumbrar a vivir la vida que me había tocado, pero cuando yo llego y conozco a toda esta gente, a mí me cambia el modo de ver las cosas total, a mí me cambia la perspectiva, el yo encontrármelos a ellos y contagiarme de todas esas ganas que ellos tenían por hacer cosas, por luchar (E5).

Es en este contexto donde se asumen los desafíos del presente y del entorno cercano, las y los jóvenes inician una búsqueda que les permitirá reconocer sus posibilidades de cambio, acción y reflexión a partir de experiencias significativas vividas, en las cuales toma importancia el territorio como escenario de identidad, incluso los colectivos juveniles, pues allí se constituyen escenarios diversos donde entre pares se comparten motivaciones, gustos y prácticas.

Yo diría que es el escenario de las organizaciones juveniles, propiamente juveniles y grupos juveniles o colectivos o experiencias organizativas juveniles que se constituían en sí mismas en espacios pedagógicos porque su manera de actuar estaba muy ligada a propuestas formativas [...].todo eso era como muy espontáneo, muy auténtico (Exp2)

Es entonces en estas búsquedas en las que se encuentran propuestas artísticas, culturales y organizaciones juveniles, las cuales se erigen como escenarios de expresión juvenil libertaria y política, donde se cuestiona y se reflexiona el lugar que se ocupa en el mundo y empieza a tomar parte de ellas desde una postura eminentemente pedagógica.

El segundo escenario en el que se evidencia esta relación memoria – utopía, tiene que ver con aquellos y aquellas jóvenes que a lo largo de su historia de vida, hicieron parte de propuestas de participación comunitaria en los territorios que habitan, lo que les permitió tener un reconocimiento bastante importante en las comunidades, además de construir saberes en participación y permitirles interactuar, desde diversas experiencias, con la población infantil de sus territorios. Aquí también importa destacar el caso de jóvenes que desde niños han participado en el Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación, como beneficiarios directos en su niñez; afirmaciones como las que señalamos a continuación, reflejan lo mencionado anteriormente:

[...] Pues digamos que yo venía de un proceso comunitario, pues hacia parte de la junta de acción comunal y coordino un grupo juvenil (E6) [...] tengo cierta participación comunitaria, hace algún tiempo [...], digamos que yo empecé a desarrollar, digamos, como ese perfil de trabajo comunitario (E1).

Además, los dos dinamizadores hablan sobre la participación que tuvieron en el Proyecto como niños semilleros en el barrio Oasis (de donde fueron reubicados), de acciones comunitarias de las que fueron testigos en ese lugar, como la construcción de calles y de sistemas de acueducto y alcantarillado, situaciones que posibilitaron, se establecieron vínculos entre ellos y se generara cierto interés por participar en propuestas que favorecieran a las comunidades (O4).

En estas experiencias los y las jóvenes, han logrado configurar sus saberes en cuanto a la participación en sus territorios donde, retomando nuevamente la voz de Dilma Krasukopf, citada por Ghiso, Gaviria, & Botero (2006), puede advertirse que:

El futuro deja de ser el eje ordenador del presente y son las condiciones del presente las que permiten dar pasos que vayan construyendo el futuro. La calidad del presente es un factor

determinante en la posibilidad de que los jóvenes proyecten su quehacer con esperanza (pág. 49).

Desde aquí toman importancia las acciones de participación formales, es decir, a los escenarios característicos de esta experiencia, comienzan a sumarse las Juntas de Acción Comunal, las comisiones de PP, Proyectos institucionales, entre otros, donde los y las jóvenes que han participado históricamente desde otros lugares como beneficiarios, ahora asumen roles con mayor incidencia y protagonismo, todo ello en una dinámica donde los jóvenes recuperan los legados de participación pero también los recrean y resignifican, superando miradas adultocéntricas que reflejan la resistencia de las personas adultas a aceptar el protagonismo y la toma de decisiones por parte de los adolescentes y jóvenes.

Estos dos lugares (la búsqueda de escenarios de participación y la resignificación de escenarios existentes) se configuran en puntos de partida característicos del contexto poblacional juvenil, que se articulan en una relación dialéctica memoria- utopía en tanto transversalizan realidades históricas vividas por los sujetos y sus visiones de futuro en una constante búsqueda y acción entre opciones de despliegue.

Momento 2. Reconocimiento de opciones.

Estos escenarios se encuentran en tanto los y las jóvenes empiezan a asumir las disposiciones existentes en los contextos y recrearlas, optando por diversos puntos de partida y resignificándolos a través de la vinculación a escenarios de participación, donde trascienden el ser entendidos como luchas juveniles respecto a los adultos y pasan a ser escenarios de empoderamiento juvenil en los que se construyen contenidos y metodologías transformadoras e incidentes.

La condición de juventud, para estos, es un espacio y tiempo del quehacer, de hablar, de andar, de agruparse y de esperar activamente; por ello es que se empeñan, entre otras cosas, en indagar las realidades que los inquietan y en ganar mayores niveles de comprensión y de conocimiento para actuar. Pero este actuar es un accionar que se genera o genera procesos organizativos caracterizados por la ausencia de jerarquías y por rechazar activamente la verticalidad muy propia de las instituciones adultas (Ghiso, Gaviria, & Botero, 2006, pág. 67)

Además de estas convergencias, las características de las y los interlocutores de este ejercicio, nos permite encontrar dos elementos comunes en el reconocimiento de opciones de despliegue en los escenarios de participación, entre ellos resalta la formación académica desde la cual logran articularse a propuestas colectivas.

De este modo el otro punto de encuentro de las trayectorias vitales de los y las jóvenes interlocutoras tiene que ver con la apropiación de saberes que se construyen tanto en escenarios de educación formal, como en la práctica comunitaria, los cuales aparecen en el presente estudio como ejes transversales a la hora de desarrollar estrategias pedagógicas. Los y las jóvenes han participado en escenarios formales de educación, allí adquieren un tipo de saberes teóricos y metodológicos que recrean en los diversos escenarios pedagógicos y que se convierten en “plus” de su incidencia en los territorios, además de la experiencia construida a través de su participación en diversos grupos sociales y comunitarios.

[...] yo muchas de las estrategias o de las formas como genero hoy o como dinamizo las actividades pedagógicas, muchas de esas formas tienen que ver con lo que aprendí cuando hice parte de esos procesos formativos, es decir, cuando fui participante, entonces hay como un lugar en el que se hereda, hay gente que le enseña a uno y uno va replicando, resignificando eso que uno aprendió [...] la misma universidad y los centros formativos, porque en la universidad de manera incipiente o no, habían dinámicas estudiantiles, procesos organizativos estudiantiles que estaban formando a los jóvenes por fuera de lo que ocurría en las aulas [...] pero el movimiento estudiantil tenía su propia agenda de formación, los colectivos y los grupos tenían su propia agenda de formación, entonces también estaban pensando a los jóvenes de cierta manera (Exp2).

Estas propuestas son recreadas desde lo artístico desarrollando iniciativas que contemplan la pintura, la música, el teatro, el graffiti y el baile; desde lo tecnológico con el uso de estrategias multimediales como la animación digital y las redes sociales, gracias a la capacidad que, como sujetos, han adquirido para interpretar los contextos, ubicando estos saberes con intencionalidades claras, que en el desarrollo de estrategias pedagógicas⁷ posibilitan:

⁷ Hablamos de estas estrategias pues fueron las mencionadas y evidenciadas en el ejercicio de trabajo de campo, sin negar la existencia de muchas otras.

- Cualificar la realización de actividades pedagógicas con otros grupos poblacionales (niños y niñas en especial) O4.E3.
- Mejorar las relaciones pedagógicas con los niños y niñas (O4, E1, E3).
- Construir un discurso político y teórico claro (E1).
- Contribuir a los procesos de enseñanza aprendizaje con los niños y niñas desde lo metodológico (E1,E3).
- Aportar, desde disciplinas académicas, a los proyectos, ofreciendo herramientas teóricas y metodológicas para intervenir en la realidad. (E1, E3, E6).
- Poner en práctica los conocimientos aprendidos en la academia (E1, E3, E6).
- Fortalecer a través de la práctica el crecimiento profesional (E3).

El lugar de la academia toma fuerza en cuanto los y las jóvenes interlocutoras de este ejercicio son estudiantes de educación superior de diversas áreas de las ciencias sociales, humanas y artes.⁸

Así, los saberes previos, tanto académicos como experienciales, en las trayectorias vitales de estos y estas jóvenes representa el reconocimiento de opciones de acción, es decir, resultan siendo herramientas transversales en su configuración como seres de pedagogía, pues el Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación se convierte en escenario para recrear y resignificar dichos conocimientos.

Momento 3. Sujeto en movilización.

Es a partir de ese reconocimiento de opciones de despliegue, que los sujetos inmersos en la práctica pedagógica empiezan a movilizarse en torno a la transformación de estándares que se le imponen desde lógicas institucionales. Es en esta movilización que en el sujeto se hace presente una dualidad: “así como se vincula con rasgos forjados por las condiciones sociales y culturales, hay otros que apuntan al desarrollo de la capacidad [...] para reaccionar ante las circunstancias” (Zemelman, 2007, pág. 163) , para adelantar una autoconstrucción que se apoya “no en la decisión de un yo consciente, sino en el proceso constitutivo que caracteriza la inserción del sujeto en un conjunto de circunstancias abiertas a muchas direcciones posibles” (Zemelman,

⁸ Más exactamente son estudiantes de Planeación y Gestión del Desarrollo, Psicología, Trabajo Social, Artes Plásticas, Administración de empresas, Comunicación social y periodismo, Ingeniería de sistemas y Música.

2007, pág. 164). De este modo el principal desafío del sujeto es “romper con los parámetros, o lo que se ha definido también como las convenciones que impiden vernos a nosotros mismos en todas nuestras posibilidades” (p.9).

Es en medio de esa búsqueda desafiante por la transformación, que los sujetos empiezan a incidir de manera activa y propositiva en sus realidades y se valen de diversas estrategias, entre las cuales destacan en el presente estudio, la participación de los y las jóvenes en organizaciones, lo que da cuenta de un sujeto que no es un “producto” de momentos preestablecidos en una lógica lineal, sino que, se va configurando y constituyendo en momentos importantes y continuos, pero nunca acabado o determinado.

Dentro de las diferentes manifestaciones y formas de participación que son generadas por las juventudes como estrategias de incidencia en los territorios, se destacan la realización de alianzas, plataformas y redes con organizaciones comunitarias, ONG’s, Juntas de Acción Comunal, entre otros. En ellos:

Se va a leer el contexto como algo histórico, como algo donde nosotros tenemos responsabilidad de irnos involucrando para ir cambiando, vamos a ver algo que no está así ya acabado, sino que hay que ir construyendo, y ahí hay que involucrarse, no lo construyen otros para uno, sino que un colectivo con otros va construyendo de acuerdo a una opción política (Exp1)

En medio de estos escenarios los y las jóvenes se valen de diálogos intergeneracionales con niños, niñas, adultos y adultos mayores como estrategia para desarrollar dichas propuestas, desafiando las relaciones tradicionales que se plantean desde miradas adultocéntricas que generan bloqueos⁹ en los diálogos intergeneracionales, como se muestra en la siguiente afirmación de las y los dinamizadores:

entonces fuimos y hablamos con las señoras de la tercera edad, fuimos y hablamos con el grupo de mujeres, fuimos y hablamos con un señor que fue presente durante mucho tiempo en la vereda [...] y les dijimos “venga hay que crear una junta que verdaderamente trabaje

⁹ Retomamos el concepto de bloqueos generacionales de Dina Krauskopf (2006) entendidos como la dificultad que tienen diversos grupos generacionales de escucharse mutuamente, de entenderse; la comunicación bloqueada hace emerger discursos y realidades paralelas que dificultan la construcción conjunta.

por la comunidad” (E6); [...] buscando muchísimas opciones pues para los jóvenes y para los mismos niños y de hecho incluso para los adultos, porque entonces eso también ha sido algo muy bonito y es que ha roto cosas entre los adultos y los jóvenes que tradicionalmente se ha visto como una barrera ahí entre ellos (E5).

Vale la pena reconocer que estos escenarios, donde los y las jóvenes hacen latente la necesidad de entablar diálogos intergeneracionales, dan cuenta de las diversas luchas que emprenden al querer *ser* y participar en los territorios desde sus miradas diferenciadas y sus trayectorias vitales, fortaleciendo capacidades de interlocución. De allí que se considere como una “victoria” establecer este tipo de diálogos, dado que, por ejemplo,

[...] muchos compañeros si me contaban que participar en los escenarios de Presupuesto Participativo era muy complejo porque no dejaban hablar a los jóvenes ¿cierto? Cuando yo entré era muy complejo [...] entré y me empezaron a atacar, sin embargo pues yo lo supe manejar y yo me la llevo muy bien con muchos líderes (E3) [...]; es como atreverse a también ceder un poco, pero lograr ser más contundentes e impactar más en la medida en que se involucran más recursos, se involucran más puntos de vista y cuando los jóvenes han logrado ser parte activa de esas plataformas, también han sido protagonistas: solo que desde otro lugar, desde el lugar del encuentro con el otro (Exp2).

Dichas luchas pasan necesariamente por una postura política y ética clara frente al lugar que ocupan en el mundo, ello implica criticar discursos que históricamente han legitimado exclusiones políticas en las juventudes. Con esta intención, los jóvenes interlocutores de este estudio, empiezan a tener un lugar en las diversas formas organizativas de los territorios¹⁰, donde las organizaciones comunitarias y los jóvenes van incidiendo, acudiendo a estas y resignificándolas como potencia de lo posible (Exp2). Allí “el encuentro, el dialogo, la negociación hacen parte de los rituales que buscan llegar a consensos y a agendas de negociación política” (Ghiso, 2000, pág. 52).

¹⁰ La ubicación territorial no es sólo un referente de organización, sino que empieza a cumplir funciones de identificación, pertinencia, representación, actuación, creación y gestión, es decir el territorio ofrece a los colectivos además de una ubicación en el mundo, espacios de construcción de filiaciones y referentes de pertenencia que refuerzan sus lazos (Sepúlveda & Londoño, 2008).

Encontrarme una Red Juvenil tan diversa y tan grande, pues acá y que en realidad le meten tanta moral para hacer tantas cosas, que todo lo que se propone la lucha y la logra contra viento y marea, y pues con uñas y dientes defendiendo pues sus derechos y, pues no sé, que no se dejan meter el dedo a la boca, que siempre están ahí peleando pero siempre con unos argumentos, dando las peleas que se tienen que dar (E5).

En cuanto a la participación en dichos espacios comunitarios (formales y no formales) se destacan escenarios como las Juntas de Acción Comunal, comisiones o representaciones de Presupuesto Participativo, clubes juveniles, redes o mesas juveniles (nivel de comuna), grupos juveniles, cabildos indígenas, grupos artísticos, escuelas populares y grupos de voluntariado. En estos escenarios los y las jóvenes lideran y/o acompañan propuestas en las exponen sus intereses entre los que se encuentran el ambientalismo, el indigenismo y el interés por desarrollar procesos formativos en diversas áreas.

Se esfuerzan la mayoría, pues de nosotros los líderes y [...] otros grupos organizados por gestionar sobre todo en educación(E1) [...] entonces trabajan desde las comisiones en PP (Presupuesto Participativo), también buscando como ayudarles más también a estos procesos, desarrollando proyectos de formación (E5).

Por su parte, los y las jóvenes construyen saberes a través de la participación en dichas organizaciones, donde se destacan contenidos como el trabajo en equipo, los derechos humanos y la visibilización de lo público como escenario de acción.

Hablamos entonces de un sujeto en movilización cuando los y las jóvenes construyen un proceso en el cual reconocer aquellos condicionamientos internos y externos existentes en sus memorias y utopías, y de ellos rescatan un abanico de posibilidades de acción que logran concretar en alternativas particulares de sentido y despliegue, como lo es la pedagogía como escenario para la participación e incidencia juvenil.

Con la intención de ubicar al lector en los elementos abordados hasta ahora en cuanto a las trayectorias vitales de los y las jóvenes, proponemos el siguiente gráfico, que pretende relacionar, a modo de resumen, los momentos desarrollados anteriormente y su incidencia en la configuración de seres de pedagogía, tratando de relacionar las principales características de las

trayectorias vitales de los y las jóvenes interlocutoras del presente ejercicio con los procesos de reflexión y acción que en ellas se gestan.

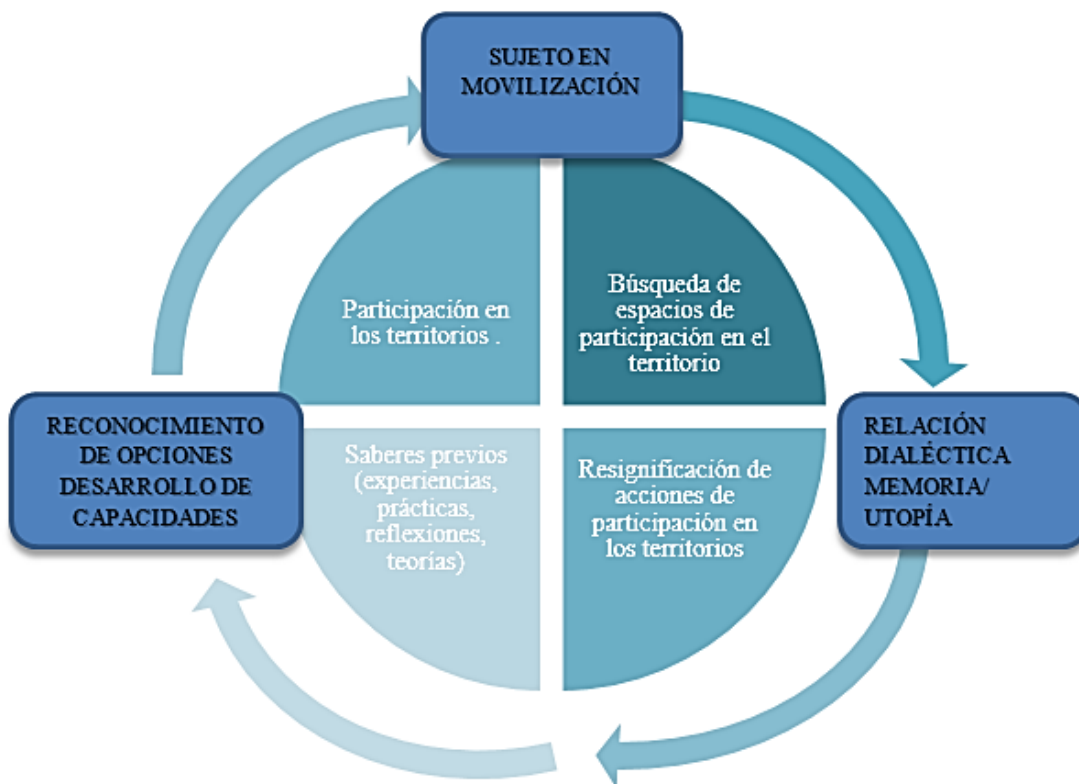


Figura 6. Figura configuración seres de pedagogía

Hasta ahora hemos desarrollado elementos importantes que nos permiten caracterizar a los y las jóvenes interlocutores en la presente investigación como contexto poblacional y con la intención de que este no se convierta en un apartado meramente descriptivo, hemos ido ubicando al lector bajo una mirada crítica sobre las juventudes.

Distingamos entonces cuatro claves de lectura que nos han permitido llegar hasta aquí:

- Optamos por el concepto juventudes, como categoría que recoge las diferentes maneras de ser joven que se presentan en la realidad, sin ánimo de limitarlas a una categoría única u homogénea, sino como un recurso conceptual que reconoce la diversidad como punto de partida.

- Las juventudes inciden de maneras diferenciadas en los territorios que habitan y de los cuales se sienten o no, con el compromiso político de transformar, desde allí ubicamos a las organizaciones juveniles como escenarios que concretan estas incidencias a través de opciones de participación, donde los y las jóvenes asumen un lugar y frente a este desarrollan o no acciones colectivas.
- Las juventudes como sujetos están siempre en los territorios vivenciándolos, cuestionándolos y desarrollando estrategias con otros, que les permiten tener una mayor incidencia a través de alianzas, diálogos y concertaciones, en las que tienen la posibilidad de articular sus intereses y motivaciones; en suma, son sujetos con capacidad de ser más.
- Las trayectorias vitales suscitan elementos convergentes y divergentes que dan cuenta de motivaciones e intereses puestos en los escenarios de participación, de allí su importancia. Se encuentran experiencias que parten desde procesos históricos de participación o en la búsqueda de éstos, allí los saberes previos se constituyen como puntos de encuentro entre los y las jóvenes, aportando saberes teóricos, metodológicos y experienciales para reconocerlos como opciones de despliegue; de este modo los escenarios pedagógicos en los territorios se concretan como alternativa imperante para la participación e incidencia en ellos. Este proceso permite la configuración de seres de pedagogía, sujetos que a través de la reflexión crítica logran articularse a propuestas de transformación a través de la pedagogía.

Ahora bien, reconociendo estas claves de lectura, es necesario seguir develando las características de estos sujetos: ya los ubicamos en unos contextos concretos de participación, ahora los ubicaremos con mayor precisión en su lugar pedagógico, mismo que asumen con el desarrollo de estrategias pedagógicas.

5.1.2.2. Juventudes como seres de pedagogía.¹¹

Retomando el contexto institucional en el cual se desarrolla el Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación, las juventudes ocupan un rol importante como sujetos educadores, además se constituyen en población objetivo con la cual se desarrolla dicha propuesta formativa desde la

¹¹ Categoría que retoma varios planteamientos propuestos por las autoras en la ponencia “juventudes como seres de pedagogía: posibilidades que abren otros espacios para su participación”.

institucionalidad; sin embargo nuestro interés investigativo pretende ir más allá de la mera descripción de la labor educativa desarrollada por las y los dinamizadores dentro del Proyecto, reconociéndolos como sujetos que se configuran a partir de sus trayectorias de vida y que se constituyen a través del desarrollo de estrategias pedagógicas como seres de pedagogía, que se asumen como formadores pero también como sujetos de formación y que se valen de este tipo de escenarios para ubicar lugares de participación y expresión de lo juvenil.

Pretendemos reivindicar el lugar de los y las jóvenes dinamizadoras, como sujetos con posibilidades de acción, que cuestionan y problematizan el lugar que ocupan en el Proyecto, con la firme intención de seguir creando y recreando posibilidades de participación en lo político, en lo social y en lo comunitario desde propuestas pedagógicas.

Iniciemos reconociendo que el rol como dinamizadores y dinamizadoras responde a un proceso histórico donde la institucionalidad les asigna un lugar en el que, como vimos anteriormente, son formados en “competencias ciudadanas”, allí las juventudes son integradas, pero no incluidas como sujetos que forman parte activa en la construcción de dichas propuestas, generando condicionamientos que limitan la construcción colectiva.

Frente a ello las juventudes empiezan a reflexionar su lugar y con ello a desarrollar propuestas alternativas y diversas, en un esfuerzo por incidir y renovar los escenarios tradicionalmente propuestos, de este modo los procesos educativos:

se convierten en escenarios que permiten visibilizar a los y las jóvenes en un lugar donde es posible el diálogo de saberes y el reconocimiento de las juventudes como un grupo poblacional que tiene mucho que decir de sí mismo y de su mundo [...]; en dichos espacios, tienen la posibilidad de ubicarse como “seres de pedagogía”, con acciones educativas mediadas por el diálogo y la reflexión, que tienen incidencia en los contextos en los cuales se desarrollan apuntando a la concreción de una conciencia transformadora que repercute en el ahora, en un presente que no relega la potencialidad de dichas acciones a un futuro esperanzador que generalmente, se descarga con todo su peso sobre sus hombros (Alzate & Jimenez, 2015, pág. 105).

Estas propuestas se materializan en metodologías alternativas en las que convergen, las artes, el ecologismo, las redes sociales y los medios electrónicos, abriendo puertas a la diversidad, pues

si se considera a la juventud desde este lugar, “diversas estrategias metodológicas van a tener que ponerse en pie” (Exp1) en los encuentros educativos liderados por ellos y ellas. Así, se plantean variadas formas de vivir lo pedagógico, que se concretan en maneras de relacionarse, en intencionalidades, motivaciones y mensajes que se describirán con mayor atención en apartados posteriores.

La participación de las juventudes en los escenarios formativos posibilita el diálogo de saberes y de experiencias, promoviendo su visibilización como sujetos con voz e incidencia en la construcción de un mundo incluyente:

Ellos [los jóvenes] en estos espacios se van dando cuenta [...] que en realidad las herramientas están en sus manos y que está en ellos, que es la decisión de ellos de qué quieren hacer con sus vidas y de que si hay muchísimas cosas para hacer y que pueden estudiar [...]. Pero entonces conocen estos espacios y empiezan a encontrarse cosas que los van llenando la vida, se empiezan a dar cuenta que tienen talentos muy grandes, entonces se empiezan a encarrerar en estos parches, dejan de estar camellando, pues como ellos le llaman “en las esquinas” y empiezan a acercarse a estos espacios y empiezan a desarrollar todas esas actividades que tienen (E5).

Visto así, en los procesos educativos los y las jóvenes no se limitan a las propuestas institucionales y/o tradicionales, superan las relaciones jerárquicas y optan por reconocer que todos los sujetos son protagonistas de su formación y de la formación de otros(as) y con otros(as).

Asumirse como ser de pedagogía no es un proceso mítico que pueda darse sin más, sino que debe incluir, como ya lo hemos nombrado, una reflexión consciente y crítica de la realidad inacabada, de las trayectorias vitales, de los contextos; reflexiones que conlleven al ejercicio de una praxis liberadora que se vuelque sobre el mundo para transformarlo (Alzate & Jimenez, 2015).

Para los y las jóvenes, ello implica pasar por un proceso en el cual, se puedan reconocer a sí mismos y a sus posibilidades, considerando lo que puede llegar a ser dentro de las circunstancias contextuales que los rodean, invitándonos a “pensar en la vida como voluntad de liberación; en la consciencia como postura ante lo posible y resistencia a lo imposible; en

el conocimiento como alerta ante el movimiento de los límites” (Zemelman, 2007, pág. 15); se trata ante todo, de una búsqueda, aquella en la cual el sujeto debe hacerse cargo entre lo que lo condiciona y la capacidad de trascenderlo (Alzate & Jimenez, 2015).

Cuando las juventudes trascienden estas reflexiones y las proponen en escenarios pedagógicos, se logra construir un nivel de autonomía donde no se conciben como consumidores pasivos de una cultura o aprendices de la adultez, sino como sujetos creadores que tienen algo que enseñar, logrando cierta incidencia sobre los contextos y abriendo puertas a otros mundos inéditos donde sea posible asumirse como “seres de pedagogía”.

Respuestas a la institucionalidad

Estas estrategias de incidencia de los y las jóvenes como seres de pedagogía, se concretan en el presente ejercicio investigativo en relación al referente institucional en el que está inscrito el Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación, en el cual los y las jóvenes dinamizadoras desarrollan su rol educador, además manifiestan sus percepciones frente a dicho contexto y a partir de ellas conciben maneras de resolver los asuntos que les resultan problemáticos.

Retomar las percepciones de los y las jóvenes dinamizadoras en este ejercicio nos permitirá indagar las diferentes significaciones que tiene los sujetos frente a una realidad socio histórica reconociendo que estas pueden ser diversas en tanto los sujetos son diversos y representan para cada uno un sentido particular según sus intereses, motivaciones y sentires (Zemelman, 2010). Por esto consideramos importante que las diferentes percepciones de los sujetos pasen por el “análisis e interpretación crítica, es decir, por un proceso de deconstrucción teórica, ideológica y experiencial; pues es desde aquí que se imprimen los sesgos y se imponen intereses que es necesario develar y hacer expresos” (Zemelman, 2007, pág. 1). De este modo proponemos abordar dichas percepciones agrupándolas en las dimensiones estructurantes del Proyecto.

Los y las jóvenes consideran el Proyecto como un escenario alternativo que les permite fomentar un mayor liderazgo y construir una mejor cercanía con las Organizaciones Madrinadas, es decir, con organizaciones del territorio. Validándose a través de un programa educativo que reconoce la importancia de que los niños y niñas conozcan sobre temas de participación. En general resaltan las buenas intenciones plasmadas en el Proyecto

[...], tiene muy buenas iniciativas, las intencionalidades, yo digo que son las mejores (E1)
 [...], es una muy buena herramienta para trabajar con los niños y es una buena convocatoria, una buena invitación a generar espacios alternativos con los niños, es una buena opción, es algo muy positivo (E5).

Además de lo anterior, se resalta la incidencia del proyecto en las trayectorias vitales de los y las dinamizadoras,

sin duda ubica el componente educativo como un eje transversal, porque solamente es posible a partir de la formación, y especialmente de la formación política, generar ese sujeto político que haga consciente la necesidad de participar, de empoderarse y él mismo hacer parte del cambio. Entonces Semilleros para la Participación Infantil y Juvenil es una de esas estrategias, (Exp3) es un proceso muy bonito, un proyecto que a vos te fortalece, te empodera de otros asuntos, y que siempre te lleva a buscar, o sea cuales son los espacios de participación, cómo se ejercen, cómo se da el control social (E6).

Sin embargo los sujetos también expresan de manera crítica sus percepciones frente al Proyecto, ubicando alertas desde su rol como educadores

Entonces este proyecto siempre lo tiene a uno muy atento, muy atento de cómo vas a utilizar la pedagogía, muy atento cómo vas a enseñar el tema, qué vamos a enseñar, cómo vas a cambiar esta actividad, qué metodología tomar (E6).

Estas alertas se construyen a través de procesos de problematización de la realidad bajo una concepción pedagógica en la cual los y las jóvenes buscan superar una primera visión mágica o ingenua por una visión crítica, partiendo de la transformación del contexto vivido. Lo que en palabras de Freitas, Alves, Carvalho, Godoi & Nova (2001):

Propicia el aprendizaje y transformación de la realidad desde un proceso continuo y consciente de cuestionamiento y crítica del vínculo sujeto- mundo. Le son inherentes el diálogo, la búsqueda y el enfrentamiento a las contradicciones del sujeto en el proceso de conocimiento y su relación como fuente de desarrollo (pág. 6).

Los y las jóvenes como seres de pedagogía cuestionan su relación y lugar en el Proyecto y logran concretar alertas en tres dimensiones vitales de su ejercicio pedagógico: la teórica, la

metodológica y la operativa, que generan cuestionamientos y problematizan la realidad construyendo caminos posibles para su transformación, entre ellos se destacan:

DIMENSIÓN TEÓRICA: esta dimensión contempla aspectos del enfoque pedagógico del Proyecto, el cual propone planteamientos alrededor de las formas de nombrar y fundamentar teórica y conceptualmente el proceso formativo, allí los y las dinamizadoras hacen visibles las siguientes tensiones:

- Incoherencia teoría práctica:

Los y las jóvenes resaltan la importancia de desarrollar una propuesta coherente en términos de que la corriente teórica seleccionada tenga pertinencia metodológica con los contenidos propuestos, a fin de que la relación teoría-práctica permita una reflexión articulada donde la teoría no se convierta en discursos llenos de contenidos y la práctica en activismo.

- Miradas adultocéntricas:

Los y las jóvenes dinamizadoras alertan sobre la importancia de reconocer sus saberes y experiencias de sus territorios, resaltando el valor de no ser llamados como beneficiarios, y por el contrario usar otras categorías conceptuales que además de estar fundamentadas teóricamente, reconozcan y abran escenarios de participación, para todos los actores del proceso:

Unos escenarios pedagógicos son institucionales [...], consultan o no como las intenciones de los jóvenes, pero en la mayoría de las veces actúan desconociendo muchísimo lo que es la realidad de los jóvenes, o sea actúan desde la perspectiva institucional, adultocéntrica [...] o sea es una formación que se da desde esa perspectiva institucional [...]. Para este primer escenario uno puede hablar de un sujeto joven que es cliente, de un sujeto joven que es usuario o que es beneficiario [...], ¿por qué no hablan otro lenguaje? ¿Construir con ellos, por ejemplo? (Exp2).

Esta reflexión pasa además por cuestionar su incidencia en el Proyecto, reclamando mayor protagonismo como sujetos.

A mí me parece que de lo que son los dinamizadores, deberían incidir más en la elaboración de esas guías, pues o sea, está bien vamos a trabajar con guías, entonces mínimo los

dinamizadores que están en los contextos debería participar en la elaboración de esas guías, porque son en realidad los que están en el territorio y saben cómo es la vuelta y como es el asunto allá (E5).

La mayoría de estos cuestionamientos se relacionan con el desarrollo de las guías pedagógicas, pues si bien existen alternativas de participación para los y las jóvenes como la mesa de dinamizadores¹², los interlocutores concuerdan en lo reducidos que resultan ser estos espacios, ya que allí se sostienen miradas adultocéntricas, asunto que por un lado desgasta a los y las jóvenes participantes de esta mesa, y por el otro desgastan el escenario de la mesa como mecanismo para la concertación e incidencia en la dimensión metodológica del Proyecto, pues allí se replican algunas dificultades para el establecimiento de diálogos intergeneracionales, reduciendo la capacidad de negociación y concertación.

Se busca trascender las miradas adultocéntricas reivindicando no solo la participación de los y las jóvenes, sino también de los y las niñas, como sujetos que en su proceso de formación también recrean y resignifican constantemente los encuentros pedagógicos.

Yo creo que semilleros debe dar un avance y es decir qué quieren los niños en el proceso de participación desde los semilleros, o sea porque siempre es, yo como joven, yo como dinamizadora, qué propongo hacer con los niños, pero realmente lo que queremos aprender en el proceso de participación, porque entonces por eso las guías se vuelven repetitivas (E6).

Estas alertas ubican en el Proyecto reflexiones importantes en cuanto a cómo se concibe a los sujetos desde la institucionalidad, desafiando a entablar diálogos intergeneracionales donde todos los participantes del proceso encuentren en el Proyecto un escenario que posibilite el despliegue de sus capacidades, habilidades y potencialidades en participación e incidencia.

DIMENSIÓN METODOLÓGICA: se presentan en esta dimensión cuestionamientos alrededor de la concreción de las metodologías propuestas por el SFCP, en las guías pedagógicas que son elaboradas por los diferentes operadores que ejecuten el Proyecto.¹³

¹² Espacio creado para discutir asuntos metodológicos y administrativos del Proyecto desde los y las dinamizadoras. Está constituida por jóvenes dinamizadores representativos de cada comuna.

¹³ Para el año 2015 el operador fue la Corporación Presencia Colombo Suiza.

- Guías pedagógicas unificadas:

Las guías pedagógicas son herramientas metodológicas que contemplan las orientaciones formativas para el desarrollo de cada sesión con los niños y niñas, éstas son diseñadas por el equipo de coordinación pedagógica y deben tener una estrecha coherencia con las habilidades y competencias propuestas por el SFCP. Para cada encuentro con los niños y niñas se planea una guía, la cual es la misma en todos los semilleros de la ciudad; se propone como una herramienta flexible donde las y los dinamizadores pueden modificarla según lo consideren, siempre y cuando no modifique los objetivos de cada sesión, a pesar de ello los y las jóvenes cuestionan la homogeneidad de dichas herramientas,

Pues ellos dirán que es muy difícil poner a camellar a un montón de pedagogos y todo para hacer unas guías distintas, pero el hecho de que sea una guía unificada para toda la ciudad, como te digo con niños tan diversos, de contextos tan diversos, con niños de las comunidades indígenas que tienen las mismas guías, pues eso no puede ser posible (E5) [...], entonces es realmente también desconocer un tema de la identidad territorial de los niños (E6).

Esta alerta toma vital importancia, pues representa una reivindicación de la diversidad en la formación al reconocer que tanto los sujetos educadores, como los educandos, son seres diversos y a partir de allí se erigen diversas estrategias pedagógicas contextualizadas y problematizadas, de tal forma que permiten la apropiación de saberes y una relación práctica con la realidad.

DIMENSIÓN OPERATIVA: en esta dimensión agrupamos todos aquellos cuestionamientos y reflexiones que suscitan la estructura misma bajo la cual se desarrolla el Proyecto o asuntos que tienen que ver con la ejecución técnica.

- Desconocimiento por parte de los operadores de la historia metodológica del proceso

Reconociendo la intención de desarrollar un proceso formativo con los niños y niñas (quienes en promedio participan durante 3 años, en los cuales se desarrollan los ciclos propuestos por el SFCP) y además, que son los y las jóvenes dinamizadoras quienes permanecen en el proceso formativo por más años (dado que los operadores cambian anualmente) surge una alerta importante alrededor de las problemáticas que genera el cambio de operador, en términos de

darle continuidad al proceso. Allí el operador “en ese tema de innovar, antes hacen un retroceso en el proceso” (E6), pues plantean propuestas desconociendo las metodologías desarrolladas previamente y cayendo en una suerte de repetitividad de las guías pedagógicas; en palabras de uno de los dinamizadores: “[las guías] eran lo mismo de la otra semana, e incluso habían guías que uno veía repetición del operador anterior” (E6).

Esto señala la importancia de promover una mirada histórica de los procesos de formación, desarrollando acciones pedagógicas que permitan reconocer los saberes adquiridos en ejecuciones anteriores, lo que le facilitará al operador desarrollar estrategias con mayor pertinencia social.

- Estructura en forma de cascada:

Los y las jóvenes dinamizadoras cuestionan la estructura operativa bajo la cual se desarrolla el Proyecto, donde se evidencia una de transferencia de conocimiento de forma vertical que es considerada “de desvirtuación, porque cada vez que va pasando más, se van perdiendo cosas y más, y al último no le llega casi nada y le llega como un teléfono roto”(EXP1); así se problematiza la fluidez que se presenta al “bajar” los contenidos propuestos desde el SFCP hasta los niños y niñas, con lo que también se presentan dificultades para que las propuestas de los niños, niñas y dinamizadores, “escalen” hasta la estructura misma del Proyecto.

A continuación se presenta un gráfico que pretende ilustrar el efecto cascada que se evidencia en la operación del Proyecto, donde cada uno de los actores tiene un lugar desde la verticalidad; la relación descendente es fluida, aunque problemática en términos del aprendizaje de los contenidos originales del SFCP por parte de los niños y niñas; y se dificulta gestionar propuestas y recomendaciones a la coordinación pedagógica, que vengan desde los niños y niñas, o de los mismos dinamizadores y dinamizadoras.

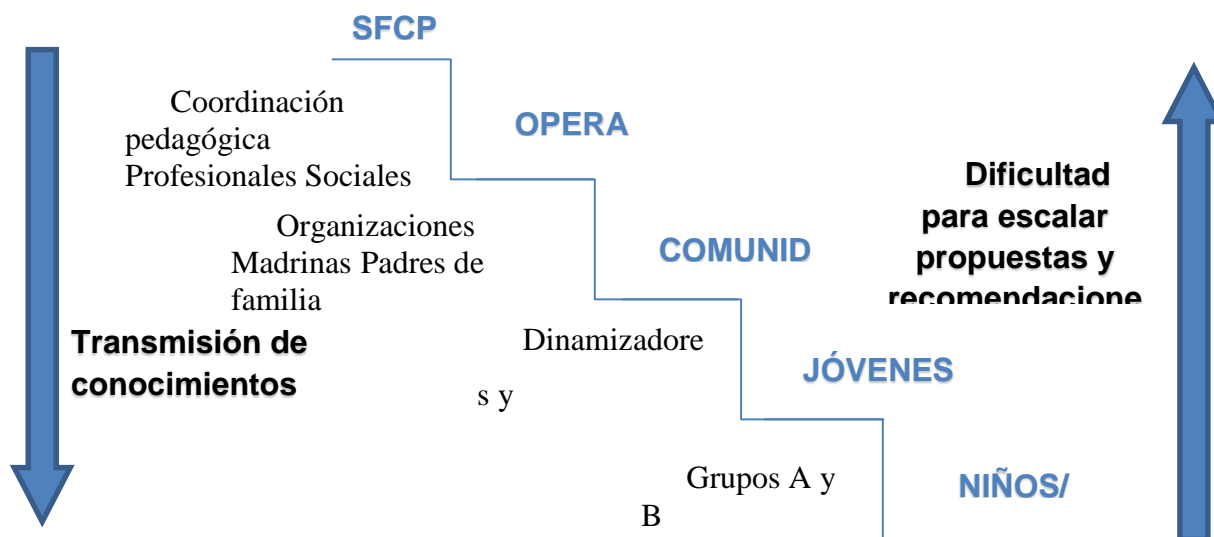


Figura 7. Efecto Cascada SFPC

Frente a ello, otros dinamizadoras y dinamizadoras también resaltan que en términos burocráticos esta estructura no presenta mayores dificultades y se ve como necesaria la aplicación de esta metodología en un Proyecto con alcance de Ciudad.

- **Interventoría:**

Para este tipo de proyectos se hace necesario una figura de interventoría que desarrolle el control y seguimiento a los objetivos propuestos en términos de eficiencia y eficacia de recursos. Sin embargo los y las dinamizadoras perciben de dicha figura una dificultad para desarrollar cambios y modificaciones a las guías pedagógicas, pues afectarían el proceso de evaluación, presentándose situaciones en las que los y las jóvenes se ven cohibidos para desarrollar los cambios que consideren necesarios:

O sea, desde un principio yo las hacía así, tal cual, al principio tal cual y yo “no, llega interventoría, me pilla haciendo otra cosa” [...] Y yo decía “no, apenas llegue interventoría y no me vea la cartelera” (E3).

Vale la pena aclarar, que si bien las guías pueden ser modificadas, desarrollando propuestas alternativas a las actividades allí presentadas, a nivel administrativo a las y los dinamizadores se

les sugiere desarrollar dichos cambios o propuestas antes del encuentro en espacios como la mesa de dinamizadores o en las asesorías pedagógicas con los y las profesionales sociales.

- Continuidad de los semilleros y los niños y niñas:

Se cuestiona la continuidad del proceso con los niños y niñas, ya que el Proyecto tiene una duración anual de aproximadamente 7 u 8 meses, dejando un periodo de tiempo considerable en el que los niños y niñas se alejan y se descontextualizan de su proceso, además cuando los niños y niñas alcanzan los límites de edad establecidos, se da por culminada su participación en el Proyecto, frente a lo cual se desarrollan otro tipo de alternativas como escuelas de liderazgo juvenil, que apuntan al fortalecimiento de las habilidades adquiridas durante su proceso en Semilleros, sin embargo, ello resulta de poca cobertura, pues pocos de los niños y niñas participantes de los Semilleros continúan allí.

Las anteriores percepciones, son retomadas a fin de ubicar al lector en los asuntos problemáticos planteados por los y las jóvenes, frente a los cuales presentan propuestas de acción y transformación que abordaremos a continuación.

Acciones como espacios de posibilidades

Frente a las percepciones anteriormente mencionadas que denuncian asuntos problemáticos, los y las jóvenes dinamizadoras realizan una serie de acciones para transformarlos, reconociendo sus potencialidades y las de sus territorios, apropiándose de su lugar en el Proyecto y de la capacidad de transformación como elemento inherente a todo proceso educativo; así los sujetos cuestionan la realidad y vuelven a ella con propuestas transformadoras.

Con la intención de dar cuenta de estas acciones, las agruparemos en las dimensiones anteriormente problematizadas, resaltando las recomendaciones que plantean, a fin de darle continuidad a sus reflexiones y reconocer sus respuestas a la institucionalidad:

Dimensión teórica:

- Enseñar desde el Ser:

Yo digo que es importante generar otros espacios distintos con los niños, espacios de diálogo, donde en realidad compartan con otros niños, donde en realidad se estén

cuestionando cosas para la vida y no simplemente lo que acá la Alcaldía quiere venir a meterle a los niños, que muchas veces son cosas que ni siquiera, o información que ni siquiera los niños van a digerir. (E5)

Los y las dinamizadoras proponen un enfoque teórico que tenga mayor coherencia entre la teoría y la práctica. Que retome los saberes previos de los niños, niñas, jóvenes y sus territorios, reconociendo el ser de los sujetos y sus contextos específicos, mediado por la horizontalidad y en el que los diferentes actores puedan tener incidencia. Lo que para ellos y ellas se lograría:

Siempre y cuando estas personas que van a ir dirigiendo esto o que van a venir a dinamizar este proyecto con los niños lo hagan de una manera muy consciente y no simplemente por ganarse un recurso y no simplemente por tener un trabajo sino que en realidad le metan amor a las cosas, que en realidad le metan como sentido a las cosas y que en realidad lo hagamos desde el ser, en una posición y no simplemente lleguen aquí meterles información a los niños. (E5).

- Gestión del conocimiento:

Los y las jóvenes dinamizadores argumentan de manera crítica y reflexiva, que en el desarrollo del Proyecto constantemente se está generando conocimiento, tanto teórico como metodológico, se construyen maneras de ver la política entre los niños y niñas y nuevas significaciones de las relaciones de poder en sus territorios. Además se recrean formas de construir estos conocimientos. Reconocer dichos saberes amerita identificar a los niños y niñas como sujetos con capacidad analítica y con saberes experienciales que son visibilizados en los encuentros educativos del Proyecto. Lo que plantea la necesidad de desarrollar procesos de gestión del conocimiento donde lo creado y recreado en términos teóricos y metodológicos pueda tener memoria en el proceso a fin de tener incidencia en políticas públicas de ciudad, de este modo los y las dinamizadoras proponen:

Semilleros debe ser más... Digamos que un repositorio, por decirlo así, un repositorio de conocimiento de los niños y las niñas y los mismos Dinamizadores que viven a diario todo el día y toda la semana su comuna o su territorio; que esos conocimientos [...] sean réplica para la Política Pública [...] que no se tenga que volver a hacer un estudio [...] que los niños y las niñas ya han aportado algo (E2).

Para esa propuesta de gestión del conocimiento se hace fundamental reconocer y valorar los saberes de los dinamizadoras y dinamizadores, de los niños y niñas, potenciando herramientas en las que se pueda fundamentar modos de hacer y enseñar, es así como desde lo metodológico se plantean alternativas como:

- Permitir que las guías se construyan en las comunas con los dinas de acuerdo a los contextos y con el acompañamiento de los profesionales sociales.(E3)
- Las guías deberían constituirse en una cartilla (E2) como caja de herramientas para desarrollar las temáticas propuestas y como memoria de las técnicas que se desarrollan en cada ciclo propuesto por el SFPC. Evitando la repetición de estrategias que resulten desgastantes para los niños y niñas.
- Exponer los trabajos y actividades que hacen los niños y niñas en los Semilleros como parte de esa gestión del conocimiento, articulándolos a otros espacios de participación que ya tenga la Alcaldía. (E2)

Es a través de estas propuestas que los y las jóvenes reivindican su lugar en los procesos pedagógicos, un lugar en el que se visibiliza construcción de conocimiento para la transformación y la acción, un lugar que pretende retomar el dialogo de saberes y fundamentar teóricamente dichos saberes.

Dimensión metodológica

- Modificar las guías.

Una de las respuestas a la institucionalidad que más se resaltan entre los y las jóvenes interlocutores de este ejercicio, tiene que ver con la modificación de las guías pedagógicas propuestas por el operador del Proyecto. Anteriormente pudimos reconocer las percepciones que tienen los y las jóvenes frente a dichas guías, de allí que ven como necesaria y pertinente su ajuste según las realidades de su contexto y las constantes demandas que hace la cotidianidad en los encuentros formativos.

Los y las dinamizadoras se esfuerzan por conservar los contenidos propuestos para cada encuentro con los niños y niñas, sin embargo modifican algunos momentos de la guía, entre los cuales emergen las acciones simbólicas, la lectura, el dialogo, los partidos de futbol, el uso de

medios tecnológicos como técnicas que propician el abordaje de las temáticas propuestas, que si bien no están planteadas en la guía se orientan a los objetivos propuestos.

- Mesa Metodológica de dinamizadores y dinamizadoras.

La Mesa de Dinamizadores se plantea como un espacio para el debate y las propuestas de los jóvenes frente a los planteamientos institucionales, en mayor medida se centra en los planteamientos metodológicos, a fin de modificar las guías según las necesidades identificadas por las y los dinamizadores.

Este espacio constituye en un lugar para la concertación y el diálogo, por lo que como acción de transformación puede representar un lugar de incidencia de los y las dinamizadoras, sin embargo se habla de la posibilidad de crear una mesa amplia, que no tenga como fin último abordar los asuntos metodológicos del proceso, sino también manifestar otros asuntos importantes que se presentan durante el desarrollo de los encuentros formativos con los niños y niñas, donde participen de manera activa otros actores del Proyecto.

Dimensión operativa

- Estructura en forma de cascada

Frente a la estructura de cascada existe un llamado a hacer del proceso un espacio de horizontalidad que promueva el dialogo, un espacio que permita cuestionar las realidades, un espacio para compartir saberes. Se plantea la necesidad de abrir la puerta a las recomendaciones que surjan desde los niños, niñas, y dinamizadores que hagan posible “escalar” y gestionar las diversas problemáticas que se presenten en los semilleros. Para ello generan propuestas como la mesa amplia de dinamizadores donde se puedan articular diversos asuntos emergentes en el proceso con los niños y niñas, reivindicando sus realidades complejas.

- Continuidad de los niños y niñas

Una de las preocupaciones de los y las dinamizadoras tiene que ver con la continuidad en el proceso de los niños y niñas, frente a la cual han gestionado opciones que permiten contribuir a la continuación de su proceso de formación y participación, a través de alternativas como grupos

juveniles, para aquellos niños y niñas que terminan su proceso en Semilleros por términos de edad; y de acciones formativas en otros temas con los mismos niños y niñas que hacen parte del semillero durante el periodo de no ejecución del Proyecto.

Estas acciones se logran siempre que se vinculen a las potencialidades del territorio, los jóvenes a través de la articulación con otros jóvenes (estudiantes universitarios, personas de la comunidad, dinamizadores, amigos) o con otras organizaciones (UVA, grupos artísticos, organizaciones comunitarias, comisiones de Presupuesto Participativo, grupos juveniles) logran gestionar procesos formativos en artes (danza, pintura, entre otros), espacios de reunión, materiales, talleres, participación en eventos de ciudad, con la intención de construir opciones de participación y visibilización para los niños y niñas durante un periodo de tiempo más amplio.

- Reconocer la historia metodológica del Proyecto

La importancia de reconocer la historicidad del Proyecto, no solo en términos de surgimiento y continuidad, sino concretamente en términos metodológicos, es una recomendación que va dirigida de manera más explícita a los operadores, la necesidad de asumir cambios que beneficien a diferentes actores del proceso y que propongan darle mayor incidencia a los jóvenes, niños y niñas, con la intención de reconocerlos como sujetos y no solo como beneficiarios.

Aludiendo a reconocer la historia, se plantea recoger los cambios metodológicos que desarrollan los y las jóvenes dinamizadoras como insumo metodológico de las acciones que realmente se desarrollan en los encuentros con los niños y las niñas.

- Los Dinamizadores y dinamizadoras

Frente a los asuntos que resultan ser problemáticos para los y las jóvenes como seres de pedagogía, a través de un proceso consiente de análisis de posibilidades y limitaciones, aumentan sus capacidades de gestión con la intención de contribuir al desarrollo de una propuesta formativa integral y continúa con los niños y niñas, apropiándose de capacidades existentes en sus contextos. Lo que da cuenta de jóvenes que tienen una postura clara con interés de desarrollar procesos consientes en los que el Proyecto Semilleros Infantiles se convierte en una alternativa para el despliegue de sus capacidades, contribuyendo a la generación de su empoderamiento y liderazgo.

Desarrollamos este apartado relacionando posibles condicionamientos contextuales, que demarcan rutas y caminos que vale la pena ser analizados y debatidos en otros escenarios a fin de reivindicar, como lo mencionamos anteriormente, la trascendencia del lugar asumido desde la institucionalidad adulta y la posible creación de otros escenarios desde miradas juveniles, en los que según Zemelman (2010)

La realidad desde las exigencias de estos espacios de posibilidades significa romper con el condicionamiento de lo invariante para poder rescatar el movimiento interno de lo dado, que es el movimiento de los sujetos, que plasma la dinámica interna de lo dado. (pág. 356)

Vale la pena aclarar que si bien hablamos de *seres de pedagogía*, resulta ser un recurso conceptual que pretende ir tras el reconocimiento de estas y estos jóvenes interlocutores que creen en la transformación social desde su lugar como educadores, sin embargo no son ellos quienes se autodenominan así, por lo que invitamos al lector que de manera crítica contribuya a la construcción de esta propuesta conceptual, que pretende resaltar una forma de participación desde los escenarios pedagógicos que muchos jóvenes asumen en sus territorios y que sabemos que son ellos y ellas quienes la dotan de sentido y contenido en tanto se abra el debate y construcción constante frente a su lugar en dichos escenarios. Así como también reconocemos que existen muchas otras formas de recrear y resignificar el *ser de pedagogía* y que son esas otras existencias las que abren la puerta para seguir indagando y seguir cuestionando estos lugares y su incidencia en los territorios.

han sido como escenarios muy, muy diversos, muy polifónicos, no se podría hablar de un único escenario pedagógico para lo juvenil en la ciudad, hablar de estos escenarios permite entender que la formación hacia los jóvenes se ha dado desde muchos frentes y que son muchos los sujetos que han participado o los sujetos implicados en esa formación, ya sea para pensar el proyecto pedagógico, para vivirlo -pues para actuar en él- y eso me parece muy importante porque yo creo que afortunadamente lo pedagógico-juvenil en Medellín se ha dado como desde diferentes miradas y eso hace que también pueda existir como una suerte de terreno propicio para debatir qué ha significado lo juvenil o lo pedagógico en Medellín (Exp2).

De este modo cerramos nuestra descripción frente a las juventudes como uno de los grupos poblacionales que hacen parte del procesos, y que para este caso, toman real importancia al ser considerados como seres de pedagogía, quienes con sus percepciones, acciones y alternativas de despliegue dotan de sentido el contexto poblacional. Ahora bien, teniendo claro el panorama sobre las juventudes participantes en el presente ejercicio, vale la pena reconocer el protagonismo de otro grupo poblacional que interactúa constantemente en el proceso de enseñanza – aprendizaje; los niños y niñas, quienes también con sus convergencias y divergencias representan el rol de educandos en la presente propuesta y quienes a través de dicho rol siguen resignificando y recreando sus percepciones frente a la participación.

5.1.2.3. Infancias.

Las acciones formativas que se despliegan dentro del desarrollo del Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación, se gestan en medio de la complejidad de lo humano donde participan sujetos diferenciados, por los cuales vale la pena preguntarse en un doble sentido que involucre tanto aquellos individuos que se asumen como “seres de pedagogía” (educadores), como a quienes participan de los procesos formativos facilitados por ellos (educandos), además de indagar por el tipo de relaciones que se establece entre ellos **Fuente especificada no válida.** y las condiciones institucionales de dichos relacionamientos, por ello a continuación abordamos el lugar que asumen los niños y niñas en el Proyecto, generando alertas y reflexiones que los ubican en un contexto específico.

De este modo asumiremos la diversidad como punto de partida para describir a los niños y niñas participantes del presente ejercicio y concretar sus características como sujetos en formación y su relación con las múltiples dimensiones de los contextos en los cuales se encuentran inmersos, con ello pretendemos ubicar una ruta de escritura que facilite visibilizar divergencias y congruencias en dichos relacionamientos.

Vale la pena aclarar que las concepciones que se plantean en el presente apartado se constituyen como un resultado del análisis de las voces de los interlocutores de este ejercicio investigativo (las y los jóvenes dinamizadores) y no directamente de la voz de los niños y niñas, ya que son los y las jóvenes quienes comparten con los niños y niñas cada encuentro formativo

lo que permite considerarlas como opción válida para plantear las reflexiones y cuestionamientos que se presentan a continuación, invitando al lector a continuar con una mirada crítica que posibilite la apertura de otras tantas reflexiones en aras de visibilizar sus discursos.

Como lo mencionábamos anteriormente, toda práctica pedagógica lleva en ella de manera implícita o explícita una concepción de sujeto que puede variar según los actores involucrados y sus intereses, es por ello que se hace pertinente develar los discursos de estos con la intención de encontrar convergencias y divergencias. De este modo se ubica, inicialmente, la concepción que plantea el actor institucional hacia los niños y niñas con el fin de ofrecerle al lector un panorama más amplio que irá asumiendo diversos matices a medida que se avance en el análisis de las distintas formas de relacionamientos que se tejen a su alrededor. Según las Especificaciones Técnicas Generales del Proyecto (2015) se concibe a los niños y niñas

como sujetos de derechos con voz desde su forma de ver la vida, para que se reconozcan como actores dinámicos de las realidades de su entorno (barrio, comuna, ciudad), protagonistas de su propia historia y, en este sentido, capaces de incidir en la toma de decisiones a través de la participación y de asumir los liderazgos de las diferentes formas organizativas (pág. 4).

A nivel operativo los niños y niñas están organizados en dos grupos de edades de 8 a 10 años y de 11 a 13 años, y con la intención de favorecer su proceso pedagógico “los dos grupos de edades son facilitados por el mismo dinamizador en horarios diferentes, quien será acompañado de manera permanente por el profesional social, cada grupo de edades estará conformado por 10 niños y niñas” (Subsecretaría de Formación y Participación, 2015, pág. 4). A nivel formal los niños y niñas figuran como asistentes (quienes están inscritos en el Proyecto y asisten a la mayoría de encuentros) y como invitados (niños y niñas que visitan ocasionalmente los encuentros). En general la institucionalidad asume a esta población como sujetos partícipes de un proceso de formación ciudadana que busca fortalecer en los niños y niñas la participación autónoma, crítica y transformadora,

tendientes al ejercicio de una ciudadanía activa desde la proyección de actores con juicio crítico, que comprenden y defienden los derechos, deberes y responsabilidades, que respetan la diversidad y practican los valores asociados a la cultura de la legalidad y de la prevalencia

del interés general (Subsecretaría de Formación Ciudadana para la Participación, 2015, pág. 3).

Es necesario reconocer que el lugar que ocupan los niños y niñas en el Proyecto responde a una serie de procesos históricos y coyunturas contextuales de ciudad que promovieron el interés de las administraciones locales en formar a los niños y niñas como relevo generacional de los liderazgos comunitarios, lo que da cuenta de una intención que si bien resulta ser positiva en aras de fomentar la participación ciudadana, plantea una visión de los niños y niñas como futuros ciudadanos, opción que dista de la concepción que reconocen las y los jóvenes dinamizadores quienes asumen a los niños y niñas “no con una posición futurista, sino con una posición de lo actual, de lo ya, de lo inmediato” (E2) posición que apoya la noción de infancias.

De este modo y retomando las voces de los y las dinamizadoras buscamos desarrollar un análisis que trascienda el lugar que ocupan los niños y niñas como principales beneficiarios del Proyecto, proponemos asumirlos como sujetos diversos a través de una categoría conceptual que dé cuenta de dicha diversidad como lo es el concepto de infancias; recurso que permite reconocer que, al igual que en las juventudes, se habla de una noción histórica y cultural que da cuenta de un sujeto social de derechos con formas particulares de ver, de entender y de sentir el mundo (Jaramillo, 2007), que vivencian contextos divergentes y que en ellos desarrollan acciones diferenciadas, en palabras de las y los jóvenes éstas diferencias se manifiestan en los encuentros formativos:

yo describo a mis niños y niñas de una manera, digamos... Desabrupta como es la ciudad [...]. De estrato cero a tres (E2); son activos, pero también son pasivos (E3), disfrutan de las actividades que requieren movimiento, pero también gozan al preguntar y dialogar con el día y con sus compañeritos (E5).

En el Proyecto participan niños y niñas en condiciones de exclusión, indígenas, afrocolombianos, campesinos, desplazados, entre otros, realidades que ameritan ser reconocidas y abordadas en el escenario de lo pedagógico y permiten la construcción de relaciones horizontales educador-educando, mismas que se nutren del diálogo, la escucha y el compañerismo entre niños y niñas y dinamizadores y dinamizadoras y les permite reconocer los

contextos y situaciones que trascienden en las trayectorias de vida de las infancias. Este relacionamiento está mediado por la confianza,

cuando tú generas confianza no solamente en un niño sino en cualquier otra persona, entonces el niño tiene la capacidad de contarte qué le está pasando, de decir por qué está así (E3) [...] le cuentan a uno que ellos se están portando bien; ellos a veces le cuentan a uno cosas que supuestamente no le contarían a nadie, como que perdieron un examen, como que hicieron un daño, como que pelearon... Cosas así... Que van perdiendo una materia, cosas con las que uno dice que genera mucha confianza y lo buscan a uno también por fuera del espacio del semillero como amigo [...]. Yo digo que ahí lo que existe es la confianza ¿cierto? Que ellos puedan con uno tener esos niveles altos de confianza de contarle a uno secretos, uno a veces se le sabe la vida a unos niños que necesitan hablar, se desahogan con uno, uno se da cuenta de algunas problemáticas de ellos (E1).

Estas relaciones de confianza trascienden miradas adultocéntricas no solo en términos de juventudes, sino además promoviendo diálogos intergeneracionales y visiones de sujetos que distan de la concepción de ser en relación al futuro. Es a través de la verbalización de dichas realidades que se hacen visibles los mundos y contextos de los sujetos inmersos en las prácticas pedagógicas como acto de creación y problematización, que confluyen en la reflexión colectiva que trasciende a la acción transformadora.

- **Contextos de las infancias**

Es precisamente esta relación horizontal mediada por el diálogo, la que permite develar los contextos en los que se desenvuelven los niños y niñas en su cotidianidad, por tal razón precisamos este apartado con la intención de dar cuenta de dichos escenarios en los que los niños y niñas interactúan constantemente, que van más allá del encuentro semanal en el Semillero y que continúan fortaleciendo la noción de diversidad.

Se hace necesario reconocer que la práctica educativa no se desarrolla de manera aislada, se gesta en un contexto específico que la limita, la condiciona o la potencia, que se vale no solo de los hechos y acciones que allí se presentan sino de las percepciones que los sujetos inmersos en

dicha realidad configuran. Con el fin de ubicar contextos de las infancias en relación a los procesos de educación social, como eje estructurante de las estrategias pedagógicas que desarrollan los y las jóvenes como seres de pedagogía, retomamos la propuesta de Ghiso (2006) en la cual se identifican una serie de factores desencadenantes, consecuencias y retos del contexto social como condicionante del quehacer en pedagogía social, lo que nos exige “considerar de forma abierta y crítica cada aspecto de la realidad, así como su relación con los demás aspectos que la integran; esto es observarla y describirla sin pretender encuadrarla dentro de un esquema teórico que supone relaciones a priori” (Ghiso, 2006, pág. 1).

De este modo, pretendemos asumir algunos de los factores condicionantes propuestos por Ghiso (2006) que nos permitan caracterizar y agrupar los hallazgos como ejercicio de análisis con el ánimo de concretar ideas y reflexiones, sin caer en reducir la realidad a dicha propuesta teórica, por lo que vale la pena reconocer que estos elementos se presentan en la realidad en una continua relación unos con otros y que en el presente escrito se concretan para facilitar su escritura y análisis.

Uno de los factores condicionantes presentes en los contextos de las infancias refiere a la desigualdad y exclusión caracterizado por un “acceso desigual a los bienes socioculturales [y] condiciones, recursos, capacidades, derechos y responsabilidades distribuidos inequitativamente” (Ghiso, 2006, pág. 5) ello evidenciado en los discursos de los dinamizadores y dinamizadoras, quienes manifiestan que los niños y niñas se encuentran en un contexto en el cual:

[...] [los] padres que viven todo el día por fuera en la calle, buscando del rebusque, unos trabajan en empresas, como es la mayoría, otros trabajan barriendo, haciendo aseo, otros viven del reciclaje, otros viven con el puestico de confites y eso; por seguridad, el niño y la niña permanece encerrado [...]; entonces el niño y la niña quedan más como rezagados a estar dentro de la casa o en el computador, o escuchando música, pero no son niños y niñas que permanezcan en la calle... O hay otros que sí son de contexto que permanecen en la calle [...], se aburren, no tienen ni televisor ni computador [...]; entonces ¿qué prefieren? Estar en la calle jugando [...]. Entonces toda esa carga del territorio, toda esa carga de la accesibilidad o de las facilidades que tienen los territorios la carga el niño y la carga la familia (E2).

El inequitativo acceso a bienes y servicios representa una serie de limitantes económicos y sociales que necesariamente tienen incidencia en el encuentro formativo con los niños y niñas, lo que nos permite hablar de otro elemento emergente, la *alienación y enajenación cultural* como asunto contextual en el que se presenta el “quiebre de referentes culturales, éticos y religiosos [y la] ruptura de los lazos constituyentes de pertenencia y solidaridad” (Ghiso, 2006, pág. 5), en los cuales la identidad cultural y territorial se presentan como “recurso enajenable” en aras de promover una cierta homogeneidad:

Primero cargan con ese estigma del territorio, segundo, el estigma familiar... Lo otro es lo indígena, como yo te decía también, el estigma de lo indígena, “es que el indígena tiene que ser así, no puede ser tan preguntón, no puede ser tal cosa” (E2).

Dicha ruptura con los referentes culturales, para este caso presenta una estrecha relación con *la concentración urbana* que implica un cierto “desencanto, paralización, dominación, opresión [y] afianzamiento de relaciones de dependencia, de marginalidad, de indignidad y silencio” (Ghiso, 2006, pág. 5), evidenciados en casos en los que:

Hay niños y niñas a pesar de que papá y mamá son indígenas, o hablan la lengua, al niño y la niña le da pena muchísimas veces que el papá y la mamá le hable así ¿por qué? Porque el niño y la niña está dentro de un contexto de barrio, de ciudad, donde se escucha reggaetón, pop, donde los amigos se visten de raperos, donde los amigos son de diferentes subculturas urbanas, entonces uno es rasta, el otro es emo, el otro es reggaetonero (E2).

La concentración urbana como consecuencia del desarraigo, masificación, soledad e incomunicación (Ghiso, 2006), sitúa a los niños y niñas como sujetos inmersos en las coyunturas de ciudad, ello agudizado por el desplazamiento y el crecimiento urbano de las periferias:

nosotros tenemos unos [niños y niñas] que pueden ser desplazados y digamos que son campesinos, como unos que por otras situaciones –por ejemplo por compra de vivienda que no necesariamente fue por desplazamiento-, por zona de alto riesgo llegaron al territorio ¿cierto?... Económicamente también tienen unos niveles diferentes (E1).

Son precisamente estos escenarios en los que tiene lugar la práctica pedagógica desde la educación social, donde las estrategias se construyen como respuesta a la reflexión y

cuestionamiento de dicha realidad, en la cual se constituyen sujetos capaces de gestar procesos desde lo colectivo, donde las prácticas de solidaridad se renuevan y renuevan posibilidades de acción en los territorios en los que tiene lugar dicha práctica, lo que en palabras de Ghiso (2006) trata de:

contrarrestar la masificación de los procesos sociales, intentando revertir los sistemas contemporáneos de exclusión, despersonalización, manipulación, consumismo, conformismo y apatía [allí] se desarrollan las prácticas de pedagogía social que buscan recrear autonomías, indignaciones, solidaridades y confianzas; restableciendo la creatividad y la participación de las personas en la construcción humana y digna de social (pág. 6).

Teniendo como punto de partida la diversidad, la trayectoria de vida de los sujetos y sus contextos particulares, se requiere en el encuentro pedagógico la re-creación y renovación de metodologías que permitan y promuevan los retos y desafíos para la transformación e incidencia de dichos contextos. Si bien el actor institucional promueve la aplicación de un enfoque metodológico integral “desde el cual se potencien las distintas dimensiones de la experiencia humana” (Subsecretaría de Formación Ciudadana para la Participación, 2015, pág. 10) los y las dinamizadoras, en razón de los elementos abordados, modifican desde sus reflexiones metodológicas los encuentros semanales dando cuenta de una concepción de infancias como sujetos diversos y cambiantes.

[los niños] son muy activos, tienen muchas energías, ellos buscan los espacios también, son muy creativos ¿cierto? Siempre están buscando espacios para ellos hablar, expresarse, aprovechando el tiempo libre y el ocio, porque ellos todo el tiempo están -cuando no estaban en el colegio-, están en la calle jugando ¿cierto? O en los parques, y ellos siempre están como pidiendo cuerda, como “¿qué hay pa’ hacer?, ¿qué nos va a enseñar? (E1) [...] son niños y niñas que todo el tiempo quieren hacer (E2). Entonces uno encuentra muchas particularidades, tú decir “todos los niños son así” no, porque todos son un mundo diferente y vienen de un contexto familiar diferente y su comportamiento es muy diferente (E3). Entonces tenemos los que, cuando vamos a jugar son muy enérgicos ¿cierto? Los que también son muy reflexivos (E1).

- **Infancias como educandos**

Ubicar a las infancias en un contexto pedagógico implica reconocer la relación educador – educando, donde ambos son sujetos de la construcción de conocimiento a partir de la crítica y el cuestionamiento constante de la realidad, ambos poseedores de saberes previos y responsables de recrearlos y renovarlos, ello implica superar cualquier relación contradictoria o jerárquica. Es esta relación de horizontalidad la que caracteriza los encuentros formativos, misma que es evidenciada en los discursos de los y las jóvenes:

Me voy a sentar con vos y te voy a mirar a la cara y vamos a conversar y a hablar como si vos fueras una persona de mi edad, para ellos es muy motivante y es muy importante también y entonces cuando nosotros salimos simplemente de este rol de dinamizadoras y nos acercamos más a sus familias, a su entorno en realidad y vemos que es lo que pasa allá podemos entender más qué pasa con los niños y podemos tener más luces para trabajar con ellos (E5).

Entonces se establece una relación en la que el diálogo intergeneracional se convierte en el eje transversal de las estrategias pedagógicas valorando los saberes de los niños y niñas y reconociendo sus demandas como parte del proceso de formación colectiva, puesto que “los niños cada vez piden más, por decir así, piden cuerda, demandan inclusive a veces más conocimiento, preguntan, interrogan, cuestionan” (E1), es decir, son sujetos en la práctica pedagógica transformadora:

entonces en ese momento me doy cuenta que pues que el trabajo de nosotros debe ir más allá de simplemente nuestro encuentro con los niños, semanal y desarrollar cierto tipo de actividades con ellos, sino que en realidad hay que adentrarse más en qué sucede con ellos, en más que ser una figura de autoridad, uno debe convertirse como en sus amigos, que en realidad ellos encuentren una persona de confianza en la que puedan confiar y una amiga, cierto, para ellos es muy muy motivante, ellos se sienten muy subestimados por los grandes, cierto y ver que les dan esa importancia, es muy ganador (E5).

De este modo el educando es visto como sujeto con capacidad de ser más que se interesa y cuestiona sus realidades y a partir de ella emprende la búsqueda de acciones que transformen sus realidades:

los niños deben desde chiquitos yo creo que deben empezar a encontrar motivaciones para su vida y cosas que en realidad los apasione y por medio de estos espacios ellos se van acercando a otros y por ejemplo se van dando cuenta que hay niños de su misma edad que les gusta dibujar y lo hacen bien, que tienen las capacidades y que lo pueden hacer juntos (E5).

De este modo el Proyecto se constituye en un espacio para el encuentro y para el disfrute tanto del educando como del educador, un escenario donde la pregunta y el cuestionamiento renuevan las maneras de transformar la realidad a partir de las diversas formas de vivir, sentir y expresar la vida que se encuentran en los diálogos entre infancias y juventudes:

la parte pedagógica es de buscar mi creatividad, de cómo mezclo lo que ya conozco con lo que necesito y cómo se genera en el vínculo del juego esa transmisión de conocimiento ¿cierto? Además de que siento que, que uno tiene que gozarse lo que hace, tiene que gozarse el querer aprender (E3).

Resulta entonces que el educador deja de ser quien sabe y transmite, para dejarse educar por el educando como resultado de un proceso de diálogo y reflexión que les permita juntos desarrollar acciones colectivas de despliegue frente a los contextos que los condicionan y limitan, de manera crítica:

yo me siento muy feliz yo sé que todavía me faltan muchísimas cosas por hacer, muchísimas cosas por construir, un camino muy largo por recorrer, mucho que aprender, mucho que caminar, pero yo mientras que tenga la posibilidad y tenga vida y tenga salud, pues yo seguiré acá aprendiendo de esta bonita familia y camellando y compartiendo todo lo que sé y lo que soy y lo poco que sé con los niños y con los jóvenes y con los parceros y con todo el mundo. Aquí en realidad he aprendido el verdadero sentido y el verdadero significado de la palabra amor (E5).

- **Infancias y participación**

Como se menciona anteriormente, el objetivo principal del Proyecto Semilleros se concreta en propiciar la formación en participación ciudadana entre los niños y niñas de la ciudad, quienes

a través de los diferentes espacios que ofrece el Proyecto encuentran escenarios para su participación activa. De este modo proponemos en el presente apartado ubicar al lector por el camino recorrido en el contexto poblacional de las infancias, el cual inició aludiendo a la relación institucional con los niños y niñas, continuó con la descripción de sus contextos y terminó en una serie de reflexiones de su relación educandos-educador. Ahora pretendemos plantear una serie de reflexiones que abran puertas a otros cuestionamientos que continúen aportando a la discusión y debate frente a las infancias y sus escenarios de participación, para lo cual nos permitimos retomar algunas ideas de Trilla & Novella (2011), quienes plantean algunas reflexiones que consideramos pertinentes ya que plantean una serie de retos y desafíos con los que nos encontramos durante el desarrollo del presente ejercicio investigativo.

Es importante evidenciar que los procesos de participación permiten reconocer en los sujetos la capacidad colectiva de generar transformaciones a partir del consenso y el cuestionamiento de la realidad en la que se encuentran inmersos, todo con la intención de reivindicar la dignidad humana, por lo que cuando se trata de construir procesos de participación con niños y niñas se hace necesario reconocer en ellos una opción de incidencia contundente.

Con ello nos referimos a la importancia de asumir a los niños y niñas como sujetos que son ciudadanos y no solo futuros ciudadanos con capacidad de leer críticamente sus contextos y desarrollar reflexiones que conlleven a acciones concretas en pro de la dignidad humana; esto implica trascender la formación ciudadana, pues “en la medida en que los niños puedan ejercer genuinamente su derecho a participar será realmente eficaz la formación para la participación y la ciudadanía” (Trilla & Novella, 2011, pág. 32).

De acuerdo con lo anterior, la formación para la participación de los niños y niñas requiere metodologías que superen el mero didacticismo mal entendido que se deriva de la creencia de que el

tipo de participación que hay que promover para la infancia es, básicamente, aquella que tiene lugar por medio de simulaciones, juegos, artificios... creados expresamente para tal fin. Sin desdeñar del todo tales artificios, lo que aquí se defiende [...] es justamente la participación *genuina* de la infancia en sus contextos *reales* de vida (Trilla & Novella, 2011, pág. 31)

Con lo anterior, no se pretende negar el valor pedagógico y técnico de la formación en participación ciudadana, por el contrario, lo que se quiere es generar la reflexión en torno a la apertura de escenarios de participación en los cuales los niños y niñas tengan una real incidencia.

De este modo resaltamos escenarios dentro del Proyecto como las acciones de corresponsabilidad, los encuentros intergeneracionales y los recorridos de ciudad, en los cuales los niños y niñas tienen una participación genuina en sus territorios; sin embargo consideramos indispensable que se visibilice los comentarios y sugerencias que las infancias refieren sobre el Proyecto con la intención de trascender la formación a la real acción participativa y autónoma dentro de Semillero.

Esta es finalmente la puerta abierta que dejamos en el presente escrito, la necesidad de seguir reflexionando y debatiendo alrededor de las infancias y los escenarios de participación real que actualmente tienen en la ciudad, la necesidad de renovar las concepción de los niños y niñas como sujetos portadores de derechos pero poco reconocidos en ellos generando una suerte de ambigüedad cuando de infancias se trata.

5.2. Estrategias Pedagógicas de Educación Social

Paso necesario para configurar las Estrategias Pedagógicas de Educación Social en el campo disciplinar del Trabajo Social, es describirlas, desagregarlas considerando la multiplicidad de elementos que en ellas convergen y que finalmente las dotan de sentido. Para el caso concreto del presente ejercicio investigativo, ya se ha venido mencionando que este procedimiento se guía por la pregunta sobre las Estrategias Pedagógicas de Educación Social desarrolladas por las juventudes participantes en el Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación durante el año 2015, así como por el objetivo de identificarlas.

Una vez más el planteamiento de la investigación se convierte en ruta de viaje por este intrincado camino de la realidad social, pues aquí, considerar las implicaciones de conceptos como “Estrategias Pedagógicas de Educación Social” y sus consiguientes fundamentos epistemológicos y teóricos, señalan exigencias y alertas, comenzando por el apelativo de “pedagógicas” que conlleva a que la descripción de las acciones adelantadas por las y los

dinamizadores no se agote en los límites de la reflexión sobre los hechos y situaciones educativas (Krichesky, 2011), sino que considere aspectos como el tipo de relaciones establecidas entre los sujetos, de adaptaciones contextuales, de motivaciones y finalidades necesarias para garantizar el adecuado desarrollo de los procesos educativos (Dussán, 2004).

Y claro está, como una estrategia pedagógica no puede entenderse fuera de “la teoría que las genera e informa” (Flórez, 2013, págs. 4-5), al conjugarse con la educación social, se afina un horizonte de sentido mucho más claro en la labor de describir las estrategias desarrolladas por los jóvenes dinamizadores y dinamizadoras, llegando a establecerse relaciones analítico-interpretativas como las que pretendemos abordar en las líneas dedicadas a este fin.

Comenzaremos entonces describiendo las motivaciones, mensajes e intencionalidades que se encuentran sustentando las propuestas y estrategias pedagógicas desarrolladas con los niños(as) y las juventudes participantes en el Proyecto, donde es posible identificar importantes variaciones entre los discursos de uno y otro actor.

En estos como en los demás elementos que retomamos para describir a las estrategias pedagógicas, desarrollamos una línea discursiva que va desde los planteamientos de los actores institucionales (con todo el formalismo y la objetividad que subyace a ellos) hasta recuperar las percepciones de la población objetivo del Proyecto, reconociendo que todos ellos son transgredidos por la complejidad de lo real cuando se confrontan con los contextos y obligan a hacer cambios y aperturas de horizontes.

5.2.1. Motivaciones.

Develar las motivaciones que subyacen a las Estrategias Pedagógicas de Educación Social remite a la necesaria pregunta sobre el *¿Por qué enseñar?*, cuestionamiento en el que tienen lugar las percepciones de todos los actores inmersos en el acto educativo, pues siendo éste un proceso humano, vinculante y de necesaria interacción social, la pregunta debe trasladarse no solo a sus promotores, sino a sus interlocutores, los sujetos de educación que, desde sus propias motivaciones y “*porqués*” afirman o desafían la compleja trama de elementos que se tejen al interior de una estrategia pedagógica.

Para el caso de las estrategias pedagógicas desarrolladas por las juventudes participantes en el Proyecto, se observa una clara diferenciación entre las motivaciones de actores institucionales, los dinamizadores(as) y los niños(as), pese a distinguirse algunas convergencias que bien pueden deberse a los lineamientos formales que se plantean desde el Sistema de Formación y que finalmente permean las acciones de todos los sujetos participantes.

Del lado institucional podríamos limitarnos a mencionar aspectos relativos a los lineamientos de la Propuesta, o del de las juventudes y las infancias, aludir nuevamente a la concepción que de ellos tiene el Proyecto, pero como esperamos sustentar en las siguientes líneas, en todos los elementos de las estrategias pedagógicas resulta imposible referirse solo en términos formales y sobre todo en las motivaciones, dado que es el aspecto más difuso en ellas, no porque dejen de ser relevantes, sino que, se presentan implícitamente o son asumidas por los mismos sujetos per se, llegando a expresarse a través de contenidos o intencionalidades concretas.

Retomando los aportes de Flórez (2013), es posible afirmar que la pregunta del porqué de las cosas es una de las más peligrosas, pues genera un mayor nivel de incertidumbre, llega a cuestionar los propios fundamentos de lo que se cree y lo que se hace, la validez de las experiencias anteriores, creencias, ideologías y valores; a ello se suma que como la pregunta por las motivaciones pasa necesariamente por las percepciones de todos los sujetos participantes en la interacción social (en este caso en el desarrollo de las estrategias pedagógicas), puede suscitar tantas respuestas como sujetos haya, tocando directamente con diferentes y singulares experiencias previas, pasiones y sentidos, pues en la percepción “se ensarta todo lo que el individuo sabe, todo lo que piensa, lo que cree, lo que espera, lo que sueña, lo que ama, todo empieza en la percepción” (Flórez, 2013, pág. 6).

Visto así, se hace necesario nombrar los aspectos que motivan a cada uno de los sujetos participantes de las estrategias pedagógicas a vincularse a ellas, pues desde allí comienzan a concretarse los horizontes de sentido de las acciones pedagógicas y las rutas que se construyen para alcanzarlos; si bien, las motivaciones por sí solas no garantizan que el acto educativo se produzca, queda claro que “sin motivación, sin ilusión, sin implicación y sin la confianza plena en las posibilidades del otro no se pueden iniciar procesos educativos” (Vilar, Planella, & Galceran, s.f, pág. 13).

En sentido estricto, hablar del asunto que nos convoca respecto a los actores institucionales del Proyecto, requiere remitirse a los inicios mismos de la Propuesta y las variaciones que ha tenido durante todo su desarrollo histórico, pues inevitablemente ello toma parte, en los *porqués* y las respuestas actuales. Sin embargo, dado que dicho recorrido histórico ya fue abordado ampliamente en apartados anteriores y que, los elementos que subyacen a las acciones educativas se explicitan cuando se enfrentan a exigencias y cambios, retomaremos aquí las modificaciones hechas en el 2015 al Sistema de Formación como elemento del que se pueden dilucidar las motivaciones para el espacio temporal en el que se desarrolló el presente ejercicio investigativo.

De esta manera, retomando los aportes de los “lineamientos conceptuales y metodológicos para la implementación de la propuesta formativa del Sistema de Formación Ciudadana para la Participación” (Subsecretaría de Formación Ciudadana para la Participación, Secretaría de Participación Ciudadana, 2015) y de las “Especificaciones técnicas generales del Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación” (Subsecretaría de Formación y Participación, Secretaría de Participación Ciudadana, 2014), se evidencian motivaciones como:

- Responder a la falta de información, formación y debate público, nutrido por las carencias materiales de los ciudadanos y su baja participación en los asuntos públicos y de acción colectiva, así como la fragilidad de las organizaciones sociales y políticas democráticas.
- Hacer frente a las lógicas tradicionales de participación en la ciudad, marcadas por el clientelismo, la corrupción, la lucha por los intereses particulares y la indiferencia.
- La proyección de actores con juicio crítico, que comprenden y defienden los derechos, deberes y responsabilidades, que respetan la diversidad y practican los valores asociados a la cultura de la legalidad y de la prevalencia del interés general.
- Una apuesta de ciudad en la que todos tengan participación, visibilización y hagan parte de un horizonte compartido.

Estas motivaciones se convierten en primer paso para el desarrollo de la propuesta formativa de Semilleros, a partir del cual comienza a movilizarse el engranaje de actores, recursos y acuerdos logísticos que le dan vida. Inevitablemente en ello empieza a evidenciarse una serie de modificaciones, dada la confluencia de condiciones temporo- espaciales y de intereses que recrean la apuesta formal- institucional; así, se precisa aludir a las motivaciones de los otros sujetos participantes en el Proyecto, que bien pueden distar o verse directamente relacionadas

con las intenciones de la Subsecretaría de Participación Ciudadana, los operadores de la iniciativa, los profesionales sociales y demás actores institucionales.

En ese sentido, los jóvenes dinamizadores y dinamizadoras aluden al aporte que hace su participación en el Proyecto a sus propias trayectorias de vida, en tanto los y las motiva a fortalecer los vínculos con los temas público- sociales o genera aprendizajes que pueden incorporar a su propia formación académica; pero además, ello está dado por una estrecha relación con la cotidianidad, trascendiendo los límites formales para tocar con elementos personales que soportan, en gran medida, sus propias motivaciones.

Así, es el “interés” por los niños y niñas el que se presenta como principal motivación para ellos y ellas, y que se intensifica gracias a los vínculos afectivos que se establecen entre dinamizadores(as)- niños(as). Ello también se potencia en medio de las “posibilidades de cambio” que los jóvenes dinamizadores y dinamizadoras visualizan en el desarrollo del proyecto,

ver que puede que yo no pueda cambiar el mundo, pero que estoy poniendo un granito de arena, de pronto en ayudarles a estos niños a encontrar pasiones, a encontrar cosas que los muevan , que los saque de su zona de confort y que los lleve a otro camino sin ser el que les están imponiendo desde la casa, desde el colegio (E5).

Dicho de otra manera, los jóvenes dinamizadores y dinamizadoras, como sujetos que concretan la propuesta pedagógica del Proyecto en el desarrollo de los encuentros semanales con los niños y niñas, acogen las motivaciones institucionales en la medida en que visualizan la propuesta como una forma de inversión del recurso público que brinda posibilidades a las y los jóvenes y que sobre todo, facilita que los niños y niñas hagan parte de un proceso que les aporta en muchos ámbitos sociales. Más allá de ello, es posible visibilizar motivaciones que superan el cumplimiento de indicadores o funciones preestablecidas y que tienen que ver con elementos como la cercanía de los jóvenes dinamizadores y dinamizadoras a las realidades de los niños y niñas (dada la pertenencia a un mismo territorio); su vinculación e interés por dinámicas propias de lo político y lo organizativo como parte de sus opciones personales (incluso desde antes de su participación en el Proyecto); y la experiencia que muchos de ellos manifiestan tener en temas de infancias y recreación, la cual permite ver en Semilleros Infantiles una posibilidad de potenciar habilidades propias e intensificar pasiones.

Algo similar ocurre con los niños y niñas participantes en el Proyecto, pues más allá de las garantías institucionales que se les brinda, en tanto recursos y desarrollo de unos contenidos en participación ciudadana, ellos y ellas expresan un interés por vincularse al Proyecto en la medida en que se les garantiza un espacio formativo diferente a los formales, donde tienen cabida sus decisiones, intereses, propuestas y opiniones, se les da libertad, se les escucha y se establecen diálogos horizontales.

Esta recurrencia en los discursos de los y las jóvenes, niños y niñas se convierte en un importante punto de análisis cuando se trata de ver las motivaciones inherentes a las estrategias pedagógicas a la luz de propuestas como la educación social, pues aquí se evidencia la necesidad de realizar constantes evaluaciones y ajustes para movilizar vínculos significativos en todos los sujetos hacia la Propuesta. En ello, insistimos en la importancia de desarrollar procesos que desde las mismas bases institucionales estén estrechamente ligados a la cotidianidad, las experiencias, percepciones y trayectorias de vida de la población objetivo, dado que

la significatividad de las experiencias pedagógicas para los sujetos educativos está relacionada con la inserción en las necesidades, la organización y las demandas de la vida cotidiana de las comunidades populares [...]; la flexibilidad en las estrategias pedagógicas, metodologías y formas de evaluación; la capacidad de involucrar no solo a individuos sino a las familias, las organizaciones y las comunidades y, la capacidad de ligar lo social, lo cultural, lo económico y lo político como elementos integradores de la vida cotidiana (Dussán, 2004, pág. 234).

Si bien esta es una apuesta que se resalta en el Sistema de Formación y los lineamientos del Proyecto cuando se hace hincapié en la acogida de elementos contextuales y sujetos externos a la Propuesta (padres y madres de familia, organizaciones comunitarias y comisiones de Planeación Local y Presupuesto Participativo), o se fundamentan adecuados sistemas de divulgación, monitoreo y evaluación de la experiencia, pareciera que bajo la lógica de cascada que ya hemos venido mencionando, esta intención se desvirtúa, mereciendo análisis y acciones como los que propone la educación social.

5.2.2. Mensajes.

La descripción de los mensajes que guían las estrategias pedagógicas desarrolladas por las y los jóvenes dinamizadores está orientada por la pregunta sobre el *¿Qué enseñar?*, que desde el sentido estricto de la educación social no remite a la enumeración ingenua de las temáticas y contenidos abordados, sino que implica considerar la trama de relaciones y sentidos que hacen que sean esos mensajes específicos y no otros, los que lleguen a hacer parte de las estrategias.

Contrario a lo que sucedería con otras opciones educativas donde las estrategias pedagógicas son mediadoras en la transmisión de contenidos concretos, en la educación social dichas estrategias superan el carácter instrumental para convertirse en un espacio donde es posible recrear los contenidos considerando las particularidades metodológicas y teóricas que subyacen a esta propuesta.

La necesaria contextualización de los mensajes que desean generarse; el acento puesto en lograr una real aprehensión del conocimiento y conocimiento construido colectivamente, con sentido de vida, al crear posibilidades para su producción; la fundamentación y elaboración de saberes nacidos en la práctica social; la consolidación de puentes entre saber y conocimiento para dar lugar a formulaciones propias de los sujetos participantes; la problematización de los contenidos al confrontarlos con la realidad y mediarlos con el diálogo; y el privilegio de la invención, la búsqueda inquieta, impaciente y permanente por encima de discursos narrativos y disertadores, son tan solo algunos de los tantos elementos que deben considerarse en la elaboración de los mensajes subyacentes a las Estrategias Pedagógicas de Educación Social (Freire, 2002), (Freire, 2006), (Dussán, 2004).

Sin embargo, advertimos que, otras serían las lecturas hechas desde una opción pedagógica diferente, pues como ya hemos venido mencionando, a nuestro juicio, la educación social es la opción no solo teórica o pedagógica, sino ético- política que posibilita realizar análisis más profundos y pertinentes a las dinámicas del Proyecto; no por eso desconocemos que

conceptos como autonomía y participación, por ejemplo, serán interpretados de forma muy diferente si se plantea desde una mirada conservadora que si se hace desde una mirada crítica. En este punto, es fundamental clarificar qué significado se da a determinados conceptos y conocer el espíritu que está detrás de una ley, una red, una institución o un

recurso, porque cada uno de los posibles significados obran o inhiben posibilidades educativas (Vilar, Planella, & Galceran, s.f, pág. 18)

Y sobre todo en procesos como estos, donde las divergencias entre los diferentes sujetos (institucionales y población objetivo), puede dar lugar a múltiples interpretaciones de un mismo contenido, como esperamos describir a continuación.

- **Mensajes institucionales**

Según los “lineamientos conceptuales y metodológicos para la implementación de la propuesta formativa del Sistema de Formación Ciudadana para la Participación” (Subsecretaría de Formación Ciudadana para la Participación, Secretaría de Participación Ciudadana, 2015) y las “Especificaciones técnicas generales del Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación” (Subsecretaría de Formación y Participación, Secretaría de Participación Ciudadana, 2014), es posible identificar los mensajes formalmente establecidos dentro del Proyecto a partir de dos perspectivas, una de ellas relacionadas con enfoques teóricos más amplios y otra con conceptualizaciones y términos un poco más específicos; así se tienen:

- *Referentes teóricos:*
 - Desarrollo humano: como marco comprensivo, en tanto la formación es un proceso permanente que potencia el desarrollo humano y la posibilidad inacabada que tienen los seres humanos de desatar capacidades acordes a su historia.
 - Pedagogías críticas: cuestionan y promueven discursos de resistencia a las teorías de reproducción tecnológica; conjugan aspectos de la acción comunicativa y de las teorías críticas, que tienen en común una intención emancipadora, potencian la reflexión y toma de postura de los sujetos.
 - Pedagogía social: en mira de una sociedad que eduque e integre, que prevenga, equilibre y recree prácticas sociales y políticas.
 - Animación sociocultural: promueve prácticas socioculturales que están en la base de las comunidades; anima a las personas y a los grupos para la configuración de sus propios liderazgos.

- Ejes problematizadores: convivencia- resolución de conflictos; desarrollo territorial; control social; inclusión.
 - Enfoque por capacidades: alusivo a las habilidades residentes en el interior de una persona, además de las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico. Se reconoce como las más centrales y en relación con la participación: juicio crítico, afiliación, praxis ética, control sobre el propio entorno, imaginación/ innovación social o expresión estética.
 - Habilidades para la vida: como la empatía, toma de decisiones, relaciones interpersonales, solución de problemas y conflictos.
 - Dimensiones: cognitiva (comprensión e interpretación), emocional y psicosocial (actitudes, sentimientos y emociones que definen el ser), y comunicativa (reconoce la experiencia de comprensión y resignificación del mundo desde el acto comunicativo).
 - Enfoques: de derechos; diferencial y territorial; de género; y de aprendizaje experiencial (vinculado con el aprender haciendo desde la lúdica y el juego simbólico).
- *Referentes conceptuales:*
 - Reconocimiento de los sujetos y del territorio como una construcción sociocultural.
 - Los derechos, los deberes y responsabilidades como fundamentos del ejercicio de la ciudadanía.
 - Los valores éticos y políticos como principios necesarios para la convivencia.
 - La formación como una labor asumida no por un maestro que le enseña al otro, sino por quien se forma al ayudar a otros a formarse; un espacio configurado en una base relacional.
 - La participación como principio, derecho y mecanismo para el ejercicio de la ciudadanía; como proceso social que resulta de la acción intencionada de individuos y grupos en busca de metas específicas, en función de intereses diversos y en el contexto de tramas concretas de relaciones sociales y de poder; como intervención antes que incorporación, ruptura de los propios límites y posibilidad de construir comunidad.
 - La formación ciudadana para la participación como elemento que compromete la cultura política de un pueblo en su pluralidad, sin reducirse a la instrucción en el manejo de mecanismos, escenarios e instancias.

- La convivencia como posibilidad de coexistencia armónica y pacífica de grupos humanos en un mismo espacio.
- La resolución de conflictos como estrategias y herramientas para el establecimiento de acuerdos y negociaciones.
- El control social como apropiación de una diversidad de instrumentos y estrategias para incidir sobre las políticas públicas en todos los niveles.
- La inclusión como promoción, protección y garantía de los derechos de los diferentes grupos, que contribuyan al desarrollo humano.
- Las habilidades como impronta personal, que puesta en relación con los entornos sociopolíticos, aportan a la configuración de las capacidades.
- La gestión pública como toda actividad del Estado encaminada al cumplimiento de sus fines esenciales, en algunos casos desarrollada por los particulares.
- La ciudad como un entramado diverso, propio de la producción social urbana y rural que genera diferentes dinámicas.

Cabe aclarar que los elementos mencionados hasta aquí hacen referencia tanto al Sistema de Formación Ciudadana para la Participación como a lo propio del Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación, no pudiendo establecerse una clara línea divisoria entre ellos por la estrecha relación que tienen.

La información generada durante el trabajo de campo, confirma la intención institucional de abordar contenidos inminentemente políticos alrededor de la construcción de una ciudadanía desde la formalidad con los niños y niñas participantes en el Proyecto, así se registra en las entrevistas y observaciones participantes donde los dinamizadores y dinamizadoras aluden a temáticas como ciudadanía, participación y democracia; mecanismos de control social, mecanismos de participación, veedurías, día blanco; estructura y funcionamiento de las Juntas de Acción Comunal; inclusión, convivencia, desarrollo territorial, reconocimiento del territorio; y diferencias entre lo público y lo privado (ver ANEXO 1. *Mensajes e intencionalidades institucionales*); todas ellas, anudadas a unos objetivos más concretos que se plantean también a nivel institucional y plasmados en las “guías pedagógicas” que se utilizan como recurso metodológico.

En ello, algunos dinamizadores y dinamizadoras expresan cierta preocupación por la complejidad que reviste a estas temáticas, dificultando la generación de espacios para la construcción de conocimientos o la concreción de metodologías apropiadas para abordarlas, “pues si tú le hablas a un joven acerca de cómo funciona [...] la política en Colombia, él va a decir como ‘uy qué pereza’, ahora un niño de ocho años, usted hablándole ya de política, es mucho más teso” (E3). Posiblemente, otras serían las circunstancias si desde las lógicas internas del Proyecto se explicitaran principios de educación social que, previendo este tipo de dificultades, posibilitaran la participación de otros sujetos en la selección y organización de los contenidos, a través de la comunicación interactiva, el diálogo de saberes y “la incorporación de dispositivos pedagógicos consecuentes con la autogestión educativa para el empoderamiento de las comunidades” (Dussán, 2004, pág. 15).

Como se verá en apartados posteriores, los dinamizadores y dinamizadoras tratan de dar respuestas a estas dificultades desde sus propias opciones y lugares pedagógicos, en más de las ocasiones, realizando cambios temáticos y metodológicos que faciliten la comprensión de contenidos “que uno muchas veces ni los utiliza y [tiene] que explicarle a un niño para que entienda” (E3).

- **Mensajes dinamizadores y dinamizadoras**

Considerando que, unos pueden ser los mensajes institucionales y otros los que finalmente materializan los dinamizadores y dinamizadoras, como sujetos que concretan las disposiciones formales y que asiéndose de sus recursos más inmediatos deben enfrentar un sinnúmero de situaciones e imprevistos en los encuentros semanales, resulta importante destacar los mensajes que ellos y ellas recrean en la transgresión o no transgresión de los contenidos planteados institucionalmente; en este sentido, bien plantea la educación social la imposibilidad de que un profesor(a) sea “mecánicamente memorizador [...], mucho más un repetidor cadencioso de frases e ideas inertes que un desafiador” (Freire, 2006, pág. 28).

Así pues, en esa relación existente entre los diferentes actores participantes en el proyecto y la manera en que cada dinamizador o dinamizadora vincula los planteamientos institucionales

con sus propias intencionalidades, visiones de mundo y de futuro o trayectorias de vida, es posible visualizar diversos elementos en los mensajes de las y los jóvenes.

Dentro de lo que cabe a una respuesta positiva hacia la institucionalidad y los elementos propios de la propuesta de formación de la Subsecretaría, se percibe en varias ocasiones la invitación a valorar el Proyecto, recordando a los niños y niñas “la importancia que deben otorgarle al semillero como espacio que aporta a su crecimiento y desarrollo personal” (O5) o la manera en que “semilleros” puede ser una forma de participar y “ejercer control social, en sus cuerpos, en sus familias y en sus territorios” (O3); aún vinculado a los mensajes propios de la propuesta institucional, también se destaca “la importancia que hay de pertenecer al tema público” (E4) o crear “posibilidades de participación donde [los niños y niñas] puedan ser escuchados y de esa manera ir realizando sus sueños” (O3).

El “liderazgo” se señala como otro de los contenidos clave en los mensajes de dinamizadores y dinamizadoras, llegando a atribuirle un acento mucho más fuerte de lo planteado institucionalmente y apareciendo más adelante, como una intencionalidad explícita. Lo anterior refuerza la idea de educación social de consolidar contenidos que tengan una virtualidad de praxis, es decir, que impulsen la reorganización de esquemas previos, agencien desaprendizajes de aspectos y procesos plenamente introyectados anacrónicamente (Dussán, 2004) y sobre todo procuren contenidos ajustados a las percepciones y propuestas de los sujetos que finalmente vivencian los procesos educativos, dado que, precisamente por eso, tienen plena potestad para indicar el nivel de pertinencia de los mensajes propuestos.

Sumado al énfasis puesto en el liderazgo, se incluye dentro de los mensajes de las y los dinamizadores una reflexión en torno a “las diferencias”, valorándolas, empleando metodologías (lúdicas y dinámicas) que lleven a los niños y niñas a reconocerlas y aprovechar sus riquezas, sobre todo en el desarrollo de trabajos en equipo, donde éstas representan diversos saberes o habilidades que pueden aportar al alcance de mejores resultados.

Si bien, no es posible separar las líneas discursivas institucionales de las de los dinamizadores y dinamizadoras (dadas las ambigüedades a la hora de definir dónde comienzan o terminan las de uno y otro), en este esfuerzo por desagregar los elementos propios de las estrategias pedagógicas desarrolladas por las y los jóvenes, comienza a percibirse una marcada

influencia de ellos y ellas en el desarrollo de los contenidos de la propuesta pedagógica de la Subsecretaría; así, jóvenes dinamizadores y dinamizadoras crean y recrean, también en respuesta a las exigencias de sus propios contextos o a las particularidades de los niños(as) con los que trabajan. Y una vez más, estas “recreaciones” pueden asociarse al reconocimiento de todos los sujetos participantes como poseedores de saberes e interlocutores libres y la generación de pensamiento auténtico (Freire, 2002).

Lo anterior, trae como resultado el desarrollo de propuestas concretas, contenidos mucho más cercanos a las realidades tanto de los niños y niñas como de los dinamizadores y dinamizadoras, quienes día a día, viven las situaciones de sus barrios y comunas. Como bien se ha planteado en anteriores líneas, ello también depende de las intencionalidades y trayectorias de vida de las y los jóvenes; ejemplo de esto puede darlo la relación, a veces directamente proporcional, entre las acciones adelantadas por las y los dinamizadores y los mensajes que finalmente plantean a los niños y niñas y que queda registrada en aseveraciones como: “nosotros trabajamos mucho el tema de querer y trabajar el barrio, pues de que si algún día se van del barrio, al barrio que lleguen también hagan lo mismo de que lo quieran, de que lo respeten” (E4).

Del mismo modo, elementos identificados como mediadores entre las realidades que se viven en los contextos y el alcance de intencionalidades y objetivos propios de los dinamizadores y dinamizadoras, suelen marcar una pauta en estos mensajes, como ocurre con el tema de “los valores”, que si bien no son ahondados desde las propuestas institucionales, son resaltados por las y los jóvenes en discursos como:

hay muchísimos valores y muchísimas cosas que también les pueden ayudar a estos niños para ir buscando e ir encontrando otros caminos en la vida, que sean los que ellos quieren y no los que les toca, que se van encontrando fácilmente por ahí, porque entonces como nos vamos volviendo tan cómodos, vamos a hacer lo fácil y no nos preocupamos por buscar otras cosas que nos hagan sentir más vivos (E5).

Y con justa razón ocurre así, pues como advierte Freire (2006), la práctica educativa en cuanto práctica específicamente humana, enraizada en los contextos y comprometida con la vida, es absolutamente ética, debe estar sostenida en principios como la solidaridad y la justicia.

Ahora bien, en el apoyo que algunos de los dinamizadores y dinamizadoras hacen en actores o experiencias externas al Proyecto, se identifican otros mensajes que, si bien son un poco más distantes de la propuesta de la Subsecretaría, están latentes en sus propuestas pedagógicas; así se destacan vínculos establecidos con grupos u organizaciones juveniles que tienen diferentes niveles de influencia en los semilleros y que, cuando inciden directamente en ellos, proponen temáticas como los “juegos recreativos” (en tanto medios para la integración de la comunidad), “el pacifismo y la no violencia”, “el postconflicto”, “la equidad de género”, “el ambientalismo” o diferentes propuestas artísticas.

Elementos coyunturales, exigencias o necesidades “de momento”, también definen el abordaje de “otras temáticas completamente diferentes a las planteadas en la guía, dados los intereses que manifiestan los niños y niñas en diversos temas acordes a su ciclo vital y a situaciones de sus contextos que los cuestionan” (O4), como la recurrente alusión a contenidos sobre sexualidad que demuestran el lugar que dinamizadores y dinamizadoras otorgan a las y los niños en la construcción de un conocimiento colectivo, en el que todos los sujetos participantes buscan saber más.

- **Mensajes niños y niñas**

Como ya hemos venido mencionando, el enfoque problematizador freiriano señala importantes alertas para la consolidación de mensajes al interior de las estrategias pedagógicas y en este punto, cobra especial importancia uno de los momentos del método consistente en la codificación y decodificación de las temáticas para generar acuerdos en los significados sociales que cada uno(a) de los(as) participantes tiene acerca del mundo vivido (Freitas, Alves, Carvalho, Godoi, & Nova, 2001), pues del éxito alcanzado en ello dependerá, en gran medida, los mensajes que los niños y niñas emitan con relación a los contenidos abordados.

Así, en tanto el mundo de significaciones abarca un incalculable número de elementos que dependen de las experiencias vividas y de las síntesis que cada sujeto, individual o colectivamente, haga de ellas, los mensajes que las y los niños participantes emiten en el desarrollo de las estrategias pedagógicas resultan siendo múltiples; algunos de ellos expresan una relación directa con los contenidos que intencionan los actores institucionales o los mismos

dinamizadores, ya sea afirmándolos o subvirtiéndolos y esto último es, a nuestro juicio, un importante punto de análisis pues desde allí ya es posible visibilizar en los niños y niñas el desarrollo de un pensamiento crítico que fácilmente puede identificarse con lo que Freire nombra como un proceso de reivindicación y liberación, en el que el pensamiento se transforma y se convierte en acción (Freire, 1998).

Con la información recolectada en el trabajo de campo y las lecturas hechas a la compleja variedad de elementos que allí se visibilizan partiendo de posturas teórico- políticas como el paradigma sociocrítico, el enfoque problematizador freiriano y la educación social, se precisa la imagen de unos jóvenes dinamizadores y dinamizadoras que extendiendo las márgenes institucionalmente señaladas para su rol educador, no se limitan a transferir, depositar u ofrecer a los niños y niñas el entendimiento de las cosas, los hechos o los conceptos, sino que los desafían a producir su comprensión de lo que se viene comunicando interactiva y colectivamente (Freire, 2006); esto de entrada justifica que los niños y niñas elaboren mensajes como los que destacamos en la siguiente figura, presentando simultáneamente las relaciones que se dan entre los mensajes de los diferentes actores participantes en el Proyecto:

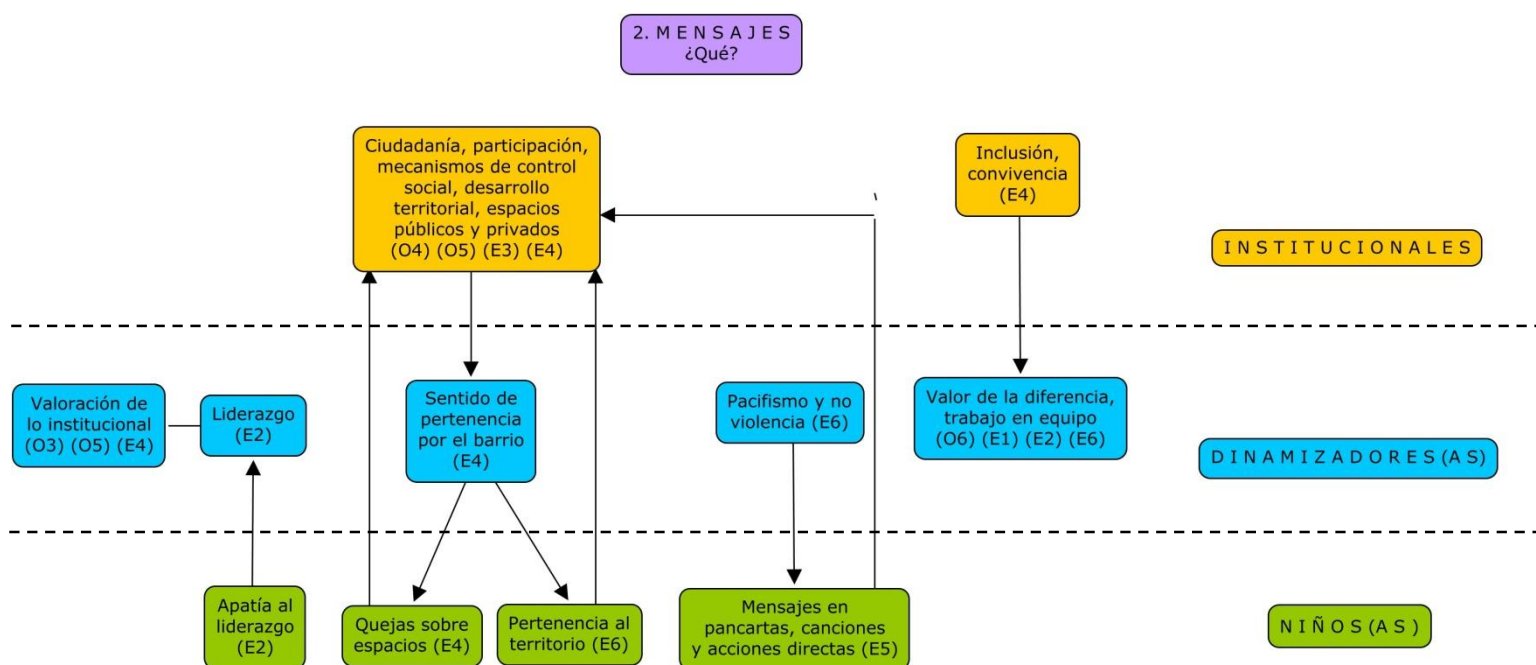


Figura 8. Relaciones de los mensajes emitidos por los diferentes actores.

Al precisar los mensajes emitidos por los niños y niñas, se evidencia de manera explícita algunos que dan cuenta de apatías o distancias tomadas hacia los contenidos, estas apreciaciones parten por reconocer, como se menciona anteriormente, a los niños y niñas como sujetos que en interacción constante con las significaciones y precepciones sobre su realidad, construyen discursos y recrean asuntos como los que se evidencia a continuación:

- *Apatía al liderazgo:* en general, los mensajes elaborados por los niños y niñas aparecen articulados a otros emitidos por las y los dinamizadores, y a su vez, éstos se articulan a algunas de las propuestas institucionales, pues como hemos venido insistiendo, se dificulta establecer con exactitud los límites entre los aportes de uno u otro actor. Sin embargo, cuando los niños y niñas manifiestan expresiones como

“profe, es sencillo, usted nos dice la verdad pero por aquí nos entra y por allá nos sale” [...], me decían unos que no querían ser líderes, que porque eso era mamón, aburridor, que qué pereza cargar con los problemas de los demás (E2),

señalan por un lado, la relación que se perfila entre los mensajes de niños(as)-dynamizadores(as) cuando estos últimos, también un poco de lado de las propuestas institucionales enfatizan en sus contenidos el tema del “liderazgo”; y por el otro, ese juicio crítico del que hemos venido hablando, que lleva a los niños y niñas a tomar decisiones como distanciarse de procesos de liderazgo, también al procesar estos contenidos a la luz de sus experiencias y propia visión de mundo.

- *Quejas sobre los espacios para la participación infantil y pertenencia al territorio:* hay otro tipo de mensajes más directos que ya no solo cuestionan los planteamientos de dinamizadores y dinamizadoras, sino que toman fuerza y se vuelcan sobre los fundamentos de la propuesta o de la Alcaldía, como los cuestionamientos hechos a los entes públicos por la cantidad y calidad de espacios destinados para su participación o el caso de un semillero cuya vereda no aparece en los registros de Planeación municipal y que en coherencia con los contenidos sobre “territorio” que se forjan dentro del Sistema de Formación, provocó que los niños y niñas enviaran al operador del Proyecto y a la Subsecretaría de Participación fotografías con el nombre de la vereda escrito en sus propias manos, como expresión del “sentido de pertenencia” que tienen por su territorio.

- *Mensajes en pancartas, canciones y acciones directas:* encausados por los planteamientos de otras propuestas a los que dinamizadores y dinamizadoras se articulan, aparecen mensajes alternos de los niños y niñas, expresados a través de canciones, pinturas o movilizaciones, con el fin de generar un mayor eco en sus comunidades y que también tienen que ver con el constante llamado de atención a otras instancias públicas y comunitarias a reconocer y validar el lugar de las infancias. En ello, optar por alternativas artísticas señala otro hallazgo en cuanto a la manera en que los mensajes se articulan con las metodologías empleadas, pues contrario a lo que podría suceder en otras propuestas, en las estrategias pedagógicas desarrolladas por los(as) jóvenes dinamizadores(as), frecuentemente sucede al contrario: que el privilegio de determinadas metodologías, se convierta en pretexto para abordar otros contenidos diferentes a los del Proyecto con los niños y niñas.

Finalmente, precisa nombrarse que los mensajes de los diferentes sujetos participantes en el desarrollo de las estrategias pedagógicas, también son resultado de una interacción y un entramado social en el que tienen lugar múltiples procesos comunicativos donde, los receptores de determinados mensajes bien pueden ser los emisores de otros, planteados “en respuesta a”, o como “exigencia de”, en medio de esas interacciones dialógicas que suelen darse en la cotidianidad y que expresan la apropiación consciente o inconsciente de principios de educación social como los que nombramos a lo largo del presente apartado.

5.2.3. Intencionalidades.

La pregunta sobre el *¿Para qué enseñar?* orienta la búsqueda de las intencionalidades que sustentan a las estrategias pedagógicas desarrolladas por las y los jóvenes dinamizadores y ello, ya remite a otro cuestionamiento más abarcante sobre la manera en que se concibe la realidad, pues es desde este punto que realmente se definen los objetivos, propósitos e intenciones de los procesos educativos.

Ahora bien, como para el presente ejercicio investigativo la educación social señala un importante horizonte de sentido, hemos de reconocer que “toda práctica educativa es política, nunca es neutra [...], porque involucra valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad” (Torres A. ,

2007, pág. 41); así, desde una opción política que se opone al modelo único, totalizante y generalizador que trata de predecir y controlar la realidad, se definen intencionalidades a partir de lecturas de la realidad como posibilidad de superación del orden injusto, de despliegue de esperanzas y utopías realizables.

Una vez más, éste se convierte en un desafío para las estrategias pedagógicas, que ya no solo deben procurar la difusión de conocimientos sino la concientización de la persona y para ello, todos los sujetos participantes en los procesos educativos deben sumar esfuerzos, consolidando intencionalidades acordes, aun cuando cada uno de ellos exprese pretensiones particularidades como las que señalamos a continuación.

- **Intencionalidades institucionales**

Son los “lineamientos conceptuales y metodológicos para la implementación de la propuesta formativa del Sistema de Formación Ciudadana para la Participación” (Subsecretaría de Formación Ciudadana para la Participación, Secretaría de Participación Ciudadana, 2015) y las “especificaciones técnicas generales del Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación” (Subsecretaría de Formación y Participación, Secretaría de Participación Ciudadana, 2014), los que suministran información clave para concretar intencionalidades institucionales como las que se señalan a continuación:

- Desarrollar competencias ciudadanas para el ejercicio y cumplimiento de deberes y derechos, el respeto a la diversidad, la promoción de una ciudadanía crítica, responsable y activa, la cualificación de la participación democrática para el desarrollo local, el fortalecimiento de la convivencia y el control social.
- Fortalecer una ciudadanía activa, que contribuya al desarrollo humano integral, a la dinamización de una sociedad participante con cultura política, capaz de transformar la ciudad con equidad, inclusión, convivencia y transparencia.
- Garantizar el reconocimiento de los jóvenes de la ciudad de Medellín como sujetos de derechos y deberes, como actores estratégicos del desarrollo y como constructores de democracia y convivencia.

- Hacer visibles aquellas características y potencias que configuran lo humano, traducidas en capacidades y habilidades propias de esta condición.
- Fomentar la aprehensión y defensa de los derechos, los deberes y responsabilidades como fundamentos del ejercicio de la ciudadanía.
- Diseñar e implementar ambientes, estrategias y actividades que favorezcan aprendizajes pertinentes y acordes con las características y necesidades de la población específica.
- Garantizar y hacer más equitativa la vinculación de los niños y niñas en los territorios.
- Resaltar la importancia de identificar los usos y formas culturales de apropiarse de los espacios y su incidencia en las formas de relacionamiento social y en las prácticas culturales.
- Sensibilizar, reconocer y aceptar los compromisos compartidos que todos los actores tienen por el bienestar de su comunidad, asumiendo una actitud proactiva en desarrollar estrategias y procesos que ayuden a mejorar su entorno cercano.
- Fortalecer la voz propia de los niños y niñas y su auto-reconocimiento como seres sociales y sujetos de derechos con responsabilidades en su comunidad y ciudad.

Como ya se había mencionado, “lo que se hace en nombre de la educación está determinado por la interpretación de la realidad que se está construyendo desde alguna perspectiva ideológica” (Vilar, Planella, & Galceran, s.f, pág. 18), que para el caso de Semilleros, se visibiliza en los fundamentos del Sistema de Formación abordados anteriormente; pero más allá de ellos, esta concepción remite a cuestiones políticas que tienen lugar en este apartado y que dentro del Proyecto, bien pueden analizarse considerando la eminente naturaleza política de la educación que resalta Freire, o desde el andamiaje institucional que se construye entre el Proyecto, las administraciones municipales- regionales y el operador de turno, dadas las disposiciones políticas que llegan a influenciar de una manera u otra, la concreción de las intencionalidades manifiestas en los encuentros semanales con niños y niñas.

Para la educación social, sin importar los límites o las posibilidades que rodeen a las propuestas educativas o que asistamos a un momento de politización de la educación y pedagogización de la política (Dussán, 2004), debe propenderse por “la transformación” como horizonte político y de sentido, a partir del cual sea posible encausar el sin fin de objetivos particulares que guían a cada estrategia pedagógica y que como señaló el trabajo de campo realizado para el presente ejercicio investigativo, pueden ir desde la evaluación de acciones

anteriores hasta “poder impulsar desde pequeños esos temas cívicos que nosotros no vemos en un colegio, que no nos enseñan y que son muy álgidos” (E3) (ver ANEXO 1. *Mensajes e intencionalidades institucionales*).

Si bien, como confirman los mismos dinamizadores y dinamizadoras, la propuesta de semilleros apunta a esta transformación al buscar que los niños y niñas cambien “sus formas de pensar para que de esta manera puedan [...] encontrar otro futuro y tener una idea diferente al contexto de violencia que siempre han tenido” (E3), con la lógica de cascada inherente a la propuesta, conviene cuidar que este tipo de intencionalidades se puntualicen en las propuestas metodológicas, mensajes y demás elementos constituyentes de las estrategias pedagógicas, procurando que operadores, profesionales sociales y organizaciones madrinas hagan aportes coherentes con ellas para hacerlas visibles a lo largo de todo el Proyecto.

Todo ello, concuerda con la propuesta de la educación social de que los proyectos consoliden metas en colectivo, a partir de necesidades sentidas e intereses populares, para reconstruir, redimensionar y resituar las intencionalidades, conceptualizaciones y prácticas pedagógicas (Ghiso, 1996); aquí, como en tantas otras acciones, es importante considerar que el releer y repensar crítica y contextuadamente a Freire “puede ayudar a enfrentar el desafío”, posibilitando agudizar la mirada en el desarrollo de propuestas como Semilleros Infantiles para la Participación.

- **Intencionalidades dinamizadores y dinamizadoras**

A propósito de Freire, en él se precisa la imagen de educadores que, asumiendo comprometidamente su rol, dejan de ser indiferentes y neutrales para adquirir una capacidad de indignación desde la cual ven la realidad con posibilidades de despliegue (Torres A. , 2007), imagen que puede ser reafirmada o refutada por los dinamizadores y dinamizadoras desde los distintos lugares y trayectorias que asuman; así, se da el caso de dinamizadores(as) que en los encuentros semanales con los niños y niñas reflejan intencionalidades estrechamente ligadas a sus apuestas y opciones personales, pero también acordes con lo que la institucionalidad plantea.

Ahora bien, comprendiendo que la realidad social es un todo (por lo demás, complejo), lo que en análisis anteriores aparece nombrado como un “mensaje directo”, también se define como objetivo al direccionar el desarrollo de varias acciones; sucede así con el tema del “liderazgo”, que anudado a la intención general de orientar a los niños y niñas a unas formas de participación, se convierte en una clara intencionalidad que empieza por impulsar a los niños(as) a que reconozcan sus capacidades y habilidades y “empoderarlos para que el desarrollo de esos liderazgos sea un asunto autónomo” (E5).

Ésta ya es, en sí misma, una respuesta afirmativa a los planteamientos de la educación social, donde el aporte a la formación de sujetos cuestionantes del mundo que les rodea “necesita empezar por propiciarles [...] nuevas percepciones de sí mismos, que les permita mirar diferente” (Flórez, 2013, pág. 6), o como afirman los mismos dinamizadores y dinamizadoras, acompañar un proceso que transversalizado por la *curiosidad*, la *criticidad* (E5), la *participación* y la *investigación* (E2), lleve a los niños y niñas a reconocerse a sí mismos capaces de transformar los contextos que los(as) rodean.

Con ello, empiezan a esbozarse elementos que permiten no solo hablar de “estrategias pedagógicas” (en solitario), sino que, remite a la apropiada expresión de “Estrategias Pedagógicas de Educación Social”, en tanto se contemplan principios de esta corriente como “el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil” (Freire, 2006, pág. 33) que posibilita “al sujeto comparar, relacionar, tomar distancia, explorar, identificar, diferenciar, conceptualizar (Ghiso, 1996, pág. 3) e inscribirse en la búsqueda de su afirmación.

Otro de los vínculos entre “mensajes” e “intencionalidades” se establece con el tema del “sentido de pertenencia por el barrio” (E4) y la intención de orientar a los niños y niñas hacia el trabajo comunitario, que para los dinamizadores y dinamizadoras implica un proceso en el cual éstos, habiendo desarrollado ciertos niveles de *curiosidad* y *criticidad*: reconocen su territorio, dinámicas e historia (E2); adquieren sensibilidad por las situaciones que tienen lugar en él (E3); emprenden acciones directas que conllevan a su empoderamiento (E5); se convierten en el relevo generacional de los liderazgos de sus barrios y comunas (E5); y comparten apuestas y experiencias con otros miembros de las comunidades (E5).

Esta propuesta de las y los jóvenes, coincide con uno de los momentos del método Freiriano que consiste en utilizar la problematización como medio para reemplazar una primera visión mágica o ingenua por una visión crítica, apuntando a la transformación del contexto vivido (Freitas, Alves, Carvalho, Godoi, & Nova, 2001), aun cuando, como advierten dinamizadores y dinamizadoras, “puede ser un trabajo voluntario, no remunerado económicamente, pero sí en satisfacción, en gratificación” (E1).

Si se observa con detenimiento, esta línea discursiva de los y las jóvenes, apunta a la búsqueda de un “relevo generacional” (E5), nombrado también como el deseo de que los niños y niñas “lo remplacen a uno algún día” (E4), o “que el día de mañana sean ellos quienes estén en esta misma posición en la que estoy yo” (E5), lo que esboza cierta concordancia con las intencionalidades del Proyecto y en particular, de las Organizaciones Madrinas, de aportar a la formación de los niños y niñas como “relevo generacional” de las comunas de la ciudad, sobre todo en las Juntas de Acción Comunal y espacios formales de participación; sin embargo, las intencionalidades de las y los jóvenes se orientan más bien a la continuidad en iniciativas juveniles y propuestas organizativas autónomas.

Ello puede deberse, además del vínculo que ya hemos venido nombrando entre las propuestas pedagógicas de los dinamizadores y dinamizadoras y sus trayectorias de vida, a la consideración de los niños y niñas como “futuros jóvenes”:

entonces son niños que por medio de este semillero se han ido acercando a la Red [juvenil] y a otros grupos artísticos también de la comuna [...]. Para ellos es muy importante sentirse parte de algo [...], para ellos eso es muy motivante y es muy grande, entonces sueñan y quieren hacer parte de la Red y quieren hacer parte de cosas (E5).

Comienza entonces una influencia directa en las intencionalidades de los mismos niños y niñas, que si bien destaca otras iniciativas organizativas juveniles, no abandona del todo esa visión institucional en cuanto al deseo de brindarles a los niños y niñas un espacio diferente donde se puedan concientizar de un futuro y alejarlos mucho de las situaciones negativas de sus contextos (E3), haciéndoles saber que “hay muchísimas cosas que pueden hacer por sus vidas y que no hay que conformarse, es que empiecen a mirar dentro de sí mismos” (E5); así, anudado a esa visión institucional, las y los dinamizadores también manifiestan un interés por “empoderar y

comprometer a los padres de familia y a las Organizaciones Madrinas con ese proceso” (E6). De este modo se evidencia el reconocimiento por parte de los y las jóvenes dinamizadoras, del vínculo con el actor institucional como un escenario de despliegue de sus fortalezas en lo público.

Con el enfrentamiento de situaciones particulares también aparecen otras intencionalidades que responden a exigencias concretas de los encuentros o de los mismos niños y niñas, como la “diversión”, que más allá de tener un tinte metodológico, es considerado por dinamizadores y dinamizadoras como un fin en sí mismo, tratando “que en la mayoría de las guías o de los momentos, ellos la pasen chévere, que uno también se sienta cómodo y digamos buscar la mejor manera para transmitir esos conocimientos” (E1).

Hasta aquí, se presenta un ligero panorama de las intencionalidades destacables entre el universo de propuestas de las y los jóvenes, pero sin duda alguna, uno de los elementos que afina estos trazos, es la adopción de ellas como objetivos personales, donde dinamizadores y dinamizadoras trascienden al plano de lo cotidiano, de sus propios sueños y visiones de futuro. Bajo este escenario aparecen esperanzas y deseos de aportar a transformaciones profundas, junto a la consideración de barreras contextuales y límites personales que los dinamizadores y dinamizadoras no pueden obviar, pero que intentan transgredir en una constante lucha, cuyos resultados dan lugar a la variedad de elementos que cabría mencionar en este apartado.

Dentro de estas ambivalencias se contempla la posibilidad de que un bajo porcentaje de niños y niñas participantes del Proyecto “salga a hacer algo por Medellín” (E4), pero también el reconocimiento de altas probabilidades de hacer cambios y aportes a la solución de problemáticas sociales (E2); la consideración de los límites presupuestales y etarios que pueden interponerse en los procesos (E6), pero también las posibilidades generadas cuando dinamizadores y dinamizadoras crean propuestas autónomas en las que vinculan a los niños y niñas (E6); y ante todo la conciencia de las variables dadas con la forma en que cada joven asume su tarea como dinamizador(a), aunque como afirma uno de ellos “semilleros es para personas que se crean con voluntad de cambiar el mundo” (E2).

De todo ello, importa resaltar los elementos que convergen con postulados propios de la educación social como la esperanza, ingrediente esencial de los discursos de dinamizadores y

dinamizadoras y elemento imprescindible de esta propuesta educativa, desde la cual, se convierte en esperanza crítica, movilizadora, puesta en acción, para no quedarse en simple deseo o trágica desesperación, si no convertirse en proceso transformador y realidad histórica (Ghiso, 1996); o la conciencia que las y los jóvenes tienen de las barreras dadas por la realidad inmediata, pero también de sus posibilidades de despliegue, que en la educación social es nombrada como el reconocimiento de ser seres condicionados pero no determinados, de la historia como tiempo de posibilidad y no de determinismo, del futuro como espacio problemático y no inexorable (Freire, 2006).

A lo sumo, esta adopción de las intencionalidades como apuestas propias de las y los jóvenes, puede equipararse con lo que Meirieu expresa como la esperanza de “ser capaces, al final del camino, cuando llegue la inevitable separación, de reconocer que, a falta de serlo todo o de no ser nada, hemos sido, simplemente, en la historia del otro, algo” (Vilar, Planella, & Galceran, s.f, pág. 12).

5.2.4. Contexto situacional.

Hasta el momento se han abordado aspectos básicos de las estrategias pedagógicas como las motivaciones, los mensajes y las intencionalidades; a diferencia de otros de sus elementos constitutivos, éstos dependen de un sujeto que les dé vida y los recree, de ahí que hayamos optado por definirlos desde las distintas opciones que se tejen entre los actores institucionales, las y los dinamizadores y los niños y niñas.

En elementos como las “metodologías” es posible llegar a acuerdos generalizados, pero en éstos, que se encuentran estrechamente ligados a las experiencias anteriores de los sujetos, sus diferenciadas trayectorias de vida y visiones de mundo, pueden hallarse diversidad de posturas que dependerán del nivel de importancia que adquiera la experiencia para cada quien. A ello puede vincularse que, aunque desde el Sistema de Formación y las lógicas mismas del Proyecto se establezcan muy buenas bases para el proceso formativo con los niños y niñas (de hecho, los contenidos e intencionalidades aquí recogidas son apenas un pequeño esbozo de la bastedad de construcciones que podrán encontrarse en los documentos institucionales), se van desdibujando

con la marcha de la lógica de cascada que sustenta a Semilleros y que esperamos bosquejar a continuación

	Motivaciones	Mensajes	Intencionalidades
INSTITUCIONALES	<p>Responder a:</p> <ul style="list-style-type: none"> Falta de información, formación y debate público. Baja participación en los asuntos públicos y de acción colectiva. Fragilidad de las organizaciones sociales y políticas democráticas. Lógicas tradicionales de participación en la ciudad. La proyección de actores con juicio crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo humano. Pedagogías críticas, pedagogía social, animación sociocultural. Ejes problematizadores, enfoque de capacidades, habilidades para la vida. Dimensiones cognitiva, comunicativa, emocional y psicosocial. Enfoques: de derechos; diferencial y territorial; de género; de aprendizaje experiencial. Sujeto y territorio; derechos, deberes y responsabilidades; valores éticos y políticos; formación; participación; formación ciudadana para la participación; convivencia; resolución de conflictos; control social (...) 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar competencias ciudadanas. Promover una ciudadanía crítica, responsable y activa. Cualificar la participación democrática. Garantizar el reconocimiento de los jóvenes. Vincular a los niños y niñas en los territorios. Fortalecer la voz de los niños y niñas y su auto-reconocimiento. Fomentar la aprehensión y defensa de los derechos y deberes.
DINAMIZADORE(S)S	<ul style="list-style-type: none"> Fortalecer los vínculos con los temas público- sociales. Incorporar aprendizajes a la propia formación académica. Interés por los niños y niñas. “Posibilidades de cambio” que se visualizan en el desarrollo del proyecto. Cercanía a las realidades de los niños y niñas. Interés por dinámicas políticas y organizativas. 	<ul style="list-style-type: none"> Invitación a valorar el Proyecto; importancia del debate público. Liderazgo; valorar las diferencias; sentido de pertenencia por el territorio; valores. Juegos recreativos; pacifismo y no violencia; postconflicto; equidad de género; ambientalismo. Sexualidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Impulsar a los niños(as) a que reconozcan sus capacidades y habilidades y “empoderarlos” para que desarrollen liderazgos. Orientar a los niños y niñas hacia el trabajo comunitario. Aportar a la formación de los niños y niñas como “relevo generacional” de las comunas de la ciudad. Empoderar y comprometer a los padres de familia y a las Organizaciones Madrinas con el proceso.
NIÑOS(AS)	<ul style="list-style-type: none"> Garantía de un espacio formativo diferente a los formales. Acogida de sus decisiones, intereses, propuestas y opiniones. Establecimiento de diálogos horizontales. 	<ul style="list-style-type: none"> Apatía al liderazgo. Quejas sobre los espacios para la participación infantil y pertenencia al territorio. Mensajes en pancartas, canciones y acciones directas. 	

2015

Figura 9. Motivaciones, mensajes e intencionalidades en la lógica de cascada.

- **Coyunturas**

Ahora bien, haciendo frente a los sustentos de la propuesta pedagógica, se encuentra el contexto situacional, donde se precisa destacar algunos aspectos coyunturales que, para este caso, entenderemos como situaciones particulares que inciden directamente en el desarrollo de los encuentros semanales con los niños y niñas y por ende, confrontan la visión de los diferentes actores respecto a cada uno de los elementos de las estrategias pedagógicas.

Desde los planteamientos de la educación social, dichos aspectos cobran relevancia en tanto permiten enumerar retos, identificar problemáticas individuales y colectivas, pero sobre todo, percibir y desnaturalizar el modelo que funda la injusticia y la deshumanización como condición de progreso (Ghiso, 2008), la globalización y la manera como ella afecta subjetividades, instituciones, organizaciones y procesos humanos (Dussán, 2004). Lo anterior, integra una concepción diferenciada de ser humano, en tanto considera una doble relación entre sujeto-mundo, donde “los hombres como seres del quehacer ‘emergen’ del mundo y objetivándolo pueden conocerlo y transformarlo” (Freire, 2002, pág. 161)

Esta relación no se hace en abstracto, si no que se funda en una apuesta concientizadora donde los participantes de los procesos educativos son vistos como seres históricos, con plena capacidad de conocer e intervenir en y con el mundo, por lo cual, también se les atribuye el reto de establecer relaciones con sus contextos inmediatos, trascendiendo los contenidos que son elaborados con precisión para integrarlos con elementos personales y sus realidades (Freire, 2006).

Para el caso de las estrategias pedagógicas desarrollados por las y los jóvenes dinamizadores, los planteamientos de la Subsecretaría de Participación Ciudadana son los que demarcan, en primera instancia, aspectos coyunturales que influyen en ellas más allá del orden temático, metodológico o intencional; así puede nombrarse el necesario cumplimiento de requerimientos como un mínimo de asistencia, la entrega de resultados cuantitativos y registros fotográficos de cada encuentro, o la limitación de tiempo que se siente cuando debe tratarse temáticas complejas para los niños y niñas y que, “muchas veces no son de su interés” (E6). De igual manera, las Organizaciones Madrinas, como actores institucionales, también señalan algunos

condicionamientos, al ser ellas las encargadas de garantizar los espacios donde se desarrollan los encuentros semanales con las y los niños, además de manifestar sus intereses en diferentes espacios formativos.

Lo anterior, toma lugar dentro de lo que consideramos como “aspectos coyunturales” al plantear en la mayoría de encuentros, situaciones particulares que las y los jóvenes deben sortear simultáneo al desarrollo de sus estrategias pedagógicas, como las facilidades o dificultades que representa para cada dinamizador(a) cumplir con requerimientos técnicos sin interferir con los objetivos esenciales de los encuentros; la disponibilidad o no disponibilidad de los espacios; el acceso que se tiene o no a ciertos recursos; o problemáticas surgidas de dinámicas propiamente políticas (dada la marcada influencia que tienen sobre las estrategias el tipo de relaciones establecidas entre dinamizadores(as) y Organizaciones Madrinas).

Comprendiendo dentro de los procesos educativos los elementos que se encuentran en la práctica cotidiana cargados de imaginarios, percepciones, costumbres y contenidos (Ghiso & Mondragón, 2010), la educación social, sin obviar este tipo de situaciones que podrían pasarse por alto en otras propuestas educativas, desafía a la institucionalidad a transitar por contextos y entornos críticos donde, por medio de momentos reflexivos y operativos, vaya a las fuentes para recrearse, refundarse y renovarse en ellas (Ghiso, 1996).

Como en toda realidad social, elementos contextuales de diferente orden también se entrecruzan para plantear aspectos prácticos que tan solo alcanzan a visualizarse en el quehacer directo con las y los niños; esto, debido a los aspectos culturales y cambios históricos que solo pueden ser percibidos si los sujetos de las prácticas educativas, abandonan la superficialidad para adquirir miradas profundas en la comprensión e interpretación de los hechos (Freire, 2006).

Situaciones de seguridad, por ejemplo, generan otras dinámicas al menguar la participación de los niños y niñas por el temor de los habitantes de transitar en determinados espacios; poner en escena temáticas necesarias de abordarse en las estrategias pedagógicas; convertirse en la oportunidad para ligar aspectos teóricos a la cotidianidad de los niños y niñas o por el contrario, en la imposibilidad de alcanzar los objetivos propuestos y dar cumplimiento a requerimientos institucionales. Una vez más, ello depende de los lugares asumidos por los sujetos participantes,

no solo de los institucionales, sino de la población objetivo del Proyecto, quienes también tienen el desafío de adquirir este tipo de miradas.

Ahora bien, como lo plantea la educación social, las percepciones e imaginarios de dichos sujetos también pueden desatar aspectos coyunturales incidentes en el desarrollo de las estrategias pedagógicas, como la manera misma en que se concibe la educación, que en más de las ocasiones, dificulta que los niños y niñas sean receptivos a unas formas de construcción de conocimiento diferentes a las que cotidianamente ven en sus contextos escolares, o que otros participantes comprendan adecuadamente la lógica e intencionalidades del Proyecto (E2). Sin duda, estos son elementos que no pueden tomarse directamente de la realidad o percibirse a simple vista, pues surgidos de procesos de socialización, hábitos, costumbres y vivencias distintas a aquellas construidas desde este contexto educativo particular, exigen que las y los jóvenes desenmascaren lo que implícita o explícitamente genera la producción de subjetividades sometidas, enajenadas y alienadas para plantear respuestas acertadas (Ghiso, 2008).

Así pues, se presentan un sinnúmero de situaciones que no pueden desconocerse en las estrategias pedagógicas desarrolladas por las y los jóvenes, sobre todo, cuando los niños y niñas que participan en los encuentros semanales, lo hacen trasladando a ellos ciertas “cargas de sus territorios” o “estigmas familiares” (E2), dadas las condiciones familiares y económicas desfavorables que les rodean; ello solo puede comprenderse cuando hablamos a la luz de una práctica humana, consciente, reflexiva y contextualizada (Dussán, 2004), que para el caso de las y los dinamizadoras es facilitada por la pertenencia a los mismos territorios en que los niños y niñas habitan y al enfrentamiento de iguales condicionamientos.

Son estas situaciones, las que escapan a lo “programado” que tiene la institucionalidad en su propuesta formativa y son precisamente las respuestas que se gestan de manera reflexiva las que dan fuerza a las estrategias pedagógicas, mismas que construyen en los sujetos una serie de capacidades para superar las situaciones aleatorias, es decir, aquellas que conllevan una suerte de incertidumbre, llevándolos a estar vigilantes y conscientes de lo histórico y cambiante de su praxis.

Por lo anterior, las y los jóvenes fácilmente reconocen que cada niño y niña

tiene sus particularidades [...]: algunos tienen sus problemas familiares, algunos pueden llegar enfermos, incluso no pueden llegar; o niños que muchas veces uno sabe que van al semillero solo por el refrigerio, porque quizás pueda ser lo único que se coman en el día, pero también es esa intención de llegar y transformar esa situación para aprender un poquito aunque sea (E6); otros semilleros que hay maltrato infantil con las familias y los niños (E2)... Entonces cuando tú te das cuenta de todas esas realidades que viven y cómo llegan de cargados no solamente a un espacio como este sino también a la escuela, uno ya sabe cómo tratarlos; entonces hay unos que hay que darles norma, pero darles mucho cariño porque en la casa no se los dan (E3) y conocerlos muy bien, no simplemente llegar a embutirles a ellos una información que no van a saber digerir (E5).

En ello, se distingue dentro del desarrollo de estrategias pedagógicas por parte de las y los jóvenes, “un conocimiento profundo de la realidad personal del otro y del contexto, familiar, social, institucional... que lo rodea, así como del mismo contexto desde donde se ejerce el acto educativo” (Vilar, Planella, & Galceran, s.f, pág. 9), planteamiento tan propio de la educación social, que posibilita planificar rigurosamente las acciones que realmente se pueden emprender y las oportunidades y recursos necesarios.

Sin embargo, tampoco puede obviarse que los dinamizadores y dinamizadoras realizan estos “reconocimientos” junto a sesgos personales y dificultades para lograr que los niños y niñas les comenten de esas “cosas que de puertas para afuera no se cuentan, pero que están viviendo” (E6), limitantes frente a las cuales lo planteado por Freire de que “la verdadera realidad no es la que es sino la que puja por ser” (Ghiso, 1996, pág. 4), ayuda a abrir camino, con la consideración de éstas como posibilidades, como situaciones desafiantes que es posible transformar mediante la concienciación, la apropiación y la praxis creativa, también propia del pensamiento estratégico.

Por su parte, las respuestas que suelen dar los operadores del Proyecto a este tipo de situaciones, son cuestionadas por algunos dinamizadores, pues según ellos(as) las relegan a los profesionales sociales sin diseñar una ruta adecuada de acompañamiento a las familias (E2), mientras hay otros que rescatan al Proyecto como una propuesta apropiada para que los niños y niñas afectados por estos contextos, salgan del aislamiento, la apatía y la violencia que viven a diario en otros espacios, posibilitando que usen “toda esa energía en otras cosas y vivir en esas

búsquedas que lo van constituyendo a uno como persona e ir encontrando alicientes para su vida” (E5).

Si bien reconocemos que la importancia que reviste los contextos para las estrategias pedagógicas va más allá de asuntos coyunturales y particulares como los mencionados hasta el momento, mereciendo su abordaje en todo un apartado anterior y la consideración de otro objetivo investigativo para el presente ejercicio, desarrollamos aquí este tema sabiendo que los contextos, al confrontar y cuestionar las motivaciones, mensajes e intencionalidades implícitas en las estrategias pedagógicas, influyen y modifican los demás elementos inherentes a ellas, tal como esperamos señalar en los siguientes apartados.

Hasta aquí, hemos descrito las estrategias pedagógica desarrolladas por las y los jóvenes desde las motivaciones, mensajes e intencionalidades que subyacen a ellas y que adquieren elementos particulares desde la perspectiva de los diferentes actores; pero habiendo abordado ya los elementos contextuales y situacionales que las confrontan, resulta imprescindible describir otros aspectos contruidos en respuesta a las exigencias que de allí surgen, dimensiones consolidadas con plena conciencia de los factores externos que, a diferencia de las planteadas en apartados anteriores, cuestionan igualmente a uno u otro actor sin importar el lugar que asuman. Así, aludimos en las siguientes líneas al componente metodológico de las estrategias y a la visión de sujeto y los principios de educación social que subyacen a ellas.

5.2.5. Metodología.

La consolidación de saberes a través de procesos sociales y cotidianos, remite tácitamente a la posibilidad de desplegar procesos de enseñanza-aprendizaje en cualquier ámbito, aun cuando se hace de manera inconsciente o poco intencionada; sin embargo, como advierte Freire (2006), es posible idear maneras, caminos y métodos para ello, aún más, cuando se incluyen objetivos o intencionalidades precisas, donde ya no es tan solo “posible” sino “necesario” hacerlo, con el fin de asegurar ciertos niveles de satisfacción en los sujetos involucrados.

En este último caso, debe desarrollarse una “acción rigurosa y bien fundamentada que garantice la coherencia entre los contenidos, los métodos, las técnicas y los instrumentos con la

opción transformadora que se propone en los contextos culturales y sociales específicos” (Dussán, 2004, pág. 72) y que además, haga posible “la incursión en el universo de la acción humana inmediata y cotidiana” (Dussán, 2004, pág. 21), dado que los procesos de enseñanza-aprendizaje ya no pueden ser vistos como acontecimientos espontáneos, sueltos, o poco planeados.

Para la educación social, es además indispensable reflexionar sobre estos aspectos teniendo en cuenta a la cultura como lugar de producción de sentido, por lo cual, no puede identificarse en ella una concepción metodológica propia sino que, se habla de “metodologías”, criterios y elementos generales que deben contemplarse en los procesos de enseñanza- aprendizaje acordes con las intenciones transformadoras que la caracterizan. En primer lugar, la importancia otorgada al contexto, la vida cotidiana de los sujetos participantes y las relaciones pedagógicas, constituye las bases más relevantes de esta propuesta metodológica; desde allí pueden concebirse prácticas y métodos alternativos, híbridos y flexibles, tanto como sea necesario para responder a las realidades que se van presentando (Dussán, 2004).

La constante, es la reinención de un quehacer abierto al cambio, que desborda los límites individuales e invita a la construcción colectiva, participativa y democrática; pero no por ello, está desprovisto de rigurosidad y sentido, al contrario, mediante una permanente evaluación busca distanciarse del

discurso bancario, meramente transferidor del perfil del objeto o del contenido [...], extendiéndose a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente. Y esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y de educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes (Freire, 2006, pág. 27).

Con todo ello y la manera en que los mismos dinamizadores(as) consolidan sus propuestas metodológicas, es posible diferenciar entre técnicas, actividades y juegos, cada uno de ellos con sus particularidades e intenciones, que si bien son contextualizados y recreados por las y los jóvenes en los encuentros semanales, también consideran orientaciones generales del Proyecto, mismas que iremos nombrando a lo largo del presente apartado en ese ejercicio de dobla vía entre lo que está formalmente establecido y lo que se concreta en respuesta a la realidad.

5.2.5.1. Técnicas.

Algunos autores coinciden en señalar a las técnicas como elementos meramente instrumentales, posibles de ser pensadas en diferentes modelos pedagógicos a la luz de una u otra teoría; así, para Flórez (2013) la pregunta sobre las técnicas puede hacerse común incluso a las propuestas de educación tradicional, sin que eso signifique que se resuelva el verdadero problema de la formación, pues ello ya depende de otros elementos como los fines educativos y en general, de todo el engranaje teórico- conceptual que se encuentra sustentando a una determinada propuesta pedagógica. En uno u otro caso, es innegable que las técnicas adquieren un lugar importante en la consolidación de propuestas metodológicas, pues son ellas las que ponen en el centro del debate asuntos como los recursos, la temporización y la planeación, esenciales para el aseguramiento de los fines pedagógicos.

En ese sentido, conviene incluir en la descripción de las estrategias pedagógicas desarrolladas por las y los jóvenes dinamizadores esta pregunta sobre las técnicas, donde una vez más, la estructura general del Proyecto influye notablemente, dado que cada encuentro semanal se desarrolla considerando una “guía pedagógica” previamente elaborada por operadores y profesionales sociales bajo las pautas que señala el Sistema de Formación, la cual es reformulada por las y los jóvenes en la “mesa de dinamizadores” y finalmente llega a todos los semilleros de la ciudad con la misma estructura, que a grandes rasgos, consideró para el 2015 los siguientes elementos:

		Nombre operador No. De guía/ Grupo al que va dirigida Temática abordada 	
Objetivo del encuentro			
Momento/ Tiempo	Actividad	Descripción de las actividades Capacidad Competencia a Desarrollar	Indicador de aprendizaje
Somos semilla/ 15 minutos 			
Selección de la semilla/ 20 minutos 			
Siembra de la semilla/ 40 minutos 			
Recogida de cosecha/ 20 minutos 			
Siembra del bosque 			
Fertilización de la semilla/ 15 minutos 			
Recursos y materiales		 Alcaldía de Medellín  Medellín todos por la vida	
Datos generales del Proyecto			

Figura 10. Estructura de las guías pedagógicas

Si se observa con atención, pueden percibirse 6 momentos (somos semilla, selección de la semilla, siembra de la semilla, recogida de la cosecha, siembra del bosque, fertilización de la semilla) dentro de los cuales tienen lugar diferentes técnicas y en menor cantidad, algunas actividades; sin embargo, la información recolectada durante las observaciones participantes y entrevistas en profundidad que hicieron parte del presente ejercicio investigativo, señalan la manera en que dinamizadores(as) enfatizan en uno u otro momento, desarrollan sus estrategias sin explicitarlos, o simplemente consideran otros muy diferentes. Así, se presentan recurrencias que permiten hablar de “momentos alternos”, como formas diferenciadas de concebir lo dispuesto desde el Proyecto.

El momento denominado de *encuadre*, es resaltado por dinamizadores(as), pues posibilita comentar a los participantes en qué consisten las actividades, señalar las pautas para su buen desarrollo, adelantar acciones horizontales y participativas en ello y precisar la relación del encuentro con el anterior. Con esta intención, también se habla de un momento de *devolución*, donde niños y niñas expresan cómo conciben la actividad y se realizan las adecuaciones necesarias teniendo en cuenta sus aportes; o del momento de *integración y distribución de funciones*, en el que dependiendo de la técnica o actividad, se le asigna a cada participante una tarea específica, siendo todos responsables de los requerimientos logísticos.

Como es de esperarse, con estas disposiciones se pasa al *desarrollo*, donde se ejecuta lo planteado haciendo las aclaraciones temáticas necesarias y en un quinto momento de *socialización*, se comparten los resultados de éste para arribar a construcciones colectivas; aquí cada niño(a) comparte sus apreciaciones individuales y se procura llegar a acuerdos conjuntos resaltando conceptos clave, indagando por los aprendizajes adquiridos, estableciendo relaciones o presentando cuestionamientos para futuras reflexiones, concluyendo de este modo cada técnica en otro momento que podríamos denominar de *cierre*.

Tanto en las propuestas institucionales como en las elaboradas por las y los jóvenes, se percibe cierta congruencia con lo planteado en algunos procesos de educación social, en los que Dussán (2004) identifica tres momentos esenciales: la planeación (como ejercicio colectivo donde se construyen y negocian los objetivos, contenidos básicos, metodologías, formas de evaluación y de sistematización, con la flexibilidad para cambiar sobre la marcha de acuerdo con las exigencias), el acto pedagógico (donde se construyen los nexos entre las formas del

conocimiento formalizado y las del saber común para arribar a un verdadero espacio de aprendizaje, más que de enseñanza) y la evaluación (como momento de valoración crítica y colectiva del proceso desarrollado, que se hace de manera constante y periódica, así como al finalizar para mirar el proceso en su conjunto).

Resulta importante abordar estos elementos si consideramos que ellos pueden darnos luces para identificar las propuestas de las y los jóvenes con una apuesta pedagógica concreta, y sobre todo por la problematización que de allí resulta, en tanto la inconformidad que dinamizadores y dinamizadoras manifiestan tener con el diseño de las guías pedagógicas, dando lugar a iniciativas como la mesa de dinamizadores (abordada en anteriores líneas) y a un sinnúmero de variaciones metodológicas que tienen lugar en campo para responder a exigencias contextuales o de momento.

Al respecto, Vilar, Planella, & Galceran (s.f), advierten sobre el peligro de depositar una confianza excesiva en la planificación o pretender controlar totalmente las variables que confluyen en el proceso educativo, cuando existen infinidad de limitaciones internas y externas que no se pueden mediar. Desde las apuestas de la educación social, compete a todos los actores involucrados en los procesos de enseñanza- aprendizaje, la tarea de

presentar propuestas alternativas que develen, interpelen y confronten las actuales dinámicas de educación, buscando que penetren en las tramas que enlazan los diferentes acontecimientos, prácticas y sueños de las personas en la vida cotidiana; que permeen el corazón de los individuos, en sus maneras de percibir y de articularse al tejido social (Ghiso, 2008, pág. 4).

Aunque se reconoce que los cambios hechos a las guías pedagógicas también obedecen a aperturas otorgadas por el Proyecto y ajustes sugeridos en las asesorías semanales con los profesionales sociales, no está de más señalar estas advertencias, sobre todo si se acoge la propuesta Freiriana (2006) de considerar el cambio de apreciación no solo como una posibilidad, sino un derecho, una disponibilidad al riesgo, a la asunción de lo nuevo, a la reinención, en función de la realidad y de las posibilidades históricas de la labor educativa.

Son estas aperturas institucionales y conquistas del grupo de dinamizadores(as) las que permiten visualizar las guías como “parámetros” (E1), “propuestas” (E2), “elementos que no

deben hacerse textualmente” (E3) y que es posible modificar, “reacomodar dependiendo la situación” (E4), pero sin olvidar los objetivos de la propuesta o de una guía en concreto, los aportes de operadores y profesionales sociales y sobre todo, sin ir en contra vía de las intencionalidades que se plantea cada joven, como objetivos personales que permean todas sus propuestas pedagógicas.

Aunque esta concepción de las guías pedagógicas incluye tanto la visión institucional como la de dinamizadores(as), lo que parece estar en juego es hasta qué punto son admisibles o no dichas reformulaciones, generándose un profundo debate cuando las y los jóvenes realizan cambios sustanciales argumentando que lo planteado “no funciona” para su semillero dadas las características de los niños y niñas y sus contextos específicos (E3); que la cantidad de técnicas y actividades señaladas superan el tiempo asignado para el encuentro, o no son acordes para abordar algún contenido específico; que la disposición de las y los niños no es la adecuada para llevar a buen término las propuestas de la guía; que los contenidos, y en muchas ocasiones las técnicas, ya han sido desarrollados con anterioridad; que lo planteado no hace referencia directa al contexto del semillero, y el sinnúmero de situaciones y percepciones que están justificando estos cambios¹⁴.

Además, partiendo de necesidades específicas y de las particularidades que cada dinamizador y dinamizadora le imprime a sus propuestas, pueden encontrarse otras técnicas alternas, que remiten más bien a apuestas e intencionalidades de las y los jóvenes, como las que se señalan a continuación:

Tabla 5. Técnicas alternativas

Nombre/Tipo	Descripción
Debate	Se desarrolla ubicando una temática central y cierto número de participantes que estén a favor y otros en contra, los cuales exponen y argumentan diferentes puntos de vista acudiendo a recursos como apuntes o dibujos.
Cartografía social	Al implementar la tradicional técnica de “cartografía social” o “mapa parlante” (García Chacón, González, Quiroz, & Velásquez, 2002, pág. 76), se procura emplear recursos didácticos (como carteleros pre-

¹⁴ Ejemplo de ello se brinda en el “ANEXO 2. Técnicas.”, a través de un cuadro comparativo que aborda las técnicas señaladas en las guías pedagógicas correspondientes a los encuentros donde se realizaron las observaciones participantes, además de los cambios que cada dinamizador contempló para su desarrollo. Este ejercicio también se presenta como recurso metodológico que puede servir al lector para orientar sus propias propuestas.

	elaboradas o figuras tridimensionales) que capten la atención de los niños y niñas.
Body map	Teniendo como premisa que el primer territorio es el cuerpo y que desde allí se comienza a hablar de él, algunos dinamizadores y dinamizadoras priorizan esta técnica por encima de otras sugeridas en las guías pedagógicas para abordar este tipo de contenidos; así, lo que se hace es “elaborar un mapa con el cuerpo” (E3), dibujando a los compañeros y decorando sus siluetas, escribiendo en ellas lo que piensan sobre el territorio o del cuerpo como territorio (García Chacón, González, Quiroz, & Velásquez, 2002).
Visuales	Reúne un conjunto de acciones intencionadas como: partir de imágenes, dibujar o proyectar videos, que adquieren cierta notoriedad y llegan a considerarse técnicas debido al vínculo que establecen con determinados contenidos y objetivos.
Historieta	Como técnica, incluye otros elementos visuales, auditivos (sonidos acordes con los mensajes) y kinestésicos (interpretaciones de la trama) que median el abordaje de determinados contenidos.
Performance	De manera general, remite a propuestas escénicas que priorizan el movimiento y la expresión corporal, como la conformación de noticieros, la recreación de historias elaboradas por los mismos participantes o la improvisación de éstas.

Importa destacar dentro de estas propuestas de las y los dinamizadores la flexibilidad que se asume con las intenciones a las que se asocian, así, una misma técnica puede mediar el alcance de objetivos disímiles pero igualmente exigentes de la implementación de recursos pedagógicos que permitan una mayor aprehensión por parte de niños y niñas. Referente a estos últimos, las y los jóvenes insisten en las posibilidades que este tipo de técnicas les brinda para expresar sus conocimientos previos y fortalecer habilidades como el hablar en público.

5.2.5.2. Actividades.

Las actividades, como acciones emprendidas con una amplitud mayor que la de las técnicas (las cuales resultan delimitadas por intencionalidades mucho más precisas), se incluyen en los procesos de enseñanza- aprendizaje también en respuesta al “cómo enseñar”. Así, coincidimos con la propuesta de Atehortúa y otros, (2007) cuando refieren que las actividades, dentro de un contexto educativo “se prestan particularmente bien para el aprendizaje de conceptos [...], para profundizar procedimientos y actitudes” (pág.60).

Desde las disposiciones formales del proyecto es posible identificar, además de las actividades incluidas en las guías pedagógicas¹⁵, “actividades macro” desarrolladas esporádicamente, con previa planeación y simultaneidad en todos los semilleros de la ciudad (si bien se otorga cierta libertad a las y los dinamizadores para decidir algunos elementos concernientes a ellas); así, hablamos de *acciones de corresponsabilidad, consejos infantiles, intercambios de experiencias, encuentros intergeneracionales para la construcción ciudadana, recorridos de contigüidad y recorridos de ciudad.*

En lo que refiere al tema que nos asiste, dinamizadores y dinamizadoras destacan en sus discursos “las acciones de corresponsabilidad”, quizás ello se deba a la importancia que toma esta actividad macro en el contexto inmediato de los semilleros y al impacto que tiene en sus barrios y comunas, pues como lo mencionan las y los mismos jóvenes,

una acción de corresponsabilidad [...] es una salida territorial donde los niños y niñas se toman un espacio del barrio, y desarrollaron actividades de visibilización de sus derechos, promoviendo el diálogo con los habitantes y haciendo partícipes a sus padres, a través de pancartas, juegos y canciones que llaman la atención de las personas que hay a su alrededor; allí los niños y niñas son los protagonistas, se toman la palabra para dirigir las actividades (O1). Se trata de aplicar todos los conocimientos adquiridos en semilleros y compartirlos con la comunidad (E2).

Las alusiones de otros dinamizadores y dinamizadoras respecto a las “acciones de corresponsabilidad” destacan hechos concretos como salidas a espacios aledaños a las sedes en que tienen lugar los encuentros semanales (O4); la construcción de huertas, elaboración de murales e intercambio de experiencias (E2); o la organización de los espacios dispuestos por las Organizaciones Madrinas (E3); todo ello, también en coherencia con lo que desde los lineamientos técnicos de la propuesta se define como

¹⁵ El “ANEXO 3. Actividades.” aborda a través de un cuadro comparativo, las actividades contempladas en las guías pedagógicas correspondientes a las observaciones participantes, además de los cambios que cada dinamizador hizo en su desarrollo, bajo los mismos argumentos que justifican los cambios generales a las guías pedagógicas. De igual manera, este ejercicio también se presenta como recurso metodológico que puede servir al lector para orientar sus propias propuestas.

una actividad que busca sensibilizar, reconocer y aceptar los compromisos compartidos que todos los actores tienen por el bienestar de su comunidad, asumiendo una actitud proactiva en desarrollar estrategias y procesos que ayuden a mejorar su entorno cercano [...]. Busca que niños, niñas y dinamizadores/as vinculados al proyecto, se articulen con diferentes actores de la comunidad y de manera conjunta y consensuada implementen acciones que expresen su compromiso, reconocimiento y valoración del territorio donde viven, orientadas a intervenir de manera tangible en el mejoramiento de espacios o situaciones del entorno inmediato del semillero, (barrio, sector o comuna) por ejemplo actividades educativas, de sensibilización, cuidado del medio ambiente, embellecimiento de lugares públicos y sedes sociales, jornadas lúdicas con otros niños y niñas del sector para promover temáticas referidas al ciclo formativo, entre otras (Subsecretaría de Formación y Participación, 2015).

Además de las “acciones de corresponsabilidad”, se nombran otras acciones macro como los “recorridos de ciudad”, donde se resaltan experiencias como salidas al Cerro del Volador (E2); además de los “recorridos de contigüidad”, en el que se menciona un elemento importante de la metodología, concerniente a las dificultades o facilidades logísticas que brinda el Proyecto en la realización no solo de “actividades macro”, sino de encuentros semanales en general, en particular, uno de los dinamizadores alude a las problemáticas surgidas con la planeación y ejecución de actividades donde participan todos los semilleros de la ciudad, lo que provoca que algunos dinamizadores, prefieran desarrollar otras propuestas completamente diferentes a las instrucciones dadas desde la Subsecretaría.

Una vez más, cambios, reformulaciones y propuestas de los dinamizadores y dinamizadoras, irrumpen las disposiciones generales del Proyecto, así, igual que ocurriera con las técnicas, se identifican actividades alternas como las que se concretan en el siguiente cuadro:

Tabla 6. Actividades alternativas.

Nombre/Tipo	Descripción
Valorativas	Incluye acciones como construir colectivamente con los niños y niñas acuerdos grupales que promuevan un ambiente de respeto en el desarrollo del semillero e idear maneras para que los niños y niñas expresen en qué medida cumplen, o no, con ellos.
Artísticas	Anudado a la intención de “despertar habilidades creativas y motrices”, se incluyen aquí acciones como dibujar, pintar, escribir canciones,

	realizar manualidades y murales, o acciones simbólicas que evocan la relación con la tierra, las energías y la importancia de los sentidos.
Ambientales	Contempla elementos como separar los residuos, reutilizar, reciclar, recoger basuras en las zonas aledañas al semillero, o realizar jornadas ambientales a las que se suma otro tipo de iniciativas para el embellecimiento de espacios públicos. Además, se llega a propuestas como siembras de semillas y construcción de huertas.

Estas acciones alternativas contemplan, en mayor o menor medida, los objetivos de las guías pedagógicas e incluyen compromisos como demostrar un permanente interés y reconocer todas las capacidades y habilidades inherentes a cada participante.

Las actividades, a diferencia de las técnicas (que tienen una duración específica y unos límites, trazados por los objetivos que persiguen) pueden repetirse reiteradamente, vinculándose a una u otra intención e incluyendo la cantidad de variaciones y materiales necesarios para alcanzarlas; sin embargo, no superan los alcances de las estrategias, las cuales permanecen en el tiempo como elementos transversales a todo el proceso educativo, una especie de guía y sustento que toma diferentes formas dependiendo las necesidades de momento y se expresa con mayor intensidad bajo ciertas coyunturas, pero siempre vinculado a las motivaciones e intenciones generales que sustentan al acto educativo.

5.2.5.3. Juegos.

El juego invita a la exploración, permite que los sujetos se vean a sí mismos descubridores de secretos, investigadores y creadores, en suma: protagonistas (Flórez, 2013). Y cuando se incluye al interior de un proceso educativo, no se centra tanto en aprender uno u otro concepto, sino en incluir el goce y el disfrute, despertar el interés de los sujetos y el encanto implícito en la construcción colectiva de conocimiento. Según este mismo autor,

cuando se dirige al logro de una meta de formación, el juego se convierte en una estrategia pedagógica excepcional [...], porque es la única empresa humana en la que la incertidumbre se disfruta, se celebra [...]; es flexible y adaptable a los cambios de dirección [...]; capta la atención [...], es cooperativo y camino efectivo de socialización; es motivante, porque su

recompensa es intrínseca [...]; y compañero de la curiosidad, la imaginación y el instinto de exploración (Flórez, 2013, pág. 8).

De manera similar, se considera al juego dentro de las estrategias pedagógicas desarrolladas por los dinamizadores y dinamizadoras: provistos de un sentido que prioriza la diversión, las y los jóvenes incorporan dentro de sus prácticas propuestas lúdicas, generalmente en la apertura de los encuentros semanales o como medio para dinamizar ciertos espacios, especialmente cuando los niños y niñas manifiestan una predisposición a lo planteado para un momento particular. En esta misma línea los juegos cortos, se traducen también en herramientas que facilitan el manejo del grupo, ya que propenden por la recuperación constante del interés de los niños y niñas frente a la temática propuesta.

Puede que de manera amplia este concepto se incluya en las disposiciones formales del Proyecto, sin embargo este “jugar por jugar” del que habla el autor, y que sin lugar a dudas, se hace necesario en determinados momentos del acto pedagógico, no es nombrado, lo que existe es una tendiente vinculación con metas y planeaciones concretas, que acercan estas iniciativas más a la concepción de técnicas que de “juegos” propiamente dichos.

Así, a diferencia de los ejercicios realizados en anteriores apartados donde se presentaba inicialmente un panorama de las técnicas y actividades plasmadas en las guías pedagógicas que hicieron parte del trabajo de campo, nos limitaremos a presentar las alternativas de los dinamizadores(as):

Tabla 7. Juegos alternativos.

Nombre/Tipo	Descripción
Juegos tradicionales	Encierra propuestas como “yeimi”, “stop”, “pañuelito”, “twister”, “ponchado” o “fútbol”. ** A diferencia de otras acciones metodológicas, éstas son meramente nombradas por las y los dinamizadores, sin especificar elementos como los materiales, la temporalidad o las disposiciones logísticas necesarias para su desarrollo; ello, a pesar de preguntarles directamente por estos elementos. Pareciera ser que aquello de lo “tradicional” es considerado un conocimiento generalizado que también, se hace difícil verbalizar.
“Agarro, tapo y destapo”	Incluye movimientos de manos y cuerpo mientras se canta la canción “agarro, tapo y destapo” (agarro: una mano empuñada; tapo: la otra mano cubre el puño; y destapo: ambas manos se abren al aire). Los movimientos se van haciendo más difíciles en la medida en que se acoge una nueva posición

	corporal con cada ronda (hombros arriba, cabeza hacia atrás, rodillas dobladas, lengua afuera, entre otros).
“Diga usted nombres de”	Ubicados en círculo, los participantes comienzan a cantar la canción “ritmo, atención, por favor, diga usted, nombres de ... por ejemplo ...” mientras dan dos zapateos y tres palmadas; así se define una categoría temática con la cual los participantes dirán una palabra relacionada (animales, caricaturas, mecanismos de participación) y el grupo va rotando el turno hacia la derecha o la izquierda para hablar.
“Yo soy pelota de ping pong”	Inicialmente un participante repite la canción “yo soy pelota de ping pong y boto, boto, por todo el salón”, mientras intenta tocar a otro, corriendo o saltando; cuando logra su objetivo, se toma de la mano con esa persona y ambas repiten la misma dinámica hasta formar una cadena con la totalidad de participantes.
“Zapatos en venta”	Se conforman al menos tres equipos equitativos, que se identifican a sí mismos utilizando nombres de colores; uno de ellos comienza cantando la canción “qué hay, qué hay, qué hay” mientras saltan unidos por los hombros. Así, se inicia una interacción entre éste y otro equipo que, estando en la misma posición pregunta “¿tiene zapatos en venta?”; a lo que el primero responde: “sí hay, sí hay, sí hay”; y el segundo culmina con otro interrogante: “¿de qué color los tiene”... Finalmente, el equipo inicial dice el color (nombre) de otro equipo diferente, con el cual empieza nuevamente esta interacción. La dinámica se repite hasta que todos los equipos participan o se termina el tiempo definido previamente.
Estiramientos y ejercicios de concentración	Comprende movimientos corporales dirigidos como alzar las manos, respirar profundo, entre otros, con la intención de activar la corporalidad de los niños y niñas y vincularlos desde allí al desarrollo de las actividades.

Dinamizadores y dinamizadoras rescatan el juego dentro de sus estrategias pedagógicas, en tanto posibilitan una mayor concentración de las y los niños y facilitan la comprensión de determinados conceptos. En ese sentido, aunque se enfatiza aquello del “jugar por jugar” y la recreación como objetivo en sí mismo, también cabe establecer cierto vínculo con una intención concreta o meramente reflexiva; ello adquiere mayor relevancia si se considera que, por más espontáneamente que se lleve a cabo un juego, siempre permitirá desarrollar en los niños y niñas habilidades y destrezas: se trata de comprender que con el “yeimi”, por ejemplo, “se aborda la comunicación y el trabajo en equipo, con el hecho de hacer cadenas, de despistar al otro para poder que todos pasen y así sucesivamente” (E3).

5.2.5.4. Estrategias.

La palabra estrategia se vincula con el contexto militar de la antigua Grecia, particularmente con el “strategos”, quien tenía los conocimientos necesarios para ser comandante en jefe. Con el paso del tiempo, el concepto adquirió una acepción más general como “secuencia de acciones realizadas por un sujeto para alcanzar un objetivo o resolver un problema o tarea” (Atehortúa, y otros, 2007, pág. 63), llegando incluso a trasladarse al contexto educativo, donde tomó un lugar tan importante que autores como Flórez (2013) afirman que “las estrategias pedagógicas son elementos sin los cuales el quehacer docente es un mero repetir de contenidos” (pág.1). Aquí, se trata entonces de “una secuencia ordenada de acciones para conseguir alguna meta de formación” (Flórez, 2013, pág. 4) que, trascendiendo las técnicas y actividades, da mayor relevancia a la finalidad pedagógica que se pretende alcanzar, a los enfoques pedagógicos y la teoría que la sustenta.

Según los aportes de éste y otros autores, dentro de la vastedad de acciones pedagógicas que desarrollan los sujetos, puede considerarse estrategias aquellas iniciativas que motivan a los participantes a aprender por sí mismos, otorgándoles un lugar protagónico y por tanto, abriendo posibilidad a la negociación, la expresión de emociones y percepciones (Dussán, 2004). Así, se advierte sobre la necesidad de desarrollar diferentes estilos pedagógicos, impulsando “la fuerza creadora del aprender, de la que forman parte la comparación, la repetición, la comprobación, la duda rebelde, y la curiosidad no fácilmente satisfecha” (Freire, 2006, pág. 27).

Más allá de las construcciones teóricas hechas alrededor de este concepto, importa destacar aquí los elementos que dinamizadores y dinamizadoras nombran y que tiene mucho o todo que ver con las acepciones generales de estrategias pedagógicas, pues permanecen en el tiempo, se alinean con las intencionalidades de sus propuestas, responden a exigencias contextuales y adquieren diversas manifestaciones dependiendo los contenidos, objetivos o situaciones a los que se vincule. Si bien, hemos insistido en la imposibilidad de referirse a estrategias pedagógicas en solitario, sin identificarlas con una propuesta teórica específica, desarrollaremos en un apartado posterior aquellos principios pedagógicos que permiten identificar las propuestas de las y los dinamizadores con la educación social, limitando las presentes líneas a aquellas estrategias que las y los jóvenes consideran en sus propuestas como recursos que están siempre a la mano y que hacen parte de la recreación de las disposiciones institucionales:

Tabla 8. Estrategias alternativas

Nombre/Tipo	Descripción
Semilla viajera	Esta propuesta planteada desde las disposiciones formales de Semilleros, es dinamizada por las y los jóvenes como estrategia proyectiva que trasciende las construcciones grupales más allá de los encuentros semanales. Así, se incluyen iniciativas como realizar manualidades con las que se pueda compartir los aprendizajes adquiridos a familiares y amigos; o elaborar construcciones complementarias con personas externas al semillero y socializarlas en los encuentros.
Sustitución de actividades	Incluye una variedad de propuestas alternas que responden a exigencias contextuales y flexibilizan las disposiciones formales del Proyecto, como dejar tareas relacionadas con los contenidos y objetivos de los encuentros, toda vez que a un niño o niña se le dificulte asistir; posibilitar espacios para conversar sobre lo vivido durante la semana en el contexto familiar o escolar, remitiendo a estas reflexiones durante el encuentro; o diseñar otras herramientas pedagógicas para desarrollar en espacios posteriores al encuentro, con el fin de reforzar los objetivos planteados.
Plan de trabajo abierto	Tendiente al desarrollo de acciones desde las iniciativas de los niños y niñas, otorgándoles la posibilidad de modificar las guías pedagógicas, expresar sugerencias o subvertir el orden de las actividades propuestas. Vinculada también con la posibilidad de idear un “plan B”, esta estrategia permite acercar más los contenidos a las y los niños, así como desarrollar encuentros poco reiterativos o monótonos.
Integración grupos A y B	Pese a desdibujarse esta alternativa desde los lineamientos del Proyecto, la integración de los dos grupos de niños y niñas (de 8 a 10 años, como de 11 a 13) parece ser una opción para las y los dinamizadores, sobre todo en momentos en que pocos niños y niñas confirmaron la asistencia a los encuentros, o en que la colaboración que se da entre los participantes de mayor a menor edad, facilita el desarrollo de determinadas temáticas.
Ubicación en mesa redonda	En la mayor parte de observaciones realizadas, al momento de estar cómodos en algún lugar, se procura hacerlo en círculo, sin que algún participante de la espalda a otro; ello con el propósito de generar una mayor interacción y despertar el interés de todos y todas, con lo que también suele llamarse la atención invitándolos a ubicarse en otros lugares o a participar cuando están distraídos.
Uso de herramientas tecnológicas	Dentro de esta estrategia las y los jóvenes contemplan una amplia variedad de acciones, que van desde hacer uso del video beam de las sedes de las Organizaciones Madrinas y proyectar cortometrajes, hasta emplear infografías y crear animaciones con los mismos dibujos que elaboran los niños y niñas; en ello sigue existiendo un énfasis por intencionar metodologías, vincular las propuestas pedagógicas con temáticas concretas, o necesidades de cada grupo de niños y niñas, que en ocasiones se desligan de los planteamientos formales para alcanzar

Lecturas dirigidas	objetivos de socialización, como mantener una comunicación constante a través de redes sociales y herramientas Web. Considerando otros elementos contextuales que cuestionan e influyen en los niños y niñas, las y los jóvenes proponen otros elementos artísticos y literarios desvinculados de las apuestas institucionales o los contenidos propios sobre participación; así, por ejemplo, se recurre a libros narrativos como “sucedió en colores” para motivar reflexiones ligadas a dinámicas de sus barrios, comunas y corregimientos o elementos personales y del ciclo vital que atraviesan.
Celebración de fechas especiales y propuestas alternas	Dada la importancia que los participantes le otorgan a los vínculos que se tejen en medio del desarrollo de las estrategias pedagógicas, le atribuyen un lugar privilegiado y simbólico a celebraciones tradicionales como el día del amor y la amistad, los cumpleaños o los inicios y cierres de determinados procesos. En ello, es común que se recurra a recursos propios de las dinamizadoras y dinamizadores, así como a espacios diferentes en los que generalmente se desarrollan los encuentros, para llevar a cabo actividades como picnics, pijamadas o cineclubes.

Se reconoce entonces a las estrategias como un conjunto de acciones que trascienden la simplificación de lo real, es decir una acción compleja que contribuye a la solución de problemáticas que se viven en la cotidianidad, que no se queda en los programas propuestos desde la institucionalidad, ni se limita ante lo aleatorio o inesperado, sino que promueve el pensamiento complejo, haciendo uso de estrategias innovadoras para resolver los condicionamientos impuestos. Las estrategias promueven una acción menos mutilante y más creadora de escenarios posibles, lo que obliga al sujeto a estar vigilante, a tener en cuenta los elementos aleatorios, el azar, la iniciativa, la decisión, la consciencia de las derivas y transformaciones (Morín, 2011).

5.2.5.5. Materiales.

Con base a la creencia en el poder creador del ser humano y las posibilidades que tiene para desplegar un pensamiento auténtico (Freire, 2002), la educación social confiere gran importancia a los materiales empleados en el desarrollo de las estrategias pedagógicas, privilegiando aquellos que acompañan a los sujetos a ensayar nuevas formas y arriesgarse en la búsqueda de soluciones y experiencias diferentes (Flórez, 2013); así, los materiales no son elegidos sin más, pues se

establece como criterio de selección el favorecimiento de mayores niveles de imaginación y creatividad, al ser la educación, en sí misma, una aventura creadora (Freire, 2006) que según Rodrigo Parra puede compararse con un “trébol de cuatro caras”:

la primera cara es el conocimiento, el descubrir, encontrar el sentido que se esconde en las apariencias, comprender su naturaleza; la segunda cara de la aventura es la libertad, el comprender libremente; la tercera, la democratización, el uso de la mirada científica y darla a los que la tienen o pueden emplear eficazmente [...] y la cuarta se refiere al sentido (Paredes, Marín, & Sierra, 2004, pág. 80)

Además, la búsqueda de este objetivo debe considerar a todos los sujetos participantes, para que las decisiones resulten de negociaciones hechas en relación a las intenciones, metodologías y contenidos comunes, garantizando así, la consolidación de ambientes de aprendizaje motivadores, agradables, reflexivos, dinámicos y generadores de conocimientos prácticos e inacabados (Paredes, Marín, & Sierra, 2004). Pero en ello, la elección consensuada de materiales no es suficiente, resultando pertinente lo que Michael Ende (citado por Ghiso, 2008) rescata del arte, la constancia, el compromiso, el amor, la energía, el respeto, el diálogo y la solidaridad.

Incluidos pues dentro del componente metodológico, presentamos a continuación los materiales empleados por las y los dinamizadores en el desarrollo de sus estrategias pedagógicas, que bien pueden diferenciarse entre *herramientas*, *materiales básicos*, *elementos decorativos e informativos* y *materiales complementarios*.

- **Herramientas**

Entendemos por herramientas a los registros e instrumentos que, para este caso en concreto, están previstos desde la institucionalidad procurando un seguimiento a los procesos de los semilleros o mediar asuntos formales que inciden en el desarrollo de las estrategias.

En este sentido, se destacan elementos como formatos de evaluación de acciones de corresponsabilidad y demás actividades macro (O4), o plantillas como la denominada “línea base” que según una de las mismas dinamizadoras, tiene la intención de “evaluar la apropiación de los conocimientos en los niños(as), poniéndoles situaciones cotidianas que deben leer

seleccionando la respuesta correcta” (O3). Así mismo, podría nombrarse los formatos de asistencia y de entrega de refrigerios comunes a todas las observaciones y semilleros, o los informes semanales que deben entregar las y los jóvenes, entre otros documentos formales que influyen directa o indirectamente en el desarrollo de las estrategias pedagógicas.

Formando parte de estas disposiciones institucionales, pero con una intención un poco más pedagógica se encuentran otros elementos como “la semilla viajera”, consistente en un cuadernillo que cada semillero construye y que es designado semanalmente entre los niños y niñas para que lo lleven a sus casas y realicen actividades específicas con sus familias. Esta herramienta, que también se constituye en una estrategia para involucrar a los familiares de las y los niños en sus procesos formativos, es destacada por los dinamizadores(as), otorgándole tal importancia que velan por su buen estado y adecuado uso.

- **Materiales básicos**

Como lo menciona uno de los dinamizadores, están constituidos por aquellos que otorgan los operadores y que se convierten más en elementos útiles “para ambientar el espacio donde se va a hacer la práctica o entregar una información al niño y la niña” (E2). Allí, pueden incluirse lápices, colores, borradores, hojas reciclables, cartulinas de colores, papelógrafos, marcadores, cinta adhesiva, tijeras, entre otros que son comunes a la gran mayoría de encuentros semanales.

Lo que sí parece diferenciarse de un semillero a otro es la manera en que cada dinamizador y dinamizadora dispone de estos elementos o el acceso que permite que los niños y niñas tengan a ellos. Existen dinamizadores que, por ejemplo, admiten que las y los niños dispongan de todos los materiales con los que cuenta el semillero, ubicándolos desde el inicio del encuentro en un lugar visible para todos y todas, incluso, permitiendo que se los lleven para sus casas (O6); por el contrario, hay otros que ni siquiera contemplan en los encuentros los materiales necesarios para asegurar un adecuado desarrollo de las estrategias pedagógicas, debiendo recurrir a otros que se encuentran en las sedes donde desarrollan los semilleros (O5).

Con lo anterior, se evidencia en las y los jóvenes un mayor grado de influencia de lo que propuestas como la educación social, insisten en llamar una responsabilidad de “promover

nuevos y motivadores ambientes de aprendizaje, que permitan la apropiación individual y colectiva del conocimiento y generen ambientes que favorezcan el aprendizaje” (Paredes, Marín, & Sierra, 2004, pág. 29); sin embargo, también resulta pertinente ubicar en los niños y niñas (como sujetos críticos y senti-pensantes), la posibilidad de plantear exigencias y recrear los usos dados a “materiales básicos”, los cuales, junto a altas dosis de imaginación y creatividad pueden ser trascendidos.

- **Elementos decorativos e informativos**

Retomando los aportes de Paredes, Marín, & Sierra (2004), podríamos advertir que la elección de determinados materiales no solo se queda en el plano metodológico, sino que puede llegar a configurar todo un entorno con el que interactúan los sujetos participantes de los procesos educativos, limitando o facilitando el despliegue de las “riquezas de la vida en relación”, el desarrollo de condiciones favorables de aprendizaje, capacidades, habilidades y valores. De esta manera, las disposiciones materiales generan múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura, necesarios para la concreción de los propósitos que se explicitan en toda propuesta educativa.

En el caso de las estrategias pedagógicas desarrolladas por las y los jóvenes dinamizadores, ello parece considerarse, dado que se garantiza en todos los encuentros semanales la presencia de elementos decorativos e informativos, que van desde carteles de bienvenida y otros que contienen la información básica del semillero (nombre, acuerdos, dinamizador y profesional encargado), hasta dibujos, historietas, murales, fotografías y diversos materiales realizados en sesiones anteriores por los mismos niños(as). De nuevo, la disposición de este tipo de materiales, depende de factores como la importancia que cada dinamizador(a) les otorga, o en algunos casos, de las condiciones en que se encuentren las sedes donde se desarrollan los encuentros semanales, pues en ocasiones, características espaciales dificultan realizar adecuaciones acordes con las intenciones educativas.

- **Materiales complementarios**

Reconociendo que el desarrollo de los encuentros semanales requiere de preparación, adicional a los materiales anteriormente mencionados, los dinamizadores y dinamizadoras emplean otros con características concretas, pues

resulta que hay que preparar una clase [...], entonces hay que hacer un cartel, hay que recortar imágenes, si no alcanzaste a recortar imágenes hay que montar una presentación en prezi, o bajar un video de youtube, o poner una canción [...] (E2).

Para ello, es común que tomen de sus propios recursos con el fin de incluir dentro de los materiales, aquellos que no son facilitados por los operadores, pero que son indispensables según las motivaciones y necesidades de aprendizaje de los niños y niñas (E2); lo anterior, también responde a las características de cada grupo de semilleros, donde variables como el género, la edad o la preferencia de ciertas actividades por parte de las y los niños juega un papel importante a la hora de definir la necesidad de garantizar estos “materiales complementarios”.

En concreto, son “los encuentros los que piden” (E1) (E6), los que hacen que se reemplace la aleatoriedad o la rígida programación por propuestas creativas que respondan a objetivos y necesidades específicas, propicien escenarios donde sea posible reconocer y ser reconocidos, estimular la curiosidad y el diálogo (Paredes, Marín, & Sierra, 2004). Hay momentos en que, luego de hacer lecturas de contextos, las y los dinamizadores perciben la necesidad de desarrollar actividades manuales o motrices para propiciar un mayor nivel de concentración, u otros donde dada la poca disposición con la que los niños y niñas llegan a los encuentros, se precisa de actividades más motivantes o que involucren la actividad física (E4) y el empleo de una u otra estrategia, conllevará al uso de materiales diferenciados o la recreación de un mismo elemento (E4).

Ahora bien, aunque no constituye una razón tan fundamental como las mencionadas anteriormente, la elección de estos materiales también depende de habilidades y gustos de las y los dinamizadores, privilegiando “materiales a los que se puedan atribuir algunos significados” (O4) y con esto, ya se abren las puertas a un sin número de elementos “complementarios”; de entre los destacados en las observaciones participantes que hicieron parte del presente ejercicio investigativo, puede mencionarse: papelógrafos, marcadores, vinilos, y materiales en general de

colores específicos (E2) (O4), balones, plastilina, golosinas, trozos de incienso (O4), imágenes, recortes de siluetas (O5), globos, rótulos (O6), material reciclable, foami (E3) y grabadora (O1).

También aquí, ese entramado de lo real que tanto hemos rescatado, presenta otros vínculos entre los materiales y el tipo de relaciones que tienen lugar en el desarrollo de estrategias pedagógicas, vínculo que importa rescatar si se considera lo mucho que adecuados ambientes de aprendizaje pueden llegar a aportar al fortalecimiento del trabajo en equipo, la participación, la interacción y la reflexión; al reconocimiento de sí mismos(as), los otros y otras; al desarrollo de procesos colaborativos en la construcción de conocimiento; y al sin fin de elementos que caben dentro de las relaciones pedagógicas y que son puntualizados en el siguiente apartado.

5.2.6. Visión de sujeto.

Para desentramar aquello que se encuentra en la base de las relaciones pedagógicas establecidas entre dinamizadores(as)- niños(as) y de estos últimos entre sí, debe comenzarse por descifrar la visión de sujeto que las orienta y aquí, la educación social brinda importantes pistas, que a más de ser meros postulados, se convierten en apuestas ético- políticas congruentes tan solo con propuestas educativas sensibles y humanas.

El ser humano, diferente de otros animales, es Presencia en el mundo, con el mundo y con los otros, que siendo inacabada e inconclusa, se piensa a sí misma para intervenir y transformar; Presencia que sueña, valora, decide y rompe, porque tiene una vocación ontológica a ser más. Así, desde la visión de la educación social, los sujetos están condicionados, pero no determinados, pues se consideran protagonistas en la construcción de su historia y por tanto, poseedores de un papel fundamental en el proceso de transformación, dada también la responsabilidad ética de “moverse en el mundo”, que les obliga a superar la determinación genética, cultural o de clase (Freire, 2006).

Cuando esta visión de sujeto se trasladada al escenario educativo demarca el reto de dejar de ver a los participantes como “autómatas”, seres de adaptación, del ajuste, seres “vacíos” a quien el mundo “llena” con contenidos para reconocerlos portadores de saberes construidos a partir de la experiencia (Freire, 2002) y las respuestas que se den afirmando o contrariando este reto,

estarán orientando tácitamente el desarrollo de las estrategias pedagógicas. Si bien, dicha “visión de sujeto” ya fue puntualizada en apartados anteriores sobre el “contexto poblacional”, nos parece importante describir aquí elementos propios de los encuentros semanales, en tanto dinámicas y relaciones pedagógicas que explicitan el asunto en cuestión.

Las propuestas institucionales juegan un importante papel aquí, toda vez que desde las disposiciones del Proyecto se establece una marcada diferencia entre dinamizadores(as) y niños(as), enfatizando en los roles y funciones que asumen los y las jóvenes desde su lugar de dinamizadores(as) y que generan cierta carga de autoridad o distanciamientos con los niños y niñas.

De esta manera, hay aquellos dinamizadores(as) que responden a circunstancias específicas ciñéndose a la institucionalidad y lo contemplado en los parámetros del Proyecto: sucede con el tema de las inasistencias de los niños y niñas a los encuentros semanales, comportamiento que algunos jóvenes desaprueban apelando a las reglamentaciones del Proyecto o recordando a los participantes las garantías que podrían obtener si deciden seguir siendo parte del espacio; o con los grados de autoridad que desde el rol de dinamizadores(as) se dirigen a los niños y niñas, pues aunque parecen estar presentes en la mayor parte de las dinámicas observadas (por ejemplo, cuando debiendo hacerse llamados de atención éstos son fácilmente acatados), en unas se acentúan más que en otras, estableciéndose un marcado distanciamiento en las actividades desarrolladas, pues los dinamizadores(as) llegan a ubicarse en un solo espacio, al frente del grupo, sin dar lugar a cercanías o haciendo constantes llamados de atención (O5).

Sin embargo, otras son las respuestas de las y los jóvenes a estas mismas circunstancias cuando, asumiendo las exigencias de la acción educativo- crítica y confirmando la disponibilidad para la vida y sus reclamos (Freire, 2006), inician

una reflexión en torno a cuestiones como: ¿Qué es una relación educativa? ¿Qué es una relación educativa en el campo de la socialización? ¿Cuál es la calidad del trabajo que se hace a nombre de la transformación? ¿Cuáles son las relaciones sociales en las cuales se realiza el hecho educativo? ¿De qué manera se empoderan los actores en las relaciones sociales que se dan en un acto educativo? (Torres & Ghiso, 1992, citado por Dussán, 2004, pág. 71).

Pues desde allí, se trascienden los inconvenientes formales por las inasistencias de niños y niñas para indagar sobre las razones de las ausencias y en cuanto sea posible, aportar a la solución de situaciones problemáticas; así,

aunque lo ideal es que sigan asistiendo, uno no los amenaza que si no asisten los va a sacar [...]. Los parámetros del proyecto dicen que si un niño falta mucho hay que sacarlo, pero nosotros también manejamos las excusas, cuál es el motivo por el que no asisten los niños, que digamos que hay mil y una razones (E1); lo que se intenta es poner al tanto de las dinámicas del semillero a aquellos participantes que debieron ausentarse por algún tiempo (O6).

Lo mismo sucede con las relaciones de autoridad, ya que desde estas opciones diferenciadas, las y los dinamizadores afirman que “con ellos hay que tener autoridad pero saber que de qué forma tenerla” (E6), hay momentos en que “uno como que les tiene que jalar las orejas un poquito” (E4), pero aún con ello se cuida conservar la horizontalidad en las relaciones. Es entonces cuando la dificultad se traslada a otros lugares, pues se hace “duro en las primeras ocasiones intentar separar, porque muchos de ellos son vecinos [...] y es muy duro tomar la distancia como entre un dinamizador” (E1).

Dentro de esta búsqueda por establecer relaciones pedagógicas cercanas que favorezcan la construcción de conocimiento, tiene lugar lo que Freire nombra como una gradual pérdida de “miedo al profesor y el mito que se forma en torno de su persona” (Freire, 2006, pág. 12), pues trasladadas las percepciones de la educación formal al espacio de los Semilleros, dinamizadores y dinamizadoras optan por corregir aspectos como el ser nombrados “profes”, que si bien se expresa como una forma de “respeto y cariño” (E1), puede llegar a degradar los lazos de confianza (E6).

Ya en lo que refiere directamente a las relaciones entre los niños y niñas, se establecen dinámicas que exigen a los dinamizadores y dinamizadoras dejarles un espacio “para que se desatrasen de todas las vivencias que hacen en sus colegios, en sus barrios [...], pues todas esas discusiones sociales que se dan, las hacen también los niños y las niñas” (E2). Dicho espacio, bien puede ubicarse al inicio de los encuentros semanales, donde llegan antes para “fortalecer esos lazos de amistad que se pueden dar por fuera del semillero” (E6); en el mismo desarrollo de

las estrategias pedagógicas, “conversando entre ellos y con la dinamizadora, contando historias, riéndose de propuestas de sus compañeros” (O1); y especialmente, en los momentos en que se comparten alimentos, en los cuales tratan de ubicarse en lugares diferentes a los propios del encuentro, haciendo bromas, contando chistes y conversando con quienes tienen mayor cercanía (O6) (O5) (E2).

De esta manera, deja de observarse diferenciaciones como las antes mencionadas para el caso de las relaciones entre dinamizadores(as)- niños(as), pues “se percibe una participación activa de todos y todas [...], donde cada uno trata de vincularse a las actividades incluso desde acciones simples” (O4); ésta se presenta como una tendencia comparable con la necesidad que establece la educación social de hablar de “actores en intersubjetividad”, en intercomunicación, dada la importancia de pensar acerca de y con el semejante, lo que es en sí mismo una puerta de acceso al encuentro pedagógico (Ghiso, 1996).

En ello, las invitaciones de dinamizadores y dinamizadoras a “vencer el miedo” (E6) o a considerar acuerdos grupales como “la escucha” y “el respeto” (O1) pueden llegar a ejercer cierta influencia, y de hecho lo hacen, yendo incluso más allá de los encuentros semanales para llegar a “las casas, los colegios” (O1) u otros escenarios de la cotidianidad a los que son trasladados por los niños y niñas. No por ello se niega el alto nivel de voluntariedad e iniciativa con el que las y los niños(as) establecen este tipo de participación, respondiendo más bien al lugar en el que cada uno se ubica, ya sea por sí mismo o por sugerencias de los demás participantes.

Con esto, aludimos a una especie de “asignación de roles” que realizan los mismos participantes basándose en criterios como la personalidad o la facilidad que tienen, para desarrollar determinada actividad; así sucede cuando, por ejemplo, los dinamizadores(as) dirigen alguna pregunta al grupo y luego es redirigida con nombre propio, o cuando determinados niños(as) se distancian en momentos que requieren poner en juego habilidades escriturales o propositivas, pero recobran cierto dinamismo cuando se desarrollan actividades manuales o creativas.

Es precisamente ese reconocimiento de las habilidades propias y de los demás, lo que toca con otro elemento que las y los jóvenes nombran como característica de los vínculos entre niños

y niñas, las relaciones a partir de las diferencias, “porque ellos ya se encuentran, pues son amigos; así antes hubieran roces, a muchos el semillero les sirvió para encontrarse en la diferencia y compartir otros espacios que no sean solo del semillero” (E4):

ahí se van ellos uniendo entre todos y pienso que se han desarrollado entre las dudas... Ellos mismos se preguntan si uno es de una religión; si ven cómo se viste este, cómo se viste aquél; si hay, por ejemplo, que a este le gusta mucho el vallenato, si a este le gusta mucho el reggaetón, todas esas cositas... Todo eso enriquece el grupo, y a ellos digamos que les gusta también (E1).

El tema de las relaciones entre las diferencias adquiere trascendencia si se considera a la cultura como escenario a partir del cual la otra y el otro es “hijo de procesos históricos, familiares y sociales diferente y por tanto, heredero y hacedor de procesos culturales diferentes” (Dussán, 2004, pág. 26), lo que al ser reconocido por dinamizadores y dinamizadoras llega a nombrarse como intencionalidad o a equipararse con la “equidad social”, la “integración barrial” y por ende, con el desarrollo de “iniciativas comunitarias” (E4). En esto tampoco pueden negarse las dificultades que se generan en la construcción desde la diferencia, pues junto al reconocimiento de habilidades y al “desarrollo entre las dudas”, también se encuentran inconvenientes personales, resistencias, tensiones y exclusiones.

Para el caso de algunos semilleros, se observa una constante en dirigirse al otro y la otra por medio de apodos o hacer diferenciaciones en el trato hacia hombres y mujeres pese a los reiterados llamados de los dinamizadores y dinamizadoras a no hacerlo, dentro de lo que la educación social también nombra como un “rechazo definitivo a cualquier forma de discriminación [...] o práctica prejuiciosa de raza, clase, género, que ofende la sustantividad del ser humano” (Freire, 2006, pág. 37); quizás esto se deba al traslado de ciertas dinámicas naturalizadas en los contextos cercanos a los niños y niñas, pues como señala esta misma propuesta pedagógica, los conflictos tienen sus orígenes en elementos históricos y culturales que los sujetos expresan cuando constatan que “tanto sus intereses, como las relaciones que las sustentan, son plurales, diversos y, muchas veces antagónicos” (Dussán, 2004, pág. 204). Aquí no queda otra opción que emprender un camino hacia la búsqueda de consensos, necesarios para garantizar el buen desarrollo de las estrategias pedagógicas.

Frente a este reto, dinamizadores y dinamizadoras echan mano de recursos como los acuerdos grupales o de estrategias como distanciar a los involucrados en los conflictos, las cuales llegarían a tener un mayor impacto si se considera la propuesta Freiriana de “pedagogizar el conflicto”, desde la cual el conflicto es visto como motor para el cambio social, oportunidad para el aprendizaje, el fortalecimiento de valores y la reivindicación de la participación en la deliberación (Dussán, 2004).

Así, en el tránsito entre los conflictos que pueden generarse con el desarrollo de las estrategias pedagógicas y su adecuada tramitación, se distingue la intención de trascender a otro tipo de relaciones más cercanas, dentro de un proceso que requiere de tiempo (E5) y que parte de considerar como lo advirtiera la educación social, a un sujeto diverso dotado de potencialidades y habilidades, un agente consciente de su realidad y propositivo, un par con el que es posible establecer vínculos que tengan en cuenta la “autoridad” implícita en las relaciones pedagógicas, pero que vayan más allá de ellas.

Una vez más, estas dinámicas derivan de la visión de dinamizadores y dinamizadoras conscientes de su rol educador, comprometidos(as) con la transformación, que no dejándose prender por círculos que aprisionan la realidad, enfrentan, escuchan, dialogan, se lanzan al descubrimiento del mundo, se encuentran con los sujetos de su práctica educativa y “se comprometen con ellos, en el tiempo, para luchar con ellos por la liberación de ambos” (Freire, 2002, pág. 34).

Pese a las diferenciaciones entre dinamizadores(as)- niños(as), las tensiones, los conflictos y el sin fin de situaciones que pueden darse en un encuentro particular, cierto tinte de horizontalidad se presenta como constante, pues “más allá de la diferenciación entre los lugares que se pueden asumir o no, hay un interés común por la construcción de conocimiento colectivo” (O6), un énfasis puesto en el “escuchar al otro y respetarlo” (O4) que se da no solo por parte de las y los jóvenes, sino también de los niños y niñas, ya que en algunos momentos “llaman la atención de sus mismos compañeros para solicitarles que se dirijan más respetuosamente entre ellos” (O6).

Acciones como la atención prestada a la llegada de un nuevo niño o niña para integrarlo a la actividad que se estuviera realizando en ese momento; el agacharse para estar al mismo nivel que

las y los niños cuando se hablaba directamente con ellos(as); o la consideración de compañeros y compañeras que se encontraban ausentes para el desarrollo de actividades externas, demuestran la manera en que tanto dinamizadores(as) como niños(as) procuran aportar al establecimiento de esta horizontalidad, que también se ve reflejada en la cooperación dada principalmente entre los niños de mayor edad hacia los de menor.

Con ello, se expresa lo que Dussán (2004) denomina como una preocupación por la forma en que se exponen y se socializan los conocimientos, tanto de quienes acompañan el aprendizaje social (dinamizadores-as), como de los sujetos del acto educativo (niños-as), que también tienen algo que expresar y aportar en ese doble compromiso de garantizar espacios donde todos los participantes reconozcan su lugar frente al mundo y las posibilidades que pueden construir en él, escenarios sociales donde “los sujetos se convierten simultáneamente en productores y en destinatarios de la práctica educativa” (pág. 75).

Va quedando entonces, cada vez más claro, que “aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re- forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado” (Freire, 2006, pág. 25); dicho de otra manera, para dinamizadores y dinamizadoras, niños y niñas se va facilitando reconocer a la educación como un acto de comunión donde se supera la contradicción educador-educando y se afirma la popular propuesta Freiriana de que “nadie educa a nadie; nadie se educa sólo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Freire, citado por Dussán, 2004, pág. 40).

Así mismo, con la pretensión de alcanzar mayores niveles de cercanía y confianza se afina dicha horizontalidad, en lo que tampoco puede desconocerse que, pese a las posibilidades brindada por el Proyecto de “dialogar con los niños y las niñas y ver qué es lo que quieren” (E2), éste “es un proceso con el que uno se encuentra cada ocho días dos horas, que uno siente que no le da el tiempo” (E6) y por tanto, se demanda emprender acciones extras para lograr arribar al establecimiento de este tipo de relaciones pedagógicas; “por ejemplo, que si un niño se enfermó uno va y lo visita, pero es más como por esa relación que se ha tejido que uno va y no porque tenga la obligación de hacerlo” (E6).

También así puede constatarse a través de acciones como el consentimiento que algunos dinamizadores(as) otorgan a los niños y niñas para que tomen elementos de sus bolsos personales

(O4); el aval dado por los padres de familia a las y los jóvenes para que desarrollen actividades externas con los niños y niñas (E4); la manera en que las y los niños recurren a los dinamizadores(as) para contarles asuntos personales y solicitar ciertas orientaciones (O4); o caso contrario en el que las y los jóvenes comparten aspectos de sus vidas personales con los niños y niñas (O5), todas ellas, situaciones que dan muestra del nivel de confianza y el tipo de relaciones establecidas entre los participantes.

Frente a estos límites y posibilidades surgidas con el desarrollo de las estrategias pedagógicas, tiene lugar la advertencia de Freire (2007) de que la educación no es la llave de la transformación del mundo, pero los cambios del mundo son un quehacer educativo en sí mismos: “sabemos que la educación no lo puede todo, pero puede algunas cosas. Su fuerza reside exactamente en su debilidad, a nosotros nos cabe poner su fuerza al servicio de nuestros sueños” (pág. 49); a los dinamizadores y dinamizadoras, cabe aprovechar las oportunidades surgidas en la reinención de su rol educativo.

Dentro de lo que nos concierne en este apartado, son esencialmente los vínculos de “amistad” y “afecto” los que se presentan como causa y consecuencia de esta apuesta, pues acorde con lo contemplado en los principios de educación social “ninguna formación puede hacerse [...] sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación” (Freire, 2006, pág. 46) y como afirman los mismos dinamizadores(as), en la mayoría de los semilleros “lo que se ve es amor”, un aprecio entre todos los participantes “que puede que haya, como puede que no, en la casa [...]; entonces se genera una integración entre el barrio, relaciones de amistad” (E4). Para ejemplificar lo anterior, resaltamos un episodio descrito por una de las dinamizadoras de la siguiente manera:

el día que pasó lo del papá [de uno de los niños], los demás [...] me decían “profe no, nosotros estamos muy tristes, yo no quiero hacer nada, ¿por qué no vamos mejor a la casa de él a ver cómo está?” Y ese día nos fuimos a estar con él y los niños estaban ahí y llegaron a abrazarlo [...] y a él se le olvidó por un momento que el papá estaba hospitalizado por un balazo en el pecho, entonces esas son cosas que uno dice, que esos niños necesitan mucho de ese espacio (E5).

Si se observa con atención, puede encontrarse en el discurso e iniciativas de los dinamizadores y dinamizadoras elementos que permiten relacionar más directamente sus estrategias pedagógicas con principios propios de la educación social, así, dentro de las posibilidades que brinda la reflexión académica y el vínculo teoría- práctica, nos permitimos concretar algunas de estas acciones dentro de principios propios de esta opción pedagógica.

5.2.7. Principios metodológicos de educación social.

Como hemos venido insistiendo, si admitimos que una estrategia pedagógica no puede entenderse fuera de “la teoría que las genera e informa” (Flórez, 2013), encontraremos pertinente concretar elementos que permitan identificar a las iniciativas de las y los jóvenes dinamizadores como “Estrategias Pedagógicas de Educación Social”; si bien se han venido rescatando algunos de ellos, este apartado se ubica en el esfuerzo de afinar aspectos que los mismos jóvenes destacan y que tienen que ver con planteamientos propios de la educación social como horizonte de sentido.

- **Diálogo y reflexividad**

La educación social presenta al diálogo como propuesta pedagógica, centro metodológico y conceptual, que basado en “el saber- hacer de la autorreflexión crítica y el saber- ser de la sabiduría” (Freire, 2006, pág. 13), la comunicación y la intercomunicación, se distancia de todo entendimiento "trabajado" mecanicistamente, sometido a los cuidados enajenantes de un tipo de mente especial y cada vez más amenazadoramente común (Freire, 2006). Como dinámica guiada por la razón y expresión de la historicidad, como encuentro de los sujetos para la tarea común de saber y actuar, se convierte en fuente de poder, de reinención, de conocimiento y reconocimiento para posibilitar la superación de fundamentalismos y el desarrollo de una cultura humanizante (Ghiso, 1996).

Bajo esta perspectiva los discursos de dinamizadores y dinamizadoras señalan una “buena comunicación, activa, participativa, que incluya análisis previos de las situaciones” (E2) como aspecto básico en el desarrollo de sus estrategias pedagógicas y en este mismo sentido sitúan al

“diálogo” mediando un importante número de acciones; por lo cual, también direccionan algunas de sus propuestas a fortalecerlo, pues ocurre

muchísimas veces cuando uno a los niños y las niñas les dice “¿bueno y usted cómo soluciona un conflicto?” Todos responden “dialogar” [...]; pero usted pregúntele al niño y a la niña cómo dialoga, que es muy complejo, porque hasta para uno como grande es complejo con sus amigos, con su novia... Con todo mundo dialogar es muy complejo [...]. ¿Qué se debe trabajar ahí, para ese diálogo? Las reglas de la comunicación: primero, dejar que hable el otro; y estar en escucha permanente, activa (E2).

No sería posible que dinamizadores y dinamizadoras identificaran estos componentes, fuera de la intención de agregar cierta carga de criticidad y realidad a sus acciones pedagógicas, misma que da lugar a sentires, experiencias y vivencias, que lleva a comprometerse con la realidad y a desarrollar continuos procesos de autorreflexión y reflexión colectiva (Sandoval, 1996).

Ahora bien, con aquello de “incluir análisis previos de las situaciones” (E2), aparece la “reflexividad” tomando un lugar protagónico y vinculándose directamente a situaciones cotidianas que viven tanto niños y niñas como dinamizadores y dinamizadoras, dado que parte de hechos concretos, vivencias, ideas, propuestas o comentarios de los participantes. Así, puede identificarse en el desarrollo de las estrategias pedagógicas un esfuerzo por dotar a la palabra de la dimensión concreta que debe poseer y fundamentar los procesos comunicativos en la colaboración, la unión y la organización de los sujetos; con lo cual, la reflexión deja de ser un ejercicio abstracto para convertirse en reflexión sobre los hombres en sus relaciones con el mundo, donde conciencia y mundo se dan simultáneamente (Freire, 2002).

Pero si hemos de hablar de “reflexividad”, estamos en la obligación de reconocer su fuerza transformadora y lo que realmente significa, pues para la educación social ésta no solo contempla la mediación de la realidad por la palabra, sino que, se extiende hasta involucrar procesos de acción- reflexión- acción cimentados en las intenciones que dirigen al proceso educativo; en palabras de Sotomayor (2011), “las propuestas de Freire exigen reflexión, análisis y transformación, con una actitud dialógica que no se detiene en el verbalismo o el mensaje formal, sino que exige acción; y esto es lo más importante” (pág. 3).

Con esta advertencia, se destaca de los encuentros semanales, acuerdos grupales que facilitan el tránsito de “la reflexión a la acción”, entre los que se encuentran la “libertad para expresar las opiniones” (O4), el “respeto hacia los aportes de los compañeros y compañeras” (O1), además de acciones directas como “recoger las ideas expresadas por los mismos niños y niñas para puntualizar contenidos y devolver sus aportes a modo de conclusiones” (O6); realizar constantes llamados “a ‘dejar hablar’, ‘escucharnos’ y reconocer que ‘los aportes de todos y todas son valiosos’” (O6); emplear el debate como estrategia para motivar el diálogo (E2); o invitar a los niños y niñas a compartir con los demás miembros del grupo sus propias construcciones (O4) (O5).

Propuestas de educación social e iniciativas de dinamizadores y dinamizadoras, afirman lo que Freire (2002) nombra como la imposibilidad de que los sujetos se hagan en el silencio, fuera de la palabra, el trabajo, la acción y la reflexión, dado el papel protagónico que todos y todas adquieren en la construcción de un mundo común, en la búsqueda colectiva de alternativas.

- **Cuestionamiento y curiosidad**

Desde las propuestas de educación social es posible identificar el cuestionamiento constante de la realidad como base para la construcción de conocimiento, el cual también es crítica del vínculo sujeto- mundo que exige develar y confrontar las relaciones de opresión presentes en las prácticas cotidianas para consolidar propuestas que, más allá de expresar desacuerdos, se conviertan en práctica liberadora (Freire, 2002).

Dicho cuestionamiento devuelve la palabra a aquellos que han sido acallados, mediante un proceso que promueve la curiosidad creciente, la creatividad, el riesgo y la aventura. Esta curiosidad es inquietud indagadora, búsqueda de esclarecimiento, señal de atención que sugiere estar alerta y ante todo, movimiento “que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, pero que acrecentamos con algo que hacemos” (Freire, 2006, pág. 33).

Coherentes con lo anterior, dinamizadores y dinamizadoras sobrepasan la necesidad de abordar contenidos concretos o compartir mensajes previamente elaborados, para motivar al diálogo y permitir “que sean los mismos niños y niñas quienes a través de respuestas propias [...]

establezcan relaciones entre actividades y contenidos” (O6). En ello, se emplean estrategias para llevar al grupo a que mencione hechos concretos, como plantear ambigüedades, preguntas o temas controversiales; recordar sucesos de encuentros anteriores o actitudes reiteradas; preguntar aleatoriamente sobre las comprensiones adquiridas alrededor de ciertas temáticas; designar funciones logísticas a los participantes; o motivar construcciones colectivas partiendo de los aportes de todos y todas.

Éstas son estrategias que, bajo la lupa de la educación social, resuelven la tensión entre la palabra y el silencio y posibilitan la afirmación de los sujetos, al contrariar la tradicional modalidad de la contestación, de la respuesta única y definitiva (Ghiso, 1996). Pero tampoco aquí hay algo definitivo, pues dinamizadores(as) comprometidos con la curiosidad crítica, deben estimular constantemente en los niños y niñas percepciones y preguntas nuevas, orientadas “con alguna pauta, en alguna secuencia de pasos mínimos que le permitan a los sujetos [...] autorregular la actividad pensante” (Flórez, 2013, pág. 8).

Ahora bien, como afirma este mismo autor, dentro del cuestionamiento constante se contempla la posibilidad de que las y los participantes no logren arribar a respuestas concretas, pues “toda pregunta es una cierta porción de duda [...], apertura y camino a alguna respuesta que no se sabe [...], sentido y orientación para la búsqueda” (Flórez, 2013, pág. 9) que en ciertas ocasiones solo alcanza a despertar en los sujetos un deseo por conocer, valorado por la educación social como apertura a la investigación a la consideración de las y los participantes, sujetos con capacidad de cuestionar la realidad y volver a ella con propuestas transformadoras.

Si bien, esta concepción se identifica en los discursos de dinamizadores(as) cuando afirman que “es muy importante [...] ser sincero y decir que no se conoce del tema” (E1), el énfasis puesto en la investigación como elemento transversal de la educación social, la conciencia de que “no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza” (Freire, 2006, pág. 30), puede ayudar a abrir camino hacia la fundamentación de la capacidad crítica y propositiva en medio del desarrollo de las estrategias pedagógicas dinamizadas por las y los jóvenes.

- **Estrecha relación con la cotidianidad**

Los procesos educativos son “procesos de historización colectiva” dotados de sentido a partir de las realidades que enfrentan y construyen cada uno de los sujetos, mediante un movimiento continuo que también importa considerar en el desarrollo de estrategias pedagógicas; así, como la educación social reconoce que la experiencia brinda conocimientos incluidos en el “universo del vocabulario” de las y los participantes, se esfuerza por develar la pronunciación que cada sujeto hace de sí mismo y del mundo para anudar allí sus intenciones educativas y consolidar espacios con sentido para todos y todas (Freire, 2002).

En ello, dinamizadores y dinamizadoras buscan adelantar procesos relacionados con la cotidianidad de las y los niños, lo que es facilitado por la cercanía entre ellos y la confluencia en un mismo territorio, pues permite a los participantes aludir constantemente a situaciones propias de contextos como los escolares, contar anécdotas o acudir a las residencias de otros y otras. Lo anterior también posibilita el desarrollo de acciones extras en medio de las estrategias pedagógicas, pues generalmente las familias de las y los niños confían en los dinamizadores y dinamizadoras al considerarlos personas respetuosas y conocerlos “de toda la vida” (E4).

Se percibe entonces un camino recorrido hacia lo que constituye el primer momento del método Freiriano: la investigación temática por la cual los participantes “buscan en el universo de vocablo de los sujetos del acto educativo y la sociedad donde él vive, las palabras y temas centrales de su biografía” (Freitas, Alves, Carvalho, Godoi, & Nova, 2001, pág. 12) que conlleva a establecer esa “intimidad necesaria” entre los contenidos formales y la experiencia social que niños y niñas tienen como individuos (Freire, 2006).

Como afirman Torres (2007) y el mismo Freire (2006), en la interacción entre el saber común (donde predomina la matriz simbólica, el lenguaje concreto, las imágenes, el relato vivencial) y el pensamiento formalizado (de una matriz racional iluminista, con primacía del lenguaje abstracto, los conceptos y el análisis formal), se requiere relacionar las diferentes lógicas, percepciones y visiones de los sujetos, teniendo lugar estrategias como las implementadas por dinamizadores y dinamizadoras cuando se apoyan en situaciones cercanas a las y los niños para ejemplificar contenidos que se les dificulta hacer comprensibles.

De igual manera, esta “estrecha relación con la cotidianidad” se expresa cuando las y los jóvenes construyen con los niños y niñas conocimiento útil para enfrentar situaciones diarias,

demostrándoles que cada cosa que se aprende “más allá de un conocimiento, se convierte en herramientas para todo” (E2), pues lo importante es “lo que se puede aprender en el proceso para la vida” (E6), o como diría el autor brasileño (2006), enseñar a pensar correctamente, hacer surgir la teoría inherente a la práctica para que los sujetos puedan apropiársela y construir conocimiento sobre la riqueza que se encuentra en el contexto social abierto, en las calles, plazas, salones de clase y patios de recreo.

- **Intercambio de saberes**

Para la educación social el conocimiento es una creación, que siendo compartida mediante la interacción entre todos los participantes, descansa no solo en un sujeto único y diferenciado, sino que involucra a todo el colectivo de sujetos interesados por el alcance de las intenciones educativas (Sandoval, 1996); de esta manera, se busca ser con los otros, convivir, simpatizar, nunca sobreponerse, ni siquiera yuxtaponerse.

Sostenidos sobre la colaboración y la consideración crítica, reflexiva y recíproca de los saberes de cada uno de los sujetos, los procesos educativos superan las tradicionales dicotomías en las relaciones educador- educando para concebir que “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2006, pág. 25), o como dirían las y los dinamizadores “es un proceso en el que se aprende de parte y parte” (E4), pues igual que

dos niños hablan y aprenden entre ellos, así es cuando está el dina y los niños (E4), uno no solo va al semillero a llevar, a llenar los niños, sino también a aprender de ellos y es más lo que uno aprende de ellos, porque los niños siempre son muy curiosos (E6).

En ello, los dinamizadores y dinamizadoras tratan de ir encontrando maneras para aprender mutuamente, dado que la diversidad de contextos y las exigencias que ellos plantean, provocan que muchas estrategias implementadas en este “intercambio de saberes” deban ser perfeccionadas en el camino y más “empíricamente” (E5).

Como sucedería en el desarrollo de cualquier estrategia pedagógica, los conocimientos previos juegan un papel importante, mismos que “resultan de la experiencia, la tradición cultural

y reflexión personal” (Dussán, 2004, pág. 220), que importa valorar y contemplar en cada propuesta educativa, como bien hacen dinamizadores y dinamizadoras al

pegarse de las apreciaciones [...] que ellos [los niños y niñas] tengan, así casi siempre uno podría hacer como estrategia un sondeo de qué conocimientos tienen acerca del tema y si uno ve que [...] ellos están relacionados, buscar cómo expresarían esto u otro tipo de metodología [...] para mejorar algún aspecto de ese conocimiento (E1).

Lo que otros dinamizadores nombran como “autoinvestigación” o “autoconocimiento” (E2), se traduce en últimas en un esfuerzo porque “los niños y niñas adquieran un lugar protagónico, indagando por sus conocimientos o dejando que sean ellos mismos los que dirijan el curso de las actividades con sus propias conclusiones, interrogantes y ocurrencias” (O6).

Precisamente en eso de “buscar otro tipo de metodología”, las observaciones participantes desarrolladas para el presente ejercicio investigativo, permitieron develar algunas de ellas, como la elaboración de preguntas relacionadas con las temáticas en cuestión o la invitación hecha a los niños y niñas a dinamizar las actividades cuando demostraban cierto conocimiento en el tema, lo que bien pueden relacionarse con el llamado de Freire (2006) a discutir con todos los sujetos la razón de ser de los contenidos propuestos, basados en el respeto a los saberes con que llegan.

Ahora bien, buscando una producción colectiva de conocimiento práctico- teórico que refuerce la generación de transformaciones sociales positivas (Ghiso & Mondragón, 2010), este “intercambio de saberes” trasciende los límites de los propios semilleros y sus participantes, para abarcar a otros actores que desarrollan propuestas alternas útiles a los objetivos que trazan dinamizadores y dinamizadoras en sus estrategias pedagógicas; así, puede encontrarse desde el apoyo en experiencias de otros dinamizadores(as), hasta vínculos establecidos con otras organizaciones, colectivos y grupos que tienen presencia en el mismo territorio, en especial, con grupos juveniles con los cuales las y los jóvenes se relacionan directamente:

[los niños y niñas] se fueron encarrutando mucho como con esto, con las artes [...]; pero entonces habían unos que les gustaban más las manualidades, a otros [...] la música.

Entonces yo por ejemplo los llevaba a las cabinas y uno decía que quería ser el Dj, el otro quería poner la música... entonces trabajábamos distintos ejes (E5).

Yo creo que lo más importante es ese intercambio de saberes, por ejemplo que algún

compañero del grupo juvenil sabe hacer esto, entonces “vení compartilo con los niños del semillero”, entonces eso hemos tratado como de que el conocimiento fluya mucho entre ellos y nosotros (E6).

Esto ya expresa cierto tinte de “solidaridad” que el autor brasileño retoma como elemento imprescindible en los procesos educativos,

compromiso histórico de hombres y mujeres fundado en la “ética universal del ser humano” [...] que condena la explotación de la fuerza de trabajo [...], falsear la verdad, engañar al incauto, golpear al débil, sepultar el sueño y la utopía, prometer sabiendo que no se cumplirá la promesa (Freire, 2006, págs. 13, 17)

para sumar fuerzas en el alcance de objetivos comunes, a través del esclarecimiento de puntos de encuentro y espacios de complementariedad.

- **Aprender haciendo**

Considerando a los seres humanos como “seres de la praxis, del quehacer, y por ello diferentes de los animales, seres del mero hacer” (Freire, 2002, pág. 161), la educación social plantea una simultaneidad entre teoría y práctica, donde los procesos desarrollados pasan por la reflexión y la experiencia sensible de todos los sujetos para convertir a la teoría en práctica, en lugar de reducirla al mero verbalismo o al activismo.

Con lo anterior, se asegura la aprehensión de los conocimientos construidos colectivamente y se da lugar a lo que dinamizadores y dinamizadoras identifican con el principio de “aprender haciendo”, que con los niños y niñas implica trabajar “todo desde lo experiencial, todo desde la teoría y la práctica” (E1), percibiéndose una clara intención por

aplicar los conceptos que se llevan [...], los conceptos diarios, hacerlos realidad, porque cuando uno hace una actividad con el niño simplemente teórica o solo el juego y no hay como un hecho de esa actividad, entonces el niño lo toma como deporte, como que fuimos e hicimos esto y no lo aplicamos (E2).

Pero para hacer realidad estos planteamientos las y los jóvenes son conscientes de la necesidad de permear a los niños y niñas de dichas intencionalidades, emprender procesos junto a ellos que les permitan ser conscientes de la importancia de este principio, “como también decirles, ‘venga, podemos aprender, podemos aprender jugando [...], tú puedes ayudar a tu comunidad, o sea, estás chiquito pero tenés un pensamiento súper volador” (E3).

Como todo un engranaje, también toma un lugar importante la visión que los diferentes actores tienen de sí mismos y de los otros, el lugar que asumen y las acciones que emprenden desde allí; aunque en situaciones específicas se dificulta llevar a los niños y niñas al reconocimiento de principios “como el aprender haciendo”, cuando el mismo dinamizador o dinamizadora no proyecta una imagen que permita pensar en relaciones y estrategias pedagógicas fundamentadas en la educación social. Para el caso que nos asiste, algunos dinamizadores aluden a la importancia de que los niños y niñas los visualicen como “un centro de aprender algo pero práctico, más que teórico, [pues] lo teórico viene en la guía [...], ya lo tienen desde la escuela, desde el núcleo familiar” (E2).

Ello ya nos habla de la búsqueda por cierta “coherencia”, que para Freire se da entre “el saber – hacer y el saber- ser pedagógicos” (Freire, 2006, pág. 12) y debe coincidir con la rectitud ética de los participantes. Desde la visión del autor, las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo poco o nada valen, siendo necesario que dinamizadores y dinamizadoras, niños y niñas refuercen aquellas prácticas testimoniales que redicen los contenidos abordados en lugar de desdecirlos, e incrementen estrategias como las que vienen implementando al reiterar que “en los espacios de los semilleros se juega para aprender, siempre se está aprendiendo a través del juego” (O4) o la réplica de algunos escenarios (como las Juntas de Acción Comunal) en los encuentros semanales (O6), que más allá de un “juego”, se convierten en acciones dotadas de sentido.

Importa destacar estas estrategias si se descubre en ellas el potencial para arribar a un lugar donde el conocimiento no se queda en la mera explicación y comprensión de la realidad, sino que proporciona herramientas teóricas que permiten cambiar las actuales condiciones, pues como afirma Sotomayor (2011), “para Freire el lenguaje o la palabra verdadera es la praxis, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo” (pág. 1).

5.2.8. Concepción del espacio.

Debido a que en la educación social los espacios en los que se desarrollan las estrategias pedagógicas, adquieren una significación diferente a la que podrían tomar dentro de escenarios como los escolares, la forma en que dinamizadores y dinamizadoras nombran a los encuentros semanales representa un importante elemento de análisis.

Reconocer a la educación como un proceso social, implica destacar cada espacio como red de relaciones e interacciones, posibilidad, puerta abierta y camino hacia la construcción de saberes teóricos y prácticas orientadas a la transformación (Dussán, 2004) que transgreden los límites de la educación formal y dejan de plantear recetas o pasos a seguir como algo que pueda cosificarse.

Para los participantes los semilleros adquieren características diferenciadas a las de la educación formal en tanto “no existe una presión de notas o asistencia”, sino que se trata de desarrollar un proceso más fundamentado en el compromiso y la apropiación que tanto niños y niñas como dinamizadores y dinamizadoras hagan del espacio (E1).

Como se mencionó anteriormente, los imaginarios de los contextos escolares y las diferencias con las que los actores se encuentran en el Proyecto, generan ciertas tensiones, pero con el tiempo, el desarrollo de las estrategias pedagógicas permite que niños(as) y dinamizadores(as) vayan adquiriendo determinados lugares para proponer, construir y actuar en pro de objetivos comunes. Es así, como se avanza al desarrollo de liderazgos, con los cuales niños y niñas recrean los encuentros semanales y reclaman la posibilidad de expresar “yo quiero que se haga esto, lo que yo digo” (E5); o se consolidan espacios dinamizados por todos los participantes, donde a las y los jóvenes solo les compete “generar la duda o la necesidad de aprender” para no tener que esforzarse mucho después “porque el niño te va a pedir y te va a exigir [...], ya es solamente mirar juegos, estrategias que muchas veces salen en internet y acomodarlas” (E3).

Así, se garantiza que la mayoría de niños y niñas “estén dispuestos a estar en el semillero”, que ninguno “vaya obligado”, sino porque les gusta y porque, más allá de ser meras “sesiones”,

“reuniones” o “talleres” (como se nombran en las guías pedagógicas), lo consideren “un espacio de reencuentro entre ellos” (E4),

en realidad más contruidos desde ellos mismos, pues todos los niños son muy distintos, muy diferentes, todos quieren hacer cosas muy distintas; entonces lo que se forma [...], es un lugar abierto, donde pueden estar en cualquier momento, pueden llegar y reunirse con sus compañeros (E5).

5.2.9. Tradiciones de la educación social.

Identificando a los semilleros como “un espacio alternativo de educación y formación” (E1), resulta interesante que algunos dinamizadores y dinamizadoras se atrevan a identificarlo con tradiciones de la Educación Social distintas a lo planteado desde el Sistema de Formación, pues algunos refieren a la “educación popular” en tanto “debería ser [...] dado por los líderes, dado por los jóvenes, que digamos tienen más afinidad con los niños y las niñas en cierto momento” (E1), y otros afirman la propuesta institucional de la “animación sociocultural”, porque “por medio de los juegos se pueden desarrollar [los contenidos], y que para un niño no sea tan pesado [...], trabajando todos los temas de trabajo en equipo, de poder comunicarse, a través del juego” (E3).

Pese a que los contenidos y metodologías propuestos desde la institucionalidad contemplan algunas de estas tradiciones (como la animación sociocultural y las pedagogías críticas), valdría la pena seguir reflexionando alrededor de ellas, pues si bien, se cuenta con un Sistema de Formación bien fundamentado que incluso sugiere metodologías coherentes con estas apuestas, la lógica de cascada que dinamiza al Proyecto desvirtúa estas intenciones en el proceso, dando lugar a diferentes interpretaciones y acciones aisladas; un ejemplo de ello se presenta a continuación, donde la “concepción de los resultados” y la evaluación del proceso pensado desde la Subsecretaría a partir de la reflexión constante y la valoración de los encuentros en tanto “proceso” y no “cuantificación”, es finalmente reducido a la aplicación de instrumentos ambiguos y la solicitud de evidencias tangibles.

5.2.10. Concepción de resultados.

Más allá de la medición cuantitativa, el cumplimiento de metas e indicadores o el apoyo en evidencias y registros que subyace a la educación formal, la educación social concibe los “resultados” de sus propuestas, en relación a los aprendizajes adquiridos por los participantes; así, pone en el centro del debate ya no solo al proceso de enseñanza, sino a interrogantes como “¿cuáles son las acciones logradas con lo educativo?, ¿cómo esas acciones transforman el contexto? o ¿cuáles son esos nuevos cómo y por qué que esas transformaciones exigen?” (Dussán, 2004, pág. 75). Esto ya implica una reflexión pedagógica profunda, centrada en las experiencias significativas que, permiten a los sujetos seguir repensando y potencializando sus propios procesos más allá de los límites temporales de la propuesta educativa.

Para el caso que nos asiste, existe una inevitable influencia institucional en cuanto a la manera en que se conciben los resultados de los procesos educativos, pues según algunos dinamizadores(as) los planteamientos y requerimientos institucionales priorizan aspectos cuantitativos (como “el número de niños abordados o de población atendida”) que en ocasiones dificulta rescatar lo realmente importante de los procesos (E1). Sin embargo, también hay que reconocer la manera en que objetivos formales, llegan a nombrarse por los mismos participantes como resultados, cuando por ejemplo, se alude a que los niños y niñas logran comprender la importancia de los espacios públicos y los derechos, o demuestran cierto manejo y cercanía a temáticas como el funcionamiento de las Juntas de Acción Comunal.

Ahora bien, debido a que las estrategias pedagógicas se recrean con las intencionalidades y sellos que los mismos dinamizadores y dinamizadoras les imprimen, algunos de estos “resultados” aparecen ligados a propuestas de las y los jóvenes, más que a los impactos de las disposiciones institucionales; aunque aquí también se dificulta establecer este tipo de diferenciaciones, muestra de ello puede darse en el que gran parte de los niños y niñas deseen vincularse a iniciativas de participación y formación esencialmente juveniles, como lo expresa una de las dinamizadoras: “de los niños que pasaron del semillero [...], en estos momentos hay 5 que están en el grupo juvenil y que entran nuevos y todo, pero que están ahí en el proceso, entonces me doy por bien servida” (E6).

Con esto, se evidencia en las y los jóvenes la capacidad de abordar satisfactoriamente los mensajes e intencionalidades que autónoma y creativamente construyen con los niños y niñas en el desarrollo de las estrategias pedagógicas, tanto así, que llegan a nombrarse como “resultados”; también aquí, tiene lugar otra advertencia de la educación social sobre la necesidad de superar la mera “buena voluntad” o la “actitud personal”, ya que éstas, no garantizan el alcance de reales transformaciones si dejan de acompañarse por la rigurosidad, la autocrítica y la planificación subyacente a las propuestas de educación social, en lo que tampoco se insinúa ser inflexibles frente a las exigencias contextuales (Vilar, Planella, & Galceran, s.f).

Fuera de distinguir la participación de uno u otro actor en el alcance de determinados objetivos, interesa mencionar aquello que es nombrado como “resultado” y que en últimas concreta los planteamientos tanto de actores institucionales como de dinamizadores y dinamizadoras con el desarrollo de las estrategias pedagógicas.

En primera instancia, el cambio de imaginarios aparece aquí como factor que motiva el desarrollo de las estrategias pedagógicas ya que, como advierten García & Giraldo (2012) “los cambios son posibles en la medida en que las prácticas educativas afectan la subjetividad de los sujetos, sus imaginarios, saberes, representaciones emocionales... Su universo cultural [...], pues desde allí se puede incidir en otras esferas de la vida (económicas, políticas, históricas...)” (pág. 165); en semilleros esto se traduce en resultados tangibles a partir de situaciones como:

digamos que cambié esos referentes de ellos [una pareja de hermanos del semillero], de alguna manera lo logramos hacer porque se destacaban en algo: uno se destacaba mucho [...] en lo que eran juegos (le gustaba pues los juegos de computadora o de estar en el celular jugando) y al otro, le gustaba el tema indígena (pues, estar tocando flauta, estar en danzas, le gustaba lo de la mamá), pero el referente era que [...] ellos veían como la vida fácil [...]. Entonces el niño se encarrató y empezó de alguna manera autodidacta, aprendiendo cosas de programación de los videojuegos en flash y al otro niño, que está muy desde la parte indígena, empecé a buscarle contenido más como de música indígena, flauta, letras, cuentos... Entonces de alguna manera le quitamos ese referente (E2).

Alcanzar este tipo de resultados se debe, en cierta medida, al énfasis con que las y los jóvenes tratan de enseñar a los niños y niñas que “esos pasos que están dando hoy, son pasos

hacia el futuro, no pasos de desmejoría” (E2), que “las herramientas están en sus manos y que está en ellos la decisión de qué quieren hacer con sus vidas [...], pues sí, hay muchísimas cosas para hacer y pueden estudiar” (E5). Así, semilleros se destaca más que como un Proyecto, un “espacio”, que al ser recreado y dotado de sentido por todos los actores permite que los niños y niñas

empiecen a encontrarse cosas que les van llenando la vida [...], a darse cuenta que tienen talentos muy grandes [...], a encarrretarse en estos parches; dejan de estar camellando, pues como ellos le llaman “en las esquinas” y empiezan a acercarse a [...] todas esas actividades que tienen (E5).

Al respecto, otros dinamizadores(as) hablan de la generación de “un tipo de conciencia” que lleva a tomar iniciativas y realizar acciones en el territorio (E1), debido también a que “los niños desarrollan muchas capacidades ahí, hay unos que por ejemplo, ya se saben yo creo que la historia del barrio más que yo” (E4).

Pero bajo la lupa de autores que simpatizan con las propuestas de educación social, importa destacar cambios que más allá del “hacer” de los niños y niñas, tocan con el “ser” y que dependiendo de la manera en que las y los jóvenes asumen su rol educador, permite considerar ideas como:

yo no puedo ir a decirle al papá cómo educar a sus hijos pero desde mi semillero y desde el espacio que estoy con ellos sí puedo hacer algo distinto y no seguir actuando con él [niño o niña] como actúa todo el mundo, y pues no es solo el trato que yo tenga, sino también el de los compañeros (E5).

Estas concepciones, generan situaciones como las que continúa mencionando la dinamizadora respecto al caso de un niño:

él ahora tiene otros intereses que estar golpeando a sus compañeros porque sí y tiene ganas de volver al colegio y tiene ganas de vivir muchísimas cosas y es por eso, por esos espacios que él va encontrando, que él ve que en realidad hay amor, que lo tratan con cariño, también pues entre sus mismos compañeros y otras personas que no tienen nada que ver con él desde

la familia, pues desde la sangre [...]. Ahí se van formando como personas, como seres y van encontrando otros caminos distintos como al que ya está predeterminado (E5).

Evidentemente, en el proceso “los niños van cambiando”, aquellos que en un momento podrían ser “niños difíciles” (E6), también por los contextos poco favorables que los rodean, se convierten luego en el motivo por el cual padres de familia y personas externas a los semilleros, agradecen a este tipo de espacios.

Por su parte, resulta difícil establecer la trascendencia real de las propuestas y estrategias pedagógicas desarrolladas al interior de los semilleros, cuando existe cierta cantidad de niños y niñas que son alcanzados indirectamente, en tanto se vinculan a los encuentros semanales como “invitados” o comparten escenarios comunes con los niños y niñas que hacen parte de los encuentros; en esto, convendría evaluar la pertinencia de los mecanismos de recogida de información, así como los instrumentos de seguimiento y regulación del proceso, para asegurar que la información que se traspase realmente reconstruya la trayectoria del proceso en todas sus dimensiones, no solo aquellas de tipo cuantitativo, sino cualitativo, que se encuentran más estrechamente ligadas con la visión de dinamizadores(as)- niños(as), rescatando sus voces y experiencias significativas (Vilar, Planella, & Galceran, s.f).

Hasta ahora, lo que puede medirse de este otro tipo de dimensiones, son las acciones concretas en las que niños y niñas ponen en práctica los contenidos y aprendizajes adquiridos durante el proceso, como el caso en el que una niña de un semillero “llamó a la policía al escuchar que los padres de una amiga suya la estaban maltratando”; otro en el que valorando las diferencias, algunos niños y niñas comparten sus habilidades con otros y otras; o en los que, los contenidos abordados se convierten en elementos útiles para contextos como los escolares. Así, para las y los jóvenes toma importancia saber “que estamos haciendo algo y que no se nos está quedando ahí” (E2).

En últimas, lo que se requiere aquí es una reflexión crítica sobre la práctica, que incluya el establecimiento de relaciones entre teoría- práctica; reconstruya los procesos fuera de los sesgos de lo que se dice hacer, para hablar de lo que realmente se logra; rescate lo que queda de la relación entre disposiciones formales, recursos, exigencias de lo real y la imaginación, con la

cual los participantes hacen frente a situaciones emergentes en el camino (Vilar, Planella, & Galceran, s.f).

Aquí, no vale justificar las debilidades de los procesos con la complejidad de la realidad, pues precisamente en ello debe medirse los alcances de las estrategias implementadas, en la toma de conciencia que los sujetos logren hacer sobre las situaciones que viven, apropiándose de ellas como realidades históricas, posibles de ser transformadas mediante el ímpetu de la crítica y la búsqueda constante (Freire, 2002). Además, retomando la voz de Dussán (2004), es necesario que en esta tarea se incluya a los diferentes actores: los sujetos de la acción educativa (niños-as), las personas animadoras o coordinadoras de los espacios (dinamizadores-as) y las organizaciones en las cuales están insertas las prácticas (Subsecretaría, Operadores y Organizaciones Madrinas), dado que, los reales “resultados” solo pueden estimarse considerando los niveles de empoderamiento, representatividad e interlocución que cada uno de ellos alcanzan durante el proceso.

Finalmente, también importa medir estos “resultados” respecto a las percepciones de actores externos, quienes reflejan lo que queda del Proyecto en los barrios y comunas; así pueden existir aquellos que se ven “maravillados” con las acciones adelantadas en los semilleros (E2), pero “no debemos desconocer que hay personas que está el semillero en el barrio y ellos ven unos niños que se reúnen, pero nunca se preguntan qué hacen” (E1). Con todo ello, no pretendemos hacer otra cosa que insistir en la importancia de evaluar adecuadamente las posibilidades y límites del Proyecto, pues sus desaciertos no necesariamente implican falencias de uno u otro actor, sino que también pueden deberse a fallas en la estructura general del mismo (Vilar, Planella, & Galceran, s.f).

5.3. El Caso del Semillero con Niños y Niñas Indígenas: Retos en la Diversidad

Dentro de la diversidad de elementos contextuales que rodean a los grupos de Semilleros y los retos a los que se ven igualmente enfrentados todos los dinamizadores y dinamizadoras, existen de aquellas dinámicas que plantean mayores retos al Proyecto y que importa destacar, en tanto se presentan como proyecciones y posibilidades de trascendencia.

Nos referimos específicamente en este punto al caso del semillero con niños y niñas indígenas, que comienza a ubicar al Proyecto en discusiones y escenarios de intervenciones con enfoque diferencial, producto de un esfuerzo conjunto entre la Subsecretaría, el Cabildo Indígena Chibcariwak y el dinamizador encargado, que siendo cercano a los contextos de los niños y niñas (al pertenecer él mismo a una comunidad indígena), facilita la intención de la Subsecretaría de lograr una mayor representatividad de la población infantil de la ciudad.

Desde este enfoque se plantean mensajes específicos tratando de hacer una “dualidad” entre los contenidos de la propuesta pedagógica de la Subsecretaría y los saberes tradicionales; con esta objetivo llega a recurrirse a personas poseedoras de conocimientos ancestrales para

que nos cuenten qué es un espíritu de un árbol, qué es un espíritu de agua, qué es un espíritu de la madre tierra. Y va encaminado a eso [...]; entonces también nos interesan esas relaciones históricas, tanto de la ciudad como lo indígena, con nuestro pueblo (E2).

Así, junto a los objetivos de la Propuesta, se desarrollan acciones tendiente a “fortalecer la cultura propia de las comunidades” o tradiciones como el tejer, “pues hay una sabiduría en cuanto a los lineamientos [...]: todo tiene un concepto espiritual”, que en este caso se guía por la fe minimalista, la preservación del medio ambiente o la cosmovisión indígena (E2).

A esto se suma otro elemento de tipo coyuntural que tiene que ver con la disposición logística del semillero, pues a diferencia de los otros “donde todos los niños y las niñas viven un solo barrio y asisten a la Junta de Acción Comunal o a la escuela o a la casa del dinamizador”, en éste le corresponde al joven “ir a cada barrio por un niño y una niña en un bus, sea un Embera Chamí, un Ingano... Como para darle representación al grupo” (E2), lo que de entrada va marcando pautas para el desarrollo de las estrategias pedagógicas, siendo posible incluir “juegos de reconocimiento del territorio”, en los cuales se les solicita a los niños y niñas enumerar o dibujar las problemáticas sociales de la ciudad que vean durante el recorrido, o establecer las diferencias entre los sectores que cruzan durante el trayecto.

De ahí pueden derivarse un sinnúmero de variaciones en las estrategias pedagógicas, contemplando actividades como tejer manillas emberas, ingas o con semillas; sin embargo una de las dinámicas más características y que resulta particularmente bien intencionada, es desarrollar las guías pedagógicas “en relación”, es decir, estableciendo una “dualidad” entre las

tradiciones y saberes indígenas y la formación de ciudadanos partícipes en las dinámicas comunitarias y de ciudad, lo que se traduce en la posibilidad de

digamos que aquí dice hagamos un mapa, un mapa de comuna, pues sí, le enseñamos a los niños y las niñas que ahí están las comunas [...] y la historia de sus barrios, pero entonces los vamos encaminando, “vea, este barrio –con fotos del pasado-, este barrio era así, entonces ahí habían poder vivido –tomando desde la parte cultural-, los espíritus de los aburraes o los espíritus de los árboles que habitaban esta zona” [...]; o por ejemplo la vez que jugábamos una lotería [...] muy encaminada desde las mismas preguntas a todos los temas de participación [...], desde mi punto de focal [...], también relacionadas con temas del cabildo sobre participación, entonces mientras para Medellín es el Consejo Municipal, para el Cabildo Indígena es la Asamblea General de Autoridades, entonces uno jugaba con esas cosas dentro de la lotería (E2).

Todo ello permite equiparar aspectos como la lucha indígena por la “preservación del medio ambiente” y las metas que establece el municipio en este sentido y en general, reforzar elementos propios de la tradición indígena al mismo tiempo que se apunta al alcance de las intencionalidades institucionales; esto ya es en sí mismo un avance hacia el desarrollo de una Propuesta más incluyente y consciente de las realidades de los territorios y contextos en los que hace presencia el Proyecto.

6. Aportes a la Configuración de las Estrategias Pedagógicas en el Trabajo Social

Luego de una descripción amplia de los elementos concernientes a las estrategias pedagógicas desarrolladas por las y los jóvenes, presentamos este capítulo con el propósito de condensar elementos que, siendo comunes a las propuestas de los dinamizadores y dinamizadoras y a los planteamientos de la educación social, pueden ser analizados desde la especificidad del Trabajo Social, ello vinculado al objetivo 3 del presente ejercicio investigativo “establecer los fundamentos que configuran las Estrategias Pedagógicas de Educación Social en el campo disciplinar del Trabajo Social”.

Si bien se ubica como marco de referencia la *aprehensión de la realidad*, la *problematización* y la *teorización* (Garza, 2001), aspectos claves de la “configuración”, hemos de enfatizar los límites que sugiere el título del presente trabajo, aclarando que se trata de algunos “aportes” basados en análisis de una realidad micro y del planteamiento de elementos clave para la construcción de conocimiento nuevo, pero sobre todo, se trata de un abrebocas para un debate interdisciplinario necesario de seguir nutriendo, con el fin de consolidar propuestas pertinentes a la complejidad y las exigencias de la realidad.

Para el desarrollo de estos análisis, se ubicó gran parte de la bibliografía clave en la formación en Trabajo Social, la cual brindó importantes pistas sobre los componentes disciplinares que dotan de características diferenciadas a las Estrategias Pedagógicas de Educación Social cuando son desarrolladas desde esta corriente de las ciencias sociales. Junto a ello, reconocemos que la selección de estos textos está estrechamente ligada al tipo de formación impartida en la Universidad de Antioquia, de corte estrictamente crítico, orientada a la preparación de profesionales

con capacidad para hacer análisis comprensivos de la realidad social en los diversos contextos; comprometido con la construcción de propuestas para el desarrollo humano y social; con actitud y capacidad para el trabajo en equipo interdisciplinario, intersectorial e interinstitucional; con capacidad para el diseño, desarrollo, evaluación de metodologías y

estrategias para la interacción social; con competencias y habilidades para la gestión social del desarrollo¹⁶.

Otras podrían ser las lecturas hechas desde distintas apuestas del Trabajo Social, pues aunque reconocemos que existen algunas características comunes a todas las propuestas formativas, al ser ésta una disciplina que responde a los movimientos de la realidad social, presenta singularidades, énfasis y variaciones con el cambio de uno y otro contexto.

Lo anterior, confirma la necesidad de seguir enriqueciendo los debates a los que aquí se convoca, con la producción teórico- metodológica que se está desarrollando simultáneamente en los diferentes lugares donde hace presencia la disciplina, pues como bien advierte Zemelman (IPECAL, s.f.), al referirse al concepto de configuración, es el surgimiento de nuevos interrogantes lo que permite construir puentes entre la teoría y la realidad.

Ahora bien, con la bibliografía seleccionada aparecen diferentes autores junto a sus apuestas y opciones teóricas particulares, las cuales pueden distar en algunas ocasiones, pero resultan plenamente congruentes en lo que concierne al último objetivo de la presente investigación. Igual que en todo lo que se ha planteado hasta el momento, no pretendemos aludir a ninguna propuesta como quien se aferra a un dogma, sino que, siendo conscientes de la subjetividad inherente a los postulados teóricos y que, como refiere el concepto de configuración, “ los cuerpos teóricos se acercan a la realidad a través de un encuentro sensible”, también los ubicaremos en un lugar abierto a la problematización y análisis, que sin duda, es lo que permite el avance de la ciencia y en especial, de las disciplinas sociales. En este sentido, un análisis exhaustivo de la producción existente en esta rama del conocimiento, podrá develar multiplicidad de aportes en las direcciones señaladas, pero los abordaremos superficialmente aquí, dados los alcances del presente trabajo.

Finalmente, han de identificarse las siguientes líneas como elementos coherentes tanto para la educación social, como para las apuestas disciplinares del Trabajo Social, que dadas las características de los debates que asume ahora, poco tendría que decir respecto a la educación tradicional u otras corrientes educativas en las cuales el profesional se inserta como parte de su

¹⁶ Perfil del egresado de trabajo social que aparece en la página de la Universidad de Antioquia.

ejercicio profesional, pero, sin alcanzar a desplegar la bastedad de posibilidades abiertas con propuestas críticas, creativas y transformadoras.

Como diría Freire, confiamos en el juicio crítico del lector, para el cual éstas serán provocaciones en el inicio de una reflexión profunda acerca del rol educativo del profesional social y de las recreaciones que éste puede hacer a las propuestas formativas, si las conjuga con las especificidades de su disciplina. Así pues, esperamos ser capaces de ubicar a la educación social como ejercicio y respaldo del quehacer de los trabajadores y trabajadoras sociales y al Trabajo Social, como posibilidad de enriquecimiento para la educación social y las estrategias pedagógicas gestadas en su interior.

6.1. El Trabajo Social y la Construcción de Conocimiento

Con la intención de iniciar un camino que nos conduzca a la constitución de los aportes disciplinares que plantearemos desde el Trabajo Social para acercarnos a la configuración de las Estrategias Pedagógicas de Educación Social, y teniendo en cuenta las consideraciones anteriormente expuestas, se hace indispensable optar por una postura disciplinar que reivindique el Trabajo Social como disciplina constructora de conocimientos teórico-prácticos que nutren y potencializan su quehacer profesional. Dichos conocimientos responden a diversos procesos de reflexión sobre la práctica profesional que se constituyen a partir de una serie de demandas socio-históricas contextuales por las que la disciplina se ha enfrentado y se enfrenta ante las ciencias sociales.

Uno de los períodos más importantes de reflexión y construcción teórica y metodológica en la disciplina se presenta a partir del movimiento de reconceptualización, que logró visibilizar el debate alrededor de la importancia de diseñar un modelo de acción profesional acorde a las realidades Latinoamericanas, lo que se concretó en la construcción de los método único, integrado y polivalente de intervención profesional. El surgimiento de estos nuevos procesos para conocer e intervenir la realidad contribuyeron a la construcción de conocimiento disciplinar en cada escenario en el que tuviera lugar la práctica profesional, promoviendo la investigación como elemento transversal del quehacer del trabajado/a social. Esta incursión en el campo investigativo estuvo mediada por el interés de desarrollar una actitud científica y curiosa que

conllevara inicialmente, a la comprensión e intervención de la realidad y posteriormente, posibilitara la construcción de desarrollos teóricos que fundamentarán los aspectos políticos, ideológicos y epistemológicos del Trabajo Social.

Es precisamente este devenir histórico el que fortalece el avance epistemológico de las ciencias sociales a través del cual las características propias del Trabajo Social se revelaron como fortalezas, “como amarras a las que asirnos en la construcción científica de la disciplina” (Vázquez, 1998, pág. 279), desarrollando importantes reflexiones teóricas y metodológicas que aportaron a la construcción de conocimientos y saberes que sustentaron el desarrollo de categorías conceptuales propias para leer la intervención profesional.

A pesar de los aportes a nivel teórico y práctico que fortalecieron la disciplina y su acción pertinente hasta, la actualidad se ha pensado que, retomando palabras de Peña (1996) citado por Rosa María Cifuentes (2005) “el Trabajo Social se ha caracterizado por una teoría fragmentaria basada en distintos referentes y conceptos; se fija unos objetivos provenientes de un determinado marco, utiliza propuestas metodológicas de otro instrumental de un tercero” (pág. 129), esta mirada es justificada bajo un discurso que clasifica de manera jerárquica las ciencias sociales ubicando en un lugar de superioridad a aquellas que “dotan” los fundamentos epistemológicos optando por reconocerlas como las que posibilitan el accionar de quienes “reciben” dichos fundamentos, de este modo se promueve una visión practicista de la disciplina.

Contrario al planteamiento anterior, el presente ejercicio se fundamenta en una postura en la cual se reconoce y reivindica las construcciones conceptuales y metodológicas que ha desarrollado la disciplina a partir de la reflexión y la investigación sobre su práctica, de esta manera se concibe la relación entre las ciencias sociales, como un asunto horizontal, mediado por la interdisciplinariedad, lo que en palabras de Octavio Vázquez (1998) significa asumir que:

recurrir a las ciencias sociales es una de las vías posibles para construir la disciplina: encontramos tanto elementos que nos ayudan a una justificación epistemológica del Trabajo Social como bases para el desarrollo de la disciplina. Quien piense que dicha relación es unidireccional, es decir, desde las ciencias sociales al Trabajo Social, se equivoca puesto que, tal y como demuestra Kam-Fong (1990), existen también aportaciones de nuestra profesión hacia ese ámbito más general que constituyen las ciencias sociales (pág. 274).

Retomando la voz de Rosa María Cifuentes (2005) en el presente ejercicio investigativo coincidimos en considerar que es posible, a partir de la reflexión de la práctica profesional, la construcción de conceptualizaciones o teorías que trasciendan sus límites, ya que aportan considerablemente a la fundamentación de intervenciones pertinentes, relevantes y significativas, que puedan ser retomadas y reflexionadas por demás disciplinas de las ciencias sociales.

Las conceptualizaciones se entienden como construcciones sociales, históricas, y culturales, que abstraen, equiparan semejanzas; dan cuenta de las características del contexto en que se interpreta, de las posiciones desde las que se nombra y la circulación de discursos, a partir de representaciones mentales que se objetivan, de este modo se constituyen como medio fundamental para comprender la realidad (Cifuentes, 2005).

En el caso particular de Trabajo Social “la idónea intervención profesional se potencia desde conceptos, reinterpretados en cada espacio, con condiciones cotidianas específicas y particulares” (Cifuentes, 2005, pág. 132). Es en este sentido en el que se hace fundamental develar las inercias, los discursos implantados que no se cuestionan, para reconocerlos, cuestionarlos, desmitificarlos y nombrarlos desde la reflexión sobre la práctica, lo que permite trascenderlos generando emergencias teóricas y conceptuales liberadoras, que renueven la construcción de saberes en un escenario para la reivindicación de la disciplina.

De este modo, en el presente escrito se considera al Trabajo Social como:

una praxis transformadora: una disciplina de acción y conocimiento: se basa en teorías y desarrolla procesos de conceptualización, para intervenir problemáticas sociales [...] configura su fundamentación en procesos de construcción de teorías de intervención, en una apropiación mediada [...] aporta al objeto de conocimiento y desde éste vuelve a la teoría para realimentarla y enriquecerla (Cifuentes, 2005, pág. 138).

Se trata entonces de ubicar a la disciplina en un lugar donde se abre a sugerencias no conceptualizadas en las ciencias sociales, que reflejan el esfuerzo por comprender la realidad y recrear la manera de intervenirla a partir de la construcción de conocimiento disciplinar. Esto ha representado un desafío en el esfuerzo por colocarse ante las ciencias sociales, reconocer y potenciar la investigación para comprender de forma vigente, pertinente y significativa la intervención y de este modo aportar a la construcción disciplinar.

Presentamos a continuación algunos avances puntuales a nivel teórico y metodológico de la disciplina, contruidos a partir de las exigencias contextuales que emergen cotidianamente, entre las cuales se destaca la necesidad de ubicar nuevas formas de construcción de conocimiento que permitan dar cuenta de la realidad, lo que se puede lograr en la medida en que el Trabajo Social como disciplina problematice lo denotado históricamente, abriéndolo a múltiples significaciones que rompan con lo que pueda ser determinado para el Trabajo Social (Zemelman, 2007), derrumbando aquella idea en la cual el Trabajo Social es una disciplina que no habla, sino que es hablada.

6.2. Avances Teórico- Prácticos de la Disciplina

Aludiendo a la concepción de Trabajo Social que compartimos anteriormente, en este apartado se ubican algunos de los avances teórico – prácticos que ha consolidado la disciplina en su devenir histórico, como elementos claves a la hora de desarrollar aportes disciplinares que contribuyan a la fundamentación de la configuración de las Estrategias Pedagógicas de Educación Social.

6.2.1. Movimiento de reconceptualización.

Nos permitimos retomar como punto de partida para considerar los avances teórico – prácticos de la disciplina, las reflexiones desarrolladas en Trabajo Social durante los años setenta, ya que fue esta época en la que se gestó el movimiento reconceptualizador del Trabajo Social, en este que se ubican una serie de reflexiones y cuestionamientos que concretaron algunos de los avances que visibilizaremos en el presente apartado. Con esto no pretendemos negar los avances teóricos y metodológicos desarrollados antes de dicho momento, por el contrario, ubicamos la reconceptualización como suceso histórico que permitió retomar los avances de las ciencias sociales y de la disciplina en torno a la construcción de un acumulado teórico, conceptual y metodológico propio del Trabajo Social, de allí reconocemos su importancia en el presente ejercicio.

De este modo el movimiento de reconceptualización se considera de gran importancia para la reflexión y el debate al interior de la disciplina, fue promovido por corrientes críticas que fomentaron el cuestionamiento de la aplicación de los métodos de intervención considerándolos segmentarios y de poco alcance para las realidades latinoamericanas, que en dicha la época se sumían en la imposición de un nuevo modelo económico capitalista que desencadenó diversas manifestaciones de la cuestión social. Dichos cuestionamientos permitieron que se incorporara en la profesión discusiones y debates que hasta el momento no habían sido retomados.

Se considera entonces, que los avances teóricos – disciplinares de la profesión toman fuerza a partir de dichos debates, pues fue en medio de este escenario que se gesta la idea de que “un modelo de racionalidad única ya no es racional para comprender lo que sucede” (Matus, 2001, pág. 31) esta idea se concreta a partir de las demandas sociales que emergían para el entonces, en razón de los cambios políticos y económicos a nivel mundial, deduciendo que no existe una versión objetiva de lo real lo que amerita “adentrarse en los diversos procesos de interpretación, en los choques de racionalidades existentes en todo fenómeno social” (Matus, 2001, pág. 32).

De este modo, y retomando los planteamientos de Teresa Matus (2001) a partir de los cuestionamientos planteados en el momento de reconceptualización al interior de la disciplina se plantea la necesidad de un análisis reconstructivo que involucre la lectura de un contexto que ya no es monocausal ni unívoco (pág. 34), por lo que se hace necesaria la reconstrucción de la comprensión de la realidad, preguntando y cuestionando los cómo y los porqué de las manifestaciones de la cuestión social.

Es a partir de dichos cuestionamientos que se planteó la necesidad de resignificar la manera en que era nombrada la realidad social recurriendo a un cúmulo de saberes pertinentes “donde se conjugan los conocimientos de teoría social necesarios con adecuados enfoques epistemológicos y los referentes éticos puestos en acción [...]; es aquí donde la dimensión de investigación en Trabajo Social adquiere su plena fuerza y validez” (Matus, 2001, pág. 38). De este modo se introduce con mayor incidencia la investigación como dimensión transversal al ejercicio profesional de los y las trabajadoras sociales optando por el cuestionamiento constante, donde:

el conocimiento de los enfoques epistemológicos se debe articular con las teorías sociales, los elementos contextuales y los provenientes de una reflexión ética contemporánea para dar

como resultado un Trabajo Social que logre, por fin, nombrar y comprender complejamente aquello sobre lo cual intervenga para transformarlo (Matus, 2001, pág. 41).

Se plantea la investigación como principal avance teórico – práctico articulado al quehacer profesional, ya que a través de esta articulación que emerge la posibilidad reconocer que las experiencias acumuladas por la disciplina no sólo constituyen saberes prácticos, sino que al ser reflexionados y sistematizados, constituyen herramientas y repertorios teóricos, conceptuales y metodológicos para intervenir las realidades sociales que desafían constantemente el quehacer profesional, lo que implicó aportar a la construcción de conocimiento a través del acompañamiento metódico a estas realidades, ello además visibilizó que, a través de los procesos de investigación, la disciplina pudo abrirse al reconocimiento de horizontes que le permitieron estimular su despliegue en las ciencias sociales con avances como los que se presentan a continuación.

6.2.2. El lugar de la teoría.

En razón de los planteamientos alcanzados a partir del movimiento de reconceptualización y hasta la actualidad, la investigación se ha considerado como dimensión indispensable del quehacer profesional, pues si bien posibilita el acercamiento a la realidad y a la situación problema específica en la cual tiene lugar la intervención profesional, permite reconstruir la práctica desarrollada con el objetivo de construir conceptualizaciones teóricas que la renueven y orienten. De este modo posibilita el reconocimiento de la teoría como columna vertebral para el desarrollo de intervenciones pertinentes, reflexivas y transformadoras.

Uno de los avances disciplinares que ha tenido la profesión radica en el lugar que asume la teoría en el proceso de intervención; partamos por reconocer que, siguiendo los planteamientos de Teresa Matus (2001) “lo real es capturado a partir de un lugar teórico, a partir de un modo de ver” (pág. 24), cada vez que nos acercamos a una situación problemática como trabajadores y trabajadoras sociales, ubicamos intereses que posibilitan y condicionan el quehacer profesional, dichos intereses están plasmados explícita o implícitamente en las concepciones teóricas que usamos para acercarnos a dicha realidad, éstos enfoques teóricos plantean modos de actuar, de

relacionarnos, concepciones de sujetos y lecturas de contexto indispensables para la acción profesional.

Reconocer lo anterior hace posible un acercamiento a las situaciones concretas a partir de categorías de análisis que son profundizadas a fin de develar los fundamentos teóricos que puedan dar cuenta de dichos intereses y es allí donde “surgen un cumulo de contradicciones que se van a expresar no sólo en la comprensión del problema sino que se traducirán, sin lugar a dudas, en diferentes formas de intervención social” (Matus, 2001, pág. 11) es entonces donde toma vital importancia la teoría en el Trabajo Social, pues permite un conocimiento relativo de la situación a intervenir y orienta la intervención de dicha situación.

Sin embargo a pesar de su importancia en el acercamiento preliminar, surgen una serie de contradicciones que hacen necesario trascender el lugar de la teoría como marco referencial para la intervención profesional, pues si bien resulta imperante como referente analítico no asegura la comprensión total de la situación concreta, ya que la realidad es compleja y de ella emergen constantemente aristas que exigen ser reconocidas a partir de la práctica y que ameritan ser recreadas teóricamente desde campo disciplinar, de este modo:

será de gran utilidad que el trabajador social desarrolle — junto a otras disciplinas científicas— el conocimiento objetivo acerca del campo de trabajo profesional correspondiente. A su vez ese conocimiento del campo de trabajo hará posible la elaboración de una metodología más específica que le permita realizar sus funciones profesionales relativas al campo, a fin de abordar las situaciones concretas desarrollando un proceso lógico más preciso para conocer el objeto de trabajo (San Giácomo, 2001, pág. 61).

Es así como emerge otra dimensión de la teoría para Trabajo Social, que no solo se concentra en ubicar un referente que le permita acercarse a la realidad desde categorías de análisis, sino que además le posibilite el acercamiento desde la práctica profesional y promueva la construcción de categorías conceptuales emergentes en la realidad, que permitan recrear las formas de intervención, es decir, la teoría como opción de construcción de conocimiento. Lo que contribuye continuamente a la reflexión de los acumulados teóricos en Trabajo Social, en un proceso de constante reflexión – acción – reflexión, que promueven entre las y los trabajadores

sociales el desarrollo de una capacidad crítica y transformadora a través la cual se pueda reconocer los saberes que genera su praxis al ser reflexionada y transformada.

Es indudable que la relación que presentamos refiere al debate mismo por el objeto de estudio del Trabajo Social, sin embargo en el presente escrito no pretendemos adentrarnos en dicha discusión, pues requeriría un análisis minucioso de sus implicaciones, en razón de nuestra postura pretendemos ubicar como avance significativo para la disciplina el lugar que ocupa teoría en la intervención de Trabajo Social, como referente de acercamiento a la realidad y como opción de despliegue del quehacer profesional aportando a la construcción de conocimiento específico trascendiendo el análisis de categorías conceptuales a la construcción de saber teórico y metodológico. Lo que en palabras de Olga Lucia Velez (2003) implica que:

el Trabajo Social considere urgente la necesidad de volver sobre sí mismo en busca de sus especificidad, cuestionando el carácter pragmático e instrumental de la profesión y contemplando la necesidad de dotar a la misma de un marco de actuación fundamentado en la teoría y la investigación y que aporte de manera racional a la construcción de conocimiento y a la comprensión de lo social [...] rompiendo con las cadenas que la externalidad le ha impuesto a su fundamentación teórica (pág. 47).

6.2.3. El lugar de la práctica.

Reconociendo la importancia de la teoría como referente teórico y como opción de despliegue para la construcción de conocimiento, se hace fundamental plantear el avance histórico que ha desarrollado la disciplina al reflexionar y cuestionar el lugar que ocupa la práctica, esta reflexión permitirá concretar algunos asuntos claves que fundamentarán en el siguiente apartado la propuesta de articulación entre teoría y práctica en la disciplina.

En razón de la postura asumida en este escrito se hace necesario reconocer que resultaría ingenuo pensar que la práctica en sí misma es fuente de conocimiento, pues estaríamos optando por posturas praticistas que se alejan de los intereses del presente escrito ubicando a la profesión en el campo de la acción. De este modo resaltamos que la práctica profesional no se constituye

como mera experiencia, trasciende el activismo en el cual la teoría se reduce a un determinado procedimiento para aplicar en situaciones o experiencias similares.

Es importante reconocer que cuando hablamos de práctica, nos referimos a la praxis transformadora en la que tiene lugar el trabajador o trabajadora social, en un contexto específico en la cual convergen sujetos, grupos e instituciones en relación a una situación, a unos problemas, a unos saberes o a unas fortalezas, y que implica acciones y reflexiones en y sobre la realidad de la cual hacen parte, por tanto es siempre histórica.

Teniendo clara la definición de práctica podemos establecer una serie de aportes que contribuyan a su reflexión, para tal fin retomaremos la voz de Olga Lucía Velez (2003), quien plantea dos posturas que dan cuenta del lugar histórico que ha asumido la práctica en el Trabajo Social; la primera ubica la “como el centro, el fundamento y la razón de ser de la profesión, siendo ella la llamada a determinar y proveer los mecanismos e instrumentos necesarios, para una acción eficaz y para la solución de problemas concretos” (pág. 26). La segunda postura establece una relación de subordinación entre teoría y práctica, en ella la teoría debe adecuarse a la realidad, estar en capacidad de dar respuestas prácticas y aportar marcos explicativos y modelos para su actuación en la realidad, es decir, ubica un lugar donde tiene mayor supremacía en la realidad implica que las construcciones teóricas deban adecuarse a la práctica (Vélez, 2003).

De este modo consideramos que la teoría no se “extrae” directamente de la práctica, ni su función es aportar herramientas o procedimientos para la solución de problemáticas. Optamos por un lugar donde:

la práctica como acción racional, es ejecutada por sujetos reales y la sistematización de sus acciones puede, en un momento dado, aportar a la producción de conocimiento sobre la realidad en que se actúa, pero ella en sí misma no constituye teoría: es un error pensar que las prácticas profesionales como tales producen teoría (Vélez, 2003, pág. 28)

La práctica se convierte en dimensión inherente al ejercicio profesional, ocupando un lugar imperante al constituirse como escenario a través del cual nos relacionamos con la realidad, en ella emergen situaciones, tensiones y problemáticas, que pueden ser susceptibles de ser teorizadas en tanto se desarrolle un proceso riguroso de reflexión y abstracción. Asumimos

entonces que la práctica no tiene como fin último la construcción de teoría ni la se rige a ella como una serie de procedimientos, la práctica se constituye con escenario de acción para la reflexión y la transformación colectiva, que potencia construcciones y reflexiones teóricas y metodológicas.

El Trabajo Social a lo largo de la historia ha constituido como un avance importante, ubicar la práctica en relación a la teoría en una articulación dialógica, negando posturas practicistas que ubican a la profesión en un escenario del activismo y la burocracia. Por el contrario se ha ido empoderando del lugar de la práctica como escenario para desarrollar una praxis transformadora a través del conocimiento y la acción conjunta.

6.2.4. Relación teoría- práctica.

Con la intención de no caer en discursos que ofrezcan al lector una mirada polarizada sobre el lugar y la importancia de la teoría y la práctica en el Trabajo Social y con el fin de ubicar los puntos de encuentro que potencian el quehacer profesional, nos permitimos asumir este apartado como una apuesta ética y política que de apertura a la reflexión en torno a la relación teoría - práctica, estableciendo en ella una articulación horizontal y dialógica, a través de la cual se evidencien ciertas mediaciones que favorezcan y potencien el desarrollo de la disciplina.

Se hace necesario ubicar como eje principal de dicha relación la metodología, ya que esta se constituye como puente posibilitador de la articulación entre teoría y práctica, lo que en palabras de uno de los interlocutores del presente ejercicio, supone:

superar la mirada instrumental que ha tenido la intervención en Trabajo Social, en ese sentido, cuando hablamos de “metodología”, estamos haciendo alusión a la necesidad de definir un enfoque que está orientando esa intervención; de definir unas intencionalidades, de definir un método que orienta el cumplimiento de esa intencionalidad y claro está, de definir un problema o una situación o un objeto que es el que se pretende cambiar (Exp3).

Como lo mencionábamos en anteriores apartados, el acercamiento a la realidad requiere ubicar una serie de referentes teóricos y prácticos concretos en aras de reconocer su dinamismo, lo que sugiere la necesidad de reconocer diversas formas de acercarnos a dicha realidad. Dichas

formas se constituyen a partir del desarrollo de procedimientos metodológicos, apoyados en “contenidos teóricos que sirven de fundamento al proceso lógico de conocimiento (San Giácomo, 2001, pág. 46), lo que se concreta a través de la aplicación de métodos como elementos que se constituye en recurso de articulación, cuidando de no desvincularlo de la teoría y que en consecuencia, su objetivo se reduzca “a encontrar soluciones prácticas inmediatas, sin que éstas impliquen necesariamente una consideración objetiva del problema” (San Giácomo, 2001, pág. 46).

Por lo anterior la relación teoría – práctica en la disciplina se constituye en una actitud vigilante frente a los relacionamientos que en ella se tejen en lo concreto de la práctica profesional, de este modo reconocemos que cada accionar como trabajadoras y trabajadores sociales está orientado por un enfoque teórico y un enfoque metodológico que orientan su intervención y permiten su reflexión. Por ello no nos adentraremos mucho en su análisis, pues posteriormente compartiremos con el lector una opción metodológica concreta que permita reconocer desde un relacionamiento particular, las dimensiones de la metodología en Trabajo Social.

Al plantear esta alerta, es preciso ubicar como principal avance disciplinar el establecimiento de una relación dialógica entre teoría y práctica, ya que ha contribuido a fortalecer y fomentar la construcción de puntos de encuentro para constituir una mirada reflexiva frente a la realidad, con la intención de favorecer apuestas críticas que opten por la construcción de acciones de despliegue a nivel teórico y práctico a fin de contribuir a los procesos de transformación social en los cuales tiene incidencia.

6.2.5. Retos teórico- prácticos en la disciplina.

Hasta ahora hemos venido desarrollando la idea de articulación entre teoría y práctica como eje estructural en el quehacer del Trabajador o Trabajadora Social, ahora bien, reconociendo que esta propuesta de relación dialógica entre ambas dimensiones ha sido ampliamente abordada por diversos teóricos de la disciplina y que el objetivo principal de este escrito no se reduce a ello, no pretendemos desarrollar de manera minuciosa este tema, nos limitaremos a invitar al lector crítico a seguir reflexionando sobre los avances teóricos y metodológicos de la disciplina, a partir

de la apertura a nuevos cuestionamientos que se puedan gestar al reconocer los retos que planteamos a continuación.

Vincular de manera dialógica la teoría y la práctica en la actualidad implica para la disciplina y los sujetos que en ella se forman, reconocer que ni la teoría, ni la práctica en sí mismas comportan conocimiento, pero ambas pueden aportar a la construcción del mismo “desarrollando procesos subjetivos, abiertos, de traducción y de representación de la realidad, capaces de albergar en su interior la duda y el error” (Vélez, 2003, pág. 18), es importante resaltar que las elaboraciones teóricas o metodológicas que surgen como resultado de tal relacionamiento siguen abiertas al cuestionamiento y a la crítica constante, se trata de una invitación a alejar el quehacer profesional de dogmas que determinen las maneras de ver e intervenir en la realidad.

De acuerdo a lo anterior la relación teoría – práctica permite reconocer la incursión del Trabajo Social en ámbitos de intervención distintos a los tradicionales, lo que exige la necesidad de construir conocimiento pertinente ya que “la complejización de lo social, el reconocimiento de la multiculturalidad y la puesta en escena de nuevas identidades y actores sociales arrastran la necesidad de levantar apuestas teóricas que permitan nombrar con mayor precisión lo social, dando cuenta de sus fisuras y poliformidades” (Vélez, 2003, pág. 25). Con ello la apertura a nuevos referentes que posibiliten renovar las lecturas de la realidad y la intervención como praxis transformadora.

Se plantea como avance metodológico de la disciplina el logro de una relación dialógica entre teoría y práctica, que está siempre cuestionándose con intención de favorecer su desarrollo teórico a través de la constante reflexión que propicia críticas transformadoras y recreadoras de los modos de acción e intervención de la disciplina. Proponemos como desafío principal, continuar con la crítica constante de los modelos teóricos, metodológicos y epistemológicos de la disciplina como aperturas de horizonte para continuar renovando el quehacer profesional con pertinencia social. Lo que en palabras de Freire (2008), consiste en indagar “la cuestión central que se nos plantea a nosotros [...] la de cómo hacer para, partiendo del contexto teórico y tomando distancia de nuestra práctica, desentrañar de ella su propio saber, la ciencia en la que se funda” (pág. 127)

Estas alertas ubican al Trabajo Social como disciplina constructora de conocimiento teórico y práctico, hemos mencionado y destacado algunos de sus avances de manera puntual, en un ejercicio que nos ha permitido reconocer su trayectoria histórica, misma que potencia la articulación con otras disciplinas favoreciendo el intercambio de saberes y el trabajo interdisciplinario donde Trabajo Social puede aportar saberes propios a diversas ciencias.

En lo que es concerniente al presente escrito, indagamos por los aportes que puede hacer el Trabajo Social a la configuración de Estrategias Pedagógicas de Educación Social, por lo que vale la pena preguntarnos, por la relación existente entre Trabajo Social y la educación social, los puntos de encuentro y desencuentro y a partir de ellos, cómo es posible articular algunos aportes a dichas estrategias; son precisamente estos cuestionamientos los que dan paso al siguiente apartado, a través del cual plantearemos algunas claves analíticas encontradas en dicho relacionamiento.

6.3. Relación Educación y Trabajo Social

Como se menciona anteriormente, este apartado tienen como objetivo principal develar la relación existente entre el Trabajo Social y la Educación social, con el fin de establecer los aportes que se pueden concretar a través de una relación interdisciplinaria que posibilite desarrollar aportes a las estrategias pedagógicas. Para dar cuenta de esta relación se hace necesario iniciar con la definición que se propone desde Trabajo Social sobre la educación, esta concepción permitirá construir una postura crítica a través de la cual se ubicará el debate por el lugar de la educación social en que quehacer profesional, presentando elementos en la metodología, el método y la concepción de sujeto. Al terminar este apartado, se tendrá claro el lugar que ocupa la educación social en la intervención profesional, lo que posibilitará dar paso a la concreción de los aportes disciplinares que se pueden construir para las estrategias pedagógicas.

6.3.1. Concepción de educación.

Antes de iniciar el debate por el lugar que ocupa “lo educativo” en la disciplina, parece pertinente ubicar una categoría conceptual que dé cuenta de la concepción a partir de la cual orientaremos las reflexiones que siguen a continuación. Para este objetivo retomamos la voz de Natalio Kisnerman (1998) quien define la educación como “un proceso de interacción entre sujetos y su medio, mediante el cual éstos se apropian de instrumentos para operar en una realidad concreta, transformándola y transformándose ellos” (pág. 173).

Consideramos esta definición de educación, pues relaciona elementos transversales en la práctica disciplinar, reconocer esta concepción nos permite establecer algunos fundamentos que el Trabajo Social comparte con la Educación, entre ellos “considerar la educación como factor primordial para el cambio, desarrollar actitudes de superación, cooperación, ayuda mutua, de convivencia democrática, de desarrollo personal y social” (Kisnerman, 1998, pág. 173), lo que da cuenta de una concepción de sujeto social en interacción constante con otros y con su medio.

De este modo consideramos la educación como un escenario de acción profesional para la transformación de realidades que condicionen las opciones de despliegue de los sujetos, a través de la reflexión crítica y la acción colectiva. Sin embargo al ubicar la educación dentro del panorama de accionar del trabajador o trabajadora social, se hace necesario establecer la relación y el lugar que éste ocupa en lo propio de la educación.

6.3.2. El rol socioeducativo del Trabajador(a) Social.

La educación ha sido ubicada en diferentes lugares de la práctica del Trabajo Social, existen quienes consideran la educación como un sector social en el cual tiene lugar la acción profesional, es necesario aclarar que el concepto *sector* “alude generalmente a una colectividad que presenta ciertas características comunes” (Díaz, 2003, pág. 521). Lo que nos permite inferir que reconocer a la educación como un sector en que tiene lugar la acción profesional, limita la relación interdisciplinar a la supremacía de dicho sector, es decir, que fuera del sector educativo, el Trabajo Social, no tendría ningún elemento que reivindicara su accionar educativo.

Otro lugar ubica la educación como campo de intervención del Trabajo Social, el concepto *campo* refiere a un proceso en el cual tienen lugar las manifestaciones de la cuestión social, en el que “se expresan en la vida cotidiana de los sujetos generando un conjunto de tensiones que afectan sus condiciones de vida” (Rozas Pagaza, 1998, pág. 220); es en medio de estas tensiones que tiene lugar la intervención de Trabajo Social es por ello que coincidimos con esta postura, reconocemos que el quehacer profesional con los avances teórico-prácticos de la disciplina resultan incidiendo en las realidades a través de la educación como lo menciona Kisnerman (1998) la práctica profesional en el campo se convierte en:

un proceso de permanente deconstrucción y construcción junto a otros sujetos [...]. Los trabajadores sociales somos educadores sociales en el sentido de animar intencionadamente un proceso que lleva a los actores con quienes trabajamos a reflexionar, con un enfoque de globalidad e historicidad, acerca de sus situaciones problemas y a asumir su propio proyecto frente a éstas (pág. 173).

Otros autores como Olga Lucía Vélez (2003) ubican lo educativo como un *tipo* de intervención del Trabajo Social, desarrollando una alerta importante en cuanto sugiere que ésta debe trascender el terreno de lo formal y lo informativo, considera que en este tipo de intervención:

la educación en su forma más compleja re-sitúa los roles antes ejercidos por el Trabajador Social, dando cabida a un tipo de acompañamiento a procesos individuales y colectivos que permitan subvertir lo establecido para permitir la reproducción y generación de actitudes y valores constructores de sujetos, identidades y subjetividades [...] y la constitución de sujetos sociales capaces de asumir e interpretar la realidad de manera ética y responsable (pág. 72).

Reconociendo las diversas miradas que ubican la relación entre lo educativo y el Trabajo Social concebimos entonces que la educación se ubica dentro del mismo quehacer del trabajador social que si bien puede tener lugar como campo de intervención socioeducativo, también puede desarrollarse en diversos escenarios y sectores, esto se logra cuando como trabajadores y trabajadoras sociales asumimos un *rol* como educadores, que resulta ser completamente

necesario y pertinente en las diversas manifestaciones de la cuestión social ya que nos permite ubicar un componente transversal en la identidad profesional.

Retomamos la concepción de rol considerándolo como una apuesta política en el quehacer profesional, pues conlleva a una invitación constante por la transformación social colectiva al reconocer que el ejercicio profesional se encuentra fuertemente permeado por una responsabilidad de tipo educativo y formativo. Retomamos las palabras de una de las interlocutoras del presente ejercicio investigativo, quien plantea lo siguiente:

nosotros siempre como Trabajadores y Trabajadoras Sociales, independientemente del campo en el cual nos desempeñemos, ese componente educativo- formativo se convierte en un elemento central de nuestra intervención [...]; casi como un dispositivo que nos permite establecer ese encuentro, ese diálogo con otros y con otras en cualquier escenario, no solamente en escenarios con jóvenes o trabajando determinados problemas o en el campo de salud, sino que en cualquier escenario (Exp3).

Asumir el rol socio educativo del trabajador social, implica reconocer que éste se considera como una opción personal y profesional, es decir, con ello no pretendemos caer en generalizaciones que legitimen imposiciones en el quehacer de los profesionales de Trabajo Social, es claro que el desempeño de un rol para los trabajadores sociales en la actualidad se ve afectado constantemente por las lógicas institucionales, pero frente a ello planteamos como desafío no caer en el lugar de una profesión burócrata, por el contrario ubicar campos de acción donde el trabajador o trabajadora social que ejerce su rol socioeducativo tiene lugar al recrear las maneras de intervención, las formas de lectura de contexto y la capacidad de encontrar en ambas horizontes de posibilidades para la acción colectiva.

La propuesta del rol socioeducativo del trabajador social se fundamenta en el ejercicio de principios y estrategias metodológicas propias de la disciplina. A continuación presentamos algunos de los criterios metodológicos que contemplamos para la fundamentación de dicho rol, mismos que en ningún momento pretendemos plantear como camisa de fuerza, por el contrario proponemos como claves ético políticas que refuerzan las intencionalidades que pueden ser asumidas por un Trabajador o Trabajadora Social, que decida ubicar su accionar profesional en relación al rol socioeducativo:

- *Relación contenidos – prácticas*: el trabajador/a social se relaciona con el otro en sus prácticas cotidianas construyendo (Exp1) colectivamente las opciones de transformación, como lo menciona Kisnerman (1998): “no somos trabajadores sociales por poseer solo formación teórica ni exclusivamente práctica. Lo somos porque, además de un campo o área de trabajo, tenemos también trabajo de campo y en él integramos teoría – practica” (pág. 169), entonces hablamos de un rol que necesariamente ubica la relación teórico-práctica como principio para el relacionamiento con el otro el cual se constituye como un asunto *experiencial*, donde los sujetos inmersos en la intervención profesional “dan testimonio con su práctica de lo que se está de alguna manera promoviendo” (Exp1).

Se fundamenta en la experiencia como constituyente de las relaciones entre sujetos, grupos y comunidades. El Trabajador/a Social se ubica en un lugar de horizontalidad, mediado por el dialogo donde prevalece la mutua cooperación, la interculturalidad y la participación, promoviendo en cada individuo la habilidad de “realizar sus capacidades libremente, de respetar y apreciar a otros; asumir sus responsabilidades y de mantener y mejorar constantemente esta sociedad” (Torres J. H., 1985, pág. 222).

- *Reflexividad*: se asume lo educativo casi como un principio de nuestro ejercicio profesional, en tanto todos nuestros procesos de intervención tienen incorporado un componente de tipo formativo (Exp3) que trasciende a lo reflexivo, en el cual los sujetos construyen discursos a través de los cuales manifiestan de manera crítica el lugar que ocupan en el mundo e idean alternativas de transformación a partir de la reflexión colectiva.
- *Promueve una mirada estratégica de la intervención*, se considera de manera crítica los elementos de la intervención, reconociendo “la ubicación del profesional frente a los otros actores, respecto a sus intereses, sus opciones y motivaciones, factores que van dando un significado particular a la problemática objeto de intervención profesional” (Rozas Pagaza, 1998, pág. 75), recurriendo a uso de estrategias metodológicas para promover la construcción colectiva, abandonando la ingenuidad y reconociendo los intereses que entran en juego.

Reconoce que, como lo menciona Kisnerman (1998),

existe en general una contradicción entre los intereses institucionales, de los usuarios (entre los que somos mediadores) y de los profesionales. En este espacio en el que se articula la contradicción ejercemos, construimos nuestro rol correlacionando estratégicamente, fuerzas y recursos frente a las situaciones en las que intervenimos (págs. 174-175).

- *Colectividad*: ubica al profesional en un rol principalmente de dialogo, que le permite identificar y confrontar las necesidades desde la identidad individual y colectiva promoviendo “una conciencia crítica de la autonomía, la preservación del medio ambiente y de la cultura popular” (Kisnerman, 1998, pág. 192).
A través de valores como la cooperación y la solidaridad con ayuda de los cuales el Trabajador/a Social “intenta que las decisiones surjan como consecuencia del conocimiento, participación e integración de las ideas y experiencias más que como resultado de una dominación desde dentro o desde fuera del grupo” (Torres J. H., 1985, pág. 222).
- *Prácticas generadoras de saber*: ubicar al trabajador o trabajadora social en un rol socioeducativo implica el conocimiento realidades, de sujetos sus condiciones sociales y las relaciones comunitarias que se tejen en ellas, lo que amerita un acercamiento práctico y teórico, que se renueva en el ejercicio de las prácticas educativas, a través de las cuales se puede transformar dichas realidades. Estas prácticas ameritan ser concebidas desde categorías analíticas que promuevan su reflexión teórica, por lo que se hace fundamental la construcción constante de saberes que promuevan el acercamiento a dichas realidades.

6.3.3. Metodología en el rol socioeducativo.

Los anteriores criterios metodológicos asumen cierta importancia en tanto se constituyeron a partir de los hallazgos del presente ejercicio investigativo, mismos que abren las puertas a muchas otras intencionalidades que pueden estar presentes en el ejercicio del rol socioeducativo de los y las trabajadoras sociales y que por el alcance del presente escrito no pudieron ser abordados.

Ahora bien, estos principios se concretan a través del desarrollo de metodologías propias de la disciplina, por lo que a continuación nos permitimos plantear algunas reflexiones que puntualicen las metodologías que concreten la relación dialógica teórico – práctica y su articulación en el campo socioeducativo.

La metodología para el Trabajo Social se asume como “un conjunto de procedimientos, [que] posibilita, junto con la teoría, develar la complejidad de la cuestión social traducida en el campo problemático para intervenir” (Rozas Pagaza, 1998, pág. 76), ésta al igual que cualquier estrategia pedagógica, no puede ser entendida fuera de un enfoque teórico que la genere y la informe (Matus, 2001, pág. 41).

Al asumir de la metodología como la concreción del enfoque teórico - práctico y las intencionalidades presentes en ella, se reivindica “la especificidad metodológica del Trabajo Social [que] radica [...], en la unidad entre la atención y conocimiento de las necesidades y problemas, como en resolver toda la complejidad de su articulación al proceso de conocimiento para su transformación” (San Giácomo, 2001, pág. 48).

Reconocer que la realidad se presenta de manera compleja, y que como disciplina nos acercamos a ella desde maneras específicas desde campo disciplinar del Trabajo Social, necesariamente nos exige asumir una postura metodológica que logre concretar de manera explícita el acercamiento a la realidad social desde el sol socioeducativo. De este modo planteamos la metodología de la acción transformadora como una de las metodologías que consideramos tiene una estrecha relación con el ejercicio profesional del rol socioeducativo.

La autonomía en el Trabajo Social, superó el momento de reconceptualización como punto de partida de importantes reflexiones alrededor de la pertinencia metódica de la profesión, trascendiendo a la actualidad donde se perciben con mayor madurez y claridad un acumulado teórico y metodológico propio de la disciplina. La metodología de la acción transformadora surge en el país a principio de los años 70, con una fuerte influencia de los procesos educativos y su inspiración en la alfabetización de adultos (Torres J. H., 1985).

De este modo empieza a tomar fuerza un enfoque metodológico en el que la “realidad social tomada como un mito debía ser emproblematizada y desmitificada por el Trabajador Social empleando métodos propios extraídos de la misma realidad” (Torres J. H., 1985, pág. 244),

hablamos entonces de un enfoque metodológico con intereses emancipadores, con una apuesta ética política por la transformación.

Apreciamos entonces el desarrollo de una metodología rigurosa, con apuestas claras, que ubica a la profesión en un escenario de acción retomando elementos propios de la educación social, para articularlos y fundamentarlos en un método propio para el Trabajo Social.

- **Método**

Retomando la voz de Osvado San Giácomo (2001),

el método representa una unidad de operaciones teóricas y prácticas, que hacen posible el conocimiento de la realidad. Es decir, que sobre la base del conocimiento teórico disponible acerca del objeto, será a través del método que se llevará a cabo la actuación práctica de los sujetos para el conocimiento y transformación del objeto de trabajo (pág. 67).

El método se constituye como el escenario de acciones concretas que presenta la metodología, de este modo vale la pena reconocer que es a partir del momento de la reconceptualización que se plantea el método único para el Trabajo Social, el cual “señala como objetivos profesionales la obtención de la transformación social a través de la acción racional realizada por hombres que han tomado conciencia de su valor y de su dignidad personal” (Torres J. H., 1985, pág. 251).

Aparece entonces como elemento predominante en el método único la educación social apoyada en el método psicosocial de Paulo Freire que “señala como objetivos profesionales la transformación social a través de la acción racional realizada por hombres que han formado conciencia de su valor y de su dignidad personal” (Torres J. H., 1985, pág. 251). En el cual toma vital importancia la identidad colectiva y la territorialidad como entramado del tejido social donde tiene lugar las manifestaciones de la cuestión social que se dan en la cotidianidad.

Retomando la propuesta de Jorge H. Torres (1985), dicha metodología se concreta en el siguiente proceso:

- a. Asimilar la realidad para transformarla. Ir al conocimiento empleando los sentidos y las técnicas de registro [...] para luego reconstruir la realidad y establecer deducciones para la acción (pág. 256).
- b. Acomodación o llegar al fondo de la realidad para entender sus contradicciones y ligazones. Es el proceso de cuantificación en cualificación. En la descomposición de la realidad para su análisis. En la búsqueda de la unidad en la diversidad para desentrañar la esencia de los fenómenos (pág. 257).
- c. Proyección o acción transformadora luego del conocimiento y comprensión de vuelve a la realidad para transformarla. Es inducir a la colectividad al cambio. Es organizar, movilizar y cambiar mediante la orientación (pág. 257).

Se constituye entonces como un método de Trabajo Social que aporta y concreta la relación teórico-metodológica del Trabajo Social y su rol educativo.

6.3.4. Concepción de sujeto.

Uno de los elementos indispensables en la intervención del Trabajo Social, tiene que ver con la concepción de sujeto que plantea en el accionar profesional, como lo mencionábamos en anteriores apartados; toda práctica educativa tiene consigo una concepción de sujeto, el rol socioeducativo del o la trabajadora social implica hacer explícita dicha concepción, para lo cual planteamos las siguientes lecturas de sujeto que hacen parte del entramado de elementos que convergen en dicho rol:

- *Sujeto transformador*: el trabajador o trabajadora social contribuye a la formación de sujetos políticos, precisamente con vocación a ser más, siempre se están pensando en la posibilidad de trascender la realidad misma un sujeto consciente de su condición. Se trata de reconocer al otro como un sujeto potencial más que como un sujeto carente, que crean su propia historia, pero que además están en la posibilidad de transformarla y la transforman porque precisamente hacen consciente que son actores de cambio (Exp3).

La evolución del Trabajo Social hacia una disciplina científica [...] significa avanzar hacia la comprensión de la situación humana desde su atención y conocimiento, concibiendo a las personas como seres activos transformadores de la realidad y de sí mismos [...] Significa

reconocer que esos sujetos participantes, son los protagonistas históricos de los cambios de la realidad, cualquiera que sea su contexto cultural o económico (San Giácomo, 2001, pág. 52).

- *Sujeto social:* Trabajo Social se relaciona con diversos sujetos para atender y contribuir a la solución de sus problemáticas, principalmente en el ámbito de la vida cotidiana, de la relación cara a cara. Se habla entonces de Sujetos Sociales, perspectiva desde la cual se reconoce su carácter activo, el potencial constructivo de cada ser, tanto en la reflexión sobre sus problemáticas, contextos, historia y proyección, a partir del reconocimiento de la capacidad individual de pensar, reflexionar, analizar, decidir y actuar (Cifuentes, 2005).
- *Sujeto en relación / transversalizado por múltiples dimensiones:* Es necesario obtener datos sobre las diversas dimensiones que hacen a la vida los sujetos sociales ya que el espacio en el Trabajo Social se sitúa engloba al individuo y al mundo social con el que está en relación, es decir, al ser humano en relación social [...] Por ello lo específico del Trabajo Social es su enfoque integral y totalizador de las necesidades de la persona, como ser individual y ser social y de los conflictos que se producen en la interacción de la persona su medio (Díaz, 2003, pág. 515).
- *Sujeto en construcción:* Creemos que todo ser humano tiene capacidad de construirse a sí mismo, junto a otros como personas, que es perfectible de mejorar sus condiciones de vida y la de sus semejantes, construyendo una sociedad más justa, más solidaria. Como dijo Maturana " el mundo en el que vivimos es siempre y de manera inevitable, el que hacemos" (Kisnerman, 1998, pág. 188).

Estos apuntes, hasta ahora abordados sobre la especificidad de Trabajo Social y los elementos clave al abordar el rol educativo del trabajador o trabajadora social, nos permiten ubicar una mirada más precisa que dé paso a la configuración de aportes a las Estrategias Pedagógicas de Educación Social, tema que será abordado más precisamente en los apartados que continúan con esta reflexión.

6.4. Aportes Específicos

Con el pleno convencimiento de que las Estrategias Pedagógicas de Educación Social adquieren otras características al conjugarse con el Trabajo Social, tanto en sus elementos constitutivos como en sus disposiciones más profundas, abordamos aquí algunas especificidades de la disciplina que “aportan” al enriquecimiento de las corrientes educativas. Una vez más, la intención es presentar una disciplina fundamentada, con plena capacidad para pronunciarse con argumentos teórico- metodológicos fuertes, alrededor de los debates que ahora ocupan a las ciencias sociales.

La configuración, como “aprehensión de la realidad” (IPECAL, s.f.), nos sugiere reconocer que en el ejercicio profesional el trabajador(a) social aborda las Estrategias Pedagógicas de Educación Social junto a la experiencia adquirida en el trabajo con individuos, grupos, familias y comunidades, así como, con la conciencia del objeto propio de la disciplina, sus métodos e intencionalidades; todo ello se pone en escena, como parte de esa versatilidad, creatividad y pericia que caracteriza al profesional social.

Ahora bien, concretar estos asuntos requiere contextualizarlos en una realidad específica, lo que además, permitiría develar las rutas que en la cotidianidad, están adquiriendo los planteamientos teórico- metodológicos producto de la reflexión académica; así, retomamos los elementos contextuales y procedimentales que caracterizan a las Estrategias Pedagógicas de Educación Social, desarrolladas por las juventudes participantes en los Semilleros Infantiles, como parte de esa ruta de viaje que permitirá vislumbrar la manera en que se configuran las Estrategias Pedagógicas de Educación Social en lo propio del Trabajo Social.

Hasta aquí, hemos ahondado por separado elementos de las Estrategias Pedagógicas de Educación Social y del Trabajo Social que dan cuenta de una apropiación de lo real, de su elaboración como contenido conceptual y de la riqueza definida por las amplias exigencias de la apropiación (IPECAL, s.f.) y que además, hacen parte de un ejercicio riguroso de *problematización de la realidad, identificación de conceptos que pueden describirla* y un profundo *análisis de las dimensiones de estos conceptos*¹⁷; sin embargo, hemos de dedicar estas líneas a realizar la “*descripción articulada*” a la que refiere Zemelman como último momento

¹⁷ Elementos de la configuración retomados en el Proyecto que sustenta la presente investigación.

del ejercicio de “configuración”, que bien responde al deseo de encontrar *relaciones entre los diferentes conceptos clave* y establecer *articulaciones con la realidad concreta*.

6.4.1. Educación social y Trabajo Social: los necesarios puntos de encuentro.

Como señala Caride (2005), corrientes de la educación social como la animación sociocultural, se han construido desde una apertura científica y metodológica que enfatiza en la interdisciplinariedad, recurriendo, principalmente, a los modelos de racionalidad teórica, las metáforas, postulados o axiomas que desde hace años vienen configurando las opciones paradigmáticas más relevantes de las ciencias sociales.

Ello bien puede responder a la complejidad que adquiere el discurso reflexivo y la praxis, cuando se ven confrontados por una realidad que, como afirma Zemelman, “está dada- dándose” (IPECAL, s.f.); así, las actuales reflexiones epistemológicas y los discursos teóricos, se fundan sobre consensos- disensos que revelan las riquezas de una y otra disciplina, sus fortalezas y aportes desde las especificidades que las hacen únicas, pero también propicias para incluirse en un debate interdisciplinario.

En lo que refiere al tema en cuestión, Olga Cecilia Ospina (2002) reconoce en la formación de trabajadores(as) sociales (y específicamente la formación colombiana), elementos clave que nos permiten incluirnos en este debate interdisciplinario, especialmente desde aportes como:

- La concepción de un profesional integral.
- Una clara apertura por el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario.
- El reconocimiento del peso de los procesos de enseñanza- aprendizaje en la formación democrática y creativa.
- Las apuestas por el desarrollo de potenciales de liderazgo.
- Una postura ético- política clara y orientada hacia la participación, la responsabilidad y solidaridad.
- El desarrollo de un pensamiento crítico, cuestionante y dirigido a la construcción colectiva de conocimiento.

- La formación en la práctica y para la práctica, ubicándonos desde la articulación de contenidos teórico- prácticos y el diálogo de saberes.

Se reconoce en la voz de esta autora propuestas coherentes con las reflexiones elaboradas a lo largo de este ejercicio investigativo, aseveraciones que son punto de partida para concretar los aportes de la disciplina a la educación; y aquí, como en los demás elementos de esta investigación, se hace necesario aclarar lo que entenderemos por “aportes”, pues si bien el Trabajo Social, con sus avances en la producción teórico- metodológica tendría mucho que decir respecto a la educación, debe ubicarse en un lugar coherente con las orientaciones y discusiones que actualmente caracterizan a corrientes como la educación social.

Según Villa, Bedoya y Montoya (2002) los “aportes” no deben ser tomados como meros “préstamos de otras disciplinas”, sino que, requieren ser críticamente integrados con el fin de formular un saber que contenga la especificidad de la disciplina o corriente en cuestión (en este caso, la educación social), dando cuenta de ella, pero también, visualizando otras posibilidades de producción de conocimiento a través de la objetivación y reflexión de sus elementos constitutivos.

Ahora bien, considerando en primer lugar, lo que Zemelman advierte sobre la objetivación de la realidad (que debe ser vista no como restricción teórica, sino como “contenido potencial” que da paso a lo emergente) y en segundo lugar, que este ejercicio investigativo también se encuentra orientado por los planteamientos de la teoría fundamentada (la cual privilegia la información suministrada por la realidad), estos aportes, han de concretarse basados en los discursos y acciones de los sujetos participantes en el Proyecto; serán estos datos los que darán soporte a las articulaciones presentadas a continuación y permitirán reconocer el potencial residente en el ejercicio de configurar a las Estrategias Pedagógicas de Educación Social dentro de las especificidades del Trabajo Social.

6.4.2. Metodología y método: punto de partida.

Tradiciones de la educación social como la animación sociocultural que, son bien reconocidas tanto por los actores institucionales del Proyecto como por los sujetos beneficiarios

de la propuesta, expresan la necesidad de incluir dentro de sus modos de conocer- actuar, elementos básicos del diseño, la implementación y evaluación de planes, programas o proyectos, sobre todo desde los criterios que define la planificación- acción estratégica (Caride, 2005). Esto ya denota un tránsito en las propuestas de educación social, que ya no solo plantean principios metodológicos abiertos a multiplicidad de posibilidades, si no que comienza a incorporar elementos más precisos y sistemáticos.

En ello se vislumbra un punto de partida en la relación educación- Trabajo Social, en tanto el profesional de esta disciplina pone en escena junto al desarrollo de estrategias pedagógicas, aspectos propios de la planeación estratégica, pues para el trabajador y la trabajadora social ésta hace parte de la experiencia diaria de su quehacer profesional, se convierte en “un método racional para fijar metas a alcanzar en función de recursos disponibles, adoptando para ello normas y decisiones previas a la acción, que sustituyen una conducta de improvisación frente a los acontecimientos” (Rozas Pagaza, 1998, pág. 88); pero esto no repele la opción de construir y tomar decisiones, con la participación de los sujetos y el reconocimiento del contexto que los rodea, apuesta que también es característica de la educación social. De esta manera, lo que para la educación social se presenta como un reto, en el Trabajo Social adquiere un lugar central de la intervención, dando cuenta de la pertinencia de establecer diálogos entre ellos.

Esta característica de la intervención apunta a la concepción metodológica propia del Trabajo Social y a los métodos que de allí se desprenden, de los cuales nos importa destacar el “*método de concientización o temático*” que retomando los planteamientos de Paulo Freire y las características que le imprime al Trabajo Social, propende por la liberación de los oprimidos, la desmitificación y problematización de la realidad, además que, elabora propuestas con un profundo carácter humanista y se basa en momentos como (Torres J. H., 1985, págs. 243, 245):

- Investigación del área.
- Formación de círculos de cultura con los habitantes del área.
- Sistematización y codificación de problemas dominantes a través de los círculos de cultura.
- Tematización problemática.
- Descodificación temática de la realidad frente a los habitantes del área en cuestionamiento y concientización.

- Deducción de temas generadores de concientización, organización, movilización y politización.
- Acción colectiva para la transformación de la realidad problema.

Bien es sabido que desde las propuestas de Paulo Freire y de su gran contribución, la “educación popular”, no existe un método específico, sino una serie de “principios metodológicos” que orientan la recreación de multiplicidad de métodos; sin embargo, en relación a lo que enuncian teóricos más contemporáneos de esta corriente en torno a la importancia de la planeación (como Antonio Caride), es posible identificar al “método de concientización o temático” como un importante punto de partida para integrar las apuestas freirianas con propuestas más sistemáticas. En ello, algunos podrían advertir una desvirtuación de la educación social en su esencia y allí tendremos que enfatizar sobre la importancia de realizar análisis y aportes contextualizados, que respondan a un justo equilibrio y tampoco anulen las especificidades de cada disciplina en ese proceso de “configuración”. Junto a esta advertencia también ha de reconocerse la posibilidad que brinda la concreción de métodos propios en la educación social, para eliminar las ambigüedades que pueden producirse en su recreación metodológica.

6.4.3. Especificidades como apertura de horizontes.

De manera general, la concepción metodológica del Trabajo Social incluye planteamientos hechos desde el mismo lenguaje que identifica a la educación social, haciendo aún más pertinente este diálogo interdisciplinario por el que hemos venido abogando; así lo demuestra el que sus propuestas incluyan el “respeto por la subjetividad, la participación del otro y la significancia como orientaciones metodológicas, que también conciben al sujeto en interacción, complejo y con rasgos particulares” (Vázquez, 1998, pág. 283).

Sin embargo, si hablamos concretamente, San Giácomo (2001) identifica tres premisas desde las cuales puede caracterizarse la concepción metodológica propia del Trabajo Social, mismas que serán abordadas a continuación, nutriéndolas con las visiones de otros autores y reflexiones surgidas de la experiencia concreta de este ejercicio investigativo.

- *La relación entre sujetos para el conocimiento objetivo de la realidad.*

Refiere a orientaciones metodológicas “que ponen el acento en la subjetividad, la participación de los sujetos, la significancia y el tiempo subjetivo” (Vázquez, 1998, pág. 279) lo que para San Giácomo se intenciona apuntando a “la apropiación del conocimiento objetivo; la actuación objetiva de los sujetos en la realidad social; y la transformación del objeto de trabajo” (2001, pág. 77).

Esto también se vincula con el *diálogo de saberes*, principio metodológico de la educación social común a la disciplina, desde el cual también se dota de contenido al rol educativo de las y los trabajadores sociales, trascendiéndolo a todos los escenarios de intervención como estrategia para “reconocer en el otro otra opción”, la construcción de conocimiento junto a él (Exp3). Esencialmente, para el Trabajo Social se crea la convicción de que “sin la participación de los sujetos no sólo no hay situación, sino que no hay posibilidad de elaborar conocimiento ni alternativa de cambio y nuestro saber se vuelve inútil” (San Giácomo, 2001, pág. 52).

- *El conocimiento integral de los contenidos de las situaciones humanas concretas, se puede lograr desde una objetiva selección de categorías, como de su adecuación y elaboración respecto al campo de trabajo correspondiente.*

Esta premisa se establece en el sentido que plantea Olga Lucía Vélez, cuando afirma a lo largo de su obra que la experiencia en sí misma no es conocimiento, sino que se transforma en tal cuando se reflexiona, se piensa y analiza; aquí es posible ubicar “herramientas de tipo cualitativo, interactivas y proactivas que potencian el diálogo, la escucha, la creatividad, la reflexión crítica y la observación, colocando la centralidad de la acción social en la intersubjetividad y el rescate de la cotidianidad” (Departamento de Trabajo Social Universidad de Antioquia, 2009, pág. 4).

Lo anterior, se presenta haciendo parte de lo que al interior de la disciplina se ha venido nombrando como la *caja de herramientas del Trabajo Social*, desde la cual es posible identificar en las y los profesionales un amplio dominio de técnicas específicas como cartografías sociales, colchas de retazo, cadáveres exquisitos y un sin fin de técnicas y

metodologías tradicionales para la profesión, que se ven continuamente recreadas y adecuadas a las exigencias de la realidad.

Este dominio también se integra al desarrollo de estrategias pedagógicas, configurándolas de una manera singular y dotándolas de una rigurosidad metodológica que difícilmente se encuentra en propuestas como la educación social y desde las cuales podría hacerse un importante aporte.

Dentro de este “rigor metodológico” también se encuentra la investigación, constituida por momentos y elementos propios de la *investigación cualitativa* y cada vez más, bajo las discusiones que ocupan a las ciencias sociales, de la investigación mixta; ésta, transversaliza todos los momentos de la intervención, incluso aquél que desde la disciplina ha insistido en llamarse de “inserción”, donde frente a una nueva situación, el trabajador y la trabajadora social se plantean preguntas específicas sobre el “¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿qué significado tiene?, ¿a quién afecta?, ¿qué consecuencias produce? y el proceso que sigue mediante la aplicación de un método, técnicas, procedimientos y conocimiento científico” (Acero, 1988, pág. 36).

Aquí, el profesional social estudia su objeto de intervención a través de la literatura existente al respecto y desde distintas perspectivas antes de formular el problema, o de ser necesario, realiza estudios exploratorios en campo incluyendo una variedad de técnicas para la generación de información como la observación, la entrevista, cuestionarios y otros tests e instrumentos de medida (Acero, 1988).

Ello por mencionar un ejemplo, pero también podría aludirse a la *sistematización de experiencias*, como modalidad de investigación que ha adquirido gran fuerza dentro del Trabajo Social para la generación de conocimiento a partir de la práctica y el avance en la fundamentación del ejercicio profesional; o a la *investigación evaluativa*, que con rigurosas técnicas indaga sobre el impacto de las intervenciones sociales a diferentes niveles y así, a un sin fin de apuestas investigativas a las que constantemente recurren los y las trabajadoras sociales y que constituyen un importante aporte para el desarrollo de Estrategias Pedagógicas de Educación Social.

Reconocemos que desde las apuestas de la educación social se plantea la investigación como elemento transversal que fundamenta incluso principios metodológicos como la “indagación constante”, sin embargo, más allá de ello la incorporación de modalidades investigativas

como la sistematización de experiencias o la construcción de adecuadas estrategias de seguimiento y evaluación de los procesos (eso sí, sin perder su esencia y apuestas propias), podría significar importantes avances en la medición de alcances de los procesos, su cualificación y dinamización dentro de los círculos académicos que, reconociendo en ella una importante opción, siguen sus pistas y se basan en experiencias anteriores para avanzar al logro de transformaciones sociales positivas.

- *Las situaciones humanas objeto de atención, constituyen totalidades concretas en tanto representan un todo estructurado en desarrollo.*

Desde planteamientos como éste se advierte para el Trabajo Social la necesidad de “no perder de vista el todo del sistema, ni tampoco lo singular, temporal o local, conjugando la visión totalizadora con la contextual” (Quintero, 2004, pág. 45) y desarrollando junto al rigor mencionado en anteriores líneas, una apertura a “la relación dialéctica entre estructura y sujeto reproducida como procesos de interrelación e interacción” que anulan toda posibilidad de desarrollar una metodología etapista y lineal (Rozas Pagaza, 1998, pág. 76).

Dicha apertura conlleva cierto tinte de *flexibilidad*, proponiendo un Trabajo Social riguroso, pero a la vez, convencido de que no puede limitarse a “un modelo de intervención lineal donde exista una evolución que parte del diagnóstico, programa, ejecuta y termina con la evaluación” (Matus, 2001, pág. 33), así, se reconoce que los momentos de la estructura metodológica no deben mantener una secuencia rígida, sino que pueden entremezclarse y darse paralelamente: “el conocimiento se logra a través de la acción, ésta se funda en el conocimiento, la evaluación se da en forma permanente y todas las etapas son teórico-prácticas” (San Giácomo, 2001, pág. 69). Por su parte, esto también deviene de un profundo *análisis contextual* que podría ser equiparado con las propuestas que dinamizadores y dinamizadoras realizan.

Aquí, como en la educación social, se concibe un método que respeta el carácter holístico de los fenómenos, tiene un carácter integral y globalizador, y contempla lo objetivo y subjetivo del objeto; en palabras de Vázquez (1998), “se trata de una metodología adaptada al objeto de estudio y de actuación, a los sujetos y a las circunstancias en que éstos se encuentran, permitiendo el conocimiento de los procesos de interacción social y de los comportamientos humanos” (pág. 283).

Para este mismo autor, dada la naturaleza del objeto del Trabajo Social, su característica debe ser “la pluralidad en los métodos”, sin que ello signifique que deba renunciarse a la consolidación de una base metodológica general, sobre la cual se debe seguir reflexionando.

Como ya se había mencionado antes, esta postura es congruente con la educación social, pero a diferencia de ella, dentro del rol educativo del trabajador y la trabajadora social, aparece un *objeto de intervención delimitado*, que permite apuntar no solo a la transformación de las grandes estructuras sociales, si no de realidades micro,

para un Trabajador Social el hilo conductor de su intervención metodológica es, justamente, el seguimiento de estas necesidades, que van configurando la trama particular, en la cual la intervención se articula de manera específica a la singularidad que adquiere la "cuestión social" en la vida de los sujetos (Rozas Pagaza, 1998, pág. 78).

Esta característica de la manera en que se configuran las estrategias pedagógicas en el Trabajo Social, representa un importante aporte reflexivo para la educación social, en tanto valdría la pena que se preguntara por las contribuciones que realiza a la transformación de realidades macro y micro y los modos en que lo hace, pues ello, conjugado con una visión amplia de la investigación contribuiría a la cualificación del conocimiento acumulado.

6.4.4. Retos: posibles visiones compartidas.

En lo que refiere a la *lectura de contextos*, el Trabajo Social aporta a las Estrategias Pedagógicas de Educación Social importantes lecturas en otros niveles, dada la experiencia que tiene en el trabajo con individuos, familias, grupos y comunidades; bien lo mencionaba una de las mismas jóvenes dinamizadoras, quien es trabajadora social y que desarrollando estas estrategias “comenta de los aportes que su carrera [...] le ha hecho para el desarrollo de los semilleros, sobre todo al tratar problemáticas que tienen que ver con familia” (O6). De esta manera, queda claro que la configuración de las Estrategias Pedagógicas de Educación Social en la disciplina, está determinada por una hibridación de elementos, en los que el profesional también recrea conocimientos retomados de la especificidad del Trabajo Social, como el *manejo*

de grupos, la tramitación de conflictos, el análisis de las dinámicas familiares o el desarrollo comunitario.

Sin embargo, como en toda disciplina, existe al interior del Trabajo Social aspectos que se ubican en el centro del debate y que, por multiplicidad de motivos representan importantes desafíos para el trabajador y la trabajadora social; ello, debe mencionarse en este punto, dado que el profesional también traslada estos desafíos al ejercicio de su rol educativo. Del mismo modo, estos segmentos de la realidad también significan aportes para el desarrollo de un trabajo interdisciplinario, reconociendo que, las discusiones de una disciplina pueden ser las mismas de otra y que el esfuerzo conjunto garantiza una mayor cualificación de la teoría y la práctica.

Sucede así con aspectos como la *relación institucional*, que para este caso, cuestiona igualmente a trabajadores y educadores sociales, en tanto, se reconoce que junto a los sujetos con sus demandas y el profesional con su saber específico, también se encuentra una institucionalidad “con sus propias demandas y su racionalidad respecto a la relación de los sujetos con sus necesidades” (Rozas Pagaza, 1998, pág. 77); de allí se deriva que las intencionalidades, también se tornen plurales y complejas, exigiendo “relacionar los contextos, políticas sociales y propuestas institucionales con las necesidades y demandas, además de las opciones personales y disciplinares del profesional” (Cifuentes, 2005, pág. 137).

También podría mencionarse reflexiones en torno al *lugar que la individualidad de los sujetos asume* en los procesos sociales, puesto que el énfasis dado al trabajo comunitario y de grupo, en ocasiones pasa por alto expresiones de sujetos particulares que puede llegar a influir notablemente en las dinámicas colectivas; con ello, no se está obviando la especificidad del trabajo y la educación social (pues ya es sabido que sus acciones se orientan al individuo en relación con su entorno), sino que se señala la importancia de considerar estos fenómenos para saber cómo tramitarlos o remitirlos a los profesionales de otras áreas, si es el caso.

Allí, reside el reto de apuntar a visiones comunitarias cuidando de no olvidar al individuo, con sus singularidades, trayectorias de vida y visiones de futuro, pues como menciona San Giácomo (2001), en el abordaje del objeto de intervención debe observarse y comprenderse “la relación de los sujetos humanos con sus necesidades, los intentos para resolverlas, las carencias en su comprensión, el estancamiento, la consolidación de los problemas, las aspiraciones y

expectativas, las búsquedas y los fracasos, las posibilidades internas y externas, las interrelaciones de todo este debate con el mundo exterior” (pág. 61) y la infinidad de reflexiones que pueden derivarse de análisis inminente individualistas.

En relación a esta idea, pero tocando con otro punto que a nuestro juicio, desafía igualmente al trabajo y la educación social, y que tiene que ver con el *reconocimiento de las diversidades*, Matus (2001) señala:

es obvio que en el plano moral uno puede tener convicciones de lo referente a la vida buena y justa, pero hay que abrirlas a las reglas argumentales de la discusión. En todo esto, se abren numerosas relaciones con un debate ético acerca de cómo apelar al valor de una sociedad diferenciada (pág. 34).

Esta reflexión parte del reconocimiento de un sujeto que, constituido por diferentes dimensiones y transversalizado por múltiples factores (biológicos, psicológicos, sociales, culturales, económicos y políticos), construye su propia identidad, desafiando al trabajador y educador social a proponer alternativas teórico- metodológicas para el trabajo con las diversidades: propuestas realmente incluyentes, flexibles y construidas con los mismos sujetos, generando así principios y herramientas cualificadas para responder a estas realidades.

Con esto, no se niegan los avances que una y otra disciplina han hecho en los sentidos que señalan los retos aquí propuestos, pero sí la necesidad de enriquecer los debates y producciones en torno a ellos, y sin duda, la interdisciplinariedad representa un importante camino para alcanzar este objetivo. En todo esto, siempre será importante promover mayores niveles de conciencia (y conciencia crítica) en los sujetos, para asegurar que sean ellos mismos los que, objetivando y analizando los procesos educativos de los que participan, marquen las pautas para realizar nuevas “configuraciones” en las ciencias, pues en esta realidad que está “dada-dándose”, la necesidad de generar conocimiento nuevo y pertinente, siempre está vigente.

6.5. Consideraciones Finales y Apuntes para el Debate

Reconocemos que para llegar a sus planteamientos característicos la educación social ya ha tenido que confrontarse con diferentes disciplinas sociales, pero más allá de los avances hechos

al respecto y de los aportes que aquí se concretan, resulta pertinente seguir proponiendo análisis en este sentido, lo que permitirá realizar nuevas y mejores devoluciones de las disciplinas sociales hacia las educativas. Con ello tampoco abogamos por una diferenciación extrema entre disciplinas que niegue la riqueza existente en las hibridaciones disciplinares, sino que, destacamos en el análisis sobre la especificidad importantes posibilidades de fortalecer esa intrincada trama que se teje, con el abordaje de realidades sociales complejas, donde se debe echar mano de las propuestas de una y otra disciplina.

Sin duda, esto requerirá una apertura de las ciencias y el abandono de toda pretensión de superioridad científica, en la que se conjugue una correcta fundamentación profesional con un debate interdisciplinario rico, coherente, crítico y abierto a lo “alterno”, a lo “otro”, lo “diferente”, que bien puede reafirmar argumentos o desafiarlos para llevarlos a mejores versiones. La configuración de las diferentes corrientes y disciplinas que mutan con el avance de la realidad, debe incorporar como elementos imprescindibles la imaginación, la creatividad reflexiva y el análisis simultáneo de lo que sucede al interior, pero también al exterior de ellas; como bien diría Galindo (1996) “dime cómo está configurada tu percepción y te diré cómo actúas y observas” (pág. 11).

Aquí, como en tantos otros debates, tienen lugar las reflexiones de teóricos como Zemelman (IPECAL, s.f.), que al hablar sobre la “configuración” recuerdan la necesidad de tener siempre presente que la realidad está dada- dándose; que lo emergente debe tener un espacio tanto en la práctica como en la teoría; que es importante mantener una actitud de curiosidad epistemológica y estar alerta a lo emergente; y que la superación de la mirada fragmentaria de las ciencias por una visión integradora que las contemple y permita transportar teorías de otras ciencias, es paso imprescindible para la construcción de un conocimiento más cercano a la realidad.

Sin duda, todo esto permitirá trascender las tradiciones positivistas que persisten en profesionales que continúan verificando teorías o acomodando los datos que les llegan de la realidad a sus hipótesis preestablecidas, para llegar a lo que Zemelman denomina la “consolidación de un pensar epistémico”, con el que también se abra paso al desarrollo de ejercicios profesionales coherentes entre el saber y el hacer.

Referencias.

Acero, C. (1988). *La investigación en trabajo social*. Recuperado el 21 de Febrero de 2017, de revistas.ucm.es:

<https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/viewFile/CUTS8888110035A/8653>

Alzate, Y., & Jimenez, D. (2015). Juventudes como seres de pedagogía: Posibilidades que abren otros espacios para su participación. *Pedagogía social, acción social y desarrollo*. (págs. 101-109). Puebla: IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social.

Atehortúa, O., Berrio, M., Hernández, C., Madrid, G., Marín, C., Mazo, M., . . . Ramírez, S. (2007). *Estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las ciencias sociales desde el saber antropológico*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Bedoya, J. (2006). El almacén de la educación escolar; el trabajador social en el sector educativo escolar. *Revista de la Facultad de Trabajo Social U.P.B.*, 60-73.

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá. D. C.: Grupo Editorial Norma.

Briones, G. (2002). Módulo 1: Epistemología de las ciencias sociales. En I. C. Superior, *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social* (pág. 233). Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Caride, J. A. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. *Revista de Educación (Madrid)*, No. 336, Ene.-Abr., 73-88 .

Cerda, H. (2002). *Los elementos de la investigación: como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá. D.C. : Ed. El Búho.

Cifuentes, R. M. (2005). Aportes para leer la intervención de trabajo social. *Revista Colombiana de Trabajo Social, Colombia*, No. 19, Mar., 128-155.

Creswell, J. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*.

Departamento de Trabajo Social Universidad de Antioquia. (2009). *Transformación curricular para la formación de las nuevas generaciones de trabajadores sociales*. Recuperado

el 21 de Febrero de 2017, de aprendeonline.udea.edu.co:

http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/177/Curriculo_de_Trabajo_Social_Universidad_de_Antioquia_2009.pdf

Díaz, E. (2003). Los ámbitos profesionales del trabajo social. En T. García, & M. d. Alemán, *Introducción al trabajo social* (págs. 515-554). Alianza Editorial.

Dussán, M. (2004). *Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana Colombia*. Barcelona: Sin datos de editorial.

Flórez, R. (2013). Estrategias de enseñanza y pedagogía. No. 61. Ene- Jun. *Actualidades pedagógicas*, 15-26.

Freire, P. (1998). *Pedagogía del Oprimido*. Recuperado el 31 de 03 de 2015, de Biblioteca general sitio web de Servicios Koinonía:

<http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores, s.a.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México, México: Siglo XXI editores, s.a. de c.v.

Freire, P. (2007). *La educación en la ciudad*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.

Freitas, J. J., Alves, L. F., Carvalho, H. B., Godoi, M. E., & Nova, E. S. (5- 9 de Febrero de 2001). *EDUCACIÓN LIBERTADORA: un enfoque problematizador*. . Recuperado el 2015 de Marzo de 17, de acervo.paulofreire.org:

<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/search?fq=dc.contributor.author:%22Freitas,+Joaquim+Jos%C3%A9+de%22>

Fundación Universitaria Luís Amigó. (2014). *Sistematización del modelo pedagógico para la creación y consolidación de semilleros infantiles para la participación en las comunas y corregimientos en el municipio de Medellín*. Medellín.

Galeano, E. (Dirección). (2013). *La vida según Galeano: Memorias y desmemorias*. [Película]. You Tube. Recuperado el 11 de Mayo de 2016, de <https://www.youtube.com/watch?v=rY9tOood0jU>

Galindo, J. (Abril de 1996). *LA LUCHA DE LA LUZ Y LA SOMBRA: Metodología y tecnología de la investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*. Recuperado el 21 de Febrero de 2017, de perio.unlp.edu.ar: <http://perio.unlp.edu.ar/seminario/bibliografia/Galindo-Caceres-III.pdf>

García Chacón, B., González, S. P., Quiroz, A., & Velásquez, Á. M. (2002). *Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín.

García, N., & Giraldo, J. (2012). Gracias, aprendimos en la calle. *Moografía para optar por el Título de Trabajadora social y Antropólogo*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facuta de Ciencias Sociales y Humanas .

Garza, E. D. (ene-mar de 2001). La epistemología crítica y el concepto de configuración: Alternativas a la estructura y función estándar de la teoría. *Revista Mexicana de Sociología*, 63(1), 109-127.

Ghiso, A. (Junio de 1996). Cinco Claves Ético - Pedagógicas de Freire. *Anotaciones para la lectura de nuestras prácticas educativas*. Medellín.

Ghiso, A. (Mayo de 2000). Potenciando la diversidad. *Utopía siglo XXI*, 1(5), 43-54.

Ghiso, A. (2006). Contextos de la práctica pedagógica. Medellín.

Ghiso, A. (2008). Trazos para una Pedagogía del Excluído. *Al encuentro de trayectorias juveniles despreciadas*. Medellín: FUNLAM.

Ghiso, A. (27 de marzo de 2014). Teoría fundada. *Notas de clase*. Medellín, Colombia.

Ghiso, A., & Mondragón, G. (2010). *Pedagogía Social*. Santiago de Cali: Unidad de Artes Gráficas Facultad de Humanidades.

Ghiso, A., Gaviria, P., & Botero, N. (2006). Espacios y sentidos de la participación juvenil. *Revista temas sociológicos*(11), 43-70.

IPECAL, I. d. (s.f.). *Los horizontes de la razón (para leer a Zemelman)*. Recuperado el 16 de marzo de 2015, de Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina:

<http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento9.pdf>

Jaramillo, L. (2007). Concepción de Infancia. *Zona Próxima*(8), 108-123.

Jiménez, A., & Torres, A. (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional.

Kisnerman, N. (1998). El rol y las funciones. En N. Kisnerman, *Pensar el Trabajo Social : una introducción desde el construccionismo* (págs. 169-182). Buenos Aires: Hvmánitas.

Krichesky, M. (2011). *Cuadernos de trabajo # 2. Pedagogía Social y Educación Popular: Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

Lera, C., Genolet, A., Rocha, V., Schoenfeld, Guerriera, L., & Bolcatto, S. (2007). Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo social . *Revista cátedra paralela*, 33-39.

Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual. En S. Donas, *Adolescencia y juventud en América Latina* (págs. 41-56). Cartago, Costa Rica: Libro Universitario Regional.

Matus, T. (2001). Desafíos del Trabajo Social en los 90. En M. Quezada, T. Matus, N. Rodríguez, L. Oneto, D. Paiva, & M. Ponce, *Perspectivas metodológicas en trabajo social* (págs. 21-42). Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.

Mendez, M. (2007). Reseña. En H. Zemelman, *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana* (págs. 187-190). Barcelona: Anthropos Editorial.

Montaño, C. (2000). *La naturaleza del servicio social: un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción*. Cortez Editores.

Morín, E. (2011). *La vía: para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

Narvaez, G. (1995). *La educación Popular: Una opción ética para el Trabajo Social*. Medellín: Sin datos de editorial.

Ospina, O. C. (2002). Enfoques teóricos que definen y orientan la identidad profesional del trabajo social. *Revista Colombiana de Trabajo Social (Colombia)*, No. 16, Mar., 21-29.

Palma, D. (10 de Octubre de 2005). *Aprende en línea*. Obtenido de Aprende en línea: <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?id=44352>

Paredes, D., Marín, L. B., & Sierra, N. (2004). *Estrategias de Comunicación y Ambientes de Aprendizaje "Un Desafío Para La Formación De Trabajador@s Sociales"*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Parra, G. (2005). Aproximaciones al desarrollo del Movimiento de Recapitulación en América Latina. Aportes a la comprensión de la contemporaneidad del Trabajo Social. En A. Ruiz, *Búsquedas del Trabajo Social latinoamericano* (págs. 135- 160). España: Espacio. Obtenido de Aprende en línea.

Paula Faleiros, V. d. (2003). *Estrategias de empoderamiento en trabajo social*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Lumen.

Quapper, K. D. (2001). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. En S. Donas, *Juventud y adolescencia en America Latina* (págs. 57-74). Costa Rica: Libro Universitario Regional.

Quintero, Á. M. (2004). Perspectivas contemporáneas en familia. En Á. M. Quintero, *El trabajo social familiar y el enfoque sistémico* (págs. 29-47). Buenos Aires, Argentina: Lumen-Hvmanitas.

Real Academia Española. (2001). *Real Academia Española*. Recuperado el 9 de abril de 2015, de Diccionario de la lengua española: <http://lema.rae.es/drae/?val=configuraci%C3%B3n>

Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.

Rozas Pagaza, M. (1998). El proceso metodológico en la intervención profesional. En M. Rozas Pagaza, *Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en trabajo social* (págs. 75-96). Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.

San Giácomo, O. (2001). Metodología en el trabajo social. En O. San Giácomo, *Trabajo social y conocimiento objetivo* (págs. 43-77). La plata, Argentina: Lumen.

Sandoval, C. (1996). Características comunes a las diversas modalidades de investigación de corte cualitativo y sus diferencias con las de tipo cuantitativo. En C. Sandoval, *Investigación Cualitativa* (pág. 35). Bogotá: ICFES.

Sauto, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

Sepúlveda, M., & Londoño, J. (2008). Contextos que hacen pertinente una práctica basada en la animación sociocultural. En E. d. Juvenil, *Cuadernos de Animación Soiocultural* (págs. 36-40). Medellín: Escuela de Animación Juvenil.

Sotomayor, G. (2011). De la educación bancaria en el Aula, a la educación problematizadora en la Red. *Didáctica, Innovación y Multimedia; No. 20*, 1-7.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Subsecretaría de Formación Ciudadana para la Participación. (2015). *Lineamientos conceptuales y metodológicos para la implementación de la propuesta formativa del Sistema de Formación Ciudadana para la Participación*. Medellín: Secretaría de Participación Ciudadana, Alcaldía de Medellín.

Subsecretaría de Formación y Participación. (2015). *Especificaciones Técnicas Generales Proyecto Semilleros Infantiles para la participación*. Medellín: Secretaría de Participación Ciudadana.

Subsecretaría de Formación y Participación, Secretaría de Participación Ciudadana. (2014). *Especificaciones técnicas generales. Proyecto Semilleros Infantiles para la participación*. Medellín.

Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica. Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*. México D.F: LIMUSA, S.A.

Torres, A. (2007). La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía y saberes No. 26*, 41- 50.

Torres, J. H. (1985). *Historia del trabajo social*. Barranquilla, Colombia: Grafitalia.

Trilla, J., & Novella, A. M. (Septiembre-diciembre de 2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 23-43.

Vasco, C. E. (1990). Tres estilos de trabajo en las Ciencias Sociales. *Documentos ocasionales CINEP Centro de Investigación y educación popular*, 1-17.

Vázquez, O. (1998). Pensar la epistemología del trabajo social . *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social. N. 6, oct. , 269-286*.

Vélez, O. (2003). *Reconfigurando el trabajo social: perspectivas y tendencias contemporáneas* . Buenos Aires: Espacio.

Vilar, J., Planella, J. P., & Galceran, M. d. (s.f). Límites y posibilidades de la acción pedagógica en educación social. *Educación Social, núm. 25*, 10- 29.

Villa, M. (Mayo-Agosto de 2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 147-157.

Villa, M., Bedoya, D., & Montoya, G. (2002). *Aportes de las disciplinas de las ciencias sociales y humanas a la profesión de trabajo social*. Medellín: Tesis de especialización, Universidad de Antioquia.

Viscarret, J. (2007). *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social* . España: Alianza Editorial.

Zemelman, H. (1992). La organización metodológica del descubrimiento. En H. Zemelman, *Los Horizontes de la Razón: lo crítico de la teoría* (págs. 183-232). México: Editorial Anthropos.

Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthropos.

Zemelman, H. (2007). Reseña El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana. En Z. Hugo, *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana* (págs. 73-100). Barcelona: Anthropos.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27), 355-366.