Social Pedagogy and Social Education: Bridging Traditions and Innovations

Pedagogía Social y Educación Social: Conectando Tradiciones e Innovaciones

Edited by:

Dana Keller, Kara O'Neil, Holly Nicolaisen (English)

Daniel Schugurensky, Karla Villaseñor (Spanish/Portuguese)

Social Pedagogy and Social Education: Bridging Traditions and Innovations

Pedagogía Social y Educación Social: Conectando tradiciones e innovaciones

Edited by:

Dana Keller, Kara O'Neil, Holly Nicolaisen (English)

Daniel Schugurensky, Karla Villaseñor (Spanish/Portuguese)

Published 2018

Social Pedagogy Association

Phoenix, Arizona

INTRODUCTION

Dana Keller, *Social Pedagogy Association*

Daniel Schugurensky, *Arizona State University*

Kara O'Neil, *KU Leuven*

Karla Villaseñor, *Universidad Autónoma de Puebla*

This collection of writings is from the first International Social Pedagogy Conference which took place in Puebla, Mexico February 22-24, 2018. The conference, Social Pedagogy and Social Education: Bridging Traditions and Innovations, was held with the intention of bringing together academics and practitioners of social pedagogy and social education around the world. Social pedagogy and social education are sometimes considered as equivalent and sometimes are understood as distinct, yet related fields.

The purpose of this conference was to welcome any and all researchers and practitioners whose work falls into the realm of social pedagogy and social education. The conference included a wide variety of topics that ranged from refugee education, cultural pedagogy and the education of social educators and social workers to technology and social education, pedagogical theory, prison education, community development, social work, interventions in K-12 and higher education, indigenous education and participatory action research. Presentations ranged from analyses of local programs in urban and rural areas to comparative and international studies.

With 350 participants from 17 countries, and presentations made in English, Spanish and Portuguese, the conference offered a good representation of a wide variety perspectives which reflect the diverse areas that social pedagogy and social education research and practice encompass. The papers included in this publication constitute a sample of the wide variety of ways in which social pedagogy and social education are studied and practiced around the world, particularly in Europe and in the Americas. By forging these initial connections at the conference, we are excited and looking forward to the ways in which those connections will influence and impact the growth of social pedagogy and social education around the world. Speaking of those connections, we are happy to announce that the second conference of Social Education and Social Pedagogy will be held on June 16-18, 2020 in Cyprus, and the third in Colombia in 2022.

INTRODUCCIÓN

Dana Keller, *Social Pedagogy Association*

Daniel Schugurensky, *Arizona State University*

Kara O'Neil, *KU Leuven*

Karla Villaseñor, *Universidad Autónoma de Puebla*

Esta colección es resultado de los trabajos presentados en el primer *Pedagogía Social y Educación Social: Conectando Tradiciones e Innovaciones* realizado en Puebla, México, del 22 al 24 de febrero del 2018. El congreso fue concebido con la intención de atraer a académicos y practicantes de la pedagogía social y de la educación social de todo el mundo. Para algunos la pedagogía social y la educación social son consideradas como equivalentes, mientras que para otros son entendidas como distintas aunque compartan campos y formas comunes de acción. El propósito de este congreso fue recibir a todos los investigadores y practicantes cuyo trabajo estuviera en el ámbito de la pedagogía social y la educación social para conversar, discutir y construir respecto a ambos campos. El congreso incluyó una amplia variedad de temas entre los que encontramos la educación para refugiados, la pedagogía cultural, la formación de educadores sociales y trabajadores sociales, las tecnologías para la educación social, teorías pedagógicas, la educación en cárceles, comunidades de desarrollo, trabajo social, educación indígena, investigación participativa, entre otras. Las presentaciones incluyeron desde análisis locales de programas en contextos urbanos y rurales hasta estudios comparativos internacionales.

Con 350 participantes de 17 diferentes países y presentaciones en inglés, español y portugués, el congreso ofreció una representación de la amplia variedad de perspectivas que existen actualmente en el mundo, lo cual fue un reflejo de las diversas áreas de investigación y práctica que abarcan la pedagogía social y la educación social. En este documento hemos incluido algunas de las ponencias que fueron presentadas en el congreso y que constituyen una muestra de las distintas formas de estudio y práctica de la pedagogía social y la educación social alrededor del mundo, particularmente en América y Europa.

Este evento permitió forjar las primeras conexiones entre diversos actores de la pedagogía social y la educación social de diversos contextos y países alrededor del mundo. Estamos emocionados y deseosos de poder ser testigos de las formas en que esas conexiones se irán desplegado y cómo tendrán impacto e influencia en el crecimiento de la pedagogía social y la educación social alrededor del mundo. Hablando de esas conexiones, nos da mucho gusto anunciar que el segundo congreso de Educación Social y Pedagogía Social se realizará en Chipre del 16 al 18 de junio del 2020, y el tercero en Colombia en el 2022.

TABLE OF CONTENTS

PART ONE: PAPERS IN ENGLISH

Unaccompanied young refugees with experiences of war in institutional care in Sweden. A social pedagogical analysis of the narratives of young persons and institution personnel

Goran Basic, Kyriaki Doumas, Margareta Ekberg 12

The Educational Needs of Rural Youth for their Active Participation in the Sustainable Development of Latin America: The Case of México

Ilse Brunner Schoenemann, Carlos Ricardo Menéndez Gámiz 24

Destructive sense of responsibility in individuals with experience of parentification: A biographical perspective

Barbara Chojnacka 33

Case Studies of Education in Refugee Camps: A Comparison between Japan and Canada

Yoshimi Fujimura 40

Critical Social Pedagogy in Historical Context: the Polish Example

Mariusz Granosik 55

Integration of African refugee youth in educational communities in Israel: unaccompanied adolescents from Eritrea and Sudan, integrated in residential schools (youth villages) together with Israeli Youth

Prof. Emanuel Grupper, Ph.D 69

Social Pedagogy, Teacher Training and Refugee Student Inclusion

Joanna Henderson, M.A 79

Migration, emerging adulthood and youth care in contemporary Germany

Juri Kilian 91

Prisonisation of childhood. Report concerning research with regard to social situation of children staying with their mothers in Mother-Child Houses functioning right by the Polish penitentiaries

Agata Matysiak-Błaszczyk 99

Community leaders perspective on their role and links with social education. Case of Poland
Agnieszka Naumiuk 110

Finding the Hidden Self in Haltung
Michelle Newcomb 124

Social Pedagogy in Poland - A discipline on the edge or an edge of disciplines?
Anna Odrowąż-Coates 134

Why Don't We ask the Children?
Kara O'Neil 145

On professional identities and academic fields: Social education and social pedagogy
Daniel Schugurensky 153

Partnership relations involved in narcissism culture. Sustained interpersonal relations in pedagogical and educational approach
Mirosława Ściupider-Młodkowska 166

The idea of strengthening the family in an ecological approach: Main threads and new arrangements
Prof. dr hab. Katarzyna Segiet 174

Graduate Social Work Education: Designing Programs for Nontraditional Students
Gitanjali R. Thadhani, LMSW, M.A., M.Ed. 182

"Association Schools" – A Step Towards the Revitalization of the Idea of Community School in Poland
Danuta Uryga 191

Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Professional Issues. The significance and shifts in meaning of the concept 'environment in Polish social pedagogy - theory and practice
Marta Wiatr 205

Media exclusion of elderly people from Poland as a problem of social functioning in modern Internet-based reality
Maciej Zychowicz 218

PARTE DOS: PONENCIAS EN ESPAÑOL Y PORTUGUÉS

Actuando en nuevos escenarios: Diálogos entre teatro, violencia y adolescencia. Proyecto "Vida en el Arte"

Tânia Baraúna 229

Apoyo en la dependencia del anciano y atención a los cuidadores: un enfoque para cuidadores y familiares

Tânia Márcia Baraúna Teixeira, Davi da Silva Nascimento, Bruna dos Reis Pereira..... 236

La contribución del uso de métodos de "Diálogo", "Autoexpresión" y "Elección" sobre el éxito de diferentes tipos de unidades juveniles en Israel

Zvi Ben Noah, Shlomo Romi 246

La Felicidad en los Jóvenes de la Preparatoria "2 de octubre de 1968" de la BUAP: Un estudio de caso.

[1]MC. Patricia Eugenia Campi Reyes, [2]MC. Juan Saenz Rivera*..... 255

Estudio de la dimensión ética y los valores implicados en las relaciones socioeducativas. La perspectiva del discurso académico y de los protagonistas

Laura Corbella Molina, Xavier Úcar Martínez 263

Uso de tecnología en educación social. Una experiencia para el desarrollo de las inteligencias múltiples

María de los Angeles de la Rosa Reyes 273

Hacia la elaboración de un perfil del clown escénico como agente de intervención social. Aportes desde la pedagogía social y los estudios científicos sobre el humor.

Mauricio Alejandro Durán Serrano 283

Inclusión, legislación y educación

Campo Elías Flórez Pabón 291

"El arte de compartir": diseño y desarrollo del campamento urbano intergeneracional "Hi Artist 2017" en el Museo Universidad de Navarra

Nuria Garro-Gil, Fernando Echarri Iribarren 301

Geografías de diversos tipos de daño en narraciones personales de niñez escolarizada

Dr. Martín Plascencia González (UNACH), Alejandra Chávez Diego (BUAP), Dulce María Piceno Jaime (UCEMICH), Adriana Barrera Luna (BUAP) 312

El Diagnóstico Comunitario: Herramienta de Intervención educativa en un Contexto Situado

Laura Lorena Gutiérrez González 318

Educación Ambiental A Través del Aprendizaje de Servicio

Fermín Hernández Tania, Nava Lobato Stefany, Ramírez Mateo Alma Delia,Serrano Ita Beatriz Itzel 329

La formación de educadoras y educadores sociales y desigualdad social: elementos para la discusión

Gloria Elvira Hernández Flores 339

La educación para la paz desde un perspectiva en la construcción de ciudadanía

Dra. Esther Ibarra Rosales 351

Estrategia educativa hacia la recertificación del Parque Ecológico Jaguaroundi (PEJ)

Guadalupe Merino Corona, Hugo Rodolfo Molina Arroyo 364

Design Thinking y Design for Change como metodologías para la Educación Social

Saúl Miranda Ramos, José Luis Rojas Aldana 384

Visión Transformadora Colectiva y Contextual; Educación en contextos vulnerables

Saúl Miranda Ramos 392

Pedagogía Social Liberadora En Cohesión Ideológica

Abigail Molina Tacuepian, Anahí González Cortez, María Fernanda Montero Maldonado, Osvaldo López Salazar, Guillermo Alejandro Gamboa Pérez, José Luis Ortega Torres 400

Educar Para La Transformación Social. Aspectos Socio-culturales De La Educación

Mtro. Amado Ocampo Bahena 404

La música como camino de trascendencia humana. Consideraciones filosóficas y pedagógicas

Mtro. Amado Ocampo Bahena 413

Estilo de Vida Como Factor de Protección contra enfermedades crónicas no transmisibles en adultos mayores de la zona rural

Gloria Patricia Perea González, Blanca Cortez Rodríguez, Alma Delia Zarate Flores, Alejandro Dib Kanan, Francisco Lázaro Balderas Gomez, Margarita Campos Méndez, Hazel Cordero Perea 421

Visión Internacional de los Programas Universitarios Para Adultos Mayores

Dr. José Luis Rodríguez-Díez, Dra. Victoria Pérez-de-Guzmán 432

Personas Inspiradoras; Una visión global y local del futuro estudiantil

José Luis Rojas Aldana 445

Haz un libro y haz Barrio: Programa de Escritura y Lectura Creativa impartido por Poesía y Trayecto A. C.

Edwing Roldán Ortiz 450

YOLSIUAPIL Derechos Humanos de las niñas

Brihany Guadalupe Rosales Morales 458

Proyecto Educación para el buen convivir del centro comunitario Casa Ibero: La experiencia en la Escuela Primaria Carmen Serdán Alatriste.

Dra. Verónica A. Rosas Jiménez 462

Claves de Intervención con Mujeres Usan Drogas y Sobreviven a Violencias Desde una Perspectiva de Género

Dra. Salamanca Fernández, Alicia 470

Reflexiones Sobre Intervención Social como Estrategia de Formación de los Estudiantes de Psicológica

Mtro. Edwin Salas Mendoza, Mtra. Erika Tepancal Gómez, Sandra Vazquez Lara, Guillermo Alejandro Gamboa Pérez 477

La Formación profesional del Pedagogo Entre la Tradición y la Actualidad

Mtra. Érika Saldaña Pérez 487

A Pedagogia Social na perspectiva descolonial

Karine Santos 495

Experiencias de los 15 encuentros de estudiantes de pedagogía social, una herramienta de concientización e integración educativa en la Universidad Autónoma de Santo Domingo
Dra. Miledys Tavarez Marzan..... 503

La pedagogía social, una aliada ante la deshumanización
Dra. Miledys Tavarez Marzan..... 524

Sistematización de experiencias como proceso de empoderamiento con enfoque narrativo
Laura Alejandra Terreros Bejarano, Byron David Cevallos Trujillo 540

Participación de la academia en la selección y validación del canon literario reproducido en los posgrados mexicanos
Adriana Tovilla Solis, Leticia Pons Bonals 548

Pedagogía Social/Educación Social
Xavier Úcar..... 561

La educación patrimonial en yacimientos romanos del Mediterráneo occidental. Un estudio de campo.
Carmen Urpí, Montserrat Arraiza..... 576

La educación patrimonial en contextos arqueológicos. Una revisión crítica conceptual
Carmen Urpí, Itsaso Cordón..... 588

Programa socio-educativo de educación prenatal y primera infancia en Barranca Honda, Puebla
Vania Vázquez Enríquez..... 598

Vida cotidiana y Pedagogía social
Eder Suastegui Zarco 609

Part 1

Papers in English

Unaccompanied young refugees with experiences of war in institutional care in Sweden. A social pedagogical analysis of the narratives of young persons and institution personnel

Goran Basic (Linnaeus University, Sweden, goran.basic@lnu.se)

Kyriaki Doumas (Linnaeus University, Sweden, kyriaki.doumas@lnu.se)

Margareta Ekberg (Linnaeus University, Sweden, margareta.ekberg@lnu.se)

Abstract

The purpose of the study is twofold: 1) to analyse the narratives of young people who have experienced a war, fled to Sweden and been taken care of and placed in institutions, and 2) to analyse the narratives of institutional staff about the day-to-day work of taking care of young people who have experienced war. The previous research shows that the social pedagogic perspective is one of the approaches in social sciences that stresses the importance of including the individual in the community. The individual is given confirmation of his or her identity by participating in the community, and successful interaction between individuals is a fundamental prerequisite for the successful integration of unaccompanied children and young people in Sweden. Analysis of the study's empirical material shows that the lives of young people in Sweden are characterised by uncertainty; they do not know if they will be allowed to stay in Sweden, whether they will have the opportunity to keep attending school or whether they will ever get to see their parents again. The material provides a picture of a waiting period that involves a considerable adjustment for these young people, regardless of whether or not they are given leave to remain in Sweden. The time after first arriving in Sweden can seem like a prelude to starting a new life, a prelude which is sometimes characterised by a continuing flight. The war goes on and is present in stories. Interviews with personnel at HVB homes and young people in this study are sometimes extremely emotionally charged. There may be painful stories about, for example, someone's entire family and everyone living in the village fleeing from a Taliban attack, about how their best friend was killed in a suicide attack. The stories are also about friends and relatives who are taken away and never return, a father who was executed, a difficult journey to Sweden, as

well as about personnel at HVB homes who are empathic, who understand and try to help young people, but also about others who belittle and abuse young people and even contribute to the risk of worsening the young people's mental health.

Key words: *social pedagogue, war, residential home, care home, institutional care*

Introduction

In modern warfare it is not uncommon for civilians to be the targets of—and sometimes participants in—acts of war (Basic 2017; Basic 2016; Malešević 2010)[1]. Children and young people who have fled from such wars may have been involved in them, either directly or indirectly, and this is likely to affect them for a large part of their lives. Survivors of wars are often affected by what is known as post-traumatic stress disorder (PTSD), depression, recurring nightmares, emotional blunting and flashbacks to traumatic moments (Majumder 2016; Sanchez-Cao, Kramer & Hodes 2013).

During 2015, approximately 35,000 children and young people came to Sweden unaccompanied by a guardian (Swedish Migration Agency 2017a, 2017b, 2017c). The majority of these unaccompanied children and young people were boys from war-torn countries, and most were placed in HVB homes (residential homes for children and young persons[2]). This major influx of unaccompanied children and young people has been a substantial challenge for the Swedish welfare system, which is fundamentally based on the ideal of all individuals being included and integrated in a social community.

The social pedagogic perspective is one of the approaches in social sciences that stresses the importance of including the individual in the community (Hämäläinen & Eriksson 2016; Kornbeck & Ucar 2015; Eriksson 2014; Ucar 2013; Eriksson & Winman 2010). The individual is given confirmation of his or her identity by participating in the community, and peaceful and ordinary interaction between individuals is a fundamental prerequisite for the successful integration of anyone considered deviant, stigmatized or troublesome. Hämäläinen & Eriksson (2016) and Eriksson (2014) highlight the importance of interaction between those already established in the community and the individual who is on its margin. One of the most important dimensions from a social pedagogical perspective is to analytically investigate relationships

[1] For valuable comments on this text, we would like to thank David Wästerfors (Lund University, Sweden).

[2] A residential or care home is a form of institution in Sweden that provides treatment, care, support or nurturing. HVB homes can, for example, specialize in substance abuse problems or in unaccompanied children.

between individuals needing help and the professional participants tasked with helping these individuals as part of their professional role.

The purpose of this study is: 1) to analyse the narratives of young people who have experienced a war, fled to Sweden and been taken care of and placed in institutions, 2) to analyse the narratives of institutional staff about the day-to-day work of taking care of young people who have experienced war. The material used in the study has been gathered by means of interviews with young people in care with experiences of war, and interviews with personnel at HVB homes who work with these young people.

Theories of relevance to social pedagogy

The study's general theoretical points of departure are interactionist, although influenced by an ethnomethodological perspective of how people present their social reality (Blumer 1969/1986; Garfinkel 2002). As Gubrium and Holstein (1997) point out, ethnomethodology will not explain what a social world is, but rather how it comes about. Both the accounts given by the interviewees and the analysis of these can, in view of this perspective, be regarded as activities that create meaning.

According to interactionists, the I (or the self) is a basic construction for creating an identity. An interactionist explanation of the self is based on two fundamental ideas: self-reference and role-playing. Self-reference is a matter of describing oneself and, in a wider context, describing objects of all kinds, for example people in various groups, ideas, opinions, attitudes etc. (Blumer 1969/1986). The second fundamental idea concerning the self is about role-playing. Being acknowledged in our roles is to be acknowledged in our identities. Over the course of their lives, people in a society play a number of different roles before different publics, and as a result the self is shaped and changed in each social situation (Goffman 1959/1990).

For the study, this means that experiences of war and being cared for are studied as an interaction in which one person's behaviour constitutes a motive for and a response to the other person's behaviour. Perceptions of the treatment provided by the social community (Swedish society) are also studied as a result of an interplay between the participants involved. In the study, "role" is not used as just an unambiguous analytical instrument; in an ethnomethodological spirit, there is also investigation of how the interviewees themselves use role, status, identity etc. when expressing their own and other's living conditions and experiences.

Three concepts are particularly important: social comparisons, total institution, and stigma. With regard to social comparisons, it is generally human, ordinary and perhaps necessary to see oneself in relation to others (Scheler 1992). Simmel (1908/1965) wrote, for example, about how poverty is not absolute, but seen in relation to others. This is also the case with care and perceptions thereof. A more modern concept is Merton's (1996) "reference groups", which are used in various ways: identity-creating, as expected member group, as positive and negative reference groups etc. Such groups or categories may be anticipatory (a group that one expects to belong to in the future), or contemporary or historical: "that's what it was like for them before", "that's how people in my group used to live". However, the concept is thought to imply quite static limits for groups. The study's analysis is inspired rather by Snow's and Anderson's (1987) use of social comparisons since this concept is more associated with a more flexible and dynamic relationship; the participants are allocated an active, interpretive work (Åkerström and Jacobsson 2009).

Goffman (1961/1990), in his analysis of total institutions, noted the humiliated self, which is to say the change in an admitted person's moral career brought about by a stay at an institution (for example, as a result of special entrance procedures and violations and distrust on the part of the personnel). The patterns of interaction that occur in HVB homes can also be said to produce a particular sort of self, which may be characterised by moral dissolution and fatigue.

In research into care recipients, stigma has been the subject of particular attention. The concept is derived from Goffman's (1963/1990) analysis of stigmatisation. Goffman believes that a person becomes stigmatised if he or she is not fully acknowledged in a desirable social identity. According to Goffman, it is possible to distinguish between four different models of how to live with one's stigma: being born with it and learning to live with it "from the beginning", not being stigmatised until later in life or being forced into a new, stigmatising context (see also Basic 2015, 2016, 2017; Wästerfors 2012, 2014; Wästerfors & Åkerström 2016). Loss of identity in time of war and after war, comparison with other young people in Swedish society and placement in an institution without one's parents and siblings creates and reinforces a stigmatised context for young people in care – a context that is related in interviews in the course of the study.

Method for gathering the empirical material of relevance for social pedagogy

The study was conducted based on inspiration from ethnographic tradition and the empirical material in the study consists of interviews, field notes and documents (Hammersley & Atkinson 1983; Bryman 2016). Ethnography is a research method in which the researcher: (1) is involved

in a social environment for a fairly long period of time, (2) makes regular observations of how the participants in this environment interact, (3) listens to and takes part in various discussions, (4) conducts interviews with informants about phenomena that cannot be observed directly and about which the ethnographer is uncertain, (5) gathers relevant documents that are related to the investigated group or phenomenon, (6) develops an understanding of the group's culture and daily interaction patterns in this cultural context, and (7) formulates a detailed description of this environment (Bryman 2016: 422-464). In other words, ethnographic research is characterised by a varied analysis of different types of empirical material (in this study, interviews, field notes and documents).

The ethnographic method is characterised by producing in-depth knowledge as a result of the researcher's participation in the daily life of the individuals being studied. Experiences, views and social phenomena are not always discussed in the course of interviews, but instead they can be revealed when the researcher observes the informants' everyday activities and everyday interactions. Combining interviews with fieldwork allows the researcher to produce an in-depth account of individual narratives and phenomena (Becker 1970; Becker 1998; Gubrium & Holstein 1999; Emerson, Fretz, & Shaw 2011; Hammersley & Atkinson 1983: 156).

The bulk of the empirical material presented in this publication is from interviews. During an interview, those involved communicate based on day-to-day knowledge of the social context (Silverman 2014; Riessman 2008). During the fieldwork in this study, an effort was made to give interviewees space in the discussions so that they could talk about topics of immediate interest that they themselves considered to be important (Holstein & Gubrium 1995). The objective was for the interviewer to adopt the role of an interested listener who wanted to find out more about young people who had experienced a war and who had taken refuge in Sweden, and also about the professional participants who work on a daily basis with these young people in care in Sweden. Conducting interviews in this way created the variation in empirical material required in order to be able to differentiate, and in the next stage analyse, those phenomena that are of relevance in order to achieve the purpose of the study.

The following topics were discussed during interviews with young people: 1) life in their homeland before the outbreak of war; 2) the mood in town when the war broke out (new norms, values, anything experienced as new by the informant); 3) experiences during the war; 4) an ordinary day during the war (accounts of good/bad situations during the war); 5) escape to Sweden; 6) the contributions of the institutional personnel, the social services, the Swedish Migration Agency, the custodian and the school; 7) life in the institution; 8) help after arriving in

Sweden and later (medical – psychological, which organisations were contacted); 9) working through trauma; 10) differences between young people with experiences of war; 11) identification (refugee, immigrant, victim of war …); 12) future; 13) help from various authority staff.

During interviews with personnel at HVB homes, the following topics were discussed: 1) work with young people with experiences of war; 2) treatment (advantages, expectations, results, drawbacks or difficulties); 3) suggested improvements – resources; 4) cooperation with other authorities / authority personnel; 5) the young people's accounts of the contributions of the social services, the Swedish Migration Agency, the custodian and the school.

The interview material consists of qualitatively-orientated interviews with six young people in care (from Afghanistan, Iraq and Syria) who had experiences of war and who were later placed at HVB homes in Sweden, and with eight employees at HVB homes who work with this category of young people. During the interviews, an effort was made to obtain detailed descriptions of experiences of war, life in Sweden and professional work with these young people, and to find out whether special ideas and/or working methods have been developed.

The interviews lasted from about 30 minutes to 2 hours and they were recorded because the interviewees gave their consent. An interview guide designed around the above analytical interests was used as a basis before and during the interview. In the course of the interviews, an effort was made to achieve a conversational style, known as "active interviewing" (Holstein and Gubrium 1995), with the emphasis on openness and follow-up questions rather than the question-and-answer model. All interviews were transcribed from speech to text prior to the analysis work (Potter 1996/2007; Jefferson 1985).

The interview material was analysed based on traditions in qualitative method (Silverman 2014; Guest, MacQueen & Namey 2012). Analytical induction was the guiding principle, i.e. a continuous to-and-fro between material and explanation (as well as de-selection and reselection based on negative cases) with the aim of gradually honing the analysis by means of empirical examples (Katz 2001). As a result, the study's theoretical interests – the concepts of identity, social comparison, total institution and stigma – were not just applied but also nuanced or challenged.

The interviewees were informed of the purpose of the study and were guaranteed confidentiality and the opportunity to withdraw at any time. In publications and presentations of the results of the investigation, names of people and places, and other information that could be

used to identify the interviewees, were changed or omitted. During the work on the empirical material it was not just the names of individuals that were omitted or changed, but also the names of regions, municipalities, institutions and districts, as well as means of transport and anything else that could link individuals (the institution) with various cases. The interest of the study relates to experiences as general social phenomena and there is therefore no reason to document personal data (Ethical vetting 2016).

Social pedagogical analysis: unaccompanied young refugees with experience of war in institutional care in Sweden

A social pedagogue works in a variety of social contexts in which individuals need professional help with integration and success in those contexts. This can involve students in school; inmates at youth institutions and prisons; children, young people and adults who are the subjects of intervention by social services; patients undergoing psychiatric treatment; and other contexts where people find themselves in critical life situations and need professional help to overcome them (a social pedagogue also works within different prevention projects and within voluntary organizations).

The writings of Hämäläinen & Eriksson (2016), Kornbeck & Ucar (2015), Eriksson (2014), Ucar (2013), and Eriksson & Winman (2010) provide insight into some expectations that come into play in the various social contexts of the role of a social pedagogue. A social pedagogue is portrayed as an expert who works with a specific and defined goal. The goal is to help/guide the client to overcome obstacles that hamper integration and success in the context. In order to do this, social pedagogues are expected to possess specific professional qualifications in order to support and motivate their clients in overcoming obstacles and meeting their goals. A social pedagogue works in a socially oriented way and plays occasionally an educational fostering role. It is anticipated that this will help the client develop an understanding of how to act in accordance with desired expectations, norms and values and to resist peer pressure and involvement in anti-social activities.

A social pedagogue is also expected to supervise other professional categories in the context of the various issues related to the client’s living conditions. In addition, the social pedagogue is expected to act as a link between different professions with the goal of facilitating collaboration that supports the client’s social and educational development (when the client is a child or young person, the social pedagogue is expected to also collaborate with parents). The social pedagogue sometimes has a limited scope for action; the role has occasionally low status and standing in

relation to other professional categories involved. The role of the social pedagogue is portrayed as diffuse, unspoken and full of contradictions in relation to other professional categories in the organizational hierarchy. The role of social pedagogue tends to assume a controlling and repressive function as support for other professional categories in the context.

In conclusion, there are major variations in what is expected of a social pedagogue. A common denominator is that the mission of a social pedagogue and the context in which the social pedagogue operates appears to be sufficiently flexible to enable an individual to play the role in a wide variety of ways. It is only when the individual social pedagogue adopts an active, assertive, independent, personal and relatively strong posture that he or she has a chance to be of importance to other professional categories and for the client. This means in practice that it is only when the individual social pedagogue transcends the expectations of the role presented above that he or she has a chance to be appreciated by other collaborators.

Hämäläinen & Eriksson (2016) and Eriksson (2014) illustrate four important dimensions of the social pedagogical perspective. The first of these focuses on goals in the context to be achieved by means of social pedagogy. In this dimension, the importance of the participants' socialisation is brought to the fore in the context by, among other things, integration and mobilisation of all forces in the community with the aim of helping the individual who is on the margin of the community. The second dimension focuses on the social pedagogic approach, especially in the relationship between the professional participants and the individual in need of help. The professional participants working in accordance with the social pedagogic perspective are empathetic towards the individual requiring help, while also being aware of the specific expectations of the professional role. The third dimension focuses on appropriate social pedagogic methods in the work with the individual who is in need of help. Methods considered to be appropriate are the dynamic methods based on the individual as part of the group and part of a wider social context (such as environmental therapy). The fourth dimension focuses on social pedagogy as a resource for professional work with the individual who is on the margin of the community and in need of help. In this dimension, there is emphasis on the importance of the goal of creating progress in the relationship with the individual in need of help by means of well thought-out dialogue (Hämäläinen & Eriksson 2016; Eriksson 2014).

If we borrow analytical glasses from Hämäläinen and Eriksson, we can read the following from this study: 1) social pedagogic target groups - as represented by a) young people in care who have experiences of war and who were subsequently placed in HVB homes in Sweden, b) personnel at HVB homes who work with these young people; 2) social pedagogical arenas - as

represented by various contexts that are brought to the fore in the study's empirical material (war context, migration context while fleeing to Sweden, migration context during integration into Sweden, institution context, school context etc.; 3) social pedagogical roles - as represented by various roles that are brought to the fore in the study's empirical material (victim of war, student, homosexual, empathic personnel, competent personnel, incompetent personnel etc.).

Analysis of the study's empirical material shows that the lives of young people in Sweden are characterised by uncertainty; they do not know if they will be allowed to stay in Sweden, whether they will have the opportunity to keep attending school or whether they will ever get to see their parents again. The material provides a picture of a waiting period that involves a considerable adjustment for these young people, regardless of whether or not they are given leave to remain in Sweden.

The time after first arriving in Sweden can seem like a prelude to starting a new life, a prelude which is sometimes characterised by a continuing flight. The war goes on and is present in stories. Interviews with personnel at HVB homes and young people in this study are sometimes extremely emotionally charged. There may be painful stories about, for example, someone's entire family and everyone living in the village fleeing from a Taliban attack, about how their best friend was killed in a suicide attack. The stories are also about friends and relatives who are taken away and never return, a father who was executed, a difficult journey to Sweden, as well as about personnel at HVB homes who are empathic, who understand and try to help young people, but also about others who belittle and abuse young people and even contribute to the risk of worse mental health in young people.

Analysis of empirical material has crystallised out the following themes in interviews with young people: a) war as a permanent social condition; b) school in the home country becomes demonstration, demonstration becomes school; c) learning war (war as pedagogical practice); d) normalising/ neutralising the condition of war ("playing football", "as normal"); e) flight from war is also war – or part of the war (deprivation of liberty/abduction, slave labour); f) the future in Sweden (struggle for social recognition/recognition of identity – for example as student, employee, person, breadwinner and homosexual).

In interviews with institution personnel, the following themes have crystallised: a) previous chaos in reception centres in Sweden, now more orderly; b) young people singled out and stigmatised by society; c) importance of empathic attitudes and humanity; d) no treatment is offered or given in the institution; e) main task: to help young people to integrate in society; f)

there is collaboration with other professional categories, but it is limited (no more than what is essential); g) young people's age as a problem; h) young people are described as greedy (reason for coming to Sweden); i) maltreatment in institutions; j) (in)competence of personnel.

References

Basic, G. (2017) Concentration Camp Rituals: Narratives of Former Bosnian Detainees. *Humanity and Society*, 41(1): 73-94, DOI: 10.1177/0160597615621593.

Basic, G. (2016) Definitions of Violence: Narratives of Survivors from the War in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Interpersonal Violence*, DOI:10.1177/0886260515622300.

Basic, G. (2015) "Ethnic monitoring and social control: Descriptions from juveniles in juvenile care institutions". *Nordic Social Work Research*, 5:1, 20-34, DOI: 10.1080/2156857X.2014.920273.

Blumer, H. (1969/1986) *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

Bryman, A. (2016) *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Eriksson, L. (2014) The understandings of social pedagogy from northern European Perspectives. *Journal of Social Work*, 14(2): 165–182.

Eriksson, L. & Winman, T. (2010, Ed.) *Learning to fly: social pedagogy in a contemporary society*. Gothenburg: Daidalos.

Ethical vetting (2016) Decision: Omhändertagna ungdomar med krigserfarenheter. En sociologisk studie av unga invandrares stigman och sociala jämförelser. Regionala etikprövningsnämnden i Linköping (Youth with war experiences in institutional care. A sociological study of young immigrants' stigma and social comparisons), 2016/41-31.

Garfinkel, H. (2002) *Ethnomethodology's Program*. Working Out Durkheim's Aphorism. London: Rowman & Littlefield.

Goffman, E. (1959/1990) *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin Books.

Goffman, E. (1961/1990) *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Doubleday.

Goffman, E. (1963/1990) *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. London, UK: Penguin Books.

Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (1999) At the border of narrative and ethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28(5): 561–573.

Gubrium, J. F. & Holstein, J. A (1997) *The New Language of Qualitative Method*. New York:

Oxford University Press.

Guest, G., MacQueen, K. M. & Namey, E. E. (2012) *Applied Thematic Analysis*. Thousand Oaks: SAGE.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983) Ethnography: Principles in Practice. London: Routledge.

Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. Qualitative Research, Method Series 37. London: Sage.

Hämäläinen, J. & Eriksson, L. (2016) Social Pedagogy in Finland and Sweden: A comparative analysis. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria, 27*: 71-93, DOI: 10.7179/PSRI_2016.27.05

Jefferson, G. (1985) An exercise in the Transcription and Analysis of Laughter. I Teun van Dijk (Ed.). *Handbook of Discourse Analysis. Volume 3. Discourse and Dialogue* (pp. 25-34). London: Academic Press.

Katz, J. (2001) "Analytic Induction". Smelser, N. J. & Baltes, P. B. (Ed.) *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences.*

Kornbeck J. & Ucar, X. (2015, Ed.) *Latin American Social Pedagogy: relaying concepts, values and methods between Europe and the Americas?* Bremen: Europäischer Hochschulverlag

Majumder P. (2016) 'Inoculated in pain': examining resilience in refugee children in an attempt to elicit possible underlying psychological and ecological drivers of migration, *International Journal of Culture and Mental Health, 9*:4, 327-339

Malešević, S. (2010) *The Sociology of War and Violence.* Cambridge: University Press.

Merton R. K. (1996) *On Social Structure and Science.* Chicago: University of Chicago Press.

Potter, J. (1996/2007) *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction.* London: Sage.

Riessman, C. K. (2008) *Narrative Methods for the Human Sciences.* Thousand Oaks: SAGE Publications.

Sanchez-Cao, E. Kramer, T & Hodes, M. (2013) "Psychological distress and mental health service contact of unaccompanied asylum-seeking children", *Child: care, health and development,* doi:10.1111/j.1365-2214.2012.01406.

Scheler, M. (1992) *On Feeling, Knowing and Valuing.* Editor and introduced by Bershady, Harold. Chicago: University of Chicago Press.

Silverman, D. (2014) *Interpreting Qualitative Data*. London: SAGE.

Simmel, G. (1908/1965) The Poor. *Social Problems, 13*(2): 118-140.

Snow, D. & Anderson, L. (1987) “Identity Work among the Homeless: The Verbal Construction and Avowal of Personal Identities”. *American Journal of Sociology.* 1987, (92: 6) s. 1336-1371

Swedish Migration Agency (2017a) Statistics. The Migration Agency statistics on an unaccompanied child in Sweden. Retrieved from http://www.migrationsverket.se/Andra-aktorer/Kommuner/Om-ensamkommande-barn-och-ungdomar/Statistik.html (October 5, 2017).

Swedish Migration Agency (2017b) Statistics. The Migration Agency statistics on how many people have applied for and received residence permits in Sweden. Retrieved from https://www.migrationsverket.se/English/About-the-Migration-Agency/Facts-and-statistics-/Statistics.html (October 5, 2017).

Swedish Migration Agency (2017c) Overview and time series. Retrieved from https://www.migrationsverket.se/English/About-the-Migration-Agency/Facts-and-statistics-/Statistics/Overview-and-time-series.html (October 5, 2017).

Ucar, X. (2013) Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. *Education Policy Analysis Archives, 21*(36): 1-15.

Wästerfors, D., & Åkerström, M. (2016) Case history discourse: a rhetoric of troublesome youngsters and faceless treatment. *European Journal of Social Work, 19*(6): 871-886.

Wästerfors, D. (2014) Playfights as Trouble and Respite. *Journal of Contemporary Ethnography, 45*(2): 168 – 197.

Wästerfors, David (2012) Analyzing Social Ties in Total Institutions. Q*ualitative Sociology Review* VIII(2): 12-27.

Åkerström, M. & Jacobsson, K. (2009) Expressing and Examining Morality in Everyday Life: Social Comparisons among Swedish Parents of Deaf Children. *Qualitative Sociology Review, 5*(2): 54-69.

The Educational Needs of Rural Youth for their Active Participation in the Sustainable Development of Latin America: The Case of México

Ilse Brunner Schoenemann, Center for Regional Cooperation of Adult Education in Latin America and the Caribbean (CREFAL)

Carlos Ricardo Menéndez Gámiz, National Autonomous University of Mexico - Faculty for Advanced Studies Aragón (UNAM-FES ARAGÓN)

"For the reduction of poverty, food security and basic education form the core of the new discourse on development assistance. However, the rural nature of these challenges is often neglected. Poverty and illiteracy remain overwhelmingly rural phenomena. Poverty in rural areas is closely linked to illiteracy, as well as other forms of deprivation, such as malnutrition, infant mortality and limited access to water. Rural poverty and illiteracy are not simply transitional problems or a crisis of adjustment in a process of modernization: they are structural challenges of development." (UNESCO 2004, p.21)

Poverty in Rural Areas of Latin America y México

According to recent data, more than one billion people worldwide are classified as 'poor', and more than 70% of these poor, approximately 840 million people, live in rural areas of developing countries. (UNESCO 2004) In Latin America, poverty is one of the most persistent features and has been resistant to policies designed to reduce or eliminate it. Nearly 80 million people living in rural areas have insufficient income to cover their basic needs, and 48 million do not earn enough for their daily food. (CEPAL/FAO/RIMISIP 2003)

In 2015, the National Institute of Statistics and Geography (INEGI) estimated that Mexico has almost 120 million inhabitants, out of which a quarter live in rural areas, approximately 30 million. Of these, 85 percent live in poverty: 28 percent in extreme poverty and 57 percent in a situation of moderate poverty. (INEGI 2016) In numbers, this means that approximately 17 million people do not have enough money to live with dignity and more than 8 million cannot eat well: a total of 25 million people.

In the last two decades, researchers of "rural poverty" agree that education is a powerful tool to get out of poverty and achieve rural development. With basic education, people living in the countryside are better equipped to make informed and relevant decisions for their lives and that of their communities, and can actively participate in the development of their region. With a good basic education, it is also easier for rural youth to find salaried jobs in the countryside, in agro-industries or in cities. Unfortunately, governments in Latin America and the Caribbean, including the government of Mexico, have not yet developed relevant policies and national and international funding providers have not made rural education one of their priorities. (FAO 2012; UNESCO 2004)

Due to the UN's insistence in both its Millennium Development Goals (2002-2015) and the goals of the 2030 Agenda, to "guarantee an inclusive, equitable and quality education and promote lifelong learning opportunities for all" (fourth goal), it's 193 member states pledged to concentrate their efforts on consolidating sustainable development, giving equal importance to economic, social and environmental problems. (CEPAL 2016) Currently, governments promote basic education for all children and young people in their countries. However, Mexico, with a largely urban population, places more emphasis on improving urban education and spends less money to improve the quality of education in rural areas, even though it is recognized that farmers with basic education are more likely to adopt new technologies and be more productive.

Since the Educational Reform of 2013 and the changes to the Mexican Constitution in this regard, compulsory education in Mexico is now comprised of preschool, elementary, middle and high school, which students generally finish at age 17. However, in rural areas this is not happening. In fact, for many children, and particularly many girls, it is impossible to finish a high quality primary school. Studies of the Research Network of Rural Education show that rural schools have serious deficiencies in equipment and infrastructure; most teachers are recent graduates from Normal Schools with little educational experience and less experience in working in multi-grade or single-teacher schools; many students arrive hungry at school and are often missing because of their help in family tasks or illnesses that are not addressed due to a lack of medical attention in many rural communities. (Juárez Bolaños at al. 2015)

Government support for rural youth in Mexico

In Mexico, young people have experienced an accelerated demographic growth. In 2015, 30.6 million young people aged between 15 and 29 years lived in Mexico, representing 25.7% of the total population. The Ministry of Social Development (SEDESOL) estimates that there are

around 37.5 million young people between 12 and 29 years of age. Their well-being defines the future of the country, because in childhood and youth, the competences that determine their integration into social and productive life are acquired. The economic, social and educational opportunities that are provided to youth are investments that create prosperity. (INEGI 2016)

Unfortunately, the outlook for youth in Mexico is not very encouraging. The National Institute of Statistics and Geography (INEGI) reported in 2016 that 16% of adolescents between 15 and 19 years old do not study or work. Young people do not study for lack of options according to their contexts and interests, and lack of money, and cannot find jobs with a fair remuneration because they lack the necessary qualifications. Most of them live with their parents under conditions of marginalization and poverty (INEGI, 2016). It has been documented that the factors that intervene in social exclusion contribute to the deterioration of mental health of these young people, being the main disorders depressive and anxious states, conflicting behaviors, alcohol and drug abuse and suicide. (Hernández and Benjet 2012)

The government of Mexico, through various Ministries and agencies, has sought to correct the situation and offer solutions to the unsatisfactory reality of young people, as part of its agenda of sustainable human development. The most important among them are the Ministry of Social Development (SEDESOL), the Ministry of Agriculture, Livestock, Rural Development, Fisheries and Food (SAGARPA), the Ministry of Agrarian, Territorial and Urban Development (SEDATU), Ministry of Environment and Natural Resources (SEMARNAT), the Mexican Institute for Youth (IMJUVE) and the National Institute of Social Economy (INAES). Their endeavors are commendable but their efforts are insufficient, as can be seen with an analysis of their programs.

The Ministry of Social Development (SEDESOL) is the one institution that spends more money for rural areas. It provides support to 42 million Mexicans with a series of programs for day laborers, women, youth and children through job training, community kitchens, family food pantries and the granting of school scholarships for the children of the poorest families. With its Prospera program, it benefits 6.7 million families with resources in health, food and education. According to its website, SEDESOL supports one third of the population between 15 - 29 years of age. However most of its programs are for urban youth. (SEDESOL 2017)

The Ministry of Agriculture, Livestock, Rural Development, Fisheries and Food (SAGARPA) is dedicated to the formulation of specific programs for vulnerable groups, among them young people. Its main program SER Joven is a Rural Entrepreneur System for young

people within a larger support program for small producers. Unfortunately, the courses that are offered do not include the necessary financing of the productive projects and, considering that there are about 12 million young people between the ages of 15 and 29 years, the annual goal of establishing 600 new agricultural business does not make a dent in the needs of the population. (SAGARPA 2017)

The Ministry of Agrarian, Territorial and Urban Development (SEDATU) was founded in 2013, incorporating the Secretariat of Agrarian Reform (SRA) as an important part of its identity. SEDATU priorities are placed on urban development, the modernization of infrastructure, planning and construction of housing for vulnerable populations, as well as land legalization, territorial management and minority issues, including women and youth. In rural areas it is supposed to offer financial and technical support for young entrepreneurs with productive projects. According to official data, the Ministry promoted 130 agro-businesses in 2014. (SEDATU 2018).

The Ministry of Environment and Natural Resources (SEMARNAT) formulates, implements and supervises the policy of environmental protection, in order to stop the ecological deterioration and to ensure the sustainable development of the country. Through its Center for Education and Training for Sustainable Development (CECADESU), it collaborates with NGO’s and educational institutions to raise awareness and educate young people and adults about climate change and environmental care. It does not have programs that promote rural employment or entrepreneurship of young people. (SEMARNAT 2017).

To boost the participation of young people and promote their development, the Mexican Youth Institute (IMJUVE) allocates more than 130 million pesos each year in its programs. When reviewing the IMJUVE offer, it is striking that there are many competitions and little economic support for young people who want to find work or create their own productive projects in order to become independent from their families. In addition, most of the programs are aimed at urban youth. (IMJUVE 2017)

According to the government website, the National Institute of the Social Economy (INAES) "grants resources for incubation processes of productive projects; creation and consolidation of productive projects; training for business and commercial development, as well as for the strengthening of Social Banking "(INAES 2017). Among its services is the financing of NGOs that offer advice to entrepreneurs. Despite its interesting offers, young people cannot benefit from them because the programs demand experience and the ownership of assets. Generally, young

people can participate in training events, but they are denied funding for their projects. (De la Luz 2016).

A detailed analysis of the government programs for rural youth shows the following challenges: (1) Young people are considered the generation of replacement. Therefore, they are trained for the future, neglecting their needs of the here and now. (2) There is no national framework of public policies and no systemic approach to the specific needs of rural youth. (3) The only explicitly defined investment for rural youth is in education, which generally lacks quality and relevance, all other programs are scarcely financed. (4) All youth projects are sub-programs of larger development efforts with little relevance in the institutional organizations and with minimal coordination within the institutions themselves. (5) Generally, the objectives and activities of rural youth projects are based on the capacity of the executing entities. There is no articulation with the demands and with the potential of the young people that should benefit from them. (6) The personnel available for these programs does not have specific training for working with young adults and many professionals reproduce work techniques more appropriate for adults and experienced producers. There is very little information about successful experiences and of lessons learned that may generate methodological tools for working with rural youth. (7) The absence of inter-institutional coordination is evident, both within the public sector itself and with the private sector. The lack of feedback, the lack of collaboration and cooperation means that many resources are underutilized and that more ambitious projects cannot be designed and implemented. (Espíndola 2002)

The problem of social and economic exclusion of rural youth

> *"Invisibility is one of the cruelest characteristics of social exclusion in rural territories since there will be no significant changes in the condition of people excluded in time or space, if they are ignored and there exists indifference to their situation, a product of "social and institutional blindness". In the case of youth in Costa Rican rural areas, invisibility is caused by the lack of research. The lack of specific public policies, as well as a particular condition of social fragmentation of the age group."* (Mesén 2014, p.20)

In 2014, in a report on the "Policy for the agricultural sector and of Costa Rican territorial rural development 2015-2018", the Executive Director of the National Council of 4-S Clubs of the Ministry of Agriculture and Livestock of Costa Rica analyzed the problem of invisibility of rural youth and developed proposals to offer "opportunities for the youth of agriculture and rural

territories". (Mesén 2014) Based on a case study in the Tierra Blanca district of the province of Cartago, the author classifies rural youth into seven types.

Full-time workers and salaried workers. Most of the salaried jobs that are found in rural areas are of low qualification and therefore of poor remuneration. Typically, they are found in agribusiness, small agro-industries, commerce, construction, tourism and domestic work.

Full-time students. Young people who study full time visualize a better future with a profession that allows them to be independent. It allows them to have a better life, however, the lack of quality jobs in the countryside and the scarcity of financing for the creation of their own companies obliges them to migrate to the cities and be part of the 'brain drain' suffered in rural areas.

Young women who work on the family property. Young women who do not decide to study or who are not allowed to study by their parents, devote themselves to domestic trades within their family. Typically, these young women do not receive a salary, since their work is considered a contribution to the family support. They have no possibility to be independent from their families, unless they marry.

Young men who work on their family farms. Young men who support their parents on ranches, in small industries or in family businesses generally do not earn a salary because their work is considered a contribution to the home and to the capitalization of the business. The late inheritance of land or business makes it difficult for them to achieve independence.

Young micro-entrepreneurs. The desire of many rural youth is social and economic autonomy and independence from the family. However, self-employment is difficult, due to the lack of access to finance, land, technical assistance and ongoing training.

Young people with disabilities. Young people with disabilities is the most invisible group of all youths. Many times, even people in the community do not know young people with different abilities, because many families hide them in their homes, do not send them to school or support them in strengthening their limited capacities.

Inactive youth. In rural areas there are many young people who do not study, do not work, do not participate in any training, neither are they looking for work. The main cause of school dropout and lack of work is economic. Families do not have enough money to pay tuition and young people cannot find work due to a lack of qualification.

An analysis of these challenges and a comparison with the support system offered by government agencies and NGOs in rural areas shows that there is a need for specific programs for each one of these categories of young people. Mexico needs particular programs for youngsters who study and do not find work in the countryside, for those youngsters who work full time in low-paying jobs without the possibility of future advancement, for all the girls and boys who work on the ranches of their parents without receiving salaries and without any possibility to escape the cycle of poverty, for all those invisible young people with different abilities who do not even show up in the statistics of the country, and for the totally excluded youth who neither study nor work and who are particularly exposed to the dangers of migration and the offers of organized crime.

Comprehensive and sustainable programs are needed through inter-institutional and inter-sectoral collaboration. As long as each ministry operates with its own rules of operation, its own limitations and its own priorities, collaborative programming will not be achieved and the impact of the programs will remain limited.

A comprehensive approach to sustainable rural development

Experts agree on the importance of comprehensive and systemic approaches to economic development in rural areas, in order to achieve lasting and sustainable growth. (Espíndola 2002; Hernández y Benjet 2012; Mesén 2014) This is especially important when a country wants to get its young people to create their own sources of work, such as productive projects and businesses in rural areas. Considering that a quarter of the Mexican population are young people between 15 and 29 years old, it is absolutely necessary to establish public policies that achieve a strong promotion of all of them with their talents and creativity, and their desire for a better life. Otherwise the State will manage to get many of them to migrate to the cities, because currently the work in the field is hard and poorly paid. However, in the cities they do not find work, which forces them to migrate to the United States or to join criminal organizations.

A comprehensive proposal for rural development is absolutely essential and its costs are not higher than what the government is currently spending. When the budgets that the different secretariats and governmental institutions use for rural development in their various programs and projects are concentrated, there will be a collection of money and services for the field that would benefit many more communities than is currently the case. In addition, bureaucratic procedures that hinder both access to financing and technical services would be simplified. On the other hand, there are few technicians paid by the government who work in communities,

since many of them prefer to be in an office, filling out forms and writing reports. The concentration of the technicians and their massive and inter-sectoral placement in the field, would provide the knowledge and services that the communities need.

Financing and services thus released should only apply to micro-regional or territorial integral development requests, not individual demands. In this way, communities are forced to collaborate and to think about a desirable future for all inhabitants, without envy and with benefits for all. Naturally, these plans for territorial development need a change in the culture of individualism, the creation of a general vision shared by the community and high quality technical support for the creation of a well thought out and realistic collective project. There would be a need for this type of assistance paid for by the government.

This integral approach to micro-regional or territorial development guarantees that the projects of young people are not isolated, but embedded in an infrastructure of a multitude of projects, all endorsed by the communities that created the plan. Another advantage of this comprehensive approach is the agglutination of the visions, the knowledge, the experience and know-how of three generations (youth, adults and the elders - wise women and men) of a community, of a micro-region or a territory with the technological and scientific knowledge of technicians and external experts, in order to produce relevant knowledge, adapted to the specific situations of each of the projects to be implemented.

This proposal is feasible and workable if the government has the political will to improve conditions in the countryside, if the populations living in the countryside manage to unify and collaborate with a common vision of family and community welfare and if the inhabitants of urban areas manifest their solidarity to this rural empowerment movement.

References

CEPAL/FAO/RIMISP (2003), La pobreza rural en Américas Latina: Lecciones para una reorientación de las políticas. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6540/S037467_es.pdf?sequence=1 (19-06-2017).

CEPAL (2016) Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf (16-06-2017).

De la Luz Degante, G. (2016), “CCI: limitan requisitos el acceso de jóvenes rurales a programas y créditos”, *La Jornada del Oriente,* 7 de diciembre de 2016. http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2016/12/07/cci-2/ (14-06-2017).

Espíndola, D. (2002), Nuevo enfoque en políticas públicas de juventud rural. Documento presentado en Seminario Internacional “La Revalorización de los grupos Prioritarios en el Medio Rural”. http://juventudruralemprendedora.procasur.org/wp-content/uploads/2013/08/NUEVO-ENFOQUE-en-POLI%CC%81TICAS-PU%CC%81BLICAS-de-JUVENTUD-RURAL.pdf (20-06-2017).

FAO (2012), Educación para la población rural. El papel de la educación, la formación y el desarrollo de capacidad para la reducción de la pobreza y la seguridad alimentaria. http://www.fao.org/fileadmin/templates/ERP/docs2012/ERPBookSpanish2012.pdf (17-06-2017).

Hernández D. y Benjet, C. (2012), “Los ninis como problema emergente para la salud pública”. *Revista Mexicana de Pediatría*, N° 79, pp. 40-45. http://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2012/sp121h.pdf (12-06-2017).

IMJUVE (2017), Sistema Nacional de Convocatorias IMJUVE 2017. http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Tabla_Sistema_Nacional_de_Convocatorias_2017.pdf (13-06-2017).

INAES (2017), Conoce los tipos de apoyo que otorga el INAES. http://www.gob.mx/inaes/articulos/conoce-los-tipos-de-apoyo-que-otorga-el-inaes (14-06-2017).

INEGI (2016), “Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud (15 a 29 años) 12 de agosto”. http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/juventud2016_0.pdf (12-06-2017).

Juárez, D., Vargas, P. y Vera, J. A. (2015), “Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México.” En: Revista Senderos Pedagógicos, No. 6, ene-dic 2015, pp.15-27.

Mesén Vega, R. (2014), “Política para el sector agropecuario y de desarrollo rural territorial costarricense 2015-2018”. Pilar 2: De la política; oportunidades para la juventud del agro y de los territorios rurales. http://conferencias.cepal.org/juventud_rural/ppt/pdf%20miercoles/4.Rafael%20Mesen.pdf (23-05-2017).

SEDATU (2016), “Con proyectos productivos la SEDATU busca arraigar a los jóvenes al campo”. http://www.gob.mx/sedatu/prensa/con-proyectos-productivos-la-sedatu-busca-arraigar-a-los-jovenes-al-campo (20-06-2017).

SEDESOL (2017), Acciones y Programas. Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social https://www.gob.mx/sedesol/es/acciones-y-programas/informe-anual-sobre-la-situacion-de-pobreza-y-rezago-social-19894 (18-06-2017).

UNESCO-FAO-IIPE (2004), Educación para el Desarrollo Rural: Hacia nuevas propuestas políticas. Estudio conjunto realizado por la FAO y la UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132994so.pdf (11-05-2017).

Destructive sense of responsibility in individuals with experience of parentification: A biographical perspective

Barbara Chojnacka, University of Szczecin, Poland

Introduction

Parentification is the phenomenon of reversing inherent family roles - between children and parents. So called "little heroes" who take on mature roles in their childhood, activities transgressing their powers and not assigned to the role of a child, grow up into "adult children" carrying the (usually emotional) burden of responsibility for their parents and family.

Among many significant consequences of this reversing-role experience in the family, we should especially focus upon a destructive sense of responsibility, that has a character of internal compulsion experienced by persons undergoing parentification in adult life, and consists of the need to be a guardian – not only for their parents. Such people concentrate their actions on satisfying the needs of others, whilst pushing their own needs away, as less important.

In my article I am going to write about this destructive sense of responsibility, based on the analysis of biographies of people who experienced parentification in their childhood. The biographical perspective allows to capture the meanings that the respondents attribute to their experiences and their consequences.

Properties of parentification

The concept of "parentification" was constructed in the seventies by two psychiatrists: Ivan Boszormenyi–Nagy and Geraldine Spark, in order to describe the phenomenon occurring in family life consisting of changing roles[3].

Parentification occurs when the child assumes responsibility for the tasks, duties, safety and feelings of the family members (usually parents), mostly in order to maintain the balance called homeostasis of the family. Salvador Minuchin (1974) states, that parentification, by violating the boundaries between parents and children, leads to the disruption of the family hierarchy and power. In this process the selected child becomes a part of the parental subsystem - he described

[3] The authors of this concept referred it not only to the children, but also to the partners in romantic relationships and partner relationships. They referred to the generally understood phenomenon occurring in family life, but not in the sense of family dysfunction.

such a child as a "parental child" (Minuchin 1974). If such a state lasts for long enough, it causes a number of negative consequences, which, according to Louise Early and Deil Cushway (2002) include: overloading the child with excessive obligations inadequate to their developmental abilities, or inability to meet their own needs, both being a result of satisfying the needs of parents.

Considering the importance of the conditions in which given family functions (in socio-cultural and historical context), as well as related patterns of action or social expectations, Nancy Chase distinguishes two kinds of parentification, namely: "healthy (adaptive) parentification"and "pathological" (destructive) parentification (Chase 1999).

Adaptive parentification refers to a situation, where a child undertakes tasks and functions of adults, that can and actually have a positive influence on the child's development. By shaping in the child the feeling of being helpful to parents, being more competent than them contributes to stimulating the development of responsibility, awareness of their own efficiency and effectiveness. At the same time, such children learn to take care of others (Byng – Hall 2008). According to K. Schier (2015), "the ability to care for another person can lead to pride and self-esteem". The important thing in this aspect is the duration of the reversal of roles, the scope of responsibilities known to the child and the gratification related to the actions undertaken (appreciation, gratitude and appreciation of the child).

Destructive parentification occurs when the parent (or a guardian) imposes a specific role on the child due to their own helplessness or impotence while expecting from the child adult behaviour (Schier 2012). In this case, the child is burdened with duties significantly exceeding their capabilities and strength. Additionally, the efforts made by the child are either unnoticed or criticized or punished. Children experiencing destructive parentification do not receive proper attention and care from their parents, they do not receive appropriate support or life instructions, they do not feel safe in their families, they are expected to give up their needs in favour of the needs of the family or parents. This type of parentification, as K. Schier says, concerns children from families experiencing certain kinds of situations, making them especially vulnerable to parentification experience. Risk group include children of alcohol and drug addicts (and other substance dependants), kids of chronically ill parents (physically or mentally) – it also concerns the situations where siblings are ill or disabled, children from mono-parentic families (raised by one parent - due to the death of one of the parents or divorce), children of conflicted parents or getting through the process of divorce, kids from foster and immigrant families (Schier 2015).

Another distinction is made by Gregory Jurkovic (1997), who distinguishes **instrumental (functional)** and **emotional parentification**. **Instrumental parentification** consists of caring for the family's material existence, satisfying its physical needs, involving using the child excessively in various household tasks (i.e. cooking, cleaning, shopping, doing the laundry or nursing a sick family member) or taking care of siblings or other family members. **Emotional parentification** consists of care for the emotional and social needs of the household members. A child emotionally involved in the role of their parents' guardian, may become a mediator in marital conflicts, provide a support for one or both parents, can be a scapegoat, a buffer of difficult emotions of a guardian, a family judge or arbitrator, and even a partner (including sex) (Jurkovic 1997). This division corresponds to, and even specifies, the definition given by Nancy D. Chase (1999, s. 5): ‘parentification in a family involves emotional or active change of roles in which the child sacrifices their own needs for attention, safety and development support, in order to adapt to the instrumental or emotional needs of the parent and care for them’ (Chase 1999). Other authors also notice the importance of sacrificing one's own needs for the good of the family.

A biographical perspective

The issues that are raised here are placed within the context of family life, which makes the processes, modes of acting, experiencing and inter-family relationships related to the reversed order of family roles. In order to answer the questions stated here is the biographical method, since the basic way to get to know the social reality leads through studying the personal relationships through which the individual expresses his experiences and communicates ways of understanding the social reality (Gorzko 2004).

The subject of research in the biographical approach is life of a particular person presented by him or her in a narrative form (Bednarz – Łukaszewska 2012). This helps the subject in learning about the reality in which he functions and which he co-creates (Trzebiński 2002). By telling about events from his life, the individual can reflect upon his experiences and interpret them.

The biographical narrative interview helps the researcher with gathering information about the individual perception of the world, the closest surroundings, and experiences by the participant of the research. The subject presents his past – the course of his life from his own point of view. Narration can be seen as a form of expression – complete expression (covering the whole of his life). Reflections presented here are the result of several narrative interviews

conducted with people who were subjected to parentification. Verification of these interviews consisted of diagnosing the family situation before qualifying them for further study. Stories referred to the subjects' whole life and particular attention was paid to their family life.

Consequence: a destructive sense of responsibility

The available literature concerning this subject and research speaks about the consequences of childhood parentification experiences taking place in adulthood. These consequences are also visible at the time of the experience taking place. In addition, the consequences of the parentification phenomenon affect not only the victims (children), but also entire family systems.

Some of the effects of destructive parentification are health effects (somatic symptoms) and related and accompanying psychosomatic effects. Regardless of their type, they are shaped as certain ailments, acquired attitudes and visible disorders in adulthood. As Małgorzata Kuleta and Monika Wasilewska say: in the case of parentification, we are dealing not only (as is the case in neglect) with serious deprivation of child's needs and deficiencies of parental care, guidance and secure attachment, but also with excessive responsibilities that are adequate for adults ascribed to the child, emotional burden, and instrumental use. It is not surprising that such situations may lead to severe stress and anxiety due to the suffered trauma (Kuleta, Wasilewska 2014). Numerous authors consider parentification experience as a kind of trauma.

In this context, as a consequence of trauma of the parentification experience, we can mention symptoms associated with difficulties in the functioning of the following spheres: emotional, cognitive, motivational, physical and psychosocial (Kuleta, Wasilewska 2014). These include:

- Experiences of mental and physical pain,
- Problems with self-control (increased emotional reactivity, disturbed emotional regulation, alexithymia - difficulties in identifying, differentiating and naming feelings),
- Disorders related to the self-perception and self-identity perception (borders, values and effectiveness of action),
- Disturbances in awareness and self-awareness (e.g. the feeling of derealisation and depersonalisation, the impression of being internally dead),
- Difficulties in interpersonal relations - oscillating between the desire to create unity with a partner and hostility and rejection of the partner; lack of skills needed to build bonds,

ambivalent feelings towards family members, establishing toxic relationships; difficulties in taking on the role of partner and parent, frequent feelings of shame associated with contacts with others and tendencies to non-adaptive behaviours and withdrawal from social life (Sakson, Obada 2009).

- **Destructive sense of responsibility**, sense of injustice, inadequacy, impostor syndrome, excessive maturity of the parentified child, dissociative disorders, taking up and continuing the role of a carer in adult life, disorder or inhibition of the separation process, disorders in the sphere of bodily functions, depression.

As it was already mentioned, **the subject of my deliberations is the destructive sense of responsibility**. This kind of experience is noticed in the analysed biographies. The subjects are people aged 20–45 (two women, two men) who experienced parentification in their childhood. Analysis of their biographies allowed us to point out a sense of responsibility that accompanies them both since childhood through adult life. This is one of the elements - one of the consequences, but it seems so important, that it is worth separate considerations.

Taking over parental roles by the child constrains him in a specific way. The child must focus on the needs of the family and distance himself from peers and peer relationships. The world of the child becomes narrow, closed, focused on the family.

It turns out that parentified children, responsible for parents and family, do not allow themselves the right to focus on their own independent development, nor right to pleasure and joy in life (Schier 2015). They undertake activities requiring dedication to the family, while neglecting their own needs. The so-called family heroes as adults feel frustration, bitterness and longing for their lost childhood (Schier 2015).

In the analysed biographies, special attention should be paid to the twofold nature of destructive responsibility. It is visible first during the childhood, and then in the adulthood, as passing the bridge between these stages in life. The sense of responsibility in childhood presents itself in all previously characterised manifestations of negative parentification. A parentified child becomes responsible for parents, siblings, family home, maintaining family homeostasis, and takes on the role of a carer, or guide, who has to satisfy all the family needs. The analysed biographies allow us to conclude that the destructive sense of responsibility manifests itself in the following ways:

- Giving up child's own plans, dreams, passions, development opportunities in order to care for and maintain bonds with family and parents;
- "Being on stand-by" – presenting full availability for the family (parents and siblings), regardless of personal life plans;
- Inability to live their own life – being torn between a sense of duty towards parents and their own family (marriage, children.) This is usually at the expense of the other party involved;
- Emotional and material constraint, a sense of duty to support parents and siblings;
- Taking up and continuing in an excessive manner the role of a carer in adult life – both in peer and partner relations;
- Compulsive need to care for others connected with inability to receive help from others; inability to admit lack of independence and weakness; suppression of one's own needs.

Why the presented symptoms of a sense of responsibility can be considered destructive for people experiencing parentification? The answer to this question seems to be quite simple. Every person in course of his life is heading for independence, autonomous functioning and development. On the other hand, a permanent sense of responsibility directs attention and actions at fulfilling the needs of others. An important element of the experience of parentification and the resulting destructive care is a kind of sense of imprisonment in the duty of a guardian and carer. Such a person accepts the role of a "family slave". Such "slavery" in childhood is being extended to adulthood, and people experiencing it still feel or really depend on their parents through, for example, the duty of care, consulting important decisions, consent to parents' intervention in their lives, etc.

Summary

To summarise, the destructive sense of responsibility presented here as a consequence of the parentification experienced in childhood seems to be a significant problem resulting from the disruption of the functioning of the family system. Looking at the family from a biographical perspective, in the context of whole-life experiences and their effects, we can see what role the family plays in our lives, and we discover the importance of parental roles and the family roles. Their reversal is a hidden (often unconsciously) mechanism that burdens children and distorts their development and adult life.

References

Bednarz-Łuczewska P., Łuczewski M. (2012) Podejście biograficzne [in:] Jemielniak D., red., Badania jakościowe. Metody i narzędzia, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Byng – Hall J. (2008) The significance of children fulfilling parental roles: Implications for family therapy. Journal of Family Therapy, Vol. 80: 147-162.

Chase N.D. (red) (1999) Burdened Children Theory. Research and Treatment of Parentification, Thausand Oaks, London. New Delhi: Sage Publications.

Earley L, Cushway D. (2002) Parentified Child. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, Vol 7(2): 163-178.

Gorzko M. (2004) Typ doskonały materiału socjologicznego. O niektórych zastosowaniach metody biograficznej w socjologii polskiej, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Jurkovic, G.J. (1997) Lost Childhoods: The Plight Of The Parentified Child. New York: Brunner / Mazel Publishers.

Kuleta M., M. Wasilewska (2014) Konsekwencje zdrowotne zjawiska parentyfikacji [in:] Borzęcki A., red., Higiena i środowisko a zdrowie człowieka. t. 1, Lublin: Norbertinum Wydawnictwo-Drukarnia-Księgarnia.

Minuchin S. (1974) Families and Family Therapy, Boston: MA, Harvard Press, London: Tavistock.

Sakson – Obada O. (2009) Pamięć ciała. Ja cielesne w relacji przywiązania i w traumie. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Schier K. (2015) Dorosłe dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Schier K. (2012) Gdy dziecko staje się rodzicem" – odwrócona troska, czyli zjawisko parentyfikacji w rodzinie [in:] Tryjarska B., red., Bliskość w rodzinie. Więzi w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Trzebiński J. (2002), red., *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Case Studies of Education in Refugee Camps: A Comparison between Japan and Canada

Yoshimi Fujimura

Abstract

This presentation provides a perspective on refugee education by focusing on two case studies; the Japanese and the Canadian. The first pertains to education through libraries in the refugee camps at the Thai-Burmese border by the Shanti Volunteer Association (SVA), a Japanese faith-based organization. The second pertains to higher education for refugees in Kenya led by York University's Centre for Refugee Studies (CRS).

The SVA was founded in 1981 with the objective of providing relief to Cambodian refugees who were driven out of their homeland. The word "Shanti" means peace and tranquility in Sanskrit, and the SVA is a Buddhist NGO formerly known as the Japan Sotoshu Relief Committee. Sotoshu is one of the leading Zen Buddhist sects. The core focus of the SVA is supporting educational and cultural activities in Thailand, Laos and Cambodia.

On the contrary, the Centre for Refugee Studies at York University, Canada was founded in 1988. It is an interdisciplinary community of researchers dedicated to advancing the refugees through innovative research, education, and policy engagement. One of the CRS projects, the Borderless Higher Education for Refugees (BHER), provides higher education to the refugees in the Kenyan refugee camps.

As both cases illustrate the possibility of outreach education in refugee camps, I will briefly introduce the educational activities conducted in the camps to identify some models of refugee education.

Keywords: *refugee education, refugee camps, outreach*

Introduction

This paper focuses on refugee education from the viewpoint of social pedagogy. The concept of social pedagogy has many meanings and is difficult to arrive at a precise definition. According to Juha Hamalainen, "it is difficult to define social pedagogy exactly because both 'social' and 'pedagogy' have several meanings" (Hamalainen, 1989). However I pay attention on the original concept of 'social pedagogy' described by t Adolph Diesterweg. According to Diesterweg, social pedagogy refers to "educational action by which one aims to help the poor in society"[4]. As refugees are socially disadvantaged and oppressed people, I might as well say that refugee education is one of the most important issues of social pedagogy.

A. A Japanese Case

The Shanti Volunteer Association

The Shanti Volunteer Association (SVA) is a non-governmental organization that is dedicated to providing educational support and conducting emergency relief activities in the Asian countries including Japan. It is an organization of Buddhist origin, but over time it has become a secular organization. It was established in 1980 by the Soto Zen sect as the Japan Sotoshu[5] Relief Committee (JSRC). The purpose of the JSRC was to aid Cambodian refugees evacuating from the tyranny of the Cambodian government to go to Thailand after the Vietnam War. With the completion of the emergency aid programs to the Cambodian refugees by the JSRC, some volunteers from the JSRC established the Sotoshu Volunteer Association (SVA) to continue their assistance in 1981. In 1999, the association gained formal authorization as an non-profit organization (NPO) and changed its name to the Shanti Volunteer Association (SVA); the word "Shanti" means peace and tranquility in Sanskrit. Its core focus is supporting educational activities in Thailand, Laos, Cambodia and Myanmar (Burma). So far the SVA has established community libraries, constructed schools and dormitories, and prepared and distributed teaching resources and materials in Laos, Thailand and Cambodia. The current president of the SVA is Kyoei Wakabayashi and it has 184 staff members in Japan and overseas.

Figure 1 shows the areas that the SVA offers relief activities across the world.

---

[4] Juha Hamalainen, Mark Smith and Daniel Schugurensky note this fact.

[5] Sotoshu is the Soto Zen Shool, which is the largest of the three traditional sects of Zen in Japanese Buddhism. It is the Japanese line of the Chinese Candong school, which was founded during the Tang Dynasty (9C) by Dongshan Lianjie.

Watts explains how Japanese Buddhist NGOs including SVA has emerged as actors in international relief volunteers as follows.

Japanese Buddhist NGOs first emerged in the early 1980s in response to the intensifying crisis in Indo-China with the boat people from Vietnam and the mass of Cambodian refugees living on the border of Thailand. Groups like the Buddhist Aid Center (BAC), created in 1982 mainly by priests from the Nichiren sect, were in part a response to criticism in the mainstream media that Buddhism had become irrelevant to modern society and that Buddhist priests had no concern for the general well-being of people. Another factor was the increasing international exposure that Japanese, and Japanese priests in particular, were getting as the economy prospered. Many Buddhist priests active in international aid expressed the shock and embarrassment they experienced on their first visits to the crisis areas in Southeast Asia when they found that almost all of the religious-based aid work was being carried out by Christian groups from the West. These experiences set off a significant movement toward international relief activities by not only Buddhist NGOs, but also by various official and unofficial organs of most Buddhist sects, both old and new (Watts 418).

Figure 1 The SVA activities in the world

① Cambodia, ② Laos, ③ Myanmar (Burma) Refugee Camp, ④ Afghanistan

⑤ Myanmar (Burma), ⑥ Japan: Earthquake ⑦Thailand

Myanmar (Burma) Refugees

(1) Background

Geographically Burma lies in Southeastern Asia, bordering the Andaman Sea and the Bay of Bengal, between Bangladesh and Thailand. The land area of Burma is slightly smaller than that of Texas. Figure 2 shows a map retrieved from the website of CIA.

According to CIA, various ethnic Burmese and ethnic minority city-states or kingdoms occupied the present borders through the 19th century. Over a period of 62 years (1824--1886), Britain conquered Burma and incorporated the country into its Indian Empire. Burma was administered as a province of India until 1937 when it became a separate, self-governing colony: In 1948, Burma attained independence from the British Commonwealth (CIA).

General Ne Win dominated the government from 1962 to 1988. In 1984 there occurred a massive and brutal Burmese offensive in eastern Burma, driving 10,000 Karen refugees into Thailand. This is the beginning of the refugee outflow from Burma into Thailand. In response to widespread civil unrest, Ne Win resigned in 1988, but within months the military crushed student-led protests and took power.

Figure 2 Map of Burma

(2) Increased Militarization of Borderland and Karen Refugees

After 1984, under the Ne Win regime the increasing militarization and violence, together with the heavy taxation caused a humanitarian and food crisis. This pushed minority people (Karen and Karenni) away from their homes and across the border into refugee camps (Horstmann 2015).

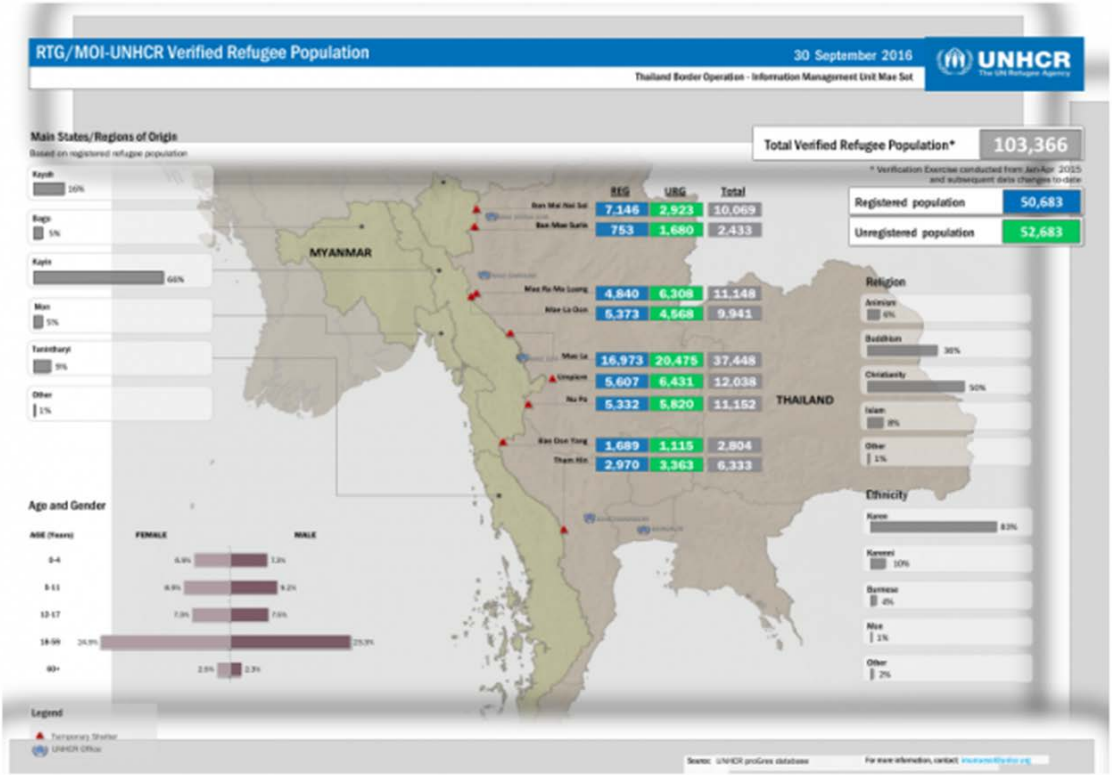
Although multiparty legislative elections in 1990 resulted in a landslide victory of the main opposition party, the National League for Democracy (NLD), the junta placed the NLD leader, Aung San Suu Kyi under house arrest from 1989 to 1995, from 2000 to 2002, and again from May 2003 to November 2010. To make the matter worse, in May 2008, Burma was struck by Cyclone Nargis, which leftover 138,000 dead and tens of thousands injured and homeless (CIA).

As Burma has been under a civil war situation, the influx of refugees into the Thai--Burmese border continues. Continued flows of refugees since the mid-1980s have resulted in approximately 103,000 refugees having to live in nine refugee camps along the Thai-Burmese border (Figure 3). The religious affiliations of refugees include animism (6%), Buddhism (36%), Christianity (50%),Islam (8%), and other (1%). Their ethnic background is Karen (83%), Karenni (10%), Burmese (4%), Mon (1%), and other (2%).

As Oh and Stouwe mentions, “officially, refugees are not permitted to leave the camps to earn an income nor do they have access to services provided outside the camps. International Nongovernmental Organizations (NGOs) provide basic services and capacity-building in the areas of food, shelter, health, education and community services”(Oh & Stouwe 3). Despite all contributions of the NGOs, the refugees are in a “deadlock situation”(Oh & Stouwe 3), in which it is difficult for them to take control of the development of their own lives.

The refugees tend to stay longer in the refugee camps, meaning that the camps tend to be fixed as opposed to temporary. In spite of the democratization of Burma in 2010, the refugees have to stay in the refugee camps for some more time. This is due to the conditions of voluntary repatriation not yet being met. After 2010 emigration to third countries has become increasingly difficult. For example, in 2016, U.S. has stopped accepting refugees from Burma . The situation surrounding the Burmese refugees is hostile and uncertain, especially considering that “voluntary repatriation to Burma” is difficult to accomplish; however, it is the only suggested solution for refugees today.

Figure 3 Verified Refugee Population in the Thai-Burmese Border (UNHCR)



SVA's activities in the Refugee Camps

Among the refugee camps on the Thai--Burmese border, the SVA is active in seven Karen refugee camps and operates 21 community libraries there. According to the annual reports, under the name of Community Library Project, the SVA is working on the following activities (SVA 2013, 2014, 2015).

(1) Operating 21 Community Libraries

In seven refugee camps\ (Mae La Oon, Mae Ra Ma Luan, Mae La, Umplem, Nupo, Ban Dong Yang, and Tham Hin) SVA operates 21 community libraries. The total number of users is approximately 500,000 (growing from approximately 455,000 in 2014 to 540,000 in 2013). Books are provided in two languages: Karen, the refugees' mother tongue, and Burmese, the common language used in Burma and one that refugees will need to speak when they return home. According to Miyake, "as very few books are available in the Karen language, Japanese

and Thai SVA staff in cooperation with capable teachers in the camp translate books from Japanese to English and then paste to the pages of the original language book"(Miyake 2002). They also publish books and distribute them to all the libraries. In 2013 and 2014, they published three titles (6,000 copies in total) each.

In libraries, they read books, tell stories to children, and put on puppet plays for the children. They also reach out to the community by means of a mobile library, sending books to the community.

(2) Offering Information and Learning Opportunities

The SVA has put up "Community Information Bulletin Board" in front of all 21 community libraries, posting a variety of information including the repatriation of refugees. Moreover, in 2015 they started the digital information research service via an offline computer in all libraries. This provides information for refugees' return to Burma. They also deliver news related to Burma.

(3) Cooperation with Schools

The SVA provides various library services to people of various age groups in the refugee camps. In 2014, they started a check-out service of reference books for junior and senior high school students. Also as there is a shortage of textbooks and teacher's manuals in the Burmese language, they support the printing of these books for 3rd and 5th graders in cooperation with Karen Refugee Committee Education Entity (KRCEE).

(4) Preparation for Voluntary Repatriation

According to the 2015 Annual Report, Burma experienced a great political turning point in 2015. The report states the following;

The Myanmar Army and the Ethnic Armed Groups came to agree on ceasefire, so it is expected that the long lasting conflict will come to an end. In addition, the negotiation between the Thailand and the Myanmar government of refugee repatriation, which started in late 2014, has made progress, so many refugees are expected to return home in these few years. However, people in refugee camps think that it will take longer for everyone to return home. "I can't fully trust the ceasefire. We may need to watch the situation for a while" (SVA 2015).

Voluntary repatriation has commenced because there was an agreement for a ceasefire between the Burmese Army and the Ethnic Armed Groups. This led to a year-by-year decrease in support with more NGOs closing their offices or downsizing their activities. Instead of this situation, the SVA has maintained its relief activities to help the refugees remaining in the camps.

B. A Canadian Case

1. The Centre for Refugee Studies, York University

The Centre for Refugee Studies (CRS) was founded in 1988. It is an interdisciplinary community of researchers dedicated to advancing the well-being of refugees through research, education, and policy engagement. Its predecessor is the Refugee Documentation Project created in 1981 for the conservation and analysis of research documents and data collected by Operation Lifeline during the Indochinese "Boat People" crisis[6].

The CRS provides three programs: the undergraduate certificate program, the graduate diploma program, and the summer course[7]. Research projects under the aegis of the CRS will focus on the following seven research clusters over the next 5 years[8].

1) Refugee Education; the Borderless Higher Education for Refugees, BHER

2) Researchers Without Borders

3) The Role of Big Data in Humanitarian Response

4) Urban Refugees

5) Refugee Resettlement at Home and Abroad

6) Transitional Justice

7) Building a National Refugee Archive

In this paper, my priority is to focus on the Borderless Higher Education for Refugees, whose leaders I met and spoke with last summer.

---

[6] http://crs.info.yorku.ca/about-us, accessed 2018.1.2
[7] http://crs.info.yorku.ca/programs, accessed 2018.3.13.
[8] http://crs.info.yorku.ca/priorities, accessed 2018.3.13.

The BHER

The aim of the BHER project is to make educational programs available where refugees need them. Its team is comprised of a global consortium of NGOs and universities committed to improving the quality and accessibility of education for refugees. Currently it runs programs within the Dadaab refugee camps in Kenya.

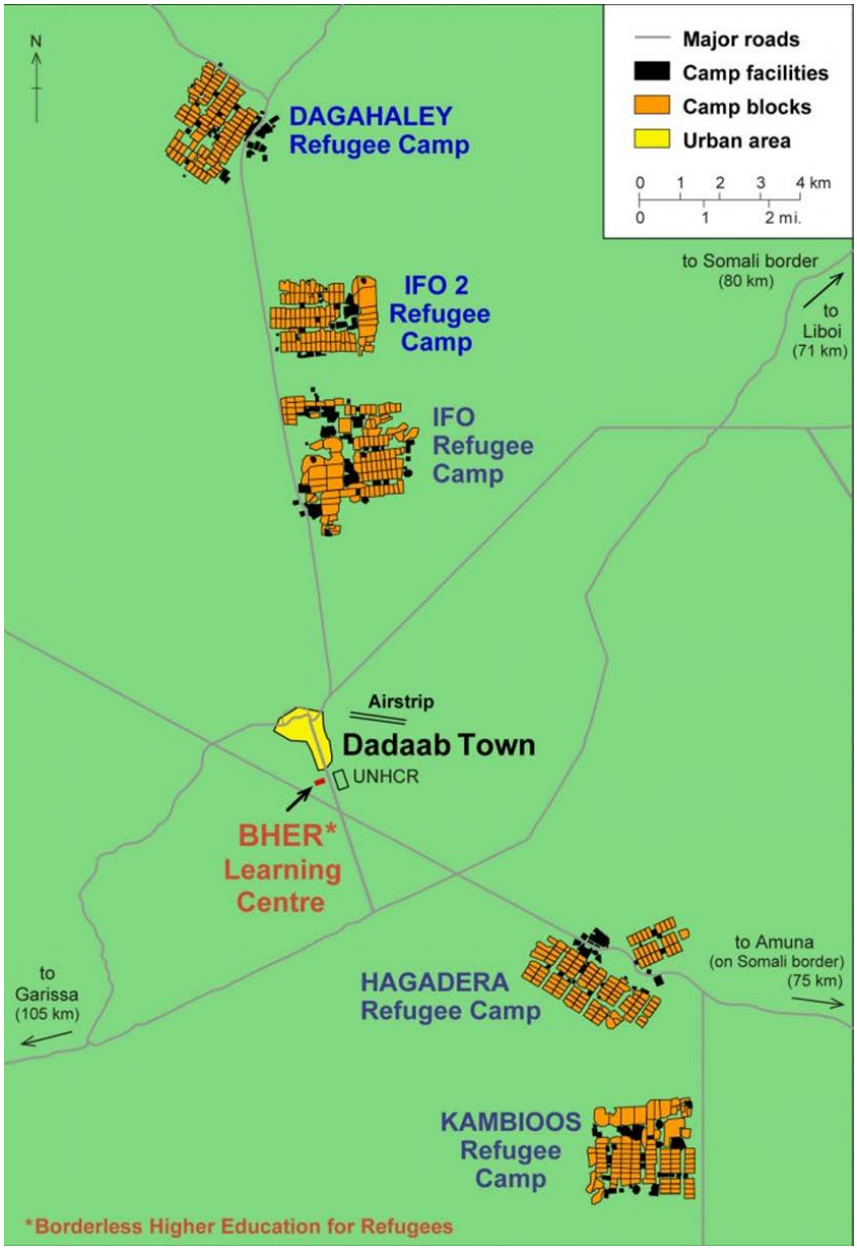
Dadaab refugee camps are located approximately 100 kilometers south of the Kenya-Somali border in the Graissa County of north-eastern part of Kenya.

The beginning of the camps was the one established in 1992 as "a temporary camp for refugees who were fleeing Somalia after a war broke out following the toppling of Siad Barre as the as the president." (Kipping' etich E. J. & Osman, 2016) The BHER project aims to redress the limited education in the camps. Figure 4 shows the map of Dadaab refugee camps and the BHER Learning Centre. The program targets various refugee groups in these camps, and is run by the consortium of Moi University and Kenyatta University, Kenya, York University and University of British Columbia, Canada, and the Windle Trust Kenya[9].

The BHER program delivers mix of university general education and distance education program through internet. Students in the refugee camps mainly learn at the BHER Learning Center, and take part in schooling at the universities.

[9] Windle Trust Kenya is a NGO that is responsible for running secondary schools in the Dadaab refugee camps.

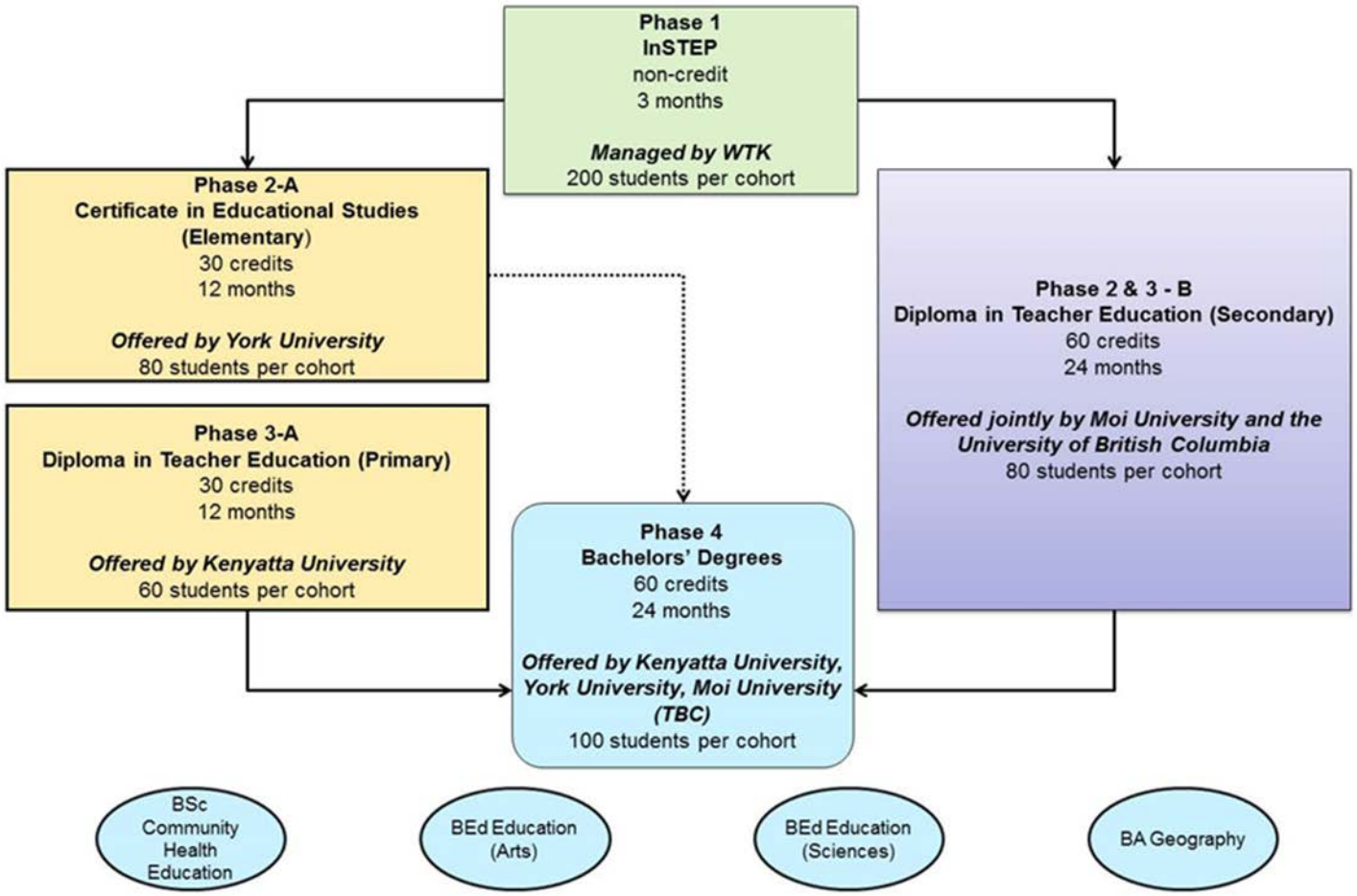
Figure 4 Dadaab Refugee Camps and BHER Learning Centre



(http://www.bher.org/resources/maps/ accessed March 14, 2018)

Figure 5 BHER Model

BHER Model



© BHER Project, York University, Toronto, Canada

Figure 5 shows a schematic illustration of the BHER model and the program design. A brief description of the BHER Program is given below[10].

Phase 1: Increased access and Skills for Tertiary Education (InSTEP)
Its purpose is to prepare prospective students for university education through courses in English Language, Information and Communication Technology and research skills.

Phase 2-A: One year course for Certificate of Completion in Education Studies (CES)

Phase 3-A: One year course for Diploma in Teacher Education (Primary) (DTE-P)

Phase 2 & 3-B: Two year course for Diploma in Teacher Education Secondary) (DTE-S)

Phase 4: Degree Programs

Currently, this teacher education program has two ongoing cohorts, which started in 2013 and 2014 respectively. However, the situation in the Dadaab refugee camps is not certain, as the Kenyan government declared its intention to close down the Dadaab refugee camps. The BHER is trying to continue its project, and is actively exploring the possibility of translocating their education site to the Somali National University.

Conclusion

In both case studies, the situation around refugee camps is uncertain. In the refugee camps at the Thai-Burmese border, Human Rights Watch has observed that the transition from military to civilian rule in Burma, which started in 2011, has slowed down and reversed in some sectors in 2015. On refugee matters, the exodus of Rohingya Muslims[11] was the key issue in 2015. Concerning the refugees at the Thai--Burmese border, "UNHCR and the Thai government continue to discuss a plan for voluntary repatriation of members of this group" (Human Rights Watch 2015). In March 2015, UNHCR released its strategic roadmap for voluntary repatriation of Burmese refugees. It says that "the formation of a civilian-led government in Myanmar in

[10] http://www.bher.org/about-academic-programs/ accessed March 14, 2018

[11] According to the Human Rights Watch, the United Nations estimates that 94,000 Rohingya people made the journey between January 2014 and May 2015. In May 2015k some 5,000 people on boats were abandoned by smugglers and denied entry to Thailand, Malaysia, and Indonesia, with at least 70 dying during the ordeal. After intensive international media coverage, Malaysia and Indonesia finally permitted boats to land, and then promptly interned the new arrivals (Human Rights Watch).

2010, extensive political and economic reforms, and a dramatic reduction of armed conflict in the South-East of the country, have had significant implications for both the local population in general and for some 110,000 refugees who fled Myanmar over the past three decades and are now residing in nine Royal Thai Government (RTG) 'Temporary Shelters' (refugee camps) in Thailand" (UNHCR 2015). UNHCR admits that "it is still too early for organized voluntary repatriation to be initiated" (UNHCR 2015), but it has prepared a road map outlining UNHCR's strategic directions for voluntary repatriation from Thailand during the period 2015-2017. However, the refugees are skeptical about the prevailing political situation of Burma and are bewildered by the ongoing situation surrounding them. In the case of Dadaab refugee camps, the situation is more serious, because the Kenyan government has declared the intention to close down the refugee camps, even though the refugee crisis is far from over. However, the BHER has received considerable attention and many higher educational institutions have observed the project.

In conclusion, I would say that both aforementioned patterns of refugee education illustrate that the educational models provide a perspective of outreach efforts at the refugee camps, instead of the hardship surrounding the refugees. Although the refugee situation is uncertain, the two models of refugee education have universality of social pedagogy.

Acknowledgements

Section A of this paper is based on my research for the International Conference "Religious Pluralism and the Refugee Crisis: Local, National, and Global Perspectives" in Berlin, Germany sponsored by the U.S. state government in 2017. I would like to thank Mr. Takafumi Miyake of the SVA for giving me the information about the volunteer activities of the SVA.

Section B of this paper is based on my research at the Centre for Refugee Studies in the summer of 2017. I would like to thank Professor Wenona Giles, Deputy Director of the CRS; Professor Don Dippo of York University; and Dr. Aida Orgocka, Project Manager of the BHER, for giving me the information about the CRS and the BHER.

Also I would like to thank the staff of the International Conference "Social Pedagogy and Social Education" for giving me the opportunity to make a presentation on this topic.

References

Fiddian-Qasmeyeh, Elena, “Introduction: Faith-Based Humanitarianism in Contexts of Forced Displacement,” *Journal of Refugee Studies* Vol..24,No.3, Oxford University Press, 2011.

Fiddian-Qasmeyer, Elena & et.al eds.,*The Oxford Handbook of Refugee & Forced Migration Studies*, Oxford, Oxford University Press, 2014.

Miyake, Takafumi, “Libraries for Refugee Camps: The Shanti Volunteer Association”, Asian/Pacific Book Development Vl.33 No.1, Asian Pacific Cultural Centre for UNESCO, 2002, 9-11.

Hamalainen, Juha, “Social Pedagogy as a Meta-theory of Social Work Education” in *International Social Work*, SAGE, Vol. 32, 1989.

Hargrave, Karen, “Refugee-state Distrust on the Thai-Burma Border”, Forced Migration Review 45, Oxford, 2015, 95-97 (https://s3.amazonaws.com/)

Academia/edu.documents/37570694/FMR_Article.pdf., retrieved September 23, 2017.)

Kipng’ etich E.J., Kirui & Ahmed Osman, “Role of Borderless Higher Education for Refugees Programme in Offering High Quality Teacher Education and Training for Refugees in Dadaab Settlement in Kenya” in Advances in Social Sciences Research Journal, Vol. 3, No.2, 2016.

Oh, Su-Ann & Marc van der Stouwe, “Education, Diversity and Inclusion in Burmese Refugee Camps in Thailand, Comparative Education Review, Vol. 52, No.4, The Comparative and International Education Society, The University of Chicago Press, 2008.

SVA, Annual Report 2013

SVA, Annual Report 2014

SVA, Annual Report 2015

SVA, Mid-term Action Plan 2014-2018

United Nations High Commissioner for Refugees, “Strategic Roadmap for Voluntary Repatriation: Refugees from Myanmar in Thailand 2015-2017”, UNHCR, 2015.

Watts, Jonathan, “A Brief Overview of Buddhist NGOs in Japan,” Japanese Journal of Religious Studies 31/2, Nanzan Institute for Religion and Culture, 2004, 417-438.

Critical Social Pedagogy in Historical Context: the Polish Example

Mariusz Granosik, Katedra Pedagogiki Społecznej (Department of Social Pedagogy), Uniwersytet Łódzki (University of Łódź)

Abstract

The contribution (chapter) introduces both the issue of critical Polish social pedagogy from the historical perspective and the problems associated with pedagogization of social reality (Depaepe, Simon, Czyżewski, Masschelein) pointed out by post-Foucauldian governmentality studies.

The history of social pedagogy in Poland is more than 100 years long and was full of challenges, particulary in Nazi and Communist times. Now it seems that the greatest challenge to social pedagogy is the risk of its entanglement in the mechanisms of neoliberal governance that is pedagogization of social reality.

The pedagogization of public communication is having a significant impact on other forms of discourse, including professional one, that would constitute a kind of pre-configuration of the institutional processes occurring in social organisations. The important part of the process there is re-framing of crucial traditional assumptions of social pedagogy, that is a human strengths based action (Radlińska, Kamiński). Finally, the traditional labels are being used to name and to institutionalise governmentality practices. Some local human strengths, that don't fit into neo-liberal discourse, are not recognised and social participation, the fundamental idea of human strength based approach, seems to be in danger of being (ab)used as a tool of bio-policy (Foucault). As a consequence, social pedagogy (theory and practice) is unconsciously and indirectly supporting neo-liberal organisation of society.

On the other side, some protective activity of social pedagogues can be observed, such as increasing critical assessment of dominant discourses and a division of professional (institutional) discourse reflected in the doubled organisation of the socio-pedagogical work itself.

Key words: *pedagogization, governmentality study, professional discourse, critical social pedagogy, social work*

Introduction

Social pedagogy is one of the oldest and the most significant subdisciplines of pedagogy in Poland. Formally, it could be traced back to the text by Helena Radlińska "Z zagadnień pedagogiki społecznej" published in 1908 (Radlińska, 1908), however, as many historians of the Polish pedagogical thought emphasize, social pedagogy had also been written about earlier (Cichosz, 2006, pp. 7-11). In the historical text mentioned, Helena Radlińska defined a new subdiscipline[12] referring to German roots, but mostly, on account of a different cultural and political context, opening up new perspectives based on, among other things, her own concept of societal work.

There is no doubt that social pedagogy developed in Poland is an original variant which, despite being created as part of international collaboration (references to social pedagogy of Paul Natorp, Radlińska's involvement in IASSW), due to its different history (and mostly Nazi and communist experience) cannot be directly compared with ideas developed in other countries. The origin of social pedagogy in Poland coincided with a very difficult historical period, when Poland was not present on the map of Europe as it had been partitioned by Russia, Austria and Prussia.

Despite many original ideas and concepts developed as part of Polish social pedagogy, this chapter will only address one issue: criticism with regard to epistemology and axiology of social activity. Regardless of the times, a critical approach to the social system resulted from the fact that social pedagogy invariably took the side of discriminated and neglected individuals and groups, whose potential (human strengths) was not socially recognized or exploited. I believe that this criticism allowed social pedagogy to survive the hard times, and that even today social pedagogy thought remains valid and develops thanks to it.

The issue raised here seems particularly important in the context of international publication as despite long history and numerous contemporary studies, Polish social pedagogy remains poorly known among foreign readers, mostly due to problems with translating its main categories

[12] Despite her reluctance to create a closed definition of social pedagogy, after many requests from students and co-workers, Radlińska described social pedagogy as a practical (applied) science developed "at the crossroads of the human, cultural, social and educational sciences" with one's own viewpoint. The socio-pedagogical point of view is focused on bilateral/dialectic relations between an individual and the environment (social, cultural) at different (all) life stages. (Radlińska 1935)

(praca społeczna [societal/community work][13], działalność oświatowo-wychowawcza [educational activity], wychowanie narodowe [national education]) into English, which is also a challenge faced by this text. Furthermore, it has to be mentioned that the beliefs and analyses presented below only reflect the author's views, and they do not portray the whole contemporary Polish social pedagogy, which is being developed in various ways in almost all important academic centers.

1. Polish Social Pedagogy as a Critical Applied Science – History

Polish social pedagogy had considerable critical potential from the very start. It has been manifested in its opposition to the existing reality, which was supposed to be changed, transformed and revived in the name of ideals through societal work[14]. Criticism resulted from the discrepancy between what was and what might have been if the whole social potential, all human strengths were awakened and organized. This approach provided a basis for patriotic education during the period of Partitions and for the interwar educational activity. The same belief also justified the emancipatory current that developed later, and even the radical current, which replaced protective (normalizing) activities with defiance (questioning the existing social order).

Criticism of Economic Social Relations and Enhancement of National Strengths in the Enlightenment and Patriotic Spirit

The early days of social pedagogy coincided with, on the one hand, the period of Partitions (until 1918) and regaining statehood after 123 years of lack of independence, and, on the other hand, the second industrial revolution with its growing economic and political social differences, particularly when comparing cities with the rural areas. These differences became the main targets of criticism from social pedagogy at the time, and the reasons behind an original concept

[13] "Praca społeczna" is very often translated as social work, but Radlińska did not use the term social work (praca socjalna). To make this difference visible and to reflect the original meaning, "praca społeczna" is being translated as societal work or community work in this text.

[14] This is how societal work was defined by the creator of Polish social pedagogy Helena Radlińska, however, the moral imperative "you cannot leave the world as it is" is older and was already present in the pedagogical thought of Janusz Korczak or even the whole social positivism.

of activity based on human strengths[15]. Helena Radlińska developed an original community work method based on the enhancement of internal resources, and particularly eminent individuals who were able to creatively transform their environment.

Based on these assumptions, social and pedagogical activity (societal work) is "a conscious activity to construct collective life based on eliciting, multiplying and improving human strengths, and organizing them to work for the good of people" (Radlińska, 1961). Thus, human strengths were both goals of the action (for the community) and the methods used to undertake this action (through the strengths of the community) (Lepalczyk, Marynowicz-Hetka, 2001)[16]. The task of a social pedagogue was 'only' to assist people in their personal, social and spiritual development, and to educate them to enable their capacities and creativity (to multiplicate their human strengths). The resources mentioned, depending on the historical and social context, were described as patriotic, biological, social, moral, spiritual, active, latent, hindering, wasted strengths etc.

Considering the strong impact of ideals of social positivism, societal work was to a large extent based on the Enlightenment ideals, meaning a belief that education opens up an opportunity to transform one's own environment and, in consequence, the whole society. Radlińska was involved in the promotion of reading, the establishment of libraries and people's universities, and the stimulation of creativity and civic (patriotic) engagement in common affairs. However, from the perspective of the development of social pedagogy, her most significant activity seems to have been the initiation of training in and studies into this subdiscipline.

It was probably this academic and educational aspect that allowed Polish social pedagogy, from the very beginning defined as a practical science, to pass its first historical test, i.e. the Second World War. Strength and significance of applied sciences are confirmed not only by their theoretical or methodological development, but also their ability to create professional ethos and identity, which is a kind of a moral obligation to act responsibly whenever necessary.

---

[15] "In social pedagogy, strengths are generally acting factors ('social strengths'), and in a narrower meaning – aptitudes and characteristics of individuals and groups, which are or could be manifested in action (in any field)". (Radlińska, 1961, p. 368).

[16] Radlińska's concept of societal work based on human strengths was published independently a couple of years before the book by Bertha Reynolds (Reynolds, 1939), which is considered to have been the inspiration for the American strength-based practice.

The Second World War was a particularly difficult challenge for social professions. During the war, the dilemma about whether to save one's own or someone else's life had to be resolved numerous times by every doctor, lawyer, priest, and also social pedagogue. One of the social workers from Radlińska's school was Irena Sendlerowa, sometimes called "mother of the children of the Holocaust", who actively rescued Jewish children, which at that time was punished with death. Sendlerowa, however, did not act alone as she collaborated with other Radlińska's students, saving the biological forces of Polish, Jewish and other nations in danger. Radlińska, despite having lost much of her academic output (which burnt down), continued her academic activity during the Second World War in the form of underground education, which, in the context of social activity, could be described as stimulating patriotic forces that were able to transform the environment in difficult times.

Resilience to Communist Authorities, Alternative System of Social Youth Organizations, Pan-Pedagogism

Such a model of action was replicated over the following periods of social pedagogy development. A significant challenge to the post-war social pedagogy was the centralized ideologization of education, which was supposed to provide a basis for a homogeneous socialist society. This direction of changes in educational policy was contrary to the concept of human strengths and environmental potentials released bottom-up. In consequence, the Department of Social Pedagogy at the University of Lodz headed by Radlińska (the only such department in Poland at the time) had its academic activity limited, and it was ultimately liquidated in 1952 (to be reinstated only in 1961).

Social pedagogy could not critically approach social, political and cultural phenomena, and so it started to develop in other areas including practice. For example, it got theoretically and practically interested in youth organizations (e.g. the Scouts) which, thanks to pre-war traditions, were relatively less indoctrinated by the communist political apparatus, and even if they were politicized, it was only superficial. Another form of wielding influence on the society was the publication of youth literature, which indirectly shaped the new generation. Regardless of the method, the aim was to develop in young people a certain strength of character, today called resilience, so that they could resist centralized ideologization without blocking the possibility of activating human strengths in local communities.

The post-war period also saw the beginning of the third industrial revolution involving the development of communication technologies. This opened up virtually endless possibilities of

pedagogizing the social space through the media on a mass scale. The term 'pedagogization' refers to the process of wide-spreading educational strategies and semantics into almost all social fields and onto all developmental stages of a human being (Höhne, 2003, pp. 230-237; Depaepe, Herman, Surmont, Van Gorp, Simon, 2008; Czyżewski, 2013). In the 1960s and the 1970s, this seemed to be a dream come true for pedagogues influenced by the Enlightenment thought. Aleksander Kamiński, one of the most famous Polish social pedagogues, Radlińska's successor as the head of the Department of Social Pedagogy at the University of Lodz, actively promoted pedagogization, meaning the extension of educational influences. Doctors, nurses, actors, clerks, neighbors, peers – everyone was to teach and educate, and even urban space with new housing estates was to be planned so as to have an educational effect on the residents. The educational mission, however, was to be mostly conducted by mass media. Kamiński was an author of popular short stories for young people, which promoted self-education, responsibility for the group and patriotism. They were published in a large number of copies, reaching nearly all young people (for many years they were among mandatory reading books). At that time, it seemed that only political censorship[17] hindered mass pedagogization of the public space, while the best criticism of the political system and the best protection against totalitarianism was the shaping of strong and independent individuals (the main idea of the Scouts).

2. Criticism of Economic and Political Inequality: Building a Democratic Civic Society

The breakthrough year 1989 not only offered Poland the freedom of speech but also economic, political and social transformations including problems typical of radical change, which had previously been non-existent or concealed. Both Helena Radlińska's works and the discourse of social pedagogy developed after 1989 clearly indicated the need to (re)build the community or even the society, first destroyed by the totalitarian political system, and then by the market economy.

To put it shortly, the years of limited freedom before 1989 resulted in a certain craving for theories justifying the subjectivity and agency of individuals. What was also lacking were methods of action that would not only effectively enhance individuals, but also remove institutional and discursive barriers.

[17] During the period of totalitarian communist rule, there was no freedom of speech in Poland. All publications (including scientific ones), regardless of the number of copies, had to be approved for printing or publication by the Main Office for Control of Press, Publications and Public Performances, which verified their compliance with the dominant ideology.

The critical approach of social pedagogy manifested itself in numerous theoretical applications of the assumptions of social constructivism according to Berger Luckmann or Goffman from the first period of his work[18], and in probably equally numerous references to the works of Helena Radlińska, particularly including the concept of social strengths and the transformation of educational environment by eminent individuals. Such faith in the possibility of co-creating social reality, grounded in theory, was necessary to commit oneself to the development of practice based on empowerment, advocating, participation or pedagogy of place. Constructivist theories also translated into empirical works, classically based on long-term participant observation and the understanding perspective that views reality from the point of view of the study subjects.

This unique context and openness to constructivist theories, to some extent feminist and emancipatory, contributed to the development of more radical practice variants as part of social pedagogy[19]. They were to be based on the effect not only on the user but also on social institutions, the activities of which marginalized or disadvantaged some part of the society. Thus, they were concepts stemming from the critical view of contemporary social processes or – in a narrowed-down form – from the disappointment over the dominant institutional practices.

3. Governmentality, Pedagogization and Criticism of the Neoliberal Society: Unfinished Story

Without attempting to settle a more complex issue of the genealogy of the criticism of Polish social pedagogy, it is worth noting that the shift from the normalizing to the defying function of practice was accompanied by the shift in the way theory was constructed, from critical reflection to critical philosophy. While the sources of critically reflexive practice should probably be traced back to the unique history of Poland and Polish social pedagogy, inspirations from the critical

---

[18] Enriching the theoretical base of social pedagogy by different concepts of Erving Goffman usually resulted in interesting cognitive conclusions (e.g. Jarkiewicz 2012, Kostrzyńska 2014). Some authors even managed to formulate a new radical (critical) model of practice (e.g. Gulczyńska 2013).

[19] Significant theoretical and ideological reports in this respect could be found in works by such authors as Freire (1970), Payne and Dominelli, particularly considering the fact that these authors also called for a change of practice (Adams, Dominelli, Payne 2005). It also seems that this was a period of great popularity of the concept of social construction of reality (Berger, Luckmann 1966), which is even called a renaissance of interactionism by Franz Hamburger (Hamburger 2003, p. 92). In Poland, this additionally involved gradual assimilation of the empowerment idea, frequently popularized with references to the works of Helena Radlińska by, for example, Jerzy Szmagalski (1996).

theory mostly come from foreign publications. And even though our reception of critical philosophy is much delayed compared with Western Europe, a new (different) reading of critical inspirations is possible and all the more reliable since it refers to the uniquely Polish line of development of the social pedagogy discourse.

Thus, more than ten years after the breakthrough year 1989, as a result of inspiration drawn from the critical philosophy of late Foucault, Nikolas Ros, and Mitchell Dean (2010), a reflection came that the greatest challenges to social pedagogy were not the loudest media problems but the risk of its direct entanglement in the mechanisms of neoliberal governance of the population. Unlike in the previous periods, the critical approach to the mechanisms of power required not only radical practice, but mostly a different theoretical model that would expose these mechanisms. This is why the basic task of the new critical approach in terms of theory was the demystification of hidden mechanisms of governance of populations (bio-power), which had also settled in social pedagogy.

Gender studies[20] and early works of Michel Foucault, Jürgen Habermas[21], Zygmunt Bauman and Ulrich Beck[22] already impacted Polish social pedagogy earlier, reorienting it towards communication activities or emancipation from the social panopticon. However, only the later concepts of Foucault, such as governmentality, subjectification, apparatus (dispositif) of security, and the post-Foucauldian approach to the pedagogization of social reality made it necessary to radically and critically reinterpret the basic assumptions and activities developed as part of social pedagogy.

The fact that Foucault, at the turn of the 1970s, describing indirect mechanisms of power, had an effect on nearly all social sciences, and particularly the applied ones. Social work and social pedagogy could not leave such a challenge unanswered, particularly considering the fact that the

---

[20] Apart from numerous works of western theoreticians, one should mention Anna Tokarova, who consistently developed the Slovak discourse of feminist social work, which was closely linked to Polish discourses, and particularly the social and pedagogical discourse (e.g. Tokarova 2007).

[21] Raising one of the most significant issues of social pedagogy, i.e. free time, Maria Czerepaniak-Walczak applies not only the concept by Habermas but also concepts of other representatives of the Frankfurt critical philosophy (Czerepaniak-Walczak 2007).

[22] An interesting social and pedagogical analysis of the usefulness of the “risk society” concept by Ulrich Beck is presented by Stanisław Kawula. He ultimately assesses it as too pessimistic, however, this does not discourage him from using the narrowed-down category of *risk family*, which is additionally based on selected concepts of Zygmunt Bauman (e.g. Kawula 2011).

latter had been involved for years in the creation of an educational discourse (pan-pedagogism) that turned out to be a mechanism of subjectification of individuals on a mass scale. It is worth presenting here briefly the basic categories of Foucault's late critical approach.

There is no doubt that the basic theoretical category is governmentality, meaning a modern form of impersonal and dispersed power, "the ensemble formed by institutions, procedures, analyses and reflections, calculations, and tactics that allow the exercise of this very specific, albeit very complex, power that has the population as its target, political economy as its major form of knowledge, and apparatuses of security as its essential technical instrument" (Foucault, 2007, p. 126). To govern a neoliberal society, it is necessary to transform people's mentality into "participants", and to create a subject that needs to be shaped and adjusted to social demands not under the influence of an external force, but because of an internal need of active participation and development.

The subject itself is created thanks to pedagogization which – unlike in the post-war period – is an effect of the development and popularization of the so-called psy-disciplines including psychology, psychiatry, psychoanalysis, psycho-sociology etc., which play "a key role in constituting our current regimes of the self as well as itself having been 'disciplined' as part of emergence of this regime" (Rose, 1998, p. 2). Although social pedagogy is not mentioned by Rose, it might be classified as a psy-discipline as well since it is also entangled in the formatting of whole human populations in accordance with the assumptions of the neoliberal model of society. This mostly involves the development of basic skills and competencies that together constitute an active citizen of knowledge society, such as market-defined resourcefulness, creativity, independence, enterprise, and openness to lifelong learning. Many pedagogues found (and in many cases still find) this middle-class society model very convincing since – at least by definition – it opens up not only developmental opportunities, but also a possibility of globalized social recognition, which gains special significance in the social media era.

Still, it is difficult to accept it from the perspective of critical social pedagogy, which is particularly interested in the part of the society that, for various reasons, do not want to or cannot become active co-creators of the economic development. Both individual work with them aimed at their better adjustment to neoliberal expectations and overcoming barriers that hinder their developmental possibilities are acts of oppression (Gilbert, Powell, 2010, pp. 3-22). Even participatory practices, most of which are based on the participation of minorities in a model rooted in dominant discourses, are only seemingly participatory as they merely make it possible to include minorities in the order created by the majority (Granosik 2014, 2018a).

To put it briefly, by undertaking “emancipatory” activities, social pedagogues do not liberate individuals but, in fact, introduce them into other systems of relationships. These new relationships are less visible, more complex, and based on incentives (often with no alternative) and an expectation of sharing contemporary values of the middle class, regardless of these individuals’ class background. The situation is similar in the case of providing excluded groups with access to such resources as recognition. This access requires undergoing pedagogization, which means respecting the dominant rules and practices concerning nearly all areas of life, frequently at odds with the minority’s models of motherhood, eating habits, ways of spending free time, family organization, communication etc. The model of neoliberal governance based on pedagogization is thus undemocratic because it forces minorities to conform to the dominant principles of life. Moreover, it aims to mold individuals so that they are very similar in basic issues and take similar decisions, whereas there is no true democracy without diversity.

The effectiveness of governmental power results from the fact that instead of giving orders and imposing prohibitions it is based on ostensible freedom and ostensible subjectification of individuals, who are then threatened with numerous dangers and encouraged by the system of benefits to make the “right” decisions. In fact, they have no choice as on the one hand, who would like to “waste their life”, “put their own child at risk” or “contribute to somebody’s misfortune”, and on the other hand, “miss the chance of a lifetime”, “fail to develop” or “fail to accept the challenge”, to list just a few arguments used by the dominant discourse. This type of power effectively eliminates any resistance thanks to its indirect character, meaning conduct of conduct, and decentralization. There is no one to protest against because autonomous decisions are taken by free individuals to the best of their knowledge, however, both this knowledge and areas of important decisions are indicated by the dominant discourses.

The entanglement of social pedagogy in the presented process of creating modern “subjects” is, from the critical perspective, the greatest threat we face today.

Instead of a Conclusion

The latest discourse of Polish social pedagogy – very self-critical – is still under development, unable to find a sufficiently reliable way out of the dilemmas described above. However, one can point to some solutions created as part of academic social pedagogy and practice.

In the academic environment, one can reconstruct at least a few proposals to direct critical social pedagogy, calling for:

- Rejection of the critical perspective of the post-Foucauldian philosophy as a too-radical system of thought, only leaving the genealogical method for demystifying hidden power relations in order to remain cautious when constructing practice (Granosik 2018b);
- Reformulation of the key categories of traditional Polish social pedagogy (such as human strengths) in order to minimize the risk of formatting pedagogization;
- Development of participatory action research, however, not based on scientific methodologies that colonize the lived worlds of research subjects but on the participants' epistemologies, their own "ethnomethods" (user led research, cf. Beresford, Croft, 2012);
- Activities aimed at radical and agonistic democracy based on clear differences (Laclau, Mouffe, 1985; Mouffe 2000), which the deliberative democracy based on the commonization of the dominant discourse around neoliberal values of the middle class can be replaced with;
- Limitation of activities to the local space so that they are relatively little entangled with the dominant discourses, and undertaking individualized activities that are not based on the application of, for example, good practices.

It is a bit more difficult to indicate practical solutions as social pedagogues do not operationalize their experiences in terms of governmentality or pedagogization. However, strong social and pedagogical identity requires actions that, at least to a certain extent, are to protect users of social services from governmental power.

Firstly, it is obvious that social pedagogues are controlled as are their clients, and the reaction of some of them might be perceived as a kind of resistance manifested by partial isolation from the public discourse. In detail, a part of the professional discourse (internal professional discourse) became hidden from public control and covered by another discourse (external professional discourse) produced particularly to be a part of public debate[23] (Granosik, 2012). Such discursive duality allows to control the degree of the colonizing effect the dominant discourses have on users. On the other hand, it poses a risk of abusing direct power (e.g. disciplinary power), if the action is not rooted in an internalized ethos of social work (professional identity).

[23] The phenomenon of double professional discourse is not specific to social work only. Similar general conclusions were provided by the analysis of scientific discourse (*Gilbert G.N., Mulkay M., 2003*), however, many differences might be mentioned.

It is impossible to say for how long Polish social pedagogy will be dealing with the challenges of governmentality and pedagogization, and what other solutions will be developed. One thing is certain: closing this stage of critical reflection will initiate a new stage. Polish social pedagogy (at least in the variant presented in this text) is, by definition, constructed in opposition to the existing reality and, for more than a hundred years, it has been "transforming the environment using human strengths in the name of an ideal" (Radlińska 1935/36, p. 73).

Bibliography

Adams R., Dominelli L., Payne M., (2005), *Social Work Futures. Crossing Boundaries, Transforming Practice*, New York.

Beresford P., Croft S. (2012), *User Controlled Research: Scoping Review*, London, National Institute for Health Research (NIHR) School for Social Care Research, London School of Economics, http://sscr.nihr.ac.uk/PDF/SSCR-Scoping-Review_5_web.pdf

Berger, P. L. and T. Luckmann (1966), *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Garden City, NY: Anchor Books.

Cichosz M., (2006), *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945-2005*, Toruń, Wyd. A. Marszałek.

Czerepaniak-Walczak M.,(2007), *Od próżniaczenia do zniewolenia – w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego,* in: E. Marynowicz-Hetka (ed.) Pedagogika społeczna. Vol. 2, Warszawa.

Czyżewski M., (2013), *W kręgu społecznej pedagogii*, Societas/Communitas, 2.

Dean M. (2010), Governmentality, Power and Rule in Modern Society, Sage: New York/London

Depaepe M., Herman F., Surmont M., Van Gorp A., Simon F. (2008) About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education, in: P.Smeyers, M.Depaepe (ed) Educational Research: the Educationalization of Social Problems, Springer: Wiesbaden

Foucault M., (2007), Security, Territory, Population. Lectures at the Collège de France, 1977-78, New York: Palgrave Macmillan.

Freire P., (1970), Pedagogy of the Oppressed, New York.

Granosik M., (2012), "Mówię, jak jest, robię, co mi każą" o interpretacyjnym rozdarciu współczesnego pracownika socjalnego, in: M. Rymsza (ed.), Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem, Warszawa, Instytut Spraw Publicznych.

Granosik M., (2014), *Discursive Participation of Social Work Research – a Critical Perspective,* in: D.Paturel (ed.) Recherche en travail social: les approaches participatives, Champ Social, Nimes.

Granosik M., (2018a, in printing), *Participatory Action Research in Social Work: Towards Critical Reframing*, Pensée plurielle, 3.

Granosik M., (2018b, in printing), Pożegnanie z Foucaultem. Governmentality i praca socjalna, Miscellanea Anthropologica et Sociologica, 2

Gulczyńska A., (2013), *„Chłopaki z dzielnicy". Studium społeczno–pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*, Łodź.

Hamburger F., (2003), *Theory and studies in social work*, in: C Labonte-Roset, E Marynowicz-Hetka, J Szmagalski (ed.), *Social Work Education and Practice in Today's Europe: Challenges and the diversity of responses*, Katowice.

Höhne T., (2003), *Pädagogik der Wissensgesellschaft*, Bielefeld, Transcript.

Jarkiewicz A., (2012), *Empowerment or power in social workers' actions towards mentally ill persons?* Social Work. Experience and Methods, 1.

Kawula S., (2011), *Pedagogika społeczna wobec współczesnych obszarów i rodzin ryzyka,* Pedagogika Rodziny, 1 (3/4).

Kostrzyńska M., (2014), *Empowerment w pracy z bezdomnymi. (Re)konstrukcja z perspektywy badania społecznie zaangażowanego,* in: A.Gulczyńska, M.Granosik (ed.) *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*, Warszawa.

Laclau E., Mouffe Ch. (1985), *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*, Verso: London

Lepalczyk, Marynowicz-Hetka, 2001

Mouffe Ch. (2000), Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism, Reihe Politikwissenschaft / Political Science Series, Vol. 72, Institut für Höhere Studien (IHS), Wien, https://www.ihs.ac.at/publications/pol/pw_72.pdf

Powell J.L., Gilbert T. (2010), *Power and Social Work in the United Kingdom*, Journal of Social Work, 1 (10).

Radlińska H., (1908), *Z zagadnień pedagogiki społecznej*, „Muzeum", Vol. I, part II.

Radlińska H., (1935/36), *Metody i wyniki badań nad wpływem środowiska na losy szkolne,* Ruch Pedagogiczny, 3.

Radlińska H., (1961), *Pedagogika społeczna,* Ossolineum.

Reynolds B., (1939), Re-thinking Social Case Work, New York, Social Work Today.

Rose N., (1998), *Inventing our selves. Psychology, power, and personhood*, Cambridge, Cambridge University Press.

Szmagalski J., (1996), *Teoria pracy socjalnej a ideologia i polityka społeczna – przykład amerykański,* Warszawa.

Tokarova A., (2007), Równość płci i praca przedstawicieli zawodów pomocowych, in: E.Marynowicz-Hetka (ed.), Pedagogika społeczna, Vol. 2, Warszawa.

Integration of African refugee youth in educational communities in Israel: unaccompanied adolescents from Eritrea and Sudan, integrated in residential schools (youth villages) together with Israeli Youth

Prof. Emanuel Grupper, Ph.D, School of Education & Social Studies, Ono Academic College, Israel (Emmanuel.g@ono.ac.il)

Introduction

There is nowadays a growing population of children and youth who run away or are smuggled in by their parents to Western countries illegally, in the hope that they are guaranteed a better future. Legally, they are considered "unaccompanied minors" (UMA) and some are asylum seekers because return to their home countries might involve major dangers for them. Some of them are grant a legal status as Refugees.

Since these young people are illegal aliens without status and many lack any documents, when they are caught by law enforcement agencies the first stage is placement in immigration detention centers. However, international treaties limit the detention periods and therefore one of the challenges of societies that are committed to the values of safeguarding human rights is to find alternatives to the detention of unaccompanied minors. Some countries are building special centers for them in which they live among themselves with very limited contact with youth from the host country. The experience to be described herein is a rather successful model practiced in Israel, to place unaccompanied adolescents (age 14-17) in residential schools called 'youth villages' together with Israeli young people.

Illegal immigration of unaccompanied minors from Africa to Israel

In Israel, there are hundreds of young men and women, who came to Israel as refugees, asylum seekers, mainly from Eritrea and Sudan but also from other African countries during the years 2008-2015. These teens are almost alone in the country after escaping the border through the Sinai Desert, homeless, without any resources and exposed to exploitation by various parties. These young people have experienced traumatic events in their home countries and/or during the difficult journey to Israel through the Sinai Desert. They suffered from adversity, torture, sexual

abuse, demand ransom money, threats to their families in their home country and others. After crossing the border the youth were taken by the security forces and placed in immigration detention centers in the south. In accordance with international treaties signed by the State of Israel there is a limited-time period of detention authorized. Since the countries from which these young people came are considered as ones to which they cannot be returned (as they may be in danger of their lives upon their return), the Israeli Government has sought solutions for alternatives to detention. A new model for part of the 14-16 group was developed. The integration of such unaccompanied minors (UAM) in residential schools called in Israel "youth villages". The Minister of Education, who is in charge of these residential settings, gave his approval to this arrangement. At first, it was decided to place 50 young UAMs in four youth villages. With the increasing flow of refugees arriving to Israel from Egypt, the Ministry of Education accepted to increase the number of unaccompanied minors absorbed in youth villages in 50 more and at the end it was summed up to 150. The Ministry of Social Affairs took responsibility for the 12-14 group age in foster family models or family custodians.

Motivation of the youth villages' staff

Youth villages' educators and professional staff mobilized themselves in an extraordinary way for this humanitarian mission. They also saw in this program a valuable educational tool for the Israeli students living in these residential schools. Educators explained to them that they, the host youth society, are becoming active participants in a unique humanitarian mission. The Youth Villages made great efforts to integrate the Sudanese and Eritreans youth in their existing activities of the youth villages (school, work, leisure time activities).

In 2015, the completion of the fence on the border between Israel and Egypt almost stopped arrival of new UAMs and the number of minors who require such services is shrinking. At the beginning of 2015, only 35 unaccompanied minors were still staying in youth villages. In all eleven youth villages were absorbed during the entire period (2008-2015) 400 unaccompanied minors.

The integration model of African unaccompanied minors in Israeli residential schools (Youth villages)

A. Assessment process, diagnosis, screening and placement of unaccompanied minors in Youth Villages

Once the authorities in the immigrant detention center were able to assess the situation of a group of unaccompanied minors, representatives of the Intake and placement unit of the Administration for Residential Education & Care in the Ministry of Education, came to interview these young people, explain to them the nature of the alternative program, and conduct health screening. Later, the young UAMs were placed in one of the eleven youth villages that joined this project. Assignments were not made on individual basis, but rather by small groups of 5-7 young UAMs. The rationale for this was to avoid creating too large groups of unaccompanied minors in one youth village. The idea was to avoid their closure among themselves and to create good opportunities for a real social integration of these young people with other students of the youth village.

B. Preparation of Israeli students of youth villages before the arrival of unaccompanied minors to live with them together

Youth village who accepted to take in a group of unaccompanied minors had to undertake a serious preparation process taking into account various aspects. First, prepare accommodation for these UAMs young people, together with Israeli youth who are living and studying there. Second and most important was the challenge of preparing both staff and local youth and creating among them motivation to accept the newcomers and integrate them in the youth society.

As an example, let us look at a report written by Mayan Burstein, Head of the social worker team in one of the youth villages (Shfeya) about the arrival of the first group of UMA youth to the youth village:

> *"The day of the group's arrival was an exciting one. All 200 children of Meir Shfeyah youth village, and its 70 employees knew of the newcomers, and though busy with their routine, were waiting for them, very curious indeed. At 9 AM a van marked ' Police' drove into the village. 8 young people were escorted by 5 Policemen. We met them, signed their release papers, committing not to let them go anywhere out of the village. Only then did the sliding doors of the van open, and the policemen removed the handcuffs from the children's hands, one by one. Each boy carried a small plastic bag with very few belongings, which was all they had. They looked up, to the sky, they pointed to the trees. Our translator told us they were excited to hear birds, and to breathe the cool fresh air.*

Their time of imprisonment was over. And they had already begun a new era. Not knowing what to expect. We saw it as we invited them into the dining room for breakfast, as they watched open- eyed all the movement, the big smiles we smiled at them. They were frightened of the new, unknown place. They seemed very grown up, almost old men, due to all the experience they have been through. The police van left and the children were taken to their dorms. The hours following were those of getting to know the place, the people, meeting their new rooms and beds. Exhausted after the long journey in which they had to leave their prison identity behind and become students. They were allowed to spend the day resting, arranging clothes and other necessities. I'm not sure they slept at all on their first night in their new beds, in their new rooms, in their new place. I'm not sure they slept very well the nights following that first one- The transformation of such an identity is too big to be contained in such a short time…..".

There was a necessity to plan for them a structured and comprehensive educational program in school hours, work challenges, leisure and social activities in the second part of the day. In addition, it was necessary to design special opportunities for giving them effective emotional support. Many of these UAMs boys and girls had experienced severe trauma before and during the journey from Africa to Israel. It was necessary to also prepare the health care personnel and others who would be in contact with these young people.

Mayan, the social worker is describing it in the following paragraph:

"…The boys started learning in one separate class. They studied mostly Hebrew, Mathematics and English. By and by they started opening up, allowing themselves to be children again- playing, nagging, reaching out to the other children in the village,

Studying, doing sports, arts. Being a child meant also crying and mourning their lost home and former life. It meant expressing their longing for home; it meant the traumas they experienced started showing their marks. Allowing themselves to be who they are meant that much violence came out… We understood their frustration and pain and anger was huge. Not only because of what they went through, but also every day frustration of not understanding, and not being understood. We got to know their unbearable stress- they knew they had to work and needed money to send to their

families. This was a sort of 'order' they carried within themselves- they had freed themselves; now they must help their families. They were trying to digest huge amount of information dealing with everyday life, new state, culture, language, school, traditions, codes and rules of the youth village. They were in a great transition period in their lives…; for months or years until they reached the youth village they were runaways, survivors, in immediate danger, and then all of a sudden- they become students in school, their needs taken care of, they were not ' in charge' of other people or even of their own destinies. We had to learn the ways to care for them in an ongoing process of trial and error; trying intuitively, sometimes making mistakes. This was a long, natural journey people are doing together till they get to know each other…"

C. Involving unaccompanied minors in all activities of the youth villages

While planning the integration of unaccompanied young people in Israeli youth villages the school staff had to prepare special teaching courses and other educational programs tailored to the needs of these young people. In the first stage, important efforts were made to teach them Hebrew systematically and thoroughly. The Youth Villages network is continuously receiving immigrant youth and therefore has competent teachers specializing in teaching Hebrew as a foreign language. Many youth villages have also a farm and UAMs young people had to work certain hours per week like Israeli youth of these youth villages. The same for practical training in vocational workshops. African UAMs youth were integrated in these vocational training tracks together with their Israeli counterparts. Along with Hebrew, the UAMs school curriculum included also studying English, Math and the use of computers and their various applications. Further, highly motivated UAM students were integrated in classes preparing them towards Matriculation exams that could allow them to integrate later in University and higher education Colleges. UAM youth were fully incorporated in all the activities of the informal residential school life, like sports, music, theater, dance, leisure activities and social life of the entire youth society. In addition, they could benefit from learning support and emotional-psychological support when needed. These support systems demanded the creation of new models like creating emotional therapy process through the help of interpreters, using therapeutic nonverbal methods like animal therapy, Drama therapy etc. Another solution found for meeting the UAM's psychological needs was the involvement of Tigrinya speakers' therapists part of the Ethiopian Jewish community that had immigrated to Israel. Since, Ethiopian born Tigrinya-speaking

professionals involved in the Israeli mental health system, could better understand many Sudan and Eritrean young people from the UAM population. In some youth villages UAM youth were given the opportunity to integrate in high level Technological tracks and one youth village (Kadouri) even incorporated some of them into the 13-14 grade classes leading to a diploma of technician and practical engineer. Another leading component in the educational programs applied in youth villages was the focus on the development of life skills that could help these young people later in life. Either if they would return to their home countries, or will move to other countries or stay in Israel and will seek their way as young adults and later in their adulthood.

D. Challenges which had to be dealt with

One of the major daily difficulties that youth villages' staff had to face was the strong desire of UAMs young people to work and earn money. They had a strong desire to work and send money to their families at home, or were in the obligation to cash ransom paid during their journey to Israel. This high motivation to earn money created a lot of conflicts because they couldn't stand long hours of studying in school during the entire week. Some youth villages found solutions enabling the UAMs youth to earn some money by working for the school in the Youth village. Cleaning school classes, working in the youth village kitchen or remunerating them for fulfilling other duties. Other youth villages enabled some of them to work during evenings or weekends in a nearby McDonald's restaurant or similar. However, this was the background for many tensions. Sometimes UAM youth would disappear for a few days and come back to the youth village only after the educators made special investigations to locate them somewhere in the big city. In some dramatic cases when UAM girls disappeared for a while, there were evidences they were working as prostitutes for earning as much money as possible in the shortest period. Another big issue was the contact with their families at home.

Let us look again at the social worker's testimony:

> *"…On weekends, vacations, and holidays they chose to stay in the youth village they worked on our agricultural farm and earned more money. As we got to be more organized, we found ways to help them make phone connection to their homeland. Some of these calls ended in tears and heartbreak as the boys learned to know the fate of some of their family members. Today, 6 months after their arrival to the youth village the boys are studying in different classes, according to their abilities. They are integrated in social*

activities in the afternoons; they develop their skills in sports, arts and other fields. Their future is yet unknown…. When will they return to their homelands? Will they? What and who awaits them there? What awaits them in Israel outside and after the youth village?..."

On the one hand, these young people were used to taking responsibility upon themselves as adults, but on the other hand, they were quite preoccupied with the situation of their family members at home and were lacking the emotional support of their parents like every other adolescent, which created quite a lot of difficulties in their psychological development. Their great desire to earn money and send it home put them in a constant state of conflict between the expectations of the educators that they will invest in their own development, and their desire to earn money for helping the family at home.

One of the greatest difficulties with which young UAM and youth village's staff members had to cope with was a permanent state of uncertainty about the future. Policy makers did not want or failed to formulate clear and coordinated policy decisions on various pending issues and left the educators in the field with a multi challenge. On the one hand, they have to take care of a complex youth population who had experienced severe trauma events and have a completely different cultural background. On the other hand, the messages from policymakers were kept vague on many key issues. There was no policy decision regarding cardinal questions such as: Is the Immigration Authority ready to enable them to finish the school year or will they try to expel them out of the country in the middle of the school year? Or, what would happen to these young people the day after the end of the twelfth grade and school period? What happens if one or some of these UAM youth are being diagnosed as carriers of infectious virus? Many other fundamental questions alike were left open and the staff in the youth villages had to "invent solutions". This created a lot of uncertainty in the daily lives of the UAM youth and staff alike. This hindered the creation of a stable, protected and secure environment for these young people.

E. Comprehensive services provided by Youth villages to unaccompanied minors

Due to the circumstances of these adolescents, the youth villages had to provide comprehensive services to cover a big variety of their overall needs: health services including dental care, sports clothing, possibility to talk on the phone every few weeks with their families in Africa, full range of clothing, supply of hygiene products, pocket money and fees Travel needed especially for arriving to meetings at the immigration authorities, emotional support and a safe and secure framework. All this in addition to a full board in the residential homes, schooling

hours including school supplies, books and all material which regular school students need for attending school. One of the components of integrating in youth villages was also the possibility to guarantee the safety and security of these young people and protect them even from pimps and being exploited by all kinds of people who viewed them as "easy prey" for sexual exploitation, physical and financial abuse and other dangerous situations.

F. Supporting and accompanying young refugees by staff of youth villages in their interactions with immigration authorities

In early stages of this experience, Israeli immigration authorities considered the solution of placement in youth villages as a temporary "station" on the way to expulsion of these illegal young people from the country. This model of placement of UMAs in youth villages was agreed upon by an inter-ministerial committee that all relevant governmental ministries and state agencies were to be involved. In spite of that [agreement], Immigration Authorities were avoiding giving any formal status to these young UMAs. They each received a temporary visa that they had to renew every few months. Visits to the offices of the Immigration Authorities were difficult and traumatic experiences for UMA youth. Therefore, youth village staff had to spend much time accompanying them, lobbying for them, and helping to solve problems created in the encounter with immigration authorities. One original solution was the allocation by youth villages of "student card" to each one of these young people. Although it has not any legal value, it was very helpful whenever they had to show any identification document. Today the situation has improved after the Immigration Authority has agreed to give young UMAs staying in youth villages a special temporary visa. Therefore, the situation of young UMAs during their presence in the youth village is more stable than it was at the early period of the implementation of this model.

G. Seminars and professional support for youth villages' staff members

In many cases, reality showed that decision makers have avoided taking clear policy decisions on many issues regarding UAMs youth. Therefore, directors of youth villages, and direct care educators in the field, had the unpleasant task to invent

their own solutions on daily basis. Every now and then new problems and unfamiliar situations were emerging. Staff members in all youth villages faced these challenges and it created a sense of 'loneliness' of the workers in the villages. Child and Youth care workers, housemothers, social workers, nurses; doctors, teachers, and administrators, all felt strongly the sense of being left alone by the governmental authorities to solve all problems by themselves.

The only way to help this situation was by organizing study days and seminars for youth village's staff members who are working with UAMs youth from Africa. These meetings gave staff members' opportunities to learn about the rights of unaccompanied minors, to exchange views with other youth village's colleagues and learn from successful experiences from each other. They could learn about initiatives developed in other youth villages and also be acquainted with NGOs and other civil society organizations that provide assistance in resolving problems they encounter in their daily work with UMAs youth. The Israeli office of the UNHCR has played an important role in the provision of information and cooperation and also by organizing part of these very important seminars by its own initiatives.

H. Involvement of civil society organizations in supporting this humanitarian mission

Since most of these young people have no relatives or parents in Israel, it was necessary to find solutions for hosting them in vacation days or weekends when other youth of the youth village (residential school) go home to visit their families. Some weekends they could stay at the youth village but staff members estimated that it is necessary to allow them ventilation and changing of atmosphere from time to time. In some cases families volunteered to host, some of these young people (UAM) as 'host families'. In other cases, they were invited to stay in a Kibbutz for some days. Other alternatives were activities with Israelis members of youth movements in joint excursions or other leisure activities. Due to the mobilization of associations, NGOs and civil society organizations, various aid organizations and individuals who considered this mission as a very important humanitarian project, such activities were realized.

Concluding remarks

This phenomenon of young people, unaccompanied minors, are now a major concern of educators and professionals worldwide. A report from the International Organization for Migration (IOM) published in 2013, called: CHILDREN ON THE MOVE. In the introductory chapter, Professor Francois Crepeau elaborates about the difficulty in protecting children's rigths in the context of international migration processes. The problem is acute in the whole world. Europe reaches an illegal immigration in many countries, especially from Africa, but not only. In the Middle East currently there are very large populations of refugees, because of migration processes because of civil wars as in Syria and Iraq. In Africa, there are large populations of refugees because of wars and economic problems. In the United States, there are more and more populations of unaccompanied minors smuggled from Latin America via Mexico. This is a problem that is now been recognized worldwide and no one has a ready-made solution to the

many problems that this phenomenon poses to decision makers and professionals alike. Mike Doddridge writes (p. 7): "…Children have become an important part of large-scale population movements currently involving millions of people and are likely to be increasingly affected in the next decades as a result of globalization, socioeconomic change and migration, children who move or are left behind are largely invisible. As a result, policy responses to support these vulnerable children are fragmented and inconsistent…". This is the broader context to understand the issue dealt in this paper. The complex challenges of ensuring the basic rights of young people considered as unaccompanied minors through developing new ways to supply their basic needs. The original model practiced in Israel to integrate them in educative communities, as alternative to detention could be an example of good practice that should be examined by both decision makers and professionals, in other places around the world.

References

Burstein, M. (2015). Mother tongue and Step-Mother tongue-The experience of young asylum-seekers from Africa in boarding schools in Israel. Paper presented in international conference "Not in my back Yard (NIMBY)": Inter-cultural inclusion in Educational systems and in Society, Oranim Academic College Israel, January 2015, 7-8,

International Organization for Migration (IOM), (2013). *Children on the Move*, Geneva, Switzerland, www.iom.int

Crepeau, F. (2013). The rights of all children in the context of international migration, in: children on the Move, pp. 1-4.

Dottridge, M. (2013). Introduction to six articles by members of the research subgroup on Children on the move, Children on the Move, pp. 6-13.

Grupper, E., Palmach, D. (2010). *Program proposal for the establishment of an educational setting for unaccompanied minors in Nizana youth village*, Tel Aviv: The Administration for Rural Education, Residential Education & Youth Aliyah.

Grupper, E. (2014). Interviews social educators working with unaccompanied minors (UMA) in youth villages in Israel, paper presented to AIEJI international seminar, November 2014, Milano, Italy

Social Pedagogy, Teacher Training and Refugee Student Inclusion

Joanna Henderson, M.A., Arizona State University

Abstract

The large number of refugee children in Arizona schools presents an opportunity to examine school and cultural inclusion because of the high degree of needs they present to school administrators and teachers. As a result, more schools are moving towards including culturally relevant pedagogy, social-emotional learning, and trauma informed teaching. Using a social pedagogy perspective and data collected from 45 educators who work in schools with high refugee student population in Arizona, this paper examines the necessity for teacher training programs that support the social and academic inclusion of refugee students in schools. The study shows the need for teacher training that supports refugee student integration in the classroom. The findings point towards significant gaps in training available for teachers while highlighting the important role teachers play in the acculturation of refugee students.

According to the United Nations 1951 Convention on the Status of Refugees, a refugee is "someone who is unable or unwilling to return to their country of origin due to a well-founded fear of being persecuted for reasons of race, religion, nationality, membership of a particular social group, or political opinion". This current period presents a challenge for education worldwide as over 65 million people have been displaced and are on the move due to conflict, economic insecurity, and the effects of climate change (UNCHR, 2018). As a result of such crisis and conflict, the number of children out of school around the world has been growing. More than any other population, youth and children bear the greatest burden in living as refugees and over half of registered refugees are under the age of 18 (United Nations, 2016).

The implications for education and child safety are astounding, even in Western countries that are large receivers of refugee children, through formal resettlement processes or through the granting of asylum. The Brookings Institute reported that 467,649 formal asylum applications had been received in Germany in 2015 (Adelman, Nieswandt & Dryden-Peterson, 2016). As the numbers continue to rise around the world, the schools are beginning to be overwhelmed, with not enough teachers or spaces to educate such

children. Brookings also documented that teachers in Germany and Lebanon lack the information they need to approach teaching students with issues of trauma and complex educational backgrounds (Adelman, Nieswandt, & Dryden-Peterson, 2016).

Social Pedagogy and the School Community

These looming educational issues highlight the need for leadership--from school principals to policymakers--to take an interest in the integration of refugees and immigrants into society rather than neglecting, or even excluding, them. Paul Stephens (2013), Inaugural Professor of Social Pedagogy at the University of Norway, built on historic definitions of social pedagogy to explain this concept to English and American audiences: “Social pedagogy is the social scientific study of planned and impromptu socialization via the social learning and the emotional internalization of values and norms. Social pedagogues…seek to enable perceived self and group efficacy so that people can change their lives and society for the better” (p. 142). Society receives greater benefit when introducing policy and legislation that works towards integration rather than isolation of refugees (Birman & Tran, 2015; Mercy Corps, 2015).

Social pedagogy can help clear the way to the classroom door. Such practices can change communities to make them more welcoming and receptive, providing opportunities for self-expression and a stronger voice for the students themselves. Social pedagogical interventions and programs in partnerships between schools and communities can help ease the transition and welcome refugee families to their new neighborhood.

Positive trends exist in certain parts of the country operating "newcomer" centers and even school districts implementing "newcomer" schools to facilitate the adjustment process (Roxas, 2011). Although they have not been examined in research, positive effects are reported from students and teachers anecdotally. These schools and classrooms are varied in what they provide, but typically they offer a parent and student orientation to the American school system, teach classroom norms and behavior, and provide connections to community resources (U.S. Department of Education, 2016). In addition to newcomer schools, other community-based programming, in partnership with resettlement agencies in Denver, Colorado, has shown promising results with positive outcomes in youth development (Downs-Karkos, Shriberg, & Weisberg, 2012). The Spring Institute in Denver provides workshops and training for community partners on the specific needs of immigrants and refugees. International KidSuccess partners with community organizations to offer tutoring and activities for refugee youth. Both programs described the need to educate teachers about refugee students, as well as the

community at large, in order to understand who they are and how they came to the United States (Downs-Karkos, Shriberg, & Weisberg, 2012).

This paper examines the ways that teachers in five primary and secondary urban public schools in Maricopa County, Arizona, understand their refugee students with whom they work every day. Research indicates that teacher attitudes and beliefs about teaching in general are formed based on experiences in the classrooms and that teachers would benefit from knowing how to utilize different pedagogies as well as how to build on refugee students' previous learning and experiences (MacNevin, 2012; McBrien, 2005; Roxas, 2011). This study emphasizes teacher knowledge of and training on refugee students. Three key questions guided this research: a) what do teachers of refugee students know? b) what innovative practices do they employ? and c) what are the main gaps in their knowledge and practice?

Ecosystems Framework

In order to analyze the current pedagogical practices in our educational system vis-à-vis refugee students, a summary of the ways in which refugees have to cope with adaptation within our culture must be done. In addition, the experiences and knowledge of teachers as they seek to include these would-be alienated students must be understood. A brief description of the ecosystems framework based on Coughlan and Owens-Manley's (2006) work with Bosnian refugees' acculturation experiences since their arrivals in the U.S. during the 1990's is appropriate when considering the experiences of refugees. Additionally, when examining the experiences of teachers, the work of Hones (2002) and his focus on narrative, cultural, and critical dialogues becomes particularly relevant. These theories provide a pertinent framework for understanding the lives of refugees and the work of teachers in an increasingly diverse American society.

The ecosystems framework has been utilized in social work and sociological practice as a way of illustrating the dynamic interactions between individuals, families, organizations and their environments (Coughlan and Owens-Manley, 2006; Lerner, 2012). This perspective looks at principles of ecology and systems theory when working with people. This framework places a strong emphasis on cultural values and beliefs due to the deeply ingrained nature of such characteristics in individuals and families. Coughlan and Owens-Manley place the experiences of refugees within the perspective based on five critical layers: individual, family, culture, environmental-structural, and historical. This perspective can be used to explore the context and background of refugee experiences. Social pedagogy also relates into the ecosystems framework

in its guiding principle of individual and group agency: “human beings can be educated to have a hand in shaping the social environment in which they live, provided they believe they can do so” (Stephens, 2013).

Dialogic framework

Schools and teachers have been on the frontlines of addressing societal change that arises from the influx of new and different cultural groups. Hones (2002) addresses such shifts in education in his approach to these cultural and educational changes by examining the lives of teachers (p. 5). He highlights the growth of research in transformation through dialogue that builds on the works of Paulo Freire, Peter McLaren, Mikhail Bakhtin, and others. Paulo Freire, the late educational activist in critical pedagogy, has utilized the dialogic approach in his many written works and practical activity. Freire writes: “It is not our role to speak to the people about our own view of the world, nor to attempt to impose that view on them, but rather to dialogue with the people about their view and ours” (Freire, 1970 p. 96). Hones applies this dialogue to focus on the lives of teachers and the cultural work that they practice in American classrooms today. In his work, he highlights three dialogues of transformation: the narrative dialogue, the cultural dialogue, and the critical dialogue. Through these dialogues, he argues that teachers can take on cultural roles at the intersection of family, school and society (Hones, 2002).

The narrative dialogue can be viewed as a way of understanding and interpreting life in society through stories. Hones (2002) defined it as: “The use of narrative research as a mode of inquiry which allows teachers’ lives and voices to enter research texts and public forums on education” (p. 5). The cultural dialogue narrows in on the enormous weight of culture by forcing actors to acknowledge existing cultural conflict between their former lives and their current lives. In dialogues, participants are urged to recognize the conflict that exists within different cultures and to seek to understand and expose such conflict. Hones (2002) connected this reflective cultural dialogue back to Vygotsky’s cognitive theories that examine the way children learn about the world through interaction and social construction through language (p. 6). This interaction provides a valuable opportunity for schools and communities to engage together and learn from each other.

With such dialogues of cultural and social change, the critical dialogue emerges naturally. Paolo Freire (1970) emphasized the importance of all voices to be heard, particularly marginalized groups, and allowing them to name the world in which they live: “Without dialogue there is no communication, and without communication there can be no true education” (p. 93).

In so communicating and naming the world participants thus examine and, in the process, also change it. Teachers must engage in critical dialogue to allow entry for marginalized students to join the new American society and eventually to change it. Hones (2002) writes: "As cultural storytellers for our society, teachers can use the study of their own lives to help them better understand the lives of students, and, by facilitating the telling of student lives, help us to better understand who we are as a people." (p. 17)

Methodology and research design

Mixed-methods research is an approach to research that involves the collection of data in two forms, such as qualitative and quantitative data. The mixed-methods approach to research design is relatively new, having been employed in data collection for social sciences research since the 1980's (Creswell, 2014). By using the two forms of data collection, a more complete understanding of the research problem can be reached (Creswell, 2014). The benefit to using qualitative data in this research is to put into perspective the complex experiences of teachers in Arizona and their refugee students' needs. By using quantitative data, the research is able to illustrate the magnitude and measurement of the need. This was demonstrated in the form of a survey that was completed by 37 teachers in Maricopa County to supplement the interviews.

When seeking teacher participants, I contacted participants via email, in person, and through personal contacts. Teachers were sought, based on their experience working with refugee students. These professional contacts were made through convenience and recommendations provided to me from personal contacts within schools, as well as through snowball sampling. This resulted in willing participants who made time to meet for the interview after school hours in their classrooms or on the school campus in a location, such as the school library.

Refugee participants themselves were recruited through personal contacts and through snowball sampling. All participants were over the age of 18 and spoke English, except for one participant who needed to communicate through a volunteer interpreter. Participants were chosen based on their experience with primary and/or secondary education in Arizona and had all been in the United States for a minimum of five years. In addition, they had attended school in United States, with the exception of one participant who was the mother of two school-aged children. I had anticipated higher participation by refugees; however, since the interview criteria sought English speaking adults who attended school in the United States, many of the refugees who were willing to participate had not attended school in the United States or were not over 18. Altogether, four refugee's experiences were collected, including a mother of two school-age

children who are currently in school. All interview subjects were given pseudonyms to protect their identity.

Results and Discussion

In this country, the culturally and linguistically diverse population has been steadily growing while a mainly White, middle-class teaching force is at the front line of this demographic shift. In the context of this politicized nature of education in the United States, teachers have been ill-equipped to face the intersecting identities of the students they teach (Hones, 2002). By adopting a dialogue approach with their students, teachers enhance their understanding and become more effective in their role as a cultural worker (Hones, 2002). Using the framework of narrative, cultural and critical dialogues, the stories of both the refugee students and the teachers can be examined in a new light.

The refugee students knew that they were behind their classmates academically and that the lack of English was a barrier. This was a challenge for which they were prepared. What they were not prepared for was the exclusion they experienced from being an outsider. Ayan explained that she was not able to participate in the fun extra-curricular activities she was hoping for. Azra found herself excluded from the college preparation support that her guidance counselor should be able to provide. She described, “I was lost, they were lost, it was hell... Nobody wanted to work with me, nor did I understand what they want!” Zainab experienced high levels of academic motivation and could be described as trying to follow all of the right rules in order to get into college, but found herself increasingly alone. “It was…extremely difficult to be able to learn when I don’t have enough friends. I was really lonely and isolated the first year or two years.” However, by conforming to what was expected of her, she also felt that she did not truly know who she is: “I felt like I was going, just to say I participated and to say that I did sports in high school so that when I applied to college I would get into a good school. I didn’t do it because I liked it…looking at it now, I feel like I’m lost and I don’t know who I am.” Amina expressed gratitude that the school included her children in activities, such as sports and after school programs. Ayan felt satisfied when she was eventually allowed to participate in social activities through her teacher’s help in driving her and other students around the community, acting as a literal “navigator”. Azra found her only joy in school, when she was included in a group of other English language learners in a weekly English practice group. Each of these women explained their greatest need as one of social connection.

The difficulties that teachers faced ran parallel to the students' needs, but were also related to the system in which their teaching roles existed. None of the teachers focused long on the perceived deficiencies of the refugee students or their inability to succeed. Rather, the restrictions placed on them by the school system itself was the source of their biggest concern. The main differences in educating refugee students from other students stemmed from the social and behavioral challenges exhibited by anyone who has experienced severe trauma. This included the need to teach certain classroom behaviors and norms that other American-born peers did not need. Cultural differences existed as well, which can also be said of non-refugee immigrants in the United States and only further emphasizes the growing need for teachers to be culturally aware.

Teachers also found themselves as subjects in a system with a strict set of standards that were often impossible for refugees to meet. When teachers were acting independently, they were consciously aware of the possibility of going against school policy in order to meet the needs of their refugee students. Some teachers, such as Mrs. Allen and Ms. Masser, went out of their way to break the rules so that they could find ways to include refugee students both inside and outside the school. Mrs. Masser explained, "I've always taught workshop style class and having to adapt that for ESL kids especially pre-emergent kids, has been really, really challenging and it took a lot of research. So, I've had to slow it down."

Other teachers, such as Mrs. Rich and Dr. Valdez, saw the need for challenging the system to ensure refugee students aren't just forced through an education process over meeting unique needs that refugee students have and must address when adapting to a drastically new cultural milieu. Mrs. Rich explained, "It's totally different than these little kiddos. And having to find stuff that they can be busy with while I'm doing stuff they can't possibly do with the other kids. But having it be educationally relevant and something they need. That has been a challenge."

Among all the teachers, the most practical and necessary step for teachers to be effective was teacher preparation. This kind of training included knowledge of refugee experiences, the culture from which they come, and the trauma they have experienced. Additionally, teachers also learned through hands-on experience of trial and error. Dr. Valdez recommended a comprehensive teacher training program that included how to teach using a trauma-informed and culturally responsive approach.

In a perfect world, we have a college of education program specifically designed to meet refugee families' needs. Cultural awareness, sensitivity, language needs, just the whole gamut. How to reach communities, families, build partnerships and then at the schools having specific classrooms that are not under the same guidelines of the state testing model.

Dialogue and social pedagogy

In listening to stories of refugees who have attended school in the United States, the most meaningful interactions appeared to be when teachers offered themselves as cultural workers. Once teachers become aware of the unique situations of their refugee students, they began to meet them outside of the classroom and find ways to facilitate acculturation, by driving around the neighborhood, hosting pool parties, and fostering cultural exploration in the classroom. This process of experiencing each other's culture is a two-way street where both teacher and student begin to change. Berry's definition of acculturation reminds us that acculturation is a "dual process" that changes both culture groups (p. 698). This can be viewed as a kind of storytelling as both parties share what they know about themselves and their communities. For the refugees, this was the most important lesson they could learn.

Teacher development that is focused on understanding cultural differences, language rights, and parental involvement could greatly improve the ability for refugee students and families to participate equally in the school community (Goodwin, 2002). Teachers of refugee students have exhibited strong proclivities towards activism and advocacy for their students. School districts are also beginning to implement policies that meet the needs of these children and families, such as removing pork items from school lunch menus or providing translated or pictorial versions of the student handbook. More attention is beginning to be directed towards refugee children because of their particular needs and vulnerability. With this attention, soon other policies can once again be taken up for the benefit of all language learners in public schools.

In the United States, where social pedagogy is still nascent in form, opportunities abound for finding ways to facilitate the integration of refugee and immigrant students into the classroom. Community workers and social pedagogues could greatly improve the community and social development of vulnerable refugee families as they come into contact with a new and diverse community in their country of resettlement. While not all schools have embraced the influx of refugee students in Maricopa County, certain schools have followed similar models described in this study of reaching out to students and families. Some schools have made efforts to host refugee parent "coffee talks", multicultural nights, ESL and Citizenship classes, among others.

Teachers have reported being able to match a new student with another refugee child who speaks the same language. If policies and legislation in educational settings continue to promote exclusion of this population, refugee youth will continue to be overlooked facing further risk of discrimination and isolation. Schools in Maricopa County could begin to partner with community organizations, as was noted in the promising program examples highlighted in this research. First and foremost, a partnership with the resettlement agencies would help link refugee students and families to vital services needed during the early resettlement stages (Downs-Karkos, Shirberg & Weisberg, 2012). If the answer to this question on all levels, from student interactions, to district policies, and federal legislation all comes down to further education about the refugee experience perhaps the solution lies in telling the refugee stories and actually hearing their voices.

References

Adelman, E., Nieswandt, M., & Dryden-Peterson, S. (2016, July 29). Inside Syrian refugee schools: Syrian children in Germany. Retrieved January 14, 2017, from https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2016/05/23/inside-syrian-refugee-schools-syrian-children-in-germany/

Bartlett, L., Ghaffar-Kucher, A., & Mendenhall, M. (2016) 'If you need help, they are always there for us': Education for refugees in an international high school in NYC. *Urban Review*. 49 p. 1-25. DOI 10.1007/s11256-016-0379-4

Berry, J. (2005) Acculturation: Living Successfully in two cultures, *International Journal of Intercultural Relations*, (29), 697-712.

Birman, D. and Tran, N. (2015) The Academic Engagement of Newly Arriving Somali Bantu Students in a U.S. Elementary School. Washington, DC: Migration Policy Institute

Bromley, P. & Andina, M. (2010) Standardizing chaos: a neo-institutional analysis of the INEE Minimum Standards for Education in Emergencies, chronic crises and early reconstruction. *Compare: A Journal of Comparative International Education*, (40)5, 575-588, DOI: 10.1080/03057920903254972. New York: Routledge

Burns, M. and Lawrie, J. (Eds.). (2015). Where It's Needed Most: Quality Professional Development for All Teachers. New York, NY: Inter-Agency Network for Education in Emergencies

Cassity, E. & Kirk, J. (2007). Minimum standards for quality education for refugee youth. *Youth Studies Australia, 26* (1), 50-56.

Capps, R., Newland, K., with Auclair, G., Fix, M., Fratzke, S., Groves, S. & McHugh, M. (2015). The Integration Outcomes of U.S. Refugees: Successes and Challenges. Washington

D.C.: Migration Policy Institute

Colby, S. & Ortman, J. (2015). Projections of the size and composition of the U.S. population: 2014 to 2060, Current Population Reports, P25-1143, U.S. Census Bureau, Washington, DC

Cole, R. W. (1995). *Educating everybody's children: Diverse teaching strategies for diverse learners: What research and practice say about improving achievement.* Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria: Virginia

Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, Vol. 13, No. 1.

Coughlan, R and Owens-Manley, J. (2006) A conceptual framework for research and practice, *Bosnian refugees in America: new communities, new cultures;* (p. 13-25) Berlin: Springer

Creswell, J. (2014). Research Design: *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications: Los Angeles

Demirdjian, L., Ed. (2012) and contributors. *Education refugees and asylum seekers*, London: Continuum Publishing Group.

Downs-Karkos, S., Shriberg, J., & Weisberg, S. (2012) Non-formal education as a means of supporting the well-being of resettled refugees: case studies, of community approaches in Denver, Colorado. Demirdjian, L. (Ed.) *Education Refugees and Asylum Seekers.* (p 131-150). London: Continuum Publishing Group

Dryden-Peterson, S. (2015) Refugee education in countries of first asylum: breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education.*

Emerson, R., Fretz R., & Shaw, L. (2011) *Writing ethnographic fieldnotes*. 2nd Edition. Chicago: The University of Chicago Press.

Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness.* New York: Seabury Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Bloomsbury

Goodwin, A (2002) "Teacher preparation and the education of immigrant children". *Education and Urban Society 34* (2) 157-171

Haas, E., Tran, L. Huang M., and Yu, A. (2015) The Achievement progress of English learner students in Arizona. (REL 2015-098). Washington D.C.: US Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West. Retrieved from: http://ies.ed.gov.ncee/edlabs.

Hacker, D. & Sommers, N. (2016) *Rules for Writers* (8th ed.)n. Boston: Bedford/St. Martin's.

Han, M. & Moinolnolki, N. (2017) No child left behind: What about refugees? *Childhood Education, 93* (1), DOI: 10.1080/00094056.2017.1275231

Hones, D (2002). *American dreams, global visions: dialogic teacher research with refugee and immigrant families.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hoot, J., Szente, J., & Taylor, D. (2006) Responding to the special needs of refugee children: practical ideas for teachers, *Early Childhood Education Journal, 34* (1)

Kaplan, S. & Leckie A. (2009) "The impact of English-only legislation on teacher professional development: shifting perspectives in Arizona." *Theory into Practice, 48*: 297-303. College of Education and Human Ecology: Ohio State University.

Lerner, A. (2012). The educational resettlement of refugee children: Examining several theoretical approaches. *Multicultural Education. 20* (1) p. 9-14. San Francisco: Caddo Gap Press.

MacNevin, J. (2012). Learning the Way: Teaching and learning with and for youth from refugee backgrounds on Prince Edward Island. *Canadian Journal of Education 35* (3), 48-63

McBrien, J. L. (2005), Educational Needs and Barriers of Refugee Students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research, 75* (3), 329-364.

Mercy Corps. (2015). *Behind them, a homeland in ruins: The Youth of Europe's Refugee Crisis.* Portland: Mercy Corps.

Naidoo, L. (2012). Refugee action support: crossing borders in preparing pre-service teachers for literacy teaching in secondary schools in Greater Western Sydney. *International Journal of Pedagogies and Learning. 7*(3): 266-274.

Nicolai, S & Triplehorn, C. (2003). *The role of education in protecting children in conflict.* Overseas Development Institute: Humanitarian Practice Network.

Pigozzi, M (1999). *Education in Emergencies and for Reconstruction: A developmental approach.* New York: United Nations Children's Fund.

Portes, A. & Rumbaut, R. (1996), *Immigrant America: A portrait.* Berkeley: University of California Press

Qumri, S. (2012) Iraqi children's quest for education in Jordan. *Peace Review: A Journal of Social Justice, 24*: 195-201

Raina, V. (2011). Between Behaviorism and Constructivism. *Cultural Studies*, 25:1

Rios-Aguilar, M. & Moll, L. (2012) A Study of Arizona's Teachers of English Language Learners. *Teacher's College Record*, Vol 114; New York: Teachers College Columbia University.

Roxas, K. (2011a). Creating Communities: Working with Refugee Students in Classrooms, *Democracy and Education*, 19 (2), Article 5, retrieved from http://democracyeducationjournal.org/home/vol19/iss2/5

Roxas, K. (2011b). Tales from the Front Line: Teachers' Responses to Somali Bantu Students.

Urban Education. 46(3) 513-548.

Sidhu, R. & Taylor, S. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes an inclusive education? *International Journal of Inclusive Education. 16* (1), p. 39-56. doi:10.1080/13603110903560085

Sinclair, M. (2007). Education in emergencies. *Learning for a future: Refugee education in developing countries, 1*-84.

Stephens, P. (2013) *Social Pedagogy: Head and Heart*. Bremen: Europaeischer Hochschulverlag

Sugarman, J. Morris-Lange S., & McHugh M. (2016). "Improving education for migrant-background students: A transatlantic comparison of school funding." Washington D.C.: Migration Policy Institute.

Toxic Stress. (n.d.). Retrieved February 04, 2017, from http://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/toxic-stress

United Nations. (2015). Resources for Speakers on Global Issues. Retrieved from United Nations: http://www.un.org/en/globalissues/briefingpapers/refugees/

United Nations High Commissioner for Refugees. (2017a). Figures at a glance. Retrieved September 10, 2017, from http://www.unhcr.org/en-us/figures-at-a-glance.html

Van Esveld, B. (2016). We're Afraid for Their Future: Barriers to education for Syrian refugee children in Jordan. Retrieved November 27, 2016, from https://www.hrw.org/report/2016/08/16/were-afraid-their-future/barriers-education-syrian-refugee-children-jordan

The White House, Office of the Press Secretary. (2015). Presidential Determination on Refugee Admissions for Fiscal Year 2016 [Press Release]. Retrieved from https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2015/09/29/presidential-determination-presidential-determination-refugee-admissions

Migration, emerging adulthood and youth care in contemporary Germany

Juri Kilian, University of Kassel, Germany (juri.kilian@uni-kassel.de)

Summary

In contemporary Germany many young refugees have arrived as unaccompanied minors. Most of them have been taken into residential care by the social services. After reaching the age of 18 years they have the right to apply for youth care for young adults which is an institutionalized structure of the German youth care system. The social support for young adults in the context of asylum seeking seems to be relevant since many of the unaccompanied minors have been 16 or 17 years old. Due to the high costs of the individual support there has been strong pressure by political actors to reduce the standards for young adult youth care in the German legislation which led to an increase of policy work of the social pedagogy associations. The article will introduce this special field of social pedagogy and discusses political, legal and professional aspects around it.

Key words: *migration, refugees, unaccompanied minors, emerging adulthood, youth care, social pedagogy*

In recent years, many unaccompanied minor refugees (URM) have come to Germany. These young people are facing many difficult challenges but due to their status of being minors they acquire intensive social pedagogical support and care through the Germany youth care system. Upon attaining 18 years and thereby becoming adults the young people can again apply for social pedagogical support through the field of youth care for young adults under §41 of the Social Law Book No: VIII of the German legal system. Youth care for young adults is an important field of social work practice, which has greatly expanded and is in dynamic transformation processes. The article discusses youth care structures for unaccompanied minor refugees and the social pedagogical field of practice for young adults in the asylum-seeking context.

The number of refugees arriving in Germany has increased sharply in the last years. In 2015, 22,255 unaccompanied minors sought asylum, 69.5 % were between 16 and 18 years old (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016). On the 31st of July 2016 645.731 refugees up to 27 years were located in Germany. 313.532 were minors[24], 332.199 were between 18 and 27 years old (Mediendienst Integration 2016). In April 2016, Germany registered the highest number of unaccompanied minors with around 60.638 persons located on its territory. Since then, the numbers are decreasing due to more restrictive border policies within the European Union, as well as the stronger border protection and externalization of EU borders. On 30th December 2016, 49.786 minors were in the care of social services, and 14.259 were receiving youth care for young adults (Bundesregierung 2017: 5). Through these figures, the relevance of the field of youth care becomes more evident since the young adults are a large and growing group of the refugee population in Germany. Regarding the German social law book VIII (child and youth care), young adults aged up to 27 years are addressed in various ways but in practice, the overwhelming majority of young adults above 21 years have no access to the services of the youth care for young adults or other services of the youth care system. This article will focus on the specialized field of youth care for young adults, which in practice is a social pedagogical field for care and support of former unaccompanied minors.

These young adults face a lot of complex challenges after the relatively intensive support from the youth care group homes. Becoming an adult means to them that there is no legal protection from deportation anymore (unaccompanied minors cannot be deported under German

[24] This number includes unaccompanied minors as well as children and youth who were arriving with parents or legal guardians.

legislation) and many of these young people still have their asylum application in the process.[25] From 18 years onward, there is no right to education in most German federal states so that the young people often cannot realize school degrees which are highly important in the German society. They need to find affordable housing which is not easy due to the strong competition on the housing market especially in urban areas. Young people need to find sources of generating income either through low-paid jobs or starting a vocational education. To get social support, young adults who have reached Germany as unaccompanied minors have the right to apply for the youth care for young adults, which was in the past an often non-recognized part of the youth care system. Currently there is stronger attention to it since many former unaccompanied minors have transited with support of social workers into that care system and municipalities all over Germany have therefore witnessed a rise of necessary funding in this sector. The article will introduce the structures of this social pedagogical field and the connected professional and political discourses.

Social pedagogical structures of German youth care for (former) unaccompanied minor refugees

The term unaccompanied minor refugees describes people who came without parents or legal guardians to Germany. These young people are being transferred by the authorities to the social services (Jugendämter) and are being taken into care under the article 42 of the German child and youth care law (Sozialgesetzbuch VIII – Kinder- und Jugendhilfe). Social services distribute these minors all over Germany[26] and place them in most cases in residential care settings. The residential care facilities are usually offered by private or church agencies. Public social services remain responsible for the monitoring and special units are handling the cases in cooperation with the private agencies. Many social services created specialized units only for unaccompanied minors due to the high numbers of people that have reached Germany. The social workers from the public social services are responsible to meet the young people at least twice a year together with their social workers or social pedagogues from the residential care placements as well as other relevant actors in order to plan the further support process and evaluate previous steps (Care planning conference). This care planning conference (Hilfeplankonferenz) is a key instrument of the social pedagogical support partnership between the public and the private actors. The plan needs to be developed under a strong pedagogical paradigm and make sure that

[25] Many young asylum seekers have rejected applications from the Federal Ministry of Migration and Refugees but in nearly every case they appeal at the local administrative court. After that they have to wait in most cases for a long time for the court to decide their appeals.

[26] They have the right to stay in a municipality where they have relatives

the participation and the wellbeing of the children and youth is realized. It also determines what level or intensity of support that the social services are offering to the young person. Another important possibility after the passage of residential care are the so-called youth care for young adults (Hilfen für junge Volljährige) which are an established instrument of German youth care to offer social support for care leavers after residential or foster care. The young adults have to apply at the social services of their municipality for this support and another care planning conference will determine about the application of the young adult (Nüsken 2014). Theoretically, the state can grant this type of youth care for young adults until the young person reaches the age of 21, but the determination of the length is made every six months in the conference. In practice, there is a variety of decisions by the social services visible. Sometimes the case managers grant the care process for a duration of 6 months, others receive the support until the age of 21 years for a duration of 3 years. It seems to be relevant under which paradigm, a social services unit in a municipality is working that is some are more oriented towards children's or young people's rights and others are more oriented towards public management and the efficiency of their services as well as reducing costs.

A relevant factor in the determination process of granting the youth care for young adults is the aspect of the individual situation of the young person. The social services have to carefully assess every person with a strong individual focus to decide how much support a young person needs. German legislation portrays young adults as young people who are still in a phase of personal development (Persönlichkeitsentwicklung) and therefore have the individual rights of public support to build a decent life. This approach has to be understood in the German social pedagogical approach of the youth care system that sees a strong public responsibility of care and education not only in the formal education system but also in other fields of the society. The youth care for young adults is not only a system of care but also of non-formal education, a social pedagogical system which supports young people in finding their place in the society and the world while developing their individual personality and their competences for independent living. Young people therefore have the rights to receive this support (Münder 2005) under the German legislation. From a critical perspective it needs to be problematized that in practice the assessment in the social services often follows a deficit-oriented perspective and connects the granting of further support to problems such as mental health issues (Nüsken 2014). If the application of a young person is rejected, there are agencies (Ombudstellen) offering legal support to young people (Karpenstein & Schmidt 2017).

Youth care for young adults are support services, which are in practice casework processes. Most of the young people are living already in their own apartments; some are placed in so-called training apartments, which are offered by social agencies to young people after residential care. For many young refugees these training apartments are relevant because they struggle with finding housing due to a lack of affordable housing and often experience discrimination on the housing market. Young adults receive support by social pedagogues in the fields of formal education, vocational education, social integration, health, housing, legal support (especially with their asylum application), institutional support (to handle the complex communication with all types of administrative institutions). The social pedagogues have intensive contact to the young adults and exchange on a regular basis with the case managers from the social services about the support process. In the field different practices of support appear. Sievers et al. (2015) describe practices of agencies that focus more on everyday skills such as cooking, cleaning, getting up in the morning etc. and other agencies that focus more on the initiation of education and self-reflection. Other agencies seem to involve policy practice of advocacy and political education (which other agencies reject and concentrate only on case work). Sievers et al. underline the necessity of supporting young people in building sustainable social networks and relationships to significant others, and the educational support to realize a decent pathway for future education after the young adults have left the care system. Thomas (2013) and Karpenstein (2017) criticize that many agencies are not giving enough attention to the time after the youth care and there is no systematic establishment of support structures for this period. Also, he highlights the lack of many agencies to establish an alumni network where care leavers have the possibility to access social support from the agency after the care process. From an economic perspective, one could reason that the young people are then not relevant anymore because the agency is not receiving funds anymore from the social services to do the casework. On the other hand, agencies with good practice can be found in the field that build and maintain networks for young adults in times after the youth care support. Some seem to organize these networks voluntarily others successfully apply for funding through project applications. From a critical perspective, it can be argued that municipalities should establish long-term funding for young adult centers where care leavers (but also young adults in need of support without former attachment to the youth care system) can access counselling and networks to support them.

The 14th report of children and youth of the German government[27] gives a closer perspective to the cooperation of different institutional actors that not only structure but also construct the different forms of transitions for young people and the problems that appear. The report highlights that public institutions need to identify how they support young people in their transitions in the fields of education, labor market integration and social security or whether these institutions construct barriers that make young people's lives harder (BMFSJ 2013). The report also highlights the public responsibility of the state for the biographical phase of emerging adulthood and possess also the question to the youth care system whether it reacts in a decent way to the needs of young people, or pulls itself away from necessary support too early to avoid exclusion processes of young adults. The contemporary 15th report (BMFSJ 2017) will have a major influence on the development of the German child and youth care sector for the coming years. The report claims that many more steps have to be taken to cope with the contemporary challenges that young adults face and that this biographical phase has to be recognized and supported by public institutions. Young refugees are being addressed explicitly as an important focus group for the German youth care system due to the difficult circumstances of their life situations. It criticizes the barriers that young refugees face by German institutions that often prevent them from realizing a decent pathway in education and vocational education. There is also need for further research to create more knowledge, and evidence around these issues is expressed.

Another important issue is the political approach to undermine the youth care for young adults. Due to the highly increased costs of funding these services in most German municipalities, there is a strong push by the federal state ministers to reduce the services in the legislation of the child and youth care law, especially for young adults. In 2016, there were long negotiations between the federal state ministers, the federal ministry for family, seniors, women and youth, and associations of the social pedagogical field. Even though there was strong lobbyism by the federal states, the process has led to a rejection by the Ministry of Families, Women, Seniors and Youth to the cause of reducing the standards. This outcome can be seen as a successful policy work of the social pedagogy/social work associations that have delivered strong arguments to the ministry. There will be new negotiations in future but the experts from the field will carefully monitor them and the participation in the negotiations will be realized again to

[27] This report has to be published by the government in every period (4 years). The committee responsible to write the report consists of different experts from the field of social work / social pedagogy. The committee works closely with the Federal Ministry of Family, Seniors, Women and Youth which is responsible to publish the report for the government.

resist the political influence of neoliberal transformations of the youth care legislation. Struck (2017) problematizes that a successful reduction of youth care for young adults would have not only been a sharp decrease of social support for young refugees but also for all young adults that have lived in residential or foster care.

Conclusion

The youth care sector is an important field of the social pedagogy sector creating social support for young refugees in Germany. Most unaccompanied minors have received residential care until adulthood. Afterwards many have successfully applied for youth care for young adults to receive further support. This professional social work sector has grown strongly in the last three years and many social workers and social pedagogues have switched into jobs in this field. Due to risen costs for the municipalities, there is political pressure to reduce the youth care for young adults in the German youth care legislation. Many young refugees are entering residential care with 16 or 17 years and the support for young adults seems to be a relevant field to generate social support for this population. The social work sector also needs to recognize that many young adult refugees have no access at all to youth care because they have not entered Germany as unaccompanied minors because either they have travelled with their families or they have been in adulthood already. The German youth care legislation is responsible to offer different ways of support to young people up to 27 years so there needs to be more attention to develop a support structure for young adults who face difficult life circumstances. The social pedagogy and social work sector[28] needs to develop approaches of policy work in order to push for social justice and decent social support for young people also in emerging and young adulthood. In addition, the role of creating empirical based knowledge is an important task to support the coming political struggles with critical research when the next push for neoliberal transformation of the social sector is coming.

References

Brinks, S., Dittmann, E. (2018). Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge – Herausforderung und Chance der Kinder- und Jugendhilfe. In J. Bröse, S. Faas, B. Stauber (Eds.), *Flucht*. Springer: Wiesbaden

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016). *Das Bundesamt in Zahlen 2015*. BAMF: Nürnberg

[28] This is seen most of the time as a single unit in Germany unlike other countries

BMFSJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013). 14. *Kinder und Jugendbericht*. BMFSFJ: Berlin

BMFSJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017). 15. *Kinder und Jugendbericht*. BMFSFJ: Berlin

Bundesregierung (2017). *Bericht über die Situation unbegleiteter ausländischer Minderjähriger in Deutschland*. Drucksache 18/11540

Karpenstein, J., Schmidt, F. (2017). Junge volljährige Flüchtlinge. Übergänge aus der Jugendhilfe in die Selbstständigkeit. In S. Brinks, E. Dittmann, H. Müller (Eds.): *Handbuch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge.* IGFH: Frankfurt am Main

Mediendienst Integration (2016). Retrieved from www.mediendienst-integration.de

Münder, J. (2005). Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). In H.U. Otto, H. Thiersch (Eds.), *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik.* Reinhardt: München / Basel, 1001-1019

Noske, B. (2015). *Die Zukunft im Blick. Die Notwendigkeit, für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge Perspektiven zu schaffen.* BUMF: Berlin

Nüsken, D. (2014). *Übergang aus der stationären Jugendhilfe ins Erwachsenenleben in Deutschland*. IFGH: Frankfurt am Main

Sievers, B., Thomas, S., Zeller, M. (2015). *Jugendhilfe – und was dann?* IGFH: Frankfurt am Main

Struck, N. (2017). Spezialstandards für junge Flüchtlinge darf es nicht geben! *Sozial Extra*: 2/2017, 42-45

Thomas, S. (2013): Keine Zeit für Abenteuer. Erwachsenwerden in stationären Erziehungshilfen. *Sozial Extra*. 9/2013, S. 43-46

Prisonisation of childhood. Report concerning research with regard to social situation of children staying with their mothers in Mother-Child Houses functioning right by the Polish penitentiaries

Agata Matysiak-Błaszczyk, Post-doctoral Study of Educational Environment Research, Department of Educational Studies, University of Adam Mickiewicz in Poznań

Genesis of the practice of Mother-Child Houses in the premises of Polish penitentiaries

The guiding idea for organising Mother-Child Houses situated in the premises of penitentiaries in Poland based on the assumption that the child needs to be taken care of by one person only, preferably the child's mother, to succeed in its correct social development in the first years. Such houses should create the conditions and opportunities preventing the child's development disorders due to the separation from the mother. The fundamental argument for devising and continuing the solution of such type relied on the assumption of social rehabilitation of the convicted mothers now given the possibility to create and strengthen emotional ties with their offspring, preventing children from developing separation anxiety disorder. At the end of the seventies, upon the initiative of researchers, most importantly Maria Łopatkowa, Mother-Child Houses were set up in Poland, where mothers could serve their sentence of imprisonment together with their children born in prison. The idea of social rehabilitation of women through love towards their child was first put to practice in February 1979, where the Krzywaniec penitentiary first hosted mothers with children between the ages of 6 months and 3 years.

The two penitentiaries earmarked for convicted mothers and their children and currently existing in Poland are: Penitentiary no 1 in Grudziądz (with the only Gynecology and Obstetrics ward and Small Children's Home) and Penitentiary in Krzywaniec (with the Mother-Child House located in its premises). In compliance with the Declaration of the Rights of the Child, a child may live with the mother in a penitentiary.

During the operation of the above entities incidental scientific research was carried out pertaining to correct development and further fate of the children who lived with their mothers in penitentiaries until the age of 3. The penitentiary practice and the signature research indicate that the situations of such children and their mothers are highly diversified. The results illustrating the

problem are sourced, without limitation, from the research carried out by the author and published in the book entitled “Motherhood in prison”. Socio-pedagogical Study, Poznań 2016.

Original social rehabilitation experience of children in prison conditions

Early socialisation experience happens in childhood. The child is launched into life with inborn possibilities of psychic and social development. In interactions with family members and peer group, the child learns behaviour patterns, evaluation and assessment, by imitation and identification, and later by adopting the roles of other people in its surroundings, and above all the so-called meaningful people. The child usually experiences her social world as filtered by adults. Primary socialisation most frequently occurs with a high emotional charge facilitating internalisation of attitudes and roles of meaningful persons. Primary socialisation leads gradually in the child´s consciousness from roles and attitudes defined by others to perceiving roles and attitudes in general. This process is called “generalised other” and it forms the decisive phase of socialisation. In primary socialisation the child does not have the possibility of selecting meaningful other persons (parents). The child identifies with the parents automatically. The internalisation of attitudes and roles in contact with other meaningful persons, although frequently disastrous, is nevertheless unavoidable. The same holds for internalisation of prison reality by children who are forced to experience the primary phase of their socialisation in prison; the biographical consequences of such conditions may not be avoided. The prison world is internalised by a child as the only and true one, and early socialisation experience has more durable impact on its social personality than the characteristics of the world internalised by the child grown adult.

The significance of the mother in socialisation consists in her constant presence and influence on the child’s development, especially in infancy. The mother stimulates the child’s ways of behaviour. In the optimistic scenario, her various actions such as showing objects, naming, demonstrating the ways of dealing, help the child to differentiate among stimuli. It is also the mother who protects the child from hurtful experience. Usually, she is the person to satisfy the child’s basic needs, creating a sense of security, confidence and emotional stability. The penitentiary institution starts caring for the appropriate fulfilment of care and education function by convicted mothers already in their pregnancy. Starting from her arrival to the penitentiary institution, direct and indirect interviews are carried out with the convicted pregnant woman to diagnose her life situation. Pregnant women showing inclination for e.g. psychic disorders are covered by professional therapy, women addicted to alcohol pass through withdrawal treatment in the therapeutical ward, victims of home violence commence individual therapy, and homeless

convicted future mothers are covered with the programme facilitating the change of the homeless status upon leaving the penitentiary. Many of those women would not have a chance for a complex and systemic help outside the penitentiary, and mere enumeration of needs encountered in such scope shows the essence and scale of the maternity care problem experienced by such mothers in the conditions of forced isolation. The personnel of Mother-Child House provide assistance in establishment or denial of paternity, and bring in suits for divorce or separation by court order. Convicted mothers may count on the assistance of nurses, paediatricians and dieticians. This is important insofar as many convicted mothers, despite earlier maternity experience, when outside penitentiary show deficits in fulfilling the mother's role, frequently following non-standard, most frequently pathological dysfunctional experience of their own childhood. Such women are assumed to gain appropriate knowledge, skills and competence to fulfill motherhood roles in compliance with their cultural patterns and social expectations owing to diversified educational efforts taken up with respect to convicted mothers, intended to shape their correct maternal attitude, incite the emotional "maturity" adequate to the situation, the sense of responsibility for themselves and their children and the care for the child's development, and to minimise deficits in the behaviour of women who found themselves in a difficult situation of isolation.

The fulfilment of the mother's role by the convicted women may increase their sense of appurtenance, intensify the feeling of acceptance and love which requires making direct bonds between the participants and forming relations of huge emotional charge. The convicted women may be expected to commence the process of analysing their own criminal life lived so far and understand that if the criminal path continues, they cannot experience the value of family life, or such life may degrade or even be destroyed.

Irrespective of the real life scenario, the priorities set forth by the employees of the Mother-Child House include: educating or ensuring adaptation of the convicted women in active maternity situation to fulfilling the social role of the mother, at least during the period when they live with their progeny in isolation, and ensuring safer and correct psychophysical development to their children during such time.

Controversial stigma of primary socialisation experience of the convicted mothers´ children

The situation of isolated convicted women having limited possibility of physical, social and cultural contacts, if any, with the primary open environment, obviously is not a standard

environment for children's socialisation. Women and their children living in restricted liberty conditions have to submit to the practically fully codified order imposed by the penitentiary institution and perform the orders of penitentiary personnel. Deprived of personal autonomy to a high extent, they are also forced to stand the presence of the convicted persons co-creating the specific social environment of criminal women with its own specific subculture and daily prison reality created ad hoc. Undoubtedly the children living in such a situation are exposed to stigmatisation and prisonization syndrome.

The analysis of convicted women's biography shows that those who became mothers outside prison, usually neglected maternity duties. On the other hand, women who gave birth to children in prison are not sufficiently (or not at all) ready to become mothers. Their lack of knowledge, lack of orientation in care and parental issues, lack of the ability to satisfy the needs of children (of different age) give rise to the necessity to organise meetings with physicians, psychologists, nurses, midwives, as well as talks and lectures devoted to the role of mother in the family. Total institutions within the meaning assigned by E. Goffman, and certainly penitentiaries count among those, are characterised by a visible, physical barrier, e.g. walls, gates, wire, bars, locks symbolising the separation between the two worlds, the external world the person has come from, and to which the person will return after serving imprisonment sentence, and the closed world, where the person has to live in the conditions of relatively unstable adaptation or frequently aggressive and continued confrontation. The child who lived in such world for three years may carry the stigma of primary socialisation into further life scenarios. Even the best prison conditions do not always allow for creating emotional ties between the mother and the child. In a penitentiary, the woman lives first of all her role of the person convicted to imprisonment. She is controlled at every step, and her behaviour and reactions are substantially determined by the imprisonment. The child also perceives the mother in the prison context and the attributes of conditions and situations created by the penitentiary. In addition, the characteristics of the convicted women do not necessarily help, and frequently adversely impact the fulfilment of the assigned role by the mother-prisoner.

The childhood should be associated with home and family and lived as a friendly experience by the child, and the responsible parents should ensure the above. Practiced patterns of parent-child relations become prototypes of behaviour and attitudes that the child will show towards other people further in life. The woman-mother experiences the isolation in prison during the period decided by the court, and once her term expires she returns to her previous life environment which is often crime-inducing and therefore obviously inappropriate and

unfavourable for continuing the mother’s role formed and enforced in the penitentiary. Her social adaptation in such conditions which do not match the idea of social rehabilitation by motherly love is extremely difficult, if not impossible, and generates further problems both with her and with her child. Insofar as the mother’s social role patterns may not or cannot be practiced as suggested and enforced in the penitentiary, such factor may, and frequently does, cause the mother to fall back to her criminal lifestyle. Consequently, the mothers get rid of their children who in turn, living in replacement care conditions with the prison child stigma, construct their biography in conflict with the socially accepted and lawful standards.

The child lives with the mother in the penitentiary, in one place only and submitted to one authority only, all activities during the prisoners’ day are performed in direct contact with other members of this specific community where almost everyone is treated in the same way, and everyone in the same situation is subject to the formal, uniform regulations thoroughly enforced by the supervising penitentiary personnel. Activities performed by the convicted persons when in prison are planned well ahead and are efficiently enforced, forming part of the general plan with the purpose to perform statutory tasks assigned to such institution.

The system of social control and evaluation of the members of specific groups is implemented in this institution not only based on the regulatory provisions, but also based on stereotypes perpetuated in such environment favouring and designating unfriendly, and even hostile attitudes of the persons forming two fundamental groups with antagonist approach to each other: the convicted and the employed. Each group constitutes a completely different “world”, with its specific preferred values, defined cultural patterns, roles fulfilled and a peculiar social control system. Shifts incidentally happen between these two worlds, but as a rule they are hermetically closed communities where information flow or mobility is treated instrumentally. This feature is characteristic for personnel-superior governing system where infiltration between groups does not have favourable impact on the general ambiance of the penitentiary and the prevailing interpersonal relations. These social distance characteristics for such type of institution may, and often are, formally imposed by the authorities.

Total institutions receive persons showing certain personality traits already formed, persons originating from certain characteristic environments in which they mostly initiated or strengthened ties and interpersonal contacts, followed the rhythm of daily duties and adopted a given lifestyle. Isolation involves sudden change to all spheres of life, "programming" people to totally different functioning in subordinate-superior-co-convicted relations. The adaptation to total conditions may take various forms, e.g. withdrawal from the situation, revolt, settling in or

conversion serving to reduce the gap between the natural environment and the institutional world. Such secondary adaptation to the total conditions serves to survive and protect oneself.

The child's mother serving her imprisonment sentence will always be perceived as a convict and the purpose of her stay in the penal institution is to adapt to prison conditions as best as she can, also with reference to the role of convict-mother played by her. If the woman shows any difficulties in adapting to such conditions and expectations, she is threatened with various sanctions, including the separation from her child. In rich scientific literature the authors point out adverse effects of isolation on the human psyche, the disturbances experienced in such conditions in the area of conscience, feelings, decision making processes, leading to disorders in behaviour, including the maternal role, and generating numerous difficult situations. The components of difficult situations may be, and are grouped in four basic aspects, namely: a) stimulatory, b) spatial and temporal, c) social and d) functional.

The opponents to the idea of spending the entire early childhood in prison from the moment children are born indicate the danger of embedding the "traces" related to prison reality in the children's psyche, and the effect of such "traces" on the children's future development. Moreover, the concern is that the convicted mothers obviously take advantage from their maternity condition in the penitentiary to escape from the rigours of prison, evidently neglecting their care and educational duties with respect to their children.

The child often appears to the imprisoned women as a factor which may alleviate the conditions of serving their sentence in uncomfortable isolation. The discussion has continued with respect to the mothers living in prison with their child/children, focusing on the tactical motherhood syndrome which may be understood as anti-maternal approach towards their own children. Such approach includes hostile behaviour marked with pejorative attitude and the absence of any emotional ties with children, lack of desire to take care of them to the extent threatening further psychophysical development of such children living in isolation. Women with such syndrome use motherhood to place themselves in a privileged position with respect to others. The cases of children demoralised by their mothers have been observed in the practice of Mother-Child Houses. The child may not be the means used in social rehabilitation, and the convicted women may not take advantage from the fact of being mothers. In such circumstances the idea of social rehabilitation through love does not make sense any more, and emotional behaviour shown by such mothers towards their children is a tactical guise.

The issue of convicted mothers is getting even more complicated if the cognitive approach is taken in the examination of those women who suffer more acutely from isolation.

The social role of the woman—most often mother and wife—makes her react to imprisonment in a different way compared to the man.

The results of research on the women who maintain regular contacts with their children and who have their children with them during the imprisonment show that serving the sentence of imprisonment does not necessarily degrade and impoverish in psychic terms. However, the atrophy of psychic needs, including typically maternal, takes place in case of long term deprivation. Deprivation in serving the sentence of imprisonment by the women directly reflect the impact of socialisation. In the social and cultural approach the women are most often perceived through the way they fulfill their roles, usually that of wife and mother, and this aspect of daily life at large arouses most objections, concerns and fears among the convicted women. “Imprisoned” women habitually examine, analyse and recollect their life outside the penitentiary. They show anxiety and fear related with maintaining permanent contacts with husbands and the ontological safety of children Their future projects have dream-like, sometimes even mythical and fairytale-like quality. They expect with impatience the letters from close relatives, joy is often accompanied by fear of bad news, clearly indicating little influence the women have on the change of the family situation, and reminding the convicted women about their real life situation. Similarly, women are euphoric and excited awaiting the forthcoming meeting with their family visiting them in prison. The women's isolation from the family makes them suffer more and more as they keep longing for their relatives, and these factors, in the opinion o M.D. Pełka – Sługocka, generate nervousness and irritation impacting general social ambiance and interpersonal relations in the convicted women´s population in the penitentiary. Convicted women happen to develop attitudes showing their far-reaching egoism and egocentrism, which lead to numerous disputes and conflicts between the convicted, due to their inability to co-operate and correctly communicate with other people and their reluctance to use comprise. Serving their sentence of imprisonment, women suddenly lose anonymity and are constrained to live among other women of various characters and origin, and as a consequence frequently lose their self-esteem, adapting to the situation of no respect, dignity and tolerance shown towards other persons.

Another essential factor reinforcing the imprisoned women’s feeling of uncomfortable isolation involves exaggerated attention given to their external appearance, despite difficult hygienic conditions. Women devote almost all their free time to hygienic and cosmetic

treatments for the purpose of improving their looks. Peculiar rivalry is observed in the convicted women, expressed in continuous desire to be fashionable and beautiful in such particular conditions. Conflicts are often encountered in such context triggered by jealousy and desire to possess characteristics improving the woman's image. Surely the woman's perception as attractive boosts her confidence and prestige and makes her feel adored and in the centre of attention. Exaggerated care for external appearance is intrinsically connected to the problem of lesbianism of the convicted women, the subject being covered rather sparingly in scientific research. It also happens the woman cares for her own image to the detriment of the needs of her own child to be taken care of and satisfied.

Conclusions

The convicted mothers constitute a very diversified and heterogeneous educational group. The group includes convicted women, women placed under temporary arrest, punished women, recidivists, women punished for the first time and juvenile women. They serve sentences for common offences, but also for serious crimes committed. Mothers are of various ages. They are of Polish, but also Byelorussian, Russian, Ukrainian and other origin. Their intellectual potential is diversified as well. Some have higher education, some have psychic disorders, and some graduated from special needs school. Some come from normal family environments, and some from the "profound pathological suburbs" where it would be difficult to find a father of the child they are in charge of" (H. Reczek). The personnel of the Mother-Child House allows for nourishing the highest values of motherhood and childhood, in the mother's presence, each day of the stay of the convicted women mothers and their children in the penitentiary.

Being with the caring mother enables the child to maintain close contact with her. It is the mother who should give unconditional love to the child, stimulate the child's development, be emotionally involved, tolerant, kind, care for the child's needs, protect the child from hurtful experience, show emotional constancy and ability for sacrifice, value emotions more than arguments, get rid of egocentrism. The child should become the highest purpose for the mother who only desires the child's welfare, and is fulfilled in the mother's role. With such premises, the motherhood in isolation may be advantageous both for the mothers and for their children. It seems, however, that the above assumption is more of a model than of reality. Most often the children staying with their mothers in the penitentiary develop permanent traces of prison socialisation, as indicated in the research results referred to in the article.

Motherhood in prison condition may also be of instrumental and tactical nature, thus the question arises whether we actually take care of the child's welfare while implementing the idea of social rehabilitation through love? Unfortunately, in such circumstances the child becomes the means of social rehabilitation, and the above idea is of propaganda nature.

Bibliography

Adamska E., Wawrzyk M., Materiały informacyjne Zakładu Karnego w Krzywańcu

Adamska E.,Wawrzyk M., Owsianka D., Skazana matka w izolacji więziennej (w), I.Dybalska (red.), Kobieta w więzieniu- polski system penitencjarny wobec kobiet w latach 1998-2008. Warszawa 2009.

Berger P., Luckmann T., Socjalizacja (w), T. Jaworska, R. Leppert (red.), Wprowadzenie do pedagogiki. Kraków 1998.

Budrewicz I., Środowiskowe uwarunkowania zachowań przestępczych nieletnich dziewcząt. Bydgoszcz 1997.

Ciosek M., Człowiek w obliczu izolacji więziennej. Gdańsk 1996.

Ciosek M., Psychologia sądowa i penitencjarna. Warszawa 2003.

Gajdus D., Gronowska B., Europejskie standardy traktowania więźniów. Toruń 1999.

Goffman E., The characteristics of total institutions. Symposium on Preventive and Social Psychiatry 1957, nr 15-17.

Gontarczyk E., Kobiecość i męskość jako kategorie społeczno-kulturowe w studiach feministycznych. Perspektywa socjologiczno- pedagogiczna. Poznań 1995.

Hajduk E., Kulturowe wyznaczniki biegu życia. Warszawa

Hoffman- Bustamante D., The nature female criminality . Issues in Criminology 1973, Vo.8. No.2.

Jankowski K., Nie tylko dla rodziców. Warszawa 1983.

Jordan M., Środowisko rodzinne młodzieży o zaburzonej socjalizacji, (w:), Z. Jasiński, I. Mudrecka (red.), Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej. Opole 2004.

Kodeks Karny Wykonawczy, uchwalony 6 czerwca 1997.

Kosewski A., Ludzie w sytuacji pokusy i upokorzenia. Warszawa 1985.

Kurowska J, Dom Matki i Dziecka w Krzywańcu. Nasz Głos 1995, nr 10.

Lewandowski G., Kobieta w zakładzie karnym. Warszawa 1994.

Lewandowski G., Macierzyństwo w zakładzie karnym. Universitas Gedanensis, nr 13.

Lis S., Proces socjalizacji dziecka w środowisku poza rodzinnym. Warszawa 1992.

Malikowski M., Marczuk S., Socjologia ogólna. Wybór tekstów. Rzeszów 1993, T.1.

Matysiak-Błaszczyk A., Więzienne macierzyństwo – studium socjopedagogiczne, Poznań 2016.

Matysiak-Błaszczyk A., Sytuacja życiowa kobiet pozbawionych wolności, Kraków 2010.

Matysiak-Błaszczyk A., Włodarczyk E., Macierzyństwo za kratami. Pedagogika Społeczna 2004, nr 2-4.

Modrzewski J., Sipińska D., Matysiak-Błaszczyk A. (red.), Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego. Dzieciństwo-Młodość. Poznań-Leszno 2010.

Muszyńska I., Odczucie przez skazane dolegliwości kary pozbawienia wolności. Studia Kryminologiczne, Kryminalistyczne i Penitencjarne 1976, tom V.

Niedworok J., Matki więźniarki i ich dzieci w zakładach penitencjarnych. Zagadnienia podstawowe. Wrocław 1998.

Nowak U., Dom Matki i Dziecka w Krzywańcu, (w) I. Dybalska (red.), Kobieta w więzieniu- polski system penitencjarny wobec kobiet w latach 1998-2008. Warszawa 2009.

Parsons T., Essays in Sociological Theory. Glencoe, Free Press 1994 .

Pełka- Sługocka M. D., Terapeutyczne oddziaływanie szkół zawodowych na więźniów. Łódź 1969.

Pollak O., The Criminality of Woman. Philadelphia 1990.

Reczek H., Oddziaływania wychowawcze w Domu dla Matki i Dziecka przy Zakładzie Karnym nr. 1 w Grudziądzu, (w) I. Dybalska(red.), Kobieta w więzieniu- polski system penitencjarny wobec kobiet w latach 1998-2008. Warszawa 2009.

Reczek H., Oddziaływania wychowawcze wobec osadzonych ciężarnych i matek, (w) B. Hołyst, S. Redo (red.), Problemy więziennictwa u progu XXI wieku. Warszawa 1996.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 17 września 2003 roku w prawie trybu przyjmowania dzieci i matek pozbawionych wolności do domów dla matki i dziecka przy wskazanych zakładach karnych oraz szczegółowych zasad organizowania i działania tych placówek. Dziennik Ustaw Nr 175, poz. 1709.

Rudnik M., Warunki reedukacji młodocianych skazanych na krótkie kary pozbawienia wolności. Biuletyn RPO nr 32. Materiały. Stan i węzłowe problemy polskiego więziennictwa. Warszawa 1997.

Segiet K., Dziecko jako kategoria analiz teoretycznych. Znaczenie dzieciństwa w biografii

człowieka (w), T. Frąckowiak (red.), Dziecko edukacyjne i pomocowe oferty małych ojczyzn. Poznań- Wągrowiec 2005.

Turowski J., Osobowość, socjalizacja, postawy, (w) W. Ambrozik, J. Modrzewski (red.), Problematyka wychowania w twórczości polskich socjologów. Wybór tekstów. Koszalin 1998.

Waligóra B., Funkcjonowanie człowieka w warunkach izolacji więziennej. Poznań 1974.

Wątroba W., Socjologia. Wstęp do praktycznej wiedzy społecznej. Wrocław 1998.

Wesołowska – Krzysztofek I., Wpływ kontaktów z dziećmi na deprywację niektórych potrzeb u osadzonych kobiet, (w) B. Hołyst, S. Redo (red.), Problemy więziennictwa w progu XXI wieku. Warszawa 1996.

Znaniecki F., Społeczne role uczonych. Warszawa 1984.

Community leaders perspective on their role and links with social education. Case of Poland.

Agnieszka Naumiuk, University of Warsaw, Faculty of Education, Poland

Introduction

The aim of the paper is to present the study about the social activists' and community leaders' perspectives on the relationship between social engagement and broadly defined education. Some of them feel they are informal educators but how do they "educate" the outside world, and what visions of change do they represent and transmit to others? By whom and how were they educationally shaped so they became socially active? What particular lessons on community and individuals, social activity were brought to them? The presented research included over 30 interviews with persons of different ages, with various years of experience, from small villages to big towns all over Poland. Their common characteristics were the recognition they enjoyed in their local community for their achievements in the community engagement—and thus there is a strong social impact of the vision of education they have. In my analysis, I also refer to the traditions of Polish social pedagogy, cultural and socio-political contexts in which the definition of a social activism has different connotations, and so the search of identity among the groups of contemporary activists is still taking place. The analysis of their statements about social education as well learning by experience, allowed the reflection on both: local, current situations and broader–long term social change contexts, where the role of social educators is constantly discussed, mainly in the oppositions of the professional vs. unprofessional roles that in particular touch the discussions on community education and social pedagogy around the world.

The contexts of community activism in socio-educational perspective

Social activity for a long time has been connected with altruistic attitudes meant by August Comte as: "selfless pursuit of the will directed at the good of others and determination of such behaviors that were aimed at caring for the fate of other people and willingness to sacrifice personal interests for the social good" (Śliwak 2005, s. 121) that is connected with suffering or devoting personal time, giving up material goods and even postponing one's own needs. Newer interpretations of social activities take into consideration also the benefits of those who help (Kenrick, Neuberg, Cialdini 2002, Rutkowska, Szuster 2008), directing attention to the features

of this behavior in the context of conscious voluntary action for others, which is a value in itself (Śliwak 2005, s. 124). Pedagogues also refer to these concepts when considering the issue of shaping altruistic attitudes, the possibilities of learning altruism and the conditions conducive to their development (Łobocki 2004).

Consideration of prosocial behaviors in two dimensions: endocentric (referring to the anticipation of the image of one's own person and their own situation) and exocentric (referring to the source of motivation in anticipation of the situation of another person), also led to the creation of so-called Schwartz's circular model, which assumes their relationship with values that can be grouped into seven categories: 1. Social position (place of an individual in society); 2. Conservatism (identification with the traditional order of the social world; 3. Harmony (attitude towards the natural environment: 4. Ties with others (standards of cooperation and taking into account good life of others); 5. Intellectual autonomy (love of cognition and independence of thinking; 6. Emotional autonomy (evaluation of unhampered feelings); 7. Individual fitness (self-control) (Szuster 2002, p. 209).

One can further refer to the classics of sociology and the theory of social action from the perspective of the German sociologist Max Weber, defining social action as human behavior, which takes into account the reactions of others and is oriented towards past, present and future anticipated behaviors (Sztompka 2005, p. 57) and we also assume that the attitude of man to the world is characterized by a significant degree of rationalization of such activities at the level of goals, values, emotions or tradition. These rationalizations are also the basic material of human group behavior. They are built of more permanent social structures, such as power, institutions and organizations. This concept to this day sets the directions of research and theory of sociology, economics, organization theory, sociology of religion, power theory, social psychology and other fields of socio-economic sciences. Following this perspective, it should be assumed that also in decisions about social action people are guided by specific logics (emotional, habitual, ideals or economics). It should also be remembered that in the real social world there are different varieties, mixed types, and the discovery and search for these forms of rationality helps to understand the creation of individual and group motifs in pro-social activities. Although in modern conditions the accents are focused on instrumental rationality, especially in economic terms (social entrepreneurship, project approach), in Poland affective and axiological rationality was for many years of great importance for social actions undertaken, especially during periods of rebuilding Polish statehood and linking the society with the patriotic and religious trend.

There are studies also on the basis of social pedagogy and social work, showing relationships of pro-social activities with values, including activity, creativity, positive self-esteem and self-confidence, assimilated norms that command to help others. The motivational values emphasized by social activists, such as common good, justice and tradition, also play a motivating role. In the same studies based on biographical analysis and based on interviews with social activists, for example, specific "internal" personality traits characterizing activists, such as: self-control, responsibility, and self-esteem skills, were indicated (Koralewicz, Malewska-Peyre 1998; Kotlarska-Michalska 2005, pp. 41 and 43). Operation can be an escape from own difficult situations, it can be a defense mechanism, a form of therapy or compensation. When it brings contentment to bringing joy to others, it allows you to forget about your worries or make them less severe, it is a form of searching for meaning in life, it can even cause blurring of the border between private life and social activity (Kotlarska-Michalska 2005, p. 42)

In modern social pedagogy, social activism could be discussed under the four following aspects:

1. Social activity as a reflective action and lived by experience education. Anthony Giddens (2003) said that human social activities are the social practices put in order of time and space, where repetition is interconnected with the reflectiveness. Following that thought social activity is not a combination of social “acts”, but is constructed by the moment of discursive attention focused on social processes, and is tested by lived by experience (van Manen 2016).

2. Mediating means and social connectivity education. Social action is an expression of human desire for co-existence with others. It is based now more on the “community of interests” rather than the “community of the place”. Helping others gives a special interpersonal bond. With the development of the functions of modern societies, the growing social problems, which are increasingly difficult to be met institutionally and increasing social expectations, social activities have become important mediatory and unifying factors (Szuster 2002).

3. Classic “schools of democracy” are at risk. In our country, not only the democratic immaturity of the citizens and the unpreparedness of the system is pointed out, but also the aging democracy: perceived as XX century concept that has not changed according to XXI century needs. The global marketplace, post-civil society world and technology used in postmodern, neoliberal, posthuman (Braidotti, 2016) contexts are also players in narratives questioning modernization of democratic approaches.

4. Social activity is imprisoned by economy. It becomes a product governed by market and marketing principles, thus entering the world of consumption, but also to some extent trying to defend itself from it, maintain values and features of reflective/critical practice (role of funding).

Polish social pedagogy tradition and social activity

Social pedagogy is essentially a form of cultural communication. It grows from society, from its past and culture–as it was established by them. It is also socially grounded through cooperation with practice and through its own creations of certain theoretical and methodological areas of education (Piekarski 2007, p. 13). In the informal dimensions, as well as formal goals, contents, principles, forms, methods and means, the educational context is organized that creates socio-educational situations, builds relationships, influences experience and knowledge, shapes skills and attitudes.

In the educational concept of Helena Radlińska, which is a reference point for classical and modern discussions about Polish social pedagogy and its involvement in social reality, both social and individual goals were of developing importance. Radlińska understood the aims of social pedagogy as building and improving the paths leading to human ideals. In this view, individual and social forces were the basic condition for social change. At the same time, the conviction about the activity and role of social activities in the experience of transforming the living environment by man, as well as social workers and activists supporting it, was not an ideal in itself, but an expression of a deeper conviction about the self-determining entity, free, creative and capable of making choices, choosing a path and form of education that realizes the ideal of a self-educated and self-educating person. Today, this way of social education is being disseminated in the face of decreasing institutional influence of education forms and extending alternative forms of education and upbringing.

The pedagogical visionaries also included a group of post-war educators and the early socialism, trying to put social pedagogy into one of the forces shaping the society of the future. It was also a period of continuation and confrontation of the concept of environmental education both in the pre-war tradition, and new models and pedagogical experiments introduced, especially in environments of intensively developing cities, e.g. housing cooperatives, community centers, libraries.

In Barbara Smolińska-Theiss's article on the Polish tradition of socio-educational work, two trends emerge: 1) the trend of organic work in the political, organizational and legal context from which social policy developed and its understanding of social issues with a macro-social view

and strategic approach to take countermeasures; 2) the trend of general education of adults, both at the level of literacy, as well as the raising of culture and education of society, stimulating the development of individuals and groups and their creativity, stressing the movement of self-organization and self-help - broadly understood social forces. The latter trend has grown into three types of professions developed primarily thanks to the Study of Social and Educational Work of the Free Polish University founded by Helena Radlińska in 1925. These were the following groups: 1) educators, teachers dealing with literacy, dissemination of hygiene, reading, broadly understood learning; 2) social supporters involved in care, help, support, rescue/intervention (today's group of social workers and people working in the field of social welfare); 3) cultural workers and culture animators (Smolińska-Theiss 2007, pp. 21-22).

Nowadays, in a colloquial understanding the terms “social activist” and “social leader” are interchangeably used and are confusing. Social action sometimes is identified with philanthropy or volunteering as activities with a common root. Also broad application of this term to the areas of professional social practice, such as social work, professional activities in non-governmental organizations, in political parties, but also in medical services, educational activities, and even in private companies, where the term “social” is intended to show the role of service as a socially important form of value-oriented activity for society and arouse ambiguous interpretations. These diverse approaches also give rise to definitional and conceptual chaos, mixed into new roles, professions and initiatives today, undergoing a process of terminological evolution and interpretation. It is difficult to clearly indicate the reasons for this state of affairs. Perhaps positive associations with the term “social” lead to their widespread use. The adoption of a wider social perspective is also an image of the complexity and multifaceted nature of the phenomenon, although on the other hand it demands more explanation. The basic difficulty in the analysis of terminology is, however, the insufficient discussion of the issues in the area of theory and practice of social action, which consequently leads to a schematic, and at the same time arbitrary use of these concepts.

In the period of socialism the terms “social activist” and “activist” were the expression of a person involved in the political and social process of building and developing a socialist model of state and society. After the political change, the term was associated negatively.

Scope of the study[29]

In the presented work, one of the key concepts is reflective practice. The approach to reflexivity in contemporary theories of action can be found in the deliberations, among others with Pierre Bourdieu (2001). It is visible primarily in the approach to the study of reality with qualitative methods, the constant question about the importance of actions, the quality of human practice. Reflexivity is a way of seeing and evaluating the world in terms of motives, goals, intentions, a way of thinking about reality, more than the effectiveness of actions or sources of this reflection. Reflexivity supports constructivist thinking and helps in understanding how people interpret actions, theories, practices of entities and institutions, using the potential that they see in reality, in themselves, in situations and in people.

Reasoning for this research development was connected with three main reasons:

1. Academic reflection states that "Social activity belongs to one of the most fundamental categories of pedagogical theory, and the way social pedagogy reflects on this activity determines its contemporary, practical orientation towards its role in society" (Marynowicz-Hetka, Piekarski, Cyrańska, 1998).

2. Lack of connection between academia and community practice in the context of social education, though there is declared mutual interest. Social pedagogy slowly becomes the theory or philosophy of social action education while social education practice becomes only "good practice" for professional circles when social pedagogy and social work touch the same ground.

3. A visible gap in the study on education/learning of community leaders in Poland.

The research took place in 2013, with use of semi-structured interviews of 30 community leaders in Poland. The sample was purposeful: the respondents were the winners of the Helena Radlińska[30] award since 2006. The research strategy took into consideration individual perspectives—knowledge from constructing experience. The sample consisted of four groups that for the research purpose were named: "Veterans"—over 20 years of experience in the community, "Experienced"—10-20 years, "Orienteering"—5-10 years, "Debutants"—less than 5

[29] The whole study is presented in the authors' book "Education-participation-change. Perspectives of social activists (socio-educational animators). University of Warsaw Press, Warsaw 2014

[30] Helena Radlińska awards is a contest organized by the Centre of Local Activity Support (CAL) http://www.cal.org.pl.

years of service in the community. Age: about half of the sample—30-50 years old; one-third—over 50 years; one-sixth of sample—20-30 years old. There was almost equal gender split.

Research findings

In the interpretation of reasons, motives of social action had two main themes: personal (personal satisfaction and self-development, the need for activity, creativity, life according to their own concept and the possibility of combining interests with work), and social (kindness and sympathy to people, answers to their needs and problems and disagreement with the world found). However, the private perspective prevails.

A significant number of statements concerned personal satisfaction, actions above all “for myself”. However, this is not a simple translation into selfish motivation, rather the benefit of an experienced or deliberately chosen action. Explaining the phenomenon of pro-social activity with its own satisfaction or indicating it as an important element/reason for taking action is, besides seeking the logic of putting effort into action and finding its positive aspect, trying to name the benefit that is felt by the acting in the closest way, also post-factum in the context of the analysis of the effects of this action and is a mix of personal and social benefits. This finding of centrifugal motivations and benefits is also characteristic for people who have a positive attitude towards the world, to people and to themselves. In social action they see the element of self-realization, development, as one of the forms of discovering the world. These statements simultaneously reveal a certain paradox of thinking that acting for the benefit of others is a kind of heroism, sacrifice, choosing a more difficult life path, giving up personal goods in the name of ideals. Statements of people in interviews rather indicate that it is a choice of one of the possible ways of life, full of joy, not necessarily placed in the sphere of material success of the individual, though not avoiding pragmatism and economic elements.

Social action was referred to by respondents as “natural.” It is the feeling of certain individual predispositions to such work and internal necessity, present in an assimilated form, worked in an individual way during life, integrated and over time recognized as a personal “pro-social” DNA of educational experience or resulting from internal need for activity (character, temperament, emotions) that found a space for implementation.

Learning background and teaching style of social activists

In the area of research, it was important to capture which environments had the greatest impact in shaping the willingness to engage in social actions, have interest in them, and whether

it was an important aspect of upbringing or rather complementing it. On many occasions, the respondents found it difficult to point to significant environmental impacts or pointed to several of them as equally important. They also had trouble assessing past situations or factors that took place a long time ago and are not fully conscious of their role.

In spite of this, in their opinion, a good chance for social involvement is given by a period of youth, searching for own path, and the will to be with other people. Respondents sometimes found it difficult to easily identify the most important sources of influence. Their personalities and lifestyles are a mixture of diverse influences, so that they can not recall them because these interactions were not spectacular, they were rather a “drain of attitudes” through everyday situations, experiencing and growing maturity process.

It was emphasized that the family is crucial to shaping social attitudes, especially in the early period of life. The role of grandparents, uncles, extended family, not always parents was indicated. However, the space of freedom was important, especially not limiting the initiatives of children. Several people mentioned the family home as a place to grow into the community: listening to adult conversations, watching their social involvement, but also indicated that if there was no such a model of commitment, the consent for such activities, not resisting self-fulfillment of children in such a strange (to family) form, favored experimenting and engagement in social activities.

Often the role of various organizations and social movements of the past and present, often those with many years of experience, as well as newly formed, formal and informal, secular and religious, focused on helping or cultural activity were often pointed out. Many of them were listed including Red Cross, Caritas, Scouts, AA movement, Rural Youth Union and theater groups, as well as subcultures: hippies, punks, alternative youth movements.

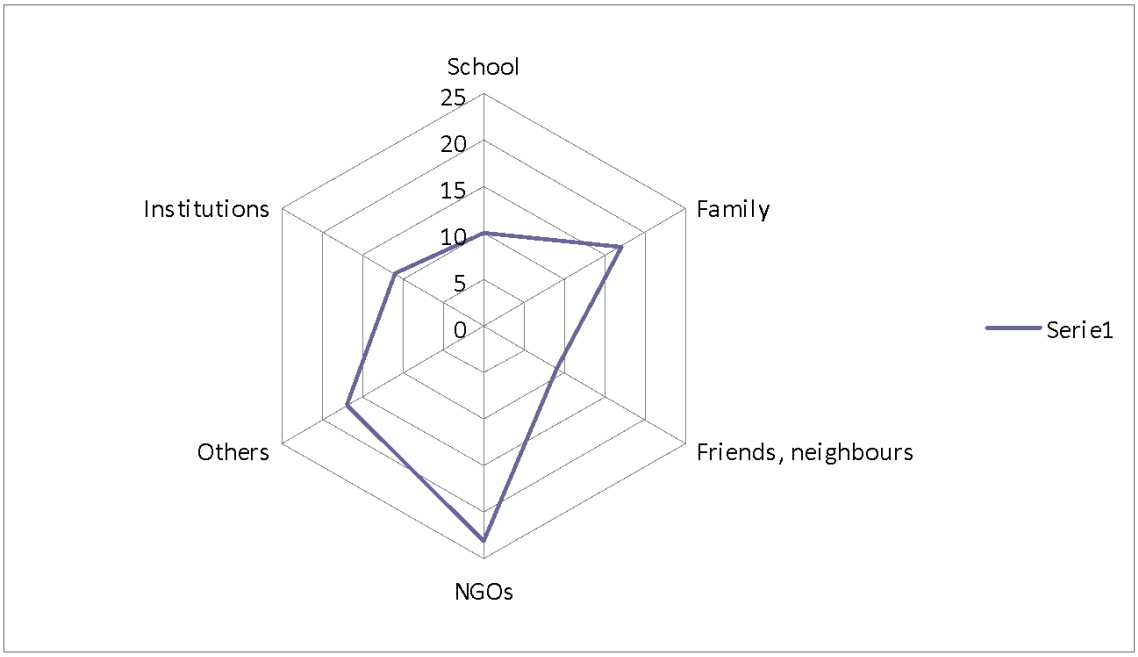
As a result of interviews, a category that was not considered earlier could be called: “friendly other”. These were people that respondents pointed to (along with questions about authorities and inspirations and environmental influences), as those who supported them, encouraged, and represented community—“soul”.

The following diagram of choices of significant environments, shows family and environmental patterns (friends, peers and school) in creating social attitudes, as well as social organizations and, in the long run, other institutions and people. This testifies to the important role of socialization and long-term upbringing as well as the environments of the loved ones in which people grow and develop cognitively, emotionally and behaviorally. Therefore,

developing directions of supporting these areas to constitute a good basis for rooting in social activities is an important socio-pedagogical task.

Diagram 1

Educational impact - places that mattered in community leaders social education. Importance of NGOs in individual development



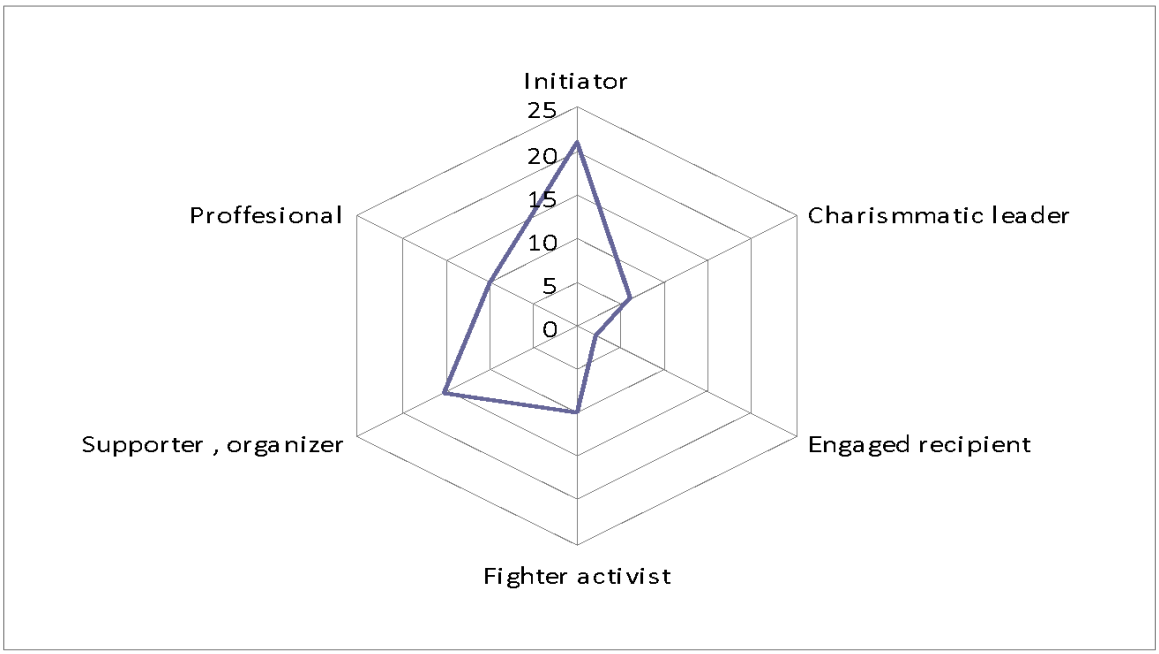
One of the most difficult tasks turned out to be for socially active people to define the roles they play. Not only in the theory there is seen the trouble with chaos of concepts; also in practice, it turns out to be a difficult task, additionally complicating the analysis attempts with the lack of the need for such terminological precision. In part, it results from the lack of necessity to use precise definitions to do the job, the lack of help, through studies and research, in making them more precise, but also it is related to the reluctance to categorize functions that allow for a larger freedom of thinking on social action, allowing flexibility and adaptation to the current situation (functionality). It may also be the effect of the democratization of language and individualization of life, which allow individual interpretations.

On the other hand, defining oneself in a multitude of intakes, as one of the respondents defined it “raises controversies, discussions and conceptual confusion, which for some is a difficulty in determining who they are and what they do.” These problems may require taking social effort and theoretical reflection, defining even a framework of common ground that would

be helpful for mutual understanding and development of the exchange of thoughts about social action. This fundamental “neglect” of the language of social work was already emphasized by Helena Radlińska and continued by Aleksander Kamiński in Poland a few decades ago, while trying to keep the bottomless spontaneity of discoveries of the tendencies and logic of intuitive distinctions while maintaining the essence of spontaneity. In practice, we still deal with the understatements of the trends presented below: positive or negative bonding with the socialist tradition, searching for new formulas as more contemporary and adequate, departing from defining and creating frameworks.

Diagram 2

The roles perceived in the social education and social change



The above roles are connected with the animation pattern training that exists in Polish educational system focused on community development educators and social leaders initiating and mobilizing rather than leading charismatically (such a theme would be interesting to compare with other countries).

Interviewed leaders have mentioned different teaching/learning styles they experienced in non-formal education but mostly unconventional so even the word “teaching” was not so well received in description of this kind of knowledge transfer on social engagement. More accepted

was the word “educator,” which includes some sort of professionalism but does not require all strict rules and laws connected with the role. Some freedom and flexibility is also associated as well as less formal style and openness to the situational circumstances. Alternative approaches are welcomed and informal methods, to rather “be with” than “talk about,” though in some stances formal methods and institutional partners are engaged and collaboration with them is welcomed. Lived experience was the key for their educational style and it was important that citizenship/community activism education was not stopped at school but was developed by various NGO programs. Overall they do not associate themselves with social pedagogy as some of them do not know much about it and did not have the courses at the University, but there are a lot of common aspects of these practitioners’ work and social pedagogy. The practitioners state that not so much of professional preparation in this kind of activity is needed—rather a passion and knowing the community is the key. At the same time they state that there shall be closer cooperation between them and pedagogues.

Self-learning process effects

Building human relations is essential to rooting up the social and personal experience in social relations and have a positive perception of the world as well as a rational approach to social issues. In social activity it is necessary to feel personal satisfaction based on striving to develop and improve interpersonal relations. This is an important need for socially active people, an element of evaluation of the satisfaction and an important motivating factor for their further efforts.

Building self-identity is an advantage of multidimensional development, both personal and social. An indirect profit is also the reputation of the community, in spite of some accusations of the material benefits derived from such activities. The most disccoursive aspect is identifying oneself with clear definition of the role. People on the one hand have a general picture of the socialist tradition, with which they can not quite identify (and especially do not want to function in a tradition negatively perceived by society), on the other hand there is a difficulty with the new models identification of the present and the features of modern leadership concepts. There is also a number of concepts of social activity as professional, permanent or temporary activity that do not always match what they really do or want to do.

Building relations with the world: Social activity comes from the interest about the world and people, sensitive to phenomena of a human nature (human social being). Activity, however, is a

way of responding to the outside world “demanding” help (empathy). This can be compared to the “social radar”, sensing micro-changes and introducing them to the institutions.

Nowadays community leader is not a missionary, but a realist who does not want to sacrifice important areas such as family life to help others. He tries to objectively evaluate the world and responds to it according to his own imagination, while seeking the possibility of combining work with social activity/volunteering and financing, in order to achieve greater stability and implementation of plans in the long-term perspective. He/She sees the world as an area of various potentials. He uses both available resources and observation of the community, and above all, learns from conversations and meetings with people who become an important inspiration.

Searching for the life cause transformative practical optimism: The study showed rather an image of the person with the weak “roots” of social activity traditions and pedagogical professional knowledge, seeking self-realization, but also having difficult role to define because of the complexity of the work performed, its multiplicity, dynamism, flexibility with respect to the world’s needs, and reluctance to be put into frames.

At the same time, it is a type of a person with different way of thinking and functioning from the generally accepted trend of criticism and pessimism in relation to social programs. He/She is a social optimist, transforming, focused on learning the world and people, hoping that this world can be better arranged.

Community leaders recommendations to social education of the future

In the opinion of the respondents systems need to be developed that are sensitive to community needs and that create an area of freedom, trust and positive reinforcement in the society. To obtain this substantive support is needed in the field of knowledge and practical skills as well as technical support (networks, workshops, mentoring) for those willing to be active in the community. Learning shall be situational and the aim shall be to put people into socio-educational situations (experiences and projects) rather than teach them from books. There shall be developed forms of cooperation and collective activities as well as initiatives strengthening social integration, so people have occasions to participate and learn how to be with each other. Everyday situations are the best ways to mutual trust building in the communities. The recommendation was also to open professions such as pedagogy to practitioners willing to develop knowledge on education, but in different forms of acknowledging their professional readiness eg. “certification” of quality would be enough, respecting the alternatives they use to get to the community change.

Bibliography

Bourdieu, P. (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa: Oficyna Naukowa

Braidotti, R. (2016). *Posthuman Critical Theory*, in:. Banerji, Debashish, Paranjape, Makarand P. (eds.), (2016), *Critical Posthumanism and Planetary Futures*, India:Springer.

Giddens, A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa*. Poznań: Zysk i S-ka

Kenrick, D. T., Neuberg, S. L., Cialdini, R. B. (2002). *Psychologia społeczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Koralewicz, J., Malewska-Peyre, H. (1998). *Człowiek człowiekowi człowiekiem. Analiza wywiadów biograficznych działaczy społecznych w Polsce i we Francji*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Studiów Politycznych PAN

Kotlarska-Michalska, A. (2005). *Dobrowolność w działaniu jako forma zachowań prospołecznych* [in:] Kromolicka B. (red.) *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*. Toruń: Akapit

Łobocki, M. (2004). *Altruizm a wychowanie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS

Marynowicz-Hetka, E., Piekarski, J., Cyrańska, E. (1998). Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Piekarski, J. (2007). *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne.* Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Rutkowska, D., Szuster, A. (2008) (red.). *O różnych obliczach altruizmu*. Warszawa: Scholar

Smolińska-Theiss, B. (2007) *Z polskiej tradycji pracy społeczno-kulturalnej w środowisku*, [in:] Jordan P. (red.) Ośrodek *pomocy i aktywności społecznej. Renesans pracy środowiskowej,* Warszawa: Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej

Sztompka, P. (2005). *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Znak

Szuster, A. (2002). *Orientacje prospołeczne a preferowane wartości (w kategoryzacji Shaloma Schwartza)* [in:] Lewicka M., Grzelak J. (red.) *Jednostka i środowisko. Podejście psychologiczne.* Gdańsk: GWP

Śliwak, J. (2005). *Altruizm i jego pomiar, kwestionariusz A-N*, Roczniki Psychologiczne, Tom VIII, nr 1

Van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience, Second Edition: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy.* London, New York: Routledge.

Weber, M. (1964). *The Theory of Social and Economic Organization.* New York: The Free Press.

Finding the Hidden Self in Haltung

Michelle Newcomb

Introduction

There are hidden parts within all of us. Below the surface, a hidden self is often formed out of adversity or trauma but can be covered by a cloak of shame and stigma. For those of us in helping and educational settings the hidden self can have both detrimental and positive impacts on professional practice. Within social work and human services (SWHS) courses students are encouraged to integrate their personality, past experiences and knowledge into their professional practice. In SWHS this is done through the development of their use of self or in social pedagogy using their 'haltung.' This paper explores how childhood adversity can impact on the development of use of self and haltung within a cohort of 265 SWHS students in South East Queensland Australia.

Being able to authentically connect with others, the integration of personal values and beliefs and emotional attunement are essential qualities for practitioner's use of self or haltung. The development of use of self or haltung is not a simple process, rather it requires skills in critical reflection, self-awareness and emotional intelligence. Difficulties may be faced by those with experiences of childhood adversity, because such histories could be problematic for future practice. Within Europe social pedagogy is the basis of many social work courses, however SWHS do not drawn on this rich traditional in all parts of the world (Lorenz, 2008). Within social work this leaves the notion of self to be defined and conceptualised differently in different countries. This can complicate the process of how students understand the hidden self during SWHS studies.

Students of SWHS and social pedagogy may fear judgement from academics, peers, service providers or clients if their hidden selves are disclosed. This could include experiences of childhood adversity, trauma and health and human service use which can all become part of the hidden self. For some students a 'hidden self' may exist, impacting on their ability to genuinely connect with others in a professional setting. This hidden self has implications for our understanding of both use of self and haltung in social work and human services. The more wholistic and embodied nature of haltung may have resonance with this student group, rather than current understandings of use of self SWHS education. This paper explores student's

experiences of learning about use of self in SWHS courses when they have a history of childhood adversity and how haltung could provide a new perspective on this process.

Literature review

Within SWHS courses focus is predominantly on the development of use of self or haltung via curriculum, assessment and practice placements. Limited, specific academic focus within the curriculum is given the development of these skills, despite the importance they have for those with a history of adversity (Chapman, Oppenheim, Shibusawa, & Jackson, 2003). Within the disciplines of SWHS use of self is traditionally conceptualised as a dichotomously, consisting of both the personal and professional self. Within social pedagogy the similar notion of haltung is broader, emphasising the practitioner's ability to embody their values and life experience in their day to day practice. However, this distinct, professionalised notion of self may be problematic for SWHS students with a history of adversity.

Use of self in SWHS education

Use of self refers to the ways practitioners draw on personal qualities, experiences and beliefs to assist in decision making and interactions with others (Harms, 2015). It is considered an ambiguous concept and skill which is essential to SWHS practice (Dewane, 2006). An Israeli study by Mosek and Ben-Oz (2011) found that use of self was one of the most important self-identified skills for social work students. A USA quantitative study found that a specific unit focused on use of self allowed social work students to feel more competent and less prone to burnout (Taylor and Cheung, 2010). Research suggests focus needs to be given to the changes needed within students prior to practice in developing a use of self (Mosek & Ben-Oz, 2011; Taylor & Cheung, 2010). For students with a history of childhood adversity providing an opportunity to reconcile their past experiences with their use of self is vital.

The dichotomous model of use of self examined within much of SWHS education assumes clearly delineated barriers between the personal and professional. This is simplistic model which does not always account for the diverse range of individuals who study and work in SWHS (Bressi & Vaden, 2016). Understanding which parts of ourselves are professional or personal is difficult. For students with a history of adversity or service use 'personal' experiences may be seen as unprofessional and become hidden elements of their professional development and practice. Yet, exploring vulnerabilities and limitations can be an important aspect of professional development that should occur without judgement in SWHS education (Wang, 2012).

Haltung and the helping professions

Haltung is a German word used in social pedagogy and roughly translates as attitude, stance or mindset (Ruch et al., 2017). In this sense Haltung is an embodied state allowing workers actions to be guided by their beliefs. Haltung impacts on the engagement social pedagogues have with clients because they are propelled by these values and beliefs. Central to haltung is the use of both empathy and unconditional positive regard (Kemp, 2015).

Haltung is not dichotomous as it does not require the practitioner to have both personal or professional use of self. A foundation of haltung is authenticity, because it requires the personal and the professional to be intricately interwoven. The workers own personality, experiences and knowledge must be recognised and used congruently to assist clients. Haltung is not used for particular clients or occasions but rather is adopted in all interactions with others. For social pedagogues haltung is intrinsic to their use of self, enabling authentic and close relationships to be built (Ruch et al., 2017). However, the development of haltung requires great self-awareness and reflection allowing the worker's self to be present. Yet unresolved emotional issues which could be harmful or unhelpful for their work should not be used in a worker's haltung (Ruch et al., 2017). The table below outlines the key differences and similarities between haltung and use of self.

This paper examines the difficulties students incorporating experiences of childhood adversity into their professional development and practice. Adopting the notion of haltung into SWHS education may allow students to better achieve an integration of these experiences into their professional practice.

Haltung	Use of Self
Attitude or stance, informed by beliefs and values	The integration of both personal and professional knowledge and experience
Belief in the intrinsic worth and potential of others	Provision of an authentic, non-judgemental practitioner
Allows for emotional connection	Allows for empathy and therapeutic alliance
Can incorporate all our 'selves' Holistic	Often separates self as personal and professional, except in relational models

Methodology

The data was gathered as part of a larger PhD study of SWHS students in South East Queensland, Australia. The study intended to understand their experiences of childhood adversity how this impacted on a variety of areas of learning, including their use of self. Ethical approval for the study was given from the Queensland University of Technology Human Research Ethics Committee (UHREC) (Reference No. 1400000781).

Survey data was collected from three universities from SWHS students in their first to fourth year of study. A total of 265 students completed a survey that gathered quantitative and qualitative information about experiences of childhood adversity and student perceptions of resilience. Data was also collected from in-depth interviews with twenty students at the primary researcher's university who completed the survey and identified as having experienced childhood adversity. This paper presents qualitative data from both short answer survey questions and interview findings related to use of self and haltung.

Survey responses and qualitative interview data sets were analysed in QSR NVivo (10). Analysis was also performed using printed transcripts and data was thematically analysed allowing for common patterns and notions to be found in the data set (Ezzy & Liamputtong, 2005). Student constructions and understandings of use of self and haltung were found via this deductive process. These variations provided a new and important understandings about how students with a history of childhood adversity conceptualised by of use of self. The findings can be used to understand student's learning experience whilst also enhancing teaching of use of self to SWHS using the concept of haltung.

Findings

Many students described how childhood adversity had impacted on their ability to empathise, understand and connect with their future clients. However, a sense of shame and stigma around childhood adversity and in some cases service use meant students hid this part of their personal narratives from peers, educators and employers. In carrying their secrets, students developed a 'hidden self.' This hidden self impacted upon their learning and professional development but was not spoken or referred to. One student described the fear she felt if she were to disclose her past:

> *"I guess I still have a high stigma attached to having a dysfunctional childhood … I really worry that people will be like "oh you've been through that, that and that: how are going to be a good social worker?"*

Students overwhelmingly felt adverse experiences had enabled them to develop knowledge that was useful for practice. A student explains:

> *"Living with a mentally ill father, brother and mother with depression I learned a lot about using helpful tools to strengthen my resilience which broadened my mind and expanded my awareness and tolerance."*

Some students experienced adversity outside the home including bullying and racism, leading to the development of problem solving skills. Students described adversity as being a motivating factor to entering SWHS courses allowing them to assist others. The development of life skills or the ability to reflect and grow from adversity were also cited as key learnings. One student felt her childhood had allowed her to understand how to "overcome adversity."

Focusing on the future and the decision to study for many students symbolised the powerful nature of their choice to study SWHS. Past adversity meant many students could nurture resilience, self-knowledge and reflective capacities which they thought would be useful to future practice. Students expressed concern as to how they could explore their hidden self within the SWHS curriculum and course. Students were not sure which part of their past impacted on their potential practice and whether this could be viewed as positive or negative. Fear of being judged and labelled as unfit for practice lurked in the minds of participants. It was especially apparent for those with mental illness. One student with a history of mental illness explained:

> *"I try to normalise it. I would never go into my history … just because of the way they may see me. It's that fear of judgement."*

Other students decided to keep their histories secret, especially if they involved childhood abuse or neglect. But keeping childhood adversity secret could impact on student's ability to develop their use of self or haltung. Disclosure of past experiences also holds the potential to reduce wider judgement and stigma faced by anyone including future clients who may have experience of adversity.

Integrating adversity, use of self and haltung

Learning what parts of their experiences to bring into their professional development was a challenge for participants. Despite the strengths they brought to practice fear often overrode their ability to disclose or deeply consider the implications of adversity on their practice. In learning about self, a student stated:

> *"How to have enough of yourself in the process but the right parts of yourself … you don't want to lose yourself in the whole process"*

A lack of clarity about what could be useful from their experiences of adversity to fellow students, clients or employers littered their learning experiences. Students also felt that childhood adversity might not lead to the development of SWHS skills in every instance. A student with a history of childhood adversity felt that:

> *"You don't need bad stuff to have happened to you…rather you need to understand your own circumstances and how they relate to practice."*

Some students worried countertransference might occur and felt overall there was a lack of emphasis on how to integrate their past into their professional practice and this produced ambiguity. Participants felt that integrating these experiences would have to be something they did as they "went along" into practice. For some containing emotions was an important part of developing use of self including not "using my feelings, but rather my knowledge to understanding someone."

Yet other students felt authenticity was important to their development and use of self and an emotional connection to others was imperative. One social work student talked about the importance of "being yourself." Overall the integration of past experiences into their development as a SWHS practitioner was fraught and difficult. As they fear being stigmatised or seen as unfit for practice meant students developed a hidden self which could still be used in practice. Yet understanding what was or was not useful in practice remained a solo endeavour, limiting their ability to connect with others in a practice environment.

Discussion

This study has found that SWHS students who have experienced childhood adversity require evaluation of how their past can impact on their future practice. Fears relating to disclosing their past hampered their ability to use these experiences in a positive manner. Importantly, dividing the notion of self into dichotomous categories such as personal and professional, oversimplifies student's experiences. Moving student understandings away from this binary notion of self to that of haltung may provide a solution to this dilemma.

The selves and identities of students change and develop over time, continually impacting on their professional capacity and identity. In understanding their own experiences of oppression and disadvantage students can explore the similarities and differences they hold with clients, leading to more authentic interactions. Examination of these experiences may lead to increased empathy, attunement and understanding of the challenges faced by clients (Adamowich, Kumsa, Rego, Stoddart, & Vito, 2014; Arnd-Caddigan & Pozzuto, 2008; Bressi & Vaden, 2016). For some students' childhood adversity may also mean students could be 'diamonds in the rough' (Kemp, 2015). Their ability to build relationships based on empathy and non-judgement may be enhanced by their past experiences of oppression and disadvantage. These experiences may allow for authenticity and connection based on their hidden self. However, undertaking a process which allows for the hidden self to be used in practice may still be considered fraught.

Hiding experiences of adversity including health or human service use may be based on a fear of being stigmatised or declared unfit for practice (Newcomb, Burton, & Edwards, 2017). However, asking students to have completely resolved past issues prior to entering courses is not realistic. In learning SWHS curriculum, undertaking practicums and in their future practice, students might also be learning about themselves (Gilbert & Stickley, 2012; Newcomb et al., 2017). Examination of all aspects of self, including the hidden self can eliminate the shame felt by many students with experiences of childhood adversity.

Rather than focusing on a dichotomous, 'professionalised' notion of self haltung offers and alternative lens to view these experiences for SWHS students. Although similar concepts, use of self is a more clinical and removed way of connecting with future clients. The more wholistic notion of haltung could allow students to more easily embrace adversity, minimising the potential for them to experience shame and stigma. In identifying their own experiences of oppression, they may be also able to recognise the oppression of others leading a responsibility to act (Douglas & Nganga, 2015). However, teaching and implementing haltung into the curriculum of SWHS course requires a shift in focus and greater emphasis on social pedagogy. This is alongside dedicated time and assessment related to critical reflection, self-examination and deep student engagement to move along the development of haltung. This level of time commitment is difficult to cultivate in the current neo-liberal environment of tertiary education where teaching hours, class sizes and consumer models limit the ability to undertake this work (Preston & Aslett, 2014).

However, addressing all forms of social disadvantage should be the focus of SWHS academics and students. Educators can work towards normalising experiences of childhood adversity within both client and student populations within the classroom. This can simply be done by acknowledging the prevalence of adversity within both cohorts. Placing emphasis on the process of help seeking for the professional development of SWHS students also de-stigmatises this process. Expanding our knowledge and understanding of use of self would also benefit SWHS students. Haltung offers a unique mechanism for exploring notions of self in a more wholistic sense and could be embraced by the larger SWHS academy in teaching about the self. When some many students have a history of adversity it is remiss not allow students to integrate these experiences into their professional development. Rather than hiding past experiences, these can be re-conceptualised as potentially useful for their future practice.

Limitations

A diverse range of students were surveyed but only 265 students contributed limiting the representative nature of this study. Locating the study in South East Queensland Australia means the findings cannot be generalised to all SWHS students. The study did however, provide in-depth, insightful data about students experience of childhood adversity and learning in SWHS. The study contributes to a greater understanding of how haltung may have a special use in SWHS education with this student group.

Conclusion

Many SWHS students have a history of childhood adversity and greater consideration needs to be given to their learning needs (Gilin & Kauffman, 2015). By examining the challenges they face integrating these experiences into their professional development, SWHS understanding of use of self is called into question. For some adversity enhanced their ability to be empathetic, understanding and attuned to the issues faced by clients. However integrating these skills through the traditional notion of use of self was difficult. Haltung offers the opportunity for a more authentic and wholistic use of self to be used for this student group. Failure to minimise the stigma experienced by students from diverse backgrounds may disadvantage them in future practice. This is a direct contradiction of SWHS professions which aim to improve people's personal and social well-being (Australian Association of Social Workers, 2010). By embracing the hidden self and allowing it to be incorporated into students haltung, future clients and the broader SWHS sector could benefit from more authentic and genuine service delivery and practice.

Bibliography

Adamowich, T., Kumsa, M. K., Rego, C., Stoddart, J., & Vito, R. (2014). Playing hide-and-seek: Searching for the use of self in reflective social work practice. *Reflective Practice, 15*(2), 131-143.

Arnd-Caddigan, M., & Pozzuto, R. (2008). Use of Self in Relational Clinical Social Work. *Clinical Social Work Journal, 36*(3), 235-243.

Australian Association of Social Workers. (2010). *Code of ethics & by-laws on ethics*. Retrieved from Canberra:

Bressi, S. K., & Vaden, E. R. (2016). Reconsidering Self Care. *Clinical Social Work Journal*, 1-6.

Chapman, M. V., Oppenheim, S., Shibusawa, T., & Jackson, H. M. (2003). What We Bring to

Practice. *Journal of Teaching in Social Work, 23*(3-4), 3-14.

Dewane, C. (2006). Use of self: A primer revisited *Clinical Social Work Journal, 34*(4), 543-558.

Douglas, T., Nganga, C. (2015). Radical loving, radical leading: negotiating complex identities, positionalities, and pedagogies in social justice work. In A. Osanloo, Boske, C. (Ed.), *Living the work : Promoting Social Justice and Equity Work in Schools Around the World*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Ezzy, D., & Liamputtong, P. (2005). *Qualitative Research Methods* (Second ed.). South Melbourne: Oxford University Press.

Gilbert, P., & Stickley, T. (2012). "Wounded Healers": the role of lived-experience in mental health education and practice. *The Journal of Mental Health Training, Education, and Practice, 7*(1), 33-41.

Harms, L. (2015). *Working with people: communication skills for reflective practice* (Second ed.). South Melbourne, Victoria: Oxford University Press.

Kemp, R. (2015). Treasuring the Social in Social Pedagogy. *Children Australia, 40*(4), 348-350. doi:10.1017/cha.2015.49

Lorenz, W. (2008). Paradigms and Politics: Understanding Methods Paradigms in an Historical Context: The Case of Social Pedagogy. *British Journal of Social Work, 38*(4), 625-644. doi:10.1093/bjsw/bcn025

Mosek, A., & Ben-Oz, M. (2011). Baccalaureate Social Work Education: A Developmental Perspective. *Journal of Teaching in Social Work, 31*(1), 89-109.

Newcomb, M., Burton, J., & Edwards, N. (2017). Service user or service provider? How social work and human services students integrate dual identities. *Social Work Education, 36*(6), 678-689. doi:10.1080/02615479.2017.1327574

Preston, S., & Aslett, J. (2014). Resisting Neoliberalism from within the Academy: Subversion through an Activist Pedagogy. *Social Work Education, 33*(4), 502-518. doi:10.1080/02615479.2013.848270

Ruch, G., Winter, K., Cree, V., Hallett, S., Morrison, F., & Hadfield, M. (2017). Making meaningful connections: using insights from social pedagogy in statutory child and family social work practice. *Child & Family Social Work, 22*(2), 1015-1023. doi:10.1111/cfs.12321

Taylor, P. G., & Cheung, M. (2010). Integration of Personal/Professional Self (IPPS) Through Reflective/Experiential Learning. *Journal of Teaching in Social Work, 30*(2), 159-174. doi:10.1080/08841231003705248

Wang, D. (2012). The use of self and reflective practice in relational teaching and adult learning: a social work perspective. *Reflective Practice, 13*(1), 55-63.

Social Pedagogy in Poland - A discipline on the edge or an edge of disciplines?

Anna Odrowąż-Coates[31], Maria Grzegorzewska Pedagogical University in Warsaw, Poland.

Abstract

The manuscript aims to be a 'picture postcard' of the current social pedagogy landscape, in a Polish academic context. The paper embraces some basic concepts of spatial sociology, to draw a definition of the 'disciplinary edge' within social sciences and also looks provocatively at the boundaries and opportunities posed by being on the edge of the disciplines and on the edge of international thought. Moreover, the paper contains a discussion on the specific thoughts and theoretical framing from abroad that dominate the conceptual edges of social pedagogy research and social pedagogy academic discourse in Poland. The empirical part of the paper is centered around qualitative discourse analysis of academic communication between social pedagogues in Poland, published in the renowned Polish social pedagogy quarterly journal, 'Pedagogika Spoleczna' ("Social Pedagogy"). The analysis is based on the contents of 22 issues (2012-2017) of this peer reviewed journal, which is indexed by the Ministry of Science and Higher Education. The Author categorizes the topics of theoretical discussion and empirical research and identifies the most dominant methodological and theoretical frames used by authors of the papers published in the journal. Furthermore, the activities of members of the Polish Social Pedagogy Association (Polish Academy of Sciences), are considered in an attempt to discover the centre and the edges of this social science discipline in Poland.

Spatial positioning of social pedagogy

This paper commences with a discussion on the positioning of social pedagogy in Poland. It is argued that it may be viewed as a discipline that is positioned on the edge of other disciplines. Spatial concepts have been present in social sciences since H. Lefebvre La production de l’espace (1974) and were advanced by White (1983) and Logan (2012). Therefore positional theory is

[31] acoates@aps.edu.pl
www.odrowaz-coates.com

used, as first discussed by R. Boudon (1974), who acknowledged the role of secondary social positioning in certain (educational) situations based on primary positioning. The concept of positioning was further defined by R. Harré (2012: 193) as a "cluster of short-term disputable rights, obligations and duties", that place a person in a certain ‘position’ in every social situation. Clearly, the positioning theory refers to humans, who position themselves in relation to others and others position themselves in relation to them, constantly re-negotiating, who is positioned where in social situations (c.f. Harre & Langenhove 1999). Drawing from this idea, the 'position' of social pedagogy in relation to other disciplines is discussed.

Together with the latter, some basic definitions from the political geography found in K. Lynch's (1960) urban studies are used for the conceptual framework of this analysis. These choices are an intentional attempt to show the liquidity and penetrability of inter-disciplinary boundaries. Lynch's 'edges' of the city were described as disruptive boundaries and walls, which marked the borderlines between one area and another. However, these idiosyncratic geographical benchmarks, separating districts and road edges from each other, were usually possible to cross and they formed a joining point between two separate, distinctive worlds that met at the border (c.f. Lynch 1960, Tonkiss 2006).

Although Lynch's boundaries have a clear physical representation (e.g. a demarcation line on a city map) they grow beyond their visible and palpable manifestation and form a symbolic representation in city dwellers' minds and influence their actions accordingly (c.f. Odrowaz-Coates 2015). A similar notion was found in Odrowaz-Coates' (2015) concept of 'soft gate', which was internalized beyond its physical representation. Quirk et al.'s (2006) concept of a ‘permeable institution’, with hazy borders between in and out, may also illustrate the liquidity and permeability of the disciplinary boundaries. In this multidimensional spatial thinking, distinction is made, erecting both internal and external boundaries. However, being positioned at the contextual edge does not necessarily mean at the margin. Being at the edge brings increased potentiality to make an impact on the territories and borders of neighboring disciplines. This hopefully is the case for placing social pedagogy at the edge of disciplines - inseparable from them, irreducible and looking from a different perspective. This becomes clearer when confronted with analysis of the content of "Social Pedagogy" - the quarterly scientific journal published in Poland. When looking for a more physical expression of the disciplinary identity, the Polish Ministry of Science and Higher Education provided a very clear distinction. The Ministry (2011) distinguished the following scientific and artistic disciplines: humanities and social sciences, technical sciences, natural sciences, medical sciences, agriculture, forestry,

veterinary sciences and art. Social pedagogy was aligned with social sciences within the larger field of Pedagogy [Educational Studies]. This placed social pedagogy in the proximity of sociology, political science and psychology, which also come under the social science framing. All these disciplines have a strong relationship with humanities, as does social pedagogy.

There are multiple advantages of being situated at the edge - the access to a larger number of theories, methods of research enquiry and tools of examination, a broader view - from the edge to the horizon. Other advantages include the possibility to immerse within interdisciplinary discourse and the ability to employ a richer specialist vocabulary. Therefore, being placed in this uncomfortable space in-between, brings many advantages and widens the lens of enquiry.

This is not to say that the metaphorical 'edge' implies a lack of coherence or inconsistency. It is helpful to consider the example of how a social pedagogue perceives a child. When a social pedagogue 'examines' a child - they do not see just a child - they see a person through a Korczakian lens and the Convention on the Rights of the Child (CRC). Furthermore, a social pedagogue may view a child as a service user from a social work and social care perspective, a member of a family and a social environment, a 'product' and an active participant of education processes. The child may also be seen as a representative of social class, ethnic group, religious group and a nation, a global citizen with responsibilities for the environment, a subject of child protection and a consumer of prevention programs, user of culture and information technology with all the dangers and flaws. A social pedagogue may also see this child as part of local, national and global demographics, Human Development Index HDI, Global Satisfaction Index, Gender Equality Index GEI, a factor in GDP contributions and in a long term perspective, a 'project' for Life Long Learning LLL. Moreover, this child is a subject of social politics, health service and a future contributor to the labor market. They may analyze the child's identity, well-being, welfare, mental health, psychological profile, developmental benchmarks, talents and deficits. All these perspectives can be employed by social pedagogues to make a diagnosis or prognosis and are not tied to a certain age group. Social pedagogues are not limited to focus only on groups (like sociologists) or only on individuals (like psychologists) and this opens a whole range of opportunities and extrapolates the potential of the discipline.

Social pedagogy in Poland goes far beyond social work as it covers a wide range of issues connected to the influences of social environments on individuals and groups of people (Bronfenbrenner & Morris 2006). Such influences may be intended or unintended. The influences are mutual, acknowledging the agency of individuals to make impact, to change their social environments and through awareness of social conditioning, to bring a notion of liberation.

Social pedagogy in Poland, unlike the British variation (focused on social work, difficult families, foster parenting and the re-socialization of children and youths), takes a broader view of cultural, socio-political and historical circumstances, looking beyond childhood and early socialization processes, treating social influences as a life-long ongoing occurrence, present in everyone's life throughout their lives. The focus on philosophical grounding, the context of social work, socialization and education predominant amongst German social pedagogues (e.g. Feinberg & Soltis (2000), Fend (1977, 1981, 2008), Göppel & Hirblinger (2010), Keuffer & Trautmann (2010), Tillmann (1987, 1993**)**) had a strong influence on the direction in which the discipline developed in Poland. European roots of social pedagogy are acknowledged by Schugurensky (2016) and Schugurensky and Silver (2013) when analyzed against the North American context. Social pedagogy in Poland differs from traditional mainstream pedagogy, which tends to cause one-way influence, and deliberate and imposed change, whilst social pedagogy has dialogical character aimed at developing and encouraging individual and social resources to increase their agency and stimulate their civic engagement (c.f. Winiarski 2017).

The early stages of the development of this discipline were focused on the socialization of children and on the education of parents, health visitors and educators (c.f. Theiss 2017). This was reflected in the book by H. Radlinska (1961) in cooperation with A. Kaminski and R. Wroczynski, who are considered to be the founders of social pedagogy as an academic discipline in Poland, followed by E. Trempala (Winiarski 2017), S. Kawula (1988) and M. Winiarski (2017). It gradually expanded its scope and turned more towards the assessment and critical analysis of social structure, class, gender and religion in multicultural, globalized and digitized social realms. The issues embraced by social pedagogy include the intercultural and global education, endemic socialization, culture, identity memory and place/space, civic participation and democracy, social policy, social politics, local government, children rights and the call for social justice and for more equal opportunities at the start. These themes are ever-present in the most popular cyclical publication for social pedagogues - "*Social Pedagogy"*.

Discourses at the edge

In accordance with the character of social pedagogy, as a discipline at the edge, an interdisciplinary technique was used to carry out desk analysis of empirical data. Critical Discourse Analysis - CDA (Fairclough 2013) was employed to look for models and patterns of the most common themes, textual, contextual and methodological clues. MAXQDA 12 - the qualitative data analysis software - supported this method of enquiry, assisting with coding and

categorizing appropriate sections of all the papers from years: 2012-2017, which were published in the last 22 issues of "Social Pedagogy".

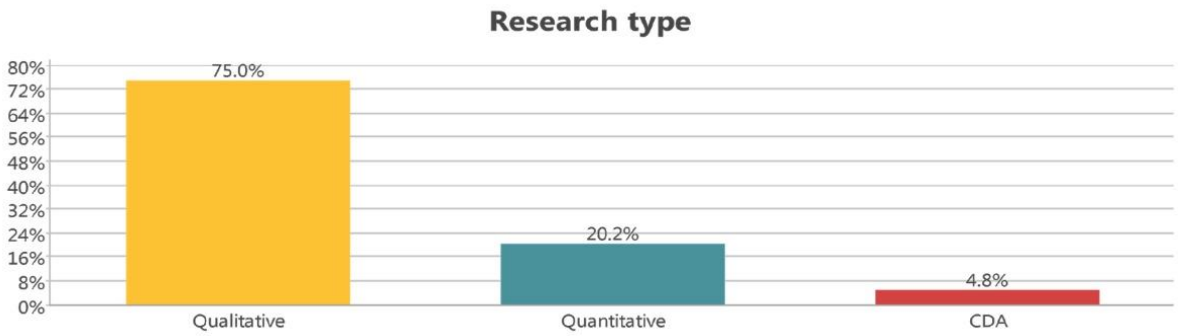
“Social Pedagogy” is a scientific journal, which was first established by Professor Tadeusz Pilch (the first Editor in Chief) and Zbigniew Kuźmiński in 2001, when it focused on the roots and historical foundation of social pedagogy in Poland, presenting its greatest achievements and contributions. It grew in popularity from 2008 as a forum of conceptual exchange and updates concerning current research in the field of social pedagogy in Poland. Since 2012, with the new Editor in Chief, Prof. Wiesław Theiss, it has broadened its focus by including new authors from abroad and by translating all titles and abstracts into English. Nowadays, it prints at least one full text in English per issue, making it more open, more internationally focused and more accessible for readers from outside of Poland. In the last 5 years it has become the most popular journal amongst social pedagogues in Poland and the most prestigious one to be published in, awarding 11 points (which is relatively high) from the Polish Ministry of Science and Higher Education. Double-blind review procedures are in place and the acceptance rates are relatively low, maintaining high standards. Most authors of accepted works hold at least a Phd. The Journal has its own website and is indexed in the following international databases: “The Central European Journal of Social Sciences and Humanities” – CEJSH, Index Copernicus and “World Catalogue of Scientific Journals”. The majority of the recipients of the journal are university lecturers, social science researchers, school teachers, educators, caregivers, social workers, social activists, local government, non-governmental organizations and students. The scope, as stated on the journal’s website include:

- determinants of educational and cultural processes,
- the impact of living conditions on personal development,
- methods of individual and group support,
- mobilization of social groups and communities,
- other socio-educational issues, including: upbringing, school functioning in the community, institutions of care and social work for the child and family, volunteering and third sector institutions, social inclusion and exclusion, socio-cultural animation, global education, history of care and education [c.f. http://pedagogikaspoleczna.com/social-pegagogy-about-quarterly/].

The journal is published quarterly and therefore in this analysis, a total of 22 issues are considered for the last 5 years: 2012-2017, with 266 papers. The papers include both empirical

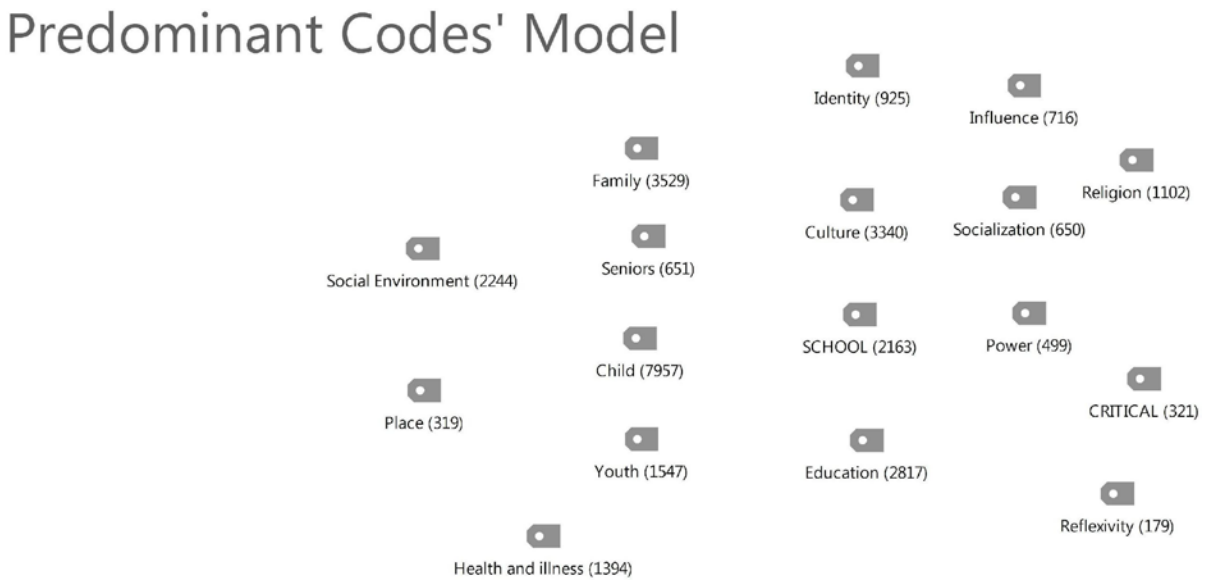
and theoretical contributions and the studies are based predominantly on an interpretative paradigm (see Fig 1).

Fig. 1



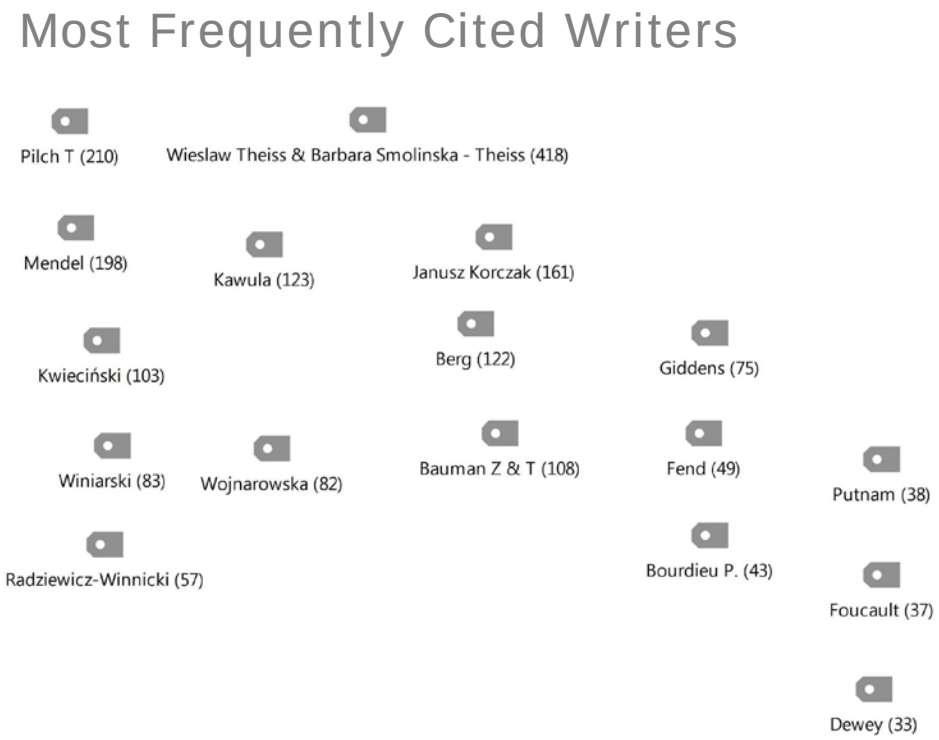
When analyzing the predominant subject areas presented in the articles one may distinguish the following themes illustrated in Fig. 2, with child, family, culture, education, social environment and school being the most frequently discussed subjects, followed by youths, health and illness, religion, identity, influence, senior citizens, socialization and power. Place/space, critical thought and reflexivity comprised the third most popular group of subjects.

Fig. 2



The writers published in Social Pedagogy draw from many overseas thinkers, with Berg, Bauman, Giddens, Fend, Bourdieu, Putnam, Foucault, Dewey, Schultz, Freire, Merton, Colemann and Fromm being the most quoted. However, when looking at overall quotations in numbers, the rich Polish literature from the field of social pedagogy dominates over the western thought (see Fig. 3).

Fig. 3



This is not to say that the papers from the last 5 years have ignored contributions from the most renowned thinkers on education. On the contrary, the articles bring globally recognized writers home to Poland: A. S. Neil, L. Wittgenstein, M. Heidegger, L. S. Vygotsky, J. Piaget, C. Rogers, B. F. Skinner, S Weil, B. S. Bloom, J. S. Bruner, L. J. Cronbach, M. Greene, P. Freire, J-F. Lyotard, B. Bernstein, M. Donaldson, L. Kohlberg, E. Erikson, P. H. Hirst, N. Noddings, H. Gardner, H. Giroux, N. K Denzin, L. Darling-Hammond, P. McLaren and many others (c.f. Palmer 2001). The Preface to the first issue of Social Pedagogy written by Tadeusz Pilch (2001), proposed, that there are no irrelevant nor alien matters for this discipline as long as they refer to humans and their social conditioning. The opulent landscapes of social pedagogy's discourses found in the journal grow from this seed.

Academic discipline, association and vocation

Social pedagogy is well established as an academic subject taught at multiple higher education facilities in Poland. The Polish Social Pedagogy Association brings together academics at different career levels from over 20 universities in Poland. To draw a more detailed picture: 12 social pedagogy faculties and 9 Departments of Social Pedagogy were active in Poland in the academic year 2014/2015, with 8 full professors, 45 associate professors, 135 doctors and 15 adjuncts. The Association works alongside the Educational Science Committee at the Polish Academy of Sciences. It organizes frequent social pedagogy seminars and currently 5 nationwide congresses of social pedagogy have taken place, with the last one in 2013. The 6th congress will take place in September 2019 at the Adam Mickiewicz University in Poznan. The association encourages academic colleagues from social work departments, rehabilitation departments and andragogy departments to become members of, extending the scope of the membership and widening the disciplinary boundaries. There are many professions one could take up after completing studies related to social pedagogy. Most frequently, social pedagogy departments offer pedagogical preparation for counseling, therapy and caring roles at schools, kindergartens, nurseries, senior citizen's homes, social rehabilitation institutions, orphanages, cultural clubs, NGOs and local government institutions. Some alumni become social workers and social assistants of families in need of support. Others choose to work at schools and public institutions. Social 'animation' and working on projects which aid civic participation, ecological awareness or activate social environments are at heart of professional activism and action research carried out by graduates of social pedagogy departments (data collected via Social Pedagogy Association private records 2012-2017). Their mission is to identify individual and social resources and to transform them into an active social force for the benefit of individuals and their communities.

What is the edge and what does it mean for the future?

In these closing paragraphs, it must be said that the metaphorical outlook from the edge comes from a person who is relatively new to social pedagogy and entered this absorbent field of scientific enquiry through an MA in sociology and a doctorate in political science. This background justified viewing the discipline from the outside, which may be a reason for this author positioning social pedagogy at the figurative edge.

If one thinks about the centre and the periphery of social science and associates the periphery with the edge, after reading this paper one may say that social pedagogy is not at the edge after all. By being an active neighbor of other disciplines, social pedagogy gains a special - central

place - where the crossroads of disciplines meet. Social pedagogy in Poland is positioned at the crossroads of pedagogy, sociology, social politics and social psychology, also drawing from nursing, law, philosophy, ethnography, anthropology, ethics and theology.

The methodology of social pedagogy cuts across disciplinary boundaries and so does the theoretical framework and this is not an isolated case. Similar 'crossings' have been experienced by other disciplines in the field (c.f. Goodchild et al. 2000). Although, unlike in Gieryn's place-sensitive spatial sociology (2000), it does not allege power acquisition, through its favorable position. Despite the ever-present territoriality (c.f. Carpenter 1958) expressed by distinctive terminology, history and traditions of a separate scientific discipline, social pedagogy in Poland assembles interdisciplinary bridges and blurs the edges. Social pedagogy in Poland is constantly mobile, dipping in out of other fields, moving from subject to subject, being somewhat expansive and absorbent. This notion of greed to occupy new territories, crossing the boundaries and moving from the edge into neighboring fields, should not be viewed as conquest, but rather as a drive for synergy and the potential for further development, through learning from longer established others, teamwork, combined effort and knowledge.

Bibliography

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: Wiley.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2006). *The bioecological model of human Development*. In: R.M. Lerner (eds.), Handbook of child psychology, Vol. I, Theoretical models of human development, New Jersey: John Wiley and Sons.

Carpenter, C. R. (1958).*Territoriality: A Review of Concepts and Problems*. In: Anne Roe and George C. Simpson, (eds.), Behavior and Evolution. New Haven:

Fairclough, N. (2013). *Critical Discourse Analysis*. London, New York: Longman.

Feinberg, W. & Soltis, J. F. (2000). *Szkoła i społeczeństwo*. Warszawa: WSiP.

Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule*, Weinheim – Basel, Beltz.

Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: U&S Verlag.

Fend, H. (2008). Die Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungsszstemen, Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.

Gieryn, T.F. (2000). A space for place in sociology. *Annual Review of Sociology 26*:463–495. DOI: 10.1146/annurev.soc.26.1.463

Goodchild, M., L. Anselin, R. Appelbaum, and B. Harthorn. (2000). Towards spatially integrated

social science. *International Regional Science Review 23*:139–159.

Göppel, R. & Hirblinger, H. (2010). Einleitung. In: R Göppel, Hirblinger A, Hirblinger H, Würker A. (eds.) (2010). *Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“. Der Beitrag der psychoanalytischer Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur.* Opladen, Budrich, pp. 9-15.

Harré, R. & L. van Lagenhove (1999). *Positioning theory: Moral contexts of intentional action.* Oxford: Blackwell.

Harré, R. (2012). *Positioning theory: moral dimensions of social-cultural psychology*. In: J. Valsiner (ed.) The Oxford Handbook of Culture and Psychology. New York: Oxford University, pp. 191–206.

Kamiński, A. (1961). Wstęp:. *Zakres i podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej.* In: H. Radlińska (ed.) Pedagogika społeczna, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Kawula, S. (1988). *Studia z pedagogiki społecznej,* Olsztyn: Wyd. WSP.

Keuffer, J. & Trautmann, M. (2010). *Institution und Schulkultur*. In: T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, C. Schnelle (eds.), Handbuch Schulentwicklun, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.

Logan, J. R. (2012). Making a Place for Space: Spatial Thinking in Social Science. *Annual Review of Sociology*, 38, 10.1146/annurev–soc–071811–145531.
http://doi.org/10.1146/annurev-soc-071811-145531

Lynch, K. (1960). *The Image of the City*, Cambridge, London: The MIT Press.

Odrowąż-Coates, A. (2015). A gated community as a 'soft' and gendered total institution, *International Sociology 30*(3): 233-249, Sage. doi: 10.1177/0268580915578759.

Palmer, J. A. (2001). *Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the Present.* London, New York: Routledge.

Pilch, T. (2001). Wstep, *Pedagogika Spoleczna* 1(1).

Quirk, A., Lelliott, P. & Seale, C. (2006). The permeable institution: An ethnographic study of three acute psychiatric wards in London. *Social Science and Medicine 63*(8): 2105–2117.

Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Schugurensky, D. & Silver, M. (2013). Social pedagogy: Historical traditions and transnational connections. *Education Policy Analysis Archives 21*(35):1-16.

Schugurensky, D. (2016). Social pedagogy in North America: Historical background and current developments, *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria 27*: 225-251.

Theiss, W. (2017). Helena Radlinska's participation in European socio-pedagogical movement

(1918-1939) [Udział Heleny Radlińskiej w europejskim ruchu społeczno-pedagogicznym 1918-1939]. *Society Register 1*(1): 153-166. DOI: 10.14746/sr.2017.1.1.13

Tillmann, K.J. (1987). *Theorie der Schule – eine Einführung*. In: K.J. Tillmann (ed.), Schultheorien, Bergamann und Helbig, Hamburg. pp. 7-18.

Tillmann, K.J. (1993). Schultheorie zwischen pädagogischer Selbstkritik, sozialwissenschaftlichen Einwanderungen und metatheoretischen Fluchtbewegungen. *Die deutsche Schule. 85*(4): 404-419.

Tonkiss, F. (2006). *Space, the City and Social Theory: Social Relations and Urban Forms*, Oxford: Polity Press.

White, M.J. (1983). The measurement of spatial segregation. *The American Journal of Sociology 88*:1008-1018.

Winiarski, M. (2017). *In the circle of social pedagogy. Studies-sketches-reflections. [W kregu pedagogiki spolecznej. Studia-szkice-refleksje.]* Lodz: Spoleczna Akademia Nauk.

Why Don't We ask the Children?

Kara O'Neil

Abstract

The youth of America have made it clear that they are tired of being silenced. Yet the proposal of listening to or hearing those we label as "youth" has become an almost laughable act. Of course, this lends to the overarching question of "Why?" Youth speak and react to discussion from their own experience and within their own context. Too often educators refuse to acknowledge the experiences of youth or believe that they have nothing to gain or learn from listening. Simply stated, we don't ask the children because we convince ourselves they have nothing of value to say. To deny that children and youth have experiences which differentiate from that of the adults teaching them is to dehumanize the experience and knowledge of childhood and to colonize the rich variety of cultures inherent in American youth. A discussion is necessary regarding silencing of children's voices, oppression, and ways in which educators and pedagogues can work toward a more inclusive and child-led means of advancing policy and change for youth with youth.

Why don't we ask the children?

The youth of America have made it clear that they are tired of being silenced, and they will no longer allow their right to a safe learning environment be compromised. The student-led "walk-out for reform" movement sweeping America has excited activists, encouraged teachers, and stunned lawmakers. These are the most globally connected generation of young people our world has ever seen. From Japan to America, England to Zimbabwe, students are connecting – and they are listening to one another on a scale never seen before in human history. This connection appears to be challenging the fetishism of facts in the American public schools and encouraging civic and social participation in youth on a grand scale, making this movement and interest-item of massive importance for social pedagogues as we analyze, discuss, and plan interventions for social change. While the current movement in the US is focused on gun-control reform, the underlying movement - that of America's youth mobilizing for change - has the potential for a much more long-term impact than a change focused on one specific policy. It is

possible that this movement is the presentation of a fundamental cultural shift in the United States focused on the ability of youth to act and engage agentically for change. They are demanding that their rights be recognized.

While researching for this article, the author was able to find an abundance of literature debating and ultimately promoting children's rights, albeit in limited capacities and within tightly controlled definitions. Additionally, the prolific amounts of research on or about children, children and youth participation, child democracy, and other means in which children and youth can be encouraged toward civic engagement or becoming activists, cannot be disputed. However, the presence of research with children in regard to their own rights, is seriously lacking in the literature. I must agree with Cordero Arce's statement that:

> *We cannot speak of merely making children's rights dependent on the sociology, psychology or anthropology of childhood, especially when these are disciplines also exclusively driven by adults. The alternative, I suggest now and develop later, is to make the rights of children dependent on children's voices, on the embodied reality of children's voices, which implies an understanding of rights discourse as an empowering tool.* (Arce, 2012)

As pedagogues we must first agree on the definitions of terms such as "childhood", "child", and "youth". I repeat the common argument that "childhood" is a social construct, unclearly defined. Certainly, "childhood" is a concept not internationally agreed-upon. The closest UN-member nations come to a global consensus on the terms of childhood can be retrieved from the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC or CRC) where 'childhood expectancy' is indicated by the time span which a child has to experience childhood, and is ended by the occurrence of any one of eight listed life events, to include: death, extreme malnourishment, extreme violence, conflict which forces residential displacement, lack of access to education or stopped access to education, child labor, childbearing, and child marriage. However, while these guidelines give a tangible definition as to the end of childhood, given the current state of the world, and the overwhelming prevalence of these events on children globally, it is necessary to ask if it is correct or wise to continue to define a "child" as one who has never experienced these events, or even as one living within a certain age-bracket or educational parameter. In fact, the course of childhood itself, and the age at which we can consider our young adults as autonomous and capable of agency, continues to vary by country.

A child can no longer be defined through cognitive developmental stages or physical capacity. Piaget's theory of cognitive development, which appears to still heavily influence the practice of education and pedagogy, holds relevancy and demands evaluation, simultaneously. It must be noted that as educators and psychologists problematize child-psychology within the changing life experiences of today's youth. "… a general theory aiming at accounting for all the aspects of cognitive development from perception to abstract reasoning from birth to adulthood seems today out of reach" (Barrouillet). "Nowadays, it seems that developmental psychologists no longer agree, as Case assumed in the eighties, 'that any theory of development must ultimately provide an unified account of the changes that are revealed by tests of children's higher cognitive processes and by tests of their more basic processes and capacities'(Case, 1985, p. 50)." (Barrouillet, 2015). Therefore, as pedagogues and educators, it is necessary that we redefine childhood, externally for research purposes, and internally within our own haltung and praxis.

Many pedagogical practitioners and researchers have made steps toward solving this problem with definitions by using the terminology of "youth" in regards to those considered as not-yet adults. As Burke, et al noted, "Youth as a term is itself politically charged. We are reminded of Bishop's (2015) point in her own work on youth activism and organizing. As she explains, the very idea of youth acknowledges 'the power of young people not as 'kids' to be controlled and 'children' to be quieted but as growing adults who possess the capacity to be leaders in the present' (Burke, 2017). Despite the political connotations of this wording, to date it appears to us to be the language which best embodies the idea of those individuals who have not yet grown into the various ages recognized as necessary to be granted the legal status of "adults", yet nonetheless deserve the same human rights as any other.

The United States of America has not yet ratified the United Nations' Convention on the Rights of the Child (UNCRC). America is a country which refuses to support children as deserving of expectations toward human rights enforceable on an international level. Participatory democracy is nearly non-existent in the schools. Even programs built for children in after-school-care settings, or teen centers provided to "get kids off the streets" are managed and maintained by individuals over 18 years old with little to (more frequently) no input from the youth. As Burke, et al. realized in their youth participation research regarding the youth in the community of study, "our youth partners might have learned the value of telling stories, of doing research, and something about their own agency they might also have learned that although they

had voice, ultimately they didn't have much power" (Burke, 2017). Put simply, we are not a country which listens to our children.

However, making space for individuals to be truly heard, regardless of age or status, is an important aspect of social pedagogy. Being truly heard requires that those in power are listening and considering what is being shared. Yet the proposal of listening to or hearing those we label as "youth" has become an almost laughable act. Of course, this lends to the overarching question of "Why?" Why is it that giving due consideration to the stated positions of a human we call "youth" or "child" is generally assumed to be a simplistic and unnecessary task? Why are children so easily dismissed? Why don't we ask the children what they see, what they want, what they think, and what they need? These questions, seemingly simple, are so often dismissed that we only perpetuate the problem of ignoring and continuing to minimize the voice of children, who comprise a great deal of our human population, and has culminated in the growing uprising of the youth in America today. The children of America have decided to be heard, despite voting status, CRC support, or their current minimized legal standing. It is our job as social pedagogues to listen.

As child rights advocates, the authors note a troubling dichotomy between the growing global understanding regarding the need for children's voices and the pervasive belief that children are incapable of agency. **Because children are often believed to be incapable of meaningful contributions, most children's rights are determined by adults for children without any emancipatory discourse or valid consultation with children.** As pedagogues, it is necessary to begin to question definitions of children and childhood, perceived understandings of cognitive and behavioral development, preconceived ideas of their capacities, and our role in their silencing. To articulate frankly, we must ask ourselves if we are perpetuating the oppression of a group of humans who comprise nearly half our population.

An author's discussion of child rights with a senior colleague lead recently to the statement, "Don't make the mistake of assuming children are oppressed." This is a very common belief, and one over which the authors have recognized as quite politically-charged grounds in discussion. Critical pedagogue Paulo Freire recognized this resistance in Pedagogy of the Oppressed and noted that individuals faced with the possibility that they are definitively oppressors "may cause considerable anguish." Nonetheless, recognition of oppression and oppressed groups is necessary for oppressors to stop oppressing recognized groups and, instead, to "enter the situation of those with whom one is solidary" (Freire, 2016)

Feminist theorist Marilyn Frye says of oppression:

> *The root of the word "oppression" is the element "press". The press of the crowd; pressed into military service; to press a pair of pants; printing press; press the button. Presses are used to mold things or flatten them or reduce them in bulk, sometimes to reduced them by squeezing out the gases or liquids in them. Something pressed is something caught between or among forces and barriers which are so related to each other that jointly they restrain, restrict or prevent the thing's motion or mobility. Mold. Immobilize. Reduce.* (Minas, 2000)

Though intended through a feminist frame, these words offer a resounding echo of public school education in many systems throughout the western world. In Pedagogy of the Oppressed, Freire discusses in length the Banking Model of Education which he describes thus:

> *it turns [students] into 'containers', into 'receptacles' to be filled by the teacher. The more completely she fills the receptacles, the better a teacher she is. The more meekly the receptacles permit themselves to be filled, the better students they are…the scope of action allowed to the students extends only as far as receiving, filing, and storing the deposits." (Freire, 2016)*

It is difficult to argue that American schools are not overwhelmed with Banking Model education which fully accepts the theories of children as not-yets or as individuals not realized into their full potential. Frye's frame of oppression, coupled with the indisputable Banking Model of Education exemplified in too many US public schools, lends heavy argument that our children are, indeed, meeting many of the varied definitions of oppression, and should be considered as an oppressed group. It is generally at this point that many will wish to shout about the privilege and wealth of the citizens of the United States. And while many children in the US are given great advantages in life, it must be remembered that while oppression may be correlated at times to socio-economic status and privilege, the latter points are products of the former. It is possible for humans of comfortable status and high privilege to experience denial of basic human rights - take, for example, the Women's Suffrage movements of England and the United States, both led and borne by women of undeniable wealth and privilege but denied the basic rights of citizenship.

This brings us to a somewhat difficult segue in our discussion: the exploration of the intersection between youth, oppression, and human rights. If youth are defined as those not-yet "able" to conduct themselves as citizens within a society, and those given less rights are easily defined as oppressed, then it becomes impossible to ignore the argument that the rights of children are not fully realized. This is a concerning realization which must be accepted and addressed if we hope to engage fully as social pedagogues and/or child's rights activists. It is our job as allies to listen, hear, and amplify the voices of youth in our country. It is here that we often find dissonance in discussion regarding youth participation. Opportunities for youth participation in the US is growing, but we find that youth are too often given the 'opportunity' to participate without actually engaging in meaningful contribution. "While on the surface relationships may appear to be mutually respectful, the micro-processes at play within schools can work to position pupils as relatively 'powerless' when compared to the adults in schools, with pupils internalising unstated assumptions that certain aspects of school organisation, policies and practices are not open to be challenged by them. "(Coppock, 2016)

One 17-year-old senior, upon being invited to a conversation related to this paper, responded to this statement with the words, "That's literally all of school… all of a teenager's life". This young adult stated that youth are given no real opportunities for feedback after events, even when they had participated in the planning and/or execution of the event and that the school administration had the absolute ultimate power, "even if every student in a school supports a rule-change, [the petition/request] still goes to a committee of adults with no further student input".

While this teen is sharing one story, from one school in a plethora of public schools, it is clear when we listen to the youth rising for change nationwide, that this statement should not be isolated, and should be given due consideration. The global reach and accessibility to information of these youth has aided greatly in their conscientization. They no longer wait to be taught but use the resources available to them to gather information and act on what they learn and believe. Freire states that "education as a practice of freedom, is an act of knowledge, a critical approximation to reality - a process by which the oppressed develop the capacity to read critically the social world and become subjects of history" (Schugurensky, 2018). There can be no doubt that our youth are engaging in such a manner.

What then can we, as social pedagogues, do to support and aid these youth in their emancipation? How can we amplify their voices without usurping their cause? We believe one 'answer' may be that of engaged emancipatory discourse. Emancipatory Discourse is a term

familiar with many social and critical pedagogues, but not well-known throughout our educational system. It is a theory which encompasses dialogue not as a method or technique, but as a characterization of an epistemological relationship - a Socratic, dualistic conversation where both parties are considered to hold knowledge and experience which may complement the discussion. Simply put, why don't we ask the children? Freire states that "...dialogue must require an ever-present curiosity about the object of knowledge. Thus, dialogue is never an end in itself but a means to develop a better comprehension about the object of knowledge" (Freire, 2016).

Youth speak and react to discussion from their own experience and within their own context. Too often educators refuse to acknowledge the experiences of youth or believe that they have nothing to gain or learn from listening. We don't ask the children because we convince ourselves they have nothing of value to say. To deny that children and youth have experiences which differentiate from that of the adults teaching them is to dehumanize the experience and knowledge of childhood and to colonize the rich variety of cultures inherent in American youth. "Freire argued that a precondition for social action was an educational process that treated learners with respect and nurtured their critical capacities so that they were able to examine the structure of their own oppression and to recover their sense of agency" (Schugurensky, 2018). Unfortunately, in the United States, many educators who claim to be Freirean in their pedagogical orientation mistakenly transform Freire's notion of dialogue into a method, thus losing sight of the fact that the fundamental goal of dialogic teaching is to create a process of learning and knowing that invariably involves theorizing about the experiences shared in in the dialogue process" (Freire, 2016).

This transformation from theory to method seems to have produced an insistent belief that there are correct or incorrect ways in which to engage children in emancipatory discourse and may, ultimately, present one of the greatest barriers educators face related to discourse with children. Our youth deserve to be heard as humans with individual life experiences, perceptions, and knowledge. Emancipatory Discourse between educators and students is not just important, it is imperative. It is necessary that we step aside and allow youth the space and power to create what they need to create, even if we do not necessarily understand their processes. Simply stated, we don't ask the children because we don't believe they have the capacity to answer. Research into children's agency is consistently disproving this idea that children have no or limited agency. It is our hope that this research continues and that educators take a moment to stop and ask themselves more often, "Why don't we ask the children?"

References

Arce, M. (2015). Maturing children's rights theory. *International Journal of Children's Rights*, 23 (2015) 283-331. http://doi.org/10.1163/15718182-02302006

Arce, M. (2012) Towards and emancipatory discourse of children's rights. *International Journal of Children's Rights, 20* (2012), 365-421. http://doi.org/10.1163/157181812X637127

Archard, D. (2015). *Children: Rights and childhood.* London and New York: Routledge. Beware of the Bubbles (2013). [Cartoon illustration]. Blog source: Start Questioning. Retrieved from https://startquestioning.wordpress.com/2013/04/23/beware-of-bubbles/

Barrouillet, P. (2015). Theories of cognitive development: From Piaget to today. *Developmental Review 38* (2015), 1 -12.

Bishop, E. (2015). *Becoming activist: Critical literacy and youth organizing.* New York: Peter Lang.

Burke, K., Greene, S., McKenna, M. (2017) Youth voice, civic engagement and failure in participatory action research. *Urban Rev, 49* (2017), 585 – 601.

Coppock, Vicki & Gillett-Swan, Jenna (Eds.) (2016). *Children's rights, educational research and the UNCRC: Past, present, and future.* Southampton: Hobbs the Printers.

Freire, P. (2016). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Bloomsbury.

Freire, P. (1992). *Pedagogy of hope*. London: Continuum.

Minas, A. (Ed) (2000). *Gender Basics: Feminist perspectives on women and men.* (Retrieved from: www.filosoficas.unam.mx/docs/327/files/Marilyn%20Frye,%20Oppression.pdf)

Schugurensky, D. (2018). *Paulo Freire.* New York: Bloomsbury.

United Nations Convention on the Rights of the Child (1989) (UNCRC)

Westman, Jack (Ed.) (1991). *Who speaks for the children?* Florida: Professional Resource Exchange.

On professional identities and academic fields: Social education and social pedagogy

Daniel Schugurensky, Arizona State University

Introduction

The International Conference celebrated at the Universidad Autónoma de Puebla in February 2018 had a suggestive title: "Social Pedagogy and Social Education: Bridging Traditions and Innovations". The title was interesting in part because it aimed at connecting historical development and emerging trends, but mostly because it aspired to bring together, interacting under the same roof, individuals and groups from around the world who self-identified with the fields of social education and social pedagogy. This is not a common occurrence, as past conferences tended to have either social education or social pedagogy in their titles, but not both. As participants from different countries met in Puebla, a few questions appeared recurrently in some of the scheduled sessions and informal conversations during the breaks. For instance, "What is the difference between social education and social pedagogy?"; "Are these two different names to call the same thing, or are they distinct concepts that mean different things?"; "Are social pedagogy and social education the same as social work or non-formal education? In exploring these questions, lively exchanges often ensued with variations depending on the background of the interlocutors and the associations to which they belong. This paper makes an attempt to continue –now in writing- those oral exchanges that took place in Puebla, and to connect them with some of the literature on the topic. The main argument of the paper is that social pedagogy and social education are two distinct fields that have some overlapping areas and should have more reciprocal relations. Based on this argument, a call is made for an international association of social education and social pedagogy.

On professional identities and academic fields

Professional and academic identities fulfill two main functions. The internal function allows particular actors to recognize themselves and others. The external function allows those actors to be recognized by others. These identities, in turn, reflect loyalties and relations to particular bodies of knowledge and to concrete practices. Traditional professions (such as medicine or law)

are characterized by collegiate autonomy and control over certain areas like standards, values, professional training, certification of expertise, a code of ethics and working conditions. They are often connected to a knowledge base, which is derived from intellectual traditions and from practices in the real world, and is institutionalized in the form of a curriculum taught in higher education institutions and professional development courses. Basil Bernstein uses the metaphor of a coin to discuss the two faces of professional and academic identities: one side relates to intellectual activity and the other to more mundane issues of economic existence and power struggles. He argues that the two sides of the coin coexist, but only one face can be seen at a given time (Bernstein 2000; see also Beck and Young 2005).

The analysis of academic and professional identities can be connected to the concept of field. For Bourdieu, fields denote arenas of production, circulation, appropriation and exchange of goods, services, knowledge, or status. For him, fields are relatively autonomous worlds with their own logics, demands of entry, standards of success or failure, rewards and benefits and the like. They also refer to the positions held by social actors in their efforts to accumulate, exchange, and monopolize different kinds of capital, understood as power resources. From this perspective, fields could be conceptualized as structured spaces that organize around specific types of capitals or combinations of capital (Bourdieu 1986, 1993, Swartz 2016).

It is pertinent to note here that different communities value different types of capital (e.g. money, land, knowledge, social networks, etc.), and have different sets of expectations and predispositions of their members. Moreover, different fields (e.g. scientific, artistic, professional, political, economic) may value different things (e.g. culture, material possessions, creativity, beauty). They also have different histories, logics, interests, trajectories and specificities that are related to the particular contexts in which they operate, and can change over time as a result of the interaction of internal and external dynamics, as well as the interactions between individual members, groups, and institutional and social structures. In every society it is possible to find a plurality of fields that are relatively autonomous but interact with each other in different ways, creating what Bourdieu calls a network of fields. The relatively new fields (academically and professionally speaking) of social pedagogy and social education are part of a network of fields that include education, social work and community development, among others ‘cousins’. From a different perspective, social pedagogy and social education also interact with the fields of academics and practitioners, which have their own complementarities and tensions. This will be the focus of the rest of the paper.

Social pedagogy and social education: omission, equivalence and distinction

From the section above it can be inferred that he fields of social education and social pedagogy, like other related fields, face at least three challenges: 1) defining their own identities, 2) clarifying their mutual relationship, and 3) achieving external recognition. This paper will address these challenges, with a particular focus on the first two. The third one, which has to do with issues related to accreditation, professionalization, legislation, regulations, autonomy, labor markets, academic disciplines, scholarly journals, scholarly and practitioners' associations and the like, will be the subject of another paper.

In exploring the literature on the identities of social education and social pedagogy, it is possible to find three possible scenarios: a) omission; b) equivalence; and c) distinction. The first scenario is probably the most common, and refers to the fact the "the other" is not even acknowledged in the texts. This means that articles and books on social pedagogy seldom make references to social education, and vice-versa. In the second scenario, social pedagogy and social education are understood as synonyms. An example of this can be found in Smith and Whyte (2008:15): "*Social pedagogy or social education* offers an integrating conceptual base from which to develop models of social work practice which promote social wellbeing through socio-educational strategies" (italics are mine). For another example, see Ezechil 2013:337). In the third scenario, the literature makes a difference between social pedagogy and social education. This is when things become interesting, because there is no agreement on the precise nature of those differences. Take, for example, the case of one of the first textbooks on social pedagogy published in English (Stephens 2013). In that book, there is only one reference to social education. It appears at the beginning of the book, when Stephens points out that he avoided equating social pedagogy and social education because "social education denotes moral education in schools" (p.4).

From an Anglo American Saxon perspective, Stephens' understanding of social education is not too surprising. In an Internet search of the term 'social education', the first results indeed relate to social studies education in schools. Moreover, in the United States there is a journal called Social Education that is published by the National Council for Social Studies. Likewise, a search of 'social education' in Wikipedia only provides succinct information about this journal. However, a Wikipedia search of "educación social", in Spanish, provides pages and pages of information about socio-educational interventions, including sociocultural animation, environmental education, adult education, intercultural education, substance abuse prevention, leisure education, mediation and health education. It also provides information about social and

education interventions in different settings (from families to formal educational institutions) and different groups (children, youth, adults, older adults, disabled, immigrants, etc.). There are also references to concepts like social participation, human rights, welfare, democracy, critical reflection, community and sociability, and to authors like Paulo Freire. Along the same lines, an Internet search with the term "educación social" only shows pages that share the same meaning as the Wikipedia page. A search of the term in Portuguese offers results that are similar to the ones in Spanish, plus some references to interdisciplinarity, social justice education, popular education and social transformation.

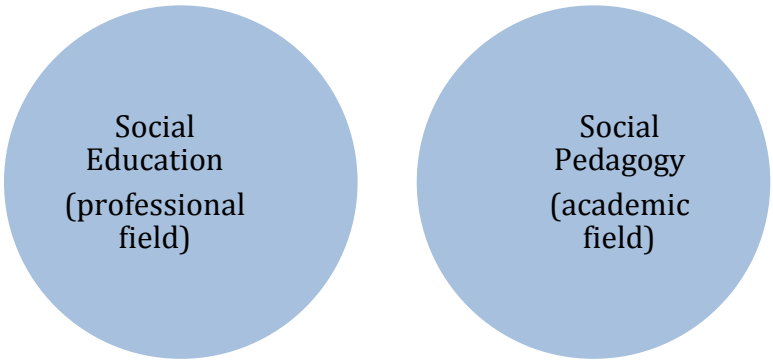
This short exercise clarifies a confusion that we noticed at the Puebla Conference, which by the way was bilingual (English-Spanish): the concept of social education carries a very different meaning in the Anglo-Saxon world and in the Ibero-American world (Spain, Portugal and Latin America). In the former it refers to social studies education and moral education, and in the latter as community education, with an emphasis on vulnerable populations and social justice. The literature suggests that the understanding of social education as community education travelled to Latin America from Portugal and Spain, and also through the efforts of the International Association of Social Educators (known as AIEJI), funded in 1951 and with headquarters in Denmark (Ucar 2011). AIEJI has already organized 19 world congresses on social education. Moreover, there are professional associations of social educators in many countries, some of them recognized by the state.

Social pedagogy and social education: The case for distinction

Social pedagogy emerged in Germany in the late 19th century and early 20th century as philosophical thought. The founding father was the field was Paul Natorp 1899, who in 1899 published the book Sozialpädagogik: Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft (Social Pedagogy: The theory of educating the human will into a community asset). Natorp argued that all pedagogy should be social, and that educators should always consider the interaction between educational processes and societal processes. In a very inspired formulation, he argued that the field of social pedagogy should be concerned both with the social aspects of education and with the educational aspects of social life. From that moment, social pedagogy distinguished itself from individual pedagogy by paying attention to the societal conditions of human development, on the one hand, and to the connections the connections between education and society (Hammalainen 2003, Schugurensky and Silver 2013).

Over time, German social pedagogy benefitted from the contributions of anthropology, hermeneutics and critical sociology, but essentially remained an academic discipline that provided an integrated framework to the field of social work and to a lesser extent to the field of education. In this academic discipline it was possible to find a spectrum from adaptation to emancipation, with the latter having a clear normative orientation that included a focus on the real lives of marginalized populations, on the principles of social justice, on making oppressing political and economic mechanisms in society visible, and on mobilizing social action for social change. As social pedagogy moved to other countries in Europe and beyond, for the most part continued to be heavily concentrated in academic institutions and to concern itself with theory building and research. However, in some countries, social pedagogy was also understood as a field of practice, and the practitioners became known as social pedagogues. This creates some confusion, as it is not clear whether social pedagogy is an academic discipline, a practice, or both. We will return to this issue below. For the time being, it is pertinent to note that a great deal of the literature reviewed (particularly the Ibero-American literature) tends to make a distinction between social pedagogy and social education: the first is understood as a theoretical framework, an academic discipline and a field of study, while the second is conceived as a field of practice (figure 1).

Figure 1: Social education and social pedagogy as distinct fields



From this perspective, the role of social educators is to plan and implement socio-educational interventions, and the role of social pedagogues is to research and theorize those interventions. For instance, Caride, Gradaílle and Caballo (2015) conceptualize social education as an educational practice, a profession and, more recently, a university credential, whereas social

pedagogy is an academic field that has social education as its main object. Along the same lines, Nuñez (1999) argues that social pedagogy provides the conceptual framework for social education. However, she clarifies that because there is not one unique perspective of social pedagogy, each social educator will use, consciously or not, a particular understanding of social pedagogy (see also Ribas 2010). A similar distinction can be found in other authors, such as Moyano (2012) and Haro-Tinajero (2017). For them, social pedagogy is a discipline, a field of knowledge and a conceptual matrix that analyzes and interprets social education practices considering different dimensions (historical, social, cultural, political, economic, epistemological, normative, comparative, etc.) and proposes models and recommendations. Social education refers to a wide repertoire of lifelong and lifewide educational and social interventions in concrete communities. For these authors, the main purpose of social education is to educate in social contexts, and the main raison d'etre of social pedagogy is to explain, interpret and theorize those interventions.

Social education programs offered by universities also emphasize the practical orientation of their graduates. For instance, the University of Lleida (Spain) defines social educators as "agents of social change who coordinate social groups through educational strategies that help citizens to understand and participate in their social, political, economic and cultural surroundings, and to fully integrate in society." A similar approach can be found in countries like Uruguay, Brazil, Portugal, Chile, Argentina and Mexico. Professional associations share similar understanding. For instance, for the main association of social educators of Spain (Asociación Estatal de Educación Social, or ASEDES), social educators are professionals or volunteers that work directly with vulnerable populations. Interestingly, this understanding of the term 'social education' as a practical undertaking goes beyond the Ibero-American world. For instance, VIA University College, Denmark's largest university college, offers a social education undergraduate program that includes three specialisations: day-care pedagogy, school and leisure time pedagogy, and special needs. Graduates of this program work in a variety of workplaces including social institutions, day-care centres and schools, prisons and probation services, and organisations working with youths, culture and sports.

These examples illustrate that in several parts of the world both academic and practitioners are using the concepts of social pedagogy and social education with distinct meanings. Generally speaking, social educators are those who plan, implement and evaluate educational and social interventions, and social pedagogues are those who are expected to research and theorize those interventions. These symbolic understandings are materialized in the real world in academic

journals and graduate programs of social pedagogy, on the one hand, and in undergraduate programs, on-the-job training and professional associations of social education. Since words help to communicate among ourselves, in the context of the current growth of both fields, it may be useful to keep this distinction in mind when we refer to these fields. Having said that, and before closing this paper, it is appropriate to issue a few caveats.

Distinction reconsidered: Context, praxis and overlap

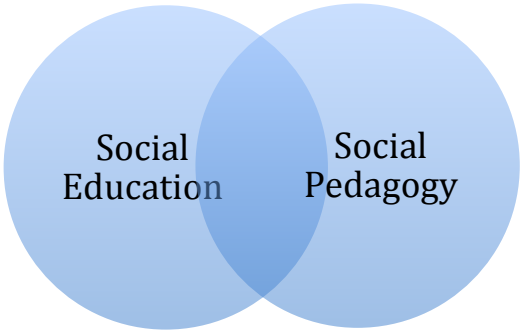
While the distinction approach may be the most useful to reduce confusion and improve internal and external communications on social education and social pedagogy, it should be acknowledged that such approach is not as straightforward as it seems. First, as it was already noted, we need to recognize that the understanding of the two terms varies in different contexts. Whereas in the Ibero-American world the distinction between the two terms seems to be well established, codified and embodied in institutional and legal frameworks, in other contexts the situation is less clear. In the Anglo American Saxon world, the term ‘social education’ is still used, for the most part, in relation to the social studies curriculum in schools. The case of Denmark is interesting because in Danish language there is only one word to refer to the two fields (socialpædagogik) but when Danish institutions communicate in English, Spanish and Portuguese they tend to use the term ‘social education’. This is not a minor point, because AIEJI, an important and influential international association that focuses on the improvement professional practice, is based in Denmark. In other countries, like Canada, Japan or France, other terms such as adult education, community education or sociocultural animation are more frequently used. In Germany, the birthplace of social pedagogy, the community of practitioners tends to be identified with social workers. In other parts of the world, the concept of non-formal education, first advanced by Coombs et al (1973) is still in use, but its popularity is in decline partly because its name evokes what is not rather than what it actually is about, and partly because fields like pedagogy and social education are also concerned with school settings (especially with interventions and dynamics outside of the formal curriculum). In any case, as the twin fields of social education and social pedagogy continue to grow internationally, we need to be mindful of the existence of different traditions and terminologies in different countries and sometimes even within the same country.

Secondly, it can be argued that the distinction between social pedagogy as an academic field and social education as a field of practice runs contrary to a ‘praxical’ approach that articulates theory and practice in iterative loops. For Freire (1970), education is praxis, understood as action and reflection of women and men upon the world in order to transform it. For him, reflection

without action runs the risk of verbalism (empty words) and action without reflection can lead to thoughtless activism. Likewise, Kolb (1984) understands learning as "the process whereby knowledge is created through the transformation of experience" (p. 34) and identifies four moments in the learning cycle: concrete experience, reflection on the experience, abstract conceptualization and active experimentation. If we believe that practitioners can create knowledge and academics can engage in practice, and promote approaches like participatory action research that combine action and knowledge creation, then the distinction between social pedagogy and social education discussed in the previous section seem to create an arbitrary and unnecessary division.

This leads us to the third point, which is to accept that there is an overlap between these two fields.

Figure 2. SE and SP as overlapping fields



Relevant to this discussion are the findings of a recent Delphi study conducted by Angela Janer and Xavier Ucar (2017) in which experts from different regions of the world were asked questions about eight major dimensions of social pedagogy. Regarding the functional dimension, there was full agreement among the experts that social pedagogy is both a discipline and a practice:

> *"The main function of* social pedagogy as a discipline *is the theoretical systematization of knowledge related to social pedagogy, contributing to academic development from its theoretical and conceptual, epistemological and methodological foundations. The primary function of* social pedagogy as a practice *is to respond to the social needs and educational problems of society through intervention projects." (p. 211; emphasis is*

mine).

This means that, according to the experts in the field, social pedagogy has a practical dimension that is materialized in interventions projects that address concrete social needs and problems, something that—if we take a strict distinction approach—theoretically pertain to the academic field of social education.

At the same time, in the field of social education there are calls for practitioners to engage in research and other academic activities. For instance, IEJI, the largest and most important international association of social educators, states on its website that one its key missions is to promote…

> *"…the development and utilization of knowledge through research, publications, exchange of documentation concerning social education and human welfare, and collaboration on practical and scientific publications in the field"*.

In other words, AIEJI is committed to assist social educators to create knowledge, to engage in research, to report their findings, and to collaborate on scientific publications, all activities that theoretically—if a strict distinction perspective is adopted—belong to the academic field.

Instead of taking a rigorous distinction approach, which would interpret these two situations as 'incursions' in the field of the other, I submit that we celebrate these overlapping activities as healthy and mutually beneficial. This means that social education and social pedagogy can each retain their specific foci and emphases as distinct fields, but at the same time recognize their overlapping areas and explore opportunities to collaborate on them.

Summary and conclusions

The main issues and arguments raised in this paper can be summarized in five main points.

1. Professional and academic identities

Professional and academic identities allow actors to recognize themselves and others, and also to be recognized by others. Unlike well-established disciplines and occupations, social pedagogy and social education do not have a high degree of disciplinary and professional legitimation in academic and social contexts, and are still developing the boundaries of their own knowledge base and its institutionalization in higher education courses and training programs. Moreover, they are lagging behind in other indicators of the maturity of academic and

professional fields such as academic and professional journals, academic associations, autonomy, collegiate bodies, certification of professional competence, legal recognition, socialization into the values of a community, sharing a professional habitus and a code of ethics, and identification with particular knowledge traditions.

2. Social education, social pedagogy and ‘the cousins’: Conceptual confusion

Internationally, the term ‘social pedagogy’ is understood in relatively similar terms in different countries in which the concept is used. The term ‘social education’, instead, has a higher degree of variability in meaning. In North America, for instance, the term is still strongly associated with social studies education in secondary schools. In many countries, certain social pedagogical theories and social education practices can be found in other related fields that could be seen as ‘cousins’ (e.g. adult education, community development, social work) and in different approaches (e.g. popular education, sociocultural animation, participatory action research) that combine social and educational interventions, but without using the terms ‘social pedagogy’ or ‘social education’.

3. Distinction, theory and practice, and emphasis

In the literature, social pedagogy and social education are seen sometimes as synonymous, but more often than not they are understood as two distinct fields. Generally speaking, social education is conceived as a field of practice and social pedagogy provides a theoretical and philosophical framework to guide that practice and to reflect on it. From a strict distinction perspective, social educators are expected to plan and implement educational and social interventions, and social pedagogues are expected to research and theorize those interventions.

However, this separation between theory and practice can be seen as somehow arbitrary and counterproductive. Hence, from a different perspective, it can be argued that both social pedagogy and social education deal with the theory, research and practice of social and educational interventions, but each field has a different emphasis: social education focuses on the practice, and social pedagogy focuses on theory and research.

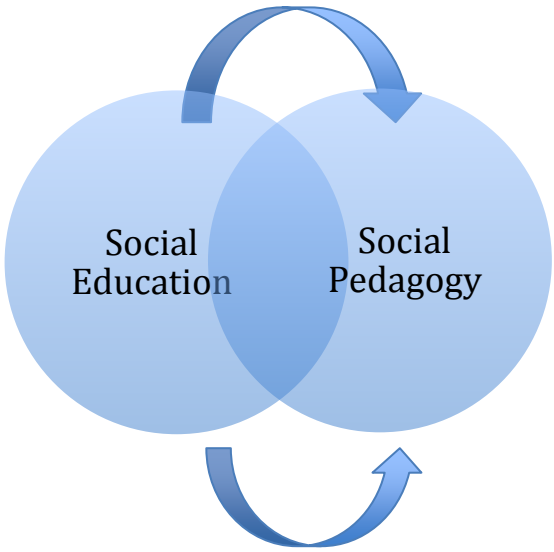
4. Reciprocal relations

Social pedagogy and social education may have a different emphasis, but they need each other. Paraphrasing Marx’ Eleventh Thesis on Feuerbach, social pedagogy has done a good job

interpreting the world, but the point is to change it. At the same time, paraphrasing Freire, a social education practice without theory can lead to naïve action.

Then, it can be argued that a reciprocal relation between social pedagogy and social education can both enrich theory development and improve the quality of practice. It can also make the theory more relevant and useful, and the practice more effective and transformative (see figure 3).

Figure 3. SE and SP as reciprocal fields



A case in point is a recent comparative analysis of social pedagogy in Finland and Sweden, (Hämälainen and Erikkson 2016). The study reports that in Sweden social pedagogy has not been recognized as an academic discipline, and thus its outlook as a field of practice is on shaky ground. Conversely, in Finland the future of social pedagogy as an academic discipline is uncertain because the social-pedagogical know-how based on academic education is not well known and has not found general acceptance in the field's practice. Thus, it can be argued that the field of practice can improve by having stronger ties with the research and theories produced in academic settings, and that academia can become more relevant and useful with stronger links to socio-educative practices in the "real world".

5. To conclude, the main argument of this paper is that the fields of social pedagogy and social education should retain some degree of distinctiveness in order to fulfill their mission, but also accept that there have overlapping areas and collaborate with each other in order to improve their significance and relevance. Conversely, a competition between social pedagogy and social

education would have negative consequences to both fields. Moreover, social pedagogy and social education cannot grow in isolation from other disciplines and fields of practice. In order to increase their vitality and relevance, they need to improve their interactions with a variety of 'cousins' sociology, philosophy, anthropology, social work, community development, education, adult education and the like. Based on these reflections, the experience from the international conference held in Mexico 2018, and the plans to celebrate similar conferences in Cyprus in 2020 and Colombia in 2022, it seems that the time is ripe to launch an international association of social education and social pedagogy that brings together social education and social pedagogy organizations and networks from different parts of the world. A possible name for this association can be International Network of Social Pedagogy Institutions y Redes de Educación Social (INSPIRES). Social education and social pedagogy may have a different emphasis, but they also have several shared goals, values and approaches, and should create more opportunities to connect and learn from each other.

References

Bernstein, B. (2000) Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research and critique. Lanham: Rowman and Littlefield.

Beck, John and Michael Young (2005). The Assault on the Professions and the Restructuring of Academic and Professional Identities: A Bernsteinian Analysis. British Journal of Sociology of Education, Vol. 26, No. 2, pp. 183-197.

Bourdieu, Pierre. "The forms of capital (1986)." *Cultural theory: An anthology* 1 (2011): 81-93.

Bourdieu, Pierre (1993). *The Field of Cultural Production*. Cambridge, UK: Polity Press.

Caride, José Antonio, Rita Gradaílle and María Belén Caballo (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como pedagogía. Perfiles Educativos Vol. 38, No. 148.

Coombs, P. H. with Prosser, C. and Ahmed, M. (1973) *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*, New York: International Council for Educational Development.

Ezechil, L. (2013). Social pedagogy–a new paradigm in Romanian school education? Procedia-Social and Behavioral Sciences, 76, 336-340.

Freire, Paulo (1970). Pedagogy of the Oppressed. NY: Continuum.

Hämäläinen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of social work*, *3*(1), 69-80.

Hämälainen, Juha and Lisbeth Eriksson,(2016). Social Pedagogy in Finland and Sweden: A comparative analysis. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria, 27*, 71-93.

Haro-Tinajero, Ricardo G. (2017). La Educación Social como Profesión: Cuestiones Iniciales sobre su Ausencia y Posible Importancia en Ecuador Social. *Información tecnológica*, 28(4), 103-110. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000400013

Janer, Àngela, and Xavier Úcar (2017) "Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective." *European journal of social work* Vol. 20, no. 2: 203-218.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Moyano, Segundo (2012), Acción educativa y funciones de los educadores sociales, Barcelona, Editorial UOC.

Nuñez, Violeta (1999). Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires: Santillana.

Ribas, Erico (2010). A constituçåo da pedagogia social na realidade educacional brasileira. Florianopolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

Schugurensky, D., & Silver, M. (2013). Pedagogía social: Tradiciones históricas y conexiones transnacionales. *Education Policy Analysis Archives, 21*.

Smith, Mark and Bill Whyte (2008). Social education and social pedagogy: reclaiming a Scottish tradition in social work. European Journal of Social Work 11(1), pp.15-28.

Stephens, Paul. *Social pedagogy: Heart and head*. Vol. 24. BoD–Books on Demand, 2013.

Swartz, David (2016). Bourdieu's Concept of Field. Oxford Bibliographies.

Úcar, Xavier (2011). De Europa a Latinoamérica: Hacia una perspectiva global, compleja e integrada de la pedagogía social, III Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social, XXIV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social.

Partnership relations involved in narcissism culture. Sustained interpersonal relations in pedagogical and educational approach.

Mirosława Ściupider-Młodkowska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Abstract

The theoretical part of this article draws on terminology defined by theorists such as J. C. Kauffman, N. Luhmannn, Ch. Lasch, E. Beck- Gernsheim and U. Beck, A. Giddens, L. Jamienson , E. Illouz, Z. Bauman. The research on partnership relations involved in narcissism culture are published in my book "Love in the time of Me. A socio-pedagogical study" (Poznań 2018). The fight for approval and innovative ideas for a happy partnership relations (which has been observed in my research on biographies of relationships) does not entirely come from "free" choices. Therefore, we may conclude that to some extent the culture of narcissism has an impact on a quality of relationships between people in general. In the wider context, the article tries to give an answer to the question of transgression of common responsibility for a success or a failure in relations between people. Interpersonal contacts are more and more controlled or created by the market as well as the world of technicalization. As a result, their character is changed into short-term relations where only an Ego of individuals is promoted and general narcissism culture is spread.

Pedagogues are concerned about building identity of young people mostly in social media according to phrase Selfie ergo sum. Pedagogy cannot ignore the influence of media on social (which include sexual) development of teenagers. To prevent developing negative patterns there is need to propose educational programs, which will teach critical approaches to social media and will help build sustained interpersonal relations.

Key words: *Relations in social pedagogy, Love in the time of Me, The culture of narcissism, audio-autism, voyeurism in the media, pedagogy of sustained interpersonal relations*

Introduction

As oriented to providing help, social pedagogy does not confine its scientific and research activity only to poor, homeless, unemployed and abandoned people. The current social pedagogy issues go significantly beyond social assistance and its system of benefits. Thereby, one presents a new area of support for family relationships within cultural changes. When performing family research, social pedagogues more and more frequently emphasize individual and social-cultural changes related to life technicization. The changes influence the form and quality of problems experienced in family relationships.

The whole range of social problems related to sexting, sponsoring, prostitution, cyberviolence and cyberpornography is not just a question of psychological support, but also the responsibility of the institutional and cultural structures that transmit values. Presently, the feelings and understanding of love, intimacy and emotionality are being changed by selfish attitudes as affected by cultural narcissism. A increasing divorce rate as observed in Europe is not the only problem implied by devaluing the "we" notion and ennobling the "I" notion, i.e. promoting individual desires. Other phenomena observed as a result of cultural narcissism are emotional autism in real and virtual relationships, starting temporary, short-term and irresponsible relationships not ended by starting a family and the strong conversion of women's social capital into their sexual capital (Ilouz, E, 2016: 87). These phenomena contribute to moving borders in the private sphere, i.e. changing private things into public ones.

Being together/separately, i.e. partnership involved in cultural narcissism

We live in a world where long-distance love is not hampered by a communication and emotional barrier. Due to technicized mass media you might keep very close contact with a person thousands of kilometers away. The novelty is to reconstruct partnership relations and then to redefine families tempting to be diaspora families – somehow scattered in the space as opposed to traditional family relations. Urlich Beck and Elisabeth Beck-Gernheim forecast a vision of world families defined as love and relative relationships between people living in various countries and even in various continents or relatively, derived from various corners of the world. The authors agree upon a risk posed by forming a couple in the above way:

All their variations have one common feature–they are a place where anxiety, globalized world differences, disturbance, surprise, desire, breakdown and unfaithfulness get literally embodied (Beck U., Beck-Gernheim E. 2003:12) [tłumaczenie własne]. When describing the

chaos of partnership relationships, they present their incredible colorfulness and patchwork character. The family redefinition might be interpreted as a social change oriented to the partnership democratization and individualization and a creative and brand new project of a happy partnership and family. Nevertheless, the hidden impact of cultural codes, which impose isolation rather than intimacy, cool down passion and rationalize feelings, leaves no doubt that the numerous changes within the family and partnership relations are caused by the freedom of choice of how the relations might be shaped. There are also numerous contradictions and inconsistencies related to single parenthood by choice or no social acceptance of equal rights of non-heterosexual people. The ambivalences offered by the dominating pop culture are no less stressed. In the dominating pop culture, the message priority is to be noticed, adored and celebrated. The cult of exposing naked private body parts is ubiquitous mainly in virtual social media that are a kind of meeting areas where the ego of individual people establishing short-term and ostensible relationships is noticed and appreciated. Obviously, not all virtual relations are of wishful and narcissistic type and emphasize and appreciate only individual desires. As of now, one has not analyzed the quality of relationships entered on the Internet dating websites. Therefore, it is impossible to suppose that such relationships have a destructive influence on all people that take part in virtual dating or flirting. One should remember that such configurations frequently result in a happy marriage and are a great chance for single people to find their kindred spirit.

As creators of their partnership relation biographies, contemporary young people most strongly reflect the above dualism of the influences of cultural changes on their partnership relation quality. For instance, it is fully natural and spontaneous for virtual meeting partners to be participating in the real and media space at the same time. The participants more and more bravely and eagerly improve their knowledge about emotionality and are willing to redefine their partner's love, affection and emotions. The participants keep searching the knowledge sources on web portals while talking to their peers or love coaches. The knowledge is not always properly selected and selectively interpreted. It causes a mess and accelerates, i.e. makes it faster to make certain decision, e.g. on sexual initiation. This is undoubtedly caused by an extensive role of opinion-forming therapists, experts and elites responsible for the so-called reflexive model or style of affective relationships. Moreover, the atmosphere of confessions, or rather mutual advising, created specific language codes related to emotionality and inter-human relationships. Nowadays, almost everyone and in each life domain is a psychotherapist of their own "I". The Internet is a database of obtaining information on oneself and other people. Thereby, the online meeting participants are condemned to compulsory or unconscious voyeurism. To an even

greater extent, we tend to pattern our investments on what cyberculture offers. In this context, one might ask an important question in terms of the recognition value. The question is about the external “I” as presented and revealed in the virtual world becomes snooty by various possibilities to retouch one’s own identity and mainly boost one’s achievements in relationships too? “What in turn happens to the true-real I in the relationships?”

The virtual world of meetings created an illusion of an independent individual attempting to find fulfilment in each life sphere. The rationalization of all human desires created a new type of a self-focused, recognition-oriented individual. They are reminiscent and deluded by promises to fulfill all infantile desires that might ensure happiness in love and relationships. At this point, it is worth referring to the author’s own research performed between 2013 and 2016.

Its theoretical narrative and methodological conclusions focus principally on partnership relations described in scripts from young people studying at selected universities in Poland and Czechia. Partnership relations are defined as stable intimate relations between two people which exert a creative influence on the form of social and individual life histories, and are rooted in the socio-economic and cultural context.

The research that led to this book was a qualitative-quantitative study aiming to answer the following question: Which cultural models of partner relations are preferred and practised by young people studying in Poland and Czechia and how do they differ? Such a subject required the construction of several research tools: extended questionnaires for 400 respondents in Polish and Czech, an understanding interview (J. C. Kauffman) for two hundred heterosexual couples, and live and virtual debates as part of the author's course 'Intimacy between being together and separate'.

The dynamic picture of partner relations in the lives of Polish and Czech students allowed four categories of relationship history to be distinguished. Most Polish students consisted mainly of women represented the initiating-traditional partnership script, but a highly individualistic form, while the majority of Czech students fell into the category of postmodern partnership scripts. These results do not allow unambiguous theses, but propose a constructivist diagnosis of current changes in the “Me” epoch, whose representatives are entangled in cultural narcissism, and are often unable to form lasting intimate relationships, instead of seeking acknowledgement and self-adoration, in essence: Selfie ergo sum.

Moreover, it is implied by my scientific observations that the students who were participants in the optional course entitled “Intimacy between being together and separately” very frequently

struggled to have their original life or relationship concepts accepted. It was also often for the students to declare that it was pointless to invest time in the relationships that were thought to be condemned to failure in advance. The students change their partners and make experiments by means of dating searches to find an appropriate “prince/princess”. This is similar to how often they change their jobs, professions because it is required by the consumption lifestyle. There was also a strong temptation for them to use expert opinions of various kinds that were seemingly supposed to help them make the right partnership choice. The expert opinions often propose a multitude of choices and thus make a temptation to make erotic experiments. It is very frequent for strongly technologically stimulated partnership relations to change into a generally accessible flirt, seduction and play atmosphere. Such partnership relations straightly cause frustration, depression in the guise of being unusual, extravagant and more attractive than real relations. It is also very often for the technologically stimulated partnership relation to cause audial autism, i.e. the closure within instability and impression schizophrenia, e.g. as a result of flirting with a few partners at the same time.

In social networks, the individual identity is strongly retouched and adapted to the interface as the users complete appropriate columns, and thereby, they stop thinking – the interface signposts and implements an appropriate scheme/script of being a slim and attractive hazel-eyed brunette woman that likes to make sexual experiments”. As a result of such schemes, the users stop thinking, adopt and implement the antropo-techniques that are imposed by the system. The users get separated from the material surrounding as something worse or less stimulating than a virtual meeting with an accidental but fantastically appearing boy from Australia. This is a display of audial autism that moves on to cooling down emotionality and passion in relationships. The paradox is that people get very strongly involved virtual contacts in terms of emotions and time. Despite the paradox, continual fantasies of being the most unusual and wonderful partner are an effect of adopting a narcissistic vision that one cannot be usual and needs to shine and impress the partner in relationships. One should also maintain the atmosphere of tension and confessions. The virtual meeting system implements not only the right scheme of appearance but also personality traits. Thereby, it strongly unifies our thoughts, values and our approach to partnership and family relationships.

Another change in relationships might be observed in inverting (moving) borders from what is private to what is public and from what is intimate to what is generally accessible. This fact is strongly connected to putting both partners’ sexual and custom-related sphere on a pedestal. This is accompanied by no emotional readiness to form constant social bonds. The intimate sphere

inversion is struggling to be individual and to follow fashion trends in contrast with a traditional project of partnership relations. On the one hand, the partners want to have a stable relationship but, on the other hand, they get involved in fragmentary short-term relationships, so-called "friendship with sex" or accidental dates. On the one hand, the partners do not want to reveal their last names, place of residence for security reasons but, on the other hand, they are very eager to publish information on their engagements, honeymoons and marital status. There has been a shift of sexual and custom-related borders of publishing and controlling their affection and emotionality. This behavior might be explained by their strong need for being recognized but it has a much deeper background which is a custom to keep projecting and monitoring your life. A networking site makes it possible to make sure that our relationships are proper, we follow other people and there are positive commentators of our choices among our friends. The networking site also makes it feasible to ensure that amours and romantic meetings for relaxation are generally acceptable and petrified by other social world partners. In turn, a computer simulation of satisfying our sensuality, touch and intimacy by imagination stimulation words accelerates, i.e. makes desires and behaviors, including the sexual ones more faster. This leads to an immediate satisfaction of each whim. The intimate sphere acceleration causes the partners to distance themselves from each other in their relationships instead of being intimate and passionate. The acceleration commercializes and coerces relationships in the virtual words. In these relationships, there is no courage to have their real feelings revealed and exposed in the long run. As to the stimulation and incentives in the virtual meeting, they immediately and illusively satisfy all partnership relation needs: intimacy, love, security and devotion.

As social pedagogy does not ignore changes in initiating future family environments, its research problem might be not to consider the influence and transmission of cultural messages as much as their consequences and possible tasks to support constant inter-human relations. To make the considerations, one should finish all "equality" projects, i.e. absolute acceptance of all family and relationship configurations. In order to perform it, pedagogy for peace and development should reconsider to have all families, family hybrid, types and configurations institutionalized to make them participate in the occupational, social and family life. The pedagogy for peace and development should implement a program within the educational system. The program will make it possible to rationally interpret media messages related to fashionable but not always manifested partners' needs and desires. This is intended to make the world of technology not replace real, close relations and to be a more attractive alternative to them enhancing the individual ego. Another challenge is to understand why consumption and generally accessible erotization of inter-human relations are a threat to the continuity and stability

of already established relations. It is implied by the research and observations performed by numerous social life commentators that it is women who are most frequent virtual violence victims. This might be a reason for converting their social into sexual capital. As regards to such widely known phenomena to pedagogues as sexting, cyberstalking, sponsoring or prostitution among young boys and girls, they are largely an effect of commodifying their bodies that poses a threat to the security and stability of their relationships.

Social uncertainty and distrust might be contributed by the chaos, also called as freedom in the emotional or sexual sphere. On the one hand, we live in a society with no taboos related to manifesting their sexual needs, fantasies and all intimate themes. On the other hand, social life commentators, including Eva Illouz, notice there is coolness and distrust in the emotional sphere of inter-human contacts (Ilouz E., Warszawa 2016: 90). The narcissistic culture freed up an individual human being that is desirous to get gratification and praises and made them undergo emphasis in their sexual sphere which has serious implications in the real emotional life of a partnership relation. Young people construct life projects that initiate all kinds of family configurations. It is more and more likely for these projects to resemble a kaleidoscope of planned meetings with many people filled with impressions. This is a kind of a blend of relationships that often and unconsciously lead to devaluating the notion “We” in favor of ennobling the “I” of an individual.

Conclusion

It is caused by an excessive focus of being noticed in the virtual world that a contemporary individual human being has lost the sense of internal desires absorbed by social media. Digitalization and the possibilities to document one’s “wonderful life” in networking sites lead to the ostensibility that resulted in an increase in the number of people addicted to being seemingly recognized. As to such people, no “likes” on Facebook is a defeat and one text message is sufficient to break up a relationship. There are relationships that manifest the “unusual love – unusual partners” catchword. This is related to devaluing the need for getting involved in a real relationship or postposing the decision to establish the real relationship with somebody else. The prevention from getting involved in the real relationship is the drama which is a fear of being rejected. In turn, this fear leads to isolation, relationship break-up and divorce because of delighting oneself in contacting only imaginary (and thus wishful) partners. In the article author’s opinion, there will be an increasing number of couples in the society that have already fallen into a trap of the digital (wishful) relations which is very competitive to real relations in terms of the recognition value and individual ego appreciation. Psychological conditions of individual people

are not to blame but it is necessary to observe social changes. Social pedagogy as dialog pedagogy should make it possible to interpret social changes as a new area of transmitting family values to make them last.

Narcissistic culture is two-faced. On the one hand, it promotes strong and independent individuals with no restraints. This culture is equally powerful to select weak individuals who lost their way to build their own identity as a result of being unnoticeable in the society. It is equally significant to pedagogically interpret identity changes regarding contemporary young men and women. The women are particularly exposed to being socially criticized if recognition, power and prestige are at stake. The contemporary difference in abasing or offending female beauty relies on the sexual selection area was opened by the generally accessible social media. Thereby, women are more strongly exposed to the temptation of manifesting their sexuality in order to be noticed as potential partners by decorating their bodies and selfies with cultural symbols of being valuable (flexy and sexy). Pedagogy, which is particularly interested in the fate of family values, helps strengthen a constant relationship pattern, understand the needs of young people that make fully ambivalent choices in contemporary life realities. How to do it? In each culture there will be a different network of educational and socializing influences to teach young people to have an evaluative approach to the social media that impose fashionable and frequently narcissistic relationship patterns. Mythological Narcissus was not happy. The desire for constant recognition strengthens isolation, depression and contributes to problems having relations with other people. If the changes made as a result of the narcissistic culture are understood, it will make it possible to reveal the quandaries related to educating young people to the value of love that binds not only couples but also entire societies.

Bibliography

Bauman Z., Postmodernism as a source of suffering, Warsaw 2000,

Bauman Z., Together but separate, Cracow 2003,

Beck U., Beck – Gernheim E., The Normal Chaos of Love, Wrocław 2013

Illouz E., Why Love Hurts. A sociological Explanation, Warsaw 2016

Illouz E., Hard Core Romance: Fifty Shades of Grey, Best Sellers and Society, Warsaw 2015,

Lasch Ch., Culture of Narcissism. American Life in an Age of Diminishing Expectations, Warsaw 2015.

The idea of strengthening the family in an ecological approach: Main threads and new arrangements

Prof. dr hab. Katarzyna Segiet, Adam Mickiewicz University in Poznań

Abstract

In the social practice of solving issues that presently weigh on individual and collective life, the following issues are present: individual activity, initiative and creativity, self-help actions undertaken by civil society institutions, local governments operating in accordance with the principle of subsidiarity, non-governmental organizations, market activities, state authority. Certain revaluations in this system, changes in the centers of gravity are made (must be made) by the family themselves. Such thinking about the family obliges to display its possibilities, emphasizes the necessity to turn towards the resources, potentials and forces inherent to an individual, the family and their living environment.

Keywords: *The idea of strengthening the family, environmental family policy, helping the family in an ecological approach*

Introduction

The reality we live in requires us to make many revisions in the sphere of thinking and in many practical solutions. It is a requirement of our times that the postulated and implemented modernization of the social welfare system is considered in the context of social expectations on the one hand and specific ideas and postulates on the other hand. The following rules become a particular challenge: subsidiarity; the primacy of the natural family; the primacy of family forms in providing assistance; subjective treatment of children, parents and educators. This is in an obvious manner followed by the development of a new map of civic, political and economic relations; as well as the development of a new map of social problems in the creation of which the individual task of concentrating the world to a point on the map, the point treated as "your

own place" is accentuated. We are, in a sense, "doomed" in a positive sense of the word to new problems that require professional diagnosis and the development of effective ways of solving them. The actual content of social assumptions and practices should constitute the principles of democracy, decentralization and self-governance, moving away from large, nation-wide, centralized aid programs towards the attempts to "locate" them. The involvement of the state in the organization of social assistance in turn means setting the general organizational and legal framework, supporting material and personnel social activities, developing and launching certain mechanisms to protect those in need of help from the "short duvet" of local governments' finances and omissions often dictated by a doctrinally accepted thesis, that family matters should not be interfered with. In organizing the cognitive space on the map of social problems, the first and foremost question arises: how to program and plan social solutions, especially those related to the family (its functioning) in an uncertain, unstable and ambiguous world?

The place of the idea of strengthening the family in the environmental family policy

The fundamental issue is "healing" the family situation, triggering and stimulating the processes from the circle of help and economic self-help, psycho-pedagogical and environmental integration. An important role in arousing, fulfilling but also increasing the longing for the normality of existence, taking place in the conditions of a just and dignified landscape of the state, and basically of the whole multicultural European continent is played by the family policy of the state, including social policy. Nowadays, in the development of environmental family policy, we put emphasis on the need to strengthen the family environment by promoting the basic ethical values of the family (work, aspirations, acceptance, love) and family life. Translating these tasks from theory into the field of activities and experiences may involve the expansion of institutions and groups supporting the family, coordination and interdisciplinarity of local intervention and prevention programs (for example combining social assistance for families with launching support programs and parental education) organizing and running daytime support facilities.

This line of thought is accompanied by the concept of "empowerment", which, if we assume that it means the individual's belief in having control and power over his own life, is a factor conditioning the use of available personal and family resources by the individual - it turns out to be a driving force for using and developing possessed internal and external resources (OP Askheim 2003, 230 - 231; EB Pinderhughes 1983; J. Rappaport 1981). That way, the organized activities of help, corrective, educational and preventive nature are connected, above all, with strengthening the sense of agency, conscious shaping of one's own biography, with cooperation,

innovation and co-responsibility. This ultimately translates into an approach to social and family policy, in which the participation and practice of cooperation between various entities is promoted, including, above all, the cooperation between families, strengthening their role for social development based on the implementation of justice and social solidarity. What counts in building beliefs about the family itself, attitudes and expectations related to it, ways of understanding its role and presence is the idea of strengthening the family (empowerment), seeking strength and adding it. Family resources are found in positive relationships and connections with the outside world. What is important is the conviction that all families have possibilities and areas of potential growth (W. Stark 1996, 161, J. Szmagalski 1994).

The analysis of the field of tension between social expectations and individual aspirations, specific living conditions and the intervening influence of institutions allows us to postulate typical social problems, including: problems related to the situations of deprivation of needs, situations of security threat, situations of maladaptation, addiction, orphanhood, family pathology , parents working abroad as well as children and adolescents committing punishable offenses. These problems set huge demands and major challenges to the theory and social practice. Certainly, the function supporting social work can be fulfilled in this respect by social pedagogy, which examines the correctness of the educational activity in the social environment by solving the dilemmas related to the process and purpose of strengthening the causative potential of an individual and his or her family (E. Marynowicz - Hetka 2006, 414 - 4.15, J. Szmagalski 1996).

Utilizing the resources of the local environment, transferring the competence to organize assistance to local authorities, introducing new forms of child care in the family through the family in their place of residence, diversifying family forms of foster care, transforming care institutions into environmental multi-functional centers, creating new forms of youth empowerment - these are solutions adopted in the European Union countries and thus the possibilities of various solutions of the Polish care system. I believe it is worth to mention here the innovative perspective of the approach to the family in the area of social work, in which the essence is the improvement of social support systems primarily through environmental action.

The main assumptions of the family assistance activities in an ecological or eco-system approach

In the social practice of solving issues that today weigh on individual and collective life, it is possible to distinguish the following: individual activity, initiative and creativity, self-help

actions undertaken by civil society institutions, local governments operating in accordance with the principle of subsidiarity, non-governmental organizations, market activities, state authority.

Certain revaluations in this system, changes in the centers of gravity are made (must be made) by the family themselves. Such thinking about the family obliges to emphasize its possibilities, it emphasizes the need to turn towards the potentials and forces inherent to an individual. In the ecological approach, the relationship between an individual and the social environment is analyzed in detail. The environment, in turn, is considered in a multifaceted way, from the perspective of mutual interactions between different systems, both individual and environmental (H. Radlińska 1928, 1935, 1961; A Kamiński 1976, 1979, 1980 ; CB Germain 1973M, U. Sickendiek, F. Angel, F, Nestman 2002, H. Kulesza 2017).

This concept allows to see a great potential in the family which will allow it to face the problem it is experiencing. This model therefore assumes the partnership of a social worker and an informal carer with the family members and the creation of a potential for formal and informal support networks. Therefore, helping a child is effective when it is simultaneously a help aimed at the family in its living environment (C.B. Germain 1973; B. W. Sheafor, C. R. Horejsi, G. A. Horejsi 1988; B. R. Compton, B. Galaway 1989; Ch. Zastrow 1992).

Ecological approach is the dominant model in social work that was popularized in the 1980s by Germain and Gitterman as the so-called life model (C.B. Germain, A. Gitterman 1980, 5 - 6). It is an environmental activity, which consists of various system activities in the living environment of the child and the family. It is a model in which the family is perceived as a system, an active entity remaining in relations with the environment. Interactions between the family and its social environment are disturbed most often by such social problems as: poverty, alcoholism, violence or unemployment.

The ecological model is a further development of the concept of systems. This system approach serves not only to describe the situation of the family in the environment in terms of interdependence, but also to integrate individual aid techniques that may be based on various psychological or sociological theories not related to the system approach. Perceiving the life cycle of a man with their problems allows to accurately diagnose the causes of difficulties and select intervention techniques (C.B. Germain, A. Gitterman 1980).

The practice model based on the ecological approach combines a therapeutic (focus on the individual / family) and reformer (focus on the environmental change) tradition in social assistance and social work. System analysis of the practice of social work is based on the

assumption that the quality of life of social welfare clients depends on the support systems located in their living environment. The support system consists of family, friends (natural and informal systems), environmental groups (formal systems), social infrastructure (e.g. school). Therefore, the role of a social worker is to build support systems and improve their relationships with clients / the family. The assistance offered takes into account the interpersonal and behavioral context, because the dynamics of everyday life should enable the construction of interpersonal relationships, behaviors, norms, similar to a given culture and the local environment. The concern for improving the quality of life of children and families in a broad sense is, therefore, understood as the undertaking of integrating activities aimed at creating favorable living conditions with the participation of representatives of various professions and the social environment of an individual (C.B Germain, A. Gitterman 1980).

Therefore, an important condition in the ecological model is the improvement of social support systems through environmental action and strengthening the personal competences of family members. It is promoted by the proximity of social welfare institutions to the place of the family's residence, knowledge of living conditions and the knowledge of the social and cultural environment of the family. The essence of those action is not only to recognize the needs and problems of the family, but also the potential of formal and informal support networks. The main assumptions of applying the method include: perceiving the family as an "expert" in its current situation; the family has a sense of responsibility for the preparation and results of the meeting. This method covers the entire child's environment, i.e. the family and all those who are related to it (Ibidem). Therefore, the family is perceived here as a whole with social relations, institutions, the closest social, cultural, economic and natural environment. The family is both a product and an initiator of their environment (U. Bronfenbrenner 1981).

Working with the family based on the use of their resources, strengthening self-esteem, support in finding the meaning of life and taking responsibility for one’s own actions, has its origins in many theoretically and methodologically grounded psychological and pedagogical theories and models of work with a case and its environment (M. Kulesza 2017, 80).

In reference to the above presented contents, below, I will present a selected model of social work with the family synthetically described in publications by Jarosław Przeperski, which is subjected to empirical verifications. In the ecological approach, this method is most often used when care for a child is required in the case of, i.a.: parents being addicts, imprisonment, parental inefficiencies, working abroad, domestic violence as well as children and youth committing punishable offenses. In the presented method, we distinguish three stages, namely:

Preparing the family for the meeting, duration: 3, 4 weeks (qualification of the family and their consent, the coordinator together with the family prepares a list of the invited people as well as time and place of the meeting). As part of the first stage, we distinguish three phases of family preparation: - sharing information; - time for the family - accepting (or not) the plan created by the family. Then the whole family meet and accept the help plan or not. The last stage is fulfilling the provisions of the plan and monitoring together with the control of the help system and the family involved. According to Przeperski, what promotes the method is helping the family and the child in their living environment, which undoubtedly translates into its effectiveness (J. Przeperski 2015).

Summary

Certainly, effective work with the family is determined by the ethics of the social worker's behavior, which can be the reference system also in its evaluation. Its proper implementation depends on: the requirement of professionalism (professional pedagogical and therapeutic assistance requires the specialist to have knowledge and skills that cannot be replaced by the willingness to help and unjustified self-confidence); adherence to the limits of permissible interference ("What is the limit of symbolic violence that can be used in the name of people's wellbeing?" A. Kłoskowska 1971 1981); pragmatic and instrumental values in competence trainings (the donor's orientation to other values as unauthorized interference in the recipient's value system); from the conviction - "Supporter = God" (indoctrination, manipulation connected with the conviction of a better understanding what is necessary for the good of others and a sense of "mission" and superiority); treating social assistance as a form of social control; client's consent for environmental and social help, as the basic condition for providing this assistance.

Taking the above contents into consideration, we can distinguish the following rules: minimum intervention - providing assistance only if and only to the extent to which the client wishes the change; minimum knowledge - limiting the scope of knowledge about the client acquired while providing assistance to the necessary minimum; the right to knowledge about the forms of aid, possible outcomes and the possibility of influencing the intensity and form of the proposed assistance; the right to true information - the obligation to provide complete information to the client; the limit of completeness is effectiveness (threat) and the obligation of professional secrecy. The mentioned moral imperatives (principles) of professional proceedings cannot be used selectively. All of them must be obeyed. They constitute the integral whole in social proceedings, which determines the stability and accuracy of the behavior of social workers and the effectiveness of working methods.

References

Askheim O.P.(2003) *Empowerment as Guidance for Professional Social Work: an Act of Balancing on a Slack Rope*, "European Journal of Social Work", nr 3.

Bronfenbrenner U (1981) *Die Őkologie der menschlichen Etwicklung*. Stuttgart: Klett – Cotta.

Compton B. R., Galaway B (1989) *Social Work Processes*, Wadsworth Publishing Company, Belmont, Calif.

Germain C. B.; A. Gitterman A. (1980) *Life Model of Social Work Practice*, Columbia Uniwersity Press, New York, NY.

Germain C.B.(1973) *An Ecological Perspective in Casework Practice*, „Social Casework" June.

Kłoskowska A.(1971) *Rodzina jako czynnik transmisji I twórczości kulturalnej*. „Kwartalnik Pedagogiczny"" nr 4.

Kłoskowska A.(1981) *Socjologia kultury*, Warszawa.

Kamiński A (1976) *Podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej w pracy socjalnej*, Warszawa

Kamiński A (1980) *Teoria pracy socjalnej a pedagogika społeczna*, „Człowiek w pracy i osiedlu"2-3/92-93/XX.

Kulesza M (2017) *Rodzinne zasoby w pedagogice społecznej i praktyce psychopedagogicznej*, Warszawa.

Marynowicz – Hetka E (2006), *Pedagogika Społeczna. Podręcznik akademicki 1*, Warszawa.

Pinderhughes E.B.(1983) *Empowerment for our Clients and for Ourselves, "Social Casework: The Journal of Contemporary Social Work"* June.

Przeperski J (2015) *Konferencja Grupy Rodzinnej (KGR) w teorii i praktyce pracy socjalnej z rodziną*, Toruń.

Radlińska H.(1935) *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego,* Warszawa.

Radlińska H.(1961) *Pedagogika społeczna*, Warszawa.

Radlińska H.(1928) *Istota i zakres służby społecznej*. Referat na Zjazd Pracowników Społecznych, mps.

Rappaport J.(1981) *In Praise of Paradox. Asocial Policy of Empowerment over Prevention, "American Journal of Community Psychology"* nr 9.

Sheafor B. W., Horejsi C. R., Horejsi G. A (1988)

Sickendiek U, Angel, F, Nestman (2002) eds. *Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze*. 2. erw. Weinheim: Juventa.

Stark W (1996) *Empowerment. Neue Perspektive in der psychosozialen Praxis.* Freiburg: Lambrrtus.

Szmagalski J (1994) *O „budzeniu sił ludzkich" nie po polsku: Koncepcje „empowerment" w anglojęzycznej literaturze z zakresu edukacji i pracy socjalnej,* „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3.

Szmagalski J (1996) *Teoria pracy socjalnej a ideologia i polityka społeczna – przykład amerykański*, Warszawa.

Zastrow Ch (1992) *The Practice of Social Work*, Wadsworth Publishng Company, Belmont, Calif.

Graduate Social Work Education: Designing Programs for Nontraditional Students

Gitanjali R. Thadhani, LMSW, M.A., M.Ed., Doctor of Social Welfare Candidate in Clinical Social Work, New York University Silver School of Social Work

Author Note

Please email Gita at grt201@nyu.edu with your feedback or comments. This presentation is dedicated to my students

Acknowledgments

Professor Jeane Anastas, Ph.D., LMSW, ACSW
NYU Silver School of Social Work DSW Program

Special thanks: Reverend Alison Brody Alpert, D.Min, LCSW

Abstract

Graduate social work programs in the United States attract recent undergraduates, direct practice professionals and paraprofessionals, and persons considering a career change. The complementary relationship of social work and social pedagogy is illustrated from the point of view of career-changing adults. Using select principles, this presentation highlights how social pedagogy can inform graduate social work education. The intent is to help schools of social work in the United States shape or reshape curriculum content and programming to better meet the needs of nontraditional students. The focus is on in-person or hybrid education, not distance learning or fully online programs.

Adults with non-negotiable work schedules, more than one job, and family obligations require support to attend classes and meet internship or field placement requirements. Program flexibility, use of modern technology, and curriculum design for adult learners are recommended. Strategies to help individuals manage “work-life balance” are elucidated. Students with intrinsic motivation to succeed benefit when universities accommodate their schedules, preferences, life transitions, or occasional crises. To prepare future social workers to value human rights, improve functioning, and help organize, guide, and educate marginalized groups to address issues of social injustice, we must also accept the parallel responsibility of creating learning environments that are conducive to our students’ ideas, needs, well-being, and life circumstances.

Keywords: *Graduate social work education, social pedagogy, adult education, nontraditional students, career change, flexible programs*

Who are the Students?

Graduate Social Work students in the United States are adult learners, who may be recent undergraduates, direct practice professionals and paraprofessionals, or persons considering a second career. Career changers are generally intrinsically motivated, seek to develop further knowledge and skill, advance in their career, or recognize the need to consider alternative paths for self-fulfillment. Many of these students are financially independent or need additional credentials and income to support themselves and their families in the future.

In 1980, Knowles outlined six principles of adult learning (Sawrikar, Lenette, McDonald, & Fowler, 2015). Adult learners need personal and professional readiness to learn about subjects that have immediate relevance to them, and respond better to internal rather than external motivation. Among the other characteristics of adult learners, he included the fact that adults want to be responsible for their educational decisions and to be involved in the planning and evaluation of their instruction.

What makes them Nontraditional?

Nontraditional students are typically mature, experienced professionals with responsibility for supporting others including partners, spouses, children, parents, grandparents, siblings, and pets. They are employed and have one or more full-time jobs, with non-negotiable work schedules and significant responsibility.

Based on the Council of Social Work Education Annual survey, there were 250 accredited master of social work programs in the United States in 2016. The majority of part-time Master of Social Work (MSW) students (nontraditional students are typically part-time) were white, female, and in the age range of 25-34 years (CSWE, 2017). Furthermore, 21.4 percent of the part-time students were in the age range of 35-44 years, and 13.7 percent were 45 years and older.

What do they Need?

Nontraditional MSW students with work and family obligations need a supportive educational environment and a reasonable amount of program flexibility so that they can manage their work-life balance. They seek more course offerings in the evenings and on weekends, so that they can tend to their professional and personal commitments. This also involves the need to

travel one or two times per week for classes rather than on multiple days. Furthermore, employed MSW students also require access to advisors after their work hours and internship and field education options that accommodate their needs. Scholarships and financial aid are particularly important for these students due to the costs and debt incurred. But because they have work income, they often do not qualify based on need.

I am an adjunct instructor teaching nontraditional working professionals from other disciplines an introductory practice course in the first two semesters of graduate social work education. Over the past two semesters, I have heard my students make the following statements:

- We work full-time. Therefore, classes should begin after 6 p.m. to give us time to get to class. There should be more classes offered on Saturdays, and also online.
- New student orientation should be held at times that accommodate our work schedules. Advisors should be available for phone calls and in-person meetings after 4 p.m.
- We pay the same tuition as the other students. Do we get the same scholarship amount and the same access to tenured faculty as full-time students?
- Some of us do not work during the summer. Is it possible for us to complete more internship hours in the summer months, so that we have less pressure during the other semesters when we work?
- Several electives are being offered during the day. But we work during those hours.
- Various sections of a required course are being offered at the same time as our practice class. Where does that leave us? It isn’t feasible to come to school three evenings per week.
- It would be nice to know in advance which days we will have classes in future semesters, so we can plan around that.
- I had to quit my job this month. I couldn’t continue like this. Another classmate is doing the same.

Cost of Graduate Social Work Education in the United States

According to the National Center for Education Services, tuition and fees for a master's degree program average $13,800 a year at public universities and $36,300 a year at private universities (CostHelper, Inc., 2018). Students need about $13,000-$21,000 for costs outside of tuition, including room, board, healthcare and books.

In 2016, the states of New York and California had the largest MSW enrollment and the highest number of graduates in the nation (CSWE, 2017). There are 34 schools with MSW

programs in New York (MSWDegrees.com, 2014). The average cost of tuition in New York is $24,313 per year, while the average loan amount is $6,714. The most expensive schools cost over $45,000 per year. The period of study for most part-time programs is approximately three years including 1200 hours of field learning.

According to the Federal Reserve Bank of New York, 6.8 million Americans aged 50 and older account for more than $149 billion in outstanding student loan debt, resulting from both their own student loans and co-signed loans for children and grandchildren (Credit.com, 2013). Of the 6.8 million, 2.2 million are age 60 and older. Considering the increasing costs and the number of years it takes to pay back student loans the risk can span ten years or more.

Social Pedagogy: Current Context

Social pedagogy has a history of more than 150 years, and is both an interdisciplinary scholarly field of inquiry and a field of practice, intersecting with education, social work, and community development (Schugurensky & Silver, 2013). Although its emphasis and approach varies based on the cultural, historical, economic, social, and political context, as well as national traditions, it is concerned with the educational dimensions of social issues and the social dimensions of educational issues. Social pedagogy takes a holistic approach to education, with humanitarian and democratic intentions.

The concept of social pedagogy can be understood differently based on different national characteristics (Hamalainen, 2003). The main traditions originate from the German and Romanic-speaking areas although the concept is used in several countries in Europe, as well as some Afrikaans-speaking universities in South Africa, influenced by the Dutch tradition. More recently, social pedagogy has also become known in the United Kingdom, Ireland, and Scotland (Kaska, 2015). In some parts of the world such as Japan and Uzbekistan, social pedagogy is referred to as social education.

Social pedagogy in North America is a relatively new development, inspired in part by popular education, a field of practice that originated in Latin America in the 1970s, which was in turn strongly influenced by a Brazilian educator, Paulo Freire (Schugurensky, 2016). Freire recognized structural constraints and the role of human agency in understanding and striving to change those constraints.

Social pedagogy is aimed at achieving equity and equality, ensuring the quality of life and well-being of people and communities, and emphasizing a strong commitment to social justice

(Janer & Ucar, 2017). Social pedagogy promotes inclusion, autonomy, human dignity, and respect through placing emphasis on shared responsibility and decision making, participation, and organization among marginalized people to develop collective solutions (Hamalainen, 2003; Schugurensky, 2014). It stresses the significance of context, collaboration, cooperation, dialogue, and the utilization of resources including political action.

Social Pedagogy and Social Work: Different, Identical, or Complementary?

In 2014, the International Association of Schools of Social Work General Assembly and the International Federation of Social Workers acknowledged that social work is both interdisciplinary and transdisciplinary. It draws on its own evolving theoretical foundation and research, as well as theories from other human sciences, including social pedagogy. This recognition of the interconnectedness between social work and social pedagogy is significant.

At the first International Social Pedagogy Conference in Mexico, in February 2018, there was robust discussion about the merits of social pedagogy being a distinct discipline, whether it is an approach or a profession, if there is one common core to its identity, and how it can position itself vis-à-vis other fields. The general consensus reached, was that diversity pushes the discipline forward.

According to Hamalainen (2003), there are three main theories about the relationship of social work and social pedagogy found in the literature: that they are completely different, that they are identical, and that they complement each other. My perspective is that they are similar or complementary. Like social work, social pedagogy is relational, strengths-based, and humanistic in its approach (Kaska, 2015).

Social pedagogy is rooted in educational sciences, whereas social work is rooted in social sciences (Hamalainen, 2003). Early childhood education, child welfare, and youth development were the original focus of social pedagogy (Schugurensky, 2014). Currently, social pedagogy, like social work, is considered cross-disciplinary, includes practice with adults, older people, and persons with disabilities, and has both theoretical and practice implications.

Application of Key Concepts from Social Pedagogy

Social pedagogy is a way of thinking and viewing situations, and an amalgam of tools and concepts (Kaska, 2015). Great emphasis is placed on relationships as the basis of practice. “Haltung,” the German word for stance, ethos, or inner anchor is a guiding concept of social pedagogy; it strives toward empathetic understanding and respect (Kaska, 2015). Similarly,

hermeneutics involves interpretation and understanding of thoughts and behavior, while engaging with others in a respectful manner.

A framework from social pedagogy, the Common Third (Kaska, 2015), is a practical concept that can be applied to the student-institution exchange. It refers to the conscious use of activities and environments to create a comfortable atmosphere whereby relationships are strengthened, mutual learning occurs, and new skills are developed through focusing on shared tasks that are collectively valued. While the focus is on the task or activity, the Common Third is characterized by intention and method. So, if students and educators were to agree to come together to review program design or scheduling matters, the desired goal of an effective program for working professionals would constitute the Common Third. The actual process of the planning and brainstorming activities could be enjoyable and productive, with the added benefit of an overall improved relationship among students and administrators. Better communication and student satisfaction would benefit the institution in the short and long-term. It would also empower students to develop skills in advocacy and in promoting social inclusion, cohesion, and change efforts.

In imagery and based on my understanding, the Common Third has interesting parallels to the concept of triangles, central in family systems theory. Bowen described the “triangle” as the basic building block of family systems (Nichols, 1984, p. 432). A triangle is a three-person emotional configuration (Bowen, 1976); it is the smallest stable relationship system. As soon as anxiety or tension develops between two members of a triangle, one of them moves to pull in a third member. “Triangling” in the third member stabilizes the relationship but does not resolve the conflict in the dyad. Nichols (1984) pointed out that it is important for the third person to relate meaningfully to the individuals in the dyad by being neutral and objective, without becoming entangled.

In social pedagogy, differences are experienced not as problems but as invitations for further engagement (A.B. Alpert, personal communication, March 15, 2018). In addition, empowerment and life-world oriented practice focus on helping people gain a sense of control by reducing barriers and participating in decisions that affect them (Kaska, 2015). For students, the barriers may be structural or institutional.

From a social pedagogy perspective, I take the stance that students who encounter problems should be able to voice their concerns and proactively influence structures and systems (Kaska, 2015). In so doing, I believe that it is incumbent on educators to listen, offer the rationale for why

things are the way they are, and when reasonable, help in effecting change to provide positive outcomes and experiences. Dialogue is, after all, key to communication and change.

Returning to the concept of the Common Third discussed earlier, focusing on goals that are shared by students, faculty, and administration, allows the neutral and objective third part of the triangle – the shared goals – to strengthen both student social workers and the institutions that provide training.

Open communication between students and institutions could involve issues pertaining to program design as well as course content. Students can be encouraged to express their needs and make suggestions. Administrators and educators can be receptive and decide whether student ideas are reasonable and implementable.

MSW Curriculum and Program Design for Working Professionals

Based on the characteristics and needs of working professionals, many programs in the United States have created a cohort model, where a group of 15-20 students begin and graduate as a group. The support of a learning community can be invaluable both in and outside of the classroom. Adults learn as much from one another as they do from instructors.

Programs for working professionals intend to offer evening, weekend, and summer study for classes and field placement. However, the official schedule may not accommodate as many options as students would like. Some sections of courses are offered online and ongoing academic advisement is available throughout the program. However, the reality may be that some advisors are only available during daytime hours when working students do not have the flexibility to schedule calls or meetings with their academic advisors.

Based on my experience as a nontraditional student and now an instructor of nontraditional MSW students, I believe that the demand for specialized programs would increase, if they were to become more student-centered, seek student involvement and feedback, and empower students in the tradition of social pedagogy. Shared decision-making would allow student voices to shape programming and design curriculum, which would make the educational experience more meaningful. In my opinion, not all current program structures value such progressive practices.

Graduate MSW programs for working professionals could schedule classes on one or two weekday evenings, and offer more Saturday and online options for individuals who are not able to attend in-person classes during the week due to child care or work pressures. Single parents and adults with fixed schedules or multiple jobs have less flexibility. In addition, programs could

consider weekend intensives once a month. Tenured, adjunct, and visiting faculty can be enlisted to teach in these programs so that students can learn from experts in academia, research, and practice. Scholarships and financial aid can increase student motivation and incentive to remain enrolled, without fear of escalating debt. Being a social worker and a working professional, I am a proponent of sensitivity toward life circumstances and would expect social work programs to accommodate students who are sick, temporarily disabled, have ill family members, or experience death of significant others. In such circumstances, it would be a relief if students could tap into technological advances and participate in classes via phone or skype on a short-term basis.

The social work profession respects the right to self-determination, and promotes problem solving, meaningful participation in decision making, and human rights (IFSW, 2012; NASW, 2017). If our students are to become competent professionals, they in turn can be given the opportunity to speak and be heard within the educational settings that help prepare them for their future careers.

Conclusion and Recommendations

Social work education in the United States can draw upon the settlement house tradition, our mandates, ethics, and values, in addition to the principles of social pedagogy, to design programs for nontraditional MSW students. In preparing future social workers to promote human rights, improve functioning, and address issues of social injustice, social work educators must also accept the parallel responsibility of creating learning environments that are conducive to our nontraditional students' ideas, needs, well-being, and life circumstances.

References

Bowen, M. (1976). Theory in the practice of psychotherapy. In P. J. Guerin (Ed.), *Family therapy: Theory and practice*. New York: Gardner Press.

Council on Social Work Education (2017). 2016 Statistics on social work education in the United States: A summary of the CSWE annual survey of social work programs. Retrieved from: file:///D:/Reflections/CSWE.pdf

CostHelper, Inc. (2018). Masters in Social Work Cost. Retrieved from: http://education.costhelper.com/masters-social-work.html

Credit.com (2013). 3 Little-Known Facts About Student Loan Debt. Retrieved from: https://blog.mint.com/credit/3-little-known-facts-about-student-loan-debt-0313/

Hamalainen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of*

Social Work, 3(1), 69-80.

International Federation of Social Workers (2012). *Statement of ethical principles*. Retrieved from: http://ifsw.org/policies/statement-of-ethical-principles/

Janer, A., & Úcar, X. (2017). Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective. *European Journal of Social Work, 20*(2), 203-218. Doi: 10.1080/13691457.2016.1188782

Kaska, M. (2015). *Social pedagogy: An invitation.* London, UK: Jacaranda Development. MSWDegrees.org (2014). New York Social Work schools. Retrieved from: http://www.mswdegrees.org/states/new-york

National Association of Social Workers (2017). *NASW code of ethics*. Washington, DC: Author

Nichols, M.P. (1984). *Family therapy: Concepts and methods*. New York, NY: Gardner Press, Inc.

Sawrikar, P., Lenette, C., McDonald, D., & Fowler, J. (2015). Don't silence "the dinosaurs": Keeping caution alive with regard to social work distance education. *Journal of Teaching in Social Work, 35*(4), 343-364. doi:10.1080/08841233.2015.1068262

Schugurensky, D. (2014). Social pedagogy and critical theory: A conversation with Hans Thiersch. *International Journal of Social Pedagogy, 3*(1), 4-14. Retrieved from: http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com

Schugurensky, D. (2016). Social pedagogy in North America: Historical background and current developments. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 27*, 225-251. doi:10.7179/PSRI_2016.27.11

Schugurensky, D., & Silver, M. (2013). Social pedagogy: Historical traditions and transnational connections. *Education Policy Analysis Archives, 21* (35), 1-16.

"Association Schools" – A Step Towards the Revitalization of the Idea of Community School in Poland[32]

Danuta Uryga, The Maria Grzegorzewska University (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Poland) email: duryga@aps.edu.pl

Abstract

„Association school" is an informal term referring to a group of small Polish schools run by associations of residents of a village or town. These schools were established as a result of an educational policy implemented by Polish local governments in the last quarter-century – many local governments decided to close down schools with small student numbers or to transfer them to other legal entities. Several hundred small rural schools were reopened by new leading bodies (natural persons, companies, foundations, associations) or transferred to them by contract. This process of preventing the disappearance of small schools from rural areas has been supported from the beginning by the Federation of Educational Initiatives (Federacja Inicjatyw Oświatowych – FIO), an NGO which promotes the idea of schools run by local associations. The FIO is also the creator of the very concept of association school – a school that is a place of valuable education based on the local environment, and at the same time a medium for the development of the local community. These elements of the concept bring the association school close to the contemporary understanding of the community school.

Keywords: *education in Poland, association schools, Polish community schools, education in rural areas in Poland, educational policy of Polish local government, Federation of Educational Initiatives (Federacja Inicjatyw Oświatowych)*

Introduction

The community school is a concept which had appeared in educational discourse at the turn of the 20th century and was recognized as the first serious alternative to the modern mass school, which was not only unified, professional-based, state-funded and state-controlled but also intentionally closed to "external" social influences. At that time the concept of community school

[32] Some parts of the article were earlier published by author in "Pedagogika Społeczna" 2018, 2 ("Association school as a contemporary form of community school").

had a quite specific meaning – it emphasized the school's relationships with its environment (physical, social, cultural, economic). Due to John Dewey's conceptual achievements, the concept fit well into the ideas of the progressive education movement; but despite this association, it may also be seen as a social longing for "the school of old", especially well preserved in romantic literary images of European rural life and American colonization (Jeffs 1994; Hiatt-Michael 2001).

Over time, the concept of the "environmentally anchored" school grew more complex. During the last century community schools have become not only an important educational phenomenon, but also an element of state policies. In the pedagogical literature of countries with the longest community school traditions one can distinguish multiple definitions of community school. The most important of them are:

- the community school as an institution serving the whole (local) population's educational and socio-cultural needs (Nisbet i in. 2002; Hiemstra 1997); it is the opposite of schools which concentrate on fulfillment of the schooling obligation (i.e. schools available only to certain group of people – children and youth, only during a part of the day and the week) and focus on academic competences;
- the community school as a social policy tool and a venue which offers public services (full-service school) (Dryfoos 1994); it is specially designed or reshaped so as to help in solving the socio-economic and socio-cultural problems of the local community (poverty, discrimination, violence, political helplessness), mostly by broad availability of public services (i.a. health, social, legal, cultural);
- the community school as a place of community-based learning; it is a school that uses the resources of the school, the families and the local community in order to improve educational conditions and effects (Melaville et al. 2006; Timmerhuis et al. 2006; Heers et al. 2015).

One (meta-)characteristic of the community school which contains features derived from these different perspectives has been formulated by T. Jeffs (1994): the community school is "open" (in terms of school architecture, school administration, educational processes); it makes its resources available to the local community (infrastructure, knowledge, skills); it cooperates with institutions and groups and provides opportunities for lifelong learning; it is democratic (both as an organization and in its relationships with local community), innovative, and self-financing (partially or wholly).

The community school concept in Polish pedagogy and educational policy

The community school was an important topic for Polish social pedagogy for most of the 20th century. Its characteristics can be found in books and articles written by the most important authors in this field (Kowalski 1969, Kamiński 1972, Trempała 1976, Wroczyński 1985, Kawula 1996, Theiss 1996; Theiss 2006; Winiarski 2006; Winiarski 2015; Winiarski 2017).

The concept of community school – as understood in Poland during the 1920s and 1930s – emphasized the existence of valuable relationships between the school and its surroundings (social, cultural, economic and natural) and the need to use them for pedagogical purposes. This new vision of the social role of education were interesting especially for sociology of education and social pedagogy. Florian Znaniecki, a sociologist, underlined the overwhelming influence of the social environment on the development of human personality and the important adaptive role of education. Znaniecki (1928) also criticized the "traditional school" which isolated the pupils from the influences of social environment, and whose features he still recognized in 20th century schools. In the field of social pedagogy, the most important advances regarding the concept of community school were made by Helena Radlińska, who introduced into pedagogy the category of "environment", meaning the set of conditions of an individual's life and factors (biological, social, cultural) shaping their personality. She emphasized that the environment is dynamic, which means that it can be reshaped and improved (Radlińska 1935). Radlińska's pedagogical conception recognized the school as an instrument which enables individuals to transgress socio-cultural barriers without being uprooted from their environment (Radlińska 1937).

In Poland, interest in the concept of community school peaked in the 1970s, but due to the political situation at the time (the country belonged to the "eastern", communist side of the Iron Curtain), pedagogical reflection was sometimes warped to follow the expectations and requirements of the political authorities, who had complete control over education and sought to use it as a means of control over society. This situation influenced the vision of the community school – it was to be a source of politically targeted, organized and supervised activities, aimed not only at children and youth but also at the local community – especially the residents of new urban housing estates.

In that period, defining the community school became problematic because of a proliferation of related terms ("the upbringing school", "the open school", "the environmentally open school", "the housing estate school", "the caring school", "the school of prolonged working day"). Meanwhile, the state exerted pressure to transform all schools into community schools. This led

to what Irena Jundziłł called “community school fashion” – a sudden interest in the concept, underlied by fears of being accused of “backwardness” (Jundziłł, 1983). However, the ambitious nation-wide attempt to adopt the community school model didn’t bring the expected results; a major factor in this outcome was an economic crisis that hit the country at the end of the 70s (Uryga, 2015).

The symbolic fall of the Berlin Wall spurred deep changes in countries of the eastern bloc. In that period of time, Polish social pedagogy largely lost interest in exploring the idea of community schools. Its attention shifted to the concept of community education, which had been present in western countries since the 1960s, and gave a “fresh” perspective that better fit the dynamic and complex socio-cultural, political and economic conditions of a newly independent country.

The earliest research in this area was conducted by Anna Przecławska and Wiesław Theiss – they characterized the main goal of community education as “the (self)shaping of the agency/subjectivity of individuals, groups and social environments” (Theiss, 1996). They also put focus on the axiological (common values; personal responsibility and tolerance) and political (participatory democracy) aspects of this perspective, it's pragmatic goals (caring for the common good) and creative potential. Community education also became the object of scientific interest of Maria Mendel, who at the turn of the millenium recounted American experiences with community education, understood as education focused on building and developing social capital in local communities and on strengthening the processes of democratic participation (Mendel, 2000). In the same period Mikołaj Winiarski described community education as an autonomous, intentional activity undertaken by different entities existing in the local environment, focused on raising the level of the local community’s knowledge, developing skills useful in the processes of self-development and modernisation, solving local problems, meeting inhabitants’ needs, and shaping of civil attitudes (Winiarski, 2006). Bohdan Skrzypczak also made significant contributions in this area. He defined community education as a process of formal, informal and non-formal education of children, youth, and adults, which is related to meeting the needs, aspirations and plans (educational, cultural and political) of individuals, groups and social environments (Skrzypczak, 2006). The researchers mentioned above also explored the subject of the community profile of schools, but the topic has not sparked much scientific debate and to this day remains rather obscure.

The community school is not strongly present in Polish educational practice either, possibly due to the idea’s “communist episode” in the 1970s, which still remains in social memory. The

concept has not found interest among educational politicians, regardless of party affiliation, despite the fact that recent changes in Poland's education system (local government as a key legal body running public schools and curriculum reforms; Mendel 2000) built a foundation on which it could be introduced. The community profile of the school does not seem to be of much importance to teachers, headmasters or parents – according to Roman Dorczak, who researched cooperation between schools and their local partners, some cooperation takes place, but is generally of low pedagogical value (2012). Other research conducted by the Institute of Educational Research shows that while school employees declare that they see the importance of school-local community relationships, in practice they give these relationships little attention. The cooperation proceeds routinely – it is not an object of reflection, there is no vision for its long term development, and the cooperating entities are not truly partners (IBE 2012).

Attempts to bring schools closer to the local community are made almost exclusively by NGOs. A significant contribution in promoting the subject of community education has been made by the Center of Local Activity Supporting (CAL) – the association has been running social projects, training programs and research focused on sustainable development of local communities (frequently in cooperation with schools) for over 15 years. The Center of Civic Education, (CEO) a similar organization, runs several dozens of local programs based on joint activity of school-students and teachers. Another NGO, The Foundation of Local Democracy Development (FRLD), focuses on building local social capital and strengthening local government institutions.

A specific NGO active in this field, on which I want to focus, is the Federation of Educational Initiatives (Federacja Inicjatyw Oświatowych – FIO). It is an informal umbrella organization which works to advise and support about 300 small schools located in rural areas and run by associations of residents. I call these schools "association schools" and consider them a sign of a revitalization of the idea of community schools in Poland.

Small association schools – origins

In the 1990s – a time of great transformations in almost all areas of social life in Poland – public educational institutions were gradually taken over from the state by local governments as part of a plan to decentralize public administration. In this period many rural kindergartens and schools with smaller student numbers were closed down. The reason was the introduction of a new way of financing education – subsidies calculated "per pupil", which means that the school would receive subsidies proportional to its number of students. This solution was supposed to

stimulate local governments to “rationally” (i.e. in an economically effective way) organize a school network consisting of large “hub” schools, to which students from smaller villages would commute.

The ensuing mass closing of schools in villages and cities throughout Poland (about 5,000 over 20 years) has caused a wave of protests from parents and teachers, as well as media attention. Because of this public pressure, in 1999 the Ministry of Education presented the “Small School” program – the Ministry intended to finance a number of small rural schools, whose disappearance from communal school networks would cause serious social consequences. The ministry also found a social partner: the Federation of Educational Initiatives, a newly established organization supporting grassroots initiatives opposed to the closing down of small rural schools. However, the Ministry soon withdrew from running and financing the program, and maintaining the existence of small schools became the FIO’s main objective.

The mission of the FIO would not be possible without an educational act passed in 1991, which – while guaranteeing the local government a leading role in education system – also permitted other entities to establish and run schools. Thus, if a local government decided to close a school, there was a possibility for another legal body to reopen it and take over its governance. The reopened schools may be both public and non-public; regardless of status, they receive subsidies from local governments (equal to average current expenditure in local government schools per pupil). These subsidies are usually smaller than what communal schools receive, which results in savings (or reduced deficit) in the local government’s budget.

Initially, the reopening of the schools as advocated by the FIO was not welcomed by local governments. Such initiatives, especially when undertaken by the village or town’s residents, were considered a kind of rebellion against the local authorities, with the FIO acting as a firebrand. Thus, many local governments refused involvement in the school reopening, not only by forbidding the schools from having a public status, but also by refusing to rent a school-building, which made it virtually impossible to reopen a school as a non-public one. Other local governments allowed the new leading bodies to cheaply rent the school-building, but not without exhibiting disapproval and unfriendliness in future interactions. Only a small group of local governments acted in a cooperative manner, allowing the reopened schools to retain their public status and supporting the new leading bodies (e.g. by regular building renovation or caring for the school’s surroundings).

However, gradually, the idea of schools administered by non-governmental entities gained acceptance, as local governments realized that it has more benefits than drawbacks. The acceptance had increased especially after an amendment to the education act passed in 2009, which gave local governments the possibility to transfer small public schools (with less than 70 pupils) to other legal entities by contract without closing them. The local governments, who were earlier faced with a dilemma – either maintain small schools despite their "disproportionate" cost, or close them down, risking unpopularity – now had a third option: the conflict-free transfer of a public school to another legal entity.

The FIO saw this gradual change of climate as beneficial. Seeing the willingness of local governments to cooperate, the organization intensified its efforts in encouraging residents of villages affected by school closures to form associations and run the schools themselves.

Small association schools – characteristics

An association school is a school run by an association of residents of a village or town (and sometimes the teachers and/or prominent people from the region). The FIO became interested in this form of school administration because it saw it as having the potential to achieve more than just keeping schools open – it could become a means of giving small rural schools a new quality of education and simultaneously stimulating the development of local communities.

What was this new educational quality that association schools could bring? To show it, the FIO referred to a stereotype long present in Polish educational discourse – a small rural school is pictured as having poor educational results, giving the pupils little variety of social experiences, poorly equipped and located away from the centers of political and cultural life. The FIO has then done something that can be called a "change in optics" – it took certain characteristics of rural schools which were usually considered weaknesses and recast them as strengths and sources of educational value:

- A small number of children and teachers means limited social experience available to the pupils, but it fosters an atmosphere of trust, in-depth educational work, extended childcare, and better cooperation – between teachers and between teachers and parents. A small number of children often requires combining classes (pupils of different ages study together), but thanks to that the school becomes more flexible in organizational and educational terms and it opens up to non-standard (and sometimes innovative) solutions (e.g. work by project method, educational games, elements of the Montessori method).

- The school is located far from the center of social and cultural life of the commune, but its surroundings still create a valuable educational repository (natural, socio-cultural). The school is a place that fosters learning in action, shaping pro-social attitudes (service-learning), physical activity and contact with nature (outdoor-learning).
- The peripheral location of the school shortens the children's commute, which positively affects their health and increases their amount of free time, giving them more opportunities to develop their interests. A peripheral school is also a place available for pupils with special educational needs and children fulfilling the compulsory education in the mode of home-schooling;
- The school's geographic isolation focuses its attention on the local environment – it becomes more interested in socio-educational initiatives addressed to local community; it also is more willing to establish cooperation networks in the scale of the commune, region and country (Tołwińska-Królikowska, 2015).

The residents' association plays a key role here, as it has access to the local community's varied resources and is often open to non-standard solutions. With an association as a leading body, a rural school can be shown to share many commonalities with the idea of community-based learning.

The association school, in the FIO's view, is also a way to stimulate local development. A central role in achieving this goal is played by the association as the entity running the school. Why the association? The FIO's argument is as follows:

- Unlike other entities, the association, which is composed mainly of the village or town residents, can be considered an informal representation of the local society and can run the school in a way that takes into account the needs and interests of school's social environment;
- The association in the role of legal body running the school can sustain and develop general social involvement and the sense of shared responsibility for common issues;
- It is also an opportunity to create a stable platform for community education – running the school requires continuous learning in the area of different activities: conceptual, diagnostic, designing, organizational, managing or evaluative (Tołwińska-Królikowska 2015).

In the FIO's vision, the association can not only rescue the school from non-existence, but also animate it and change it deeply, for the broadly understood benefit of the local community. Although the FIO never used the term "community school" it is quite clear that the concept and the model of the association school are in close correspondence – the association school fits perfectly the description of the community school given by Wiesław Theiss: "on the one hand it 'listens closely' to its surroundings and recognizes its capabilities and needs; and on the other hand it 'enters' its environment with an offer of help, support, cooperation." (Theiss 2006, p. 22).

Association schools – a critical look

The presented model of the association school created by the FIO is an important achievement. However, it has several weaknesses. They primarily stem from the circumstances of the formation of associations: the main reason for the local communities' involvement in maintaining the existence of schools is the local government's decision to close them down or transfer them to another entity. This "coercion" imprints on the activities of associations, which are formed under the influence of an external impulse, often without financial security and headquarters, with little knowledge about running a school, while being exposed to painful failures and disappointments.

In the course of research conducted in association schools, the author has discovered a number of problems faced by associations:

- Most of them experience financial issues due to insufficient funding from educational subsidies. This results in a strong emphasis on seeking savings (primarily, in the area of teacher salaries and educational infrastructure) and additional sources of financing. These tasks are often considered basic, if not the only task of the association. The difficult economic situation of the school creates an atmosphere of tension and uncertainty.

- There are often difficulties caused by the changes in the relationship between the leading body and the headmaster and teachers: the school headmaster is forced to give up their traditionally high position in relation to residents, who are now members of the association's board. In turn, board members must face the temptation of "taking power" over the school; it creates open or hidden conflicts, which influence the functioning of the school and the atmosphere within it.

- The local community sometimes perceives a discrepancy between the public nature of the task of running a school and the non-public nature of the association, and questions the

> selflessness of the association's activities, giving rise to an atmosphere of suspicion. This discourages the members of the board, reduces their activity or even leads them to give up involvement (Uryga, 2013).

Because of these problems, not every association school sees the need or is able to give its activities a true community profile – success in this area depends on the motivation and experience of the association's members, director and teachers, available resources, the relationship with the local government, and many other less-tangible factors.

Another important matter to consider is the relationship between the formation of association schools and certain unfavorable changes in the public sphere in Poland. To this end, we must look again at the operation of local governments. As described earlier, local governments, especially those with lower revenues, are pressured by the state administration to organize their school network in an “economic” way – comprising a small number of big schools which serve large areas. Following this design, at the beginning of the century many smaller rural schools were closed down. While initially opposed to the idea of reopening the schools by other legal entities, the local governments gradually changed their position. They began to see the reopening of schools as a chance to accomplish two tasks of local policy which have hitherto been at odds with each other: maintaining public school networks that satisfy the local communities’ needs and staying within budgetary constraints. That in itself would be no cause for concern, and can be considered a positive development. However, in a growing number of instances, this process has been occurring in a pathological, “backwards” manner. In such cases, when a rural school encounters financial problems and faces possible closure, the local government doesn’t wait for a grassroots local community initiative, but instead tries to coax the community into establishing an association or some other kind of entity to serve as the leading body for school.

These activities are accompanied by a special narration addressed to local community – emphasizing the commonality of interests (the schools’ existence), highlighting partner relationships with NGOs, and giving assurances about the intention to support associations. Importantly, in the message addressed to the public, the transfer of the school is presented as a “democratisation” of local education, as if the local government authorities questioned their own role as a representative of local communities (Uryga, 2017). It is hard to avoid the impression that these local governments play a game, doing and saying anything to push the communities to take over the “unwanted schools”. Perhaps one could say that these local governments are only trying to share the responsibility for public affairs with the community; however, in my view, they are simply trying to push this responsibility onto someone else.

The local government's withdrawal from running public schools is, in my opinion, a move to retreat from the field of local politics, understood as the sphere of making decisions in the common interest. This phenomenon of transferring responsibility for the local education to other entities (similarly to "charter schools" in the US and "academies" in the UK) is not to be taken lightly, and deserves attention and critical analysis. If left unchecked, it may cause a gradual erosion of the public sphere and lead to fulfilment of grim predictions such as "exhaustion of politics" (Beck, Giddens, Scott 2009) or "post-democracy" (Crouch 2004). One way to reverse this tendency is to give local governments the financial means to carry out the public task of education without hindrance. However, a financially secure local government should not forget the importance of social initiatives, and should keep the door open for cooperation with the community.

Local associations are an extremely valuable social phenomenon in Polish rural areas; local governments should support their establishment and existence without any hidden motives. Instead of being treated as a "solution" to financial problems of local governments, they should be seen as a helpful bridge between the daily life of the local communities (its problems, successes, dreams and fears) and the day-to-day educational work of the school. An association, freed from the burden of running the school, can still organize volunteers or financial support for it and bring the local community's needs to the school's attention; it can still be the closest partner of school and a source of inspiration for it. I believe that such a symbiosis can turn local government schools into real community schools.

Conclusion

The community school – the "school of social dialog" that teaches how to be a good citizen (Theiss, 2006, p. 22-23), "deeply embedded in tradition, culture and everyday problems of the «small homeland»", is an unrealized postulate of Polish social pedagogy. It has an aura of obviousness, but it mostly remains absent from educational practice, confined to the realm of theory. Changes in this state of affairs are being made by grassroots activities conducted by NGOs such as the FIO. This organization works to popularize its original concept of association school, which can be seen as a contemporary form of the community school. Its efforts undoubtedly brought forth a new quality of education in rural areas and positively influenced the life of local communities. However, the organization's activities follow certain trends which I do not consider beneficial, namely erosion of the public sphere and economization of thinking about public affairs. It seems then, that even though the insights gained from the experiences of

association schools are a valuable contribution into the reflection on community school in Poland, the search for its contemporary model has only just begun.

Literature

Beck, U., Giddens, A. i Scott, L. (2009), *Modernizacja refleksyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Crouch, C. (2004), *Post-Democracy*, Polity Press, Cambridge.

Dorczak, R. (2012). Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym. In: G.

Mazurkiewicz (ed.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Dryfoos, J. G. (1994). *Full-service Schools. A revolution in health and social services for Children, youth and families.* San Francisco: Jossey-Bass.

Hiatt-Michael, D. (2001). Parent involvement in American public schools: A historic perspective 1642-2000. In: S. Redding, L. G. Thomas (eds.), *The community of the school*. Academic Development Institute.

Hiemstra, R. (1997). The community school. In: *The Educative Community: Linking the Community, Education, and Family*. Baldwinsville, New York: HiTree Press. http://www.infed.org/archives/e-texts/hiemstra_community_school.htm. Access date: May 30, 2017.

Heers, M., Ghysels, J., Groot, W., Maassen, H., van den Brink (2015). Differentiated effects of community schooling on cognitive and social-emotional learning outcomes, School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice, 3 (26).*

IBE (2012). *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów.* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Jeffs, T. (1994). Commmunity education – the school. *Lifelong learning unit 3*. YMCA George Williams College.

Jundziłł, I. (1983). *Środowiskowy system wychowawczy w mieście*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Kamiński, A. (1972). *Funkcje pedagogiki społecznej: praca socjalna i kulturalna*. Warszawa: PWN.

Kawula, S. (1996). *Studia z pedagogiki społecznej*. Olsztyn: Wydawnictwo WSP.

Kowalski, S. (1969). *Szkoła w środowisku.* Warszawa: PZWS.

Melaville, A., Berg, A. C., Blank, M. J. (2006). *Community-based learning. Engaging Students For Success and Citizenship*. Coalition for Community Schools.

Mendel, M. (2000). *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy.* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Nisbet, J., Hendry, L., Steward, C., Watt, J. (2002). Towards Community Education: An Evaluation of Community Schools. In: C. McConnell (ed.), *Community Learning and Development. The Making of an Empowering Profession.* Community Learning Scotland.

Przecławska, A., Theiss, W. (1996). Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse. In: A. Przecławska (ed.) *Pedagogika społeczna – kręgi poszukiwań.* Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Żak.

Radlińska, H. (1935). *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej.* Warszawa: Nasza Księgarnia.

Radlińska, H. (1937). *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych.* Warszawa: Nasza Księgarnia.

Tołwińska-Królikowska, E. (2015). *Mała szkoła – problem czy szansa? Poradnik dla Samorządowców,* Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Skrzypczak, B. (2006). Metoda animacji społecznej - zasadnicze aspekty praktyki edukacyjnej. In: W.

Theiss, B. Skrzypczak (eds.), *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym.* Warszawa: CAL.

Theiss, W. (1996). Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 10*.

Theiss, W. (2006). Edukacja środowiskowa – wprowadzenie. In: W Theiss, B. Skrzypczak *Edukacja i animacja w środowisku lokalnym*. Warszawa: CAL.

Timmerhuis, A., Westerbeek, K., Studulski, F., Verheijke, J., Burgwal, G. v. d. (2006). *Een Quickscan naar community schools: Zweden, Denemarken, Verenigt Koningrijg (Schotland, Duitsland, Verenigte Staten en Nederland)*. Utrecht: Sardes.

Tołwińska-Królikowska, E. (2015). *Mała szkoła – problem czy szansa? Poradnik dla Samorządowców*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Trempała, E. (1976). *Wychowanie zintegrowane w środowisku szkoły.* Warszawa: WSiP.

Uryga, D. (2013). *„Mała szkoła" w środowisku wiejskim. Socjopedagogiczne studium Obywatelskich inicjatyw*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Uryga, D. (2015). Szkoła środowiskowa – koncepcja pedagogiczna w objęciach polityki. *Pedagogika Społeczna, 4.*

Uryga, D. (2017). Zmierzch publicznej oświaty samorządowej, *Pedagogika Społeczna, 1.*

Uryga, D., Gozdowska, E. (2016). *Rada oświatowa w opiniach władz samorządowych i środowisk związanych z lokalną edukacją – raport z badania.* Łódź: Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego.

Winiarski, M. (2006). Współpraca jako wymiar edukacji środowiskowej. In: W. Theiss i B. Skrzypczak (eds.), *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym.* Warszawa: Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL.

Winiarski, M. (2015). Szkoła środowiskowa i jej obecność w edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej. *Pedagogika Społeczna, 3.*

Winiarski, M. (2017). *W kręgu pedagogiki społecznej. Studia-szkice-refleksje*. Łódź: Społeczna Akademia Nauk.

Wroczyński, R. (1985). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Znaniecki, F. (2001). Wychowujące społeczeństwo. In: *Socjologia wychowania*, t. I. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Websites:

CAL http://www.cal.org.pl

CEO https://glowna.ceo.org.pl

FIO http://fio.org.pl/

FRLD http://www.frdl.org.pl/

Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Professional Issues. The significance and shifts in meaning of the concept 'environment in Polish social pedagogy - theory and practice[33]

Marta Wiatr, The Maria Grzegorzewska University , Warsaw e-mail: mwiatr@aps.edu.pl

Abstract

The purpose of the article is to analyze social environment concept (the key to polish social pedagogy). 'Environment' is a central term in Polish social pedagogy. Its conceptualization, which was introduced by Helena Radlińska in the beginning of the twentieth century, allowed social pedagogy to constitute a separate scientific discipline. As the discipline developed over eighty years, this interpretation of the environment concept also evolved. The changing interpretation brought epistemological and methodological consequences which affected the research of social life and pedagogical practice as well.

In the introduction to the paper I shall make a short presentation of Helena Radlińska's 'environment' concept, highlighting its main assumptions. I shall shortly introduce three of these assumptions, more specifically discussing the objective and subjective dimensions of the environment. Then I will present the sharp, postwar turn towards positivistic interpretations, in which the environment is understood as an external condition to the person, which defines his or her life (increasing popularity of the educational environment concept).

Finally, I will show the contemporary shift from static to the dynamic perception of the environment. Juxtaposed with the shifts in meaning of the concept of an environment, I shall discuss the ideas of the educational environment and learning environment, as outcomes of the above shifts. I'll also present the theoretical and practical consequences of the different understanding of the term environment.

Keywords: R*adlińska, Polish social pedagogy, environment, educational environment, learning environment.*

[33] This article employs few fragments of the article: Wiatr M. (2015). Kategoria „środowisko" w badaniach nad rodziną w polskiej pedagogice społecznej – tradycja i nowe kierunki [The concept of "environment" in family studies in Polish social pedagogy - tradition and new orientations]. *Pedagogika społeczna 56*(2), 101-110

Polish social pedagogy

The term ‘social’ in Polish social pedagogy refers to the way the educational process and enculturation takes place – in the society, by the society and for the society (Theiss, 1997). The environment is a central term in Polish social pedagogy. Its development was formulated in the beginning of the twentieth century by Helena Radlińska, and it was a significant aspect of Polish social pedagogy. Radlińska was born in the times of Russian, German and Austrian partitions within Poland, when Polish culture and tradition was overshadowed (Radlińska, 2014). She believed that in order to support the development of individuals, groups, societies or even nations, cultural values must be available for all, especially for those in socially unprivileged groups. The process of dissemination of cultural achievements (literature, beliefs, art, tradition, customs, etc.) was defined by her as a ‘melioration of the environment’ (Radlińska, 1997). In 1925 she established Studies in Socio-Educational Work (Studium Pracy Społeczno-Oświatowej), situated at the Pedagogical Department of the Free Polish University (Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej) in Warsaw. These studies gathered teachers, educators, cultural and educational activists and care professionals, supporting their social, cultural and educational work in different areas of socio-cultural life. They were engaged in a movement which established and developed small schools, libraries and community rooms in Polish villages. Their work can be considered in terms of the above mentioned ‘melioration’ in the underprivileged environment.

In Polish social pedagogy, ‘environment’ is considered to be a sphere where human development, as well as educational support and care, take place (Radziewicz Winnicki, 2008). Radlińska stresses the significance of social influences, their roots being in family, peer groups, the local community, school or the work place, for shaping human development and education (Theiss, 1997). The great importance of the concept of environment is reflected in the way the different themes are developed in Polish social pedagogy. Hence there is a strong ‘branch’ of knowledge concerning family as an environment, school as an environment, and relating to community as an environment – called local environment. There are also other environments, like peer groups, religious communities, workplaces, etc. Nevertheless, the first three mentioned are the most significant. Juxtaposed with different environments, Polish social pedagogy deals with different social, educational and cultural issues in each ‘branch’ or ‘trans-branches’.

The term 'environment'

Radlińska characterized environment as a set of conditions amongst which the individual exists (1961). The conditions are natural, social, and cultural. Radlińska indicates: "the nature, the conditions of human existence and relations among people, result from the conditions they live in. Individuals who act and react to the impact of miscellaneous circumstances and the products of human spirit: beliefs, literature, art, experiences, mental moods…" (1961, p. 29-30). The past and the present fall into the elements of the environment, making up an exceptional instance – the 'invisible' environment – which is especially important for the education and enculturation of individuals and groups (Radlińska, 1961).

The essential features of the environment in social pedagogy are tangible, visible, measurable, as well as being invisible, immaterial, and spiritual, all at the same time. Essentially objective and subjective[34]. Due to this, Radlińska distinguishes different aspects of the environment which depend on the conditions' feature and the way one experiences them. She indicates a close (direct) and broader (indirect) environment; an objective (experienced as common and the same for the others) and subjective (experienced as unique and mediated in individual experiences) environment; and a material (experienced as tangible and visible) or immaterial (invisible) environment (Radlińska, 1961). Depending on one's own positioning among different conditions, the environment acquires specific attributes, and 'leans toward' some of them (Marynowicz-Hetka, 2006).

Radlińska's comprehension of the environment concept, as well as assumptions about its nature, lead to the certain orientation in socio-pedagogical practice and empirical and theoretical work. They make up a special profile of Polish social pedagogy.

I shall present the three basic assumptions referring to the environment: 1) The reciprocal relation between the human being and the conditions of his being; 2) The existence of the 'invisible' environment and its significance for the individual's development and education; 3) The objective and subjective dimension of every type of environment i.e. its dual essence. The last point will receive the most attention.

[34] The complexity of the environment was recognized also by other social pedagogues and sociologists : Zygmunt Mysłakowski, Aleksander Kamiński, Ryszard Wroczyński, Stanisław Kowalski, Florian Znaniecki, Józef Pieter, Kazimierz Sośnicki, Włodzimierz Wincławski

Reciprocal relations between subject beings and the conditions of their 'being'

This exceptional perspective of Polish social pedagogy, based on the reciprocal relation between a subject and his or her life conditions, introduces a tension between actioning (a human potential to act) and the structure (external conditions shaping man's action); between subjective agency and external determinism (Wiatr, 2015).

On the one hand the conditions of life shape a man, and on the other hand a man shapes the conditions of his life. There is a place for the objectivity of the structure and subjectivity of the acting subject in Radlińska's concept of 'environment'. The 'being' of the subject manifests in the meaning of the world around him, and in an active attitude towards the conditions of his life. It reveals dynamics, activity, motion, engagement, subjectivity and the potential for change (Wiatr, 2015).

The function of social pedagogy is to search for the individual and group strengths, and then empower them to be ready to take on challenges and develop their environment (Radlińska, 1961; Kamiński, 1974).

The significance of the 'invisible' environment

The most important aspect in the process of developing human activity and subjectivity against the outer environment conditions is the 'invisible' environment (Radlińska, 1947, 1961). Radlińska got the idea from Mary Emerson Hurlbutt (Kamiński, 1974) and she valued its significance for pedagogical work with culturally different individuals and groups. She developed the concept of the 'invisible' environment as a symbolic area consisting of notions, beliefs, psychological moods, communal customs and rites, values, norms and meanings. They allow the individuals and groups to construct their world as meaningful, common and obvious. The 'invisible' environment has its own subjective and objective dimension. This is why the 'invisible' environment is exceptional for human development and education. The elements of the 'invisible' environment serve the transformation of human lives.

Such a conception of the environment has its consequence for the pedagogical practice. Its high educational and cultural potential to transform human lives calls to the pedagogical action of 'melioration'. In order to empower the individual to be active, brave, and engaged in their close and broader environment transformations, the 'invisible' environment requires enrichment of its elements. The pedagogical impact lies in the provision of access to cultural goods. Its deep pedagogical sense lies in strengthening people in their environment through cultural

‘melioration’. It transmits the common norms, customs, values, meanings to the broader society, facilitating new relations, cooperation and social trust. In the ‘invisible’ environment there is a link between the historical and cultural heritage, and the proven cultural assets (the past) with the current social common action, and the transformation of the present day (present) ‘in the name of the ideal’ (future) (Radlińska, 1997).

The concept of the ‘invisible’ environment currently generates many questions about the position of the pedagogue, or educator, in regard to their symbolic power, which is rooted in the dominating culture, and the profession of the pedagogue. The ethical and critical questions in relation to this subject require separate and distinct discussion.

Between objective and subjective environments

Hand in hand with the concept of the reciprocal relations between subject and the conditions of being, goes the idea of the duality of the environment, as well its objective and subjective dimension. It is interwoven in the tension between determination of the outer structure and independence of the acting subject. Radlińska sees the complexity of the system surrounding the individual. For her it is a configuration of the objective, external elements which signifies the dependence on the subjective interpretations and the meaning the subject gives them. “There is a large difference between the vision of a natural and cultural environment of a Pole, the Warsaw citizen, and a resident of an area and the very existence in the range of a utility, and what is of great importance for the life of individuals and social groups.” (Radlińska, 1961, p 32). In socio-pedagogical language, the difference lies in the duality of the objective and the subjective dimension.

Of great importance here is the aspect of environment seen as objective or as a subjective structure. Taking into account the individual and subjective environments is, according to Radlińska, required (Radlinska, 1947, 1961).

This assumption about ontology of the environment affects the specific socio-pedagogical practice. Instead of the fixed and constant pedagogical recommendations and rigid method, Radlińska introduces such terms as ‘support in development’, ‘assistance in development’, an ‘educator – guide’, etc. (Marynowicz-Hetka, 2006). Her idea of pedagogical impact is soft and indirect. From her perspective, the pedagogue does not command with the universal and ‘external’ tools of impact on individuals and groups. He or she can only join and assist them in their effort to make the world meaningful. They can participate in the process of knowledge

generation concerning the world and the possibilities of their own engagement in it (Marynowicz-Hetka, 2006).

The domination of the objective dimension of environment

According to Radlińska, environment is both external and quasi-independent from the human subject. But also, it is internal, and mediated by the subject in his or her individual experience. On the one hand objective, and on the other hand subjective.

Although Radlińska introduces two ways of interpreting the term, she doesn't offer a consistent theory linking the two dimensions in an ontological, epistemological and methodological area (Urbaniak-Zając, 2010). This is a weakness which has its consequences later on.

Although her heirs undoubtedly perceived the duality of the environment, they favored the objective dimension in their research. Throughout the passage of time, they lost sight of Radlińska's original concept. Their studies were influenced by socialistic ideology, with its mission for creating the socialistic man, dominated by the positivist paradigm with its standardized methodology. Everything that could be counted, measured and 'objectively' characterized was of great importance. The subjective dimension of unique, individual experiences poses a methodological challenge (Piekarski, 1986). It does not fulfill the rigid requirements set by the positivist, scientific research procedure. Slowly but surely all the components connected with human individual experience, due to their elusive nature, are being assigned to psychology (Kamiński, 1974; Wierzbicki, Bertrand, 1970), and they disappear from the sight of social pedagogy.

The researchers focus on the objective dimension of the environment. More and more it becomes an external structure, separated from the human experience. They identify the typical features of different environments, as resulting from the collective live. The researchers recognize the environment as a sum of the conditions produced in collective life for the life of the individuals. The iterative conditions (natural and cultural) create the human territorial environment (village, settlement, city). The social pedagogue has empirically proved that school, workplace, association and even family form the typical environmental areas" (Wierzbicki, Bertrand).

Their research focuses on the search for the typical features of the environments. They identify typical rural and urban environments, and study the family environments (e.g. Kawula,

2001; Lubowicz, 1979; Piekarski, 1986;), school environments (Wroczynski, 1985; Radziewicz, 1995), and local environments (Pilch, 1999; Winiarski, 2001). Then they analyze the typical conditions influencing human development (Theiss, 1979).

The objective dimension of the educational environment

Merging the objective dimension of the environment with the concept of the 'invisible' environment, the idea of 'educational environment' (środowisko wychowawcze) was developed. The Polish expression 'środowisko wychowawcze' doesn't have an English equivalent. It is, however, unique to Polish social pedagogy, and has a very precise meaning within it.

The term 'educational environment' is close to the concept of socialization and development, but it stresses only their positive aspects, and is oriented towards strengthening or implementing such components of the environment which support the positive outcomes of socialization (Kaminski, 1974, 1978). It is intentionally improved and managed by professionals (educators, teachers, social workers). Hence their goal is to transform the 'plain' environment into an educational environment (Wiatr, 2015). Being rooted in the objectivist trend, the subjective perspectives of people aren't taken into account in this process. Only 'objective', measurable knowledge counts.

Numerous scales and surveys are being used in order to gain 'objective' knowledge of measurable and comparable aspects of human life in different typical environments. It serves to assess the performance of the studied environment as functional or dysfunctional. Based upon this assessment, the necessary modifications to convert it into an educational environment are made.

For example, in the area of family there are numerous studies which are based upon surveys, and recognize different 'objective' characteristics of the family i.e. its structure, attributes of its members, material resources, positions and roles of the family members, lists of their needs, parenting styles, and parental attitudes (e.g. Kawula, Brągiel, Janke, 1998). Based upon these characteristics, the researchers determine whether the family environment sufficiently supports the development of a person and his or her positive socialization. The family is assessed according to its numerous functions (caring, nursing, educating, socializing, supporting, providing, etc.), performed in favor of the individual and the society (e.g. Tyszka, 1995). The lists of different types of families then emerge. They range from 'functional' or 'model ones', to 'dysfunctional' and 'pathological' ones (Kawula et al., 1998). As we see, this approach generates

normative knowledge. It tells us a lot about how the ‘good’ family should be organized – which functions it should perform and in what range. But it tells us nothing about how it is organized, and what it means for its members. The subjective dimension of the environment is thus neglected (Wiatr, 2015).

Based upon these assessments, further socio-pedagogical action is being developed. All changes and recommendations are introduced from the outside by professionals, being those who have the knowledge to make a desired change. They make decisions about quality of the individual’s life (over their heads). In doing so, the concept of norms and deviations emerge, and supports a stigmatization processes. This study area is well known and described in literature.

The subjective dimension of the environment

The long-term limitation of the environment to its objective dimension has affected the consolidation of the belief that the environment is external and completed (Theiss, 2011).

The turn away from positivism, and the changes in the way one experiences the postmodern reality, lead to disappointment with the narrow and rigid definition of environment. It does not fit into the everyday individual experience. The concept seems to be losing its potential for analyzing, description and explanation of the reality complex, dynamic and mosaic, changing social reality. Few social pedagogues are already in search of the other concepts to better fit to the postmodern reality (e.g. Urbaniak Zając, 2004, 2010; Kubiak 2004). In my opinion, the concept of environment is sound, but its interpretation is outdated. Specifically that which emphasizes the objective dimension.

The contemporary vision of the individual condemned to the permanent and insecure choice process, and the active reflecting about his or her life, requires the restoration of the dimension of environment which makes the complexities of individual life meaningful.

In the last decades the subjective dimension, the environment, has been restored, and a new understanding has been constructed. According to Danuta Lalak (2007, s. 411), the environment is an immanent sphere of human experience, founded in personal, group values, and social relations. It is embedded in socio-cultural context. It is also interwoven into individuals’ unique biography, which is constantly contemplated. This definition recognizes an individual entangled in the inference drawing process about their status, positions, roles, obligations, privileges, space, and own experiences. Placed in the theoretical framework of constructionism, it takes into account Alfred Schütz’es assumptions about the intersubjective constitution of the social world in

everyday interaction. As a result, the meanings are negotiated, and the whole symbolic universe of a society is being constructed, reconstructed and maintained (Berger&Luckmann, 2010). The symbolic universe makes up the ‘invisible’ environment.

This is rooted in phenomenology and pragmatism, constructivist perspective, and changes the perception of the environment. It opens new horizons of thinking and asking questions about the human experience and its consequences. This perspective allows better insight into the contemporary processes taking place, and at the same time constructing the environment.

Based upon this conceptual frame, an idea of the learning environment appears (Wiatr, 2013). It is grounded in the concept of ‘reflexive modernization’, as Back, Giddens and Lash (2009) call it. Their assumption is that ‘fluid’ reality requires an extra reflexivity from the individuals. It means that a person must consider his or her previous experiences, as well as the experiences of others, and to take into account the available data in order to make an informed and rational decision. Such a person isn’t ‘outside’ the world any more but they are immersed within it, and are entangled in it as the one who constructs meaning. This perspective lets us see an environment not as external objective conditions that one can simply form as he or she pleases. It cannot be perceived as a target of intentional and external manipulation.

The environment is a type of the relational sphere, where individuals constantly negotiate and make sense of their life as meaningful. It comprises of private and negotiated definitions of their own statuses, positions, roles, privileges, duties, obligations and norms. The environment is constructed. It is being worked out by individuals and groups over and over in everyday life. It is the area of negotiations and communication, mutual recognition expanding throughout the human lifespan, a space of deep relations between people which are interwoven with communicative, cognitive and emotional processes – in learning processes (Wiatr, 2013).

The learning is understood here as a natural component of human existence (Malewski 2006; Lalak, 2010). It happens during the process of attaching meaning to the world around it, in interactions with others, in completing tasks, solving problems, and the constant negotiating of the meanings of the world surrounding them.

It is a space where people are engaged in the construction of meaning, one embedded in a wider socio-cultural context. The engaged individuals are learning from each other and from themselves. They jointly construct an intersubjective meaning of their life, such as being a mother, teacher or educator.

Conclusion

Depending on the meaning of the environment, the understanding of human development and education as well as the field and tools of pedagogical impact vary. It means that different knowledges are produced.

The first is generated by the quasi-neutral researchers and professionals and it tends to be normative. It combines power relations in the field of education and care, which are easily identifiable. The second is based on the internal experiences of the individuals. Knowledge is being obtained through everyday decisions and choices. It emphasizes the dynamic, construction, change and process. It allows new questions concerning how the individual's life is being constructed. For example – How does it change and transform its environment? What kind of justifications does it use? Where is its knowledge embedded? And in what ideology? This different 'knowledges' constitute different socio-pedagogical practice.

References

Beck U. Giddens A., Lash S. (2009). *Modernizacja refleksyjna. Polityka tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności [Reflexive Modernization. Politics, Tradition, and Aesthetics in the Modern Social Order]*. Warszawa: PWN.

Berger P. Luckman T. (2010). *Społeczne tworzenie rzeczywistości [Social construction of reality]*. Warszawa: PWN.

Bertrand A.L., Wierzbicki Z.T. (1970). *Socjologia wsi w Stanach Zjednoczonych: stan i tendencje rozwojowe [Rural sociology in the United States: The state and development of the trends]*. Wrocław: PAN.

Hurlbutt M. (1923). The Invisible Environment of an Immigrant. In. Proceedings of the National Conference of Social Work (p. 309-313). Chicago: The University of Chicago Press.

Kamiński A. (1978). *Studia i szkice pedagogiczne [Pedagogical studies and essays]*. Warszawa: PWN.

Kamiński A. (1974). *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna. [The functions of the social pedagogy. Social and cultural work]*. Warszawa: PWN.

Kawula S., Brągiel J., i Janke A.W. (1998). *Pedagogika rodziny*. Toruń: Wyd. Marszałek.

Kawula S. (ed.). (2001). *Pedagogika społeczne. Dokonania – aktualność – perspektywy [The social pedagogy. Achievements - timeliness – perspectives]*. Toruń: Wyd. Marszałek.

Kubiak W. (2004). Status środowiska w rozwoju człowieka - różnice paradygmatyczne [The status of the environment in human development - paradigmatic differences]. In. E. Marynowicz-Hetka, H. Kubicka, M. Granosik (eds.), *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości* Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.

Lalak D. (2007). Środowisko [Environment]. In. T Pilch (ed.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.* (p. 405-412). Warszawa: Wyd. Akademickie Żak

Lalak D. (2010). Życie jako biografia [Life as a biography]. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak

Lubowicz Z. (1979). Rodzina jako środowisko wychowawcze [Family as an educating environment]. In. B. Passini, T. Pilch (eds.) *Wychowanie i środowisko* (112-135). Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.

Malewski M. (2006). W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych [Seeking the theory of adult learning]. *Teraźniejszość - Człoiwek – Edukacja*, *34*(2), 23–51.

Marynowicz-Hetka (2006*). Social pedagogy*. *T.1*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Mysłakowski Z. (1965). *Wychowawnie człowieka w zmiennej społeczności [Raising a human in a changing society]*. Warszawa: Książka i Wiedza.

Piekarski J. (1986). Zróżnicowanie wychowawcze środowisk rodzinnych w małym mieście. In. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Paedagogica et Psychologica*, 15.

Radlinska H. (1947). *Oświata dorosłych. Zagadnienia, dzieje formy, pracowniczy, organizacja [Adult education. Issues, history of form, employees, organization]*. Warszawa: Ludowy Instytut Oświaty i Kultury.

Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna, [The social pedagogy],* t. 1. Wrocław: Zakład Narodowy Ossolineum.

Radlińska H. (1997). Postawa wychowawcy wobec środowiska społecznego [The educators

attitude towards the social environment]. In. W. Theiss (ed.), *Radlińska* (p. 156-177). Warszawa: Wyd. “Żak”.

Radlińska H. (2014). Self biography. *Pedagogika społeczna, 54*(4), 81-92.

Radziewicz J. (1995). Środowisko społeczno-wychowawcze szkoły [The socio-educational environment]. In. T. Pilch, I. Lepalczyk (eds.) *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie [The social pedagogy. A Man in changing world]* (p. 187-194). Warszawa: Wyd. Żak.

Radziewicz-Winnicki A. (2008). *Pedagogika społeczna [The school as a socio- educational environment]*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Theiss, W. (1979). U źródeł metodologii pedagogiki społecznej (Heleny Radlińskiej koncepcja pomiaru środowiska wychowawczego [At the source of the methodology of social pedagogy (Helena Radlińska, concept of measuring the educational environment]. In. B. Passini, T. Pilch (eds.) *Wychowanie i środowisko* (61-71). Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.

Theiss W. (1997). *Radlińska*. Warszawa: Wyd. Żak.

Theiss W. (2011). Wstęp [Introduction]. *Pedagogika społeczna*, *41-42*(3-4), 5-8.

Tyszka Z. (1995). Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa [The family in the contemporary world – its significance for the induvidual and the socjety]. In. T. Pilch, I. Lepalczyk, *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie [The social pedagogy. A Man in changing world]* (p. 137-154). Warszawa: Wyd. Żak.

Urbaniak-Zając D. (2010). 'Środowisko' - historyczne czy teoretyczne pojęcie pedagogiki społecznej? [Environment - the historical or theoretical term in social pedagogy?]. In. J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zając (eds.) *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa [Social Education towards problems of contemporary man and society]* (p. 119-140). Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.

Urbaniak-Zając D. (2004). Koncepcja 'środowiska' w teorii pedagogiki społecznej Aleksandra Kamińskiego a idea 'Lebenswelt' [The concept of 'environment' in Aleksander Kamiński's theory vs 'Lebenswelt' idea]. In. E. Marynowicz-Hetka, H. Kubicka, M. Granosik (eds.) *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i*

przyszłości, [Aleksander Kamiński and his work regarding present, past and future] (p. 99-108). Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.

Wiatr M. (2013). Rodzina jako środowisko uczące się [The family as learning environment], *Pedagogika społeczna 48*(2), 7-21.

Wiatr M. (2015). Kategoria „środowisko" w badaniach nad rodziną w polskiej pedagogice społecznej – tradycja i nowe kierunki [The concept of 'environment' in family studies in Polish social pedagogy - tradition and new orientations]. *Pedagogika społeczna 56*(2), 101-110.

Winiarski M. (1992). *Współdziałanie szkoły i środowiska. Aspekt socjopedagogiczny.* Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.

Winiarski M. (2001). Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy[Environmental education - essence, dimensions, current problems]. In. S. Kawula (ed.) *Pedagogika społeczne. Dokonania – aktualność – perspektywy [The social pedagogy. Achievements - timeliness – perspectives]* (p. 135-162). Toruń: Wyd. Marszałek.

Wroczyński R. (1985). Pedagogika społeczna [The social pedagogy]. Warszawa: Wyd. PWN.

Media exclusion of elderly people from Poland as a problem of social functioning in modern Internet-based reality

Maciej Zychowicz, Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland

Modern society is strongly connected with media. In many disciplines and tasks they become an integral part of everyday life. We listen to the radio or read newspaper on the way to work, we watch news and other TV programs every evening, and we are constantly connected to the Internet via our smartphones, tablets, laptops and even refrigerators and cars. We are surrounded by media, we use it to get information, to entertain ourselves, and to make our lives more convenient. There are many projects, which make it a goal to digitize some traditional aspects of our everyday life. A good example is Sweden, where in 2015, according to a Royal Institute of Technology analysis, 80 percent of transactions were cashless. In 2017 this indicator has fallen to 0.5 percent. By 2030, cash trading will disappear completely in Sweden[35]. We face a similar situation in Holland. More and more services are moved to the Internet, such as banking, customer care or commerce. This is not a problem for *digital natives* as Presnsky[36] call them, young people, who were born in internet-based reality but becomes an issue for the elderly, who are not familiar with new technology and have problems using it in sufficient ways.

Technological exclusion is, however, only one part of a bigger issue. Media has great influence on creating a picture of the world. It produces and transfers content, which becomes relevant in social perception of specific social groups. Nowadays, the cult of youth and beauty is promoted, so the elderly are constantly marginalized by mass media. The elderly then can be part of modern society by becoming young again or stopping the aging processes; which can be achieved, for example, by plastic surgeries. This is, however, contrary to the bio-psycho-social life cycle, in which every step is connected with different roles which one has to fulfill. Moreover consumer culture is one of main pillars of the modern, created-by-media world, in which, by buying advertised products, one is promised to achieve a sense of happiness and fulfillment

[35] W Szwecji coraz trudniej zapłacić gotówką w sklepach, Rzeczpospolita, [online] http://www.rp.pl/Finanse/305159915-W-Szwecji-coraz-trudniej-zaplacic-gotowka-w-sklepach.html [access 15.02.2018]

[36] Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants,* „On the Horizon" Vol. 9, No. 5, October 2001, p. 1-2

(which of course never happens because there are new, better products shown every year). This aspect is strongly connected with constant changes, which can cause a sense of maladjustment and confusion.

As it was shown exclusion of elderly people is multi-faceted and it has became great problem of modern society. In this paper I will try to exhibit the aforementioned issue on the Polish ground, show important statistic information about using new media and describe pictures with which polish elderly have to face.

Characteristic of elderly people

Old age can be defined in a variety of ways, with each burden placed on a different aspect. In the biological sense, we can talk about achieving a certain age (according to the World Health Organization, it is 60- 64 years old), about the beginning of degradation of the organism, associated with changes in appearance or loss of reproductive functions (mainly related to the menopause process in women). In the institutional sense, the breakthrough point will be the moment of finishing work and retirement. The socio-cultural dimension of old age is in turn related to the abandonment of certain, and the adoption of new, functions, in line with expectations, inscribed in the tradition of a given community. These may differ radically and, depending on the level of acceptance of old age, range from exclusion and oblivion to the full involvement of older people in the life of the community. This second approach, currently popular especially in the countries of Western Europe, struggling with the problem of aging societies[37], allows me to expose the categories of older social persons, and therefore the additional group, in relation to adopted and embedded in the social awareness of children, adolescents and adults[38]. We are talking about the level of acceptance and the image of old age that is created by society. However it should be remembered, that the aging process is also perceived subjectively by the interested people themselves, and their perception depends on the assignment to a specific group within the community. Active participation of seniors was named by Professor Jerzy Modrzewski as retrogressive, and thus "one that retains some signs characteristic of adults, involved in reproductive processes in all their aspects or dimensions, and

[37]In 2050 in Poland people in age 65 and more will constitute 31,5% of population; their number will increase by 5,1 milion according to year 2014 zob. *Prognoza ludności rezydującej dla Polski na lata 2014-2050* [online] https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5469/8/1/1/prognoza_rezydentow_analiza_vgm.pdf [access 5.02.2018]

[38]Modrzewski J., *Pedagogika społeczna wobec bierności, bezczynności i bezradności w doświadczeniu indywidualnym i społecznym*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 2 (56), p. 10-11

at the same time frees them from complete involvement in them with the continuation of so far possessed and socially accepted status".

The concept of grandfather or grandmother is mistakenly taken as well. These people are perceived as aged, with culturally assigned elements of appearance (gray hair, wrinkles) and attributes (glasses). Meanwhile, "most people become grandparents during their middle adulthood (40-60 years). That is why the image of grandma and grandfather is changed. Nowadays, these are often professionally active people who have interests and are involved in various spheres of social life"[39][40].

Elderly in traditional media

Traditional media, such as press, radio, and television are constantly losing significance in modern, Internet-based society. Those were absorbed by Internet, in which we can observe similar methods of transfer of information and knowledge, such as blogs, podcasts, vlogs (video blogs) or social medias. However they are still very popular with elderly people. According to Social Diagnosis 2015 by Janusz Czapiński people in the age 65 and more are often readers of the press (at least one hour per week) and viewers of television (more than two hours per day). Those are accordingly 62.2 and 75.8 percent of surveyed. To the contrary only 41.2 percent of surveyed young people in age 16-24 read newspapers and 46.1 percent watch TV[41]. Worth mentioning is the process of distributing content. In traditional media we are talking about the passive method. Content is created by small group of well educated, prepared professionals, who have access to proper, expensive equipment. They prepare specific type of materials which have to be accepted firstly. The schedule is built based on the number of viewers, who are potential receivers of advertisements. Access to the content is limited to specific hours and days. What is more important is: it is one-side transmission, so receivers cannot interact with it. That is important aspect of traditional media because social image, which is created by them is very difficult to modify.

---

[39] Appelt, K., *Współcześni dziadkowie i ich znaczenie dla rozwoju wnuków*. in: Brzezińska A., Ober-Łopatka K., Stec R., Ziółkowska K. (red.), *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*, Poznań 2007, p. 3

[40] v. Zychowicz M., *Relacje międzypokoleniowe: dziadkowie i ich wnuki w konstruowaniu ontologii środowiska przeżywanego i doświadczanego socjalizacyjnie* in: Modrzewski J., Matysiak-Błaszczyk A., Włodarczyk E., *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne),* Poznań 2018, p. 555-556

[41] Czapiński J., Panek T., S*ocial diagnosis 2015, objective and subjective quality of life in Poland*, „Contemporary open Economics" Volume 9 Issue 4 November 2015, p. 383

In Poland government institution, which is, among others, responsible for analysis, in which context elderly are shown is National Council of Radio and Television. According to data from 2015 elderly are mainly shown in intervention and assistance programs. "However, it should be emphasized that broadcasters are increasingly trying to show their lives in a broader context, for example by highlighting professional or social activity and using various genres (news and feature programs, series and soap operas, entertainment programs, magazines or documentary films)"[42]. The most comprehensive and the most diversified programs offer a positive image of disabled people and elderly people was presented by Polish National Television. The elderly are also a target of specific style of advertisement, mostly connected with medicines, social security, insurance and bank loans.

To sum up, the image of 'elderly' is misrepresented, they are mostly shown in traditional roles, as grandparents, sources of life wisdom, and/or transmitters of tradition. However media has evolved and they try to acquaint viewers with problems of advanced age, such as diseases, loneliness or sense of uselessness they still show it in gentle, smoothed way. That is why films, for example, prefer to show Alzheimer's disease instead of Parkinson. The elderly also should be presented more as independent people with hobbies and their own idea of life, which they nowadays become increasingly.

Elderly in Internet in Poland

Internet is new type of media, which became a revolution for social functioning of modern society. It changes the way of communication and social interactions. Contrary to traditional media, it allow users to become creators of content by easy-to-use tools. It was an important and desirable change, which can be proved by statistics. In 2016, the average number of photos published on Instagram was 80 million every day, on Twitter people publish approximately 5000 tweets every second. The wide range of content and its professional preparation are no longer necessary to publish and share. It changes the core of media in their traditional form. Picture of social groups is no longer created externally; every group can create themselves, using Internet tools. Moreover, as mentioned earlier, digital, web-based services become more and more popular. That means that usage and understanding of the Internet is necessary in modern society. It is obvious for digital natives but not for digital immigrants, persons who were not born in

[42] Pozytywny wizerunek osób starszych i niepełnosprawnych w programach telewizyjnych, [online] http://www.krrit.gov.pl/krrit/aktualnosci/news,1905,pozytywny-wizerunek-osob-starszych-i-niepelnosprawnych--w-programach-telewizyjnych.html [access 20.02.2018]

Internet-based world who must learn how to integrate with it and adapt to new situations. Constant changes and modifications also makes this more difficult.

According to 2010 European Digital Agenda report approximately 30% of European citizens (150 millions) has never had access to the Internet[43]. A huge part of this group are elderly persons aged 65 and older. This is huge group for such a well-developed society as a European one. We can only assume, that for so-called third-world countries, this percentage is even higher. In Poland, general Internet usage grew rapidly from 23.1% of population in 2013 to 66% in 2015[44].

From group of elderly (65 years and more) in 2015 17.9% of the population used the Internet, 6.9% used smartphones and only 1.2% used mobile internet[45]. This means that a fairly small group had access to the digital world. As mentioned earlier, one can point to the following entrance barriers: financial, physical and technological-psychological. The first one is connected with the financial status of seniors, which is fairly bad. Nevertheless, the cost to purchase a computer, tablet, or smartphone is constantly lowered which, combined with great variety of equipment in every possible size, shape, with specific facilities - both hardware and software - gives opportunity for a wide range of customers to purchase devices which suit them and meet their expectations. There are specialist keyboards with bigger keys, monitors with higher contrasts, strengthened smartphones and tablets with separate key in case of emergency - which is an easy way to inform services and family - especially prepared for elderly people. Very important is progressing miniaturization of devices which allow them to become everyday companion, which do not require separate space, such as desktop computers.

The second barrier is connected with a variety of health and/or physical disabilities, which are common in old age. There are hardware and software solutions for most of these problems. For example, programs to enlarge displayed text and audio descriptors for persons with eyesight problems and notifications via vibrate and LED flash for seniors with hearing problems. There are even computer mouses for people with Parkinson disease, which eliminate involuntary hand movements. Interfaces have wide ranges of adjustment to meet the expectations of every user.

---

[43] Europejska agenda cyfrowa: praktyczne korzyści dla obywateli, [online] http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-10-199_pl.htm [access 20.02.2018]

[44] Czapiński J., Panek T., op. cit. p. 381

[45] Ibidem, p. 383

The third barrier, according to Barbara Kaszkur-Niechwiej, contains such elements as states of psychological tension and the intensity of emotions associated with the first contact with a new medium, false declaring that the senior performed the operation, misunderstanding of system messages, the occurrence of frustration due to unfulfilled expectations of a personal computer, the inability to extract and assimilate information displayed on the screen. There were also pointed out differences between the characteristics of individual computers (hardware, software, appearance, placing of function keys), which causes difficulties in handling, non-adaptation of input devices (mainly mice) to the manual capabilities of seniors; as a result of neurological changes, some people do not have full efficiency in their hands (indicators and cursor are too small and move too fast on the screen, confusing the mouse pointer with a text cursor), inability to correctly perceive elements on the desktop along with their assignment to specific categories (files, folders) and difficulties in the first stage of education related to the use of the keyboard - the tendency to hold the keys strongly and for a long enough time (changing Alt keys, unknowingly pressing keyboard shortcuts, incorrect use of the Enter key)[46].

Elderly in social media

In the context of elderly as social media users in Poland, I faced some issues connected with methodology of research. Most relevant reports specify group of people in age from 50 and more to 55+ instead of 65 and more. This has to mentioned because of great differences in percentage number of users of the Internet in those groups, which is greatly highlight in Czapiński Social Diagnosis 2015[47]. Nevertheless I will try present some data and interpolate them onto discussed group.

As authors of Internet users 55+ on Twitter and Facebook report present, 10,6 % of people visiting Facebook in 2015 in Poland have 55 years or more which is slightly better result than in 2011 (8,4%). Higher growth was noticed on Twitter, which, in the corresponding periods, was visited by 7,6% and 14,3% of population[48]. This data shows that, despite the small group generally using the Internet, seniors are users who actively take part in various digital communities. High scores of Twitter users can be connected with informational character of this medium and its simplicity, corresponding to traditional text form. In the opinion of seniors, the

[46] Kaszkur-Niechwiej B., *Kursy komputerowe dla seniorów*, Kraków 2005, p. 50-54

[47] Czapiński J., Panek T., op. cit., p. 383, table 7.2.2.

[48] Megapanel PBI/Gemius, Internauci w wieku 7+, dane średniomiesięczne z okresu 01.2011 - 03.2015, Baza Demografia GUS, [online] https://www.gemius.pl/agencje-aktualnosci/internauci-55-na-twitterze-i-facebooku.html?utm_source=mobirank.pl&utm_medium=artykul&utm_campaign=gemius [access 15.02.2018]

most relevant advantage of using the Internet is increasing contact with family and the outside world. In second place are benefits from faster and wider access to information. Seniors also see numerous benefits in terms of improving selected activities of everyday life. Statistically, the elderly in social media are not immersed into the virtual world much. Digital friends are familiar people from real life, and there are several dozen of them. The real, face to face contacts are important for seniors, especially with members of family[49]. Generally, social media are treated as tools to maintain contacts with existing friends and family members in the face of the lack of this contact in real world. In OMD report Future of Poland were quoted the statements of seniors regarding their inactivity in social media. Surveyed were pointed out among others that they "do not want to create themselves" and „do not criticize but they do not understand it" also „posting photos is funny" and „maybe a selfie from the hospital?"[50]

Elderly are active participants of the discussions, post more than once, and they follow the thread for a few days. They create support groups on various forums, on which share knowledge and experience. In the context of anonymity mentioned groups do not need to hide their identity behind fake avatars. Usually they use real photos as profile pictures and share their personal data with participants of discussion[51]. This behavior points out that seniors are not familiar with cyber security rules and potential threats connected with sharing data. This problem should be included into programs of media education of elderly.

Methods of education

The education of seniors in the field of media is dealt with many institutions and foundations, which provide computer classes and other courses aimed at developing media competences. One of them are so-called Third Age Universities (TAU), facilities which are aimed to activating elderly by various of activities such as seminars, lectures, regular classes, cultural events and social activities. In 2015 in Poland were functioning 464 facilities of that type[52]. Part of activities are computer courses, which explain how to use devices and prepare to be independent, conscious users of the Internet. In 2015 only 0,7% of people in age 50 and more from Poland

[49] OMD report: Future of Poland 2016 [online] https://omd.pl/konferencje/fop-raport/ [access 15.02.2018]

[50] Ibidem

[51] Ibidem

[52] Departament Badań Społecznych i Warunków Życia GUS Urząd Statystyczny w Gdańsku , Uniwersytety Trzeciego Wieku – wstępne wyniki badania [online] https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/10/1/1/uniwersytety_trzeciego_wieku.pdf [access 15.02.2018]

took TAU courses, but this type of activity is constantly and rapidly gaining popularity, which is a good predictor for the future.

Another initiative is campaigning promoting digital competences among adults of Poles and Poles under the name Digital Poland of Equal Opportunities. The program has been running since 2010. The first stage of the project was completed in 2012. It involved the acquisition and training of 2,600 volunteers, thus creating the largest educational volunteering in Poland. Next step is to convince the 50+ generation to the benefits of everyday participation in the digital world and familiarize them with the Internet[53].

Beside the mentioned organized initiatives, there are number of computer courses which are held in public libraries and cultural facilities. They are also prepared by informal groups of elderly operating at the city office. All this information points out the fact that seniors want to be part of Internet society and they prepare themselves to become conscious users of the world wide web.

Too old for a Snapchat, too young to die[54]

In conclusion Polish society is facing the problem of social exclusion of elderly people. In both traditional media and the Internet, seniors are presented as not fully interested in and capable of being an internal part of modern society. Their role is marginalized to passive individuals, child keepers, guardians of the tradition. This picture is inadequate in context of various activities which are taken by seniors. There is generational gap and, associated with it, a cultural gap between elderly and digital natives. Nevertheless seniors are curious, active persons who look for the way to achieve key competences to become users of the web, which can improve their everyday life and give opportunities to become even more active.

Two bright examples of such attitude are Betty Jo Simpson and Edythe Kirchmaier. First one was a person who created with their grandson an Instagram account on which she post photos, which were to help and support people with cancer. She decided to do this after her own hospital stay, connected with cancer. At its peak, she had 700,000 followers on her Instagram account. The second one was officially the oldest user of Facebook. At day of her death in 2015 she was 107 years and still actively taking part in social media life.

---

[53] Polska Cyfrowa Równych Szans - edukacja cyfrowa dorosłych Polaków [online] http://www.pi.gov.pl/PARP/chapter_86197.asp?soid=CB10CC4BC3AF45D68CF30CD080885176 [access 15.02.2018]

[54] OMD report: Future of Poland 2016 op. cit.

To conclude, I want to present research from University of Sydney which I believe answers the question about impact of courses on everyday life and the usage of the Internet in seniors groups. There was a group of 150 people who took part in the research. Most of them were over 65 years. They underwent a short training in the use of Facebook, Twitter and Skype. Researchers compared loneliness questionnaires completed by participants before using social media and after six months. Most of the participants stated that their sense of social involvement increased. Moreover, almost 80 percent of the seniors ensured that they would continue to use social media after research. About 65 percent admitted, that using media is not difficult, as they were thinking before. The researchers also observed a change in the attitude of seniors to Facebook, which was initially assessed negatively by many of them, and during the research became the most frequently used service[55].

Bibliography

Appelt, K., *Współcześni dziadkowie i ich znaczenie dla rozwoju wnuków*. in: Brzezińska A., Ober-Łopatka K., Stec R., Ziółkowska K. (red.), *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości, Poznań 2007*

Czapiński J., Panek T., *Social diagnosis 2015, objective and subjective quality of life in Poland*, „Contemporary open Economics" Volume 9 Issue 4 November 2015

Departament Badań Społecznych i Warunków Życia GUS Urząd Statystyczny w Gdańsku , Uniwersytety Trzeciego Wieku – wstępne wyniki badania [online] https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/10/1/1/uniwersytety_trzeciego_wieku.pdf

Europejska agenda cyfrowa: praktyczne korzyści dla obywateli, [online] http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-10-199_pl.htm

Kaszkur-Niechwiej B., *Kursy komputerowe dla seniorów*, Kraków 2005

Megapanel PBI/Gemius, Internauci w wieku 7+, dane średniomiesięczne z okresu 01.2011 - 03.2015, Baza Demografia GUS, [online] https://www.gemius.pl/agencje-aktualnosci/internauci-55-na-twitterze-i-facebooku.html?utm_source=mobirank.pl&utm_medium=artykul&utm_campaign=gemius

Modrzewski J., *Pedagogika społeczna wobec bierności, bezczynności i bezradności w doświadczeniu indywidualnym i społecznym*, „Pedagogika Społeczna" 2015, nr 2 (56)

[55] Serwisy społecznościowe sprawiają, że seniorzy czują się mniej samotni [online] http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C394610%2Cserwisy-spolecznosciowe-sprawiaja-ze-seniorzy-czuja-sie-mniej-samotni.html [access 6.02.2018]

Modrzewski J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne,* Poznań 2004

OMD report: Future of Poland 2016 [online] https://omd.pl/konferencje/fop-raport/

Polska Cyfrowa Równych Szans - edukacja cyfrowa dorosłych Polaków [online] http://www.pi.gov.pl/PARP/chapter_86197.asp?soid=CB10CC4BC3AF45D68CF30CD080885176

Pozytywny wizerunek osób starszych i niepełnosprawnych w programach telewizyjnych, [online] http://www.krrit.gov.pl/krrit/aktualnosci/news,1905,pozytywny-wizerunek-osob-starszych-i-niepelnosprawnych--w-programach-telewizyjnych.html

Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon" Vol. 9, No. 5, October 2001

Serwisy społecznościowe sprawiają, że seniorzy czują się mniej samotni [online] http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C394610%2Cserwisy-spolecznosciowe-sprawiaja-ze-seniorzy-czuja-sie-mniej-samotni.html

Zychowicz M., *Relacje międzypokoleniowe: dziadkowie i ich wnuki w konstruowaniu ontologii środowiska przeżywanego i doświadczanego socjalizacyjnie* in: Modrzewski J., Matysiak-Błaszczyk A., Włodarczyk E., *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne)*, Poznań 2018

Parte 2

Ponencias en español y portugués

Actuando en nuevos escenarios: Diálogos entre teatro, violencia y adolescencia. Proyecto "Vida en el Arte"

Tânia Baraúna[56]

Resumen

El proyecto utiliza la metodología educativa, política, social y artística del Teatro del Oprimido (TO) de Augusto Boal y la de la Pedagogía Oprimido de Paulo Freire. Estas metodologías proponen una forma teatral y educacional que propicia la abolición de la relación tradicional espectador/actor/aprendiz, para poner en el centro de la práctica dramática al espect-actor/aprendiz, y no al espectador, ser pasivo, sino a un participante en la escena teatral. Favorece el desarrollado habilidades que ayudan a tomar conciencia y a deshacer las situaciones de opresión, y propicia que los adolescentes desarrollen su potencial artístico e intelectual. Participan del proyecto adolescentes en situaciones de violencia y opresión. El proyecto ha contribuido a la formación social y ciudadana de estos adolescentes, preparándose como agentes multiplicadores del proyecto en la comunidad. Las técnicas del T.O. son un importante instrumento de intercambio de aprendizaje y fortalecimiento de la identidad grupal y colectiva. Los participantes declarando mayor autoestima y conciencia del papel social que desempeñan en su comunidad.

Palabras clave: *Teatro del Oprimido, Pedagogía del Oprimido, Teatro social*.

Contexto de la experiencia

El proyecto "Vida en el Arte" pretende implementar una relación más intensa entre la Universidad y la comunidad, contribuyendo de manera significativa a la solución de los problemas de los adolescentes en situaciones de riesgo causados por la violencia. Aspira, pues, a

[56] E-mail: **taniabarauna@gmail.com**
Doctora en educación- Pos doctora en Humanidad- Universidad Pompeu Fabra-Barcelona
Profesora de la Universidad Católica Salvador (UCSAL). Salvador de Bahía (Brasil).

propiciar que los adolescentes desarrollen su potencial artístico e intelectual a través de la experiencia escénica, mediante actividades que les ayuden a comprender la especificidad de la opresión y la violencia a las que se enfrentan cotidianamente y a adoptar medidas efectivas para superar dichas situaciones de exclusión y malestar.

Este proyecto forma parte de las actividades curriculares de la Escuela de Enfermería de la Universidad Católica de Salvador, diseñadas para la formación práctica de los estudiantes en las Unidades de Salud. Incluye acciones multidisciplinares en las que colaboran profesionales de la salud (Programa de Salud Familiar de la Federación), psicólogos y médicos. Además, también participan profesores de los centros educativos y otros agentes de las asociaciones comunitarias.

Iniciamos el trabajo en enero de 2009 con un grupo de 20 adolescentes en situaciones de violencia y opresión atendidos en una de las unidades de salud. Su edad va desde los 12 a los 18 años y el porcentaje de chicas es el 55%. Optamos por esta franja etaria basándonos en el Estatuto del Niño y del Adolescente de Brasil (Ley n º 8069/90) que considera como adolescente al individuo entre 12 y 18 años de edad (M.S., 1990).

Los participantes en el Proyecto “Vida en el Arte”, tienen un bajo nivel escolaridad y en su mayoría son de raza negra (99%). Viven en contacto con las más variadas formas de violencia generada por los conflictos sociales y por la falta de perspectivas y oportunidades. El barrio de chabolas donde residen está considerado como una comunidad violenta, debido al tráfico de drogas y al elevado número de muertes por arma de fuego. Sufren discriminación, consecuencia del prejuicio social, por residir en una comunidad con alto índice de criminalidad y violencia y son excluidos de las oportunidades de trabajo, cuando declaran que residen en esta comunidad. El embarazo y la paternidad precoces tienen una incidencia elevada: el 80% de los jóvenes ya tienen hijos. Este es un factor que dificulta la participación y la permanencia de los jóvenes en los talleres y en la representación de la pieza teatral del grupo, debido a la prematura responsabilidad familiar.

Desarrollo del proyecto

“Vida en el Arte” se propone tratar sobre algunas de las interfaces entre violencia y adolescencia. La violencia, en sus diversas modalidades y expresiones, se ha convertido en uno de los problemas más preocupantes para la sociedad, ya sea debido a la difusión de hechos cotidianos y de estadísticas, o a la sensación difusa de inseguridad y desconfianza que se va extendiendo. Se establece así un círculo vicioso en el que la violencia engendra temor y más violencia. En muchas partes del mundo, incluyendo Brasil, ha llegado a tal extensión, magnitud y

frecuencia que está siendo considerada como un grave problema de salud pública, cuyas consecuencias no se limitan sólo al incremento de las tasas de mortalidad, sino que engloban secuelas biopsicosociales y morales a nivel familiar, personal y colectivo (Chesnais, 1999).

El proyecto utiliza la metodología educativa, política, social y artística del Teatro del Oprimido (TO) de Augusto Boal y la de la Pedagogía Oprimido de Paulo Freire. Considera el teatro y la educación como un proceso colectivo y lúdico, que contribuye a la convivencia entre las personas para la superación de prejuicios, lo que favorece el trabajo en equipo, la construcción grupal del conocimiento y la articulación estética de la expresión, entre otros aspectos (Freire, 1987). La base del TO y de la pedagogía de Freire es la exploración de las situaciones de opresión y la valoración de la capacidad creativa de todas las personas, especialmente de los oprimidos. Optamos por estas metodologías porque proponen una nueva forma teatral y educacional que propicia la abolición de la relación tradicional espectador/actor/aprendiz, para poner en el centro de la práctica dramática al espect-actor/aprendiz, y no al espectador, ser pasivo, sino a un participante en la escena teatral (BARAÚNA, 2007).

El proyecto no tiene financiación externa, busca la auto-financiación y se mantiene con los recursos de cada uno de los segmentos que en el participan. Sin apoyo financiero externo, el proyecto depende del compromiso asumido por el grupo, lo que supone un factor que dificulta la supervivencia del mismo.

Inicialmente las actividades para la presentación y movilización del proyecto se realizaban en reuniones semanales de una hora de duración con los profesores, profesionales de salud y adolescentes. Posteriormente orientamos las reuniones hacia los talleres con los adolescentes y quincenalmente con los compañeros del proyecto. Utilizamos el espacio de una de las escuelas de la comunidad para la difusión del proyecto y para las actividades del taller.

Un poco de historia del grupo “Vida en el Arte”

El grupo creó y puso en escena la pieza teatral “La ola de la vida”, que propone la discusión sobre temas tales como: las variadas formas en que se manifiesta la violencia, las exclusiones sociales y el uso de drogas entre los adolescentes. A través del teatro-foro, esta pieza teatral presenta dicha temática utilizando la canción y el humor. El texto, la escenografía y el vestuario están basados en las propuestas del grupo y han sido confeccionados con materiales reciclados. La materia base de la escenografía es el cartón: desde las paredes de la casa, hasta las sillas y la mesa.

La obra aborda la violencia doméstica y la falta de diálogo familiar, donde predomina el monólogo del hombre -"el jefe de la familia"- que impone su voluntad a los deseos de la mujer y de la hija. Plantea también, la implicación de los adolescentes en el tráfico de drogas y sus consecuencias, además del prejuicio social que sufre la mayoría de los habitantes de las comunidades carentes del país.

Ninguno de los integrantes del grupo había tenido experiencia teatral anterior al proyecto, no sabían ni siquiera lo que era la actividad dramática y nunca habían ido al teatro. Ya han sido realizadas 21 representaciones de la obra en escuelas, ONGs, iglesias y otras comunidades, promoviendo debates entre los jóvenes de diversas clases sociales. La experiencia busca los recorridos de expresiones estéticas y narrativas a partir de situaciones concretas de la vida de los adolescentes, lo que permite que estos polemicen y profundicen en cuestiones tales como: justicia, ética, poder, coraje, sumisión, solidaridad, cambio, entre otras. La construcción del juego teatral, en tanto que facilitadora del rescate de la dimensión espontánea de la expresión, se realiza en la dirección de la articulación estética como la mirada, la escucha y el habla. Y a través de recursos de percepción y comunicación de los adolescentes para la creación de vínculos significativos en la vida mediante prácticas de dinámica de grupo. Entre ellos se utilizaron: a) Juegos libres, destinados a la integración grupal; b) Improvisación libre, dirigida a la fluidez de la acción mental, gestual y oral, articulación de los ejes de la idea y de la expresión; c) Debates, facilitando momentos de reflexión del grupo sobre los caminos seguidos y los problemas surgidos. En parejas se iban haciendo anotaciones del proceso, de las dificultades, de los descubrimientos, de los aprendizajes. Estas anotaciones favorecen la filmografía de la memoria, utilizando para ello representaciones, dibujos, pinturas, fotografías, instalaciones, escenarios, carteles, folletos, etc.

Promovimos, a través de la teatralización, situaciones de reflexión colectiva sobre cuestiones comunes, que surgieron espontáneamente o bien fueron sugeridas durante el proceso trabajo. En el comienzo, antes de pensar en montar cualquier espectáculo, fue necesario un periodo de adaptación, con encuentros semanales, en los que los participantes además de trabajar elementos de expresión corporal, vocal, improvisación e interpretación, realizaban dinámicas de grupo, con el objetivo de favorecer la adaptación de todos ellos. Pasada esa primera fase, llegó la hora de decidir sobre el tema, la trama y la construcción del texto de la obra teatral. Debido a las diferentes experiencias de situaciones de violencia vividas, surgieron discrepancias: algunos proponían situaciones cómicas, otros preferían desarrollar el lado “dramático”. Ello planteó al grupo dos posibilidades muy interesantes: la de trabajar con diversos personajes cómicos -lo que

facilitaría el desdramatizar las situaciones de violencia- y la de crear nuevas escenas moldeando el material original surgido de sus relatos. A lo largo del proceso ambas opciones acabaron uniéndose.

Utilizando la técnica de Teatro Foro la obra fue creada y ensayada por los adolescentes/actores. Al representarla ante el público solicitaban que los espectadores detuvieran la representación de cada escena mediante la palabra STOP y ocuparan en el escenario el lugar del personaje que sufría la opresión (BOAL, 1990).

Los adolescentes se implican de tal manera en el espectáculo, que con sus historias consiguen arrancar risas y también hacer llorar. Teniendo en cuanta que en la vida real los jóvenes sufren acciones de violencia, sin olvidar que también la practican, la teatralización genera además de placer y carcajadas, una nueva forma mirar y nuevas actitudes frente a la violencia. La teatralización genera además del placer y las buenas carcajadas, una nueva forma mirar y nuevas actitudes frente a la violencia. Además supone un espacio para ejercitar la concentración y desarrollar habilidades personales. La actividad teatral está propiciando que los jóvenes descubran el valor del trabajo en equipo en la búsqueda de la no violencia. De manera asombrosa, aflora en los adolescentes que participan de los talleres, el potencial artístico y la capacidad de análisis crítico ante los textos interpretados, lo que posibilita el crecimiento intelectual, afectivo y creativo. Las producciones artísticas resultantes de esas actividades (piezas, performances, esculturas, pinturas, instalaciones, poesías, canciones, etc.) circulan en la comunidad, estimulando la discusión pública sobre las opresiones y la violencia ejercida contra el adolescente.

Los resultados indican que vale la pena creer en los adolescentes y en su capacidad de superación, para romper con el ciclo de la violencia intrafamiliar y social. Observamos que las actividades teatrales desempeñadas por los jóvenes de la “Vida en el Arte” generan un impacto positivo en la calidad de vida del grupo. Constatamos a través de las narrativas de los participantes el compromiso de realizar acciones preventivas mediante el teatro para los problemas sociales (violencia, tráfico drogas, etc.) y el empeño individual y colectivo para llevarlas a cabo. Se constata que existe la preocupación por una mejor perspectiva de vida, por romper el círculo de la injusticia social: “Vi un reportaje donde jóvenes, enganchados a la droga, no conocen la figura del padre, sólo tiene madre, pero yo quiero mostrar que no soy una más ..., siento que yo tengo una misión... No quiero ver la vida pasando delante de mí, no quiero ser una espectadora, me cansé de asistir, yo quiero actuar” declara Amatista (fragmento narrativo).

Amatista (nombre ficticio), 17 años, casada, con escolaridad básica, ya tiene una hija de 2 años. Habla con seguridad al exponer sus ideas: "... tengo 17 años, sólo pienso en tener una vida mejor que la que tuvieron mis padres, estudiar y educar a mi hija. Quiero darle a ella todo lo que no tuve. Sólo me preocupo por eso, mejorar para mí y para ella. No quiero que mi hija tenga la vida de la gente donde vivo. Ella ha de tener una oportunidad en la vida, tiene que estudiar" (fragmento narrativo). Amatista declara que existe un fatalismo entre los habitantes de la comunidad, una despreocupación debido al contacto con situaciones de violencia y marginalidad en las que los agravios sociales son considerados como casi naturales. Hay una pasividad colectiva ante los problemas de violencia y exclusión social vividos por la comunidad.

Los jóvenes del "Vida en el Arte", por medio del teatro encuentran una manera de superación de situaciones-límite, mediante la toma de conciencia de su realidad social, pudiendo así intervenir conscientemente a hora de decidir. Los participantes del grupo manifiestan un cierto cambio en sus vidas después de la experiencia con el teatro, declarando una mayor autoestima, reconocimiento social y conciencia del papel social que desempeñan en su comunidad, habiendo adquirido ciertas competencias para actuar en acciones comunitarias. Tratan de entender y superar la condición de exclusión y opresión social: "Estoy buscando alguna cosa, yo quiero que el mundo sea mejor, sin prejuicios...", declara Manuel (fragmento narrativo). El vínculo establecido entre los participantes, a través de los talleres, propicia la organización de grupos para la discusión de problemas sociales en busca de soluciones alternativas, funcionando como vehículo de divulgación de las ideas y propuestas por la comunidad.

Los relatos de los adolescentes, de los profesionales de la salud y de los profesores atestiguan que la violencia entre padres e hijos ha disminuido. También los profesores constatan que el índice de aprobados aumentó y que hubo mejoras significativas de comportamiento en la escuela y en los locales público. El proyecto ha contribuido a la formación social y ciudadana de estos adolescentes, preparándolos como agente multiplicadores del proyecto en la comunidad.

Constatamos que al trabajar con un grupo de adolescentes ejercemos una influencia en la formación de los valores del grupo, pues ejercemos la función de educadores del grupo, asumiendo muchas veces el papel que debería ser desempeñado por la familia y por la escuela en la orientación de esos jóvenes. Las técnicas del Teatro del Oprimido son un importante instrumento de intercambio de conocimiento, de aprendizaje, de ejercicio de la conciencia crítica, de rescate de la capacidad de comunicar y fortalecimiento de la identidad grupal y colectiva, pues " Sólo tenemos derecho de tener esperanza en el futuro si somos capaces de tener confianza en nosotros mismos, en el presente" (BOAL, 1988).

Referencias

CHESNAIS, J. C. (1999). *La violencia en Brasil: causas y recomendaciones políticas para su prevención*. Ciencia & Salud Colectiva, v. 1, n. 4, p. 53-69.

BARAÚNA, T. (2008). *Dimensiones socio educativas del teatro del oprimido: Paulo Freire y Augusto Boal*.Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona: Departamento de Pedagogía Sistemática y Social.

BARAÚNA, T., Úcar, X. (Coord.) (2009). *Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitaria - En España, Israel, Finlandia, Estados Unidos de América y Brasil*: Editorial Graó.

BARAÚNA, T., Motos, T. (2009). *De Freire a Boal- Pedagogía del oprimido. Teatro del Teatro del oprimido* Editorial: Ñaque.

BOAL, Augusto (1988). *200 ejercicios y juegos para el actor y lo no actor con ganas de decir algo a través del teatro*. Rio de Janeiro: Civilización Brasileña.

BOAL, Augusto (1990) *Teatro del Oprimido*. São Paulo: Hucitec.

FREIRE, P. (1987). *Pedagogía del Oprimido*. Rio de Janeiro; Paz y Terra.

MINISTERIO DE LA SALUD (BR). (1990). *Estatuto del Niño y del Adolescente (*ECA). Brasilia (DF): Ministerio de la Salud .

Apoyo en la dependencia del anciano y atención a los cuidadores: un enfoque para cuidadores y familiares

Tânia Márcia Baraúna Teixeira*[57]

Davi da Silva Nascimento[2]

Bruna dos Reis Pereira[3]

Resumen

El proyecto tiene como objetivo impartir cursos de formación gratuitos a cuidadores y familiares. Los cursos abordan aspectos como las curas básicas, la higiene, la movilidad y la nutrición. Proporcionan al cuidador mejorar su salud física y emocional. El proyecto utiliza la metodología educativa, política y social, desarrollado por la Facultad de Enfermería de la Universidad Católica del Salvador (UCSAL). Lo proyecto, además, tiene el propósito de proporcionar un descanso a los cuidadores, puesto que, cuando realizan los talleres habrá un alumno de enfermería que cuida de la persona dependiente en su domicilio. Concretamente, los cuidadores informales familiares, proporcionan el 85% de los cuidados que se prestan a las personas dependientes al domicilio. La red de apoyo informal compuesta principalmente por el entorno familiar no es una situación nueva, aunque como consecuencia del envejecimiento, y aumento de la patología crónica y la dependencia se ha visto sobrecargada. El proyecto **"Apoyo en la Dependencia del anciano y Atención a los Cuidadores: un enfoque para cuidadores y familiares"** involucra a la universidad y la sociedad, a través de los actores del proyecto: familia, cuidadores y alumno. Aborda el fenómeno del cuidado desde los diferentes enfoques que afectan a la familia, al cuidador y a la persona dependiente. Mediante las clases presenciales se establece un hilo conductor que permite al alumno profundizar y conocer las diferentes intervenciones psicoeducativas dirigidas a la familia y a los cuidadores.

[57] Tânia Márcia Baraúna Teixeira. Doctora en educación- Pos doctora en Humanidad- Universidad Pompeu Fabra-Barcelona. Profesora Titular de la Universidad Católica Salvador (UCSAL). Salvador de Bahía (Brasil). E-mail: taniabarauna@gmail.com

[2] Davi da Silva Nascimento. Profesor de la Universidad Católica Salvador (UCSAL). Salvador de Bahía (Brasil). E-mail:davinascimento@hotmail.com

[3] Bruna dos Reis Pereira. Estudiante de Enfermeria de la Universidad Católica Salvador (UCSAL). Salvador de Bahía (Brasil). E-mail: brunar.pereira@ucsal.edu.br

Palabras clave: *Dependencia, Cuidadores, Anciano.*

Contexto de la experiencia

Desde que nacemos hasta que morimos todas las personas necesitamos cuidados, aunque la sociedad actual se plantea el cuidar de manera exclusiva a las personas que están enfermas. Actualmente nos encontramos ante una nueva situación social de envejecimiento de la población: la disminución de la natalidad junto al aumento de la esperanza de vida como consecuencia de los avances médicos, farmacéuticos y tecnológicos y la mejora en los hábitos de salud, han hecho que cada vez se viva más años.

El envejecimiento poblacional ha ocurrido de manera radical y bastante acelerada, principalmente en los países en desarrollo, lo que representa un gran desafío para esos países que necesitan rápidamente insertar el tema del envejecimiento poblacional en la formulación de políticas públicas y de pensar en soluciones de reorganización social y social de salud suficientes para atender las necesidades de esta nueva realidad poblacional .[1]

El informe del Estado Global en Salud de la Organización Mundial de la Salud (OMS), las enfermedades crónicas en el transmisible, la principal del 63% de muertes ocurridas en el mundo en el año 2008, las cuatro principales enfermedades crónicas en el transmisible: las enfermedades cardiovasculares, el cáncer, la diabetes y las enfermedades respiratorias crónicas.[2] Se estima que en el año 2030, las cuatro enfermedades crónicas en los transmisibles mencionadas anteriormente eran responsabilidad del 75% de las muertes en el mundo . Siendo así un tema de especial relevancia desde un punto de vista tanto social como clínico.[3]

Los cuidados necesarios ante estas patologías crónicas y la dependencia que conllevan, en general, son constantes e intensos y asumidos por una única persona, el cuidador principal (CP). En muchas ocasiones esta situación le puede ocasionar, al cuidador, un impacto emocional, sobrepasando su capacidad física y mental. Este impacto emocional implica problemas de salud física y psicológica, así como repercusiones económicas, laborales, familiares, etc. Además, este impacto puede tener consecuencias sobre la persona receptora de los cuidados.[4]

En Brasil no es tan común la práctica institucional del cuidado, siendo que la tarea de amparar a esos ancianos recae casi exclusivamente bajo los cuidados de los familiares. La familia

busca entonces reorganizar la arquitectura familiar entre sus miembros, que, por medio de la corresidencia, se relacionan de forma mutua en la búsqueda del bienestar colectivo.[5]

En Brasil el individuo mayor es aquel que posee 60 años o más de edad.[7] Se estima que en 2025 existirá un total de aproximadamente 1,2 mil millones de personas de más de 60 años en el mundo. Frente a este escenario, Brasil será uno de los países con mayor número de ancianos a nivel mundial.[8] De acuerdo con las proyecciones realizadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en 2050 la expectativa en Brasil es que esta población será mayor que los individuos menores de 15 años, algo nunca visto en la historia.[9] Para los países emergentes que están pasando por este proceso, el envejecimiento es una problemática importante, pues será cerca de dos mil millones de personas con sesenta años y más en el mundo, la mayoría de ellas viviendo en estos países.[10]

Según Camarano et al. (2010), el envejecimiento de la población implica una mayor exposición de la población a enfermedades crónicas degenerativas, y pérdida de autonomía e independencia, muchos de ellos culminan con secuelas limitantes de un buen desempeño funcional, generando situaciones de dependencia, y consecuente, necesidad de cuidar. Si se espera, por lo tanto, un aumento de la población que demandará cuidados, lo que puede venir acompañado de la condición de demandantes de cuidados por un tiempo mayor.[11]

La OMS establece que: “la dependencia es la limitación en la actividad para realizar algunas actividades claves y que requiere una ayuda humana que no se necesitaría de forma acostumbrada para un adulto sano. Es dependiente la persona que no es completamente capaz de cuidar de sí misma, de mantener una alta calidad de vida, de acuerdo con sus preferencias, con el mayor grado de independencia, autonomía, participación, satisfacción y dignidad posible”. La dependencia es un estado de carácter permanente que conlleva una limitación, por este motivo hemos de hacer una diferenciación entre dependencia, las enfermedades agudas y las limitaciones temporales, ya que los cuidados, los controles y el impacto sobre el cuidador, serán diferentes. Actualmente existe una clara tendencia al envejecimiento de la población .[12]

En 2005 y 2015, la proporción de ancianos de 60 años o más en la población del país, pasó del 9,8% al 14,3%. Los datos son del estudio "Síntesis de Indicadores Sociales (SIS): un análisis de las condiciones de vida de la población brasileña 2016”. La investigación, que tiene como base informaciones del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) y de otras fuentes, como los Ministerios de Educación, Salud y Trabajo, trata sobre la realidad social del país. Estos

cambios han provocado una población más envejecida junto a un incremento de la prevalencia de personas mayores con discapacidades.[13,14]

Para el 2020 se espera que se supere ampliamente el 25%. Todo ello supone una inversión en la tendencia demográfica, con un cambio en la estructura. Las personas como consecuencia del proceso de envejecimiento ven deteriorada en mayor o menor medida, su nivel de salud. Por este motivo podemos afirmar que el deterioro de la salud es el factor más importante relacionado con la dependencia en la población anciana. Aunque la dependencia no es una consecuencia del envejecimiento, hemos de tener en cuenta que con la edad disminuye la autonomía de las personas y tienden a tener más problemas de salud provocando mayor dependencia.[15]

El cuidar

El cuidado familiar incluye proporcionar y coordinar los recursos que necesita la persona dependiente. Cuidar implica, hoy en día, para la mayoría de las personas cuidadoras, el desarrollo de tareas que ocupan una parte importante de su tiempo, afectando a distintos aspectos de su vida: familiar, laboral, social, personal, a su tiempo de ocio, su economía, etc. El cuidado de una persona anciana dependiente enfrenta día a día a los cuidadores, a la resolución de problemas a menudo cambiantes y con implicaciones emocionales, sociales, económicas y de salud física. La mayoría de las actividades requieren el desarrollo de determinadas habilidades que, en mayor o menor medida, han ido adquiriendo las personas cuidadoras.[16,17]

El cuidado de una persona anciana dependiente, en nuestro entorno social, se realiza en el ámbito domiciliario y es asumido en el 84% de los casos por los miembros de su familia o cuidadores principale. Con los avances científicos y las nuevas alternativas terapéuticas, como la hospitalización ambulatoria, cirugía ambulatoria sin ingreso en los hospitales, los controles a domicilio por parte del personal sanitario, etc. Han hecho que cada vez haya más personas dependientes, multipatológicos, complejos y frágiles en los domicilios que requieren de un cuidador familiar.[6]

Los cuidadores

Clasificamos a los cuidadores en dos grupos. Los cuidadores informales son generalmente familiares que dispensan cuidados y atenciones de forma altruista a las personas que presentan algún tipo de discapacidad o dependencia, pero este grupo también incluye a otros agentes y

redes de los servicios formales de atención. Los cuidadores formales son remunerados y suelen tener conocimientos en salud.[6]

Según el Ministerio de la Salud del Brasil: “el cuidador o cuidadora informal o no profesional es aquel familiar o aquella persona que atiende, de forma continuada, a una persona en situación de dependencia, conviva con ella o no, y con la cual está vinculada afectivamente” A la vez, los cuidadores informales pueden clasificarse en principales y secundarios. Los cuidadores principales dedican gran parte del tiempo a las curas y asumen la responsabilidad; los secundarios son aquellos que cuidan a tiempo parcial y tiene un menor compromiso.[18]

Según la literatura, podemos distinguir varias características en cuanto al perfil de los cuidadores.[14,17,19] . La familia, en especial la mujer, es la que tradicionalmente ha asumido la atención a las personas dependientes en el domicilio, por este motivo las mujeres siguen siendo las principales proveedoras de cuidado. Los cuidadores de personas dependientes suelen tener en general más de 40 años, con una edad media que se sitúa alrededor de los 50 años, ama de casa (44%) y en la mayoría de las ocasiones hija (50%) o cónyuge (16%). Hay un pequeño grupo de cuidadores familiares que no son cónyuges o hijos; suelen ser nueras, hermanos y nietos, fundamentalmente.

El impacto del cuidar

Asumir la responsabilidad del cuidado tiene repercusiones en multitud de esferas sobre la vida de las cuidadoras principales. La realización de las tareas y el esfuerzo necesarios para la actividad de cuidar tienen repercusiones psicológicas, físicas y sociales. El cuidado informal tiene consecuencias que interaccionan entre sí de manera dinámica, produciendo sinergias que pueden ser positivas y negativas. La gran mayoría de investigaciones se han centrado en las consecuencias negativas del cuidado, aunque hay una literatura emergente sobre consecuencias positivas.[20.] Según Torres[6], el cuidar impacta negativamente en tres aspectos principales:

1. Sobre su propia salud: Los Cuidadores se encuentran a menudo cansadas del cuidado en el 51,2% de los casos. El 32,1% se sienten deprimidas, y el 28,7% piensan que las tareas que realizan están deteriorando su salud.

2. Sobre su vida afectiva y relacional: El 64,1% declaran que se han visto obligadas/os a reducir su tiempo de ocio; además, el 48,4% de la muestra comenta no poder ir de vacaciones.

3. Sobre aspectos laborales: El 26% de la muestra confiesa no poder plantearse trabajar fuera; el 11,5% ha tenido que abandonar el trabajo, mientras que el 12,4% se ha visto obligado a reducir su jornada laboral.

En Brasil, aunque la Política Nacional de los Ancianos, la Política Nacional de Salud de las Personas Mayores, el Estatuto de los Ancianos y la Constitución Federal reafirman que es deber de la familia el cuidado de los ancianos, las leyes dejan explícito que es también obligación de la comunidad, la sociedad y el estado ayudar los ancianos, garantizando la participación de éstos en la comunidad, la defensa de su dignidad y el bienestar, garantizándoles el derecho a la vida.[10.] La mayor parte de las responsabilidades de cuidar de los ancianos recae sobre la familia - especialmente las mujeres, que, en muchas situaciones sin preparación previa, se está transformando en cuidador informal.[21]

El cuidador familiar, también conocido como cuidador informal, es la persona que cuida de una persona de edad avanzada, o no, de su propia familia. Puede ser uno de los miembros de su familia, esposa(o), hija(o) y su hermana(o), que cuida voluntariamente de la persona sin recibir remuneración. La función del cuidador es acompañar y ayudar a la persona a cuidarse, haciendo por ella apenas las actividades que ella no puede desarrollar sola.[4]Cuidar a una persona anciana puede significar sentimientos muchas veces ambiguos por parte del cuidador, siendo influenciado por el reconocimiento, la obligación, el deber, la retribución de los sentimientos acumulados durante la trayectoria de vida del anciano con el cuidador.

El proyecto **“Apoio na dependência do anciano e atenção aos cuidadores”**. Es un proyecto psicoeducativo que tiene como objetivo principal la formación, de cuidadores de personas dependientes, sobre los conocimientos y las habilidades para realizar los cuidados básicos y a la vez mejorar su salud emocional. En la premera etapa del proyecto, una asignatura optativa, de libre elección del alumno. Fue un requisito previo para participar en la segunda etapa del proyecto: **Curso de Formación para Cuidadores y Familiares**. Hay una gran cantidad de cuidadores principales en los domicilios con pocos conocimientos sobre los cuidados y a la vez con ganas de aprender para poder realizarlos correctamente. El papel de la enfermera es cuidar. Por este motivo, quién mejor para formar a estos cuidadores. También hemos de tener en cuenta que cada vez habrá más familias con estas necesidades dadas las futuras cifras de envejecimiento en el país. Los talleres formativos se llevaron a cabo en la Escuela Enfermería de la Universidad Católica do Salvador- Bahía- Brasil.

Desarrollo del proyecto

Este proyecto contempla la articulación de dos etapas. La primera etapa consistió en el componente curricular "Familia en el cuidado de la salud del anciano", que tuvo como objetivo un abordaje enseñanza-extensión en la perspectiva de ser desarrollada con alumnos de la graduación y postgrado de la Universidad Católica del Salvador. En este componente se abordó el proceso salud-enfermedad del anciano, las enfermedades crónico-degenerativas del anciano, las conductas de los profesionales del equipo de la Estrategia de Salud de la Familia (ESF), el cuidado en la atención domiciliaria entre otras perspectivas que involucran el proceso del envejecimiento y el cuidado a la salud del anciano. La segunda etapa es un curso de formación gratuito para cuidadores y familiares. Los cursos tratarán aspectos como las curas básicas, la higiene, la movilidad y la nutrición. También pueden ayudar al cuidador a mejorar su salud física y emocional. Los cursos proporcionan un descanso a los cuidadores, puesto que mientras hagan los talleres habrá un alumno de enfermería que cuidará de la persona dependiente en su domicilio.

Los cursos son dirigidos a cuidadores y familiares que cuidan personas dependientes con alguna enfermedad crónica. El curso está formado por 5 talleres, de 4 horas cada uno. Se pueden hacer todos los talleres o escoger el que se crea más interesante. El cuidador podrá hacer el número de talleres que desee de forma gratuita. Los talleres cubrirán temas relevantes, como por ejemplo curas básicas, la inmovilidad y otras complicaciones, la práctica con muñecos, alimentación sana, adecuada, equilibrada, regular y variada, preparados nutricionales, y gestión de emociones.

Todos los talleres se adaptarán a las situaciones planteadas por los cuidadores. El cuidado domiciliar debe ser entendido como parte importante del escenario actual y al aumento de la supervivencia de la población anciana brasileña en las últimas décadas, que resulta en más personas dependientes de cuidados de la salud familiar. Por todo este contexto, es necesaria la asociación entre el equipo multiprofesional de salud y la familia. El cuidador puede ser formal (profesional de la salud o alguien contratado para prestar servicios), o informal, sea pariente o alguien cercano al paciente.

Resultados Esperados

Al finalizar esta asignatura el alumno sea capaz de:

- Identificar los diferentes modelos de atención a la cronicidad.

- Identificar los roles multidisciplinares y la atención integral en las enfermedades crónicas
- Identificar los nuevos modelos de autocuidado de los pacientes y la responsabilidad de los profesionales al dotar de herramientas de autonomía y control dde las enfermedades crónicas.
- Entender y planificar la toma de decisiones, mediante intervenciones psicoeducativas, los pacientes y sus familias en los procesos crónicos.
- Identificar y prevenir las consecuencias físicas y emocionales del cuidado informal en la dependencia.
- Conocer los recursos sociales al alcance de las personas dependientes.

La universidad tiene el papel de desarrollar investigación con el fin de reconocer el fenómeno del envejecimiento de la población brasileña, posibilitando el acceso a informaciones en sus aspectos sociodemográficos, condiciones de salud y características culturales a fin de posibilitar el desarrollo de programas y políticas públicas dirigidas a las necesidades de la población anciana.En esta perspectiva, con vistas al fortalecimiento de la relación entre la Universidad y la sociedad, la disposición de actividades desarrolladas a este público posibilita una ayuda mutua, partiendo del supuesto de que el familiar cuidador tendrá la oportunidad de socializar sus miedos, compartir y agregar las estrategias de enfrentamiento, además de aprender con los demás a través del compartir de vivencias y experiencias.

Bibliografía general

Miranda GMD, Mendes ACG, Silva ALA. O envelhecimento populacional brasileiro: desafíos e consequências sociais atuais e futuras. Rev Bras de Geriatria e Gerontologia; 2016. v. 19, n. 3.

World Health Organization. Global status report on non communicable diseases [Internet]. 2011 [fecha de consulta 25 de nov 2017]. Disponible en: http://www.who.int/nmh/publications/ncd_report2010/es/.

World Health Organization. New WHO report: deaths from noncommunicable diseases on the rise, with developing world hit hardest [Internet]; 2011 [fecha de consulta 26 de nov 2017]. Disponible en: http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2011/ncds_20110427/en/.

Rogerio GJ. Los tiempos del cuidado: El impacto de la dependència de los mayores en la vida cotidiana de sus cuidadores. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social; 2010. (Colección Estudios Serie Dependencia N.º 12011).

Camarano, AA. Relações familiares, trabalho e renda entre idosos. In: Barros Jr JC.

Empreendedorismo, trabalho e qualidade de vida na terceira idade. São Paulo: Edicon; 2009. p. 81-96.

Torres EM, Ballesteros PE, Sánchez CPD., & Gejo Bartolomé, A. Programas, intervenciones y redes de apoyo a los cuidadores informales en salud. Necesidad de convergencia entre los programas formales y el apoyo informal. Nursing; 2008, vol. 26, num. 6, p. 56-61.

Brasil. Atenção à saúde da pessoa idosa e envelhecimento. Brasília,DF: Ministério da Saúde; 2010. 44p. (Série B. Textos Básicos de Saúde) (Série Pactos pela Saúde 2006, v. 12).

Organização Mundial da Saúde. Envelhecimento Ativo: uma Política de saúde. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, [Internet] 2005. [acesso em 23 fev. 2017] Disponível em: http://dtr2001.saude.gov.br/svs/pub/pdfs/envelhecimento_ativo.pdf.

Organização Mundial de Saúde. Resumo Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde. Genebra: OMS; 2015.

Ministério da Saúde. Portaria nº 2.528, de 19 de outubro de 2006: Aprova a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa. Diário Oficial da União, 22 de fev 2006.

Camarano AA, Marques A, Neri AL, Barbosa AC, Burlá C, Romero DE, Kornis, GE. Cuidados de longa duração para a população idosa: um novo risco social a ser assumido?. Rio de Janeiro: IPEA; 2010.

World Health Organization. Current and future long-term care needs: An análisis based on the 1990 WHO study The Global Burden Disease and the International Classification of the Functioning, Disability and Health. Geneva: The World Health Organization; 2002. (Collection on Long Term Care).

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísca. SIS 2016: 67,7% dos idosos ocupados começaram a trabalhar com até 14 anos [Internet]. 2016. [acesso em 04 de mar. 2017] Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/

Delicado MV, Candel E, Alfaro A, López M , García C. Interacción de enfermería y cuidadoras informales de personas dependientes. Atención Primaria. 2004; 33(4), 193-199.

Coulter, A. Engaging patients in healthcare. United Kingdom: McGraw-Hill Education; 2011.

Colliere MF. El arte de cuidar la vida, Rev Rol de Enfermería. 2005; 28(4): 266-268.

Guerrero L, Ramos R, Alcolado A, López MJ, Pons JL, Quesada M. Programa de intervención multidisciplinaria para cuidadores de pacientes en atención domiciliaria. Gaceta Sanitaria. 2008; 22(5), 457-460

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. SIAB: manual do sistema de Informação de Atenção Básica / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – 1. 1R., 4.ª reimpr. – Brasília: Ministério da

Saúde; 2003.

Estudio de investigación sobre las variables del papel de las personas cuidadoras. Gobierno Vasco: Departamento de empleo y asuntos sociales. 2012.

Boutoleau-Bretonnière C, Vercelletto M. Caregiver burden in dementia: relationships with the activities of daily living, behavioral, and psychological symptoms. Rev Psychol neuropsychiat Vieil. 2009.

Vaquiro S, Stiepovich J. Cuidado informal, un reto asumido por la mujer. Ciencia y infermeria. 2010; 16(2): 9-16.

La contribución del uso de métodos de "Diálogo", "Autoexpresión" y "Elección" sobre el éxito de diferentes tipos de unidades juveniles en Israel

Zvi Ben Noah

Shlomo Romi

El propósito de este estudio fue explorar las características de las unidades juveniles y examinar el impacto del uso de los principios metódicos: "Diálogo", "Autoexpresión" y "Elección" sobre el éxito de los diferentes tipos de unidades juveniles. El "éxito" se midió a través de la evaluación por parte de los jóvenes y la frecuencia de su participación.

Estos principios metódicos se basan en la implementación de la pedagogía crítica de Paulo Freire (1993) y el análisis estructural de Cohen del código de informalidad de Reuven Kahane (Cohen, 2001; Kahane, 1975).

Tabla 1: Diagrama esquemático del análisis estructural del código informal

	Identificación	Experimentación	Compromiso
Implementación/actividades		Modularismo	Multiplicidad
Contenidos y objetivos	Simbolismo pragmático	Dualismo	Instrumentalismo expresivo
Grupos		Moratoria	Voluntarismo y Simetría

Extraído de Cohen, E. H. (2001) pág. 372

Existe una gran diversidad y disparidad en los contenidos y métodos utilizados por diferentes unidades (N = 101).

Las variantes se consiguieron por intermedio de un análisis cuantitativo de las respuestas de los ciento un directores de unidades juveniles en un cuestionario vasto, que incluyó doscientos dos elementos: dieciocho demográficos, cuarenta y ocho sobre recursos físicos y presupuestarios, setenta y tres preguntas sobre veinticuatro programas, número de participantes y la naturaleza

principal y secundaria de cada programa: culturales (actividades de ocio dirigidas a los jóvenes), liderazgo (carácter institucional), sociales (con referencia a la personalidad del joven), enriquecedores (cursos de desarrollo de habilidades), académicos (mejorar el desempeño escolar).

Los principios pedagógicos se recogieron por intermedio de sesenta y tres preguntas sobre veintiun principios pedagógicos de una lista preparada por un grupo de enfoque interdisciplinario de profesionales. El cuestionario recogió la medida del uso de cada principio metodológico en una escala de 1 a 5, y los objetivos principal y secundario del dominio de acción a elegir de una lista prefijada: 1- Ocio (cultura juvenil local), 2- Desarrollo de factores de resiliencia (empoderamiento) y 3- Calidad de vida comunitaria (participación en la comunidad).

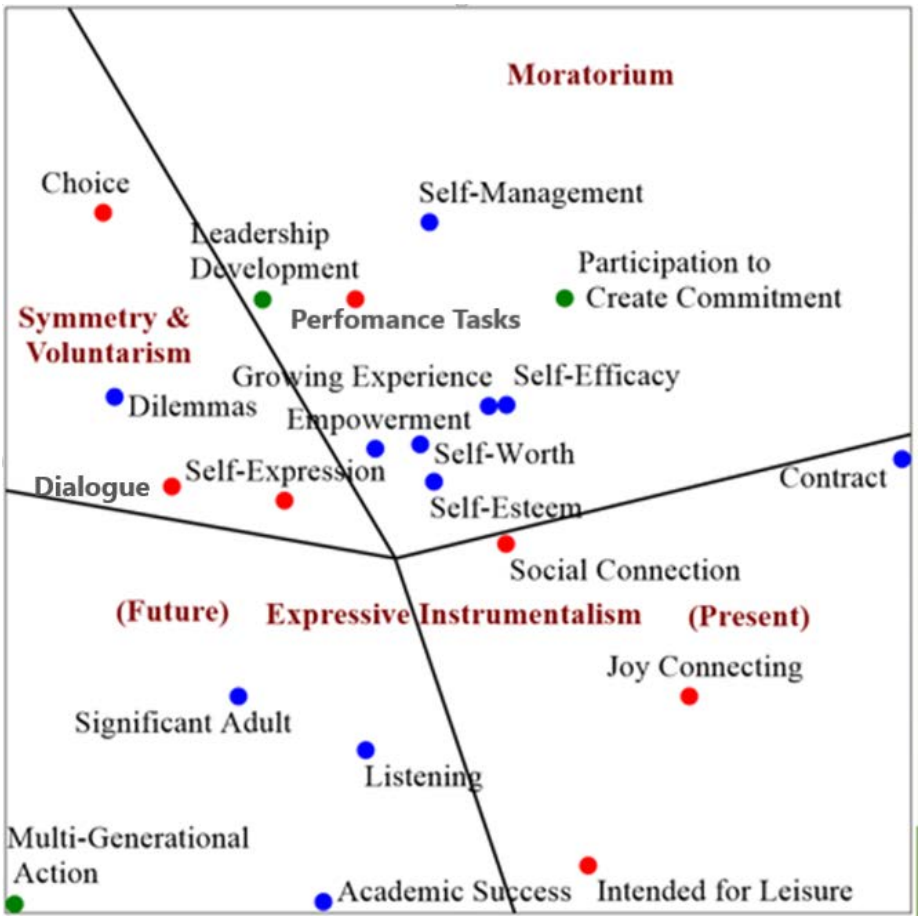


Fig. 1: Análisis de la Estructura de Similitud (SSA). Principios metódicos relacionados con el código informal de Reuven Kahane

Tipología

La tipología se ejecutó en un proceso exploratorio con el uso de un "escalograma de orden parcial" (M-Posac) (Shye, 2015).

Fueron estudiados varios modelos y, finalmente, se adoptó el modelo formado por las variables que se detallan a continuación.

1- Diversidad de instalaciones;

2- Participación de los jóvenes en la programación;

3- Variedad de programas;

4- Naturaleza de programas predominante,

5- Área de actividad principal.

Tabla 2: Análisis de escalograma de orden parcial (M-POSAC)

Variable		**J**	**L**	**X**	**Y**	**P**	**Q**
Diversidad de las instalaciones	1	0.7	-1	-0.7	**0.98**	0.6	0.5
Participación de los jóvenes en la programación	2	0.6	0.06	0.36	0.27	0.5	0.4
Variedad de programas	3	0.7	-0.6	-0.2	0.76	0.4	0.6
Naturaleza de programas	4	0.7	0.94	**0.99**	-0.6	0.4	0.6
Área de actividad principal	5	0.8	-0.1	0.37	0.53	0.8	0.6

De acuerdo al análisis expuesto arriba, como se muestra en la tabla 2, los elementos más segregantes son Tipo de programa dominante y Diversidad de instalaciones. En la figura 2 se presenta la distribución de las unidades juveniles en el espacio de acuerdo con los distintos perfiles encontrados. Cada punto en el mapa es un perfil diferente y el número que acompaña es la cantidad de unidades con el mismo perfil.

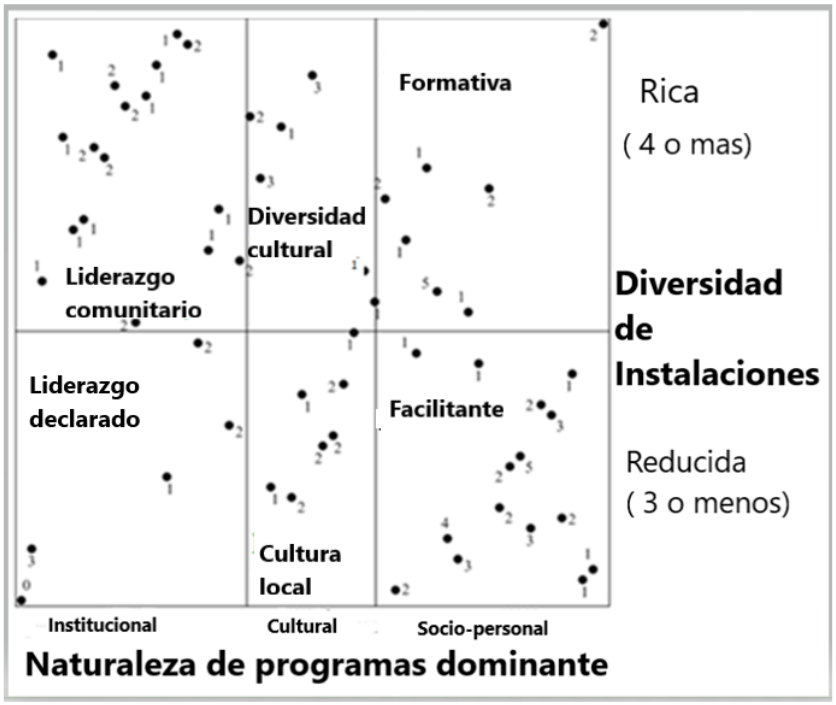


Fig. 2: Distribución tipológica de las unidades juveniles

Por el resultado del análisis tipológico se logró determinar seis tipos de unidades que, de acuerdo con sus características principales, recibieron los nombres de unidad formativa, unidad facilitante, unidad de diversidad cultural, unidad de cultura local, unidad de liderazgo comunitario y unidad de liderazgo declarado.

El enfoque pedagógico en seis tipos de unidades

Utilizando esta tipología, se recogieron datos de cuestionarios de jóvenes (N = 993) en veintidós unidades juveniles con el fin de evaluar en qué medida las unidades utilizan los principios metodológicos, así como la evaluación de la unidad por parte de los jóvenes y la frecuencia de su participación. Los principios de acción que se estudiaron fueron: diálogo, autoexpresión y elección.

> *"El lenguaje del educador o el político [...] como el lenguaje de las personas, no puede existir sin pensamiento; y ni el lenguaje ni el pensamiento pueden existir sin una estructura a la que se refieren. Para poder comunicarse eficazmente, el educador y el político deben comprender las condiciones estructurales en las que se enmarca*

dialécticamente el pensamiento y el lenguaje de las personas" (Freire, 1993).

El educador empodera a sus estudiantes y los trata como sujetos significativos desde el comienzo de sus contactos con ellos. Debe aprender el lenguaje de ellos, las expresiones´peculiares que utilizan, penetrar en su mundo, darles la posibilidad de considerar seriamente la propia voz y generar un espacio para ella desde el inicio del diálogo.

Los principios metódicos se estudiaron tomando como referencia la interpretación de la pedagogía crítica de Paulo Freire, y el cuestionario de evaluación de las unidades que se implementó con los jóvenes participantes fue compilado de acuerdo con esta interpretación de los principios metódicos. La satisfacción se midió según cinco parámetros: actividades y contenidos; calidad de las instalaciones; participación de los jóvenes en la selección de las actividades; el personal educativo y la unidad en general. Los datos se analizaron a través de varias herramientas estadísticas, que incluyen: análisis factorial, análisis de varianza y modelo de ecuaciones estructurales (SEM).

Tabla 3: Tabla de correlaciones de los principios metódicos

Variable	Diálogo	Autoexpresión
Autoexpresión	**.747****	
Elección	**.535****	**.566****

P**= <0.01

Como podemos ver en la tabla 3, la correlación entre las variantes es fuerte, principalmente entre el diálogo y la autoexpresión entre ellos y cada uno de estos principios metódicos con la satisfacción de los participantes. Lo mismo que en la tabla 4 de abajo, que presenta resultados de una regresión a pasos de los principios metódicos y la satisfacción de los educandos.

Tabla 4: Regresión a pasos de los principios metódicos predictores de satisfacción

Paso	Predictor	β	R2
1	Género (co-variante)	-0.01	.008**
2	Diálogo	.268**	.500**
3	Autoexpresión	.440**	
4	Elección	.078**	
P**= <0.01			

Menos contundentes son las correlaciones con la frecuencia de participación que está mediada por la satisfacción, como veremos en el siguiente diagrama (fig. 3) que presenta el resultado del análisis con modelo estructural de ecuaciones.

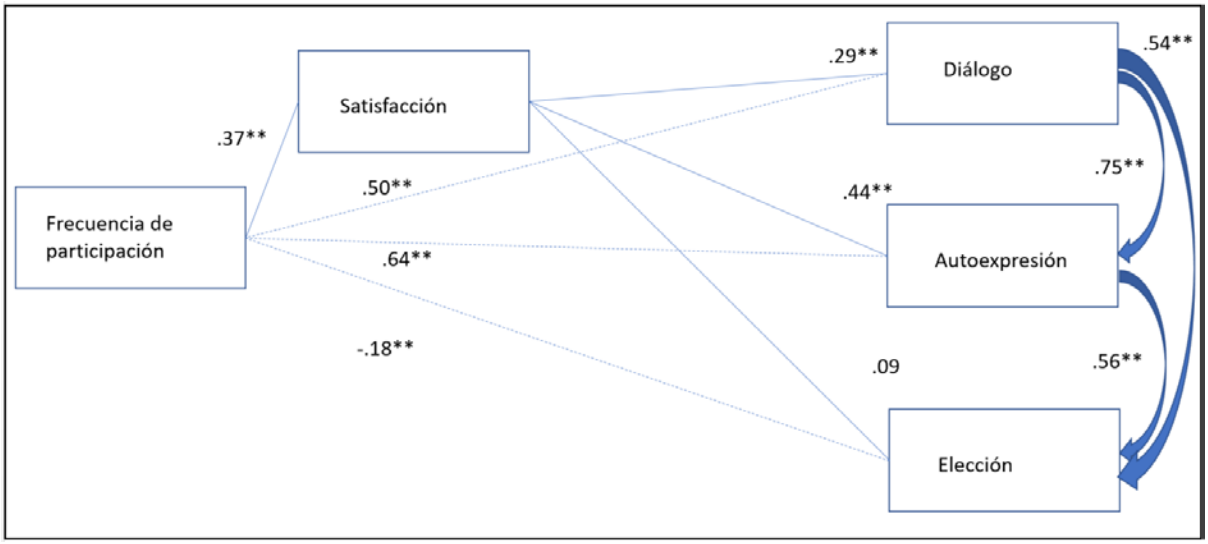


Fig 3: Modelo estructural de ecuaciones

Los resultados muestran que el diálogo, la autoexpresión y la elección predicen positivamente la satisfacción de los jóvenes. Además, el estudio examina y fundamenta la afirmación de que la satisfacción es una variable intermediaria parcial.

En la inspección de los componentes de la satisfacción de los participantes, acorde con cada tipo de unidades que se encontró en la tipología previa, se puede ver que la unidad de tipo facilitante supera a las unidades de los tipos diferentes en todos los parámetros de satisfacción, salvo la calidad de sus instalaciones, que es superada por el tipo de liderazgo declarado.

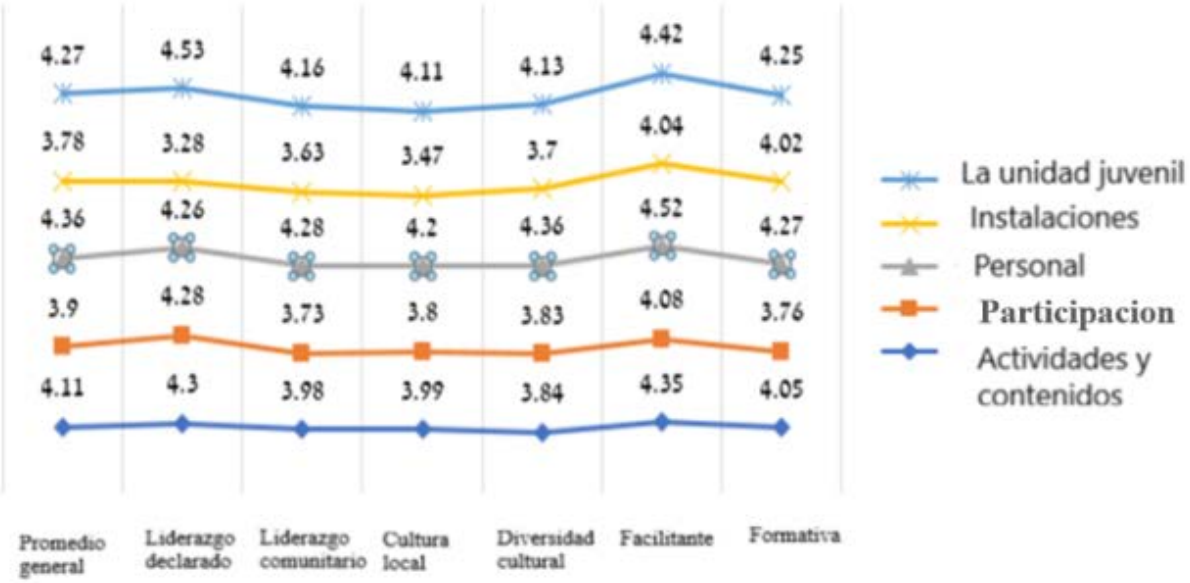


Fig 4: Componentes de satisfacción por tipos de unidad

A pesar de que en general las diferencias son pequeñas pero significativas, se encontró que las unidades en las cuales su pedagogía está enfocada principalmente en desarrollar factores de "Resiliencia” y "Cultura juvenil local" (Harel-Fisch, Y, 2014), aplicando mejor los principios metódicos "Diálogo", "Autoexpresión" y "Elección" proveen la mayor frecuencia de participación y satisfacción de los adolescentes.

La discusión vincula el uso de los principios metódicos en las unidades que centran su acción en el desarrollo de factores de resiliencia y la cultura local.

Conclusión

El patrón de resultados indica que en las unidades del tipo facilitante, suele darse un diálogo significativamente mejor. Esto puede explicarse por el hecho de que las unidades juveniles de este tipo se orientan hacia los aspectos sociales personales de los adolescentes, con actividades estructuradas y también con acciones espontáneas, las que permiten un diálogo significativo y una permanencia en un área protegida, lejos de comportamientos de riesgo (Harel-Fisch et al., 2010). En razón del enfoque social y la presencia de un adulto como referente, los educandos experimentan experiencias positivas de diálogo constructivo que mejora su relación con el grupo de pares y entre ellos y el adulto en cuestión, que está allí para acompañarlos y escuchar sus inquietudes. En un patrón de actividad, los jóvenes son más capaces de desarrollar la resiliencia personal y comunitaria, y durante el diálogo se expresan con mayor autenticidad (Kahana, 2004; Guilherme y Morgan, 2009). Los resultados a los que aspira la educación informal es la formación de la personalidad independiente y crítica, facilitar una experiencia auténtica y un sentido de cohesión. Este estudio muestra que el uso de los principios metódicos diálogo, autoexpresión y elección constituye una forma de lograr este objetivo.

Los resultados emergentes de esta investigación indican que el índice alto de autoexpresión se refleja en los programas que dan sentido a la vida, que tienen una interpretación simbólica, se llevan a cabo en un ámbito de respeto hacia una opinión diferente, y promueven actividades, conjuntos y bandas musicales.

El mejoramiento del diálogo aumenta cuando el tema es de elección voluntaria, consensuado, que si bien es propuesto por los instructores, continuarlo es responsabilidad de todos y, en especial, cuando se practica en forma pareja, con respeto hacia las opiniones de los participantes, y se respeta y utiliza el lenguaje y la cultura de ellos (Freire, 1995).

También aumenta el grado de elección favorable cuando los educandos pueden optar por elegir entre una variedad de actividades, cuando gozan de alternativas fuera de la unidad juvenil, en un clima libre de presión social y con flexibilidad en las condiciones de participación, que facilitan la entrada y salida. La elección es mejor cuando la unidad trabaja en una variedad de instalaciones relativamente pequeñas (hasta tres tipos de instalaciones), la actividad se concentra principalmente en centros juveniles barriales y el personal es entrenado en el diálogo, la escucha y la inclusión. Estos factores pueden predecir la plena participación de los jóvenes en las actividades.

Estos hallazgos son importantes tanto a nivel teórico como en el nivel aplicado.

Bibliografía

Cohen, E. H. (2001). “A structural analysis of the R. Kahane code of informality: Elements toward a theory of informal education”. Sociological Inquiry, 71(3), 357-380.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Guilherme, A., y Morgan, W. J. (2009). “Martin Buber’s philosophy of education and its implications for adult non-formal education”. *International Journal of Lifelong Education*, 28(5), 565-581.

Harel-Fisch, Y, (2014). "Youth Resiliency: An evidence-based positive social psychology framework to reduce adolescent risk behaviors by enhancing well-being”, in Bonnie, H., and Tzimer, R., (Eds.) *Approached to Prevention*, Bialik Publishing, Jerusalem, 67-83, (Hebrew).

Kahane, R. (1975). “Informal youth organization: A general model”. Sociological Inquiry, 45(4), 17-28.

Shye, S. (2015). Keynote Address. *New Directions in Facet Theory*. Retrieved from http://fordham. bepress. com/ftc, 75

La Felicidad en los Jóvenes de la Preparatoria “2 de octubre de 1968” de la BUAP: Un estudio de caso.

[1]MC. Patricia Eugenia Campi Reyes, [2]MC. Juan Saenz Rivera*.

[1,2] Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

[1] patycampirey@gmail.com; [2] balazochato3@gmail.com

Resumen

Sobre la felicidad se han realizado estudios utilizando la Encuesta de Felicidad de Lima propuesta por Alarcón y Toribio. Este estudio busca identificar las variables que influyen sobre la felicidad en los alumnos de la Preparatoria “2 de octubre de 1968” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, para proponer competencias psicoafectivas. Los cálculos cuantitativos obtenidos fueron: r de Pearson (0.37), la R^2 (0.28) y alfa de Crombach (0.939), valores estadísticamente significativos, similares a los reportados por Alarcón en 2006 y Toribio en 2012 y la carga factorial por método ortogonal de Varimáx, estas pruebas estadísticas confirman la validez y replicabilidad del instrumento. Cualitativamente, el estudio es fenomenológico porque apela a las respuestas del sujeto registradas en su conciencia. Las variables exploradas son el género, promedio de egreso de alumnos de secundaria, edad y turno. Los resultados indican una posible tendencia de las mujeres a la infelicidad en una proporción de 2:1. El promedio de egreso de secundaria tiene cierta influencia en la percepción de felicidad, donde la proporción entre los alumnos con calificaciones entre 9 a 10 con respecto a los 6.0 a 7.0 es de 2:1 con Muy Alta Felicidad. El turno matutino tiene 501 alumnos en las escalas de Muy Alta Felicidad y Alta Felicidad; mientras, el vespertino consta de 397, indicando una posible influencia en la percepción de felicidad según el turno en que estudian los alumnos. El alcance del estudio fue poblacional, sin embargo, no se realizó un comparativo con otras preparatorias BUAP, ni se estudió a los Docentes y Directivos; por tanto, los hallazgos no necesariamente pueden extrapolarse al contexto de otras preparatorias. Se propone incorporar la competencia de “ser feliz” en la estructura curricular educando habilidades como autoestima, empoderamiento positivo, resiliencia y tolerancia a la frustración.

I. Contexto de los jóvenes de preparatoria de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Según el Instituto Nacional de Geografía, (INEGI), (2011, pág. 4), hay en México 11 millones de adolescentes de 14 a 16 años de edad. Esto significa que el 8.8% de la población mexicana puede estudiar el Nivel Medio Superior (NMS). En el ciclo lectivo 2015-2016 el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) inscribió a 280,607 alumnos: 142,474 mujeres (50.7%) y 138,133 hombres (49.3%), atendidos por 17,686 docentes y 1778 escuelas, (SEP, 2017). El NMS de la BUAP tiene 19 planteles: 6 en la Ciudad de Puebla y 13 al interior del estado[58], con 15424 alumnos, 8647 mujeres (56%) y 6,777 (44%) hombres (BUAP, 2015, pág. 42). La "Preparatoria 2 de octubre de 1968" fue creada por la Institución en la sesión del 13 de julio de y se ubica en la calle Benito Juárez 51-B, Reserva Territorial Atlixcáyotl, Col. Concepción Guadalupe Mayorazgo. La matrícula total de la Preparatoria 2 de octubre de 1968-sección Puebla del ciclo 2015-2016 fue de 2,075 alumnos (BUAP, 2015, pág. 43); atendida por 112 profesores y 18 trabajadores administrativos ubicados en ambos turnos. En primer y segundo año existen 16 grupos por nivel; en tercer año son 14 grupos; los turnos matutino y vespertino se conforman por 23 grupos cada uno. Esta escuela se encuentra en el Sistema Nacional de Bachillerato y tiene nivel 2. El cuestionario se aplicó a 1059 alumnos del turno matutino (53.78%) y a 910 estudiantes del vespertino (46.21%). Por género se encuestaron a 1082 mujeres (55%) y a 887 varones (45%), dando un total de la población encuestada de 94.89%. La Encuesta de Felicidad de Lima (EFL) propuesta por Alarcón (2006) define cuatro factores:

Factor 1. Sentido Positivo de la Vida: *Los 10 ítems de este factor, indican, profunda depresión, fracaso, intranquilidad, pesimismo y vacío existencial. Las respuestas de rechazo, a lo que afirman las oraciones, indican grados de felicidad, que reflejan actitudes y experiencias positivas hacia la vida. En este sentido, la felicidad significa estar libre de estados depresivos profundos, tener sentimientos positivos hacia sí mismo y hacia la vida".*

Factor 2. Satisfacción con la Vida: *Los seis ítems de este factor expresan satisfacción por lo que se ha alcanzado y la persona cree que está donde tiene que estar, o porque se encuentra muy cerca de alcanzar el ideal de su vida. Expresiones como "las condiciones de mi vida son excelentes", "me siento satisfecho con lo que soy", o "la vida ha sido buena conmigo",*

[58] En la Ciudad de Puebla: (1) Alfonso Calderón Moreno, (2) Benito Juárez García, (3) 2 de Octubre de 1968, (4) Enrique Cabrera Barroso, (5) Emiliano Zapata Salazar, (6) Lázaro Cárdenas del Río. Al interior del Estado; (7) Acajete, (8) Libres, (9) Chiautla de Tapia, (10) Tepeaca, (11) Cuetzalan del Progreso, (12) San Martín Texmelucan, (13) Ciudad Serdán, (14) Zacatlán, (15) Atlixco, (16) Izúcar de Matamoros, (17) Tecamachalco, (18) Teziutlán, (19) Cuatlancingo.

transitan estados subjetivos positivos de satisfacción de los individuos que son generados por la posesión de un bien deseado".

***Factor 3. Realización Personal**: El primer ítem del Factor 3, "Me considero una persona realizada", condensa el contenido de este factor; sus reactivos expresan lo que podríamos llamar felicidad plena, y no estados temporales del "estar feliz": "Creo que no me falta nada", "Si volviese a nacer, no cambiaría casi nada de mi vida". Estos ítems señalan autosuficiencia, autarquía, tranquilidad emocional, placidez, todas son condiciones para conseguir el estado de felicidad completa. El concepto de "realización personal" guarda correspondencia con la definición de felicidad que supone la orientación del individuo hacia metas que considera valiosas para su vida".*

***Factor 4. Alegría de vivir**: Los ítems miden lo maravilloso que es vivir, y refieren experiencias positivas de la vida y sentirse generalmente bien.*

La escala de Likert utilizada se muestra en la tabla 1:

Tabla 1. Escala de Likert

Factor de felicidad	Totalmente de Acuerdo (TA)	De Acuerdo (DA)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (I)	En Desacuerdo (D)	Totalmente en Desacuerdo (TD)
	PUNTAJE				
1, Sentido positivo de la vida	1	2	3	4	5
2, Satisfacción con la vida	5	4	3	2	1
3, Realización personal	5	4	3	2	1
4, Alegría de vivir	5	4	3	2	1

Los niveles de Felicidad tienen los rangos de puntaje especificados en la Tabla 2.

Tabla 2. Niveles de Felicidad

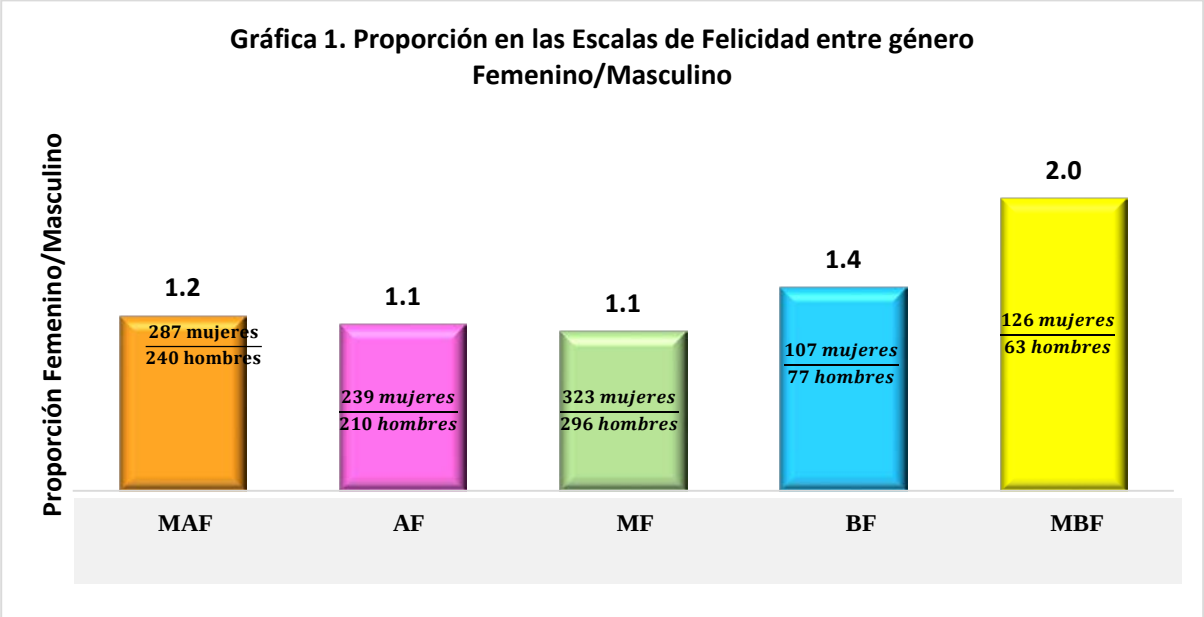
Escalas de Felicidad	Acrónimo	Rango
Muy Baja Felicidad	MBF	22-87
Baja Felicidad	BF	88-95
Media Felicidad	MF	96-110
Alta Felicidad	AF	111-118
Muy Alta Felicidad	MAF	119-135

I. Resultados:

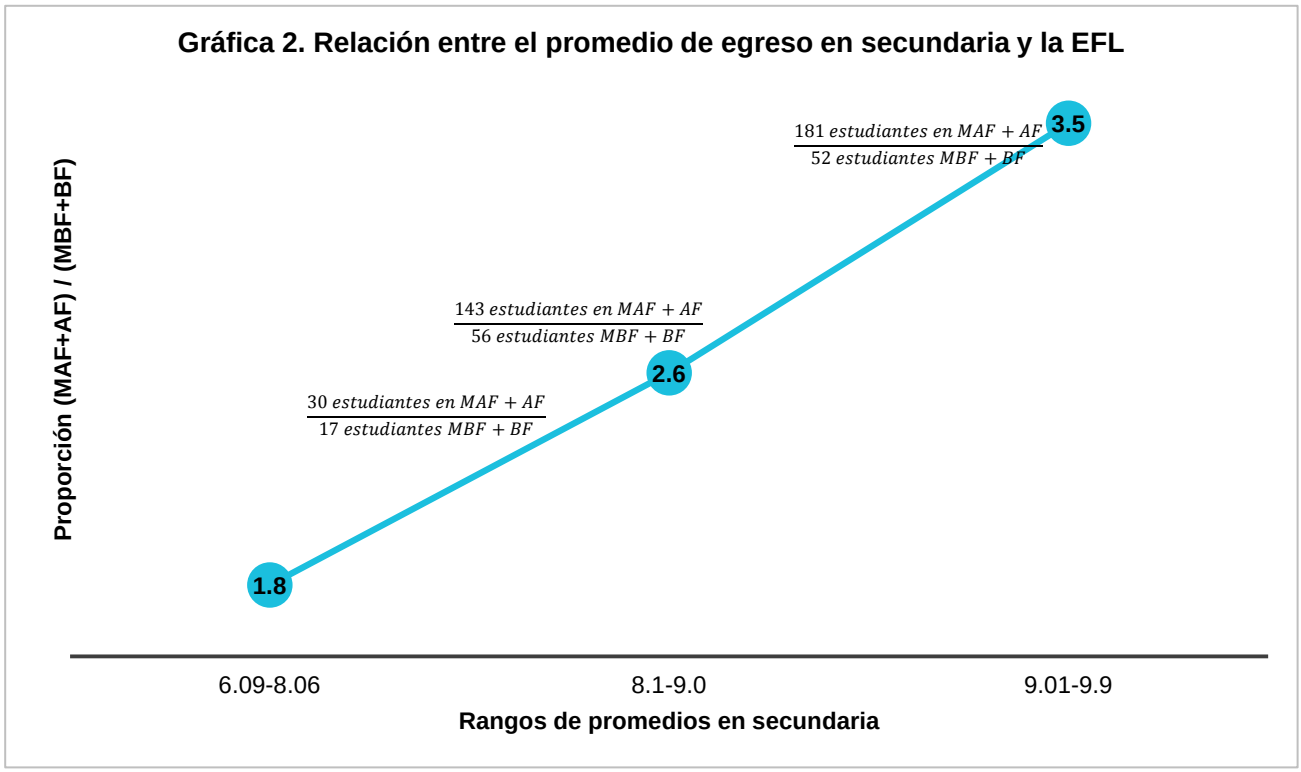
II.1. **Resultados cuantitativos**. Las pruebas estadísticas aplicadas a los resultados de las encuestas, demostraron la replicabilidad del instrumento, dado que el Coeficiente α de Crombach tuvo un valor promedio de 0.94, que demuestra la alta confiabilidad de que la Encuesta realmente mide el constructo de Felicidad; la cual se confirma con la correlación de Pearson, utilizando un nivel de significancia de 0.01, donde los valores extremos representan el 5% de la probabilidad de respuestas que no están dentro de la escala "normal" del conjunto de ítems probados. El resultado dio una $p<$ a 0.01. La prueba estadística de R^2 tiene valor predictivo; los valores obtenidos en decimales multiplicados por 100, nos indican qué ítem puede explicar en mayor medida el comportamiento de los encuestados. El valor máximo fue de 0.432 en la pregunta nueve "si volviese a nacer, no cambiaría casi nada en mi vida", es decir, al parecer en el 43% de la población estudiantil las experiencias vividas no les dan motivo a cambiar aspectos de su existencia.

II.2. **Resultados cualitativos**. Categorizar que factores escolares inciden en una mayor o menor felicidad en esta población estudiantil, fue uno de los objetivos del estudio, con el fin de proponer alternativas educativas que se puedan desarrollar en la estructura curricular del NMS. Los resultados más relevantes obtenidos son:

II.2.1. **Variable de género**: La gráfica 2, muestra que hay una proporción de 2:1 entre mujeres (126) y hombres (63) al cuantificar la población en la escala de Muy Baja Felicidad; esta proporción va disminuyendo conforme se recorre la escala hacia la de Muy Alta Felicidad, igualándose a 1:1 (gráfica 1).



II.2.2. **Influencia del promedio de egreso de Secundaria**. Los valores de la EFL se trabajaron con los promedios de egreso de secundaria de los alumnos de nuevo ingreso, generación 2016. La gráfica 2 permite inferir que a mayor ptomedio de egreso, mayor cantidad de alumnos en las Escalas de Muy Alta Felicidad y Alta Felicidad.



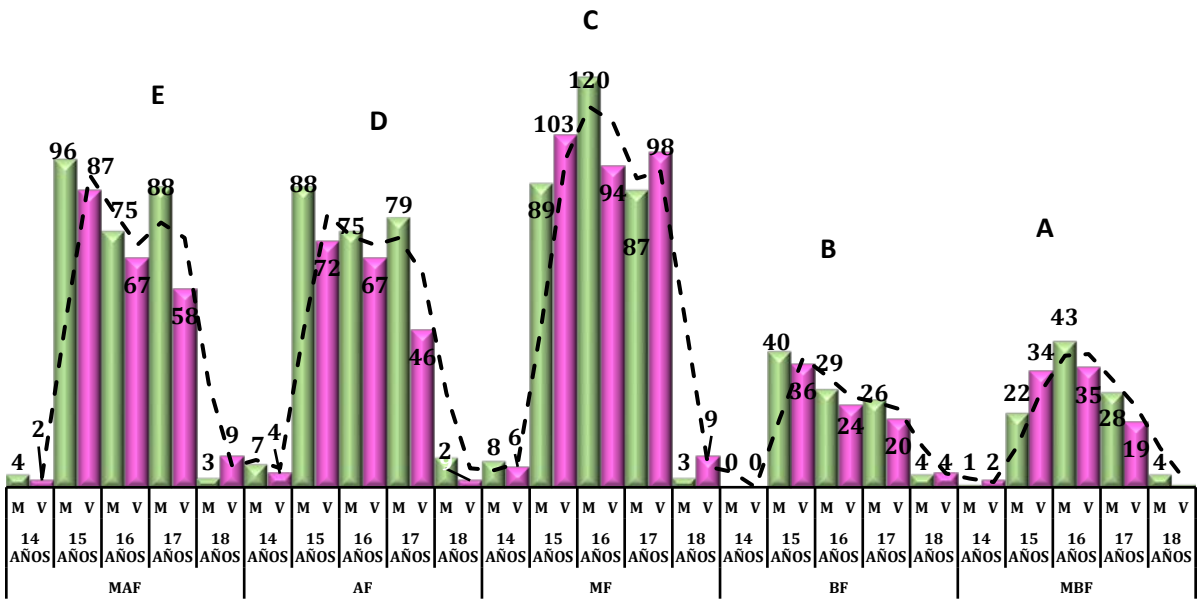
II.2.3. **Influencia del turno en la Escala de Felicidad.** El mismo análisis se realizó a nivel de turno y edades, mostrado en la Gráfica 3.

Mientras en las escalas de Muy Baja Felicidad y Media Felicidad, la distribución presenta un comportamiento de curca Gausseana normal, es decir, la distribución entre edades y turnos es la esperada y no hay diferencia entre turnos; no así cualdo se analizan las secciones D y E.

En la sección D, de Alta Felicidad (AF), existe un ligero desplazamiento hacia la AF en el turno matutino (242 estudiantes) contra el vespertino (185 alumnos), es decir hay 24% más jóvenes con AF en el matutino; en las edades de 15 a 17 años. Las edades de 14 y 18 años, representan el 4% de AF.

En la sección E, de Muy Alta Felicidad, el comportamiento Gausseano, se desplaza hacia el Matutino, incluyendo a 259 alumnos, contra el vespertino, 212 estudiantes, que implica 18% más estudiantes con MAF en el turno matutino.

Gráfica 3. Distribución del N° de alumnos en la escala de Felicidad por turno y edades.
(la línea punteada indica las medias de cada punto)



Conclusiones

1. **Feminicidad de la infelicidad**: Las mujeres presentaron una mayor cantidad en la escala de MBF y BF con respecto a los hombres, en una proporción de 2:1 y 1.4:1, respectivamente. Este resultado puede estar relacionado con aspectos culturales,

familiares y educativos; probablemente porque las mujeres son más sensibles a las afirmaciones de los ítems

2. **Promedio de egreso y Felicidad**. Los hallazgos permiten inferir que, a mayores promedios de egreso de secundaria, los alumnos están en la escala de Muy Alta Felicidad, en contraste con los de bajo promedio, es decir, los estudiantes son influidos en la percepción de felicidad mediado por logros académicos, suponiendo que el promedio es un elemento importante para el ingreso a preparatoria, obtención de becas y reflejan el hábito del trabajo sostenido y a largo plazo.

3. **Influencia del Turno en la Escala de Felicidad**: En las Escalas de Muy Alta Felicidad y Alta Felicidad existen más alumnos en el turno matutino (501) que en el vespertino (397), lo que parece indicar una relación con entre el turno y la posibilidad de sentirse feliz. Una posible explicación es: 1) Al alumno se le asigna el turno vespertino, lo cual se expresa en actitudes de pesimismo, incomodidad e inconformidad, 2) La posible estigmatización sobre la calidad de la educación, donde se cree que es mejor en el matutino que en el vespertino. 3) La adaptación al turno es más complicada para alumnos que cursaron la primaria y secundaria en el turno matutino e ingresan al vespertino, implicando procesos de adaptación que posiblemente involucran aspectos fisiológicos y psicológicos; como, por ejemplo, el sistema circadiano.

4. **Incorporación al perfil de egreso de la competencia del "ser feliz"** que se sustente en la adquisición de habilidades como el autoconocimiento, resiliencia, sosiego y serenidad, observación y amplitud de expectativas, simetría, equilibrio y armonía; y actitudes como: proactividad, empatía, solidaridad, justicia, amor, empoderamiento, incertidumbre, tolerancia y autoestima.

Bibliografía

Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una Escala Factorial para Medir la Felicidad. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 99-106.

BUAP. (2015). *Anuario Estadístico* 2015-2016. Puebla: BUAP.

BUAP. (2015). *Anuerio Estadístico* 2015-2016. Puebla: BUAP.

INEGI. (18 de noviembre de 2011). *INEGI*. Obtenido de INEGI.

SEP. (29 de agosto de 2017). S*ubsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación*. Obtenido de

http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_21PUE.pdf

Estudio de la dimensión ética y los valores implicados en las relaciones socioeducativas. La perspectiva del discurso académico y de los protagonistas

Laura Corbella Molina*, Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universidad Autónoma de Barcelona. Laura.Corbella@uab.cat

Xavier Úcar Martínez, Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universidad Autónoma de Barcelona. Xavier.Ucar@uab.cat

Resumen

Académicos y profesionales exponen que la ética y los valores están poco desarrollados en la práctica profesional de la educación y la pedagogía social. El presente trabajo es el resultado de una prueba piloto, previa a una tesis doctoral, que pretende conocer cómo se desarrolla la dimensión ética y los valores implicados en las relaciones socioeducativas. El resultado puede ser de gran utilidad para repensar la formación de educadores sociales.

El estudio consistió en analizar, por una parte, los discursos académicos elaborados en pedagogía social y educación social a través de una revisión sistemática de la literatura científica escrita. Por otra parte, se analizaron los discursos de educadores y aprendices a partir de entrevistas. Y, por último, se realizó un análisis de contenido de proyectos educativos escritos. En total se analizaron cuatro relaciones socioeducativas formadas por educador-participante de dos ámbitos de actuación diferentes: salud mental e infancia en riesgo.

La combinación del análisis teórico y empírico nos permitió establecer un marco analítico de la relación socioeducativa ética que consta de cuatro dimensiones: normativa, institucional, del sujeto y relacional. Asimismo, nos ayudó a realizar una primera clasificación sobre los valores que se incorporan en las relaciones socioeducativas.

Los principales hallazgos confirman que la dimensión ética y de valores es un tema poco desarrollado y de difícil aplicación práctica en la educación social. Encontramos que la formación en este ámbito es crucial para su desarrollo. Por último, observamos cómo la intencionalidad educativa juega un papel clave en la transmisión y educación en estos valores.

Palabras clave: *Ética, Relación Socioeducativa, Pedagogía Social, Educación Social*

Introducción

La educación social es una profesión ligada a principios y valores basados en la dignidad humana y la justicia social que tiene un recorrido histórico bastante corto. El nacimiento reciente de la profesión en España (B.O.E. 10/X/1991) hace que sus fundamentos se hayan estado conformando a medida que se ha ido desarrollando.

Este desarrollo se da en tres niveles: conocimientos, estrategias y actitudes o valores (Storø, 2013). Desde hace tiempo, se ha dado especial importancia al desarrollo científico-técnico de la profesión. Esto implica que se ha generado mucha formación destinada a construir una base teórica que guía a los educadores y, asimismo, una gran variedad de estrategias técnicas que les ayudan al desempeño de la acción socioeducativa. En cambio, se han sobreentendido las actitudes y valores que conforman su identidad, catalogándolos dentro del sentido común (Vilar, 2013).

Estas dimensiones están presentes en la práctica cotidiana de la educación social, cuyo núcleo es la relación socioeducativa. Úcar (2017) la define como un proceso dentro de un contexto cultural donde educadores trabajan conjuntamente con los sujetos para que éstos últimos se doten de los recursos de aprendizaje necesarios para aumentar y mejorar su capacidad de ser, estar y actuar de una manera digna en el mundo. En este sentido, la búsqueda de la dignidad de las personas constituye la base ética de la relación socioeducativa.

De aquí se desprende el problema de investigación, ya que las cuestiones éticas están poco desarrolladas en la educación social (Vilar, 2013). Además, Storø (2012) advierte de que existe una gran dificultad para conectar la dimensión ética con la práctica profesional. Vilar (2001, 2013), por último, apunta la necesidad de hablar de esta dimensión ética desde la cotidianidad de la práctica profesional. Por eso nos planteamos observar y analizar el espacio en el que trabajan los profesionales; esto es, la relación socioeducativa.

El presente estudio, es una prueba piloto previa a una tesis doctoral que tiene como finalidad conocer cómo se desarrolla la dimensión ética en las relaciones socioeducativas, recogiendo una visión empírica desde la praxis socioeducativa y las propias relaciones establecidas. Por este motivo nos preguntamos: ¿Cómo se desarrollan la dimensión ética y los valores en las relaciones socioeducativas (RS) que establecen los educadores sociales con los aprendices o participantes?

Para dar respuesta a esta pregunta planteamos dos objetivos:

- Conocer cómo se desarrolla la dimensión ética dentro del marco de la relación socioeducativa entre educador social y aprendiz.
- Conocer qué valores (inferidos o comunicados[59]) pone en juego el educador social dentro de la relación socioeducativa con el aprendiz y cómo los incorpora el aprendiz.

La investigación se aborda desde una triple perspectiva: los discursos científicos y académicos, los discursos de los profesionales y los discursos de los aprendices.

Método

El proceso de investigación consta de dos fases:

1ª fase. Revisión sistemática de la literatura. Esta revisión permite realizar el "estado del arte" sobre la dimensión ética desde la perspectiva de la educación social. Para ello analizamos los discursos académicos y teóricos sobre el tema.

Se realiza una búsqueda sistemática de la literatura a partir de los descriptores clave: "ética" & "valores" & "educación social" y "ethics" & "values" & "social education" OR "social pedagogy". En inglés ha sido necesario introducir el descriptor social pedagogy ya que a nivel internacional está más extendido que el descriptor social education. Las bases de datos utilizadas son: SCOPUS, WEB OF SCIENCE, ERIC, ISOC, DIALNET, TROBADOR[60]. Los criterios de selección son los siguientes:

- textos publicados a partir del año 2000; en castellano, catalán o inglés;
- el texto está relacionado con el campo de la educación social, la intervención o la relación socioeducativa;
- el texto se centra en la ética y los valores, lo que supone la presencia explícita de los descriptores en el título, abstract o keywords;

---

[59] Nos referimos a inferidos y comunicados ya que el estudio está enfocado en los discursos de los participantes del estudio, sin una observación directa de los mismos.

[60] Recurso que ofrece la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) que proporciona un mayor alcance. Nos permite, en una sola búsqueda, acceder a las siguientes bases de datos: PROQUEST, Latin America & Iberian Database, Education Collection, Continental Europe Database, Directory of Open Access Journals, Dialnet, Ingenta, Connect, ScienceDirect Journals (Elsevier), ABI/INFORM complete/global, Linguistics database, RECERCAT; Taylor & Francis Online Journals, SAGE journals, East and Central Europe Database, ERIC, ABI/INFORM Complete/global, JSTOR Archival Journals, Natural Science Collection.

- se descartan aquellos documentos que mencionan la ética pero no presentan teorías o ideas desarrolladas sobre ella y los discursos filosóficos teóricos ya que se pretende abordar el estudio a partir de los discursos específicos de la educación social.

2ª fase. Estudio de caso múltiple de cuatro relaciones socioeducativas. Para la prueba piloto, se escogen como participantes cuatro binomios de educador y aprendiz de dos instituciones de ámbitos de intervención distintos, salud mental e infancia en riesgo. Las dos instituciones se escogen de manera intencional porque sus diferencias nos permiten contrastar las posibles particularidades del trabajo individual y en grupo, la voluntariedad u obligación de acceso al recurso y el hecho que los objetivos educativos los marque el aprendiz o el educador.

Los discursos de educadores y aprendices se recogen a través de entrevistas semiestructuradas por bloques de contenidos que se establecieron a partir de la revisión teórica de la fase anterior, y se complementan con el análisis de los proyectos educativos que los vinculan; ya que éstos son el marco en el que se da la relación socioeducativa.

Para finalizar el estudio, se triangulan los discursos y a partir de ello se realiza una primera aproximación a cómo se está desarrollando la dimensión ética en la educación social en el momento actual.

Resultados

A continuación, presentamos los resultados obtenidos a partir de la triangulación de los discursos analizados.

Una mirada ética en la relación socioeducativa

Académicos (Campillo & Sáez, 2012; Campillo, Sáez, & Sánchez, 2014; Caride, 2002; Eichsteller & Holthoff, 2011; Sánchez-Valverde, 2015; Vilar, 2014; Vilar, Riberas, & Rosa, 2015), educadores y aprendices perciben la necesidad de desarrollar la dimensión ética en la educación social. Por una parte, los discursos de los educadores muestran que cuanta más formación y experiencia tiene el educador más consciencia tiene de esta necesidad. En cambio, cuando les preguntamos cómo poner en práctica la dimensión ética no saben cómo hacerlo. En este sentido, manifiestan que han recibido poca o ninguna formación sobre el tema, y que la que reciben está centrada en los conflictos de valor y no en las cuestiones éticas en general, por ejemplo, desde una perspectiva de prevención.

En relación a los proyectos educativos escritos se observa que, aunque sí se pueden inferir ciertos valores implícitos en ellos, éstos no son una fotografía real de lo que se está trabajando en la relación socioeducativa y no existe ninguna presencia explícita de la ética o los valores en el proyecto escrito.

En los discursos teóricos analizados se observa que se ha tratado el tema desde tres perspectivas diferentes: la filosofía, el profesionalismo y la praxis. A continuación los desarrollamos.

Los discursos filosóficos se descartaron en este estudio. Lo que nos interesaba era ver el conocimiento adquirido desde el campo de la educación social. Esto nos permitía ser coherentes con la visión práctica y conectada con lo cotidiano que defendemos en este estudio. Precisamente, porque estos discursos se caracterizan por la dificultad para materializarlos en la práctica profesional (Banks, 2003, Campillo & Sáez, 2012).

El profesionalismo es la perspectiva más desarrollada en este momento a nivel teórico, corresponde a todos aquellos protocolos, códigos y procesos que permiten marcar una identidad como profesionales y poner los límites a la acción social (Banks, 2003; Campillo & Sáez, 2012; Campillo et al., 2014; Caride, 2002; Pantoja, 2012; Sáez & García-Molina, 2003; Vilar, 2001; Vilar et al., 2015). Es aquí donde se sitúa, por ejemplo, el código deontológico.

La perspectiva de la praxis está conectada con el día a día de la práctica profesional y entiende que la dimensión ética se desarrolla a partir de la cotidianidad y la relación con el otro (Campillo & Sáez, 2012; Campillo et al., 2014; Sánchez-Valverde, 2015). Se trata de transformar el contexto en un escenario ético donde se lleve a cabo una práctica de valores (Sáez & García-Molina, 2003; Sánchez-Valverde, 2016). Esta perspectiva es la menos desarrollada a nivel teórico y, en cambio, a la que le dan más importancia desde los discursos de los profesionales y aprendices.

Esta mirada ética desde la praxis permite entender la ética en lo cotidiano ya que supone:

- Una ayuda en la toma de decisiones frente a dilemas morales,
- una orientación de la acción y la práctica diaria y
- la posibilidad de construir una relación ética con el otro.

Marco analítico de la relación socioeducativa

En los discursos teóricos identificamos cuatro dimensiones de la relación socioeducativa donde se puede observar un contenido ético explícito. Estas dimensiones permiten establecer un marco analítico con el que analizar la dimensión ética de la relación socioeducativa. Al contrastarlo con los datos empíricos, pudimos validar la existencia de un componente ético en todos ellos. A continuación se exponen las definiciones teóricas de estas dimensiones y cómo se materializan en la práctica profesional, a partir de los discursos de educadores y aprendices.

1. Dimensión normativa: constituida por el conjunto de normas y principios que establecen los límites de la acción en la educación social. Está conformada por la Declaración de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del niño, la legislación específica de cada colectivo (Caride, 2005; Martín & Vila, 2012; Mínguez, 2005; Sánchez-Valverde, 2016; Vilar, 2014), el código deontológico de la educación social (Martín & Vila, 2012; Vilar, 2014) y las guías de buenas prácticas (Vilar, 2014). Aunque es la dimensión más desarrollada en los discursos teóricos, aprendices y educadores la consideran de poca utilidad práctica ya que no está presente en su día a día. De hecho, atribuyen el establecimiento de este conjunto de normas al sentido común. Aun así, es necesario destacar que existe una mayor sensibilidad por parte de los educadores para trabajar con las guías de buenas prácticas ya que son consideradas más útiles que, por ejemplo, el código deontológico.

2. Dimensión institucional: las relaciones socioeducativas se dan dentro de un contexto institucional público o privado que marca y legitima la misión de la institución (Campillo & Sáez, 2012). Esta dimensión se materializa en los documentos de régimen interno, el proyecto educativo de centro, la organización y gestión institucional y el equipo de trabajo. Cabe destacar que, a nivel de organización y gestión, en salud mental no existen espacios de reflexión sobre ética, aunque los educadores consideran que si tuvieran un problema podrían acudir a la directiva. En el caso de infancia en riesgo, sí tienen espacios de reflexión y supervisión para abordar los conflictos que puedan surgir. En ambos casos, las reflexiones sobre ética se dan a nivel informal y privado y siempre cuando ya existe un conflicto de valor.

3. Dimensión relacional: es en la relación donde mostramos y expresamos nuestras creencias y valores (Eichsteller & Holthoff, 2011). Está conformada por el vínculo, la cotidianidad y el espacio (Ronda, 2012). Estos tres componentes ayudan al educador a

crear un escenario ético en el que relacionarse con el aprendiz. Esta dimensión, así como la perspectiva de la praxis, es la menos desarrollada a nivel teórico y la considerada más importante por educadores y aprendices.

4. Dimensión del sujeto: se refiere a todos los saberes y poderes que tiene el educador y a cómo éstos afectan al aprendiz (Campillo & Sáez, 2012; Sáez, 2003). Ronda (2012) lo describe como el mundo ético del educador, del cual debe tomar consciencia. En la práctica, se materializa en estrategias y actitudes que el profesional puede activar para ponerse en relación con el otro. A nivel teórico, se da énfasis a la reflexividad (Caride, 2002), la crítica (Banks, 2003; Campillo et al., 2014; Caride, 2005; Pantoja, 2012; Ronda, 2012; Sánchez-Valverde, 2016), la comprensión empática (Eichsteller & Holthoff, 2011), la sensibilidad moral (Caride, 2005; Sáez, 2003; Vilar et al., 2015) y la congruencia (Caride, 2005; Eichsteller & Holthoff, 2011). Asimismo, educadores y aprendices añaden la flexibilidad en la relación, el establecimiento de una relación de confianza y la presencia –educadores y aprendices la definen como el hecho de "escuchar, acompañar y estar ahí"– cómo actitudes y estrategias positivas del educador para establecer una relación socioeducativa ética.

La presencia de los valores en la relación

Los valores son la expresión tangible de la ética. Es decir, cualquier acción está impregnada de nuestros ideales y valores y, por tanto, la mejor manera de transmitir los valores es poniéndolos en práctica (Sánchez-Valverde, 2016). A partir de los discursos teóricos, validamos la clasificación de los valores propuesta por Úcar (2016). Concretamente, pudimos realizar un listado de valores que sirva de base a los profesionales para tomar conciencia de los valores que pueden incorporar intencionalmente en la práctica de la relación. Son los siguientes:

- Diálogo y entendimiento
- Autonomía, autorregulación y autogobierno
- Cooperación, colaboración y autoorganización
- Valor de lo humano, la justicia y la equidad

El valor más desarrollado, tanto a nivel teórico como empírico es el de "Valor de lo humano, la justicia y la equidad". Por el contrario, el menos desarrollado, tanto a nivel teórico como empírico, es el de "Cooperación, colaboración y autoorganización".

Cuando analizamos la presencia de estos valores en los discursos de educadores y aprendices se observan tres rasgos interesantes. En primer lugar, los valores incorporados de manera consciente por el educador, también son percibidos de manera consciente por el aprendiz. En cambio, este hecho no se produce con los que los educadores incorporan de manera no consciente.

En segundo lugar, existe un conjunto de valores que predomina en el educador. Reflexionar sobre este hecho puede dar una idea a los educadores de qué valores tienen incorporados de manera consciente y puede servirles de base para saber qué otros valores se pueden incorporar en la relación socioeducativa.

Por último, cuanta más formación tiene el educador más valores trabaja de manera consciente y no consciente en la relación con el otro, por lo que se convierte en un aspecto clave en el desarrollo de la dimensión ética en la práctica profesional.

Conclusiones

Para finalizar, se presentan las conclusiones más relevantes de este estudio preliminar para el desarrollo de la dimensión ética en la relación socioeducativa.

1. La ética y los valores son uno de los pilares fundamentales de la educación social. Aun así, están poco desarrollados en la actualidad.

2. La formación en ética destinada a los educadores sociales resulta crucial para el desarrollo de la dimensión ética en la práctica socioeducativa.

3. En la actualidad, los espacios de reflexión sobre ética existentes son escasos y están centrados en la resolución de conflictos, mientras que otro tipo de espacios de reflexión, previos a la existencia de conflictos, se dan únicamente a nivel informal y privado.

4. Cabe destacar que la dimensión ética se materializa en diferentes niveles: normativo, institucional, del sujeto y relacional. Tener en cuenta este marco analítico puede guiar a los educadores y a todos los agentes implicados en la práctica de la educación social para incorporar la mirada ética en la acción y la relación socioeducativa.

5. Los valores son la expresión tangible de la ética por lo que cualquier acción está impregnada de ellos. Es importante ser consciente de cómo se incorporan estos

valores en toda acción y relación ya que es la manera en que el aprendiz los va a percibir de manera consciente.

6. Por último, y en relación con la reflexión anterior, la intencionalidad educativa juega un papel fundamental. Permite desarrollar la dimensión ética de manera consciente y proactiva en la relación con el otro. Ser consciente de los valores que se incorporan y dónde se incorporan ayuda a los profesionales a tener una mirada ética en la práctica y la relación.

Referencias

Banks, S. (2003). From oaths to rulebooks: a critical examination of codes of ethics for the social professions. *European Journal of Social Work*, 6(2), 133–144. https://doi.org/10.1080/1369145032000144403

Campillo, M., & Sáez, J. (2012). Por una ética situacional en Educación social, 19, 13–36.

Campillo, M., Sáez, J., & Sánchez, M. (2014). Situational ethics and the professionalization of social education. *Ethics and Education*, 9(1), 3–15. https://doi.org/10.1080/17449642.2014.890321

Caride, J. A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (9), 91–125.

Caride, J. A. (2005). Educación social y valores cívicos. *Revista de Ciencias de La Educación*, 201, 25–43.

Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Social Pedagogy as an Ethical Orientation Towards Working With People — Historical Perspectives. *Children Australia*, 36(4), 176–186. https://doi.org/10.1375/jcas.36.4.176

Martín, V.M., & Vila, E.S. (2012). Narraciones de derechos: educación social, ética y deontología profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 303–323.

Mínguez, C. (2005). Los derechos humanos como referente en el desarrollo de la educación social. *Revista de Ciencias de La Educación*, 201, 11–23.

Pantoja, L. (2012). Deontología y código deontológico del educador social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 65–79.

Ronda, L. (2012). El educador social. Ética y práctica profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 51–63.

Sáez, J. (2003). Cambio de rumbo en la construcción de la Pedagogía Social. Revisión y propuestas.

Sáez, J., & García-Molina, J. (2003). Emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 195–219.

Sánchez-Valverde, C. (2015). La importancia de la ética profesional en la formación de agentes de transformación social. In *Libro de actas do I Encontro Luso-Galaico de Educación Social* (pp. 50–59). Vigo.

Sánchez-Valverde, C. (2016). La educación social como educación para los derechos humanos. *Educació Social. Revista D'intervenció Sòcioeducativa*, 64, 89–105.

Storø, J. (2012). The Difficult Connection between Theory and Practice in Social Pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 17–29.

Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy: theories, values and tools for working with children and young people*. Bristol: The Policy Press.

Úcar, X. (2016). *Relaciones socioeducativas: la acción de los profesionales*. Barcelona: UOC.

Úcar, X. (2017). Niveles de elaboración del conocimiento pedagógico. In *XXX Seminario interuniversitario de Pedagogía Social*. Sevilla

Vilar, J. (2001). La ética en la práctica cotidiana de las profesiones sociales. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, (17), 10–26.

Vilar, J. (2013). *Cuestiones éticas en la educación social: del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional*. Barcelona: UOC.

Vilar, J. (2014). Aspectos éticos de la intervención socioeducativa. Fundamentos y gestión de conflictos. *Revista de Educación Social*, 18, 1–7.

Vilar, J., Riberas, G., & Rosa, G. (2015). Algunas ideas clave sobre ética aplicada en la educación social. *Revista de Intervención Psicosocioeducativa En La Desadaptación Social*, 8, 11–23.

Uso de tecnología en educación social. Una experiencia para el desarrollo de las inteligencias múltiples

María de los Angeles de la Rosa Reyes, Licenciatura en Pedagogía

Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, angelespedagogia@yahoo.com

Presentación

La experiencia, cuyos resultados parciales aquí se presentan, estuvo encaminada a fortalecer el trabajo con población en condiciones de vulnerabilidad desde una perspectiva que combina el enfoque de la pedagogía social, la teoría de las inteligencias múltiples y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Es el resultado de la colaboración entre la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM y el Centro de Atención y Prevención contra las Agresiones Sociales (CAPTAS) perteneciente a la Fundación San Felipe de Jesús I.A.P. (FSFJ).

Antecedentes

El proyecto se inició en agosto de 2015 con la solicitud de apoyo a la FES Acatlán por parte de la FSFJ para elaborar un proyecto que permitiera ofrecer atención a un grupo de ocho adolescentes escolares que reciben una beca económica por parte de la fundación.

La FSFJ es una organización de la sociedad civil que busca promover acciones de prevención de riesgos psicosociales para el desarrollo integral en niñas, niños y jóvenes en la zona poniente de la Ciudad de México, específicamente en la zona de Tacubaya, por medio de la implementación de diferentes actividades psico-educativas desarrolladas en talleres de diferente duración, con modelos preventivos de intervención. Para otorgar este tipo de becas inicialmente no hay un requerimiento de promedio mínimo en la escuela (por el contrario, algunos de los participantes en este proyecto tenían promedios inferiores a 8), pero los beneficiarios adquieren el compromiso de permanecer en la escuela, elevar sus calificaciones y asistir ellos y algún familiar adulto a diversas actividades de apoyo que ofrece el CAPTAS para poder conservarlas. De acuerdo con esto, un equipo de cuatro estudiantes de la asignatura Intervención Pedagógica Profesional de la Licenciatura en Pedagogía se incorporó por el período de un año (que es la

duración de esta asignatura) para ayudar a desarrollar un programa que pudiera dar a los becarios el apoyo necesario, quedando yo como coordinadora del equipo por parte de la FES Acatlán.

Para empezar a definir la dirección del proyecto se tomaron como base varios elementos. Por un lado, el perfil de los beneficiarios, su situación escolar, el contexto sociocultural en que se desenvuelven. Por otro lado, los planteamientos de la pedagogía social (particularmente los de la vertiente freiriana) orientados al trabajo con poblaciones en riesgo social, así como los resultados poco significativos de experiencias educativas denominadas de regularización, basadas en la simple repetición de los contenidos escolares. Todo esto llevó inicialmente a tener los siguientes principios orientadores del trabajo:

a) Pensar el rezago escolar que estaban manifestando los becarios no sólo como un problema a nivel cognitivo o volitivo en torno a su participación en la escuela, ni de responsabilidad exclusiva de ellos, sino como un fenómeno más complejo, multicausal, que rebasa la dimensión de lo escolar.

b) Por la cantidad y diversidad de factores que intervienen, sólo podría actuarse sobre unos cuantos factores que dependieran de la participación de los sujetos.

c) Por lo mismo, un programa de apoyo no debería centrarse en el propósito de elevar calificaciones, pensadas éstas como productos de la acción única del alumno y tomarlas como evidencias del aprendizaje, pues esto llevaría a su vez a centrar el trabajo en el reforzamiento escolar, reproduciendo aquellas técnicas de enseñanza y de aprendizaje que han mostrado no ser funcionales y eficaces para esta población.

Esto llevó a la decisión de buscar nuevas metodologías de trabajo que permitieran mejorar diversas habilidades de los y las adolescentes, no sólo a nivel cognitivo, sino también a nivel actitudinal, afectivo y social, las cuales pudieran permitirles responder de manera asertiva a diversas situaciones que enfrentan cotidianamente y potenciar su participación positiva en su entorno, en el cual se incluye a la escuela como un elemento muy importante, pero no el único.

Fue entonces que la FSFJ propuso el abordaje desde la teoría de las inteligencias múltiples (TIM) de Howard Gardner. Esta teoría busca romper con una concepción estática de la inteligencia, reducida a la resolución de problemas cognitivos. Parte de la existencia de diferentes formas de ser inteligente, ya que define a la inteligencia como “la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto

comunitario o cultural” (Gardner, 1995, pag. 25). Es una teoría que ha sido comúnmente utilizada en ambientes escolares, por lo cual el reto fue ubicarla en la perspectiva de la pedagogía social, dado que ésta se caracteriza por ser un área abierta a investigar, estudiar y orientar prácticas pertinentes ante las necesidades y dificultades educativas sociales signadas por su dinamismo, inestabilidad y fuertemente ligadas a los contextos.

Originalmente, la teoría de Gardner señala la existencia de siete tipos de inteligencias, si bien señala que éstos puede ser provisionales. Las inteligencias que conforman su listado inicial son:

a) Lingüística

b) Lógico-matemática

c) Espacial

d) Corporal-kinética

e) Musical

f) Interpersonal

g) Intrapersonal

Gardner considera a las dos últimas como parte de la inteligencia personal. La inteligencia intrapersonal permite comprenderse y trabajar con uno mismo; por su parte la inteligencia interpersonal permite comprender a los demás y trabajar con otras personas. Ambas capacidades son indispensables en cualquier actividad cotidiana, pues todo lo que hacemos implica interacciones. Gardner afirma que “en el sentido individual de uno mismo, se encuentra una mezcla de componentes interpersonales e intrapersonales” (Gardner, 1995, pág. 43). Sin embargo, pesar de esta unidad y articulación, propone abordarlas por separado.

A partir de estas consideraciones sobre la TIM, se pensó que era fundamental iniciar el trabajo con los chicos y chicas ayudándoles a desarrollar el autoconocimiento y la habilidad para relacionarse con ellos mismos. Valorar su persona, apuntalar el amor a sí mismos, que fueran conscientes de sus propias emociones y sentimientos, podría ayudarlos a desarrollar las habilidades para entender, comunicarse y empatizar con los demás. Se consideró que, a su vez, esto serviría de apoyo para que establecieran relaciones sociales más positivas con otras personas, de manera de impactar favorablemente, entre otras, sus relaciones con compañeros y

profesores en la escuela, lo cual se vinculaba directamente con los propios objetivos del proyecto. Por esta razón, se decidió iniciar un trabajo con las inteligencias intrapersonal e interpersonal.

El proyecto

El proyecto se concretó bajo la modalidad de taller, el cual se llevó a cabo durante 15 reuniones semanales desde febrero hasta junio de 2016 en sesiones vespertinas de dos horas. Las estudiantes de Pedagogía desarrollaron algunos instrumentos para hacer un diagnóstico que permitiera reconocer qué elementos de estas inteligencias cada participante tenía desarrollados y cuáles eran necesarios de potenciar (Hernández, 2018).

Las actividades que se llevaron a cabo en el área de la inteligencia intrapersonal estuvieron relacionadas con la percepción de sí mimos, desarrollo de la autoestima y el autoconcepto, así como el reconocimiento de las emociones. En el campo de la inteligencia interpersonal se trabajó con la asertividad y el manejo de emociones.

El inicio de las vacaciones de verano puso fin a esta fase del taller. En agosto se incorporaron tres nuevas estudiantes de Pedagogía y una del equipo anterior permaneció en calidad de tesista, aportando su experiencia anterior. El taller se reinició hasta el mes de septiembre y al equipo de becarios se incorporaron tres nuevos chicos, dando un total de once en el grupo a atender. Se siguió conservando el mismo calendario y horario de actividades.

Esta nueva fase del taller inició nuevamente con el trabajo de la inteligencia intrapersonal e interpersonal, para ayudar a los nuevos miembros del equipo a incorporarse a la dinámica de trabajo que ya se había establecido. Sin embargo, se decidió agregar otras dos inteligencias: la lógico-matemática y la lingüístico-verbal. Nuevamente el criterio fue su cercanía para atender las dificultades de interacción y desempeño escolar que presenta la población, aunque se siguió conservando el principio de no atender en lo particular los contenidos escolares.

En esta ocasión se utilizó el aprendizaje basado en proyectos para dar mayor dirección y sentido al trabajo que realizaban chicos y chicas. Esta estrategia implica el trabajo en equipo, lo cual requiere a su vez desarrollo de la empatía, de la capacidad de escucha, la intercomunicación, la negociación y la toma conjunta de decisiones, habilidades relacionadas todas con las inteligencias a trabajar. En conjunto, becarios y pedagogas decidieron la elaboración de un blog sobre el videojuego llamado La ballena azul y un cortometraje sobre el acoso escolar.

Entre otras novedades en este nuevo ciclo, se pudo disponer de seis Ipad. Esto permitió ampliar la experiencia al diseñar y experimentar actividades y materiales para otros tipos de inteligencias, incluyendo el uso adaptado de las TIC para algunas de ellas.

Las aplicaciones que se consideraron pertinentes para este trabajo fueron (De la Cruz, 2018): My Dear Diary, Paper 53, Book Creator y Letris4, las cuales se bajaron de manera gratuita. Adicionalmente se adquirió: Story Planner. También se utilizaron otras aplicaciones gratuitas:

- correo electrónico,
- Google, para hacer búsquedas,
- Google drive, para intercambiar y compartir información,
- Google docs, para editar desde las Ipads.
- Youtube, para realizar la recopilación de videos que fueran ejemplos para los temas trabajados

Logros

Primeramente habría que recordar lo que señala el propio Gardner al exponer su teoría: ninguna de las inteligencias actúa por separado, más de una se ponen en operación al enfrentar cualquier situación de la vida cotidiana. Lo que sucede desde el punto de vista educativo es que sí se puede seleccionar aquella o aquellas inteligencias sobre las cuales se pretende incidir y entonces desarrollar intencionalmente una serie de acciones orientadas a ello. Esto permite hacer un seguimiento selectivo de las actividades y de los resultados. Las acciones implicadas en los proyectos estaban orientadas a que chicos y chicas:

- supieran qué querían hacer (inteligencia intrapersonal),
- tomar acuerdos con sus compañeros y organizarse en equipos (inteligencias intra e interpersonal),
- identificar la meta a alcanzar y las estrategias para lograrlo (inteligencia lógico-matemática),
- planear el trabajo, es decir, identificar las actividades concretas necesarias para realizarlo, organizarlo y secuenciarlo (inteligencia lógico-matemática),

- plasmar por escrito su planeación para que todos la entendieran (inteligencias lingüístico-verbal e interpersonal),
- indagar información, clasificarla y jerarquizarla (inteligencia lingüístico-verbal y lógico-matemática)
- elaborar de manera conjunta los guiones para desarrollar las historias (inteligencias intra e interpersonal, lingüístico-verbal y lógico-matemática),
- concretar como equipo el trabajo y los productos (inteligencias interpersonal, lingüístico verbal y lógico-matemática).
- hacer acuerdos y normas para el buen uso colectivo de las Ipad (inteligencia interpersonal).

Resultados

El trabajo por proyectos contribuyó a que chicos y chicas se mostraran más interesados, pues realizaban por fuera las investigaciones acordadas (tareas), organizaban su información para presentarla, y buscaban corregir su redacción y su ortografía. Con la introducción de las Ipad hubo mayor interés para escribir. En el primer taller expresaban cierta resistencia para esta actividad, pero curiosamente en cuanto se les proporcionaron los dispositivos, se abocaron a realizarla con mayor interés. No realizaban directamente sus escritos en las Ipads, sino en papel, pero se esmeraban más en la producción y la corrección para poder hacer uso de las aplicaciones.

El impacto en sus formas de interacción fue también positivo. Al final de este segundo taller tenían mejor disposición para compartir materiales; cuando algún compañero o compañera tenía dificultad para manejar el dispositivo, quien tenía mayor dominio se prestaba a explicarle, aunque no solieran interactuar dentro del taller; disminuyeron significativamente las respuestas agresivas o de burla ante diferentes situaciones; participantes que solían ser tímidos se mostraron más seguros de sí mismos (De la Cruz, 2018).

Al estar ligada la colaboración de la Lic. en Pedagogía con la FSFJ a los calendarios de los procesos de formación, nuevamente se dieron cambios en la conducción del mismo después de las vacaciones de verano de 2017. Se incorporó un nuevo equipo de dos alumnas, el cual se desintegró poco antes de iniciar los trabajos debido a dificultades personales que las orillaron a suspender provisionalmente sus estudios profesionales. Esto dificultó reiniciar el taller. Adicionalmente, aunque se les ofrecieron otras actividades de apoyo a los chicos, cambios en sus

dinámicas familiares hicieron que cinco de ellos no regresaran, perdiéndose así la continuidad del trabajo.

A partir del seguimiento que se ha hecho de los participantes (CAPTAS, 2018), la FSFJ reporta que, de los seis que permanecieron, 4 de ellos han tenido avances importantes a lo largo de todo este tiempo, avances referidos tanto en su actitud y sus capacidades de relación como en sus resultados escolares. Una chica que no tenía dificultades de promedio escolar al momento de su ingreso, se ha mantenido activa en otras actividades dentro de la FSFJ, así como con gran motivación dentro de la escuela. Por último, otra chica que desde su ingreso a las actividades de la fundación ha manifestado dificultades en su capacidad de socialización, tuvo inicialmente algunos progresos paralelos al desarrollo del taller; sin embargo, ha tenido una variación adversa en sus últimos resultados académicos, particularmente en sus notas escolares debido a que prefiere trabajar de manera individual, aunque las indicaciones sean realizar trabajos de forma colectiva

¿Qué sucedió?

Regresar a los fundamentos teóricos de la propuesta nos permite hacer las siguientes reflexiones. Por un lado, podemos afirmar que existe una pertinencia de su articulación, ya que, por un lado, la TIM hace énfasis en que las inteligencias son capacidades ligadas al contexto y a los usos y costumbres culturales donde se ponen en juego. Por otro lado, la pedagogía social no pretende la generación de modelos de intervención con validez universal, pues parte de que la génesis y dinámicas que caracterizan a las problemáticas socioeducativas están fuertemente vinculadas a las dinámicas del contexto sociocultural, económico y político en que se expresan. El hecho de que esta articulación no haya surtido efectos positivos en todos los participantes del proyecto, no se debe al fracaso de las teorías, sino a las condiciones y procesos concretos desde los cuales se desarrollan las personas como agentes de sus propias vidas. Si bien la TIM ofrece un marco adecuado para generar innovaciones relevantes y la pedagogía social permite una problematización amplia de los contextos, en sí mismas no tienen (como ninguna teoría lo puede hacer) los principios y herramientas que puedan garantizar la renovación profunda y eficaz de la educación y de los procesos sociales. La concepción dialéctica de la relación práctica-teoría-práctica señala la ausencia de procesos lineales, automáticos, mecánicos.

Particularmente desde la pedagogía freiriana tenemos que concebir a las TIC como un recurso cultural con una importante presencia en los adolescentes y jóvenes de zonas urbanas, por lo cual se constituyen como parte del mundo que ejerce una mediación social y educativa en

contextos concretos (Freire, 1977). Si bien los chicos y chicas con los que se trabajó tienen recursos económicos y técnicos limitados para hacer un uso frecuente, diversificado y generalizado de dispositivos electrónicos y de la red, también cuentan con opciones diversas que los acercan a ellos. Su experiencia en su manejo lo demuestra.

Transformar estas tecnologías en mediaciones pedagógicas implicó utilizarlas para problematizar el tipo de relaciones que el entorno de las chicas y chicos está promoviendo y buscar alternativas.

El trabajo en proyectos y con el apoyo de las TIC posibilitó que ellos mismos participaran en la codificación de algunas situaciones problemáticas y posteriormente las decodificaran, para que pudieran hacer una relectura crítica de su propia circunstancia. Esto hicieron cuando abordaron temas como el acoso escolar y la investigación sobre el juego La ballena azul. De esta manera ellos participaron en el proceso de comunicación, y no sólo recibieron comunicados. Elaboraron mediaciones desde las cuales leyeron el texto que les ofrecía el contexto concreto como "discurso" a ser interpretado

Si coincidimos con Freire en que nadie educa a nadie, las estudiantes de pedagogía, en su papel de educadoras, no eran las mediadoras entre el conocimiento y los educandos. Ellas no eran las poseedoras del conocimiento pues, pues además de los aspectos teóricos que tuvieron que estudiar sobre la marcha, se sometieron a sí mismas al análisis de cuáles son las inteligencias que tienen desarrolladas en mayor o menor grado, tuvieron que indagar qué tipo de aplicaciones eran pertinentes para los objetivos del proyecto y aprender a utilizarlas, es decir, terminaron educadas en el proceso.

Pero si reconocemos también que nadie se educa a sí mismo, en una práctica educativa quien funge como educador tiene un papel estratégico, pues tiene la responsabilidad de hacer una propuesta de recorte y codificación del mundo. Cuando se pretende realizar un proceso problematizador, es el educador quien tiene la encomienda y la responsabilidad de crear las posibilidades de producción del conocimiento. Por lo tanto, uno de los retos principales tanto para las estudiantes coordinadoras directas del taller como para quienes fungíamos como coordinadores del proyecto, fue el tomar distancia para asumir el uso de las TIC también como objeto de conocimiento para, posteriormente, poder desarrollar estrategias que permitieran orientar la actividad educativa con los chicos.Había que cuidar que no nos perdiéramos en el uso de la tecnología por sí mismo, sino que a su vez hiciéramos una lectura del uso de las TIC como mediaciones de segundo orden.

De manera adicional, hay que tomar en cuenta que la alfabetización digital está fuertemente vinculada tanto con el desarrollo de las inteligencias múltiples como con la educación en espacios abiertos. La organización, producción, uso y gestión de la información en la actualidad demanda conocimientos complejos, sensibilidad, actitudes y formas de pensamiento que van más allá de la simple navegación mecánica en la red. Por esta razón, es posible y deseable diseñar actividades específicas para que los usuarios puedan sumergirse en contextos interactivos, con el desarrollo consecuente de competencias para manejarse en entornos virtuales por un lado, pero que por el otro promuevan el trabajo en grupos cooperativos y discusiones conjuntas que proporcionen espacios de análisis y reflexión crítica del entorno virtual (Gros, 2010). Todo esto involucra a diversos tipos de inteligencias.

Hay que considerar también, como apunta Streck, que nuestras relaciones con los demás están mediadas por el mundo, ya sea las que se dan cara a cara o a través de la tecnología. Él nos invita a cuestionar el mito de que las relaciones más próximas son siempre las más honestas, abiertas e íntimas. Señala que hay que analizar cada tipo de mediación y la manera en que funciona para develar u ocultar; analizar qué aspectos de la interacción son resaltados y se hacen más visibles; qué elementos elimina y qué otros son deformados. Nos dice que Internet se está convirtiendo en una metacomunidad "en dos sentidos: por sumar dentro de sí varias comunidades, y por ofrecer las condiciones para la creación de estas comunidades, en un tipo de relación que resignifica las ideas de materialidad, de identidad, de temporalidad y de proximidad, entre otras". (Streck, 2004, pág. 36). Por eso es factible y necesario incorporar la red y los dispositivos electrónicos a la educación social, como mediaciones socioculturales y como objetos de conocimiento desde su dimensión técnica, pero también social.

Referencias

CAPTAS (2018) "Aprendiendo con las Inteligencias Múltiples. Seguimiento de usuarios". Documento de trabajo

De la Cruz De los Santos, Edith (2018) *Las TIC como herramienta de apoyo en la implementación de proyectos de intervención en contextos sociales.* Tesis de Licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Acatlán. (En revisión).
Freire, Paulo (1977) *Pedagogía del Oprimido.* México: Siglo XXI Editores.

Gardner, Howard, (1995). *Inteligencias Múltiples La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Gros, Begoña (2010). ”Los videojuegos como recurso educativo, más allá de la escuela. Una visión del estado de la cuestión” en: Area, Manuel; Parcerisa Aran, Artur; Rodríguez, Jesús

(Coords.) *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Barcelona: Graó.

Hernández López, Maribel Karina (2018) *Sistematización de un proyecto de intervención pedagógica desde la educación social*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Acatlán. (En revisión).

Streck, Danilo (2004) *Educación para un nuevo contrato social*. Buenos Aires, La Crujía/Stella/CELADEC.

Hacia la elaboración de un perfil del clown escénico como agente de intervención social. Aportes desde la pedagogía social y los estudios científicos sobre el humor.

Mauricio Alejandro Durán Serrano

Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal

Resumen

Actualmente en la Ciudad de México no existe un perfil del clown escénico como agente de intervención socioeducativa (Ros y Úcar, 2013), partiendo de la animación sociocultural -como uno de los ámbitos de la educación social- (Úcar, 1997) y los estudios sobre el humor y la cultura (Martin, R. et al, 2003; Lliao, 2011; Mendiburo y Páez, 2011). A partir de este hecho, se plantea la siguiente hipótesis: El clown escénico es susceptible de convertirse en un agente de intervención socioeducativo, a través de la animación sociocultural, por medio del manejo de técnicas que le lleven a la generación de espectáculos que utilicen las dimensiones del humor de manera propositiva para mejorar la calidad de vida de las personas en la Ciudad México. Se realizarán propuestas de evaluación de las intervenciones socioeducativas del clown escénico a partir de las reflexiones de Belén Pascual (2007) y Martí March i Cerdà y Carmen Orte Socias (s/f).

Planteamiento del problema

México hoy en día como parte de los países emergentes se encuentra mucho más cercano a los valores materialistas (Jaime, E. y García, M., 2011), y se considera históricamente más tendiente al colectivismo (Marín, G. y Triandis, H., 1985). Partiendo de las teorías de Roland Inglehart (1997; 2004) y Geert Hofstede (2011) los países emergentes como México tienden a tener una menor calidad de vida. El objetivo principal de la animación sociocultural –uno de los ámbitos de la educación social- es justamente mejorar la calidad de vida de las personas en particular (Úcar, 1997), y de las comunidades en general[61].

Avner Ziv (citado en Martin et al, 2003) afirma que el uso del humor ayuda a “aceitar las ruedas de la comunicación que permite el establecimiento de relaciones sociales con un mínimo

[61] La comunidad está conformada no sólo por la población; Marco Marchioni (s/f: 9) propone otros integrantes además de la población: “las administraciones y los recursos técnicos, profesionales y científicos existentes”. Ésto con la finalidad de que los procesos comunitarios sean más equilibrados.

de conflicto". El clown escénico es un personaje generador de humor. Actualmente existe un movimiento fuerte de clown a nivel mundial y particularmente en la Ciudad de México que podría fungir como agente de intervención socioeducativa (Ros y Úcar, 2013). Los estudios sobre el humor y la cultura de Andrés Mendiburo y Darío Páez Rovira (2011) arrojan discusiones sobre el tipo de humor que utilizan las personas de 14 países correlacionando esta información con las teorías de Hofstede e Inglehart. Parecería ser que la calidad de vida de cada sociedad tiene injerencia sobre el tipo de humor utilizado por los individuos que la conforman: humor positivo o humor negativo (según la clasificación de Martin et al., 2003). ¿Podría ser posible que el tipo de humor generado por los clowns como agentes socioeducativos dentro de sus comunidades tenga injerencia sobre la calidad de vida de los individuos que las conforman?

Si bien existen estudios en países latinoamericanos como Perú (Lliao, 2011; Mendiburo y Páez, 2011) que arrojan datos sobre el tipo de humor utilizado tanto por artistas escénicos (clowns en particular) como por los individuos que conforman a estas sociedades, no hay investigaciones en México que permitan generar discusiones en torno al tema. La formulación del problema general es que en la Ciudad de México no existe un perfil del clown escénico como agente de intervención socioeducativa, partiendo de la animación sociocultural -como uno de los ámbitos de la educación social- y los estudios sobre el humor y la cultura. Esto deviene en la necesidad de recopilar información sobre los estilos de humor que utilizan las personas en México, particularmente en la ciudad capital del país. Desde una mirada meramente empírica, pareciera ser que el humor utilizado por los clowns en la Ciudad de México tiene diversas aristas y es suceptible de ser estudiado. También pareciera ser que los clowns que trabajan con técnicas vinculadas al uso de los elementos de la música en correlación con sus movimientos y la forma de generar sus discursos escénicos tienen una mayor cantidad de elementos para generar un humor positivo (Gual, 2011; León, 2012)[62].

Tomando en cuenta la formulación del problema y las preguntas de investigación (que se presentarán a continuación), se plantea la siguiente hipótesis: El clown escénico es susceptible de convertirse en un agente de intervención socioeducativo, a través de la animación sociocultural, por medio del manejo de técnicas que le lleven a la generación de espectáculos que utilicen las

[62] Roam León (director de la compañía teatral *Género Menor* e integrante de la compañía de *clown* excéntrico musical *La Sensacional Orquesta Lavadero*) explica que la sincrobufonía es un recurso de la técnica *clown* que se utiliza para vincular los movimientos corporales al ritmo y melodía de una pieza. Esto se da sincronizando con la mayor precisión, como el mismo término lo dice, el movimiento con el sonido, buscando generar de esta forma en el espectador la risa (entrevista personal, 18 de Abril de 2012).

dimensiones del humor de manera propositiva para mejorar la calidad de vida de las personas en la Ciudad México.

Partiendo de la formulación del problema, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué tipos de humor son utilizados en la Ciudad de México (tanto por los clowns escénicos como por las personas)?
- ¿Qué elementos conforman la generación de cada tipo de humor que utiliza el clown escénico?
- ¿Qué nivel de consciencia tienen los clowns acerca de los tipos de humor que utilizan?
- ¿Qué correlación hay en la Ciudad de México entre el tipo de humor utilizado y el tipo de sociedad, de acuerdo con los planteamientos de Hofstede e Inglehart (colectivista-individualista; con mayor o menor distancia al poder; materialista o postmaterialista)?
- ¿Qué técnicas tendría que aprender el clown escénico para convertirse en un agente de intervención socioeducativa?
- ¿Qué tipo de humor es más efectivo para generar intervenciones socioeducativas de los clowns escénicos?
- ¿Cómo medir los resultados de las intervenciones socioeducativas de los clowns escénicos en la Ciudad de México?
- ¿Qué elementos pueden ayudar para que el humor utilizado por el clown escénico sea capaz de generar intervenciones socioeducativas en beneficio de la calidad de vida de las personas?
- ¿Qué papel juega la música en la generación del tipo de humor utilizado por el clown escénico?

Objetivo general

- Describir el perfil del clown escénico socioeducativo.

Objetivos específicos

- Categorizar los tipos de humor utilizados por una muestra de personas y de clowns escénicos en la Ciudad de México.
- Analizar la correlación de los estilos de humor utilizados por las muestras mencionadas con los tipos de sociedad de Inglehart (materialista o postmaterialista) y Hofstede (colectivista-individualista; con mayor o menor distancia al poder).
- Determinar las técnicas más efectivas para generar espectáculos de clown escénico socioeducativos a partir de: a) el análisis de los estilos de humor y tipo de sociedad, y b) la correlación del humor de los clowns con el de las personas.
- Discriminar las herramientas técnicas que debe desarrollar un clown escénico para convertirse en un agente de intervención socioeducativo.
- Analizar la pertinencia de la música como parte de la formación disciplinar del clown escénico socioeducativo.
- Determinar los elementos para la evaluación de las intervenciones socioeducativas de los clowns escénicos en México.

Metas

1. Analizar los cuestionarios aplicados sobre los estilos de humor a una muestra de clowns y de individuos de la Ciudad de México en correlación con las teorías de Hofstede e Inglehart.
2. Proponer las líneas generales de un programa de formación del clown escénico socioeducativo vinculado con la música y el humor, ya sea positivo o negativo, capaz de ser sanador y transformador.
3. Generar instrumentos de evaluación que permitan valorar los procesos de las intervenciones socioeducativas de los clowns escénicos en la Ciudad de México.

De acuerdo con Ros (2015b: 66) “la investigación científica, la formación y la medición del impacto referente [al] clown socioeducativo son inexistentes”. Dado que el clown es un movimiento en efervescencia en la Ciudad de México; y tomando en cuenta:

1) Las investigaciones científicas sobre el humor (Martin, R. et al, 2003; Lliao, 2011; Mendiburo y Páez, 2011);

2) Que el clown escénico pudiera ser otro agente de animación sociocultural para la intervención socioeducativa, además del clown socioeducativo estudiado por Ros (2015b), como parte de los ámbitos y paradigmas de la Educación Social (Núñez y Úcar, s/f; Úcar, 1997);

3) Los estudios sobre la calidad de vida en países emergentes y desarrollados (Hofstede, 2011; Jaime y García, 2011);

Todo pareciera indicar que hay un campo fértil para proponer una investigación que arroje datos sobre el perfil del clown escénico como agente socioeducativo, partiendo del tipo del humor utilizado en la Ciudad de México, tanto en una muestra de la población como en una muestra de clowns escénicos; a la par es pertinente observar estos resultados a través de la lente de las teorías de Hofstede e Inglehart. Con estos elementos sería posible generar una discusión para gestar un perfil general y perfiles específicos (dependiendo de los contextos en donde se dieran las intervenciones en animación sociocultural) de un clown escénico socioeducativo capaz de promover la mejora en la calidad de vida de las personas de esta ciudad. La pedagogía social y la evaluación de sus procesos son materias pendientes por desarrollarse a fondo en México, partiendo de estudios rigurosos.

Pareciera ser fundamental proponer modelos diversos de intervención en animación sociocultural en la Ciudad de México. Siguiendo a Úcar (1997): es posible diseñar una infinidad de programas de intervención en función de la orientación, de la predilección del interventor y también partiendo de las características, necesidades, expectativas o demandas del grupo social en el que se interviene. Sería necesario crear programas de intervención socioeducativos desde el trabajo del clown escénico para responder a las demandas de la Ciudad de México en particular.

Asimismo, es necesario crear instrumentos de medición aplicables a las intervenciones socioeducativas del clown escénico en México con la finalidad de diagnosticar, observar y mejorar los procesos propuestos, incorporando a las comunidades. La creación de estos instrumentos puede ser una aportación a las reflexiones sobre la evaluación de las intervenciones socioeducativas en general. Se parte del supuesto de que los estilos de humor utilizados de manera propositiva en el clown escénico pudieran ser un factor determinante para la optimización de las intervenciones socioeducativas de dicho artista en beneficio de la calidad de vida de las personas de la Ciudad de México.

Referencias

Gual, A. (2011). Entrevista en Noticias MVS: Espectáculo de malabarismo y música: 'Humor en cubos', Extraído el 1 de agosto de 2011 desde [http://ww2.noticiasmvs.com/noticias/capital/-espectaculo-de-malabarismo-y-musica-humor-en-cubos-758.html], consulta realizada el 30 de Noviembre de 2012

Hofstede, G. (2011). *Dimensionalizing Cultures: e Hofstede Model in Context*. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1). Extraído de http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=orpc el 4 de Junio de 2017.

Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies*. Princeton: Princeton University Press.

Inglehart, R., Basáñez, M. et al (Eds.). (2004). *Human Beliefs and Values: a cross-cultural source- book based on the 1999-2002 values surveys*. México: Siglo XXI Editores.

Jaime, E. y García, M. (2011). *La evaluación del bienestar en México. Una perspectiva desde las organizaciones de la sociedad civil. En Realidad, datos y espacio*. Revista Internacional de Estadística y Geografía. Vol. 2. Núm. 2. Mayo-Agosto.

León, Roam. (2012, abril 18). Entrevista personal.

Lliao Morey, Sharon (2011). *Estilos de humor y rasgos de personalidad en un grupo de clowns de Lima metropolitana*. Tesis de Licenciatura no publicada. Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Letras y Ciencias Humanas.

Marín, G. y Triandis, H. (1985). *Allocentrism as an important characterisc of the behavior of americans and hispanics*, en Díaz- Guerrero, R. (ed). *Cross-Cultural and national studies in social psychology*. Nort Holland, elsevier science publisher.

Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., et al (2003). *Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnai*re. Journal of Research in Personality. Academic Press. New York. Vol. 37. pp. 48-75.

Mendiburo, A. y Páez, D. (2011). *Humor y cultura. Correlaciones entre estilos de Humor y dimensiones culturales en 14 países*. Boletín de Psicología, 102, 89-105.

Núñez, H. y Úcar X. (s/f). Los ámbitos de intervención de la Pedagogía Social. Academia. Extraído el 13 de Junio de 2017 desde https://www.academia.edu/1740758/Los_%C3%A1mbitos_de_intervenci%C3%B3n_de_la_Pedagog%C3%ADa_Social

Ros Clemente, F. J. y Úcar X. (2013). *Aportes para la definición, caracterización y expansión de un «Clown Socioeducativo»*. En Torío López, S.; García-Pérez, O.; Peña Calvo, J.V. y Fernández García, C.M. (Coord.) *Crisis social y Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía*

Social. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo. pp. 669-677

Ros Clemente, F. J. (2015b). *La formación de profesionales del clown socioeducativo: una propuesta futura*. En de Juanas Oliva, A. y Fernández García, A. (coord.). Pedagogía social, universidad y sociedad. Editores: Universidad Nacional de Educación a Distancia. España. pp. 65-71.

Úcar, X. (1997). *Animación Sociocultural, complejidad y modelos de intervención. En Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, No. 5. Editores Parrés. España. pp.86-107.

Bibliografía

Correa, F., Contreras, C., et al. (2002). *Dimensiones del individualismo-colectivismo en México: Un estudio exploratorio. En La Psicología Social en México*, 9, pp. 553-559. Recuperado el 7 de junio de 2017 de http://www.geocities.ws/seminario_lewin/AMEPSO02/Dimension.pdf

Gené, H. (2016). *El arte de ser payaso*. Artezblai; Toma, Ediciones y Producciones Escénicas y Cinematográficas; Paso de Gato. México.

Gené, H. (2016b). *La dramaturgia del clown*. Toma, Ediciones y Producciones Escénicas y Cinematográficas; Paso de Gato. México.

Giménez, R. (1996) *Los mexicanos de los noventa*. En *Este País*. 66. Septiembre.

Gual, A. (2016, Marzo 30). Clase magistral en Secretaría de Cultura [Editorial]. *El clown es algo que se vive, se siente; no es perfecto es perfectible, humano, orgánico: Aziz Gual*. México. Extraído el 13 de Junio de 2017 desde http://www.gob.mx/cultura/prensa/el-clown-es-algo-que-se-vive-se-siente-no-es-perfecto-es-perfectible-humano-organico-aziz-gual

Gual, A. (2011b, Agosto 9). Entrevista en Caballero, J. *El principio del clown es el deseo de ser amado por el espectador*. La Jornada. México. Extraído el 13 de Junio de 2017 desde http://www.jornada.unam.mx/2011/08/09/espectaculos/a08n1esp

Lecoq, J. ([1997] 2003). El cuerpo poético. Barcelona: Alba Editorial.

March i Cerdà, M. y Orte Socias, C. (s/f). *El papel de la evaluación y de la calidad en el proceso de institucionalización de la educación social. Grupo de trabajo: Las políticas de calidad en la educación social.* Trabajo presentado en el IV Congreso Estatal del/a educador/a social. Universidad de las Illes Balears. Extraído el 5 de junio de 2017 de: http://www.eduso.net/archivos/IVcongreso/comunicaciones/c27.pdf

Nilsen, A. P. y Nilsen, D.L.F. (2000). *Encyclopedia of 20th-Century American Humor.* Arizona: Oryx Press.

Pascual Barrio, B. (2007). *La evaluación de la intervención comunitaria: un marco para la reflexión. En Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria.* Núm. 14, marzo. Sociedad

Iberoamericana de Pedagogía Social. Sevilla, España. pp. 129 -138.

Perramón Limón, P. (2012). *Influencia de la Cultura en los Negocios*. Tesis no publicada. Universidad de las Américas. Puebla. Mayo.

Ros Clemente, F. J. (2015). *Cómo reivindicar derechos humanos a través del arte del clown: La función social en el payaso*. RES Revista de Educadores Sociales. No. 20. Extraído el 1 de Junio de 2017 desde https://www.researchgate.net/publication/286071571_La_formacion_de_profesionales_del_clown_socioeducativo

Inclusión, legislación y educación

Campo Elías Flórez Pabón, Universidad de Pamplona, ceflorez@unipamplona.edu.co

Resumen

El objetivo del presente escrito es analizar ¿cuáles son los conceptos, percepciones y representaciones que tienen el docente frente a la discapacidad, para que se construya adecuadamente la educación inclusiva en los ámbitos de formación en Brasil y que responda adecuadamente a la legislación nacional desde la perspectiva de la pedagogía social desarrollada por Paulo Fraire? Idea que se comienza a incluir desde la participación del gobierno brasileño en la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD), en la cual se proponen directrices regidas por las Naciones Unidas (ONU) en Nueva York, desde el 13 de diciembre de 2006 para saber cómo adaptar los principales principios de la convención a la academia. Pero en Brasil sólo son incluidos dichos lineamientos hasta el 25 de agosto de 2009, como parte de la política social de gobierno desarrollada por el entonces presidente brasileño Luis Ignácio Lula da Silva en su decreto 6, 949, el cual traslada los diferentes ordenamientos de la convención para la educación latinoamericana y brasileña. Noción que hace replantearse el problema de la educación inclusiva desde la perspectiva de la pedagogía social, la cual hace que las diferentes Instituciones de Educación se pregunten sobre cómo va a abordar el tema a nivel social, laboral, cultural y, por supuesto educativa en los países que participaron del acuerdo. Dichas reflexiones y argumentos permitirán descubrir cómo los profesores y los estudiantes que poseen o no poseen alguna discapacidad hacen parte del mundo propuesto por la pedagogía social en la educación brasilera. Una pedagogía que ya era socializada como pedagogía del oprimido en los estudios de Paulo Fraile, y que presenta una sociedad brasilera en crisis frente a las personas con alguna especie de discapacidad. Permitiendo adaptar las sugerencias de la CDPD al contexto educativo brasilero, al punto de construir políticas educativas en pro de una minoría que hasta el momento no había sido tenida en cuenta en la educación brasilera formalmente.

Palabras clave: *Inclusión, legislación, educación brasilera, pedagogía social, Paulo Freire.*

Introducción

Tal vez toda discusión o análisis que se realiza sobre pedagogía tienen que llevarnos a replantear el papel de la educación en nuestra estructura social. Este caso no es la excepción, y más replantearnos qué es la educación a partir de la perspectiva brasilera. La educación se plantea en boca de Freire siempre como un quehacer político, en el sentido que es una forma de intervención en el mundo, como lo expresa en su obra sobre una pedagogía de la autonomía (Freire, 2004). Es decir, realizar una intervención que va más allá del conocimiento de los contenidos que puedan ser adecuada o inadecuadamente enseñados, o aprendidos en donde se desenmascara la ideología dominante que hasta ese momento no ha permitido el avance de una sociedad en diferentes sentidos. Como podría ser en este caso el sentido de la población que posee alguna discapacidad y que no puede acceder de manera "normal" a la educación básica y mínima que se propone a partir del quehacer político de un gobierno y sociedad que se denomina avanzada.

En este sentido plantea Nicuesa, (2017) que la educación es uno de los pilares más importantes del desarrollo social. Ya que el conocimiento que esta aporta ofrece recursos fundamentales para alcanzar la libertad interior. Sin embargo, existen factores de riesgo que pueden marcar la diferencia. Como, por ejemplo, la pobreza dificulta el acceso a la formación. Así como el abandono escolar es otro problema importante. Sin dejar de lado, condiciones especiales que algunas personas portan como es la hipoacusia, la ceguera, la baja movilidad, entre otros, los cuales también se convierten en obstáculos para alcanzar esa libertad interior. Por esta razón, la pedagogía social desarrolla medidas de prevención para potenciar la igualdad de oportunidades y buscar incluso desde la política el modo de reinsertar socialmente a personas en riesgo de exclusión. Porque como muestra la pedagogía social, la educación, lejos de ser un bien individual, es un valor colectivo que se tiene que potenciar en todos los ambientes.

Esto implica que la pedagogía social pone en valor el conocimiento, la educación y la formación como valores que potencian la naturaleza humana en la búsqueda de la excelencia en una perspectiva de integralidad. En donde el destino de un ser humano puede cambiar por completo dependiendo de si tiene posibilidad de formarse o, por el contrario, carece de esta opción. En tal orden de ideas, esto hace que el objetivo de la pedagogía social hable también de inclusión, en los cuales se impulse programas de excelencia integrando los medios necesarios en relación con el fin. De allí que el interés de nuestro escrito verse en querer responder a la pregunta de ¿cuáles son los conceptos, percepciones y representaciones que tienen el docente

frente a la discapacidad, para que se construya adecuadamente la educación inclusiva en los ámbitos de formación en Brasil y que responda adecuadamente a la legislación nacional desde la perspectiva de la pedagogía social desarrollada por Paulo Fraire?, y es que lo hacemos a partir de la perspectiva docente porque es en el profesor en quien en un primer momento recaen todos los esfuerzos para que estas políticas educativas se lleven a cabo, y podamos plantearnos en América Latina conceptos como la educación inclusiva en lo práctico, en la vida cotidiana. Para desarrollar la presente propuesta, vamos a partir de las observaciones hechas por Natorp en la pedagogía social, y con este marco conceptual procederemos a proponer como se aplicaría la inclusión como parte de esta teoría en la obra de Freire.

Perspectiva de la pedagogía social como inclusión

Se puede decir, que el término pedagogía social es de reciente utilización, aunque las prácticas educativas a que hace referencia se vienen realizando (o se deberían estar realizando) desde hace mucho tiempo, mucho más de lo que esa reciente denominación permite suponer, los antecedentes del concepto pedagogía social se remontan al siglo XVIII. Sin negar que podemos proponer desde tiempos muy antiguos la reflexión en torno a la pedagogía como un acompañamiento, pero no en el sentido social que nosotros estamos tratando. No obstante, sólo hasta el siglo XVIII es que se ve un auge en torno a esta problemática desarrollado en Alemania por autores como Diesterwerg o Natorp.

En tal sentido y siguiendo una línea histórica se atribuye a Adolf Diesterwerg (Alemania 1790-1866), la primera utilización escrita del término, en su libro: “Bibliografía para la formación de los maestros alemanes” IV edición, sección 3 apartado 9 titulado “Escritos sobre pedagogía social “publicado en 1850, en donde equiparaba la pedagogía y la educación social a la educación popular, enfocándolas hacia la educación de adultos y con la pretensión de unir lo social y lo educativo como realidad humana problemática. (Quintana, citado por Pérez Serrano, pp. 31.). Algunos historiadores como H. Kronen, consideran que la expresión pedagogía social se debe a Karl Mager (en 1844), de quién la tomó Diesterwerg, casi sin advertirlo y sin conciencia de la importancia que llegaría a alcanzar este concepto.

Con relación a la educación social y las funciones sociales de la educación se ha teorizado desde los primeros tiempos, encontrándose referencias importantes en autores de la Grecia clásica como Platón (El Banquete) y Aristóteles (La Ética, La Política), que conciben la pedagogía como saber práctico sin establecer diferencias relevantes entre Estado y Sociedad ni entre política y pedagogía mientras que resaltan la estrecha relación entre filosofía y pedagogía

en un filosofar común. Consideran que el fin de la comunidad y del individuo coincide; negando además que el Estado pueda ser dichoso cuando se descuida la felicidad de la mayoría o algunos de los súbditos.

El origen de la pedagogía social está vinculado a la necesidad de intervenir socioeducativamente en una sociedad en crisis como consecuencia de las profundas alteraciones producidas por la industrialización, con oportunidades de buscar soluciones a las carencias, que compartan los cambios para los cuales la sociedad no está preparada. Del mismo modo podríamos señalar que el auge de la pedagogía social en el siglo XX se vincula con los diferentes avances tecnológicos y su expansión en el proceso de globalizaciones (Mondragon Varela & Ghiso, 2017).

Sin embargo, el anterior antecedente histórico no demuestra la perspectiva que estamos planteando aquí, sin demeritar que es una perspectiva particular hablar de pedagogía social de personas con alguna incapacidad, que de alguna forma no habían sido retomados por ninguna vertiente de la pedagogía. No obstante, retomemos la perspectiva de uno de los grandes pilares de la pedagogía social, el cual consideramos el padre de esta teoría, y que nos aporta a la discusión que queremos trabajar.

Según Paul Natorp, “La Pedagogía Social no puede verse separada de la teoría educación, antecedida o seguida por una pedagogía individual; hay que verla como la comprensión correcta de un problema de la pedagogía en general y en particular la pedagogía de la voluntad”. Para él la comunidad se convierte en el punto clave para la educación. Toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad ya que el individuo aislado, es una abstracción. Dentro de la pedagogía social hay cohesión y diversidad, como un concepto clave para llevar a cabo el desarrollo teórico y epistemológico de la ciencia (Arrieche, Bello, & All., 2013).

Entonces podría considerarse como una ciencia o arte cuyo objetivo de estudio es el ámbito educativo y lo social que es relativo a la sociedad, costumbres historia y valores, por lo tanto la pedagogía social es la ciencia practica social y educativa que busca satisfacer las necesidades básicas del ser humano en la sociedad, también busca la socialización o incorporación del individuo al ámbito social que le permita a través de la educación al desenvolvimiento de manera positiva integral y participativa en la sociedad.

Lo anterior implica que bajo esta posibilidad expuesta por Natorp podremos repensar, y considerar que la pedagogía social incluye a las personas con alguna deficiencia. Para finalizar cabe destacar que él plantea que la educación moral recibe en el individuo y lo más importante

que puede tener y se aprende a través de las relaciones sociales. También nos habla de un triángulo inseparable en la educación individuo-comunidad y educación, que estrechamente unidos desarrollan una conciencia comunitaria logrando de este modo la eliminación de las diferencias sociales, la democratización de la educación, entre otros (Arrieche, Bello, et All., 2013).

La inclusión como pedagogía social a partir del pensamiento de Paulo Freire

La pedagogía tiene diferentes ámbitos de aplicación. La pedagogía social toma como objeto de estudio el aprendizaje en su vertiente social. Es decir, en relación con los valores, costumbres y cultura dentro de los distintos grupos de población. El pedagogo tiene las competencias necesarias para desarrollar dinámicas formativas potenciando el aprendizaje de los alumnos. La educación es uno de los pilares más importantes del desarrollo social. Ya que el conocimiento ofrece recursos fundamentales para alcanzar la libertad interior. Sin embargo, existen factores de riesgo que pueden marcar la diferencia.

Como, por ejemplo, la pobreza dificulta el acceso a la formación. Así como el abandono escolar es otro problema importante. Sin embargo, una contingencia que no se retoma es el problema de la inclusión en el aula, y menos que esta sea encabezada por el profesor como parte de su actuar práctico y político en el aula como lo acreditaba Freire. Por esta razón, retomamos este ejercicio de manera tan particular, desde la pedagogía que incluye y libera como fue lo que Freire desarrolló. En tal sentido afirma el autor:

> *… se nos convoca a pensar acerca de lo que los maestros deben saber, y de lo que deben hacer, en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo cuando el énfasis está puesto en educar para lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos en la sociedad. No se va a justificar el analfabetismo o la no asistencia a las escuelas por la irresponsabilidad de los padres o por el resultado de sus bajos ingresos, porque la educación y las posibilidades que ella brinda de mejoramiento de la humanidad son fundamentales en su concepción sobre la liberación de los individuos y su inclusión en las sociedades* (Freire, 2004, pág. 2).

Esto implicará que la pedagogía social desarrolla medidas de prevención para potenciar la igualdad de oportunidades y buscar incluso el modo de reinsertar socialmente a personas en riesgo de exclusión, como la planteada en este caso con las personas portadoras con alguna clase

de deficiencia. Porque como muestra la pedagogía social, la educación, lejos de ser un bien individual, es un valor colectivo.

La pedagogía social pone en valor el conocimiento, la educación y la formación como valores que potencian la naturaleza humana en la búsqueda de la excelencia. El destino de un ser humano puede cambiar por completo dependiendo de si tiene posibilidad de formarse o, por el contrario, carece de esta opción. El objetivo de la pedagogía social es impulsar programas de excelencia integrando los medios necesarios en relación con el fin.

Aplicación de la inclusión en la pedagogía social en Brasil

La anterior teoría se traduce en una forma práctica en la república de Brasil. A través de los derechos de las personas con deficiencia, y como resultado de pensamientos de pedagogía social como los propuestos por Freire y el mismo Natrop. En el artículo 24 del decreto 6949 (Gobierno de Brasil, 2009), del gobierno brasilero adoptado por el entonces presidente Lula da Silva, propone como se debe afrontar la inclusión en el salón de clase. En donde el profesor debe ser el promotor de estos lineamientos, y debe procurar los derechos, la accesibilidad a quienes no la tienen. Tiene que liberar al oprimido. Nos ofrece un marco conceptual relacionado con la práctica de los profesionales de la educación, quienes para este particular obrarán como autores de esta y estarán comprometidos tanto con la enseñanza como con el aprendizaje. Articula un total de veinte "saberes" o principios a tener en cuenta, vinculados a tres capítulos principales, los cuales a su vez son los pilares conceptuales de esta obra: No hay enseñanza sin aprendizaje; enseñar no es transferir conocimientos; y el proceso de educar es sólo una empresa humana (Freire, 2004).

Sin embargo, estos veinte saberes propuestos en esta obra, son traducidos en la política de Brasil de la siguiente forma:

Educación

1. Los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Para hacer efectivo este derecho sin discriminación y con base en la igualdad de oportunidades, los Estados partes asegurarán un sistema educativo inclusivo a todos los niveles, así como el aprendizaje a lo largo de toda la vida, con los siguientes objetivos:
    a. el pleno desarrollo del potencial humano y del sentido de dignidad y autoestima, además del fortalecimiento del respeto de los derechos humanos, de las libertades fundamentales y de la diversidad humana;
    b. el máximo desarrollo posible de la personalidad y los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como de sus habilidades físicas e intelectuales;

   c. La participación efectiva de las personas con discapacidad en una sociedad libre.
2. Para la realización de este derecho, los Estados partes velarán porque:
   a. las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema educativo general bajo una declaración de discapacidad y que los niños con discapacidad no se excluyan de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria o de la enseñanza secundaria, a causa de la discapacidad;
   b. las personas con discapacidad puedan acceder a la enseñanza primaria inclusiva, de calidad y gratuita, ya la enseñanza secundaria, en igualdad de condiciones con las demás personas en la comunidad en que viven;
   c. las adaptaciones razonables según las necesidades individuales sean proporcionadas;
   d. Las personas con discapacidad reciban el apoyo necesario, en el marco del sistema educativo general, con miras a facilitar su efectiva educación;
   e. Las medidas de apoyo individualizadas y efectivas se adopten en ambientes que maximicen el desarrollo académico y social, de acuerdo con la meta de inclusión plena.
3. Los Estados partes asegurarán a las personas con discapacidad la posibilidad de adquirir las competencias prácticas y sociales necesarias para facilitar a las personas con discapacidad su plena e igual participación en el sistema de enseñanza y en la vida en comunidad. Para ello, los Estados partes adoptarán medidas apropiadas, incluyendo:
   a. Facilitación del aprendizaje del braille, escritura alternativa, modos, medios y formatos de comunicación creativa y alternativa, y habilidades de orientación y movilidad, además de facilitar el apoyo y asesoramiento de pares;
   b. Facilitación del aprendizaje de la lengua de signos y promoción de la identidad lingüística de la comunidad sorda;
   c. Garantizar que la educación de las personas, en particular los niños ciegos, sordo y sordas, esté ministrada en las lenguas y en los modos y medios de comunicación más adecuados al individuo y en ambientes que favorezcan al máximo su desarrollo académico y social.
4. Con el fin de contribuir al ejercicio de este derecho, los Estados Partes adoptarán medidas apropiadas para emplear a profesores, incluidos los profesores con discapacidad, habilitados para la enseñanza de la lengua de signos y / o del braille, y para capacitar a profesionales y equipos actuantes en todos los niveles de enseñanza. Esta capacitación incorporará la concientización de la discapacidad y la utilización de modos, medios y

formatos apropiados de comunicación creativa y alternativa, y técnicas y materiales pedagógicos, como apoyos para las personas con discapacidad.

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad puedan acceder a la enseñanza superior en general, formación profesional de acuerdo con su vocación, educación para adultos y formación continuada, sin discriminación y en igualdad de condiciones. Para ello, los Estados Partes asegurarán la provisión de adaptaciones razonables para las personas con discapacidad (Gobierno de Brasil, 2009, pág. Art. 24.).

En torno de lo anterior podríamos señalar con Freire (2004) que la educación basada en la interacción entre educar y aprender requiere seguir los siguientes pasos por parte del docente como líder de este proceso: observa un rigor metodológico; desarrollar la investigación; el respeto por el conocimiento particular de cada estudiante; ejercitar el pensamiento crítico; respetar la ética y estética; es decir, haz lo que dices y arriésgate aceptando lo nuevo, al tiempo que rechazas cualquier forma de discriminación; reflexionando críticamente acerca de las prácticas educacionales; y asumiendo tu identidad cultural de tal forma que aquel pensamiento que en determinado momento fue utópico, hoy día en las aulas ya no lo sea, haciendo de la educación una práctica de libertad. En otras palabras, plantea una educación social como pedagogía del oprimido, en este caso, de aquellos que tienen alguna deficiencia y que necesitan de sus derechos para ser reivindicados. Implica que “el papel de las clases oprimidas en el proceso de su liberación y las relaciones entre ellas y los liderazgos revolucionarios. Es decir, este papel debe ser el de sujeto de la propia transformación, de la liberación. Y esta liberación no puede ser resultado de un regalo, sino de un esfuerzo constructivo, creativo, y, por tanto, de superación del orden no libre o no liberador” (Marín, 1978), que en este caso en el aula debe ser liderado por el docente.

En tal sentido de lo que propone el decreto y de lo que analiza Freire, desarrollar escuelas con carácter inclusivo es un reto de la educación contemporánea. Para ello se requiere una transformación profunda de las representaciones de las sociedades, de las personas en particular, que se traducen necesariamente en cambios de actitudes, cambios en las acciones y, por ende, repercuten en el sistema educativo de cada sociedad. La construcción de escuelas, colegios, y universidades inclusivas se convierte en una aspiración a la que apuntan los esfuerzos de grupos organizados de docentes, programas y proyectos nacionales y de cooperación internacional, y tienen en la historia reciente, veredas por las cuales ha caminado mucho de este esfuerzo y sueño.

Más allá de un concepto restringido al ámbito de la población con discapacidades, la conceptualización en la actualidad, se inscribe en principios que devienen de los procesos de

exclusión de grupos tradicionalmente alejados de la educación. Tanto la educación como derecho, como los planteamientos de la Educación para Todos, constituyen asideros para hablar de calidad educativa, calidad de vida y construcción de sociedades justas y solidarias. Si bien las raíces más profundas están en la exclusión de los más necesitados de aprendizaje social como han sido las poblaciones con necesidades educativas especiales, la trascendencia del concepto y de ahí su importancia, está en la inclusión de otros grupos que las sociedades han dejado en la más alta vulnerabilidad, como son las minorías étnicas y lingüísticas, niños trabajadores y explotados en las peores condiciones, comunidades en pobreza y extrema pobreza, así como otros colectivos que se construyen en las ciudades. Cada contexto, cada momento marca la impronta de trazar rutas nuevas, buscar nuevos aliados e inspirar y motivar a las comunidades para lograr esos ideales que se han escrito en los discursos, declaraciones y propuestas nacionales, internacionales y mundiales.

Consideraciones finales

Lo anterior implica que un pedagogo social debe ser una persona vocacional, con una fe incondicional en la capacidad del ser humano. La pedagogía social tiene diferentes ámbitos de aplicación. Por ejemplo, una de las funciones más importantes es la asistencia familiar para ofrecer apoyo ante situaciones de vulnerabilidad. O como en el caso presente un pedagogo (docente) que es capaz de empoderar a las personas con deficiencia que asisten a sus aulas, ante todo reconociéndoles sus derechos a la hora de hacer el ejercicio educativo, en las diferentes prácticas escolares.

Por otra parte, la pedagogía social busca el modo de facilitar la autonomía personal de los individuos como plantea Freire a través de su propio proceso de aprendizaje personalizado. Por tanto, el educador social es un profesional que fomenta el empoderamiento personal al impulsar a cada persona a ser la mejor versión de sí misma. Por ejemplo, en el contexto de un grupo puede elaborar un diagnóstico de una situación para encontrar soluciones a esa necesidad de conocimiento a través del desarrollo de programas específicos, como en el caso de una educación para ciegos y sordos, por proponer un ejemplo.

Finalmente, esto implica que la pedagogía del oprimido es una disciplina muy importante para el desarrollo del conocimiento. Tanto en áreas de ciencias como de letras. La formación es importante en la vida de un ser humano no solo porque puede acceder a mejores opciones de empleo sino porque hoy día con esta legislación da oportunidad a personas que con sus discapacidades no eran tenidas en cuenta. También porque al final de cuenta así puede ser más

feliz. La calidad de vida de los estudiantes y del mismo docente mejora cuando estos procesos son reflexionados y aplicados uniendo los ámbitos que nos hablan de: Inclusión, legislación y educación en la pedagogía social.

Referencias bibliográficas

Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá, España: Eduforma

Arrieche, J., Bello, E., & All., e. (23 de julio de 2013). El impulso. Obtenido de La Pedagogía Social según la visión de Paul Natorp: http://www.elimpulso.com/apartado-de-lectores/la-pedagogia-social-segun-la-vision-de-paul-natorp

Arteaga, B. y García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.

Belloso, V. (2009). Competencias del docente de educación integral en el contexto de la realidad educativa venezolana. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7, 80-98.

Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15*(2), 82-99. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html

Freire, P. (2004). Pedagogía de la Autonomía. Sao Paulo: Paz e Terra.

Gobierno de Brasil. (25 de agosto de 2009). Planalto. Obtenido de DECRETO Nº 6.949 Convención sobre los derechos de las personas con deficiencia: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

Marín, K. (20 de mayo de 1978). Diario, El País. Obtenido de Paulo Freire: "La educación es siempre un quehacer politico": https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html

Mondragon Varela, G., & Ghiso, A. (19 de 02 de 2017). Pedagogia Social.

Morales Bonilla, R. (2007). Nuevas miradas y aprendizajes virtuales en la docencia universitaria. Actualidades investigativas en educación, 7(3), 43-65.

Nicuesa, M. (5 de abril de 2017). ¿Qué es la pedagogía social y para qué sirve? Obtenido de Formación y Estudios: https://www.formacionyestudios.com/la-pedagogia-social-sirve.html

“El arte de compartir”: diseño y desarrollo del campamento urbano intergeneracional “Hi Artist 2017” en el Museo Universidad de Navarra

Nuria Garro-Gil, Profesora Ayudante Doctora, Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra nggil@unav.es

Fernando Echarri Iribarren, Responsable de Área Educativa, Museo Universidad de Navarra fecharri@unav.es

Resumen

Las instituciones museísticas, por sus especiales características, pueden fomentar el desarrollo de aprendizajes de gran significatividad entre sus visitantes. El Museo Universidad de Navarra es una institución de reciente creación (2015) que es consciente de la importancia que la educación tiene en la sociedad actual. Los programas educativos del Museo utilizan como recurso las exposiciones del Museo, integrando la parte socioemocional en los procesos de aprendizaje. Y al tratarse de un museo universitario, están previstas las colaboraciones en materia de docencia e investigación. Así, en el curso 2016/2017, en colaboración con la Facultad de Educación y Psicología, dentro de la asignatura de Sociología de la Educación I, alumnos/as de 3º curso de Pedagogía, Educación Infantil y Educación Primaria y la profesora titular diseñaron y planificaron el proyecto de socialización intergeneracional “El arte de compartir”, siguiendo la metodología de Aprendizaje Por Proyectos. Este proyecto dio lugar a los primeros campamentos urbanos intergeneracionales “Hi Artist” 2017 del Museo Universidad de Navarra. En él, niños (5-10 años) y mayores (residentes de centros geriátricos) compartieron vivencias, recuerdos, saberes y experiencias en un espacio artístico. Y desarrollaron actividades creativas, plásticas y escénicas, donde la socialización y el intercambio fueron los protagonistas.

Palabras clave: *Museo Universidad de Navarra, Hi Artist, campamento intergeneracional, socialización, creatividad.*

Una sociedad para todas las edades

A principios de este año, Reino Unido alertaba una vez más sobre lo que ya se califica de "epidemia" en Europa: la soledad. Y nombraba una Diputada de la Soledad para atajar este problema que parece afectar ya a 9 millones de británicos, según datos del gobierno http://www.elmundo.es/internacional/2018/01/23/5a62348246163f6c128b45da.html). El gran pensador Zygmunt Bauman ya dijo en 2001 que nuestra "sociedad líquida" generaba relaciones distantes, desvinculadas, poco comprometidas. Y a pesar de estar más "hiperconectados" que nunca, la soledad y desvinculación de las personas podían llevar a la desintegración de la ciudadanía (Touraine, 2005). Esta creciente individualización se percibe ya desde la etapa infanto-juvenil, cuando se adquieren nuevos patrones de socialización "epidérmica" (Yubero, Jiménez y Larrañaga, 2003). Lo cual ya en la edad adulta da lugar a un individualismo institucionalizado (Beck y Beck-Gernsheim, 2002).

Frente al avance de la soledad, los organismos internacionales recomiendan —entre otras cosas— recuperar el papel de la educación para alimentar y promover el intercambio intergeneracional. Precisamente los Programas Intergeneracionales podrían ser la respuesta a la necesidad de crear programas socio-educativos en los que no se dé tanta relevancia al criterio edad (Gutiérrez y Hernández, 2013). No en vano los eslóganes adoptados en las Asambleas Mundiales de Envejecimiento de Naciones Unidas han apuntado en esta misma línea: "Educación a lo largo de toda la vida", "Envejecimiento activo y la solidaridad intergeneracional", "Sociedad para todas las edades". Y en el Informe de Jaspers (2007) para América Latina y el Caribe, a partir del Plan de Acción Internacional de Envejecimiento (Naciones Unidas, 1982) se decía que era necesario "crear entornos incluyentes" (26-31) y planteaba "la construcción de una sociedad para todos como un desafío" (36-39). Nos interesan especialmente tres de las recomendaciones que hacía en 1982 Naciones Unidas en la I Asamblea Mundial de Envejecimiento celebrada en Viena:

1. Crear programas de educación en los que las personas de edad sean maestros y transmisores de conocimientos, cultura y valores espirituales.

2. Promover programas para personas de edad, no estructurados, basados en la comunidad y orientados al esparcimiento, con el fin de desarrollar un sentido de autosuficiencia y la responsabilidad de la comunidad respecto a las personas de edad.

3. Estimular y apoyar programas encaminados a lograr un mayor y más fácil acceso físico a instituciones culturales tales como museos, teatros, ópera, conciertos, cines,

etc. Proponer cursos prácticos en los que las personas mayores desempeñen funciones tanto de beneficiarias como de colaboradoras.

Todas ellas nos han servido como referencia para fundamentar nuestro proyecto de campamento intergeneracional en el Museo Universidad de Navarra.

Los museos y su dimensión educativa

Una de las principales intenciones de los museos consiste en fomentar la educación de las personas y proporcionar experiencias significativas entre sus visitantes (Falk & Dierking, 1992; Hein, 1998, 2000, 2012; Hooper-Greenhill, 2005; Falk, 2009; Burnham and Kai-Kee, 2011). Para ello, el museo proporciona un contexto de aprendizaje, un espacio experiencial de formas variables (Rivière 1989) que puede ayudar a la aplicación de innovaciones pedagógicas (Pastor, 2004). El Museo Universidad de Navarra[63] también recoge esta intención educadora e innovadora y es consciente de la importancia que la educación tiene en la sociedad actual para el desarrollo de las personas y las generaciones futuras según el enfoque basado en el desarrollo de capacidades humanas propuesto, entre otros, por Amartya Sen (1999) o Martha Nussbaum (1997). Este enfoque explica que la ciudadanía y la educación no deben ser vistas únicamente como instrumentos, sino como un valor en sí mismas para el desarrollo social. Se intenta así ayudar a desarrollar en las personas a través del arte una visión y una comprensión más completas del mundo en el que vivimos. El planteamiento pedagógico adoptado por el Museo Universidad de Navarra pretende producir así un “Significant learning environment” (Falk & Dierking, 1992); un entorno de aprendizaje visual en el que los visitantes puedan desarrollar y aplicar sus propias estrategias y repertorios interpretativos (Hooper-Greenhill, 2005).

La programación educativa del Museo Universidad de Navarra, de acuerdo a las propuestas de Pastor (2004, 44), trabaja específicamente la capacidad de observación y contemplación de la obra de arte mediante la sensibilización, la educación de la mirada (Berger 1972), de modo que se generen experiencias significativas que ayuden a avanzar en el desarrollo personal y que produzcan aprendizajes duraderos (Ausubel 1976; Novak 1977; Novak y Gowin 1984), sin tener en cuenta la edad de los visitantes, posibilitando de manera directa el lifelong learning.

[63] El Museo Universidad de Navarra es un museo de arte contemporáneo de reciente creación, inaugurado en enero de 2015 en el corazón del Campus Universitarios de la Universidad de Navarra con sede en Pamplona, Navarra (España).

“El arte de compartir”. Un proyecto para la socialización intergeneracional

En el año 2000, el Instituto de la Educación para la UNESCO reunió a los principales representantes de 10 países del mundo para discutir la práctica, programas y políticas sociales en materia de intergeneracionalidad. Entre las conclusiones a las que llegaron, destacaban el potencial de los Programas Intergeneracionales como “vehículos para el intercambio determinado y continuado de recursos y aprendizaje entre las generacionales más viejas y más jóvenes” (Hatton-Yeo y Ohsako, 2013). Pero se identificaban dos posibles desafíos para su desarrollo:

1. Pasar de los Programas Intergeneracionales tradicionales de un solo sentido —el joven aprendiendo del mayor— a Programas Intergeneracionales basados en las relaciones recíprocas entre las diferentes generaciones;

2. Investigar la viabilidad en contextos culturales diferentes donde los participantes de diferentes grupos de edad no unidos por relaciones familiares interactúan entre sí.

Atendiendo a estos retos y a las indicaciones de Naciones Unidas, se propone a los alumnos de los Grados de Pedagogía, Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra llevar a cabo un proyecto de socialización intergeneracional en el marco de la asignatura de Sociología de la Educación II de la profesora Nuria Garro. Para ello se procede de la siguiente manera.

Junto al Área Educativa del Museo Universidad de Navarra se estudia la posibilidad de trabajar en el diseño y planificación de un proyecto de socialización con personas mayores y niños de hasta 10 años en el entorno museístico a través de actividades artísticas. El objetivo es desarrollar durante una semana de verano un campamento intergeneracional en el que mayores y niños aprovechen los recursos que el Museo pone a su disposición.

Los 65 alumnos de la asignatura trabajan durante los meses de marzo a mayo de 2017 en cinco grupos siguiendo la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos. A principio de semestre se les explica esta metodología, se les dan las directrices pertinentes y se les proponen los objetivos generales a alcanzar, así como los recursos materiales y humanos a su disposición. Cada uno de los grupos deberá:

1. Analizar el perfil de la generación actual de personas mayores, comprender los patrones de socialización de niños y mayores e identificar las oportunidades de intercambio intergeneracional.

2. Fijar los objetivos concretos del proyecto.

3. Pensar en usuarios potenciales.

4. Diseñar las actividades de acuerdo con el enfoque intergeneracional.

5. Realizar una planificación temporal.

6. Cuantificar y categorizar los recursos.

7. Hacer una estimación presupuestaria (ficticia).

8. Identificar patrocinadores y colaboradores potenciales.

9. Elaborar un sencillo plan de difusión.

Además se facilitaron a los alumnos infografías sobre la metodología ABP y rúbricas de evaluación para la valoración de proyectos.

Todo ello debía quedar plasmado en una web/blog, de manera que cada proyecto fuera visible para el resto de los compañeros y la profesora. El resultado de todo el trabajo fueron cinco proyectos, de los cuales uno fue seleccionado por la profesora Nuria Garro y el Responsable del Área Educativa del Museo, Fernando Echarri, para llevarse a cabo en el periodo estival en forma de campamento intergeneracional. También se tuvo en cuenta la valoración de los propios alumnos, que evaluaban los 5 proyectos. El proyecto elegido se titulaba "El arte de compartir" y la web diseñada por estos alumnos se puede visitar en la siguiente dirección https://llaborda.wixsite.com/elartedecompartir

"Hi Artist 2017". Campamento urbano intergeneracional en el Museo Universidad de Navarra

Una vez seleccionado el proyecto "El arte de compartir", el siguiente paso fue reunirse con el Área Educativa del Museo para ver la manera de integrar esta propuesta en la programación estival que el Museo Universidad de Navarra venía ofreciendo al público infantil a través del campamento urbano "Hi Artist". El resultado fue dotar al campamento urbano ya desarrollado en ediciones anteriores, de ese carácter intergeneracional, abriendo la oferta a personas mayores, además de niños. Lo cual supuso en la práctica revisar las actividades realizadas en otras ediciones, modificar algunas que carecían del enfoque intergeneracional e incluir otras nuevas a partir de la propuesta de los alumnos. A lo largo de todo ese proceso se contó con la participación

de los alumnos de la asignatura de Sociología de la Educación II que quisieron involucrarse en la planificación final y desarrollo del proyecto.

Así tomó forma el primer Campamento Urbano Intergeneracional “Hi Artist 2017”, que tuvo lugar la semana del 21 al 25 de agosto de 2017 en horario de mañana en el Museo Universidad de Navarra. Participaron 30 niños de entre 5 y 10 años, en algunos casos hijos e hijas de personal trabajador de la Universidad de Navarra. Y alrededor de 15 personas mayores provenientes de centros gerontológicos de la ciudad: Amma Mutilva y Amma Oblatas —Grupo Ammavir— y Club Solera Asistencial. Señalar que entre niños y mayores no existía relación familiar.

La programación de actividades, basada en la propuesta del proyecto “El arte de compartir”, adoptó en todo momento el enfoque intergeneracional, de tal manera que niños y mayores participaban de manera activa en la realización de las actividades creativas, normalmente en grupos donde todos se mezclaban de manera libre. A continuación se detalla el plan de actividades:

- Día 1: Actividad 1 “Pásame la bola”; Actividad 2 “Hablando claro”.
- Día 2: Actividad 1 “Expresémonos”; Actividad 2 “¿Qué ves?”
- Día 3: Actividad 1 “Rienda suelta a la imaginación”; Actividad 2 “Veo – pienso – me pregunto”; Actividad 3 “¿Qué necesitas?”
- Día 4: Actividad 1 “¿Yo Robinson Crusoe?”, Actividad 2 “Robinsones de ayer y hoy”
- Día 5: “Evaluación del proyecto”

Como muestra de las experiencias vividas a lo largo de los cinco días de campamento y del resultado de las actividades artísticas realizadas, incluimos algunas fotos tomadas con permiso de los participantes y los responsables implicados.

Recurso educativo “La memoria cubista”, utilizado en la actividad 2 del día 3: “Veo-pienso-me pregunto”. Es un cubo compuesto por 64 cubos. En cada uno de ellos aparece autor, título y obra, de cada una de las obras expuestas en el Museo Universidad de Navarra.

Este mural pertenece a una de las actividades donde los niños contaban qué se aportaban mutuamente ellos y sus abuelos y qué aprendían unos de otros.

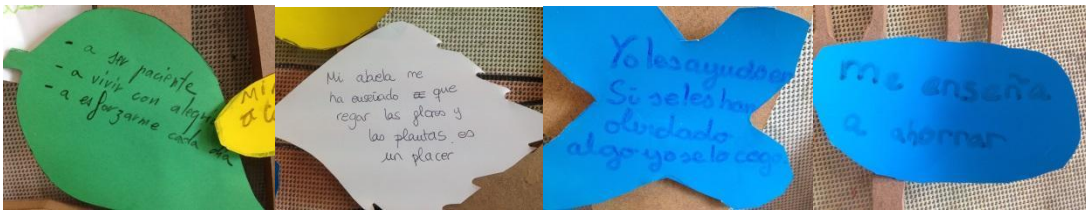
En las imágenes inferiores se puede leer:

1ª “A ser paciente; a vivir con alegría; a esforzarme cada día”

2ª “Mi abuela me ha enseñado que regar las flores y las plantas es un placer”

3ª “Yo les ayudo si se les ha olvidado algo y se lo cojo”

4ª “Me enseña a ahorrar”



Para el desarrollo de este campamento se contó con la participación de alumnos de la Facultad de Educación y Psicología y otras facultades de la Universidad que ejercieron de monitores. Además de la colaboración de Fundación Obra Social La Caixa.

Cabe decir que se midió la satisfacción de los beneficiarios indirectos: los padres de los niños y niñas participantes valoraron el campamento con una media de 9.53 sobre 10, y los responsables de los centros gerontológicos con una media de 8.48 sobre 10. Además, de manera informal tanto las personas mayores como los niños verbalizaron en reiteradas ocasiones lo bien que lo habían pasado y lo agradable que resultó la experiencia. A través de la observación de monitores y responsables del campamento, se apreció también la rápida conexión entre niños y mayores y el contacto físico habitual que se percibía al cogerse la mano unos a otros durante las visitas a las salas de exposición del museo. Así como la naturalidad, cercanía y afecto en el trato en la realización de las actividades y en los ratos libres. Todo ello da muestra del impacto positivo de este proyecto y de la alta satisfacción de los usuarios, así como de los responsables implicados y de las instituciones colaboradoras. Si bien en futuras ediciones convendría realizar una evaluación sistemática de resultados y satisfacción percibida por parte de los propios usuarios.

Conclusiones

Los museos son un espacio idóneo para la realización de propuestas socioeducativas que abran la puerta a público de todas las edades y perfiles, dando la posibilidad de que todas las personas independientemente de su condición puedan utilizar activamente los recursos artísticos que ofrecen incluso cuando requieran adaptación de cualquier tipo. Desde el Área Educativa de los museos, existe además la oportunidad de investigar la introducción de innovaciones educativas, tanto en los planteamientos pedagógicos, como en las propias metodologías utilizadas y la interacción de públicos y visitantes con la obra y sus autores. Sin caer en la infantilización ni dar prioridad al criterio edad, el enfoque intergeneracional, bien aplicado, permite que personas de todas las edades puedan compartir y disfrutar del arte a través de actividades creativas donde se favorezca el intercambio y se dé tiempo y espacio para la creación libre y el aprendizaje mutuo.

Referencias

Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London: Sage.

Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. London: Penguin Books.

Burnham, R. & Kai-Kee, E. (2011). *Teaching in the art Museum. Interpretation as experience*. Los Angeles: Getty Publications.

Falk, J.H. & Dierking, L.D. (1992). *The Museum Experience*. Washington: Whalesback Books.

Falk, J.H. (2009). *Identity and the museum visitor experience*. Walnut Creek: Left Coast Press.

Garro-Gil, N. (2013). "El aislamiento de las personas mayores y la familia cuidadora como nueva patología social relacional", en: Muñoz Fernández, A. (Coord.). *El cuidado de las personas dependientes ante la crisis del Estado de Bienestar*. Valencia: Editorial Tirant Humanidades, 309-322.

Gutiérrez, M. y Hernández, D. (2013). Las relaciones intergeneracionales en la sociedad actual: un imperativo necesario. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 55, 135-145.

Hein, G.E. (1998). *Learning in the Museum*. New York: Routledge.

Hein, H.S. (2000). *The Museum in transition. A philosophical perspective.* Washington: Smithsonian Books.

Hein, G.E. (2012). *Progressive Museum Practice. John Dewey and Democracy*. Walnut Creek: Left Coast Press, Inc.

Hooper-Greenhill, E. (2005). M*useums and the interpretation of visual culture*. New York: Routledge.

Jaspers, D. (Dir.) (2007). *Envejecimiento y desarrollo en una sociedad para todas las edades*. Chile: CEPAL – Naciones Unidas.

Muñoz García, M.R. (2017). El enfoque intergeneracional: del contexto global al contexto local de Alcobendas. *Revista de Educación Social*, *25*, 113-133.

Naciones Unidas (1982). *I Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. Viena 26 de julio al 6 de agosto.

Naciones Unidas (2002). *II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. Madrid 8 al 12 de abril.

Novak, J.D. (1977). *A Theory of Education*. Ithaca: Cornell University Press.

Novak, J.D. & Gowin, D.B. (1984). Learning how to learn. Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.

Pastor, M.I. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.

Pérez Serrano, G. y De-Juanas, A. (2013). *Calidad de vida en personas adultas y mayores*. Madrid: Editorial UNED.

Rivière, G.H. (1989). *La muséologie. Cours de Muséologie / textes et témoignages*. Tours: Dunod.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Touraine, A. (2005). *Un Nuevo Paradigma: para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. 9 de octubre de 1998.

Yubero, S., Larrañaga, E. y Morales, J. (2003). *La sociedad educadora*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

Geografías de diversos tipos de daño en narraciones personales de niñez escolarizada

Dr. Martín Plascencia González (UNACH)

Alejandra Chávez Diego (BUAP)

Dulce María Piceno Jaime (UCEMICH)

Adriana Barrera Luna (BUAP)

Contacto:

ale.chd1919@gmail.com

Resumen

Los resultados que se presentan aquí son parciales, y forman parte de la investigación en proceso "Concepción de niñas y niños sobre el daño hacia animales no humanos y humanos", desarrollándose en la Escuela de Humanidades, Campus IX de la Universidad Autónoma de Chiapas. El investigador responsable es el Dr. Martín Plascencia González, y participan los integrantes del grupo de investigación "cuerpo Académico Infancia y Juventud en Contextos de Diversidad" (Dra. Cecilia Alba, Mtra. Kathia Núñez, Dra. Margarita Gutiérrez, Dr. Ernesto Pérez Elizondo, Mtra. María Luisa Astudillo, Dra. Paola Ortelli). El equipo también se compone por las siguiente estudiantes y sus instituciones: Estephanny Jacobo Torres (Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo) Adriana Barrera Luna (Psicología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla), Ana Perla Pérez González (Educación, Universidad Autónoma del Estado de México), Dulce María Castro Orea (Psicología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla), Bercely Pérez Tojín (Gestión empresarial, Instituto Carrillo Puerto), Dulce María Piceno Jaime (Estudios Multiculturales, Universidad de la Ciénaga del estado de Michoacán de Ocampo), Ximena Edith Velasco Rodríguez (Psicología, Universidad de Colima), Alejandra Chávez Diego (Psicología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla). Por ello, lo que presentamos en este documento es un análisis particular de un proyecto colectivo.

El estudio de los lugares propios de la infancia, nos brinda una visión de qué se hace y qué significado tiene cada espacio, sea privado o público, si existe o no una exclusividad de acciones en el que se esté desenvolviendo. “El interés de los estudios geográficos por la diversidad y la diferencia se debe principalmente al surgimiento, en los años ochenta, de las nuevas geografías culturales (sobre todo británicas) y al llamado «giro cultural» en geografía” (Ortiz, 2007, p. 198). Por lo tanto, en los últimos treinta y cinco años hay mayor apogeo en el área de interés sobre el estudio de infancias utilizando los marcos metodológicos de geografías de la infancia (children’s geographies), con diversos autores (Baylina, Ortiz y Prats, 2006, 2008; Gracioli y Pezzato, 2014; Milstein, 2015; Ortiz, Prats y Baylina, 2012; Poveda, Morgade y González, 2012; Yarwood y Tyrrell, 2012). Es importante exponer qué son las geografías infantiles. “La geografía de la infancia estudia los espacios ocupados, imaginados y deseados por los niños; espacios donde ellos son excluidos o marginados, espacios, donde juegan, forman y construyen sus identidades” (Phillips, 2001, citado en Ortiz, 2007, p. 204). Es decir, el espacio geográfico visibiliza los lugares donde se desarrolla el niño o la niña y forma parte primordial del contexto donde ocurre el desarrollo psicológico y físico. Entendiendo que estos espacios socioculturales participan en la construcción de la identidad de cada niño y niña. Es por ello que el objetivo principal de la investigación que aquí se expone es identificar cuáles son los lugares socioculturales donde los niños y niñas narran sus acciones donde aparece el daño.

La investigación surge por la inquietud de reconocer los lugares materiales e inmateriales, donde los niños y niñas escriben sucesos que involucran acciones de daño (Ej. conductas violentas y/o agresivas). El daño se está considerando como “un conjunto de acciones valoradas, por personas concretas, sociocultural y contextualmente indeseables, que alteran el bienestar, que pueden tener su origen de manera intencional o accidental y que pueden afectar a uno o varios” (Plascencia, 2015, pp. 15-16). La existencia de ciertas acciones puede estar encaminadas a dañar de forma intencional o accidental. Para el estudio del daño, aquí tomamos ocho tipos de daño: daño intencional a sí mismo, ecológico, simétrico, intencional unidireccional, de adulto a niño, animales no humanos, accidental y expectativas rotas (Plascencia, 2015, p. 130).

Metodología

Debido a que la intención de la investigación es identificar espacios socioculturales donde los niños y niñas narran acciones de daño, se decidió la utilización del instrumento de índole narrativa, el diario personal escrito.

Participantes

Los niños y niñas que participaron en esta investigación (n=111) lo hicieron bajo consentimiento informado, y son estudiantes de tercero a sexto grado de educación primaria, en cuatro instituciones educativas del municipio de Pijijiapan, Chiapas. El intervalo de edad de los participantes se sitúa entre los 8 y los 12 años de edad (M= 10.03, DE= 1.311).

Instrumentos

Tomando como referencia a Plascencia (2015, p. 53), se utilizó la técnica de diario personal escrito en dos diferentes modalidades. Se les solicitaba su participación para redactar durante siete días, lo que les sucedió en su día, bajo una de las siguientes instrucciones:

Formato A: Escribe lo que pasó en tu día

Formato B: Escribe las cosas buenas y malas que le pasaron en tu día

Dichos instrumentos nos permitieron conocer desde la perspectiva de los niños y niñas como viven su día a día, creando un marco referencial del espacio geográfico y cultural del lugar donde habitan, así como el significado que le dan a éste. El total de diarios analizados fue de 111, donde 45 niñas y 20 niños redactaron en el formato A y 28 niñas y 18 niños en el B. Los días narrados en el formato A fue de uno a cuatro días (10 participantes) y de cinco a siete días (55 participantes). Por su parte, en el formato B, la frecuencia fue de uno a cuatro días narrados (6 participantes) y de cinco a siete días narrados (40 participantes).

Procedimiento

Se solicitó la autorización con los supervisores escolares de la zona y del personal educativo en las instituciones donde se trabajó. Posterior al acceso a las instituciones, se solicitó el permiso de los padres o representantes legales de los infantes para dar autorización de trabajar los instrumentos para la investigación, a través de un consentimiento informado donde se explicaba las actividades a realizar, con énfasis hacia el respeto y confidencialidad que se le daría a la información proporcionada por niños y niñas.

Se entregaron los formatos de consentimiento informado y al día siguiente, se regresó a las instituciones para recopilar los permisos firmados y dar inicio con el diario personal. Se realizó una distribución por salón. A cada niño y niña que tenía la autorización de participar se le entregó el material para trabajar y se les indicó una de las instrucciones, haciendo énfasis en que el diario

era de manera personal y que ninguna otra persona lo podía hacer. De igual manera, se comentó que sólo el grupo de investigación haría la lectura de los diarios. Dentro del aula cada uno de los niños y niñas narró lo sucedido el día anterior para que conocieran el trabajo que tendrían que realizar en los siguientes días. El material se dejó con niñas y niños, indicándoles que lo harían en casa y después de una semana, regresamos a las escuelas para recopilar los diarios. No se indicó a los participantes que narrarán daños o lugares.

Resultados

Los resultados que se presentan son preliminares. Primero se preparó la información para el análisis, registrando los diarios donde identificamos el sexo y edad del participante, el formato en el que se narró y la frecuencia de los días que se redactó. Para el análisis, se realizó la lectura de cada uno de los diarios y para la extracción de las acciones se creó una matriz de análisis. Dicha matriz contribuye a determinar la acción de daño y el contexto físico y social donde ocurre. Por ello, se incluye la acción, el lugar donde se llevaba a cabo (definido o indefinido), si el relato lo hacían con alguien o es inespecífico y el número de identificación de diario.

Se identificaron 170 acciones de daño, redactadas por 40.5% de los participantes (n=111). Las acciones, agrupadas según el tipo de daño, fueron los siguientes: El daño Accidental obtuvo la mayor frecuencia, con 70 acciones mencionadas por 38.73% de participantes. El daño Unidireccional se presenta con 38 acciones reportadas por 24.32% de participantes, el daño de Adulto a niño 27 acciones presentadas en 15.31% de participantes, el daño Simétrico presenta 17 acciones de 8.10% de participantes, Expectativas rotas se presentan 18 acciones de 13.51% de participantes. Por último, el daño a Animales no humanos se presentan 2 acciones por 1.80% de participantes. Los daños Ecológico e Intencional no presentaron menciones.

Frecuencia de acciones de daño por lugar

El daño Accidental se presentó en los siguientes lugares (frecuencia entre paréntesis): indefinido (27), casa (18), escuela (9), calle (8), campo (5), mar (1), boda (1), rancho (1). El daño Unidireccional se presentó en: escuela (17), indefinido (9), casa (6), salón de clases (4), calle (1), campo (1), casa de los tíos (1). El daño de Adulto a niño en: casa (19), escuela (5), salón de clases (2), indefinido (1). El daño de Expectativas rotas se presentó: escuela (6), casa (6), indefinido (4), cine (1), Progreso (1). El daño Simétrico en: casa (13), indefinido (3), escuela (1). El daño a Animales no humanos se presentó: casa (1), casa del vecino (1).

Descripción del daño según los lugares donde se presenta

En el lugar Casa fueron 63 menciones de 32.4% de participantes, Indefinido 44 menciones de 27.02% de participantes, Escuela se mencionan 38 acciones de daño de 21.62% de participantes, Calle 9 menciones de 7.20% de participantes, Campo 4 menciones de 3.6% de participantes, Salón de clases 6 menciones de 3.6% de participantes, mientras que los siguientes lugares tuvieron solamente una mención, por distintos participantes: Casa del vecino, Cine, Boda, Casa de los tíos, Mar, Progreso y Rancho.

Conclusión

A partir de los datos obtenidos se localiza el espacio geográfico casa y escuela como aquellas con mayor frecuencia de daño. Los tipos de daño de mayor prevalencia en esos lugares son accidental, unidireccional y de adulto a niño; siendo el daño accidental, el de mayor frecuencia, lo que evidencia los peligros cotidianos a los que se enfrentan los niños y niñas. Llama la atención que sea la casa, más que los espacios públicos (calle, campo, mar), donde se narra con mayor frecuencia y donde ocurren diversos tipos de daños. Dichos resultados permiten dar pie al análisis y reflexión de los espacios públicos y privados, en cuanto a cuál espacio geográfico resulta ser de mayor peligro desde el narrador o narradora. Los resultados que aquí se presentan, no son generalizables, pero nos ayudan a entender los espacios que habitan niños y niñas, lo que hacen ahí y con quién lo hacen, incluidas las acciones de daño. Un aspecto relevante, es que no se mencionó ningún daño de tipo ecológico, daño que es más abstracto e impersonal, quizá por eso se deba su ausencia. De igual manera, el daño intencional hacia uno mismo no fue reportado espontáneamente en los diarios. El tercer sitio donde ocurren los daños, propiamente no es un lugar, sino que está indefinido, siendo así que el narrador o narradora describen un daño, pero sin localizarlo espacialmente en la narración. Puesto que, los niños y niñas narran acciones y no siempre las narran espacialmente –dónde ocurren-. Pero es interesante observar que en ocasiones hay ciertos sitios más proclives al daño, ya sea por el tiempo que los niños y niñas permanecen ahí, o porque el tipo de relaciones sociales que mantienen puede facilitar o limitar su presencia.

Como se había encontrado previamente (Plascencia, 2015), el formato B funciona mejor para arrojar mayor información respecto a la frecuencia de los daños, que el formato A.

Referencias

Baylina, M., Ortiz, A. y Prats, M. (2006). Geografía de la infancia: espacios de juego en ciudades medias de Cataluña. *Geographicalia*, (50), 5-26.

Baylina, M., Ortiz, A. y Prats, M. (2008). Conexiones teóricas y metodológicas entre las geografías del género y la infancia. *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 12(270), consultado en http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-41.htm [28 de junio de 2017].

Gracioli, F. R. y Pezzato, J. P. (2014). Aproximaciones entre Monteiro Lobato y la relación geografía-literatura infantil en la España de los años 1900. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 44(4), 87-106.

Milstein, D. (2015). Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores. *Espacios en Blanco*, (25), 193-211.

Ortiz, A. (2007). Geografías de la infancia: descubriendo «nuevas formas» de ver y de entender el mundo. *Documents D'Anàlisi Geogràfica*, (49), 197-216.

Ortiz, A., Prats, M. y Baylina, M. (2012). Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano. *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 16(400), consultado en http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-400.htm [28 de junio de 2017].

Poveda, D., Morgade, M. y González, J. (2012). Children at Home in Madrid. *ETNIA-E: Cuadernos de investigación etnográfica sobre infancia, adolescencia y educación del IMA/FMEE*, (4), 1-15.

Plascencia, M. (2015). *Situaciones lúdicas y de daño en narraciones personales escritas por niñas y niños*. Tesis doctoral inédita. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.

Yarwood, R. y Tyrrell, N. (2012). Why children's geographies? *Geography*, 97(3), 123-128.

El Diagnóstico Comunitario: Herramienta de Intervención educativa en un Contexto Situado

Laura Lorena Gutiérrez González

"El verdadero compromiso implica la trasformación de la realidad en que se halla oprimida [La población] y reclama una teoría de la acción transformadora que no puede dejar de reconocerle un papel fundamental en el proceso de transformación"

- Paulo Freire (1973)

Resumen

Los cambios constantes de la sociedad evidencian un sin fin de problemas de tipo social, cultural, económico, religioso, ambiental y educativo, llevando a revalorar y rediseñar los proyectos de intervención socioeducativos para hacerlos acorde con los cambios sociales de la época y que contribuyan a su solución; Para ello, se requiere conocer en primera instancia ¿en qué consisten las acciones socioeducativas?, éstas se pueden interpretar a partir de fragmentar su composición semántica, es decir lo social y lo educativo, traduciéndolo como en "una educación para la sociedad".

El presente artículo está centrado en la etapa de diagnóstico de la estructura del proyecto; él cual, permitió el análisis de la realidad, no sólo con hechos tangibles, sino también con lo que piensan y sienten cada uno de las y los actores involucrados; a partir de ello, se identificaron problemas y necesidades en la comunidad Francisco Primo De Verdad plasmando los resultados en un informe; que sus habitantes pudieran utilizar como una herramienta veraz y eficaz para la toma de decisiones concerniente a procesos sociales y de gestión ante el municipio; contribuyendo así a su desarrollo social y humano para contribuir desde la intervención educativa al bienestar y mejoramiento de su calidad de vida.

Palabras claves: *Intervención, Diagnóstico, Participación, Desarrollo comunitario*

Introducción

El objetivo de este artículo es presentar la experiencia de intervención educativa que se llevó a cabo en la comunidad Francisco Primo De Verdad, situada a orillas del río Cantarranas a un costado de la Carretera Federal Puebla- Izúcar de Matamoros km. 33, del municipio de Atlixco, Puebla.

El contexto de intervención se considera como un asentamiento humano en zona de riesgo, con características y problemáticas que no están del todo cubiertas; la herramienta central para esta tarea en campo es el diagnóstico participativo, que se caracteriza por la acción colectiva intencionada para identificar problemas o necesidades, mediante el análisis de la realidad; utilizando herramientas metodológicas cuantitativas y cualitativas.

Tal proceso implica la participación y el diálogo con los actores involucrados. En relación al conocimiento de la geografía, se desprenden metodologías participativas en la enseñanza y aprendizaje del espacio local que resultaron motivadoras y significativas, plasmando los resultados en un informe, a partir del cual los habitantes puedan utilizar como una herramienta contextualizada, veraz y eficaz para la toma de decisiones colectivas en lo concerniente a los procesos sociales y de gestión ante el municipio; para diseñar el proyecto urbano, toda vez que éste exige compromiso social, moral y ético por parte de cada uno de los habitantes de la comunidad.

Sistematización de la fase de diagnóstico de la comunidad

La comunidad Francisco Primo De Verdad se limita al oeste en las zonas limítrofes del municipio de Atlixco, colindando con el ejido de la Trinidad Tepango, al noroeste con la colonia Reforma Santa Cruz, al Sur con el Ejido Juan Uvera y al este con terrenos de siembra del Rancho La Blanca y Plantel UPAEP.

Se considera como zona de riesgo por ser un asentamiento irregular; presenta un patrón de crecimiento de desarrollo poco planificado, conformada por calles sin pavimentar, con servicios como luz y alumbrado público, pero con falta de teléfono, aseo urbano, servicio de transporte, entre otros. La mayoría de las casas están construidas con blocks, techos de láminas, pisos de concreto, etc., con algunas excepciones, pues todavía se encuentran casas construidas con materiales de desecho como láminas de cartón, carrizos y pisos de tierra.

La comunidad dispone de agua superficial durante todo el año, debido al paso del río Cantarranas, dentro de la comunidad existen dos manantiales; conocidos por sus pobladores

como “ameyales”, que básicamente son utilizados para el consumo humano. La comunidad no cuenta con servicios de salud, drenaje, tuberías, agua potable, ni espacios de uso público, canchas deportivas, áreas verdes y escuelas públicas.

Todo proyecto de intervención parte de conocer la historia de la comunidad pues sólo así será posible comprender mejor sus problemáticas y necesidades; Para ello, se realizaron entrevistas de manera directa con aquellos habitantes que fueron iniciadores y fundadores, siendo el Sr. Remigio Alvares Linares el principal iniciador de la comunidad y quien comentó que fue el 4 de octubre de 1984, el día que decidieron establecerse en este lugar; es importante mencionar que la fundación de la comunidad se dio con fines políticos, en sus inicios era una Ciénega que secaron y limpiaron para trazar inicialmente lotes de 8 X 10 metros, mismos que fueron repartidos entre los simpatizantes del partido; cuenta con una superficie total de 11,508,725 m^2, distribuidos en 92 lotes, de los que el 47% (55 viviendas) son terrenos habitados, el 27% son terrenos con construcciones actualmente deshabitadas, el 23% se encuentran en calidad de baldíos y tan sólo el 3% representa los espacios que la colonia destinó para usos múltiples (capilla…) El nombre de la comunidad fue elegido por el fundador.

En cuanto a la población, cabe mencionar que no hay datos concretos de la comunidad; por lo que fue necesario realizar una investigación documental desde la metodología de los censos, para poder llevar a cabo la aplicación de instrumentos que permitieron obtener información sociodemográfica y económica de sus habitantes. Es así como durante los primeros días del mes de diciembre del año 2015, se realizó de manera directa la aplicación de cuestionarios y encuestas.

Las variables estudiadas fueron indicadores correspondientes a:

a) Demográficas

b) Socioeconómico y culturales.

c) Organización básica

d) Problemas de la comunidad

El estudio se realizó en tres fases:

Fase I. Observación pasiva, elaboración de croquis, presentación a la comunidad, reunión con miembros del comité para conocer necesidades sentidas.

Fase II. Aplicación de encuestas. El recuento, presentación y descripción de datos mediante estadística descriptiva, gráficos y tablas para ser valorados e interpretados.

Fase III. Priorización de problemas utilizando metodologías participativas: grupos focales, lluvia de ideas y grupos de discusión, determinando prioridades y seleccionando estrategias de alternativas de solución.

Resultados del diagnóstico

Observación pasiva: Durante el mes de Diciembre del año 2015, después de haber seleccionado el área de intervención, se realizó un recorrido de la comunidad; para ello, fue preciso realizar un mapeo comunitario identificando calles, locales, puntos importantes; así como personas claves que apoyaron para el acceso a la comunidad que en este caso fueron las integrantes del comité.

Encontrando que la distribución de las viviendas y calles con que cuenta la comunidad poseen características precarias, teniendo una sola calle principal y tres pequeñas calles privadas. En el recorrido por las “callecitas”, se detectó que existe una numeración irregular de las viviendas, misma que ellos colocaron; con una distribución de 3 a 4 familias por vivienda y con una fauna doméstica compuesta por perros, gatos y aves de corral. Como el asentamiento se ubica a orillas de un río, cuenta con una flora abundante, pero silvestre, a pesar de que las amas de casa tienen gran cantidad de macetas o cubetas con plantas afuera y dentro de sus casas.

Hay que aclarar que en el proceso de urbanización del municipio de Atlixco, este tipo de asentamientos, son el resultado de organizaciones y movimientos sociales, que durante estos últimos años se fueron asentando irregularmente, sin los servicios públicos adecuados y con graves carencias de infraestructura que reflejan la marginalidad socioeconómica, en la que viven estas agrupaciones, pero que siguen defendiendo con la esperanza de concretar un proyecto de vivienda en el futuro lejano.

Además de lo ya mencionado no podemos dejar de señalar que, existen manifestaciones religiosas o culturales, que se expresan a través de la construcción de nichos y su capilla que se encuentra dentro de la comunidad. En la puerta de entrada de las casas se aprecian imágenes que identifican a esta comunidad eminentemente católica y con matices políticos que sugieren una forma de entender sus propósitos habitacionales con los políticos.

Aplicación de encuestas: De los resultados obtenidos en esta comunidad se tiene que en general está formada por ciento ochenta y seis habitantes, de los que noventa y dos corresponden

al género masculino, representando el 49% de la población, y noventa y cuatro al género femenino, que representa el otro 51% de la misma. Un dato interesante que arrojó dicho análisis, es que se trata de una comunidad conformada por un alto índice de jóvenes, siendo el intervalo de 12 a 23 años de edad el que mayor número de personas comprende; lo que tiene implicaciones muy importantes, puesto que las demandas y necesidades en cuanto a cobertura de servicio, educación y programas específicos son fundamentales, mismos que deberán ser dirigidos a cada grupo en particular.

En cuanto a la estructura familiar se encontró que la mayor parte de la población 23% vive en unión libre, mientras que un 11% son casados y un 8% son madres solteras. De acuerdo al instrumento aplicado se determinó que la mayoría de los jóvenes deciden vivir juntos a una edad muy temprana, entre 17 y 19 años respectivamente; especialmente las mujeres. Lo que conlleva a responsabilidades a muy temprana edad y como consecuencia a la deserción escolar por ambos jóvenes.

En relación a la investigación sobre los factores de salud; se realizó en primer lugar una observación al entorno, en donde es visible que la comunidad no cuenta con clínicas o casas de salud; en segunda instancia, para la detección de enfermedades más frecuentes, se elaboraron instrumentos que se aplicaron a toda la comunidad. Para recibir atención médica los habitantes se trasladan a la comunidad de La Trinidad Tepango, junta auxiliar a la que pertenece la comunidad y en donde son atendidos como parte del programa del Seguro Popular; entonces se procedió a visitar la clínica de salud y el Dr. Roberto Rosas Romano confirmó que las enfermedades más frecuentes en niños son las infecciones respiratorias, como gripe y gastrointestinales, debido principalmente a la falta de medidas preventivas; y, en los adultos, la diabetes e hipertensión arterial. Gracias a este análisis se pudo obtener también, el estado nutricional de las familias, teniendo como resultado una ingesta insuficiente en la variedad de alimentos.

Ahora bien, en lo concerniente al factor educativo; de acuerdo al cuestionario aplicado se obtuvo que del 32% de la población en edad escolarizada, el 22% se encuentra actualmente estudiando; mientras que el 10% restante no estudia. De igual manera se encontró presente un alto grado de deserción escolar a partir del nivel primaria y se acentúa de manera significativa en la transición entre secundaria y preparatoria. Por lo que la comunidad presenta un bajo nivel educativo, debido principalmente a que la mayor parte de los habitantes cuentan tan solo con nivel básico de educación (primaria) y otro porcentaje presenta analfabetismo.

Para conocer la situación económica de la comunidad, se analizaron los ingresos de las familias, obteniendo que el 54% de la población adulta se encuentra trabajando mientras que un 24% se encuentran desempleados; cabe resaltar, que de ese 54%, lo que más predomina es el empleo informal. De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el empleo informal representa entre el 50% y 75% del empleo en los países en desarrollo, causando grandes pérdidas a la economía de un país en materia tributaria y perjudicando a todas aquellas personas que se ven obligadas a aceptar empleos informales, donde sus derechos laborales no son respetados y no cuentan con una estabilidad económica. Es importante mencionar que dentro de este estudio se pudo apreciar que un 6% de menores de edad se encuentra actualmente trabajando, esto como parte del apoyo que brindan al gasto familiar. Por tanto, se puede afirmar que es una comunidad que pertenece a un medio socioeconómico bajo, con vivienda y servicios públicos precarios.

El papel del hombre es de proveedor y la mujer a labores del hogar, aunque se sabe que hay actividades laborales en donde se desarrolla, como vendedora o elaboradora de materiales artesanales que no son empleos formales, pero que finalmente contribuyen a la economía del hogar, porque los ingresos son insuficientes. En cuanto a la ocupación predominante fue la de campesino y albañil en un 11% y 10% respectivamente, en los hombres que laboran; un 7% y 5% para las mujeres que se emplean como trabajadoras domésticas y empleadas en tiendas; un 4% para vendedores ambulantes y jardineros.

Se observa que el nivel de educación es congruente con el empleo de esta comunidad ya que son empleados u obreros en su mayoría.

De igual manera, se encontró que la mayoría de las familias de la comunidad cuentan con apoyos de programas federales como: PROSPERA, Sin Hambre y 70 y más; que han ejercido en las personas actitudes conformistas, llegando a rechazar programas con oportunidades de cambio, a través de su participación con trabajo. Por lo que en la comunidad predomina un clima de asistencialismo, generado principalmente por las autoridades en turno, que actualmente todo programa que ofrezca recursos económicos es bien recibido.

Para conocer la organización de la comunidad es fundamental comprender que las organizaciones comunitarias ameritan espacios de participación real para ejercer su autoridad, donde hagan uso efectivo de herramientas que les permitan una mayor eficacia y eficiencia en su participación social, para el diseño de programas de desarrollo para el bienestar de sus comunidades.

En este sentido es importante definir que la participación comunitaria es la capacidad de grupos y comunidades de actuar colectivamente, de asumir responsabilidades, contribuyendo a su desarrollo, de acuerdo a los problemas y necesidades percibidas. Por lo tanto, es fundamental que la comunidad se involucre, comprometa y apoye en los planes, proyectos y programas en todas sus fases y momentos. Es así como los procesos de organización y participación pueden ser efectivos cuando la comunidad trabaja en unión para el logro de un mismo objetivo, compartiendo intereses y deseos comunes.

Para esta comunidad, fue necesario la identificación y priorización de sus problemáticas y necesidades a nivel organizacional; ya que actualmente presentan problemas en sus procesos de organización, por lo que para este diagnóstico se evaluaron todas las dimensiones correspondientes a la organización comunitaria.

En dicho análisis se determinó que la comunidad se encuentra bajo una organización popular, a través de pequeños grupos denominados comités, mismos que no cuentan con legalidad ni reconocimiento ante el municipio y generalmente surgen y se integran a partir de una problemática sentida, pero basada siempre en un interés individual; por tanto, sus miembros no le dedican tiempo ni interés por mantener la organización.

Actualmente la comunidad cuenta con cuatro comités: el de capilla, faenas, de obras y el de PROSPERA; este último es elegido y nombrado por la representante municipal del programa, generando conflictos dentro de la comunidad; ya que la mayoría de los habitantes se encuentran descontentos con la decisión, porque responde más a intereses políticos y personales, que a intereses de la comunidad.

Priorización de problemas: Una vez culminado el diagnóstico y mediante la técnica del árbol de problemas y análisis FODA, se detectaron problemas (desintegración familiar, drogadicción, desempleo, pandillerismo, deserción escolar, madres solteras y analfabetismo) y necesidades (falta de agua potable, áreas recreativas para los jóvenes, sistema de desagüe, transporte público, pavimentación de calles, falta de atención de servicios médicos dentro de la comunidad, etc.)

Por tanto, fue necesario establecer una priorización de todos estos problemas y necesidades para atenderse a corto, mediano y largo plazo, pues resultaría imposible solucionarlos todos al mismo tiempo, ya que ello implicaría una gran cantidad de esfuerzo y recursos económicos.

Dicho diagnóstico comunitario arrojó que el principal problema radica en que sus habitantes no son capaces de llegar a un acuerdo y realizar una toma de decisiones asertiva generando una

escasa participación comunitaria en los procesos de autogestión impidiendo por tanto, su desarrollo. Constatándose con ello la falta de una cultura de participación comunitaria; la meta en el corto plazo fue la integración y reconocimiento de un comité formal ante la comunidad y el ayuntamiento; ya que los pocos comités que se habían logrado conformar en su mayoría surgían por necesidades a cubrir en su momento; ante dicha problemática se plantea la importancia de diseñar un programa de capacitación que permita dinamizar la participación de toda la comunidad, fortaleciendo habilidades y capacidades para la toma de decisiones colectivas.

Es importante mencionar que, durante el trabajo en esta etapa del diagnóstico, se presentaron diversos conflictos en la comunidad, algunos relacionados con la integración del comité, mismos que desembocaron en una serie de asambleas, en las que se mostró la vulnerabilidad de la comunidad y falta de capacidad de autogestionar sus problemas; lo que se suma a graves problemas de convivencia vecinal y desestructuración del tejido asociativo.

Durante el trabajo surgieron tensiones importantes al interior del equipo y algunos conflictos que no se pudieron resolver. Sin embargo el comité empezó a construir su identidad al tiempo que la comunidad se identificaba con ellos, no sólo por el proceso local, sino por procesos externos que fueron de gran apoyo. Al final de esta etapa, el comité se reestructuró y continuó con el trabajo, pero aún se requiere de herramientas que les permitan fortalecerse y consolidarse.

Conclusiones

Este artículo da cuenta de la experiencia de intervención educativa desarrollada en la comunidad Francisco Primo De Verdad en el municipio de Atlixco, Puebla y de las acciones realizadas en conjunto, entre actores de esa experiencia y el interventor educativo.

El propósito central de la intervención a largo plazo es crear las condiciones para formar comunidades de aprendizaje, esto exige un trabajo exhaustivo y de alta responsabilidad social.

El abordaje del contexto en relación con el conocimiento de la geografía y mapeo comunitario se realizó con un enfoque crítico y comunicativo, la experiencia realizada permitió señalar que a través de este proceso se aportaron explicaciones y aclaraciones a las problemáticas actuales consensuando los conocimientos de los habitantes para dar sentido a la resolución de conflictos culturales, sociales y territoriales, además de generar procesos de reconstrucción de significados.

Las metodologías utilizadas se basaron en estrategias comunicativas, de animación socio-cultural, dinámica de grupos, debates y proposición de situaciones de aprendizaje, lo que ayudó a la creación de un pensamiento reflexivo y crítico fruto del debate y argumentos entre los miembros del comité. Se logró acercar de manera participativa a un grupo mayor de habitantes a contenidos geográficos como la identidad local, el sentido de pertenencia y el conocimiento de su historia a través de sus propias vivencias.

Estas son las directrices a las que apunta el proceso de diagnóstico comunitario, en opinión de la misma gente, hasta ahora han aprendido a priorizar sus problemas, dándoles una idea exacta del camino a seguir, por tanto es posible afirmar que la comunidad participó activamente en la detección del problema que enfrenta, así como en las propuestas de posibles soluciones.

Finalmente, el proyecto de intervención contribuirá socialmente al empoderamiento de cada uno de los habitantes para mejorar sus condiciones de vida, con la creación de programas de desarrollo comunitario y contar así con personas generadoras de cambio mediante el trabajo cooperativo; a fin de construir organizaciones para el aprendizaje desde la inteligencia colectiva que permitan y promuevan el desarrollo humano y social de los habitantes de la comunidad Francisco Primo de Verdad.

Bibliografía

Ander-Egg, E. (2005). Metodología y Práctica del Desarrollo de la comunidad: ¿Qué es el Desarrollo Comunitario? España: Lumen Argentina

Freire, Paulo. (1973). *Pedagogía del oprimido*. 10ª edición. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.

H. Ayuntamiento de Atlixco. (2015). Programa Municipal de Protección Civil de Atlixco, Puebla 2014-2018. Gobierno Municipal, Atlixco, Puebla.

H. Ayuntamiento de Atlixco-Administración. (2014). Plan Municipal de Desarrollo 2014-2018. Gobierno Municipal, Atlixco, Puebla.

H. Ayuntamiento de Atlixco-Administración. (2014). Manual de Organización: Administración 2014-2018. Gobierno Municipal, Atlixco, Puebla.

H. Ayuntamiento de Atlixco-Administración. (2013). Programa Municipal de Desarrollo Urbano Sustentable de Atlixco, Puebla. Versión Abreviada. Dirección de Desarrollo Urbano y Ecología. (SEDESOL).

Hernández Sampieri, R. (2008). *Metodología de la Investigación*, (5ta ed.). México: McGraw Hill.

INEGI. (2010). Compendio de Información Geográfica Municipal de los Estados Unidos Mexicanos: Atlixco, Puebla. Clave Geoestadística 21019. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (CIMAS) (2009). *Manual de Metodologías Participantes.* Madrid: Obra Colectiva.

Sarramona, J; Vázquez, G; Colom, A. (1998). *Educación no formal.* Barcelona: Editorial Ariel.

Sarrate, M. (2011). *Programas de Animación Sociocultural.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia: Trillas.

Úcar, X., Llena, A. (coords). (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.

Zambrano A. (2005). *Participación y empoderamiento comunitario: rol de las metodologías implicativas*. X Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santiago, Chile.

Consultas electrónicas

Ander-Egg, E. (1993). *Técnicas de Investigación Social.* (23 ed.). Argentina: Magisterio del Río de la Plata. Recuperado de: https://imas2009.files.wordpress.com/2009/04/ander-egg_135-175.pdf

Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica. Recuperado de: https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/etnografia-metodos-de-investigacion-martyn-hamme-paul-at.pdf

Balcazar, F E; (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, IV (pp. 59-77). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400804

EIASA. (2016). *Lineamientos de la Estrategia Integral de Asistencia Social Alimentaria. Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia.* Dirección General de Alimentación y Desarrollo Comunitario. México, D.F. Recuperado de: http://sitios.dif.gob.mx/dgadc/wp-content/uploads/2016/01/Lineamientos-EIASA-2016-13-01-16.pdf

FAO. (2008a.September). *El Liderazgo Comunitario*. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y Alimentación (FAO). Recuperado de: www.fao.org.ni

FAO. (2016). Portal de Suelos de la FAO. *Definición: ¿Qué es el suelo?* Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y Alimentación (FAO). Recuperado de: http://www.fao.org/soils-portal/about/definiciones/es/

FAO. (2008a.September). *Organización Comunitaria*. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y Alimentación (FAO). Recuperado de: www.fao.org.ni

FONHAPO. (2014). *Lineamientos de Operación del Fondo Nacional de Garantías para la Vivienda Popular (FONAGAVIP)*. Fondo Nacional de Habitaciones Populares. (FONHAPO). Recuperado de: http://www.fonhapo.gob.mx/2013/descargas/lineamientos_FONAGAVIP_2014.pdf

INEA. (2016. Agosto). *Objetivos de Calidad del INEA: Programa de Alfabetización para Adultos Mayores.* México, D.F.: Instituto Nacional para la educación de los Adultos. INEA. Recuperado de: http://www.gob.mx/inea/acciones-y-programas/objetivos-de-calidad-del-inea

INEGI. (2009). *Prontuario de Información Geográfica Municipal de los Estados Unidos Mexicanos-Atlixco, Puebla.* INEGI. Recuperado de: http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/datos-geograficos/21/21019.pdf

Ocampo López, J; (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, (pp.* 57-72). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901005

Palomba, Rossella. (2002). *Calidad de Vida: Conceptos y medidas.* Santiago, Chile: CELADE / División de Población, CEPAL. Recuperado en: http://www.cepal.org/celade/agenda/2/10592/envejecimientorp1_ppt.pdf

Programa Nacional de Juventud. (2014-2018). *Alineación de los objetivos del Programa Nacional de Juventud a las Metas Nacionales del Plan Nacional de Desarrollo. México: Instituto Mexicano de la Juventud.* Recuperado de: http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/PROJUVENTUD2014new.pdf

Rodríguez, G. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Granada, España: Ediciones Aljibe. Recuperado de: http://metodosdeinvestigacioninterdisciplinaria.bligoo.com.co/media/users/10/528344/files/53953/INVESTIGACION_CUALITATIVA_Rodriguez_et_al.pdf

Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Granada, España: Ediciones Aljibe. Recuperado de: http://metodosdeinvestigacioninterdisciplinaria.bligoo.com.co/media/users/10/528344/files/53953/INVESTIGACION_CUALITATIVA_Rodriguez_et_al.pdf

Tinoco, E. (2014). *El empleo informal en México: situación actual, políticas y desafíos.* Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Organización Internacional del Trabajo. Recuperado de: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_245619.pdf

Educación Ambiental A Través del Aprendizaje de Servicio

Fermín Hernández Tania,

Nava Lobato Stefany,

Ramírez Mateo Alma Delia,

Serrano Ita Beatriz Itzel

Responsable del proyecto: Mtra. Leonor Escalante Pla
Licenciatura en Procesos Educativos - Facultad de Filosofía y Letras – BUAP

Resumen

La actual crisis ecológica, la complejidad de saberes y realidades en la búsqueda de soluciones duraderas propician el nacimiento de este proyecto, que supone además para las alumnas de la Licenciatura en Procesos Educativos la oportunidad de colaborar, como trabajo de campo de la materia "Proyectos Educativos Comunitarios", con el Jardín Botánico Universitario de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, como alternativas de solución desde el ámbito educativo a problemáticas ambientales detectadas en la Junta Auxiliar de San Baltazar Tetela.

Palabras-clave: *Educación ambiental, aprendizaje de servicio solidario, estrategias de aprendizaje, innovación pedagógica.*

Introducción

El nacimiento de este trabajo se propicia a partir de un interés común, tanto por dar respuesta a una necesidad curricular, como de responder a una necesidad real detectada, mediante el establecimiento de un convenio para la elaboración de un proyecto transdisciplinar, como ejercicio de buenas prácticas

Se eligió la Junta Auxiliar de San Baltazar Tetela por ser aledaña a la comunidad en donde se localiza un campus de nuestra institución, cercano a un área de interés, ya que se encuentra rodeada por la presa Manuel Ávila Camacho, conocida como Laguna de Valsequillo, en la cual desembocan residuos contaminantes provenientes de los Estados de Puebla y Tlaxcala, lo que ha producido una imparable contaminación no sólo en dichas aguas, sino que incide también en el aire y el suelo. San Baltazar Tetela está situado en el Municipio de Puebla, en el Estado de

Puebla. Según datos del INEGI el 48% de la población son hombres y el 52% mujeres, y un 42% se dedica al comercio.

En este proyecto se involucraron las diferentes partes interesadas, entre ellas la encargada de la coordinación regional de desarrollo educativo sur de la SEP, el presidente de la junta auxiliar de San Baltazar Tetela, representantes de las instituciones y comités de padres de familia.

Actualmente, a causa de la saturación de metales pesados han desaparecido la flora y fauna de la presa, sin embargo, se practicaban actividades de pesca y de esparcimiento. Los desechos orgánicos de la Ciudad de Puebla y otras poblaciones cercanas han hecho de la presa un recipiente de desechos, todo lo anterior ha generado plagas, como el lirio acuático y los criaderos de mosquito.

La presencia de la contaminación, y el fétido olor de la presa y la generación de los criaderos de mosquitos han producido impactos negativos en la salud de los habitantes de la comunidad, así como también se ha imposibilitado que cuenten con una vida sana e íntegra.

En varios lustros se han hecho esfuerzos para contrarrestar la contaminación de la presa, y con este proyecto se busca contribuir a la formación de una cultura de educación ambiental, que favorezca el bienestar y calidad de vida en las comunidades cercanas.

En función de dar respuesta a las problemáticas existentes se planteó el objetivo principal del proyecto: desarrollar actividades adecuadas a las características de los grupos y la realidad ambiental, en el marco de las tendencias pedagógicas actuales, para cimentar los inicios de una buena educación ambiental en la comunidad.

Se empleó una metodología descriptiva y de campo ya que se acudió a San Baltazar Tetela para conocer las situaciones, costumbre y actitudes predominantes, a través de la descripción con la finalidad de detectar variables directamente relacionadas con el tema de investigación.

Se realizó una investigación aleatoria, recolectando información mediante las técnicas de observación participante y entrevista. La entrevista constó de catorce preguntas que se desarrollaron en los siguientes ámbitos: perfil del encuestado, características de la vivienda, descripción de la comunidad y cuidado del medio ambiente. Se elaboraron preguntas para conocer tanto los problemas sociales de la comunidad como los ambientales.

En cuanto al perfil de los encuestados el 75% fueron mujeres y 25% hombres. La mayoría de los encuestados oscila entre los 48 y 58 años. A partir de las entrevistas recogidas en la

comunidad se realizaron observaciones, con base en tres dimensiones: lo cognitivo o los conocimientos que poseen las personas acerca de la educación ambiental, lo afectivo o la forma en la que los habitantes evalúan el problema de contaminación en su comunidad y los afectos presentes ante esta situación, y finalmente las conductas que se están dando respecto al cuidado de su medio ambiente, todo esto, desde la frecuencia de las respuestas dadas por las personas encuestadas y su significado de manera inductiva o deductiva.

Elementos Notas	Cognitivo	Afectivo	Conductual
Observacionales	• Los habitantes de la comunidad tienen conocimiento de la problemática que aqueja su comunidad a causa de la presa, sin embargo, hay desconocimiento de alternativas para cuidar la presa y reducir los problemas de plaga de mosquitos para mejorar su bienestar y calidad de vida en la comunidad. • Las personas afirman que la presa es un importante foco de contaminación debido a que todos los desechos de la ciudad son dirigidos a la comunidad. • Para los habitantes de la comunidad cuidar el medio ambiente es: no tirar basura en lugares incorrectos, ahorrar agua, cuidar plantas y animales, no contaminar quemando llantas o basura, usar bolsas de tela en lugar de plástico, separa la basura y plantar árboles. • La población opina que se debe crear una cultura de no tirar basura en la comunidad y que se debe informar para que se aprenda a reciclar, otra	• Los habitantes tienen un gran aprecio por su comunidad y la mantienen limpia. Las personas mayores tienen recuerdos de la presa como un lugar recreativo, de convivencia e incluso para la obtención de recursos. Sin embargo, hoy en día sólo representa un espacio abandonado y un imán de problemas para la comunidad. • La comunidad considera participar si se realiza alguna actividad para poder cambiar y mejorar su entorno.	• A pesar de los contaminantes que alberga la comunidad por el hecho de estar rodeada por la presa, no afecta la limpieza que conservan los habitantes de esta comunidad en su entorno. Sin embargo, se genera mucha basura y dos días a la semana se juntan gran cantidad de bolsas negras con desechos que recoge el camión de la basura. • Muy pocos habitantes han participado en campañas de limpieza, en las que se quitan las llantas y todo tipo de basura de las orillas de la presa. • Algunos de los habitantes de la comunidad separan la basura, evitan tirar basura en las calles, y utilizar bolsas de plástico con la finalidad de cuidar su medio ambiente.

	opción sería que se instalarán en la comunidad contenedores para poder separar la basura, debido a que al no haber lugares en donde se tire la basura, los habitantes recurren a juntar toda su basura en bolsas negras y ponerlas en las esquinas de las calles para que la recoja el camión recolector.		
Teóricas	• Fomento de una Educación Ambiental para la sustentabilidad. • Actividades reflexivas y participativas sobre el problema de contaminación en la comunidad y posibles alternativas para combatirla.	• Sensibilización de la comunidad en cuanto al cuidado del medio ambiente. • Reflexiones acerca de la presa antes de la contaminación que existe hoy en día, los temores y las esperanzas que tienen frente a la problemática.	• La principal problemática es provocada por los residuos contaminantes provenientes de los estados de Puebla y Tlaxcala, a través de la presa de Valsequillo y su incidencia en los recursos: agua, aire y suelo. • Rescatar las acciones que ya se llevan a cabo en la comunidad para el cuidado del medio ambiente, darles seguimiento y proponer alternativas para sumar esfuerzos a dichas acciones y mejorar de manera continua.
Metodológicas	• Implementación de estrategias para combatir el problema de contaminación en la comunidad, mediante el diseño de una campaña de talleres con los siguientes temas: medio ambiente, su cuidado y la importancia de la educación ambiental para la sustentabilidad; reciclaje y uso de contenedores para separar la basura; reconocimiento de los criaderos de mosquitos y tratamiento con plantas repelentes en el hogar, y tratamiento del agua con plantas purificadoras.		

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a los resultados obtenidos en la encuesta, se infiere que las problemáticas que actualmente aquejan a la comunidad son, el desconocimiento de alternativas para cuidar la presa y reducir los problemas de contaminación para mejorar su bienestar y calidad de vida en la comunidad, falta de espacios para tirar y separar la basura, contaminación del aire por las

condiciones de la presa y el clima provocando el crecimiento de la población de mosquitos que afectan la salud de los habitantes y la contaminación del agua de la presa de Valsequillo.

Conforme a las problemáticas identificadas en el diagnóstico factoperceptible, se desarrolló una campaña de cuatro talleres, con el fin de que los habitantes de la comunidad empezaran a desarrollar buenas prácticas que generaran significativos cambios en su conducta para el cuidado del medio ambiente. Los talleres se dividieron de la siguiente manera:

Título	Objetivo	Conocimientos, habilidades y actitudes	Método	Contenidos, estrategias y recursos
Taller 1. Cuido mi medio ambiente	Los participantes se sensibilizarán, conocerán y comprenderán qué es el medio ambiente, cómo cuidarlo y la importancia de la Educación ambiental con un enfoque hacia la sustentabilidad, mediante un espacio de charlas críticas y reflexivas con proyección de videos.	• Conocimiento de medio ambiente, educación ambiental y sustentabilidad. • Causas del deterioro ambiental. • La importancia de la educación ambiental para la sustentabilidad. • Cuestionamiento sobre los problemas ambientales y soluciones críticas acertadas.	Expositivo (teoría) y analítico-crítico (análisis)	1. Presentación de los participantes, técnica del cartero y música de ambientación. 2. ¿Qué es el medio ambiente? Videos, cañón, computadora, bocinas, pizarrón y plumones. 3. Causas del deterioro ambiental. Videos, cañón, computadora, bocinas, pizarrón y plumones. 4. Dibujando mi medio ambiente ideal. Colores, plumones y hojas. 5. ¿Qué es la Educación ambiental? (desarrollo sustentable) Presentación de PowerPoint, computadora y cañón. 6. Cuidando mi dibujo de mi medio ambiente

				ideal. Dibujo, plumones y colores. 7. Evaluación: Mis propuestas para mantener mi comunidad limpia. Tablero del lago impar, tarjetas y dados.
Taller 2. Reduzco, reciclo y reutilizo	Los participantes aprenderán la importancia y el proceso de reciclaje por medio de actividades que faciliten el aprendizaje para contribuir al cuidado del medio ambiente.	• Reflexiona sobre la práctica de reciclaje en la vida cotidiana. • Aprende el proceso de reciclaje. • Conoce sobre la regla de las 3R: Reducir, Reutilizar y Reciclar. • Aprende la manera correcta de separar la basura de acuerdo al color del contenedor de basura. • Analiza las ventajas de reciclaje.	Expositivo y analítico-crítico	1. Reflexión con preguntas detonadoras para sensibilizar e introducir el tema. 2. Reproducción del Video: "Las 3R, Reducir, Reutilizar Y Reciclar". 3. Lluvia de ideas: análisis del video. 4. Desarrollo del Material didáctico: ¿Qué puedo separar? 5. Análisis: Ventajas de reciclar. 6. Práctica: Elaboración de bote basura con material reciclado.
Taller 3. Siembro plantas repelentes en mi hogar	Los participantes aprenderán maneras de reconocer y prevenir el aumento de criaderos de mosquitos y su control mediante la siembra de plantas repelentes dentro del hogar.	• Conoce métodos de prevención. • Identifica lugares susceptibles a criaderos de mosquitos. • Manejo de plantas repelentes dentro del hogar. • Cuidado de plantas. • Información sobre el dengue.	Explicativo (teoría), reflexión y aprendizaje basado en proyectos (práctica).	*Fase 1* 1. Reflexión acerca de la plaga de mosquitos. Música de ambientación 2. Exposición de contenido acerca de los mosquitos: Presentación PowerPoint, vídeo. 3. Prevención para evitar la acumulación de agua dentro del hogar. Presentación PowerPoint, Infografía.

				Fase 2 4. Identificación de lugares susceptibles al criadero de mosquitos junto con la elaboración de mapa – hogar para identificar lugares susceptibles. 5. Presentación de diversas especies de plantas para combatir la plaga de mosquitos. 6. Manejo y cuidado de plantas.
Taller 4. Cuidemos el agua de nuestra presa, sembremos plantas purificadoras	Los participantes valorarán la importancia de cuidar el agua de la presa que rodea su comunidad, mediante la implementación de un proyecto de siembra participativa de plantas purificadoras, para dar tratamiento al agua de la presa y contribuir a reducir su contaminación.	• Entiende la presa como fuente de riqueza para la comunidad. • Conoce sobre las plantas purificadoras de agua, su técnica de cultivo y mantenimiento. • Analiza los beneficios que supone la siembra de plantas purificadoras para el medio ambiente. • Trabaja de manera colaborativa en el desarrollo de un proyecto sostenible en la presa de Valsequillo para combatir la contaminación del agua. • Tiene respeto por la naturaleza.	Explicativo (teoría) y aprendizaje basado en proyectos (práctica).	*Fase 1* 1. Reflexión sobre la presa de Valsequillo antes y después. Audiovisual, lluvia de ideas a partir de preguntas guiadas y técnica Temores y Esperanzas. 2. Introducción al tema Las plantas purificadoras de agua. Presentación PowerPoint. 3. Cómo plantar un árbol. Infografía. 4. Caso de éxito en la siembra de plantas purificadoras de agua. Lectura de un caso. *Fase 2* 5. Elaboración de un mapa de la presa de Valsequillo con las zonas potenciales de siembra de las plantas,

		• Se compromete con el desarrollo sostenible de su comunidad.		mediante el recurso de mapeo colectivo Construcción de paisajes. 6. Variedades de plantas purificadoras y selección de plantas para el tratamiento del agua de la presa de Valsequillo. Presentación PowerPoint. 7. Material didáctico Fichero de cultivo. 8. Proyecto siembra de plantas purificadoras. Materiales para la siembra (azada, pala, rastrillo y carretilla, guantes de jardinería, cubo, regadera o botella). 9. Cuidado y mantenimiento de las plantas sembradas. Guía. 10. Actividad de reflexión y evaluación sobre el impacto de los talleres en los participantes. Técnica Botón, flor y espina.

Fuente: Elaboración propia

Los talleres están dirigidos a un público con un rango de edad de 18 a 58 años. Los primeros dos talleres tendrán una duración de 2 horas, los últimos dos durarán dos semanas, una semana para la primera fase que abordará la parte teórica y reflexiva y la otra semana para la segunda fase que involucra la práctica en relación al conocimiento, la siembra y el mantenimiento de las plantas repelentes y purificadoras. Cada taller cuenta con una introducción, objetivos, perfiles psicopedagógicos de los participantes, actividades de enseñanza-aprendizaje, evaluación y material didáctico.

Este ejercicio tributa a la formación institucional de una cultura de responsabilidad social a través del aprendizaje de servicio solidario como innovación pedagógica, lo que contribuye a la creación y desarrollo de valores y saberes.

Este proyecto se diseñó a partir del aprendizaje de servicio solidario, pues se busca responder a una necesidad social y ambiental, en co-protagonismo de la misma comunidad y los estudiantes, es decir, mediante la elaboración de propuestas educativas que involucren a todos los participantes para que se generen espacios de aprendizaje conjunto y de transformación de las prácticas para una mejora continua.

Así mismo, el proyecto bajo este enfoque, está articulado con contenidos de aprendizaje, lo que determina y posibilita el desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, de investigación, y en este caso además, de programación, en el diseño y gestión de talleres, adecuados a un determinado perfil psicopedagógico, para poder intervenir adecuadamente en la resolución de problemas reales.

De igual manera, es un proyecto transdisciplinar y sostenible porque no concluye con esta intervención, sino que se pretende que otras áreas y generaciones aporten sus conocimientos y desde sus diferentes enfoques den continuidad al proyecto.

Como parte del impacto, este proyecto favoreció a que la comunidad de Los Ángeles Tetela asumiera el proyecto como propio como muestra de una vinculación transformadora. En esta comunidad se llevaron a cabo los dos primeros talleres, en la escuela José María Morelos y Pavón, con un número aproximado de 35 participantes de los diferentes comités de las escuelas pertenecientes a esta comunidad. Como resultados, se llegó a un proceso de reflexión, en el cual los habitantes de la comunidad se concientizaron sobre la importancia de modificar las conductas en cuanto a los hábitos de reciclaje y el cuidado del medio ambiente, a través de las dinámicas propuestas, orientadas por los talleres.

Conclusión

El desarrollo de esta propuesta permitió conocer otro ámbito de la educación no formal, en la cual se desarrolló la sensibilización ante las problemáticas ambientales existentes. Permitió el desenvolvimiento como agentes educativos, capaces de detectar las necesidades a atender y buscar alternativas que promovieran un desarrollo sustentable, involucrando a la comunidad.

Los daños al medio ambiente y en específico a la presa de Valsequillo dentro de esta comunidad dan cabida a este ejercicio que tributa a la formación institucional de una cultura de responsabilidad social a través del aprendizaje de servicio solidario como innovación pedagógica, lo que contribuye a la creación y desarrollo de valores.

El aprendizaje, las formas o vías para crear conciencia y sensibilizar, propiciar la reflexión, la participación y el compromiso para la actuación y prevención, fueron nuestros principales retos y metas al plantear y diseñar estos talleres que se espera sean de gran impacto en el fomento de conductas responsables con el cuidado del medio ambiente mismos que son capaces de generar equilibrio y rehumanización desde los aprendizajes de servicio.

Las buenas prácticas desarrolladas generaron significativos cambios en la conducta responsable de la comunidad en el cuidado del medio ambiente mismos que son capaces de generar equilibrio y rehumanización desde los aprendizajes de servicio.

Referencias

Nieves Tapia. (2006). Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos. Buenos Aires, Argentina: Programa Nacional Educación Solidaria.

Rodríguez Espinosa. (2011). Evaluación de la calidad y contaminación del agua. México: SEMARNAT.

SEDESOL (2013). Catálogo Localidades. Disponible en: http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=211140196

Tellez D., Pacheco F., Ortega G., "QUÍMICA Y FITOREMEDIACIÓN DE LA PRESA MANUEL ÁVILA CAMACHO "VALSEQUILLO", PUEBLA. Puebla Pue.

Tornero C. M. A., Bonilla y F. N., Cabrera M. C., Velasco H. Ma. de los A. (2009). Control sanitario del agua purificada de venta en las "llenadoras" ¿contaminada o apta para el consumo humano? México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Vallaeys, F. (2013). La responsabilidad social universitaria al servicio del territorio. Paraguay: ORSALC.

La formación de educadoras y educadores sociales y desigualdad social: elementos para la discusión

Gloria Elvira Hernández Flores, Instituto Superior de Ciencias de la, Educación del Estado de México (ISCEEM)

Resumen

La ponencia se propone aportar elementos para la discusión desde la práctica de formación en el campo de la pedagogía social y su relación con la intervención y las desigualdades sociales. Se articulan tres campos que tienen como eje en común la apertura de la mirada acerca de lo educativo y las acciones en un contexto marcado por la precarización de las vidas juveniles, la violencia y la necesidad de creación de condiciones sociales y educativas para una mejor sociedad.

Surge de la experiencia de trabajo en comunidad en espacios enunciados como en pobreza, vulnerabilidad y exclusión con estudiantes de escuelas públicas del nivel de secundaria tanto en ámbitos urbano marginales como rurales. Asimismo surge de la experiencia en formación con estudiantes de licenciatura en el marco de la Preespecialidad en Pedagogía Social de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores de la UNAM en la que he trabajado con diferentes generaciones.

Debate en torno al propio concepto de formación en la Pedagogía social desde la perspectiva del trabajo con sujetos; la compleja articulación teoría práctica; así como la prospectiva en la mirada de Violeta Núñez desde la cual podemos hablar de una pedagogía social crítica.

Desde esta perspectiva se plantea la necesidad de revisar las interacciones pedagógicas de la formación, la educación como anti-destino y abre una reflexión en torno a la propia disciplina y su relación con los modelos de educación social en el contexto actual.

Palabras clave: *Pedagogía social, formación, juventud, universidad, desigualdad*

Introducción

La formación de educadoras y educadores sociales envuelve una serie de tensiones que se mueven entre posibilidades y retos ya que demanda hacer visibles las desigualdades al interior mismo de las aulas universitarias, entre los sujetos que diseñan proyectos de participación y las comunidades y entre éstos y los diversos saberes y conocimientos y relaciones de poder puestos en juego en un proceso formativo.

Esta ponencia expone una experiencia de formación a partir de la cual reflexionamos en torno a la formación en práctica y la doble relevancia como elementos que juegan un papel preponderante en el momento de diseñar implementar y reflexionar en torno a los modos en que es posible articular la formación del aula, con la formación en las comunidades.

Define y asume el reto de una formación en diálogo, horizontal que permita la construcción de otras relaciones posibles en las aulas, para ello expone la experiencia desarrollada en la Preespecialidad en Pedagogía Social de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México (FESA/UNAM) a través de trabajo de un equipo con el proyecto Prácticas Sociales de la Letra Escrita con comunidades rurales del estado de México. Abre una reflexión en torno a la intervención y la participación.

Para su presentación se articula en tres apartados: Contextos institucionales y educación social; El proyecto “Prácticas sociales con la letra escrita”; La formación en la pre-especialidad en Educación Social; finalmente presenta ideas conclusivas.

Contextos institucionales y educación social

El tema de la institucionalidad es una reflexión necesaria en los procesos y prácticas educativas en la Pedagogía Social porque permite dar visibilidad a las lógicas de trabajo, las interacciones que se entretejen y la construcción de espacios y tiempos en la práctica de la educación social. Adicionalmente ofrece un ángulo de lectura crítica a las tipificaciones ideológicas que pretenden dar continuidad a conceptos como educación formal, no formal y e informal. Por ello en este apartado se abre además de la descripción de los con-textos -en el sentido del encuentro de diversas textualidades- en que surgen las interacciones de educación social, reflexiones en torno a los conceptos que le dan sentido, posibilidad y comprensión.

Iniciamos trabajos *con* jóvenes desde una perspectiva que se posiciona en la educación social en el marco de las múltiples institucionalidades en que se dirime el sujeto educativo en la

actualidad, sus condiciones de vida y las apuestas por un futuro mejor. En materia educativa, de aprendizajes y conocimientos, la escuela ocupa un lugar relevante tanto en las críticas a sus procesos y dispositivos disciplinares como, en su reconocimiento como un lugar público para el ejercicio del derecho a la educación; la escuela, es un espacio heredero de la modernidad que impone prácticas educativas hegemónicas en convivencia con otras que resisten, simulan, acatan, contradicen, en suma des-ordenan (Hernández, López y Salgado, 2012) los logos impuestos para modos de enseñar y aprender; heredera es también de la promesa de la emancipación de la razón humana del proyecto de la modernidad (Díaz, Barriga, 1995, p. 218) que como sabemos adeuda esta posibilidad al ser inscrita en proyectos político educativos que han cooptado sus procesos y fines. Sin embargo, es necesario abrir una lectura no reduccionista y contraponer otras narrativas en torno a los modos en que ésta se vive, pues sostenemos que hay una situación dual en la que la escuela forma sujetos y los sujetos forman escuela al habitarla, al darle vida. Es un espacio, en nuestro caso, público, social, también de resistencia que constriñe y habilita al mismo tiempo (Giddens, 1998).

Por ello trabajar la educación social al interior mismo de la escuela resulta un proceso más complejo y no unidireccional en el que se disputan las racionalidades como formas de comprender los mundos; se disputan también emociones si aceptamos al sujeto en un sentido amplio y a la educación en su carácter estético; y los cuerpos son disputados también sin comprendemos que la corporeidad juega de manera sustantiva en el proceso formativo.

Así comprendida, en la escuela conviven diversos modos de hacer institución al establecer normas, y pertenencias político administrativas en las que se juegan los procesos de formación del otro, así de manera unidireccional, que impone una sola forma y legitima a través de sus símbolos, como los certificados que vehiculizan el sentido del saber, de un único saber. Esta institucionalidad convive de manera tensa con otras institucionalidades también, por cierto muy formales que se dan en las familias, los medios, la calle.

Si bien es necesario hacer evidente la necesidad de no escolarizar los modos de educarnos en todos los espacios, es también indispensable la defensa por una escuela pública que es el espacio del ejercicio del derecho a la educación para grandes capas de la población. Revisarla, trans-formarla es al tiempo una tarea urgente, como lo es el re-conocimiento, en el sentido de conocer y valorar, otros modos de conocer que circulan en la vida, en la educación social. Es en este marco en el que nos encontramos con prácticas de educación social al interior mismo de las escuelas y nos alejamos de las tipificaciones señaladas líneas arriba, pues encontramos una formalidad fuerza en los procesos educativos en la familia, en los grupos de pares que abonan en

la formación de los sujetos sociales y educativos. Se trata así de una acción educativa que se resuelve en múltiples institucionalidades, la propiamente escolar, Escuela Telesecundaria (TVSEC), el Centro de Atención Rural al Adolescente (CARA), la propia Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Biblioteca Comunitaria del Consejo Nacional para La Cultura y Las Artes (CONACULTA) y las instituciones sociales como la familia.

En el caso de la TVSEC y el (CARA), encontramos que las acciones se articulaban y se diferenciaban en un mismo movimiento, pues trabajamos con estudiantes en dos ámbitos y se encontraron en un encuentro de los propósitos de esas instituciones, los de los sujetos y los propios de los proyectos formativos que trabajamos en las comunidades. Otra institucionalidad, desde luego, es la propia Universidad, su concepto y sentido social permiten la recuperación de la formación en práctica desde su referente humanista, técnico y científico que renueva las bases de su sus procesos educativos a partir del "conocimiento contextual en la medida que el principio organizador es de su producción es la aplicación que se le puede dar" (De Santos, 2013 p. 46), de ahí que una manera de trabajar en pro de este sentido de Universidad y su compromiso de construcción de conocimiento, es a través de lo que denominamos formación en práctica.

Por ello, otro elemento central fue la incorporación de estudiantes de la Pre-especialidad de Educación Social que participamos con el proyecto de "Prácticas sociales con la letra escrita". De esta manera, la formación en la pedagogía social se articuló a través de un proyecto que permitió la síntesis de teorías y prácticas en un campo específico, así como la complejidad de articular las distintas institucionalidades.

Así desarrollamos un proceso formativo a partir del reconocimiento de que la educación social trabaja en las fronteras entre la exclusión y la inclusión (Núñez, 2007) con la vigilancia ético educativa de, como lo señala la autora, no minorizar al otro a través de proyectos de intervención en una lógica higienista y que reconoce la multiplicidad de reglas y sentidos en los espacios institucionalizados.

El proyecto "Prácticas sociales con la letra escrita"

El proyecto surge del reconocimiento y trayectoria en los estudios de las prácticas sociales con la letra escrita con jóvenes y adolescentes desde la perspectiva de la juventud. Su propósito es no sólo estudiar la letra escrita sino, sobre todo la toma de la palabra propia a través de la cultura escrita que la propia escuela ha definido como medio sine qua non del acceso al conocimiento y con ello del pleno ejercicio del derecho a la educación de juventudes en condición de pobreza y contextos de vulnerabilidad.

Desarrollamos una perspectiva teórico metodológica que denomino Investigación pedagógica en Acción (IPA) ya que se trata de la producción de conocimientos desde las acciones directas en los espacios educativos, escolares y no escolares. Plantea la posibilidad de constituirnos en tanto sujetos epistémicos desde la alteridad a partir de la participación directa en ámbitos de formación de sujetos; contrasta con perspectivas positivistas y hermenéuticas en las relaciones intersubjetivas y políticas de construcción de conocimientos en la media que se posiciona interacciones en las que los espacios educativos, sus prácticas y sus sujetos no son vistos cómo objetos de estudio, sino como sujetos de estudio que de manera bidireccional confrontan los proceso, las herramientas y las utopías en el proceso metodológico. Comprende por participación formas de estar con el otro a partir de las presencias en los espacios educativos de estudio, en nuestro caso desde la docencia, por tal motivo, durante los años de investigación no usamos los espacios sólo para documentar a través de técnicas de investigación verticales, sino desde la docencia en las aulas y la coordinación de talleres con los docentes de las escuelas y diálogos de construcción de la gestión con directivos de las escuelas y desde luego con los estudiantes de la TVSEC y los asistentes al CARA.

El proyecto realiza un giro teórico metodológico desde las metodologías horizontales (Corona y Kaltmeier, 2012) y atendiendo al interés de las prácticas sociales de jóvenes en condición de vulnerabilidad a partir de la recuperación de tres contextos de uso la escuela, el CARA y los comunitarios con el fin de analizar cómo en diferentes contextos las prácticas letradas envuelven relaciones de poder y acotar en qué medida pueden o no favorecer mejores oportunidades para los jóvenes, por ello trata de identificar rasgos que permitan aportar en la comprensión de las formas en que los y las jóvenes usan la letra escrita en contextos diversos. Se trata de espacios escolares y no escolares cuyas prácticas sociales con la letra escrita están mediadas por la visión escolarizante dada la hegemonía de esa institución en los usos de la letra escrita. Así, se trabajó resistencias y aceptaciones que juntas confrontaron las tensiones y posibilidades que aportaron viabilidad a este proyecto.

Si bien se trabajó un solo proyecto, en su interior hubo posibilidad de incluir las visiones e intereses de los estudiantes del equipo de la universidad. El trabajo en colectivos permite la construcción de comunidades de aprendizaje y enseñanzas, la posibilidad de organización, decisión colectiva, discusión, elección de temas y ámbitos de la educación social, teniendo como base el proceso formativa que signo la alteridad tanto en el interior de aula universitaria como con las imágenes y representaciones que tenemos en la apropiación de los contenidos y las visiones del otro con quienes trabajamos en la educación social. Esta estrategia central vinculó al

proyecto y a la Preespecialidad a través de la constitución de comunidades de aprendizajes y enseñanzas lo que permitió la formación en la experiencia de construcción del sentido común a partir de las diferencias, de los modos en que miramos las realidades e, insertas en ellas, los procesos educativos.

Comprendimos a través de las múltiples acciones las maneras en que la incidencia en la educación social permite abrir los marcos de trabajo institucional, muestra de ello es la posibilidad de conjugar tres ámbitos: el cultural, salud y educación. En el primero realizamos acciones en la Biblioteca Comunitaria con su apoyo y gestión para la realización de un Cine Club, y actividades de representación teatral de los estudiantes de la FESA/UNAM con la consideración de que las letras también se hablan, se cuentan, se leen, se crean con la escritura.

También incidimos en los Módulos del CARA en el área de la salud para trabajar de manera distinta la Educación Sexual con apoyo de la médica encargada del CARA ya que éste forma parte de los servicios del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) en el área de la Salud a través del rediseño por parte del equipo en donde jugó de manera muy relevante la visión de la juventud que a diferencia mía propuso y miró de otro modo los módulos, sus contenidos y la manera de abordarlos, ello fue una de las claves en el éxito del proyecto.

Los Módulos propuestos por el CARA fueron reajustados para ser desarrollados ahora por nosotros y el apoyo de la médica responsable que siempre estuvo presente para aclarar, complementar información, argumentar, etc. Nuestro enfoque fue desde la Pedagogía Social que no supone tomar decisiones por otro, sino informar para el ejercicio de su derecho a decidir sobre su cuerpo y sus vidas. Alejada de una pedagogía higienista enfrentó fuertes tensiones en temáticas sobre todo referidas a la sexualidad, al grado que las madres se acercaron para manifestar el desacuerdo en el tratamiento de ciertos temas, como la masturbación, la diversidad sexual o el disfrute responsable de los cuerpos. Es muy relevante señalar la participación de los jóvenes de la UNAM pues su visión de la vida también medio en la visión pedagógica de los Módulos y sobre todo en las interacciones con los grupos; sin duda, sin esta participación, jamás se hubiera podido trabajar pues mi perspectiva del mundo es diferente a la de los jóvenes y no hubiera tenido la estética, cultura y comunicación que ellas y él tuvieron para el desarrollo de este trabajo.

Modulos Educativos

Esfera educativa	Módulo I "El placer de aprender"	Módulo II "Conociéndome soy muy feliz"	Módulo III "El último y nos vamos"
A- Sexualidad Humana	1) (Pubertad, adolescencia (Conceptos básicos: sexo género y sexualidad) 2) Órganos sexuales del hombre y de la mujer 3) Derechos sexuales y Derechos reproductivos de l@s jóvenes 4) *Sexualidad en adolescentes 5) *Noviazgo enamoramiento y amor 6) VIH – SIDA e ITS - Sexualidad Placentera (Práctica sobre uso adecuado del **Condón**)	1) Embarazo familia y roles 2) *Diversidad cultural 3) Orientación Sexual 4) Diversidad Sexual 5) Género y violencia intrafamiliar 6) *Violencia sexual 7) *Respuesta sexual Humana 8) ¿Erotismo?	1) Disfunciones Sexuales 2) Celos e infidelidad 3) Comunicación Sexual 4) Discapacidad y Sexualidad 5) Juegos y juguetes 6) Pornografía y Sexualidad
B - Desarrollo Humano	7) Valores 8) Autoestima 9) Toma de decisiones 10) Prevención de adicciones 11) Prevención de accidentes	9) Prevención del suicidio 10) Liderazgo Juvenil 11) Proyecto de vida	7) Empoderamiento 8) Desarrollo empresarial 9) Paternidad responsable 10) Liderazgo juvenil II
C - Salud Reproductiva	12) Alimentación y Salud Bucal 13) Planificación Familiar 14) Embarazo en Adolescentes 15) Aborto	12) Higiene en la Adolescencia 13) Complicaciones del Embarazo Parto y Puerperio	11. * Salud ginecológica 12. Prevención de enfermedades crónicas

* El abordaje de estos temas debe ser diferente según el grupo de edad
** Estos módulos educativos incluyen los contenidos temáticos del Programa Desarrollo Humano Oportunidades y de la estrategia PREVENIMSS.

Programa de CARA con Módulos Reorganizados

ESFERA EDUCATIVA	TEMA
Sexualidad Humana	1) Respuesta Sexual Humana 2) Erotismo y Amor 3) Juegos y Juguetes 4) Pornografía y Prostitución 5) Violencia Sexual 6) Comunicación y Sexualidad 7) Diversidad Cultural 8) Diversidad Sexual 9) Orientación Sexual 10) Ancianidad y Sexualidad
Salud Familiar y Reproductiva	11) Género, Familia y Roles 12) Celos e Infidelidad 13) Violencia Intrafamiliar 14) Embarazo
Desarrollo Humano	15) Proyecto de Vida 16) Empoderamiento 17) Liderazgo 18) Desarrollo Emocional 19) Desarrollo Económico 20) Desarrollo Social

FUENTES: Elaboración propia con base documentos internos y trabajo del equipo de trabajo.

Por su parte el trabajo en la TVSEC se dio sobre todo en la asignatura de Español a través de la docencia directa en el aula con base en los libros de texto y su planeación y se cambió la

estrategia didáctica colocando mayor énfasis en las palabras y escrituras de los y las estudiantes. Ello permitió el mejor acercamiento a la apropiación de aprendizajes en el aula.

En suma, el proyecto ligó tres instancias en las que participaban los mismos jóvenes de la comunidad y que asumían roles diversos en cada uno de ellos. Fue por ejemplo una constante señalar que les gustaba más ir al CARA los sábados o al cine club los viernes por la tarde que a la escuela, pues a pesar de ser las mismas personas, pesa el canon escolar que subyace el trabajo en las aulas al sobre escolarizar las formas de interactuar en las aulas, tanto con las autoridades, los pares y el conocimiento mismo.

Así la formación tuvo como base este proyecto colectivo en el cual se inscribe el proceso formativo propuesta por la FESA/UNAM y enfrenta la posibilidad de la superar las desigualdades en la formación al diseñar espacios para la participación tanto en las aulas universitarias como en las comunidades poniendo en diálogo otras narrativas en torno a la formación en la educación social que inicia o se da también en las aulas de la Universidad.

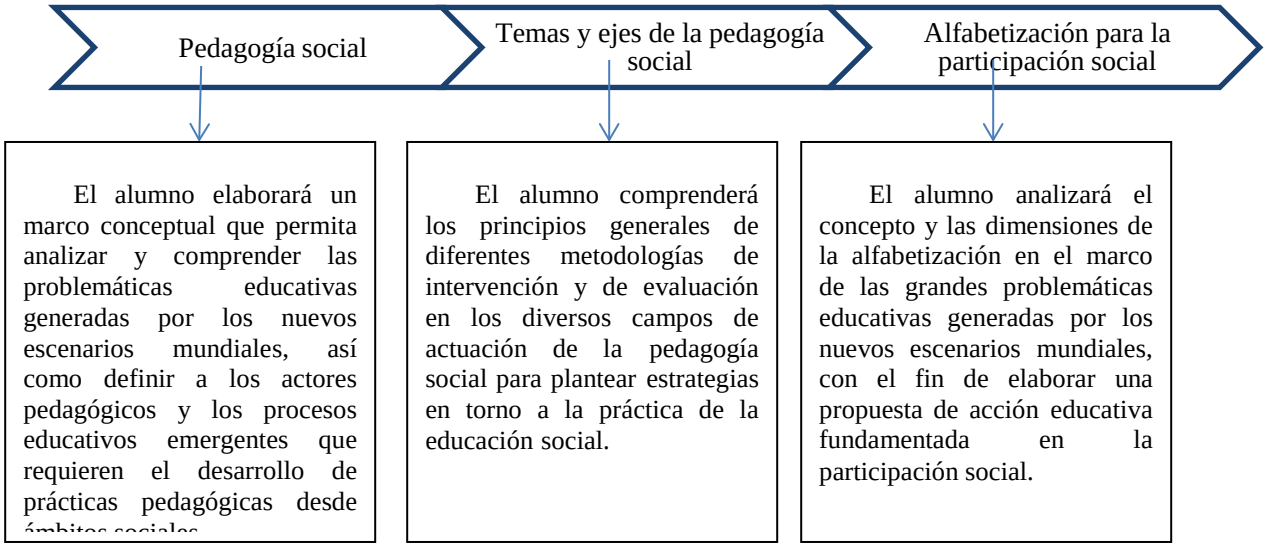
La formación en la Preespecialidad en Educación Social

En el campo de la formación retomamos la perspectiva de Contreras que define sus procesos en íntima relación con la subjetividad y como posibilidad de construir experiencias en las que nos formamos con un saber no cosificado (2010), es decir nos trans-formamos. Así, la formación en el campo de pedagogía social, con jóvenes universitarios y población en situación de riesgo, permite abrir la propuesta pedagógica a múltiples acciones que, desde la unión teoría y práctica, construye escenarios para la constitución de experiencias pedagógicas, es decir no sólo se retoma o parte de la experiencia previa, sino que tienen un carácter central y es un proceso de continua constitución.

En este contexto y perspectiva, coordinamos la Preespecialidad en Pedagogía Social en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México (FESA/UNAM) que ante la complejidad y diversidad del fenómeno educativo plantea la pertinencia de Preespecialidades como “un espacio de problematización y profundización en el tratamiento de aspectos particulares de la realidad educativa” que permita “brindar al alumno una formación más profunda en un campo específico de la pedagogía, presentándole situaciones que le permitan aplicar métodos y técnicas para resolver problemas particulares de la educación”. En este contexto curricular, la Preespecialidad en Pedagogía Social tiene como propósito “formar profesionales capaces de elaborar nuevas propuestas de acción social educativa que posibiliten la inclusión sociocultural y económica de los sectores en situación de riesgo social” (UNAM,

FESA, 2007, p. 54). La Preespecialidad se estructura por tres seminarios de duración de un semestre cada uno y tiene una lógica de continuidad como se observa en la siguiente figura

Figura 1. Preespecialidad en Pedagogía Social en FESA/UNAM, estructura y objetivos



FUENTE: Elaboración propia con base en FESA/UNAM. (2006). *Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Pedagogía.* México: UNAM.

A pesar de que institucionalmente presenta un razonamiento didáctico que va del Seminario al Taller, en nuestra visión la articulación teorías y práctica tiene un carácter transversal, aún más la práctica no se resuelve sólo con “ir al campo”, aunque también se hizo en el proyecto, sino que las prácticas habitan de manera diversa el trabajo en el aula. Cuenta de ello da la reflexión permanente sobre nuestras prácticas cotidianas, la reflexión y análisis de videos de otros proyectos, es decir otras prácticas, la elección de grupos con quienes trabajar su caracterización y diálogo con sus lógicas; todo ello en conjunto permite dar contenido a este eje transversal y poder arribar a la construcción de categorías conceptuales situadas.

Con esta experiencia podemos afirmar que la formación en Pedagogía Social con jóvenes universitarios encara el desafío de lo que denominamos doble relevancia. Este concepto alude a un proceso de formación con sujetos que exige mirar los intereses y necesidades de la juventud universitaria y los de los sujetos de la comunidad. La posibilidad de vinculación es el proyecto formativo que articula los contenidos de la Universidad, las necesidades comunitarias en las que se resuelven los conceptos, el diseño e implementación de las acciones, la incertidumbre de las interacciones que sólo se conocían en la interacción implantada y situada, así como las

reflexiones permanentes, las notas y preocupaciones por el trabajo con las comunidades de manera distinta, es decir, dialógica y horizontal. Ello permite desmontar discursos que definen al otro dese su minorización, como ya se planteaba líneas arriba, tener una vigilancia reflexiva en torno a cómo concebimos al otro y cómo nos situamos frente a él, es decir, reflexionar nuestra reflexiones.

Finalmente, la formación en Pedagogía social, como toda interacción pedagógica se trata de una interacción de poder en la que se juegan formas de ver el mundo, de enseñar, de aprender/nos en comunidad. Suscribimos la tesis de que no se trata tanto de enseñar un saber, sino con un saber (Contreras, 2010, p.66), lo que cambia radicalmente las estrategias y los modos de interactuar en las aulas universitarias en el campo de la Pedagogía Social, y en las comunidades.

Conclusiones

La formación en el campo de la Pedagogía Social es una posibilidad de interacciones múltiples reflexionadas de los usos de poder que generan diversas desigualdades entre sujetos, entre éstos y los conocimientos. Implica colocar en el centro las desigualdades en los mismos procesos educativos en las aulas universitarias, una dimensión clave para la formación en el campo de la Pedagogía Social ya que permite abrir, visibilizar, exponer los modos en que nos relacionamos con estudiantes, jóvenes, docentes adultos, las comunidades. Estas dimensiones suelen ocultarse colocando en el trabajo hacia afuera, es decir en las comunidades, el problema de la desigualdad, pero ella existe en la propia interacción educativa en la universidad, en las relaciones con el conocimiento y en las relaciones humanas mismas.

La formación en Pedagogía Social es una posibilidad también porque permite, articular a través de un proyecto, los contenidos de las aulas, el lugar transversal de las prácticas y enfrentar con ello el problema de la doble relevancia que nos exige la atención a las necesidades e intereses educativos tanto de jóvenes estudiantes como de las comunidades.

Las estrategias de comunidades de enseñanzas y aprendizajes, de metodologías en diálogos y horizontales permiten otras formas de acercamiento en la formación y constituyen experiencias diferentes de formación en práctica de ahí que la participación es otra clave que rebasa la noción de una intervención ficticia que coloca en borramiento loa alteridad.

Un elemento importante es la definición de un ámbito articulador, la palabra escrita en nuestro caso, que permite colocar en evidencia los usos sociales, su diálogos, orales, sus posibilidades para la toma de la palabra propia y su articulación con la cultura, los conocimientos

académicos y la salud que juntos tensan y posibilitan al mismo tiempo las posibilidades formativas de todos y todas las involucradas en un proyecto de formación en el campo de la Educación y la Pedagogía sociales.

Bibliografía

Corona, S., Kaltmeier, O. (2012) En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. México: Gedisa.

Contreras, D. (Agosto, 2010) Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, vol. 24, núm. 2. (Recuperado de https://aufop.blogspot.mx/2010/12/jose-contreras-domingo-ser-y-saber-en.html)

De Sousa, B. (2013) La Universidad Popular del Siglo XXI. Costa Rica: UNA/EUNA.

Díaz, B. (1995). La escuela en debate. En De Alba, A. (Comp.) Posmodernidad y educación (p. 2005-225). México: CESU/UNAM.

FESA/UNAM. (2006). Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Pedagogía. México: UNAM.

Giddens, A. (1998). La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración. Argentina: Amorrortu editores.

Hernández, G. López, S. y Salgado, R. (2012), Contextos de exclusión educativa adolescencia y juventud un estudio de tres municipios del estado de México. Informe de Investigación.

Núñez, V. (Abril, 2007) Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Núñez, V. (2002) Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España. En Núñez, V. La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social (p.19-62). España: Gedisa

La educación para la paz desde un perspectiva en la construcción de ciudadanía

Dra. Esther Ibarra Rosales, Universidad Montrer, mibarra33@hotmail.com

Resumen

En este trabajo, se analiza la educación para la paz como uno de los elementos rectores en la construcción de ciudadanía, a partir de los objetivos o propósitos de la educación establecidos por Naciones Unidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos[64] (artículo 26) y en especifico por la UNESCO en la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales[65]. En el análisis, se consideran estos instrumentos por ser las bases conceptuales de una educación para la paz en la formación de los ciudadanos.

Es preciso puntualizar que en este trabajo la educación para la paz no se limita a lo que se denomina educación cívica, pero que es también importante en la formación ciudadana. En, este sentido, la educación para la paz es un concepto o categoría transversal que comprende desde los valores universales reconocidos por la mayoría de los países en el concierto internacional, pero también otros valores que han emergidos por el llamado proceso globalizador (identidad/diversidad, por ejemplo) o incluso la revalorización de otros fenómenos que hasta un tiempo no estaban entre las problemáticas internacionales y que hoy en día abren nuevos retos para la paz como los conflictos relacionados con la migración por diversas causas; actos de racismo que han resurgido en algunos países; el terrorismo y el uso descontrolado de las armas nucleares, entre otros. Este trabajo forma parte de una investigación que realizo sobre los deberes o ideales de la educación. El análisis se realiza sobre la codificación de los objetivos y propósitos de la educación presentes en las leyes educativas de 18 países de América Latina[66], desde una perspectiva comparada. El análisis de estas legislaciones latinoamericanas permitirá conocer las distintas configuraciones conceptuales en los países de la región sobre la educación para la paz y, al mismo tiempo, continuar con otra etapa de la investigación, que comprende analizar cómo se incorporan sus postulados en los planes y programas educativos en correlación con una educación para la paz y la construcción de ciudadanía.

Palabras claves: *educación para la paz, ciudadanía, leyes educativas, América Latina*

---

[64] Adoptada y proclamada por la Asamblea General de Naciones Unidas en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948.

[65] Aprobada en la 18 sesión plenaria de la UNESCO, el 19 de noviembre de 1974.

[66] La ley educativa de Cuba no comprende elementos de análisis sobre el tema

Introducción

Con la proclamación de la Declaración Universal de Derechos Humanos (en adelante DUDH), en el ámbito internacional se establecieron las perspectivas de la educación para la paz como una de las finalidades de los sistemas educacionales. En el artículo 26 de la DUDH está tutelado el derecho a la educación, que en uno de sus componentes se establecen los fines de la educación:

> *"Tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz".*

En los más de 60 años de proclamada la DUDH, las bases de la educación para la paz han sido reforzadas al ser incorporado el derecho a la educación en otros instrumentos internacionales protectores de derechos humanos y en los específicos de la educación[67], así como acciones e iniciativas emprendidas por diversos organismos internacionales. Esa perspectiva de la DUDH adquirió una mayor relevancia con la Recomendación citada de la UNESCO, que codifica los principios rectores a considerar en toda política educativa:

> *"a) una dimensión internacional y una perspectiva global de la educación en todos sus niveles y en todas sus formas; b) la comprensión y el respeto de todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y modos de vida, incluidas las culturas étnicas tanto nacionales como las de otras naciones; c) el reconocimiento de la creciente interdependencia mundial de los pueblos y las naciones; d) la capacidad de comunicarse con los demás; e) el conocimiento no sólo de los derechos, sino de los deberes que tienen las personas, los grupos sociales y las naciones para con los demás; f) la comprensión de la necesidad de la solidaridad y la cooperación internacionales; g) la disposición por parte de cada uno de participar en la solución de los problemas de su comunidad, de su país y del mundo entero"* (UNESCO, 1974, numeral 4).

---

[67] Al respecto se pueden consultar el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención contra la Discriminación en la Enseñanza (1960), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), el Marco de Acción de Dakar (2000), entre otros.

En *Recomendación*, también UNESCO precisa los “aspectos éticos y cívicos”, que los Estados miembros deberán incluir de manera particular en el aprendizaje, la formación y la acción, como son:

> *“Reforzar y desarrollar en los procesos de aprendizaje y formación, una conducta y actitudes basadas en el reconocimiento de la igualdad y de la necesidad de la interdependencia de las naciones y los pueblos.*
>
> *“Tomar medidas destinadas a lograr que los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los de la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial lleguen a ser parte integrante de la personalidad de cada niño, adolescente, joven o adulto, a medida que ésta se desenvuelve aplicando esos principios en la realidad cotidiana de la enseñanza en todos sus grados y en todas sus formas permitiendo así a cada individuo contribuir en lo que a él respecta, a renovar y difundir la educación en el sentido indicado.*
>
> *“Incitar a los educadores a poner en práctica, en colaboración con los alumnos, los padres, las organizaciones interesadas y la comunidad, métodos que, apelando a la imaginación creadora de los niños y de los adolescentes y a sus actividades sociales, preparen a éstos a ejercer sus derechos y gozar de sus libertades, sin dejar de reconocer y respetar los derechos de los demás y a cumplir sus funciones en la sociedad.*
>
> *“Promover, en cada etapa de la educación, un aprendizaje cívico activo que permita a cada persona conocer el funcionamiento y la obra de las instituciones públicas, tanto locales y nacionales como internacionales, iniciarse en los procedimientos apropiados para resolver cuestiones fundamentales y participar en la vida cultural de la comunidad y en los asuntos públicos. Esta participación deberá establecer, siempre que sea posible, un vínculo cada vez más estrecho entre la educación y la acción para resolver los problemas que se plantean en los niveles local, nacional e internacional.*
>
> *“La educación debería incluir el análisis crítico de los factores históricos y actuales de carácter económico y político que están en la base de las contradicciones y tensiones entre los países, así como el estudio de los medios para superar dichas contradicciones que son las que realmente impiden la comprensión y la verdadera cooperación internacional y el desarrollo de la paz mundial.*

> *"La educación debería enfatizar cuáles son los verdaderos intereses de los pueblos y su incompatibilidad con los intereses de los grupos monopólicos de poder económico y político que practican la explotación y fomentan la guerra.*
>
> *"La participación de los estudiantes en la organización de los estudios y de la empresa educativa a la que asisten debería considerarse en sí como un factor de educación cívica y un elemento principal de la educación para la comprensión internacional"* (UNESCO, 1974, numerales 10-16)

Esos principios rectores de una política educativa y los aspectos éticos de la UNESCO comprenden un conjunto de valores que Cox y Reimers (2005) llaman la construcción de nacionalidad y ciudadanía, cuya centralidad de acuerdo con Espínola (2005:4) está "*basada en los principios fundamentales de derechos humanos, democracia pluralista y el impero de la ley; hace referencia a los derechos y responsabilidades, al empoderamiento, a la participación y la pertenencia y al respeto por la diversidad, incluyendo a todas a las personas de todas las edades y a todos los sectores de la sociedad"*.

El concepto de ciudadanía debe entenderse a partir de la conjugación de tres elementos constitutivos: *"la posesión de ciertos derechos así como obligaciones de cumplir ciertos deberes en una sociedad específica; pertenencia a una comunidad política determinada (normalmente el Estado), que se ha vinculado en general a la nacionalidad; y la oportunidad de contribuir a la vida pública de esa comunidad a través de la participación"* (Bolívar, 2004:25).

Es así que la educación para la ciudadanía

> *"Aspira a preparar a los jóvenes y adultos para una participación activa en la sociedad democrática, fortaleciendo de este modo la cultura democrática". Al mismo tiempo, es "instrumental en contra de la violencia, la xenofobia, el racismo, el nacionalismo agresivo y la intolerancia; contribuye a la cohesión social, la justicia y al bien común; y fortalece a la sociedad civil, contribuyendo a la formación de ciudadanos informados y dotados de habilidades democráticas"* (Espínola, 2005:4).

Por tanto, la educación para la paz y la construcción de ciudadanía condensan un conjunto de valores que deben estar presentes en el aprendizaje, la formación de las personas y en la acción por parte de los gobiernos nacionales, tal como lo recomiendan la ONU y las UNESCO, cuyas orientaciones tienen sustento en valores como: democracia, diversidad, globalización, desarrollo

sostenible, imperio, imperialismo, poder, prejuicios, discriminación, racismo, migración, identidad/diversidad, perspectivas múltiples, patriotismo y cosmopolitanismo (Osler y Sarkey, 2005:22).

La dimensión de la educación para la paz y la construcción de ciudadanía en las leyes educativas de América Latina

Con base en las anteriores premisas, se analizan las leyes educativas de 18 países de América Latina, considerando las directrices de la educación para la paz y la construcción de ciudadanía de la DUDH y en la *Recomendación* de UNESCO desde el enfoque de los valores universales. Conviene mencionar que el análisis no incluye otros valores considerados parte de la construcción de ciudadanía, por ejemplo, el conocimiento y protección del medio ambiente, el respeto a la diversidad cultural de los pueblos indígenas y las comunidades étnicas. Únicamente comprende los principales valores universales, por ser cimientos de la educación para la paz y la construcción de ciudadanía o el *piso mínimo* para el logro de ambos propósitos.

En las leyes educativas de la región, la educación para la paz está configurada en los principios, fines, orientaciones o bases de la educación. La mayoría, destina un apartado específico –en algunos casos es vasto y hasta complejo– cuyos planteamiento pueden considerarse *deberes* o *ideales* de la educación en un sentido aspiracional. Sin embargo, resultan relevantes por dos razones principales: a) porque de alguna manera, cada país establece su concepción de educación, es decir, para qué se educa, qué se espera de ella y cuál es su importancia para la sociedad; y b) porque no se puede obviar que la construcción de ciudadanía está vinculada a esos tres aspectos.

Los valores universales, base de la educación para la paz y la construcción de ciudadanía

Entre las leyes educativas latinoamericanas hay diversidad en los planteamientos de los fines o criterios de la educación, no obstante todas incluyen los principales valores universales; aunque algunas tienen una proyección tendiente más a lo local y regional, pero consideran valores hacia la educación de la paz y la construcción de ciudadanía.

Con un mayor posicionamiento destacan: la de Argentina (2006) cuyos fines y objetivos de la política educativa nacional son: *Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, asegurar condiciones*

de igualdad, respeto a las diferencias entre las personas sin discriminación de género ni de ningún otro tipo; y garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes".

La de Guatemala (1991) sobresale por determinar como "*utilidad y necesidad pública la enseñanza sistemática de los derechos humanos*" para consolidar una sociedad justa donde impere la igualdad, la justicia social y la auténtica libertad que permita el bien común; el respeto, la dignidad de la persona humana y el cumplimiento efectivo de los derechos humanos y el fortalecimiento de la defensa y el respeto de la Declaración de los Derechos del Niño. Además, el calendario educativo incluye celebrar anualmente el 30 de enero el *Día Escolar de la No Violencia y la Paz*, para que los establecimientos educativos realicen acciones de análisis, reflexión y actividades que propicien la práctica de valores, (respeto, tolerancia, solidaridad y fraternidad en el aula, escuela, familia y el entorno).[68]

La de México comprende un posicionamiento amplio de los fines y criterios de la educación, entre otros: "*Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad*"; así como promover el valor de la justicia, la observancia de la Ley e igualdad de los individuos ante ésta, el desarrollo de una cultura por la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones y propiciar el conocimiento y el respeto de los Derechos Humanos difundir los derechos y deberes de niños, niñas y adolescentes y las formas de protección con que cuentan para ejercitarlos. El criterio orientador de la educación "*será democrático" y contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos*". En su Constitución Política dispone que la educación "*tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, la independencia y la justicia*".

La de Perú (2003) estipula obligatoria la formación ética y cívica en todo proceso educativo encaminada a "*preparar a los educandos para cumplir sus obligaciones personales, familiares y patrióticas, ejercer sus deberes y derechos ciudadano". Sus fines son: promover la "formación*

[68] Acuerdo Ministerial No.1334-2011, del 10 de mayo de 2011.

y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno (…) y "contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado".

La de Panamá (1995) en sus fines de la educación especifica "*contribuir al desarrollo integral del individuo con énfasis en la capacidad crítica, reflexiva y creadora, para tomar decisiones con una clara concepción filosófica y científica del mundo y de la sociedad, con elevado sentido de la solidaridad humana; infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como forma de vida y de gobierno; favorecer el desarrollo de actitudes en defensa de las normas de justicia e igualdad de los individuos, mediante el conocimiento y el respeto de los derechos humanos; y consolidar la formación cívica para el ejercicio responsable de los derechos humanos y deberes ciudadanos* (…)".

La de Bolivia (2010) destaca entre sus fines: "*Desarrollar una educación cívica, humanística, histórica, cultural, artística y deportiva orientada al ejercicio pleno de deberes y derechos ciudadanos*" en el marco de la su Constitución Política y la DUDH. Además, conceptualiza a la educación promotora de la "*convivencia pacífica, contribuye a erradicar toda forma de violencia en el ámbito educativo, para el desarrollo de una sociedad sustentada en la cultura de paz, el buen trato y el respeto a los derechos humanos individuales y colectivos de las personas y de los pueblos*".

La de Uruguay dispone la educación orientada al "*ejercicio responsable de la ciudadanía, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones"; además "promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e internacional y la convivencia pacífica*" considerando los derechos humanos de la DUDH, los de su Constitución Política y el conjunto de los instrumentos internacionales ratificados por su país, constituyéndose en un marco de referencia fundamental para los educadores en cualquiera de las modalidades profesionales.

La de República Dominicana (1997) puede resultar polémica por la orientación religiosa que rige "todo" su sistema educativo fundamentado en principios cristianos del "*libro del Evangelio*" y en el lema "*Dios, Patria y Libertad*"; aunque estipula el derecho de toda persona a recibir educación sin ningún tipo de discriminación, incluida la de credo o religión; basada en "*el respeto a los derechos fundamentales de la persona*". Entre otros fines, sustenta: Formar ciudadanos conscientes de sus deberes, derechos y libertades, con profundo sentido de

responsabilidad y respeto a la dignidad humana; educar para la dignidad, igualdad de derechos entre hombres y mujeres; crear y fortalecer una conciencia de identidad e integración nacional, en un marco de convivencia internacional, "*enalteciendo los derechos humanos y las libertades fundamentales, procurando la paz universal con base en el reconocimiento y respeto de los derechos de las naciones; formar para la comprensión, asimilación y desarrollo de los valores humanos y trascendentes* (…)".

De las leyes con una perspectiva local y tendiente a lo regional están: la de Chile (2009) que enmarca los fines de la educación en el "*respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, en nuestra identidad nacional y en el ejercicio de la tolerancia, de la paz y del respeto a la diversidad*", capacitando a las "p*ersonas para convivir y participar en forma responsable, democrática y activa en la sociedad*". Para ello, corresponde al Estado "*promover el estudio y conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana y fomentar una cultura de la paz*".

La de Colombia (1997) establece dos orientaciones de la educación: a), "*el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos*"; y b), "*la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad*".

La de El Salvador (2005), determina que la educación deberá: "*Contribuir a la construcción de una sociedad democrática más prospera, justa y humana; inculcar el respeto a los derechos humanos (…); combatir todo espíritu de intolerancia y de odio; propiciar las relaciones individuales y sociales en equitativo equilibrio entre los derechos y deberes humanos, cultivando las lealtades cívicas; cultivar relaciones que desarrollen sentimientos de solidaridad, justicia, ayuda mutua, libertad y paz, en el contexto del orden democrático*".

La de Nicaragua (2006) fundamenta su política educativa en los "*compromisos que ha suscrito con la comunidad internacional y los diversos instrumentos de derechos humanos del sistema universal e interamericano de protección, que reconoce a la educación como un derecho humano". Establece que la educación deber estar centrada en "la formación de los estudiantes en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos,*

de convivencia, pluralismo, justicia social, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y la libertad".

La de Paraguay (1998) determina como fines de la educación "*la preparación para participar en la vida social, política y cultural, como actor reflexivo y creador en el contexto de una sociedad democrática, libre, y solidaria; la formación en el respeto de los derechos fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad". En los principios menciona: "el afianzamiento de la identidad cultural de la persona; el respeto a todas las culturas; la efectiva igualdad entre los sexos y el rechazo de todo tipo de discriminación; la práctica de hábitos de comportamiento democrático; y la proscripción de la arbitrariedad y la prepotencia en el trato dentro o fuera del aula*".

La ley de Venezuela en los principios establece: "*la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión; el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribeña*".

En la misma línea está otro grupo de leyes, que también incluyen aspectos de la educación para la paz y la construcción de ciudadanía. La de Brasil (2009) dispone que la educación sea un *deber de la familia y del Estado, inspirada en los principios de libertad y los ideales de la solidaridad humana, tiene por finalidad el pleno desenvolvimiento del educando, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía*. Entre los fines determina *el respeto a la libertad y aprecio a la tolerancia, la difusión de los valores fundamentales de interés social, los derechos y los deberes de los ciudadanos, el respeto al orden democrático y el bien común; el fortalecimiento de solidaridad humana y la tolerancia mutua en la que se basa la vida social*. [69]

La de Ecuador (2011) denomina la educación para la democracia considerando que: "*Los establecimientos educativos son espacios democráticos de ejercicio de los derechos humanos y promotores de la cultura de paz, transformadores de la realidad, transmisores y creadores de conocimiento, promotores de la interculturalidad, la equidad, la inclusión, la democracia, la ciudadanía, la convivencia social, la participación, la integración social, nacional, andina, latinoamericana y mundial*".

[69] Nota: Las citas no aparecen entrecomillas, por ser una traducción propia del portugués al español.

Similar, la de Honduras (2012) determina que la educación debe: "*Fomentar la comprensión de la diversidad, pluralidad y multiculturalidad del ser humano, la convivencia pacífica de las naciones y el respeto a la autodeterminación de los pueblos; fortalecer la cultura de valores como responsabilidad, tolerancia, solidaridad, justicia, libertad, respeto, honestidad, equidad, integridad y la cultura de paz*".

La de Costa Rica (1957) en sus fines alude a la "*formación de ciudadanos amantes de su Patria, conscientes de sus deberes, derechos y libertades fundamentales, con profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana; contribuir al desenvolvimiento pleno de la personalidad humana; formar ciudadanos para una democracia en que se concilien los intereses del individuo con los de la comunidad*".

Algunas consideraciones

Del análisis de las leyes educativas, se puede establecer que la educación para la paz y la construcción de ciudadanía ha adquirido importancia en dos ámbitos conceptuales: uno, por ser "*la principal forma institucional de socialización de los niños, y porque la transmisión de valores a las nuevas generaciones que ella realiza, es fundamental para toda la sociedad"; y dos, porque "la educación no sólo es un fin en sí mismo, sino también un medio para el logro de muchos objetivos globalmente consensuados*" (Tomasevski, 2004: 343-345).

Asimismo, resulta alentador para la educación latinoamericana, que aún con distintos niveles y alcances, prácticamente las 18 leyes educativas de la región contemplen la educación para la paz en los términos de la DUDH y la UNESCO. Destacan por ser de las más prolijas las leyes de Argentina, Bolivia, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela; y con menor dimensión las de Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras y Costa Rica.

Ese aspecto alentador de la de la educación para la paz y la construcción de ciudadanía en el ámbito legislativo latinoamericano, no obstante es una tarea ardua y compleja, pues traducir lo normativo al aula educativa implica retos como: los que señalan Osler y Starkey (2005:44):

> *"a) articular claramente de que se trata la educación ciudadana y lo que se espera conseguir; b) asegurar su posición y status en el currículum escolar, pues generalmente se considera una materia optativa; c) asegurar que toda la comunidad escolar, incluyendo los padres, apoyen la educación ciudadana; d) crear un clima político a nivel*

nacional, local y escolar que fomente la educación ciudadana; e) entrenar y apoyar a los maestros para que pueden ayudar a la gente joven a explorar temas políticos; f) tener un sistema de inspección o autoevaluación para asegurar que la implementación coincide con las expectativas de la política" (Osler y Starkey,2005:44).

Pero, uno de los retos más significativos es la formación y el rol de los docentes, pues una vez que se ha introducido en el currículum escolar el tema de la educación ciudadana, su implementación está en sus manos, que necesariamente deben haber sido formados o tener bases firmes en educación ciudadana, particularmente en derechos humanos y que éstos los pongan en práctica (Osley y Sarkey, 2005:42).

Esa función de los docentes enfrenta diversas dificultades, en especial por el desfase de los programas de su formación inicial con el currículum en las escuelas. Consecuentemente, están mal preparados para la educación ciudadana tal como lo evidenció un estudio realizado al respecto, concluyendo que por esa problemática los docentes adoptan un enfoque conservador y tradicional al sentirse inseguros de enseñar educación ciudadana (Osley y Sarkey, Ibídem). Es así, que la formación, preparación, capacidad, profesionalismo y compromiso de los profesores son elementos importantes para manejar la realidad que enfrentan, dada la heterogeneidad de sus alumnos y la diversidad en las condiciones del entorno en que ellos se desenvuelven (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2006:209).

Pero, un aspecto fundamental de la educación para la paz y la construcción de ciudadana se puede encontrar en una frase de Rousseau: "*Las escuelas deben organizarse a manera de pequeñas repúblicas, (pues) la democracia se aprende ejercitándola*".

Bibliografía

Argentina (2006): Ley de Educación Nacional. Recuperado de www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pd

Bolívar, A. (2004): Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Número 20 (Volumen 9) 15-38

Bolivia (2006): Ley de la Educación "*Avelino Siñani-Elizardo Pérez*" Recuperado de: www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo

Brasil (2009): Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Chile (2009) Ley General de Educación. Recuperado de http://www.leychile.cl/N?i=1006043&f=2009-09-12&p=

Colombia (1997) Ley General de Educación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Costa Rica (1957): Ley Fundamental de Educación. Recuperado de www.oei.es/historico/quipu/costarica/Ley_2160.pdf

Cox, C., Jaramillo, R., y Reimers, F. (2005): *Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas. Una agenda para la acción*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D.C. Recuperado de: http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1395.

Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de: http://www.un.org/es/documents/udhr/

Ecuador (2011): Ley Orgánica de Educación Intercultural. Recuperado de https://educacion.gob.ec/ley-organica-de-educacion-intercultural-loei/

El Salvador (2005): Ley General de Educación. Recuperado de www.oei.es/historico/quipu/salvador/Ley_general_educacion_reforma2005.pdf

Espínola, V. (2005): Educación ciudadana para los jóvenes en una aldea global. En V. Espínola (editora) *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa* (pp. 1-19), Washington, D.C: Banco Interamericano de Desarrollo101 pp.

Guatemala (1991): Ley de Educación Nacional. Recuperado de www.mineduc.gob.gt

Honduras (2012): Ley Fundamental de Educación. Recuperado de http://www.poderjudicial.gob.hn/CEDIJ/Leyes/Documents/Ley%20Fundamental%20de%20Educacion%20(4,1mb).pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2006): *Panorama Educativo de México 2006, Indicadores del Sistema Educativo Nacional*, México, 605 pp.

México (1993): Ley General de Educación Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf

Nicaragua (2006): Ley General de Educación. Recuperado de http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/($All)/B2FBC86E5FD975420625755B00765A99

Osler, A., y Starkey, H. (2005): Avances en educación ciudadana: Prácticas de calidad en países industrializados. En: V. Espínola., (editora) *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa* (pp. 21-64), Washington, D.C: Banco Interamericano de Desarrollo.

Paraguay (1998): Ley General de Educación. Recuperado de www.une.edu.py/web/images/pdf/Ley1264.PDF

Perú (2003): Ley General de Educación. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Panamá (1995): Ley Orgánica de Educación. Recuperado de www.oei.es/historico/quipu/panama/Ley_Org_Educ.pdf

República Dominicana (1997): Ley Orgánica de Educación www.educaciondominicana.info/2012/02/ley-general-de-educacion-66-97.html

Tomasevski, K. (2004): Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH* (Volumen 40) 341-388

UNESCO (1974): *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación Relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales.* Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Uruguay (2009): Ley General de Educación. Recuperado de http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/normativas/54/ley-ndeg-184372009-ley-general-de-educacion

Venezuela (2009): Ley Orgánica de Educación. Recuperado de http://www.venezuelaigualitaria.org/Documentos/Ley_Educacion.pdf

Estrategia educativa hacia la recertificación del Parque Ecológico Jaguaroundi (PEJ)

Guadalupe Merino Corona[70]

Hugo Rodolfo Molina Arroyo[71]

Introducción

El PEJ cuenta con 961 hectáreas y 57 hectáreas de cuerpos de agua (Nava y Rosas, 2008), está localizado en la ciudad de Coatzacoalcos la cual se ubica geográficamente a 18°11' de Latitud Norte, al Este 94°13´ y 94°38´ de Longitud Oeste; colinda al Norte con el municipio de Pajapan y el Golfo de México, al Este con Agua Dulce, al Sur con Moloacán, Ixhuatlán del Sureste, Nanchital de Lázaro Cárdenas del Río y Cosoleacaque y al Oeste con Pajapan (INEGI, 2006).

A finales de 2009 concluyó la construcción de infraestructura en 2.8 hectáreas localizadas dentro de la reserva (Figura 1) en las cuales se desarrolla la actividad educativa que se lleva a cabo a partir del 29 de abril de 2010 (Nava y Rosas, 2008).

[70] Estudiante de Biología, Facultad de Ciencias Biológicas. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Correo electrónico: guadalupe.merino3@gmail.com

[71] [2]Docente de la Facultad de Ciencias Biológicas. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Correo electrónico: hugo_molina_arroyo@hotmail.com

Figura 1. Instalaciones del PEJ.

El PEJ además de ser un Área Natural Protegida (ANP), tiene registro como Unidad de Manejo y Aprovechamiento para la Vida Silvestre (UMA) en 2007 por la SEMARNAT, como UMA extensiva no extractiva, de propiedad privada, con vigencia indefinida. El objetivo de las UMA es “la conservación del hábitat natural, poblaciones y ejemplares de especies silvestres” (Gómez et al., 2010). La UMA no extractiva dentro del PEJ cuenta con 987 hectáreas y cuya finalidad es la Conservación, Manejo y Aprovechamiento (SEMARNAT, 2007), en el año 2010 se registró como UMA intensiva en el sector II de la zona industrial de Coatzacoalcos, en esta categoría se cuenta con la finalidad de la conservación, exhibición, aprovechamiento, investigación, repoblamiento y ecoturismo (SEMARNAT, 2010).

En el año 2012 el PEJ se acreditó como un espacio comprometido con la Educación Ambiental – Nivel 1 dentro de los niveles establecidos por el Centro de Educación Ambiental para el desarrollo Sustentable (CECADESU) de la SEMARNAT-.

Administrativamente el PEJ está a cargo de PEMEX y éste a su vez celebra convenios con instituciones de educación superior para llevar a cabo la parte operativa con el fin de lograr los objetivos planteados con la creación del ANP, UMA y CECA. Los convenios que se realizan con las instituciones educativas tienen duración de tres años, sin embargo, por decisión de una o

ambas partes se puede dar término anticipado, lo cual ha provocado el cambio de varias administraciones y de personal en un periodo relativamente breve de tiempo, por lo que dar continuidad a los proyectos, convenios o planes de trabajo resulta ser una tarea compleja (Tabla 1).

Tabla 1. Cambios administrativos dentro del PEJ de 2010 a 2015.

INSTITUCIÓN	**AÑO**
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Instituto de Biología	Enero 2010- diciembre 2012
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Escuela de Biología	Enero 2013- octubre 2013
Universidad Autónoma de Chapingo (UACH). Unidad Gestora de Servicios Técnicos	Noviembre 2013- abril 2015
Instituto de Ecología, A.C. (INECOL). Unidad de Servicios Profesionales Altamente Especializados	Mayo 2015- marzo 2016

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

Entre las acciones que se realizan en el PEJ se encuentra la restauración de la comunidad vegetal original del lugar, resguardo de animales, mantenimiento de la zona, apoyo a diversas instituciones para realizar investigación, recuperación y reintroducción de especies, así como exhibición, recreación y educación ambiental.

Los proyectos de investigación se realizan principalmente a través de las instituciones de educación superior con las cuales se celebra el convenio, los principales estudios que se han llevado a cabo son los de Captura de carbono, Manejo forestal y reforestación, Elaboración y actualización de inventarios de flora y fauna (PEJ, PEMEX- Universidad Autónoma de Chapingo, 2014), además de Detección de uso de suelo y vegetación actual y la Producción de información científica de divulgación social (PEJ, PEMEX- Instituto de Ecología, A.C., 2015).

El PEJ da una atención en promedio a veinte mil visitantes al año, destacando principalmente grupos escolares, a los cuales se les ofrecen recorridos por la selva alta perennifolia, talleres enfocados a promover una cultura ambiental, el valor de la biodiversidad y los servicios ecosistémicos de las ANP, así como actividades deportivas enfocadas en la naturaleza (Figura 2). Además, se realizan eventos que incluyen cursos, talleres para las personas de la localidad que

promuevan acciones colectivas e individuales para contribuir a elevar la calidad de vida de la población (PEJ, PEMEX- Instituto de Ecología, A.C., 2015).

Figura 2. Actividades de educación, extensión y capacitación sobre temas ambientales

La estrategia para la recertificación del PEJ se plantea como una introspección con el personal a través de diferentes técnicas de sistematización y organización. Como parte de la coyuntura de la autoevaluación para la acreditación como CECA se realizó una autoevaluación interna de manera conjunta con el personal del Parque, en las cuales se llevó a cabo la metodología Sistémica Interpretación de la Naturaleza de Factores que influyen sobre las Organizaciones y sus Nexos Internos y Ambientales (SINFONIA), que es una serie de análisis y planificación que proporciona una mejor comprensión de la relación sistémica de factores para el desarrollo de estrategias de actuación dentro de sistemas complejos (Heussen y Jung, 1997), con la finalidad de establecer líneas de acción y ser conscientes de las actividades internas y la influencia de cada una de ellas para lograr los objetivos del PEJ.

Objectivo General

Generar una estrategia educativa hacia la recertificación del Parque Ecológico Jaguaroundi.

Objetivo Particulares

Aplicación de la autoevaluación del PEJ a través de la metodología SINFONIA, en el marco de la acreditación como Centro de educación y Cultura Ambiental.

Métodos

Los pasos que propone SINFONIA se realizaron en tres etapas, la primera comprende las bases del análisis, el conocer cómo y por qué se realiza, además de la identificación de los factores que se van a analizar (pasos 1 al 5), la segunda etapa abarca las sesiones de obtención de datos a través de la matriz de influencia de los factores basado en el pensamiento en red de Frederic Vester (Heussen y Jung, 1997), así como las representaciones gráficas de los resultados de dicho proceso (pasos 6 al 8), por último se realizó la interpretación del sistema, el planteamiento de escenarios y estrategias para donde influir en el sistema de acuerdo a los objetivos del PEJ (Pasos 9 al 12).

Asimismo, el seguimiento de autoevaluación se llevó a cabo de manera colectiva en reuniones con los cinco coordinadores del PEJ en representación de cada dimensión, así como con los responsables del proceso de manera interna y por parte de PEMEX, donde se mostraron los avances y logros determinados mensualmente por el cumplimiento de los lineamientos establecidos en cada dimensión del Modelo de Autoevaluación proporcionado por el CECADESU.

Sistematización y Análisis de la Información

La evaluación y acreditación de los CECA se orientan a la valoración y mejoramiento de los procesos internos que ayudan a detectar fortalezas y debilidades que contribuyan a emprender un proceso de mejora (Maldonado, 2014: 19).

En el periodo de octubre de 2013 a enero de 2014 se realizaron 10 sesiones de aproximadamente dos horas cada una con el personal del PEJ, en promedio acudieron 9 personas que laboraban diferentes áreas del Parque para dar a conocer las actividades correspondientes a la autoevaluación, las características de los CECA y una breve introducción a la metodología SINFONIA.

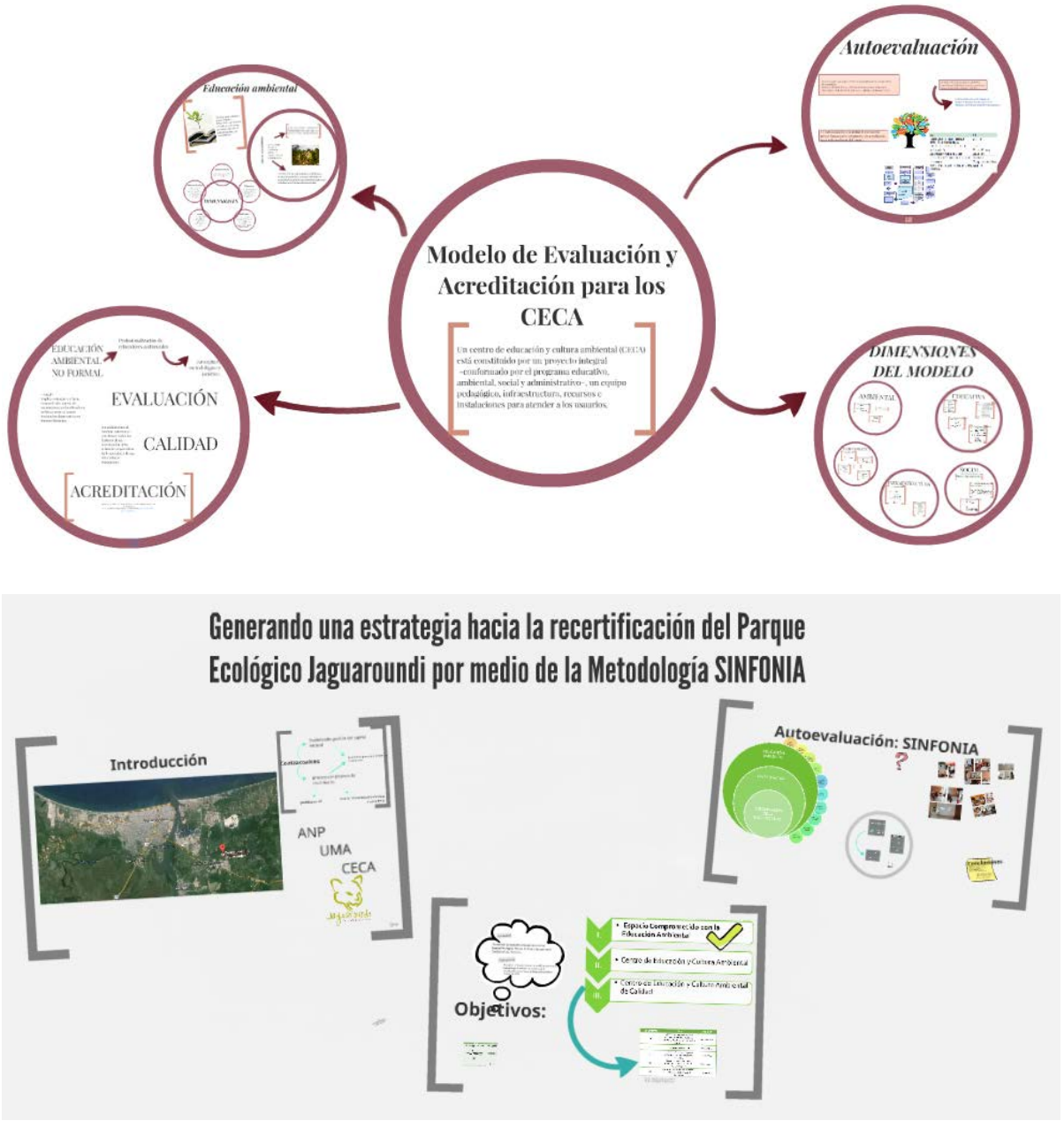


Figura 3. Presentaciones para el personal del PEJ sobre los lineamientos del Modelo de Evaluación del CECADESU y la metodología SINFONIA.

Etapa 1. *(Pasos 1 al 5).*

La visión se planteó como: “Consolidar al PEJ como un CECA de Calidad”, por tanto, la pregunta que guio las actividades es: “¿Cuáles son los factores que influyen en la consolidación del PEJ como un CECA de Calidad?”.

Se realizó un mapa mental por parte de los trabajadores del PEJ para determinar los factores que influyen en la visión, en el cual se consideraron las cinco dimensiones del modelo de evaluación (administrativa, ambiental, educativa, social y de infraestructura) y adicionalmente se tomó en cuenta al personal como parte clave del sistema.

Etapa 2 *(Pasos 6 al 8).*

Se realizó, de manera conjunta, una matriz donde se determina el nivel de influencia cuyos valores del 0 al 3 van de acuerdo con la intensidad con que se relaciona cada aspecto, tomando en cuenta las expresiones posibles (Anexo 1). Resultado de este proceso se realizan las representaciones gráficas de la estructura de efectos, realizada con el programa NetDraw 2.154 y el esquema axial donde se toma en cuenta la suma activa (la suma de los valores de influencia de manera horizontal en la matriz) y la suma pasiva (la suma de los valores de influencia de manera vertical en la matriz) donde se muestran los cuadrantes activo, pasivo, crítico e inerte y se ubican los factores en la relación de influencia con otros factores y a su vez, cómo éstos están influenciados por los demás.

En el esquema axial se determinó la influencia e influenciabilidad de los factores, de acuerdo con su ubicación dentro de los cuadrantes activo, pasivo, crítico e inerte (Tabla 2), en la suma activa de la matriz de influencia hay un rango de 28 a 52 puntos y en la suma pasiva se encuentra entre 14 y 54 (Anexo 1).

Tabla 2. Interpretación de los cuadrantes.

CUADRANTE	INFLUENCIA (influencia en los otros factores)	INFLUENCIABILIDAD (“sensibilidad” incidido por otros factores)
ACTIVO	Intensa	Baja
PASIVO	Baja	Alta
CRÍTICO	Intensa	Alta
INERTE	Baja	Baja

Fuente: Elaboración propia con base en SINFONIA (Heussen y Jung, 1997)

Etapa 3. *(Pasos 9 al 12).*

La interpretación del sistema se realizó por medio de la modificación de los factores de manera ficticia para identificar cada elemento que, en caso de ser modificado, pueda incidir en el funcionamiento del PEJ logrando el cumplimiento de metas y objetivos en cada dimensión planteada.

Figura 4. Actividades desarrolladas con el personal del Parque con la metodología SINFONIA

Autoevaluación

Se utilizó la Guía de Autoevaluación 2014 proporcionada por el CECADESU para dar seguimiento a los avances de autoevaluación, contabilizando los lineamientos con la presencia o ausencia de cada punto requerido y se determinó el progreso en cada dimensión durante los meses de marzo a julio y noviembre (Tabla 3).

Tabla 3. Dimensiones, temas y lineamientos considerados para la evaluación del CECA

TEMAS	DIMENSIÓN	LINEAMIENTOS
Identificación, Diagnóstico social ambiental y educativo, Planeación estratégica, Servicios, Administración y operación	I Administrativa	52
Instalaciones y Seguridad	II Infraestructura	32
Programa educativo, Programas específicos, Equipo pedagógico y Materiales	III Educativa	41
Programa maestro de manejo ambiental y Objetivos y metas de manejo ambiental	IV Ambiental	19
Vinculación con los diferentes sectores, Prioridades de acción y Planeación y Evaluación	V Social	17

Fuente: Elaboración propia con base en el Modelo de Evaluación (Maldonado, 2014).

Resultados

Etapa 1. *Pasos 1 al 5*

Se registraron seis dimensiones, en la dimensión administrativa se definieron cuatro factores, correspondientes a la Burocracia, la Definición de prioridades, Ejecución de metas y la Congruencia; para la dimensión de Infraestructura se estableció la Oferta de servicios y Disposición de equipos y materiales, en el caso de la dimensión educativa se definieron cuatro factores que son Capacitación interna, Especialización en el área, Material educativo y Coordinación en el área; en la dimensión ambiental se estableció el factor Investigación y en la social los factores registrados son la Vinculación con otras instituciones, Servicios a la comunidad y Difusión; en la dimensión propuesta del personal los factores que se definieron son la Actitud, la Cooperación, el Compromiso, la Organización y la Motivación. En total se obtuvieron 19 factores (Figura 5).

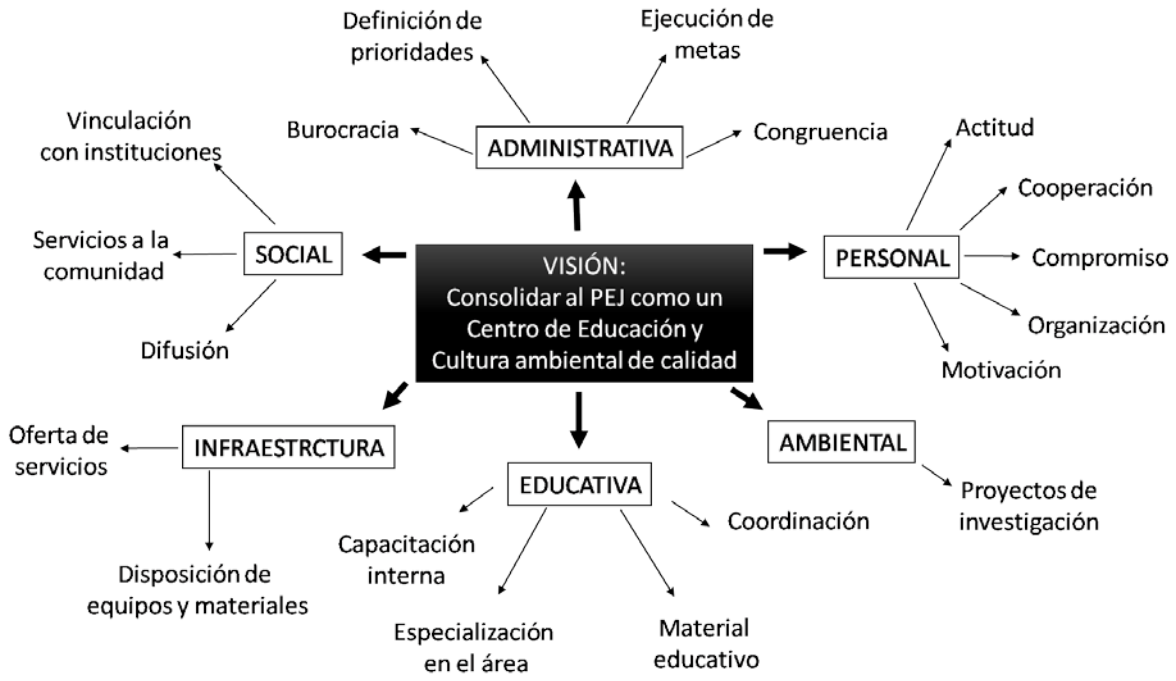


Figura 5. Mapa mental elaborado por los trabajadores del PEJ para determinar el panorama del sistema.

Posteriormente se describió el aspecto específico de cada factor para determinar su enfoque con una escala de los puntos extremos cualitativos para determinar la expresión posible y construir la influencia de los factores en el sistema (Tabla 4), los cuales posteriormente se analizan en la matriz de influencias (Anexo 4).

Tabla 4. Selección y definición de factores a analizar dentro de las diversas dimensiones del sistema.

	DIMENSIÓN (TEMA)	ASPECTO	DESCRIPCIÓN DEL ASPECTO	EXPRESIÓN POSIBLE
1	**Administración externa (Institución académica y PEMEX)**	A. Burocracia	Trámites determinados por la administración para cubrir las necesidades del PEJ	Alta – Baja
2	**Administración interna (Puestos administrativos al interior del PEJ)**	B. Congruencia	Las actividades que se realizan en el PEJ son congruentes con el objetivo de la ANP	Alta – Baja
		C. Ejecución de metas	Cumplimiento del convenio celebrado con PEMEX acorde con los objetivos	Eficaz – Ineficaz
		D. Definición de prioridades	El establecimiento de las actividades con mayor importancia en el quehacer del ANP	Clara – Confusa
3	**Infraestructura**	E. Disposición de equipos y materiales	Los materiales que se proveen a los trabajadores, la calidad y la disposición de éstos	Adecuados – Inadecuados
		F. Oferta de servicios	Las actividades que se ofrecen a los visitantes	Alta – Baja
4	**Social**	G. Vinculación con instituciones	La relación que existe con otras dependencias, tanto a nivel local como global	Amplia – Reducida
		H. Difusión	Las acciones que se llevan a cabo para dar a conocer el PEJ	Alta – bajo
		I. Servicios a la comunidad	Los programas y proyectos que se llevan a cabo en las localidades cercanas	Amplios – Reducidos
E	**Educación**	J. Coordinación	Debido a que el área se encarga de realizar	Buena – Mala

			eventos, se define como la coordinación interna y con las demás áreas del PEJ	
		K. Capacitación interna	La frecuencia con que el personal recibe capacitación interna y externa	Constante – Inconstante
		L. Especialización en el área	Hace referencia a la capacidad del personal de realizar las actividades que corresponden a su puesto	Suficiente – Insuficiente
		M. Material educativo	El material didáctico con el que se cuenta para trabajar con el público	Suficiente – Insuficiente
5	**Ambiental**	N. Proyectos de investigación	Los proyectos que se llevan a cabo por parte de las instituciones educativas o por el personal	Suficiente – Insuficiente
6	**Personal**	Ñ. Motivación	La capacidad de los encargados de motivar al personal que se encuentra a su cargo	Suficiente – Insuficiente
		O. Compromiso	Desde un punto de vista personal, la convicción de las actividades que se realizan y no sólo por el incentivo monetario	Verdadero – Falso
		P. Cooperación	La disposición de realizar trabajo en equipo	Alta – Baja
		Q. Actitud	El cómo se realiza el trabajo conjunto	Buena – Mala
		R. Organización	La capacidad del personal de realizar actividades de manera conjunta	Efectiva – Inefectiva

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos en campo.

Etapa 2. *Pasos 6 al 8*

Se representan los factores a los cuales se les asignó un número, del 0 al 3 de acuerdo con la influenciabilidad de los factores analizados en la matriz (Anexo 1), se obtuvieron 19 nodos representa la cantidad de relaciones, donde A y Q muestran pocas relaciones, por lo que se encuentran en los extremos. Las flechas muestran el curso y la intensidad de las corrientes de efectos individuales y están representadas en distintos tamaños las flechas grandes corresponden a la influencia de valor de 3, las medianas el 2 y las pequeñas 1.

Se observa una acumulación de influencia en el centro de la red donde resalta el aspecto C. Ejecución de metas, que tiene mayor relación con los otros aspectos y se relaciona en mayor intensidad, también destaca el nodo R. Organización y F. Oferta de servicios, que también tienen diversas relaciones, pero la intensidad es menor que en C (Figura 6).

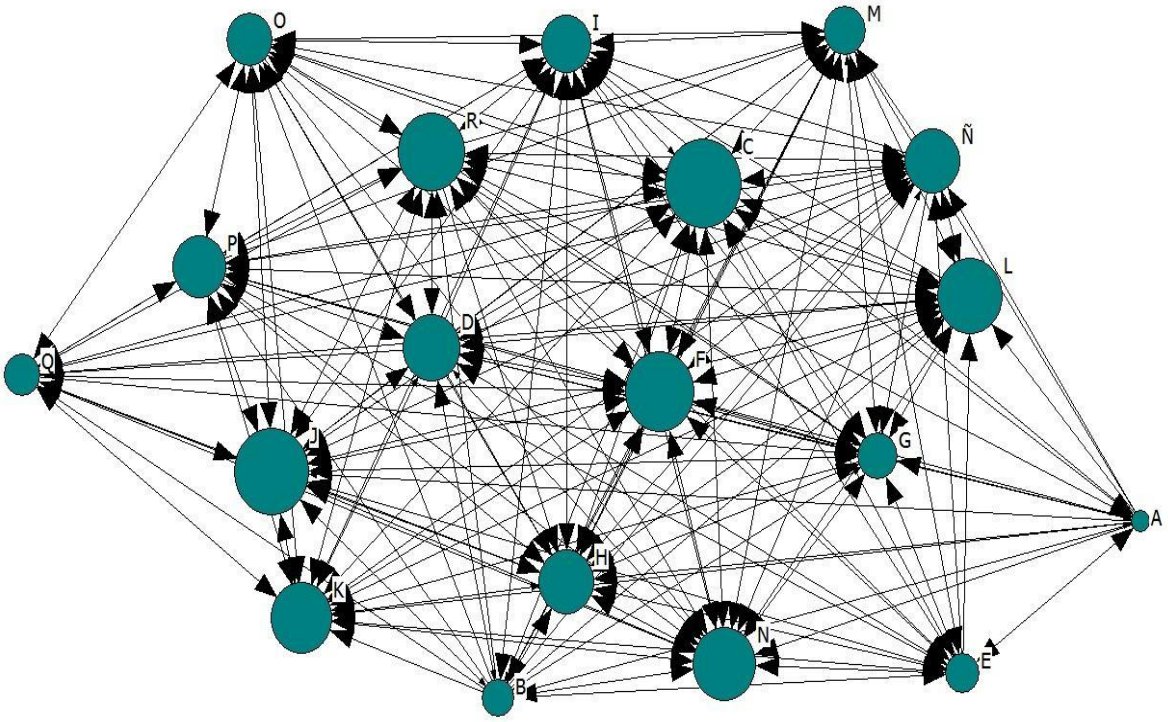


Figura 6. Nodos y relaciones derivadas de la intensidad de influencias por cada factor (Elaboración propia).

En el esquema axial se observó que no hay presencia de factores inertes, esto puede ser explicado debido a las altas puntuaciones (3 y 2) en los valores de influencia de la matriz que fueron otorgados por el personal del PEJ, lo que a su vez responde a la percepción de los trabajadores con el nivel de influencia en la problemática del funcionamiento interno (Figura 9).

Encontramos, por ejemplo, que G. Vinculación con instituciones, se ubica en el cuadrante pasivo, lo que denota que tiene poca influencia en los demás factores, pero es altamente influenciado por éstos, es decir, las acciones que se llevan a cabo en las áreas de educación, administrativas, etc., determinan si la vinculación con instituciones es amplia o reducida (Figura 7).

En el cuadrante activo se ubican la E. Disposición de equipos y materiales, B. Congruencia y A. Burocracia, pertenecientes al área administrativa, con lo que podemos decir que al aumentar la congruencia con los objetivos del PEJ y disminuir la burocracia entre PEMEX y las instituciones que operen el PEJ a nivel interno, se obtendrán los materiales y equipos para llevar a cabo las funciones propias del PEJ y lograr las metas planteadas. Las modificaciones en los factores ubicadas dentro del cuadrante crítico pueden lograr una alta repercusión de efectos tanto positivos como negativos, por lo que es importante ser cuidadoso en las acciones de intervención en el sistema (Figura 7).

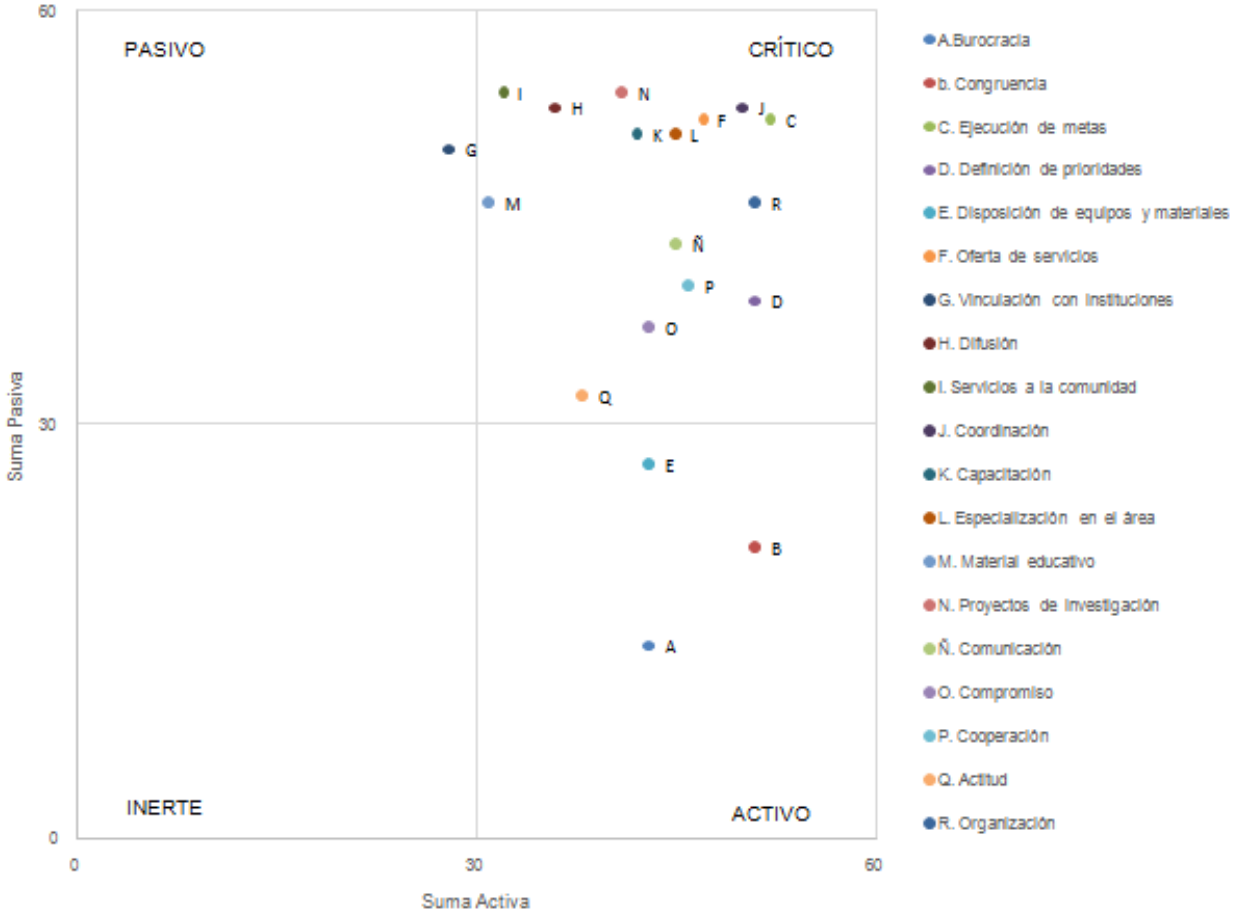


Figura 7. Esquema Axial de la Matriz de Influencias (Elaboración propia).

De acuerdo con los resultados obtenidos, dado que existe una acumulación de factores en el cuadrante crítico (Figura 7), se realiza un acercamiento a ese cuadrante con el fin de entender más detalladamente las relaciones entre estos (Figura 8). Se observan nuevamente los cuadrantes, donde se ubican los siguientes elementos: en el cuadrante inerte se encuentran la Q. Actitud y O. Compromiso ambas referidas a los valores del personal con respecto a los objetivos del PEJ, por lo que si la actitud es buena o mala y el compromiso es falso o verdadero no afectan significativamente el funcionamiento del ANP, lo que muestra cierta independencia de los factores.

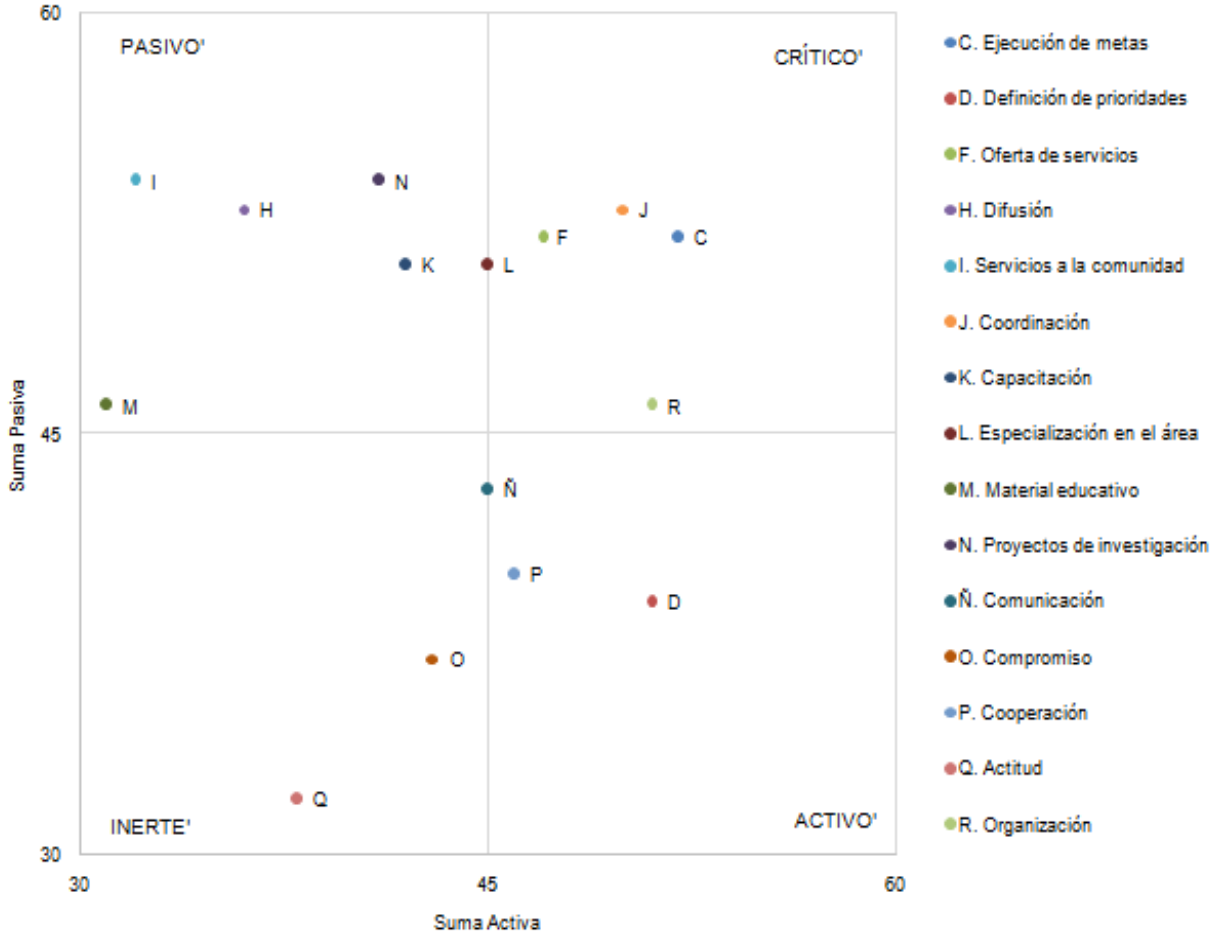


Figura 8. Acercamiento al cuadrante crítico (Elaboración propia).

Los factores del cuadrante pasivo son el M. Material educativo, I. Servicios a la comunidad, H. Difusión, N. Proyectos de Investigación y K. Capacitación los cuales no tienen mucha influencia en el sistema, pero sí son influidos por los demás factores.

En cuanto a los factores del cuadrante crítico están la F. Oferta de servicios en infraestructura, J. Coordinación en educación ambiental, C. Ejecución de metas en administración y R. Organización del personal, los cuales tienen considerable influencia en los otros factores, lo cual concuerda con las observaciones obtenidas de la estructura de efectos.

En el cuadrante activo se encuentran: P. Cooperación entre el personal, D. Definición de prioridades en la administración interna y Ñ. Comunicación entre los trabajadores, por lo que tienen influencia alta en otros factores, pero son poco influenciados por ellos.

Etapa 3. *Pasos 9 al 12*

Con base en los resultados del análisis el PEJ es un sistema dinámico, donde las magnitudes de influencia individual son intensas y los factores están muy relacionados entre sí, por lo que se observa la acumulación de factores en el cuadrante crítico.

Los factores ubicados en el cuadrante activo del esquema axial (Figura 7) y el acercamiento al cuadrante crítico (Figura 8) es donde se plantea la modificación deseada para determinar las estrategias adecuadas con las que se pueda influir en el sistema hacía la dirección de ser un CECA de Calidad. Se muestra que los factores E. Disposición de equipos y materiales, B. Congruencia, A. Burocracia, Ñ. Comunicación, O. Cooperación y D. Definición de prioridades, cada uno con los efectos importantes en el sistema, las actividades adecuadas y la modificación deseada, que es el mejor escenario posible.

Autoevaluación

En los meses de marzo a noviembre se muestra comparativamente el avance para los lineamientos requeridos en las cinco dimensiones, en la dimensión Administrativa con 98.08%, en Infraestructura 93.75%, en Educativa 95.12%, en Ambiental 100% y Social 94% (Figura 11).

Es notable el avance en términos de las dimensiones de infraestructura y educativa, pero principalmente en la social. En noviembre del año 2015 se llevó a cabo la visita de los evaluadores externos por parte del CECADESU, como parte del proceso de evaluación y se

obtuvo el segundo nivel de dicha acreditación.

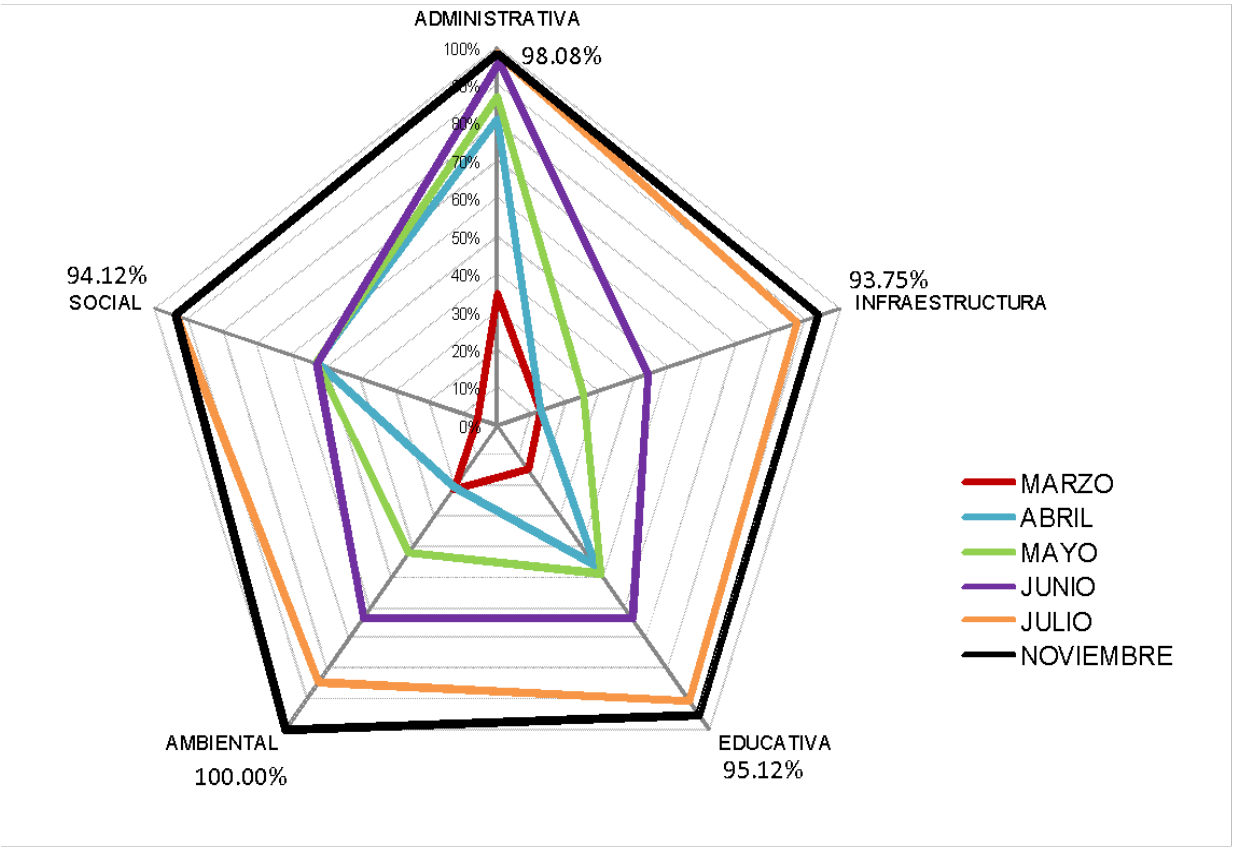


Figura 9. Avance comparativo en los meses de marzo a julio y noviembre 2014 de los lineamientos requeridos en las cinco dimensiones del CECADESU (Elaboración propia).

Conclusiones

Se identificaron en total 19 factores que dentro de las cinco dimensiones del PEJ.

Se identificaron en total 19 factores que dentro de las cinco dimensiones del PEJ y se demostró que los factores endógenos que influyen en el funcionamiento del PEJ son administrativos y del personal.

En el marco de la autoevaluación que es realizada de manera externa por las autoridades de SEMARNAT a través del CECADESU, se fomenta un trabajo interno que integra las cinco áreas evaluadas (Administración, Infraestructura, Educación, Ambiental y Social) y en las cuales se observa un avance, pero no refleja en términos integrales el funcionamiento del Parque.

Los procesos educativos en el PEJ están relacionados con las actividades que se llevan a cabo de manera interna ya que muestran la relevancia de la participación del personal y la organización administrativa como elemento determinante en el logro de metas y objetivos de cada una de las áreas.

Gracias a los integrantes del PEJ.

Referencias

Heussen, H. y Jung, D. 1997. SINFONIA. Berlín: Denkmodell Dialog Desing.

Douglas, M. y Wildavsky A. 1982. *Risk and culture, An Essay on the Selection of Technical and Environmental Dangers*, Berkeley y Los Angeles, University of California Press.

Gómez, L., Álvarez L. y Lombardero M. 2014. *Unidades de Manejo para la Conservación de la Vida Silvestre: análisis a nivel municipal considerando la dinámica de la vegetación y la vulnerabilidad ante el cambio climático*. Secretaria de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), Instituto Nacional de Ecología y Cambio Climático (INECC). México. Pp. 20-21

INEGI. 2006. *Cuaderno estadístico municipal y delegacional. Coatzacoalcos.* Instituto Nacional de Geografía e informática (INEGI) México.

Maldonado, T. 2014. *Modelo de evaluación para la acreditación de CECA en México*. CECADESU. México.

Nava, Y. y Rosas, I. (coords.) 2008. *El Parque Ecológico Jaguaroundi. Conservación de la selva tropical veracruzana en una zona industrializada*. Secretaria de Medio Ambiente y Recursos Naturales, Instituto Nacional de Ecología, Programa Universitario MA, Universidad Nacional Autónoma de México, Petróleos Mexicanos, México.

Parque Ecológico Jaguaroundi. 2014. *Programa Integral* PEMEX- Universidad Autónoma de Chapingo, Unidad Gestora de Servicios Tecnológicos (UGST). (Inédito)

_____ 2015. *Reporte interno anual*. PEMEX- Instituto de Ecología, A.C: Unidad de Servicios Altamente Especializados (USPAE). (Inédito)

SEMARNAT, 2007. *Registro para el establecimiento de unidad de manejo para la conservación de la vida silvestre (UMA)*. Oficio No.-SGPARN.03. VS. 3840. Xalapa Ver. Sept.2007. México

_____ 2010. *Dirección general de vida silvestre*. Oficio No.- SGPARN.03. VS. 4065/10. Xalapa Ver. Sept. 2010. México.

ANEXO 1. Matriz de la influencia de los factores

ANEXO 1. Matriz de la influencia de los factores

SUMA ACTIVA	r. Organización	q. Actitud (valores)	p. Cooperación	o. Compromiso (valores)	ñ. Comunicación	n. Proyectos de investigación	m. Material educativo	l. Especialización en el área	k. Capacitación	j. Coordinación EA	i. Servicios a la comunidad	h. Difusión	g. Vinculación con insti	f. Oferta de servicios	e. Disposición de equipo y material	d. Definición de prioridades	c. Ejecución de metas	b. Congruencia (obj.))	a. burocracia UGST	INFLUENCIA EN
43	3	0	0	0	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2		a. burocracia UGST
51	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3		2	b. Congruencia (obj. parque)
52	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3		2	3	c. Ejecución de metas
51	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		3	2	2	d. Definición de prioridades
43	3	0	0	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		3	3	1	3	e. Disposición de equipos y material
47	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		1	3	3	3	1	f. Oferta de servicios
28	0	0	0	0	0	3	2	3	3	3	3	3		2	0	1	3	2	0	g. Vinculación con instituciones
36	1	0	1	0	3	3	3	3	3	3	3		3	3	3	1	3	0	0	h. Difusión
32	3	3	3	3	0	3	0	0	0	3		3	3	3	0	0	2	3	0	i. Servicios a la comunidad
50	3	3	3	3	3	3	3	3	3		3	3	3	3	3	3	3	2	0	j. Coordinación EA
42	3	3	3	3	3	3	3	3		3	3	2	1	3	1	2	3	0	0	k. Capacitación
45	3	3	3	3	3	3	3		3	3	3	3	3	3	0	3	3	0	0	l. Especialización en el área

Design Thinking y Design for Change como metodologías para la Educación Social

Saúl Miranda Ramos, Libros Andantes y Universidad Católica de Temuco

José Luis Rojas Aldana, Libros Andantes y Red Alumni Teach for All

Introducción

Design Thinking (DT) o Pensamiento de Diseño y Design for Change (DfC) o Diseña el Cambio son dos metodologías que aplicadas en contextos socioeducativos promueven la innovación en la solución participativa de problemas. La primera desarrollada en la Universidad de Stanford en USA y la segunda como resultado de la implementación del DT en el Riverside School en India. Ambas son proclives a aplicarse en contextos educativo-escolares como una alternativa, incluso, didáctica. Vistas ya, términos de Educación Social, se pueden analizar ambos procedimientos tanto desde el resultado como del procedimiento mismo que brinda importantes interacciones para la generación de conocimiento desde las relaciones sociales. Design Thinking consiste de las etapas Empatizar, Definir, Idear, Prototipar, Evaluar e Implementar; mientras que Diseña el Cambio cuenta con cuatro: Siente, Imagina, Haz y Comparte. El objetivo de implementarlas en contextos socioeducativos es la integración lógico emocional dando la debida importancia tanto a lo analógico como a lo digital del pensamiento, puntualización de problemáticas, desarrollo de habilidades de síntesis, meta-cognición, pensamiento lateral y divergente para la creación de soluciones transformacionales de la realidad en un marco de grupalidad, diálogo, encuentro, relación con la otredad, argumentación, generación de acción-conocimento colectivo, y servicio e inspiración a los demás. En resumen, se busca la promoción de los valores y las prácticas de la Educación Social.

Design Thinking

El pensamiento de Diseño es una metodología para abordar problemas y solucionarlos a partir de la elaboración de una propuesta. Esta metodología se articula en la escuela de Diseño de la Universidad de Standford, USA.

La centralización en el resultado o en el proceso de DT ofrecen información valiosa en términos de Educación Social; lo primero puede aportar valor de ingeniería y creatividad mientras que lo segundo procura elementos de procesos socioeducativos.

El Pensamiento de diseño promueve una serie de valores y mentalidades que motivan la interacción grupal y la integración de habilidades provenientes de ambos hemisferios cerebrales tales como la comunicación efectiva, coloca al ser humano como centro del proceso, promueve la co-creación, la atención plena, el aprendizaje tanto del acierto como del error y provoca a la acción.

El trabajo de diseño desde esta perspectiva se promueve en el seno de un grupo que dialoga, discute, propone, contrasta puntos de vista, llega a acuerdos toda vez que se genera una identidad del grupo. Las personas participantes ponen en práctica la enunciación de mensajes claros para que los demás miembros del grupo puedan recibir con efectividad el mensaje favoreciendo la escucha activa. El proceso busca establecer empatía con las personas que manifiestan una problemática y con quienes se trabaja al interior del grupo. La pluralidad es un elemento significativo por lo que todas las perspectivas son bienvenidas. Se fomenta el conocimiento totalitario –no parcializado- para la explicación de los fenómenos estudiados desde una postura interdisciplinaria y trans-disciplinaria incluyendo al “otro” en todo momento. Elementos singulares son la inclusión de procesos de pensamiento lógico entrelazados con atención plena al aquí y al ahora (con posibilidad de incluir elementos del Mindfulness) y la integración de procesos cognitivos y meta-cognitivos. Cada experiencia aporta, incluso cuando estas parecieran no ser exitosas; todos aprendemos de todos son premisas esenciales del DT. Finalmente, el Pensamiento de Diseño invita a no quedarse con buenas intenciones o con ideas en papel sino poner manos a la obra y transformar el mundo en colectivo organizado.

El proceso de Design Thinking consiste de las etapas lúdicas, visuales, auditivas y kinestésicas: Empatizar, Definir, Idear, Prototipar y Evaluar que se llevan a cabo con materiales didácticos sencillos como hojas de papel, rotuladores, etiquetas adhesivas, lápices de colores; con la participación activa de un equipo de trabajo lo más heterogéneo posible, en un ambiente de distensión e inspirador, y una actitud tan optimista como crítica, (DINNGO, 2018).

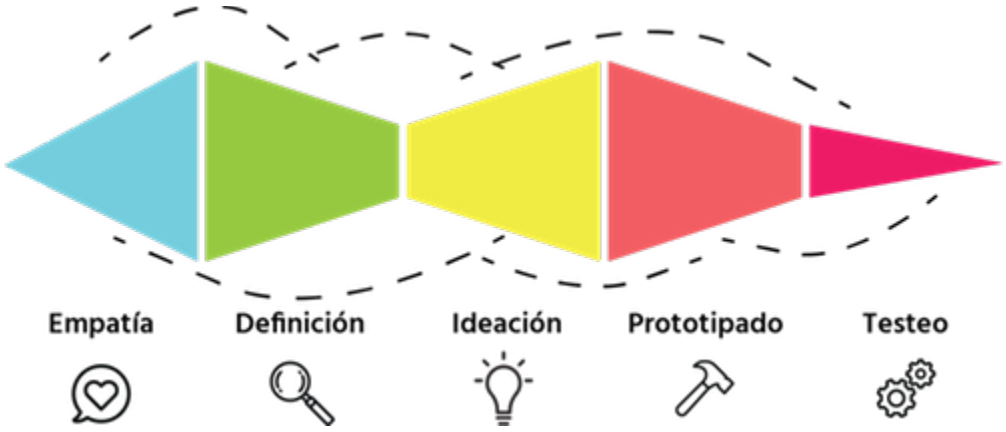


Figura 1. Pasos elementales del Proceso Creativo en el Pensamiento de Diseño. Imagen tomada de http://designthinking.es/inicio/index.php

La ilustración muestra las etapas del proceso creador las cuales consisten en: 1) Empatizar.- incluye poner en práctica habilidades como observar el entorno, involucrarse en conversaciones con personas del entorno, escuchar narraciones activamente, ponerse en los zapatos del otro, 2) Definir.- pone en marcha la habilidad de sintetizar la información recabada en el paso anterior en una afirmación que determina el problema significativo a solucionar; incluye los sentires y significaciones de varias personas, 3) Idear.- es la puesta en práctica del pensamiento lateral y divergente; implica generar posibilidades tantas como posibles, 4) Prototipar.- implica concretizar una de las ideas generadas una vez jerarquizadas y elegida por su viabilidad, (Institute of Design at Stanford, 2017).

La práctica del Pensamiento de Diseño pone en juego competencias de la Investigación Científica tanto como Habilidades Socioemocionales por lo que es integradora. El objetivo de implementarlas en contextos socioeducativos es promover la integración de lo lógico con lo emocional dando la debida importancia a lo analógico como a lo digital del pensamiento, integrar y puntualizar problemáticas tanto sociales como de las provenientes de las ciencias naturales, desarrollo de habilidades de síntesis, meta-cognición, pensamiento lateral y divergente para crear soluciones transformacionales de la realidad en un marco de grupalidad, diálogo, encuentro, relación con la otredad, argumentación, generación de acción-conocimento colectivo, y servicio e inspiración a los demás.

En suma, Design Thinking ofrece elementos favorecedores de las capacidades de las personas en un entorno de interacción para la producción de soluciones a necesidades y problemas mismos que implican procesos socialmente educativos.

Design for Change

Por su parte, Diseña el Cambio (DC) es una Metodología proveniente del Pensamiento de Diseño para la Transformación Social que surge con Kirán Bir Sethi en Ahmedabad, India en el Riverside School; busca desarrollar en niñas y niños la mentalidad resiliente del “Yo puedo” además de generar compromiso social, transformación, pensamiento metodológico, crítico y creativo. La implementación de DC promueve prácticas educativas culturalmente pertinentes y la generación de proyectos comunitarios.

En México, Diseña el Cambio es un concurso de escuelas primarias y secundarias que busca empoderar a los alumnos para a fortalecer su protagonismo en el desarrollo e implementación de soluciones para transformar su entorno. Desde diseña el Cambio se está gestando un movimiento social infantil puesto que han participado al día de hoy 150000 niños/as de todos los estados mexicanos, 7 000 000 personas beneficiadas a través de 30000 proyectos (EducarUno, 2018). El proceso consiste en 4 etapas: Siente, Imagina, Haz y Comparte, las cuales son fácilmente comprensibles para el estudiantado de estas edades y que se muestran a continuación:

Figura 2. Proceso de Diseña el Cambio. Imagen tomada de https://www.disenaelcambio.com/conafe/

Como se puede ver, mediante esta metodología se logra que las y los estudiantes reconozcan las adversidades de su entorno para enfrentarlas (Siente), desarrollen alguna estrategia para solucionarla (Imagina), ejecuten los planteamientos, salgan fortalecidos de ese enfrentamiento (Haz) y se proyecten a futuro además de compartir e inspirar a otros (Comparte). El proceso genera en sus participantes resiliencia y la conciencia de ser un actor importante de transformación en el propio medio sociocultural. Ante la presencia de un proceso tal y que simultáneamente se vierte en un proyecto comunitario se coloca a los grupos escolares con los que se trabaja frente a una necesidad, para convertirse en un grupo que cuestiona la realidad contextual, que planea, ejecuta y genera un cambio, transformación y desarrollo. En este sentido,

el grupo se convierte en autor de su propio destino, de su propia historia; por tanto, DC hace patente en la práctica su objetivo:

Generar niños y jóvenes autosuficientes, con buena autoestima y una actitud positiva (Fundación Educar-Uno, 2018).

La metodología Diseña el Cambio se centra en las soluciones y no sólo en los problemas; aunado, puede implementarse tanto en contextos urbanos como rurales, e incluso con estudiantes provenientes de comunidades originarias incluyendo valores interculturales y los conocimientos locales del contexto donde se aplica. Cada estudiante aporta desde su realidad cultural puesto que la dinámica brinda la posibilidad a la niñez de hablar y emitir su palabra.

El proceso da como resultado la generación de proyectos comunitarios desde la escuela que resuelven problemáticas inmediatas en las vidas de la niñez, genera interacciones que vuelcan en aprendizajes socialmente construidos, favorece las mentalidades del “yo quiero” y “yo puedo” o sentido de posibilidad, brinda a la niñez un orden-guía de cómo diseñar e intervenir en la realidad, permite valorar los resultados y disfrutar de ellos para finalmente, compartir la experiencia con otros.

DC mueve a las personas de situaciones no deseadas a situaciones deseadas gracias a la proactividad. En los tiempos actuales la sociedad va siendo formadas en la pasividad y reactividad ante lo que acontece en el mundo y sus problemas. De manera que va situándose en un rol de víctimas de los problemas económicos, políticos, sanitarios, sociales, educativos para vivir en la desesperanza al creer que nada puede cambiar. DC es una oportunidad práctica de transformar esa forma de ver el mundo y de asumirnos actores performativos desde edades tempranas. Es decir, sabernos capaces de re-crear el mundo.

DC promueve la habilidad, en la niñez, de lectura de la realidad; de “darse cuenta” en el mundo de aquello que les gusta tanto como en aquello que no les gusta desde lo que viven cada día, desde lo que sienten al estar en su realidad comunitaria. Es decir, DC es una movilización de la conciencia infantil.

Cada niño/a aporta su propia visión desde su contexto social y cultural; para cada centro educativo es distinto según el sector social. Lo común en este proceso es el desarrollo del saber en el que todo lo podemos transformar el mundo desde la participación la cooperación y la toma de consciencia.

Las niñas y niños que participan de Diseña el Cambio promueven la generación de ideas transformadoras desde la lluvia de ideas, la libre expresión en reuniones de trabajo, la discusión de problemas y soluciones que proponen.

Un niño crece intelectualmente cuando se involucra en un proyecto porque tiene la posibilidad de abordar temas en los que está interesado y requiere resolver (Profa. Adriana Vega, Secundaria 5 Adolfo López Mateos).

Desde Diseña el Cambio se genera un fuerte nivel de Análisis del Contexto, de situaciones que los niños y niñas viven día a día y con ello se generan habilidades de pensamiento complejo y habilidades sociales siempre desde la realidad vista holísticamente y no desde la atomización del conocimiento. Conjuntamente, genera un sentimiento de empatía con personas y situaciones, pues algunas veces las dificultades afectan a compañeros/as y no necesariamente a ellos mismos/as.

La niñez participante genera ideas de solución a los problemas, y con ello fortalece su pensamiento divergente. En este proceso todas las ideas son bienvenidas puesto que cada una de ellas es una posibilidad efectiva. Asimismo, jerarquiza y valora las ideas propuestas para elegir una y desarrollarla. Este proceso se hace de manera grupal por lo que discusiones, valoraciones y organización social son estrellas del transcurso. Otra de las habilidades desarrolladas es saber escuchar y determinar cuándo la propuesta de una persona no es viable y no es elegida; se toman decisiones con autonomía y criterio propio.

Las y los estudiantes ponen manos a la obra, aquello que plantean, lo ejecutan. En sus proyectos ayudan a otros, resuelven sus propios problemas, transforman desde lo más inmediato a ellos y llegan a conclusiones. En este momento, nuevamente, se hace presente la evaluación de lo realizado fortaleciendo así la cognición y meta-cognición de los estudiantes partícipes.

En el proceso, los estudiantes conectan con sus emociones. La educación vista desde estos puntos de vista es holística y trabaja tanto con lo lógico como con lo emocional. Desde el sentir una necesidad, empatizar con otros, comunicar emociones al grupo, decir opiniones, saberse escuchar; de comunicar a su familia, a sus compañeros de colegio y a otros actores sociales se despiertan emociones. Un/a profesor/a guía requiere estar atento a estos elementos del proceso para obtener de ellos los mayores aprendizajes senti-pensantes posibles.

Por otro lado, la participación que se genera incluye a estudiantes, padres, madres, profesores y otros agentes comunitarios que unen sus fuerzas para cambiar al mundo. Los profesores

colaboran y apoyan las propuestas infantiles. Por lo tanto, DC es también un movimiento social que no se limita al patio de la escuela, aunque podría eficientemente realizarse únicamente ahí. Cada grupo, a partir de su contexto determina el tipo de participación posible; no hay regla.

Se coincide con el socioconstruccionismo que comparte la idea que el lenguaje construye realidad; todo tipo de lenguaje aporta en los procesos de DC; en el apartado “Comparte” se invita a la niñez a “decir su palabra”, alientar a las demás personas e inspiran a otros. Una vez concluida la acción se promueve una evaluación de la misma para, acto seguido, se compartan los resultados a través de los medios de comunicación a la mano; puede ser el periódico mural de la escuela, una reunión de padres y madres de familia, una reunión de estudiantes al inicio de la semana en el patio de la escuela. Incluso, en algunos estudiantes asisten a TV, Radio, Congresos Científico-sociales y publican en revistas, Facebook, blogs la experiencia. El universo de posibilidades está abierto para inspirar y animar a otros a transformar el mundo.

Palabras finales

A lo largo del texto se han revisado los procedimientos correspondientes a Design Thinking y Design for Change, sus características principales y los aportes con los que contribuyen a la Educación Social. Las afirmaciones aquí vertidas son resultado de la implementación de DT y DC en escuelas de contextos vulnerados; comunidades indígenas y rurales de pobreza extrema. Durante su aplicación en comunidades estudiantiles, se observó el gran valor socioeducativo que aportan tanto a las personas como a las comunidades además de aportes a la Educación Social. Cabe mencionar que los observadores e implementadores de estas metodologías están formados en Animación Sociocultural y Psicología Comunitaria; son estos sus marcos de referencia teóricos y metodológicos.

Tanto Design Thinking como Design for Change son vistos, desde esta perspectiva, como dispositivos que promueven procesos de Educación Social con la conciencia que, desde otro ángulo podrían ser vistos desde la Innovación, el emprendimiento, las empresas, el diseño, entre otros. Por lo tanto, se focaliza aquello que produce la herramienta desde el enfoque socioeducativo; es decir, la praxis del lenguaje, la interacción para la generación de conocimiento y el aprendizaje colectivo.

En términos socioeducativos, la práctica de DT y DC favorece el desarrollo de Pensamiento Crítico tanto en las personas como en los grupos; pone en acción la observación de fenómenos tanto sociales y humanos como aquellos de las ciencias naturales para su análisis, síntesis, su ulterior elaboración de propuestas respondientes, experimentación y evaluación. Desde la

Psicología y desde la Educación, el sujeto social que desarrolla estas habilidades es capaz de solucionar problemas y mejorar su calidad de vida.

Las sesiones de implementación de DT y DC son mayoritariamente grupales y en ellas se integra el diálogo; ambas metodologías aparecen como un medio para desarrollar habilidades cognitivas, comunicativas, afectivas y sociales que son los elementos de un concepto más amplio de inteligencia que el tradicional, y que se retoma del modelo de Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte en su versión para comunidades (2015).

Las metodologías presentadas promueven la Democracia Cultural; es decir, que todas las personas somos partícipes de la cultura, podemos crearla y re-crearla desde la participación. Por su parte, la participación genera contrapoder frente a las instancias hegemónicas y beneficia la construcción de ciudadanía; por tanto, concibe re-autoría de la vida social. En las prácticas descritas se nota que la transformación se puede iniciar al interior de las asambleas grupales y después extrapolarlas a la participación en la sociedad en medios ecosistémicos más amplios. Por tanto, la sociedad se ve impactada de éstas experiencias.

A lo largo del texto se han descrito las metodologías Pensamiento de Diseño y Diseña el Cambio como herramientas que aportan en la praxis de la Educación Social. Se describieron también los aportes a la disciplina. Finalmente se realizó una meta-observación de las metodologías y sus aplicaciones para corroborar que efectivamente, el Pensamiento de Diseño y Diseña el cambio promueven valores y prácticas de la Educación Social.

Referencias

La Vaca Independiente y Enseña por México. (2015). Manual para el Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte –DIA- Comunidad. Seminario impartido en Puebla, México.

DINNGO, (2018). Design Thinking en español. Disponible en http://designthinking.es/inicio/index.php

EducarUno. (2018). Diseña el Cambio. Disponible en https://www.disenaelcambio.com/

Institute of Design at Stanford. (2017). Mini Guía; Una Introducción al Proceso Creativo. Stanford.

Visión Transformadora Colectiva y Contextual; Educación en contextos vulnerables

Saúl Miranda Ramos, Libros Andantes; Fomento y Animación a la Lectura, Universidad Católica de Temuco

Introducción

La Educación vista por quienes trabajamos desde las comunidades socialmente vulneradas requiere de ciertas prácticas que promuevan la eficiencia en la enseñanza y el aprendizaje. En estos contextos, como el latinoamericano, las tareas educativas y las transformaciones son urgentes; la situación socio-económico-política es tan inequitativa y desigual que las injusticias sociales se hacen presente en cada momento del día por lo que actuar para transformar esas situaciones es urgente. Los trabajos socioeducativos y comunitarios tienen como objetivos fortalecer y colaborar en la generación de Autonomía socio-comunitaria a través de prácticas que permitan sostenerse por sí mismas sin depender del/a interventor/a. En este sentido, desde la Educación social se promueve la toma de decisiones de estudiantes, grupos escolares, escuelas y comunidades; es por lo tanto una educación también generadora, comunitaria y comprometida con su entorno.

La Asociación Teach for All (TFALL por sus siglas en inglés), es una organización internacional presente en más de 40 países, promueve acciones educativas para que *un día todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a una educación de calidad* (Kopp, 2014). Aunque la tarea es ardua son diversos los países que se han sumado a esta propuesta que busca, entre otras acciones, establecer una visión en las aulas de clase con la característica de ser transformadora, colectiva y contextual. De esta manera, cada estudiante, grupo, profesor y algunas veces escuela, desarrolla una visión que guía sus acciones educativas.

Regularmente, la población con la que TFALL trabaja es social y económicamente vulnerable. Como resultado, al interior de las clases se notan desventajas en términos socio-educativo-escolar. Esta realidad va desde la falta de dominio de los contenidos del grado que cursan, de confianza en la propia capacidad para aprender así como la ausencia, en varios casos, de una estructura cognitiva y social que permita a los estudiantes progresar en sus estudios. Otros déficits hallados son la falta de valoración de conocimientos ajenos a la currícula, los populares, a los que el alumnado puede recurrir para solucionar problemas tanto académicos como de la vida

diaria; una falta de compromiso por transformar conscientemente su propia realidad social. Por tanto, usualmente, se miran a sí mismos como personas que se dejan llevar por las circunstancias y no como constructores de su propia realidad. En estas situaciones la realidad nos muestra que existe una brecha educativa abismal entre estudiantes de comunidades vulnerables y aquellos que viven situaciones más privilegiadas.

Frente a esta realidad ¿Qué hacer? ¿Cómo disminuir la brecha educativa? Una recomendación que hace Teach for All, (Farr, 2010) que articulada y comprendida in situ, promueve el establecimiento de una visión. De los efectos su establecimiento y práctica d en las vidas de las y los estudiantes se genera la posibilidad de autonomía en el proceso de desarrollo humano. Una vez que el estudiantado asume y hace suyo este procedimiento, puede continuar a lo largo de su vida trabajando en sí mismo y en su entorno con esta metodología de manera que la espiral de desarrollo no termina nunca y la brecha va cerrando. Para tal efecto, se trabaja no sólo con lo curricular sino también con la actitud personal frente a la vida.

La transformación buscada desde el establecimiento de una visión va desde el interior del ser hasta al sujeto social en su contexto. Por tanto, la transformación interna es esencial; desarrollar resiliencia en estudiantes de contextos vulnerables es una tarea actual. En un estudio, un grupo de profesionales procedentes de pueblos originarios de México que lograron hacer estudios de postgrado fuera de su país, se halló que siendo niños/as mantienen una actitud personal positiva, se cuestionan ¿Por qué tengo que sufrir tanto? sueñan ¿Cómo le voy a hacer para ser feliz? y reconocen su entorno, enfrentan adversidades y salen fortalecidos de ellas. Además se proyectan en un futuro. Por otro lado hubo alguien que le brindó compañía - un/a profesor/a-, le tendió una mano, le apoyó en la formulación de un proyecto de vida, le generó confianza para creer en su propio potencial, funcionó como un modelo personal y profesional a seguir. Igualmente, dentro del aula se generó el gusto por la escuela y la percepción de ser un lugar seguro para estar, como sitio recreativo, con clima favorable, espacio de no discriminación en el que se valora a cada estudiante donde se fortalece la autoestima, cultura, idioma, logros y necesidades (Gracida, 2012).

La Visión Transformadora

Primero, una visión es una afirmación de lo que se desea lograr en el aula en un espacio y tiempo determinado. Establecerla, en términos educativos, permitirá tanto al profesor/a como al alumnado imprimir un punto de llegada y una ruta por la cual ir al puerto marcado. Una visión es algo parecido una utopía, pero:

> *¿Para qué sirve la utopía? La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos y ella se aleja dos pasos. Avanzo diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar (Birri en Galeano, 2013).*

Igualmente, una visión facilita al estudiantado, profesorado y escuela, avanzar en sus cometidos como una brújula guía al marinero en altamar y que sin ella su destino sería incierto.

Son diversas las perspectivas científicas, tradiciones y disciplinas que coinciden en que: aquello que se enuncia existe, la realidad se construye a través del lenguaje y reconocen el poder de la palabra. Zanjoc, (1965) determinó que en un grupo la motivación, la autoconciencia, y la autoeficacia dependen de las altas expectativas que tengan otros los miembros del mismo grupo. De manera que una afirmación positiva de lo próximo a lograr, enunciado como un hecho, generará un entorno favorable de desempeño.

Para el caso de la Educación Comunitaria una visión tiene el apellido transformador que, por su carácter radical, busca generar cambios en las personas y en la realidad. Es así que no basta con enunciar altas expectativas en el estudiantado y sus comunidades sino generar actividades que promuevan la solución de problemas y necesidades comunes.

Se propone una visión de carácter colectivo en el que participen diversos agentes desde el establecimiento, puesta en marcha y evaluación de la misma. El procedimiento ha sido generado desde organizaciones educativas que ofrecen esta formación al profesorado que implica entrevistar a miembros de la comunidad, luego se analiza el contenido de las respuestas y las categorías resultantes determinarán lo que será una visión general. La participación de la sociedad es punto esencial de una visión que aporta a la educación y la transformación social.

La Visión es contextual porque toma en consideración los elementos inmediatos de la realidad, así como las necesidades, intereses, problemas y recursos con los que cuentan las comunidades. Aunque se redacta una visión general se ajusta a cada persona y grupo escolar de manera que responda al contexto específico. En este sentido, es de carácter cíclico: toma del contexto, formula, reformula para nuevamente aplicar al contexto.

I. Áreas de una Visión Transformadora

Para el caso de Teach 4 All, México A. C. (Enseña por México) una visión son sentencias en las que, para ámbitos educativos vulnerables, se recomienda utilizar los rubros:

I.1. Área Académica

Al desarrollarse al interior de un centro educativo y por ser este parte de un sistema que contiene requisitos propios es preciso apegarse a los estándares Académicos nacionales e internacionales. El profesorado podría preguntarse por la viabilidad de impartir contenidos con la rigurosidad que opera en países con altos puntajes en sus evaluaciones. Recordemos las posibilidades que genera el establecimiento de altas expectativas en los estudiantes; si como profesor/a uno espera altos resultados en sus alumnos y trabaja en ello, seguramente el resultado será alto; por el contrario, si el profesor/a espera bajo rendimiento académico los estudiantes reciben la predisposición a tener esos resultados esperados como lo indica el modelo de impacto de Enseña por México. Este modelo muestra que las acciones de los estudiantes dependen de sus propias mentalidades y éstas a su vez de las acciones que el profesor lleve a cabo o no. La raíz de esta historia obedece a las mentalidades del profesor/a.

Aunque los resultados académicos son multicausales y no dependen únicamente de las acciones y mentalidades del profesorado, este modelo ayuda a fortalecer la responsabilidad de las/os profesores puesto que aún hemos encontrado aseveraciones que asumen que los bajos resultados en los aprendizajes son porque el estudiante “no quiere aprender”.

De esta manera, el área académica de una visión incluye una afirmación con los resultados deseables, la cual se hará realidad en una fecha determinada en la que los estudiantes. Un ejemplo para estudiantes de bachillerato: *En un lapso de un año el grupo de estudiantes de esta clase tendrá un promedio de aprovechamiento del 80% al mismo tiempo que el 100% aprobará la asignatura*. Así que cada día, hora y minuto se trabajará en función de esta afirmación.

La bibliografía utilizada para fortalecer el ámbito académico ofrece líneas de trabajo en torno al <u>establecimiento de grandes metas</u> que configuren un reto cognitivo en el alumnado, que incentiven a su <u>círculo de influencia</u> como familia, hermanos, amigos, el barrio, la comunidad, entre otros. Valor importante es la <u>planificación del curso y de las clases</u> estableciendo la meta y luego los pasos para llegar a ella, es decir: planear de atrás para adelante bajo el modelo Understanding by Design (2012). Así, se planea clase mediante: a) Modelo conductista en 5

pasos (Apertura, Introducción al Contenido Nuevo, Práctica Guiada, Práctica Independiente y Cierre), b) Modelo constructivista en 5 E´s (Enganchar, Explorar, Explicar, Elaborar y Evaluar), c) modelo dialógico DIA (Orientar, Generar, Rescatar, Motivar y Cerrar-Trascender), d) modelo activo APA (Aprendo, Practico y Aplico), e) Modelo ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) o f) Modelo ABCD (Aprendizaje Basado en Colaboración y Diálogo); Ejecutar las planificaciones con eficacia que implica estar preparados en didáctica, mantener y aumentar continuamente la eficacia además de trabajar permanente y sustentablemente.

Para favorecer el ámbito académico se sugiere al profesorado abordar las 7 C´s de la Enseñanza Efectiva, (Tripod, 2016) las cuales consisten en tener presente durante las clases: interés y compromiso con los estudiantes y su aprendizaje. Promover ideas y discusión entre los textos, el profesor y sus compañeros de esta manera empoderar los alumnos. Inspirar curiosidad e interés por los temas académicos además de favorecer el entendimiento de los contenidos y evitar la confusión. El maestro ha de ser capaz de integrar las ideas de los estudiantes e ir sintetizando los puntos clave; se precisa ser riguroso e impulsar la perseverancia además de generar espacios de respeto.

I.2. Área Personal

Abordar el área académica ayudará a los estudiantes; sin embargo, si apuntalamos con el desarrollo personal los resultados pueden ser fortalecidos. Esto implica abordar mentalidades y actitudes para expandirlas a un sinfín de posibilidades a la manera de la desideologización de Maritza Montero, (2010); que consiste en cuestionar la vida y a sí mismo; es decir, preguntarse por las propias creencias, emocionalidad y modo de actuar para dar cuenta que la manera en que nos dirigimos por la vida no es la única y hay un mar de posibilidades.

Un ejemplo en este apartado para nivel bachillerato podría ser: *Al final de este ciclo escolar el 100% de estudiantes habrá llegado al nivel 4/5 de la rúbrica de seguridad personal y 3/5 en el rubro de uso de técnicas deconstructivas ante propios prejuicios. De esta manera serán capaces de expresar sus propias opiniones y validar sus propias acciones así como determinar los pensamientos que limitan su avance a fin de deconstruirlos y no limitarse a ellos*.

Cuando los grupos detienen su avance o lo hacen en una dirección que no es la deseada, la práctica nos dice que frente a estos casos puede haber prejuicios (o mentalidades) subyacentes que ponen en duda la posibilidad de avanzar.

Una de las mentalidades principales a trabajar en contextos vulnerables es el “Yo quiero, yo puedo” debido a que la realidad no hegemónica en la que viven los estudiantes les ha hecho creer que no es posible elegir sino reaccionar ante lo que sucede en la vida. La historia ha mostrado esta cara de la moneda vista desde los pueblos de la periferia; la otra cara nos dice que la historia puede cambiar puesto que cada uno de nosotros puede hacerla virar desde que nos concebimos como sujetos activos y transformadores desde el hecho de existir.

Algunas habilidades a generar o reforzar en los estudiantes son las llamadas del Siglo XXI: Creatividad e Innovación, Pensamiento Crítico y colaboración. Otra opción es analizar el contexto particular, determinar qué pensamientos, sentimientos y acciones les limitan y establecer un programa que los minimice; o por el contrario, determinar cuáles son aquellos que les pueden favorecer y fomentarlos. Puede ser incluyendo a los mismos estudiantes en este procedimiento. De esta manera estaríamos trabajando desde el enfoque de actitudes.

Ahora, no sólo se trata de elaborar un programa actitudinal sino también darle seguimiento que implica estar atentos al momento en que algún pensamiento, sentimiento o acción limite dentro del proceso educativo. Una vez identificado, se analiza con técnicas como el Iceberg, la escalera de inferencias, por arriba y por abajo de la línea, posiciones perceptuales, etc. útiles para desmontar ideas preconcebidas (La Vaca Independiente, 2014).

I.3. Área de Acceso a Oportunidades

Las personas de contextos vulnerables poseen un gran bagage cultural, que no es valorado sino más bien minimizado y anulado por los conocimientos y habilidades de la cultura dominante. Por tanto, desde una perspectiva intercultural se propone colaborar para que las/os estudiantes puedan desenvolverse en ambos espacios culturales pues en la vida así se les exigirá. Ésta área implica generar y acceder a oportunidades de transformación de la propia vida y de la vida de la comunidad-sociedad.

En Enseña por México, por ejemplo, se ayuda a la niñez y juventud a tomar perspectiva y prepararse para el ingreso a la Universidad incluso desde los primeros años de primaria. Por otro lado, al ser el idioma inglés la lengua franca mundial, prepararse para comunicar permitirá que aprovechen oportunidades en el futuro; Asimismo para responder a Test estandarizados del idioma, principalmente el inglés (TOEFL) que al tiempo se va preparando al estudiante para enfrentar dichos exámenes; en la vida se encontrará más de una vez con ellos.

Otra metodología posible a abordar es Design Thinking la cual es una herramienta de diseño para solucionar problemas. Consta de 5 etapas: Empatizar, Definir, idear, Prototipar y Testear cuyo resultado es una innovación; El proceso promueve el uso del pensamiento científico y el desarrollo de pensamiento divergente.

Cuando es posible, el uso de la Tecnología en la Educación potencia la tarea educativa; por ejemplo usar Google for Education y el modelo SAMR (Sustituir, Aumentar, Modificar y Redefinir) de Apropiación de la tecnología. Con ello apuntamos a la Alfabetización tecnológica.

I.4. Área de Conciencia Social

Los seres humanos pertenecemos a un contexto social que nos influye mientras nosotros influimos dialécticamente en él. Así, entendemos que los estudiantes son el producto de la sociedad a la vez que constructores de ella. Si formamos a estudiantes social y culturalmente activos también estaremos generando cultura. Por tanto, es necesario incorporar estrategias que posibiliten estos cambios con miras en la agenda 2003 de la UNESCO.

Diseña el Cambio es una metodología originada en la India en el Riverside School que busca generar transformaciones sociales e inculcar la mentalidad del “yo puedo”. Muestra cómo hacer proyectos de intervención social en tan sólo cuatro pasos que estudiantes de todos los niveles pueden generarlos: a saber, Siente, Imagina, Haz y Comparte. Los resultados son acciones que inspiran a los demás a hacer algo por la propia comunidad.

Legalidad por México ha apoyado también a las comunidades de estudiantes al generar proyectos que promueven ciudadanía, cultura de la legalidad, organización ciudadana, promoción de uso y restauración de espacios públicos, promoción de derechos humanos, economía solidaria y sustentable, entre otros. La metodología utilizada es el marco lógico.

Consideraciones finales

El establecimiento de una visión ayuda a acercarse y llegar a lo deseado; se apoya de la construcción de metas para generar conciencia de progreso. Se propone que una visión y el trabajo docente focalicen a la comunidad escolar en un objetivo, hace que el logro de ese objetivo sea efectivo y que el tiempo en que se obtengan resultados sea menor.

Dicho lo anterior, es importante generar metas en los estudiantes Factibles, Ambiciosas, Medibles y significativas. Desde un trabajo bajo esta óptica, el profesor no sólo se dedica a dar clase; se convierte en un mentor de vida, en un tutor, en un asesor, en un acompañante del

proceso educativo; los roles son diversos, un promotor del desarrollo personal-grupal, en un agente de transformación social.

Ahora imagina a un grupo de niños y niñas que reciben esta educación por varios años ¿Cómo cambiarían su vida? ¿Hasta dónde podrían llegar? Si son socialmente conscientes ¿Qué podrían hacer para y por su propia gente? ¿Qué tipo de personas serían? ¡Yo soy optimista!

Referencias

Farr, E. (2010). Teaching as Leadership. Teach for America; New York.

Kopp, W. (2014). Teach for All. Tomado de https://teachforall.org/

Fry, R. (2001). Sé un alumno de 10. Selector; México.

Galeano, E. (2013). Palabras Andantes. Madrid; Siglo XXI.

Gracida, G. (2012). Nuestras Historias: la resiliencia en trayectorias escolares vulnerables, voces de estudiantes indígenas. Tesis de Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación. Universidad Iberoamericana; Ciudad de México.

La Vaca Independiente. (2014). Seminario de Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte. Enseña por México.

McThigue, J. & Wiggins, G. (2012). Understanding by Design; Guide to refining units and reviewing results. Alexandria; ASCD.

Montero, M. (2010). Seminario de Psicología Comunitaria. Impartido en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Teach for India. (2014). Conference A Collective, contextual Vision. Teach for All, Mumbai.

Tripod. (2016). A Practical Guide for Improving Teaching & Learning. Cambridge; Tripod.

Zanjonc, B. (1965). Social Facilitation. Science, 149, 269-274.

Pedagogía Social Liberadora En Cohesión Ideológica

Abigail Molina Tacuepian* - abyrik14@gmail.com

Anahí González Cortez - anahi_gc7@hotmail.com

María Fernanda Montero Maldonado - melmangp94@gmail.com

Osvaldo López Salazar - oswaldo.am.25@gmail.com

Guillermo Alejandro Gamboa Pérez

José Luis Ortega Torres - ortegatorresj8@ail.com

Benemèrita Universidad Autònoma De Puebla, Complejo Regional Nororiental Unidad Teziutlan

Cohesión ideológica (CI)

Cohesión ideológica (CI), es un grupo de estudiantes de las diferentes generaciones (2016, 2015, 2014) de la licenciatura de Psicología del Complejo Regional Nororiental de Teziutlán (CRN-T). Dicho grupo surge debido a las inquietudes que se tienen en cuanto a las necesidades educativas que atañen a la comunidad estudiantil.

La misión de CI es ser un agente de cambio en los estudiantes, al mismo tiempo promover un pensamiento crítico y reflexivo, generando conciencia liberadora, en términos de Martín Baró, en el (CRN-T) y fomentar un espacio cultural en el cual se prolifere información.

El CRN-T es una institución emergente y por la misma naturaleza se consideran ventajas y desafíos que se abordan en el complejo de la salud. Se cree importante estar consciente de crear una identidad para todas las licenciaturas; si la creación de dicha identidad es inconsciente se corre el riesgo de perder la intención de la creación del complejo. CI pretende generar conciencia en la comunidad del CRN-T acerca de qué identidad se está formando.

Debido a que es una institución emergente existe una falta de comunicación entre todos los estudiantes, no se genera un vínculo para poder relacionarse entre administrativos, docentes y alumnos, de igual manera la comunicación entre carreras es escasa, un ejemplo de esto es la deficiencia en los canales de comunicación ya que entre carreras no nos enteramos de los eventos

que se realizan en este complejo; es por esto que CI propone gestionar espacios de diálogo (no necesariamente físicos) entre la población universitaria.

El grupo se ha percatado de que la actitud de los estudiantes no es la óptima para el nivel educativo en el que se encuentran, ya que están alienados de las necesidades y problemáticas del contexto académico. Por lo cual uno de los objetivos de CI es intervenir para que los estudiantes tengan una actitud reflexiva y proactiva en cuanto a las actividades que realizan en su ámbito escolar.

Debido a que existen jerarquías remarcadas dentro de la institución no existe una cultura de dialogo, esto hace que la información sea tergiversada o no sea trasmitida del todo y solo se quede en alguna de dichas jerarquías, por ejemplo en la coordinación de las licenciaturas, es por eso que CI busca que los alumnos sean conscientes de su obligación y derecho a estar informados.

Como consecuencia de la falta de comunicación y la nula proliferación de información, tiene como resultado el desconocimiento de los trabajos de las diferentes licenciaturas de la institución, es por esto que no se crean vínculos entre carreras para abordar dicho trabajo desde un enfoque multidisciplinario, con el propósito de promover trabajos multidisciplinarios se pretende generar espacios físicos en los que se den a conocer las propuestas de proyectos de las distintas disciplinas que están dentro de la unidad académica.

Pichón Riviere dice que el grupo operativo es un conjunto restringido de personas que están ligadas por constantes de tiempo y espacio, articuladas por su mutua representación interna, que comparten implícita o explícitamente una tarea que constituye su finalidad y donde se producen complejos mecanismos de adjudicación y asunción de roles.

CI es un grupo operativo, este se mueve con base en una tarea establecida en consenso por todo el equipo, una vez que se haya logrado la meta el grupo se organizan para así proponerse más trabajos y cumplirlos. El cumplimiento de estas metas, se aborda desde dos pedagogías distintas, la no formal y la informal, ambas operan dentro de sí mismo y para la intervención del contexto inmediato se utiliza sólo la segunda.

Definimos educación no formal como cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecida (Pastor, 2001 p,527). Con base en esto se organizan reuniones extraescolares, para establecer espacios de trabajo, horarios y temas de interés para él grupo, con

el objetivo de realizar las planeaciones de diferentes actividades que se transmiten desde una educación informal.

La educación informal es la menos institucional, aunque ello no quiere decir que no pueda darse dentro del seno de una institución. Mantiene a lo largo de toda la vida la capacidad de adquirir y acumular aprendizaje (Pastor, 2001 p,527). La educación informal en CI se puede notar a través de una serie de experiencias las cuales generan un conocimiento significativo, un ejemplo de esta educación en CI es la participación por medio de actividades para la comunidad estudiantil como: la elaboración de un periódico bimestral en el que se abordan acontecimientos relevantes que emergen de la institución, la presentación de un collage ya que se considera el arte como pieza fundamental para la resolución de los conflictos mencionados, ya que esta disciplina puede llegar a generar consciencia de una manera libre y voluntaria. La feria expositora de proyectos en el CRN-T será un evento en el que se verán reflejados los espacios de diálogo y comunicación anteriormente mencionados para compartir proyectos.

Conclusión

Contrastando nuestro contexto con la pedagogía social que aplicamos es funcional para el grupo CI, porque se obtiene un aprendizaje significativo que ha sido de importancia para la formación como estudiante y profesionista, no es obligada, es libre y autónoma. Si bien no se sabe si el proyecto ha tenido un impacto pero se tiene la esperanza que con la constancia se puedan lograr cambios significativos para la reflexión de la comunidad.

Se percató que el grupo ha desarrollado un pensamiento flexible y autónomo tanto individual como colectivamente, modificando la manera de intervenir, el tiempo de comprensión y profundidad en los temas sociales a tratar; adaptándose a distintas normas de trabajo, potencializando el proceso pedagógico dentro del mismo, ayudando a la formación y el quehacer de los integrantes del grupo como psicólogos; interviniendo en el contexto más inmediato través de estos aprendizajes.

Bibliografia

Buzzaqui, A. (1999), *El “grupo operativo” de Enrique Pichon-Rivière: análisis y critica*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Freire, P. (2008), *Pedagogía de la autonomía; saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, Argentina.

Pastor, M. (2001), *Orígenes y evolución el concepto de la educación no formal*, Revista Española de Pedagogía.

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

Educar Para La Transformación Social. Aspectos Socio-culturales De La Educación

Mtro. Amado Ocampo Bahena, Adscripción institucional: Escuela Particular Normal Superior “Lic. Benito Juárez”, A.C., Doctorado en Psicopedagogía e Innovación Educativa, Celular: (045) 777 103 5868, obamado13@hotmail.com

Resumen

La intención principal de la presente ponencia surge a partir de la apreciación de las diversas teorías contemporáneas sobre el contexto social de la educación, entre ellas: la teoría social de Karl Mannheim, y los aportes sobre el contexto cultural en la educación de Pierre Bordieu. En dichas propuestas encontramos, de modo concreto, la relación que existe entre la sociología, la historia, la pedagogía y la filosofía, especialmente por el sentido que otorgan al acto educativo, como un proceso de constante construcción o andamiaje, por medio del impacto que genera la realidad o contexto socio-cultural sobre el ser humano, en su interacción, con la finalidad de transformar los ambientes culturales. Actualmente, uno de las dimensiones a trabajar es la construcción de paz, en todo ambiente educativo donde nos desarrollamos, y de modo especial, entre los jóvenes.

Palabras claves: *Educación, Sociología de la Educación, contexto socio-cultural, construcción de paz*

Introducción

En mi labor docente, en el área de las Humanidades (Filosofía, Teología, Antropología o Pedagogía), en comunión con los alumnos, o bien, con mis compañeros filósofos nos preguntamos con motivo de la crisis actual de la filosofía: ¿Qué es la filosofía para la juventud morelense? Las respuestas fueron variadas. Mi apreciación fue la siguiente: la filosofía que transmitimos es una filosofía de aula, ideas o formulas vacías de sentido real. Con tristeza vemos que generalmente, solo lo hacemos en las aulas donde compartimos el conocimiento al respecto, con derecho a calificación medible a quien responda, aunque sea su aprecio o desprecio a ésta disciplina, hasta un primer hastío sin conocerla. Pero tal vez ha faltado hacernos esta misma pregunta en el caminar cotidiano, mientras actuamos lo que pensamos o creemos conveniente realizar, pensar, hablar o decir. Solo de ese modo podremos, como filósofos comprender el

sentido real de la filosofía y compartirla experiencialmente con aquéllos jóvenes del aula o en cualquier ambiente.

Para continuar la reflexión, las preguntas fueron muchas, enfocadas al contexto respectivo: ¿quiénes son los jóvenes? ¿Cuáles son sus proyectos de vida? ¿Qué participación tienen en sus ambientes? ¿Cuáles son sus certezas? ¿Cuáles sus horizontes? ¿Las instituciones educativas les ofrecen un sentido real de vida? ¿Qué piensan ellos de éstas? ¿Qué actitudes son las más frecuentes encontrar en su vida diaria, tanto en los pueblos como en las ciudades?

¿Protesta o degeneración en la juventud? Es común, hacer referencia a la quiebra y crisis de los valores morales que sufre la humanidad, o al menos la humanidad sinsentido y demo especial, en la etapa juvenil. Esta suele ser la más llamativa, pues representa la parte de la sociedad que se aparta de los moldes tradicionales y establecidos en la conducta o comportamiento y toma sobre el particular, actitudes extrañas que pueden ser o provocar escándalo. Aunque en algunos ambientes públicos hoy, tanto religiosos como civiles, el sentir de la mentalidad tradicionalista, conservadora, califica a la juventud como “conformista” o “mimetista” incapaz de correr los riesgos y desafiar aires de renovación.

De la circunstancia aludida, surge esto que los sociólogos y moralistas han llamado “el choque de generaciones” (Salazar Bondy, 1967), cuyo resultado natural, es “la filosofía de la protesta”. Pero ¿Qué tipo de filosofía enseñamos en las aulas que pueda orientar a los jóvenes a ser críticos de su realidad? Algunos docentes, pretenden formar según su visión o corriente filosófica, por considerarla correcta y la más eficaz para solucionar los problemas de la vida. Entonces se les alecciona, con una filosofía confusa, mezcla inconexa de existencialismo deprimente, freudianismo materialista, marxismo sembrando de utopías, nihilismo destructor y otras novedades en voga que así consideren, pero jamás comparten el sentido verdadero de la filosofía: aprender a pensar la realidad para convivir del mejor modo con las circunstancias y transformarlas en busca del bien común. Algunos otros, que ni siquiera comprenden qué es filosofía, se acercan a través de monografías de la web o manuales que sinteticen la historia del pensamiento para atiburrar de conceptos, datos y nombres no comunes a los jóvenes, y jamás, transmiten el verdadero valor y más auténtico de la condición humana: pasión por conocer la verdad (Polo, 1995).

Pero si cuestionamos a los jóvenes de nuestras aulas (Bourdieu, La juventud no es más que una palabra, 1990), de las calles, del mercado o las iglesias, ¿qué piensan de la filosofía? ¿Qué piensan de su cultura? ¿Cuáles son los rasgos de identidad de sus pueblos? ¿Cuáles medio

proponen para cambiar sus sistemas institucionales o su modo de obrar? ¿Qué piensan del bien común? ¿Cómo valoran el fenómeno del narcotráfico? ¿De la corrupción de nuestras autoridades? ¿Qué beneficio observan o valoran en la educación superior? ¿Cómo enfrentar el deterioro del medio ambiente? ¿Qué valor dan a las llamadas sociedades de convivencia? ¿Hacia dónde nos dirigimos en la era de la sobreinformación? ¿Qué valor tiene la ciencia y la tecnología en la vida cotidiana? ¿Tiene algún sentido la experiencia religiosa, cualquiera que esta sea? ¿Cuál es su proyecto de vida a futuro? ¿Qué proponen para mejorar el panorama actual? ¿A qué se comprometen?

Y llegaremos a la conclusión que todo lo remiten a sus autoridades inmediatas: padres, escuela, gobierno, pastores, el mundo en sí… Y cabe entonces, repetir la cuestión. ¿Qué certezas compartimos a diario las generaciones actuales? ¿Qué valores se transmiten de padres a hijos, de maestros a estudiantes, de gobierno a ciudadanos?... Y remitimos todo al plano moral. Tal vez porque no estamos lejos del ideal del verdadero filósofo: buen pensar, buen obrar, buen vivir, buen convivir. Pero el primer paso será: enseñar a amar la vida, enseñar a pensar la realidad.

Desarrollo

¿Será necesario presentar un ideal a la juventud de “retorno” a una vida primitiva? Pienso, como protesta contra una sociedad altamente tecnificada o materialista, en medio de la cual, el hombre ha perdido su rumbo y la noción de su destino o de su propio sentido de plenitud personal (Yepes, 2001). El aspecto positivo sería, precisamente ésta, la respuesta a la pregunta, objeto de la reflexión: ¿Tiene la filosofía una respuesta a la juventud actual?

Veamos que nos propone la sociología de la educación para tratar el contexto juvenil actual y la crisis de la experiencia y enseñanza de la filosofía.

1. Karl Mannheim: Importancia del análisis del contexto social

El primer paso para abordar el sentido que la juventud morelense tiene respecto a la filosofía, lo lograremos analizando la dinámica sociocultural de su contexto. Karl Mannheim, nos da la pauta para comenzar este análisis. Mannheim (1893-1947), sociólogo húngaro, fue fundador de la sociología del conocimiento, asegura que el ser humano se moldea dentro y para una determinada sociedad y que la educación, por lo tanto, es una de las técnicas para influir en la conducta humana y como un medio de control social. Sus obras fundamentales son: Ideología y utopía (1929) y Diagnóstico de nuestro tiempo (1941).

En su obra *Diagnóstico de nuestro tiempo*, señala las características esenciales del contexto social cultural que vivía. Esto, como un punto de análisis que le diera mayor comprensión sobre su realidad o la llamada sociedad masa. Dicha sociedad experimentaba la crisis de la democracia y del liberalismo. Expone Mannheim, que la democracia y la libertad sólo podrían salvarse si estudiamos la conformación gradual de los estados totalitarios, y no para imitar sus métodos sino para encontrar las causas de los cambios estructurales que hicieron de la dictadura una de las posibles respuestas a la situación del mundo moderno (Mannheim, La educación desde el punto de vista sociológico, 2008).

La falta de resistencia espiritual jugó un papel muy considerable en esa ruina. No solamente el sistema educativo era en esos países inadecuado para la educación de masas, sino que asimismo los procesos psicológicos operantes fuera de la escuela quedaban sin un control social auténtico y de esa suerte habían de llevar necesariamente al caos y a la desintegración (Mannheim, Diagnóstico de nuestro tiempo, 1961).

Funcionaban también en ellas las mismas fuerzas que transforman la estructura entera de la sociedad en todo el mundo, y hemos de preguntarnos si de hecho se encuentran mejor que las democracias caídas por lo que se refiere a sus sistemas educativos. Los gobiernos democráticos no pueden enorgullecerse de haber descubierto formas satisfactorias de control social que puedan sustituir a las que ejercía la comunidad como estructura social hoy desvaneciente, ni tampoco técnicas psicológicas nuevas para hacer frente a las necesidades de la sociedad de masas. Solo es posible evitar una quiebra psicológica general si somos capaces de percibir con rapidez la naturaleza de la nueva situación y de definir de nuevo, de acuerdo con ella, los propósitos y medios de la educación democrática (Mannheim, 1961, pág. 110).

Esta reforma de los propósitos y métodos democráticos y liberales necesaria para que puedan adaptarse a una nueva sociedad, requiere que examinemos la educación desde el punto de vista sociológico. Así pues, algunas consecuencias que señala son:

1) La educación no moldea al hombre en abstracto, sino dentro y para una determinada sociedad.

2) La unidad educativa última no es nunca el individuo, sino el grupo, el cual puede variar de tamaño, fines y funciones. Ahora bien, con éstos han de variar al mismo tiempo los modelos predominantes de acción a los que deben sujetarse los individuos en tales grupos (Mannheim, 1961).

3) Los fines educativos de la sociedad no se pueden comprender en forma adecuada mientras estén separados de las situaciones a que en cada edad se ha de hacer frente y del orden social para el cual se conciben.

4) Los códigos y las normas no son para el sociólogo fines en sí mismos, sino siempre la expresión de un juego recíproco entre el individuo y el grupo. Su verdadera naturaleza y su función en la sociedad, como formas de adaptación colectiva, sólo se muestra si seguimos su historia a lo largo de muchas generaciones, poniéndolas continuamente en relación con su trasfondo social en permanente cambio.

5) Estos fines educativos y su contexto social se transmiten a la nueva generación con las técnicas educativas dominantes. A su vez las técnicas educativas no se desarrollan jamás en forma aislada, sino siempre como una parte del desarrollo general de las “técnicas sociales”. Por eso, sólo puede entenderse adecuadamente la educación si la consideramos como una de las técnicas para influir en la conducta humana y como un medio de control social. La más ligera variación en esas técnicas y controles de carácter más general se refleja en la educación en su estricto sentido, tal como ésta se lleva a cabo entre los muros de la escuela.

6) Mientras más consideremos a la educación desde el punto de vista de nuestra reciente experiencia, como uno de los muchos modos de influir en la conducta humana, más evidente se hace que aun la técnica educativa más eficaz está condenada al fracaso a menos que se la ponga en relación con las restantes formas de control social.

Mannheim, señala que ningún sistema educativo es capaz de mantener en la nueva generación la estabilidad afectiva y la integridad mental, a menos que esté unida en una estrategia común con las influencias sociales que actúan fuera de la escuela. Sólo mediante la cooperación con ellas, y en nuestros días en modo especial, es posible poner un freno a las influencias sociales que, de otra suerte, desorganizan la vida de la comunidad. Esta actitud sociológica hacia la educación es el único propósito digno de la educación (puede como medio de enseñanza conducir a la libertad de conciencia), que consiste en el desarrollo de una personalidad independiente de la generación joven del tiempo presente. El comprender los aspectos sociales de la juventud actual y el fenómeno educativo, lejos de ser algo caduco, es más bien un modo de mirar a la realidad, y que sirve a la causa de la búsqueda de la libertad de conciencia y el interés por ser protagonista de un futuro mejor.

2. Bourdieu: valoración del contexto cultural juvenil

La preocupación esencial de Pierre Bordieu (1930-2002), sociólogo francés, fue el poder social, pues consideraba que la sociedad es un campo de feroz competencia por la posición social, por la consecución de los distintos capitales de que habla su teoría de las clases sociales; es una especie de lucha de clases por el poder en una sociedad en la que existen diferencias entre grupos y clases sociales. Y en todo esto la cultura y la educación tienen un papel importante para la reproducción de esas diferencias.

Sus obras principales *La reproducción*, y, por otro lado, y sobre todo, en *La distinción*. Otra, no de menor importancia *Los estudiantes y la cultura*, comienza a elaborar sus ideas sobre la controversia igualdad-desigualdad en educación. Señala aquí que, aparte de los individuales de la capacidad y del esfuerzo sociales y familiares de rendimiento escolar, existe desigualdad, pues el éxito escolar se distribuye según la clase social de que provengan los estudiantes, en gran parte debido al diferente bagaje cultural (de clase social) de cada uno y su relación con la cultura dominante (la de la clase alta). Son los primeros pasos para elaborar posteriormente su teoría de la reproducción. Veamos:

"La ceguera ante las desigualdades sociales obliga y autoriza a explicar todas las desigualdades, especialmente en materia de éxito escolar, como desigualdades naturales, desigualdades de dotes. Semejante actitud está implícita en la lógica de un sistema que, por reposar en un postulado de igualdad formal de todos los alumnos –postulado que es condición previa de su funcionamiento- está incapacitado para reconocer otras desigualdades que las que provienen de las dotes individuales. Tanto en la enseñanza propiamente dicha cuanto en la selección de los que se muestran aptos, el profesor no reconoce más que alumnos iguales en derechos y en deberes" (Bourdieu, Los estudiantes y la cultura, 1973).

La cultura de la élite está tan cerca de la cultura de la Escuela que el alumno que procede de un medio pequeño-burgués (y a fortiori si procede de un medio campesino u obrero) no puede adquirirla sino a base de un esfuerzo continuado, mientras que a un alumno de clase culta…le vienen dados por su posición social. De modo que para unos, el aprendizaje de la cultura de la élite es una verdadera conquista que se paga a un precio muy alto, mientras que, para otros, constituye una herencia que comporta, al mismo tiempo, la facilidad y las tentaciones de la facilidad. Los estudiantes de clases cultas son los mejores (o los menos malos) preparados para adaptarse a un sistema de exigencias difusas e implícitas, porque poseen, implícitamente, los

medios de satisfacerlas. Hay una evidente afinidad entre la cultura escolar y la cultura de la clase alta" (Bourdieu, 1973, pág. 109).

En *La reproducción*, Bourdieu se muestra contrario a las teorías que entienden que la escuela enseña "la cultura de la sociedad"; por el contrario, lo que enseña es la cultura de un grupo o clase social determinado que ocupa una posición de poder en la estructura social; lo que se reproduce a través de cualquier acción pedagógica es una arbitrariedad cultural. Considera, por tanto, no sólo la reproducción socio-económica de la sociedad capitalista, en el sentido marxista, sino la reproducción cultural y la autorreproducción de la institución escolar (Bourdieu, La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza, 1977).

La escuela, por tanto, cumple una función cultural, al transmitir y conservar la cultura (por supuesto, la cultura dominante); rutiniza la cultura escolar, codificando, homogeneizando y sistematizando el mensaje escolar y a quien lo transmite. Otra función social, al reproducir la estructura social y sus relaciones de clase. Y una función ideológica, al enmascarar esa función social bajo la apariencia de ser autónoma, independiente y neutral; y cuanto mejor aparente esto la escuela, mejor realiza esas funciones. De aquí que, "el profesor debe estar dotado por la institución de los atributos simbólicos de la autoridad ligada al cargo…La libertad que el sistema de enseñanza deja al profesor es la mejor forma de obtener de él que sirva al sistema…que sirva a la perpetuación de las relaciones establecidas entre las clases" (Bourdieu, 1977, págs. 180-181).

En *La distinción*, Bordieu, sostiene la idea básica de que las clases altas siempre intentan distinguirse de las demás en sus gustos, prácticas y usos culturales; en definitiva, por su habitus de clase; mientras que las clases bajas siempre intentan imitar a las altas. Existe, pues, una relación entre la clase social y los gustos, prácticas y usos culturales. Cada clase social tiene su ethos característico, cuyos valores determinan sus actitudes hacia la cultura y hacia la educación; este ethos es decisivo en el ingreso y permanencia en el sistema educativo, ya que determina los estudios del individuo antes de comenzarlos. Lo cual nos recuerda aquella teoría funcionalista de la igualdad de oportunidades educativas y de la educación como inversión. Expresa, pues que,

> *"la entrada en la carrera y en la competencia por la titulación académica de fracciones que hasta entonces han utilizado poco la escuela, ha tenido como efecto obligar a las fracciones de clase cuya reproducción estaba asegurada principal o exclusivamente por la escuela, a intensificar sus inversiones para mantener la particularidad relativa de sus titulaciones y, correlativamente, su posición en la estructura de las clases, llegando a ser*

> *así la titulación académica y el sistema escolar que la otorga una de las apuestas privilegiadas de una competencia entre las clases que engendra un aumento general y continuo de la demanda de educación y una inflación de las titulaciones académicas"* (Bourdieu, La distinción, 1989, pág. 130).

Bourdieu nos ofrece aquí un argumento que puede explicar en parte el actual desinterés por estudiar (en el sentido literal de esta palabra) y, por ende, la rebeldía hacia cualquier institución social.

Consideraciones finales

Ante este panorama recorrido, gracias a los aportes de Mannheim y Bourdieu, podemos decir que existe esperanza para lanzar un nuevo camino de enseñanza, entre lo aprendido y la vida, entre el contexto sociocultural y la juventud actual. No todo ha sido caos y desolación en el noble esfuerzo de la mente humana, por dar una explicación satisfactoria de las circunstancias.

Es posible llegar a puerto seguro, si a través de la búsqueda sincera, entre las dudas y el error, la mente puede, como epílogo de esa trayectoria, sentirse en plena posesión de la verdad. Este concepto: la posibilidad de la verdad para la inteligencia, es, en el fondo, la más real de las consideraciones sobre el acceso al conocimiento. La misma historia de la filosofía y la pedagogía, nos muestra la controversia que ha venido librándose desde sus orígenes entre las muchas escuelas y tendencias, en su empeño der dar respuesta a multitud de problemas que se ha planteado la humanidad, ante todo, muestra que de los elementos racionales y sensatos de aquellas enseñanzas, han llegado a formarse integralmente en un cuerpo de doctrina, que abarca en sí, lo mejor de la filosofía o sabiduría de todos los tiempos, fruto de la convivencia del ser humano con sus circunstancias.

El perfil del educando a formar debe estar orientado a dar respuesta protagónica ante los retos actuales, como la sociedad violenta en la que vivimos, impregnada de materialismo y falta de humanismo. Buscar formarlo para la libertad y la concientización de su ser, en la solidaridad, la cooperación, defensor de la diversidad intercultural, abierto al otro, capaz de comprender la complejidad de un mundo que no tiene soluciones fáciles ni causas únicas. Sólo formando para esta causa, podemos ir construyendo una sociedad intercultural, con posibilidad de crear espacios de paz, en la que el respeto a todos sea la nota dominante.

Referencias

Bourdieu, P. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.

Bourdieu, P. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laila.

Bourdieu, P. (1989). *La distinción*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (págs. 163-173). México: CONACULTA-Grijalbo.

Mannheim, K. (1961). *Diagnóstico de nuestro tiempo*. México: FCE.

Mannheim, K. (2008). La educación desde el punto de vista sociológico. En S. Montes Gracía, *De educación y otros temas (Antología)* (págs. 198-201). México: UNAM-FES Acatlán.

Polo, L. (1995). *Introducción a la Filosofía*. Pamplona: EUNSA.

Salazar Bondy, A. (1967). *Iniciación filosófica*. Lima: Universo.

Yepes, S. R. (2001). *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la existencia humana*. Pamplona: EUNSA.

La música como camino de trascendencia humana. Consideraciones filosóficas y pedagógicas.

Mtro. Amado Ocampo Bahena, Adscripción institucional: Escuela Particular Normal Superior "Lic. Benito Juárez", A.C., Doctorado en Psicopedagogía e Innovación Educativa, Celular: (045) 777 103 5868, obamado13@hotmail.com

Resumen

Esta investigación corresponde al área de la educación estética, que se encarga del estudio de la belleza, su manifestación y contemplación en el arte. Así exponemos algunos aspectos filosóficos y pedagógicos desde la Filosofía Antigua, respecto al valor de arte musical en la formación humana. Uno de filósofos presocráticos más importantes, Pitágoras, nos devela la idea de armonía como orden, presente en las proporciones matemáticas, como en los intervalos de tiempo que se dan dentro de la música y que son parte del cosmos. Más tarde, los humanistas griegos, como Platón y Aristóteles, consideran que la música es parte esencial de los estudios de los miembros de la República, con la finalidad de formarlos en la virtud y así alcanzar la felicidad. La música se considera como un medio para apaciguar las pasiones y por ende, conducir a los ciudadanos en los buenos hábitos. La música es aceptada como un medio sensible para alcanzar la trascendencia.

Palabras claves: *Educación, música, trascendencia, virtud.*

Introducción

Iniciamos esta ponencia, haciendo referencia a las *Cartas sobre la educación estética del hombre*, de J. C. Schiller, pues nos pondrán en contexto y enmarcan, en cierto modo, la justificación de tal proyecto.

> *"Esa voz del siglo no parece ser en ningún modo ventajosa para el arte, al menos para aquel al que está dirigido únicamente mi análisis. El transcurso de los acontecimientos le ha dado al genio del tiempo una dirección que amenaza con alejarlo cada vez más del arte ideal. Este arte tiene que abandonar la realidad y elevarse con noble audacia por encima de la necesidad, pues el arte es hijo de la libertad, y quiere recibir sus normas de*

> *la necesidad de los espíritus y no de la indigencia de la materia. Pero ahora reina la necesidad y somete a la humanidad bajo el yugo tiránico. La utilidad es el gran ídolo del tiempo, para el que trabajan todas las fuerzas y al que han de rendir homenaje todos los talentos. En esta ruda balanza no tiene ningún peso el mérito espiritual del arte y, privado de todo estímulo, desaparece del mercado ruidoso del siglo. Incluso el espíritu filosófico de investigación arranca a la imaginación una región tras otra, y los límites del arte se estrechan a medida que la ciencia amplia los suyos"* (Schiller, 1981, págs. 28-29).

Pareciera que ésta consideración de Schiller, es una radiografía de nuestro tiempo bajo las normas propias del mercado neoliberal, que impulsa el sistema de consumo como condición humana. La preocupación cotidiana de hombre y de las grandes sociedades es la competencia mercantil, el consumo y la moda. De tal modo que hay poco espacio para la creación y apreciación del arte en su esplendor, pues implica un alto grado de espiritualidad. Más aún, cuando abordamos el sentido de la música de Bach, con reminiscencias religiosas y de estilo barroco.

Ante los diversos géneros musicales que en la actualidad encontramos, es difícil creer que la música sea *revelada*, es decir, una relación estrecha con lo sagrado y que nos invite a la *trascendencia*, ya que por las nuevas formas de expresión que son ruidosas y caóticas, no cumplen la finalidad que desde el pensamiento griego ya se manifestaba, el apaciguar las pasiones, liberar el alma y formarnos en la virtud. Cosa que en la actualidad es contraria, porque la música que hoy día se escucha incita a ritmos violentos, que lejos de apaciguar el alma, solo la alteran y despiertan de ella sus bajas pasiones. Para contextualizar, esta investigación que corresponde al área de la estética filosófica y sus relaciones con la pedagogía, podríamos abordar a los siguientes pensadores: Pitágoras, Platón, Aristóteles y Plotino, como máximos exponentes del tema que nos compete, la música como camino de trascendencia humana. Sin embargo, por ahora, nos centraremos el aporte de Aristóteles.

1. Aristóteles y la educación musical

Aristóteles nació en el año 384 a. J. C. en Estagira de Tracia; a la edad de diecisiete años fue a Atenas a cursar estudios y en 368-367 a. J. C. llegó a ser miembro de la Academia que había fundado Platón, donde a lo largo de veinte años estuvo en relación con éste hasta su muerte en el 348-347 a. C. Cabe señalar que Aristóteles ingresa en la Academia cuando la dialéctica de Platón

estaba en la última fase de su desarrollo y la tendencia religiosa iba ganando terreno en el ánimo del gran filósofo. Puede deducirse que éste filósofo prestaba su atención a la ciencia empírica, misma que en la que se encontraba en ese momento el pensamiento platónico, para precisar en los últimos años de la vida de su maestro, Platón.

Aristóteles, se dedica a reflexionar sobre la belleza, y en relación con Platón, la asocian con el primer principio y la aprecian como una realidad trascendente. En el caso del estagirita concibe el primer principio como acto puro, motor inmóvil, pensamiento de pensamiento. A dicho principio, sustancia eterna y en acto, Dios, que mueve como mueven los objetos del deseo y de la inteligencia, le corresponde también la mayor belleza.

Por otra parte, considera al arte como *mimesis*, ya que su naturaleza consiste en la imitación de lo real según la dimensión de lo posible, que en este sentido mira hacia una purificación de las pasiones que nos alejan de la virtud. Otra cualidad del arte es la *catarsis*, la cual, es una liberación pero en un sentido moral (Reale, 2010), y por proceder de lo real, es decir, por hallar su fundamento en la realidad, nos encontramos con otra cualidad que Aristóteles define como *eidos* (Reale, 2010)[72]. Es por ello que la música, dentro de la propuesta aristotélica cumple con estas dos cualidades, mismas que Aristóteles en algunas de sus obras refiere, resaltando el carácter moral de la música y sus efectos.

El estagirita, en su obra *La Política* nos ofrece una noción de música, que resalta sus fines pedagógicos, en el sentido de que su cultivo y conocimiento pueden contribuir al desarrollo integral del ciudadano, que se rige por el principio *areté*, es decir, la búsqueda de la virtud conforme a la razón. De esta manera, el filósofo expone el carácter cualitativo de la música, que por su ejecución y apreciación puede evocar en el hombre un estado de ánimo distinto, y no solo ello, sino que también puede elevar el alma a la perfección (Reale, 2010).

1.1. El valor de la educación musical

Aristóteles señala el valor de la música haciendo énfasis en que su estudio, conocimiento y práctica en la polis encamina al hombre a desarrollar sus capacidades intelectuales. Por eso el filósofo cuestiona: “La música, ¿no es más bien uno de los medios para llegar a la virtud?” (Aristóteles, La Política, 1991, pág. 148), reconociendo que así como la gimnasia ayuda al cuerpo, la música influye en el alma, evocando en ella un placer noble y puro, no desenfrenado

[72] Entiéndase por *eidos* aquella cualidad del arte que refleja la verosimilitud de la obra, es decir, que tiene un fundamento palpable en la realidad.

como el que produce la embriaguez, sino un estado de verdadero deleite, de contemplación, que forma no solo la inteligencia sino también el alma. Recordemos que para Aristóteles el alma es el principio vital que da movilidad al cuerpo, y si ésta se cultiva, su movimiento irá en búsqueda de la virtud, misma que lleva hacia la felicidad. Además, la música por estar dentro de su propuesta educativa, revela algunas cualidades: la primera, una cualidad lúdica "El juego no tiene otro objeto que la distracción, pero es preciso que este sea agradable, porque es un remedio para las penalidades del trabajo" (Aristóteles, La Política, 1991, pág. 149). De esta manera, la música es una práctica ante las dificultades de la vida, ya que eleva la autoestima y la conmueve con sus ritmos. La segunda cualidad establece que debe de ser propicia para el estado anímico, ya que debe resultar agradable para el bienestar del hombre "La música, según el parecer de todo el mundo, es un delicioso placer" (Aristóteles, La Política, 1991, pág. 150).

Aristóteles aclara que no todo lo que produce placer es negativo, y mucho menos en el caso de la música, ya que si tiene un noble fin contribuye al desarrollo de la virtud, y puede ser un medio de descanso para el alma, porque el hombre por necesidad busca un medio de diversión y descanso, una vía para despojarse de aquello que lo ata y agobia para apaciguar sus pasiones y reconfortarse en la tranquilidad, que en el juego, la gimnasia y en la música puede encontrar. Cabe señalar que lo que condena el filósofo es hacer de los placeres de la vida el fin, y no medios para llegar al fin último, que es la felicidad:

> *"Los hombres hacen a veces del placer el fin capital de la vida […] pero no es el placer que se encuentra a cada paso, buscando uno, se fija en otro, y se confunde las más de las veces con lo que debe ser el objeto de todos nuestros esfuerzos"* (Aristóteles, La Política, 1991)

Por tal motivo, la música debe ser un medio eficaz, porque también posee fuerza moral para influir en los estados de ánimo, como ya lo mencionaba Platón al expresar las armonías que agradan para la guerra y aquellas que resultan gratas en los banquetes. Aristóteles reconoce esta particularidad de la música "Véase la impresión que producen en los oyentes las obras de tantos músicos, sobre todo de Olimpo. ¿Quién negará que entusiasme a las almas? ¿Y qué es el entusiasmo más que una modificación puramente moral?" (Aristóteles, La Política, 1991). Partiendo de esta consideración, la música es en sí misma un goce que nos cultiva, que mira hacia el perfeccionamiento del hombre, para que no se quede sometido a un plano visceral, sino que pueda llegar al plano racional donde sea el fin último, la virtud:

> *"Y como la virtud consiste en saber gozar, amar, aborrecer, como pide la razón, se sigue que nada es más digno de nuestro estudio y de nuestros ciudadanos que el hábito de juzgar sanamente las cosas y poner nuestro placer en las sensaciones honestas y en las acciones virtuosas"* (Aristóteles, La Política, 1991).

El ritmo como clave de la obra musical

Otro elemento que también señala el estagirita es el "ritmo", pieza clave de toda obra musical, en la cual, se expresa a conciencia el sentir del hombre, tanto los estados alegres, como los tristes, el amor y el desamor, porque la música es ese medio sensible que nos comunica lo humano, pero que al mismo tiempo nos deja ver lo "no humano", es decir, lo divino y trascendente. Aristóteles reconoce la importancia del ritmo y la expresa de la siguiente manera:

> *"No hay nada tan poderoso como el ritmo […] para imitar, aproximándose a la realidad tanto como es posible, la cólera, la bondad, el valor, la misma prudencia, y todos los sentimientos del alma, como igualmente todos los opuestos a estos"* (Aristóteles, La Política, 1991).

También en *La Poética* Aristóteles señala la importancia del ritmo, como una forma de expresión de las emociones, haciendo hincapié nuevamente en el carácter moral de la música: "El ritmo solo, sin armonía, es el medio que emplea el danzante en sus pantomimas o imitaciones; pues solo con el ritmo de sus actitudes puede representar los caracteres de las personas, así como lo que hacen y lo que sufren" (Aristóteles, La Poética, 1998, pág. 25). En el caso de la música, al dejarnos cautivar por el ritmo con la que ésta se ejecuta, el ser humano es capaz de conmoverse, de recordar y de actuar moralmente, consciente de sus actos y en miras de la perfección.

Para el desarrollo pleno de la virtud, Aristóteles expone que es necesario que desde la juventud se conozca el arte de la música para que así, habiéndola conocido, el individuo pueda enamorarse y deleitarse con este bello arte, porque a conciencia sabrá y sentirá lo que se está ejecutando:

> *"Por lo pronto, puesto que para juzgar bien en este arte es preciso practicarlo por sí mismo, concluyo de aquí que es necesario que los jóvenes aprendan a ejecutar la música […] más tarde podrán abandonar este trabajo personal, pero entonces serán capaces de apreciar y gozar como es debido de las obras de mérito"* (Aristóteles, La Poética, 1998,

pág. 153).

La música: camino de virtud y de conocimiento.

Así mismo, menciona que el estudio de la música no solamente conmueve para formar la virtud, sino un verdadero conocimiento, el cual no pretende en los jóvenes crear una actitud banal o soberbia, sino que verdaderamente se llegue a un placer de lo estético, es decir, a una contemplación de lo bello y no a una mera "presunción". Cabe mencionar que lo que expone Aristóteles en esta parte es una crítica que emite hacia la educación musical que comenzaba a tornarse banal, y no estaba persiguiendo el fin que el estagirita proponía, que era el desarrollar por medio de la música la virtud para así alcanzar la felicidad, ya que si solo se desarrolla la capacidad de ejecución musical, solo se desarrolla la técnica, mas no el alma:

"Para que el estudio de la música sea verdaderamente lo que debe ser no se ha de aspirar ni a formar discípulos que hayan de presentarse en los concurso solemnes de artistas, ni a enseñar a los jóvenes esos vanos prodigios de ejecución que en nuestros días han comenzado por introducirse en los conciertos […] De estas delicadezas del arte sólo debe tomarse lo necesario para sentir la belleza de los ritmos y los cantos" (Aristóteles, La Poética, 1998).

Por otra parte, en cuanto a la armonía y el ritmo, Aristóteles también los menciona, reconociendo que son dos elementos importantes en la música, los cuales dan color y sentido a la expresión artística. Por ello, al hacer la distinción dentro del canto, se percata de que no todo el canto es moral, es decir, que ayuda al desarrollo de la virtud, sino que también despierta bajas pasiones, como es el caso de los cantos: animado, moral y apasionado. Afirma el Filósofo: "Cada uno de estos cantos corresponde a una armonía especial, que es análoga a él" (Aristóteles, La Poética, 1998), a la cual, se distingue que la música, dentro de la concepción Aristotélica, es un género de utilidad, puesto que puede servir para instruir el espíritu y para purificar el alma: "La música puede emplearse como solaz y servir para distraer el espíritu y procurarle descanso después del trabajo" (Aristóteles, La Poética, 1998), es así que, para el estudio se escogerán las armonías más morales, en cambio, para los conciertos, aquellas que son más animadas y apasionadas, para la distracción y desahogo de los oyentes.

Aristóteles, al considerar a la música como un medio para el desarrollo de la virtud y purificación del alma, admira que el ser humano se mueva por la música, y no por una cuestión volitiva; sino que la música, por ser parte del alma, mueve al hombre en su actuar diverso, así como lo entusiasma con armonías alegres, como lo hace tocar su humanidad con armonías suaves

y tranquilas: “Todos, sin excepción, se ven arrastrados por la música a la compasión, al temor, al entusiasmo” (Aristóteles, La Poética, 1998), además de que la música, para Aristóteles no sólo se limita al ejercicio de la virtud, sino que resulta terapéutica para el alma, que muchas veces se inquieta y le falta entrar en esa pasividad que en la escucha de armonías sagradas se encuentra: “Haber oído una música que ha conmovido el alma, se tranquiliza de repente al escuchar cantos sagrados, que vienen a ser para ésta una especie de curación y purificación moral” (Aristóteles, La Poética, 1998). Finalmente, Aristóteles resalta tres cosas importantes para la educación musical: primero, evitar el exceso; segunda, hacer lo que sea posible y finalmente, hacer lo que sea oportuno para el desarrollo integral del ciudadano dentro de la polis.

Para Aristóteles, la música es la más imitativa de todas las artes ya que los tonos musicales contienen en sí mismos las imitaciones de las modalidades morales: “¿Por qué lo que se oye a parte de los objetos sensibles tiene fuerza emotiva?” (Copleston, 1979, pág. 361)[73], de esta manera, Aristóteles reconocía el efecto estimulante de la música, que dentro de las artes imitativas, donde incluye el “simbolismo” al concepto de imitación, da origen a la idea Romántica de que la música es una corporización directa de las emociones espirituales. Finalmente, toda la concepción Aristotélica en favor de la música se encamina al desarrollo pleno de la virtud, a través de la cual, se llega a la felicidad, ya que la música, por poseer una carácter moral, es decir, que se relaciona íntimamente con el sentir del hombre, le ayuda a dominarse y a comprenderse mejor.

Consideraciones finales

A partir de lo expuesto anteriormente, llegamos a las siguientes conclusiones:

a. Para Platón, como para Aristóteles, la sensibilidad a la música evoca en el hombre un estado de apaciguamiento, que le permite mirar dentro de sí y descubrir que necesita ir hacia lo eterno, es decir, lo trascendente; que mediante la música, el hombre puede alcanzar y entrar en contacto con lo divino, llegando a contemplar el sumo bien, en quien se expresa la belleza e ilumina al hombre a salir de la oscura caverna de la ignorancia para vivir en la claridad de la vida virtuosa.

b. Así mismo, el humanismo griego, considera que la música se muestra como ese deleite que inspira el alma a salir de sí. Mediante el ritmo y cadencia de la armonía, el hombre se ve comprometido a responder y actuar de acuerdo a lo que su afectividad

[73] Cfr. COPLESTON, Frederick. *Historia de la Filosofía*, T. I Grecia y Roma, Ed. Ariel, España, 1979, p. 361.

en ese momento necesite, un espíritu de valentía ante la adversidad o la templanza y prudencia que deben regir al hombre en su actuar.

c. El ritmo para Aristóteles, es una cualidad indispensable, porque se debe de elegir aquel que despierte en el hombre la virtud. Y de esta manera, al incluir la música dentro de su sistema educativo deja ver en claro que es importante en el aprendizaje. La música es parte principal de la educación, porque el número y la armonía, al insinuarse desde muy temprano en el alma, se apoderan de ella y hacen penetrar en su fondo, en pos de sí, a la gracia y a lo hermoso. Quien tiene sensibilidad a la música es un hombre que sabe apreciar la belleza, que ama y busca el orden, que se siente parte de la armonía del Cosmos y que es capaz de crear su propia armonía, es decir, de compartir ese deseo del bien que el hombre anhela, y que lo lleva a buscar la trascendencia en su actuar y su sentir.

En consecuencia, el hombre que se ha formado en la sensibilidad de la música, exalta su humanidad porque desarrolla una visión trascendental para ir más allá de los simples objetos, entender al cosmos y plasmarlo en su obra artística. Porque finalmente, la intención de Aristóteles, es que el hombre sea virtuoso y pueda formar un sano juicio y templanza a la toma de decisiones. Por ello, la importancia de la música en la formación de los ciudadanos es indispensable, y hacerlo desde temprana edad aún más, para que el ciudadano a su mayoría de edad, posea criterio y se reconozca como un ser formado en la virtud.

La música, en sí misma, nos refleja una dualidad en el sentimiento, porque hablamos de una realidad corpórea, que es el sentimiento de lo humano, pero también de una que es trascendente: el sentimiento por lo divino. Es por ello, que el hablar de la música nos eleva, nos hace trascender.

Referencias

Aristóteles. (1991). *La Política.* México: Austral.

Aristóteles. (1998). *La Poética.* México: Austral.

Copleston, F. (1979). *Historia de la Filosofía* (Vol. 1 Grecia y Roma). España: Ariel.

Reale, G. &. (2010). *Historia de la Filosofía* (Vol. 1). Colombia: San Pablo.

Schiller, J. C. (1981). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Buenos Aires: Aguilar.

Estilo de Vida Como Factor de Protección contra enfermedades crónicas no transmisibles en adultos mayores de la zona rural

Gloria Patricia Perea González, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla México

Blanca Cortez Rodríguez, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla México

Alma Delia Zarate Flores, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla México

Alejandro Dib Kanan, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla México

Francisco Lázaro Balderas Gomez, Facultad de Medicina

Margarita Campos Méndez, Facultad de Medicina

Hazel Cordero Perea, pattypereag@gmail.com, Centro Mexicano Universitario Ciencias y Humanidades

Introducción

El envejecimiento poblacional en México ha ido aumentando como a nivel mundial, igualmente, se han incrementado las enfermedades crónicas no transmisibles y las enfermedades bucales, pero requieren atención para evitar el deterioro total del adulto mayor.

El envejecimiento, es un conjunto de modificaciones morfológicas y fisiológicas que aparecen como consecuencia de la acción del tiempo sobre los seres vivos, esto supone una disminución de la capacidad de adaptación en cada uno de los órganos, aparatos y sistemas, así como la capacidad de respuesta a agentes lesivos que inciden en cada individuo. El envejecimiento humano es un proceso multidimensional de los seres humanos caracterizado por ser heterogéneo, intrínseco e irreversible; dicho proceso inicia desde la concepción, se desarrolla con el curso de la vida y finaliza con la muerte. En él tienen lugar una serie de cambios tanto biológicos como psicológicos, en interacción continua con la vida social, económica, cultural y ecológica de las comunidades, durante el transcurso del tiempo.[1]

En los últimos años, se observa a nivel mundial una tendencia sostenida al incremento de la expectativa de vida al nacer y un aumento porcentual de la población de 60 y más años. Según

estimaciones de la Organización Mundial de la Salud en el año 2002 existían en el mundo 600 millones de personas mayores de esa edad, cifra que se duplicaría en el año 2025 y para el 2050 podrían llegar a los 2 billones de personas, la mayoría de ellos viviendo en países en desarrollo[2,3].

Internacionalmente se ha definido que adulto mayor es toda persona que ha cumplido 60 años, sin diferencia entre hombres y mujeres. Datos extraídos de los censos de población de Chile muestran que México también está viviendo este proceso de transición demográfica hacia el envejecimiento: en 100 años la población total y la población de menores de 60 años aumentaron casi 5 veces; la de mayores de 60 años creció 7 veces y media, se estima que hacia 2034 la cantidad de adultos mayores igualará a la cantidad de menores de 15 años.

Esto indica un mejoramiento en muchos aspectos, siendo importante considerar qué se está haciendo para que este aumento en la expectativa de vida sea coherente con un aumento en su calidad de vida, lo que se relaciona con los recursos intelectuales, sociales, biológicos y materiales acumulados durante el ciclo vital.

Por otro lado, cada año mueren por Enfermedades No Transmisibles (ENT) 15 millones de personas de entre 30 y 69 años de edad; más del 80% de estas muertes "prematuras" ocurren en países de ingresos bajos y medianos.

Las enfermedades cardiovasculares constituyen la mayoría de las muertes por ENT (17,7 millones cada año), seguidas del cáncer (8,8 millones), las enfermedades respiratorias (3,9 millones) y la diabetes (1,6 millones).

Los principales tipos de ENT son las enfermedades cardiovasculares (como los ataques cardiacos y los accidentes cerebrovasculares), el cáncer, las enfermedades respiratorias crónicas (como la enfermedad pulmonar obstructiva crónica y el asma) y la diabetes.

Las ENT afectan desproporcionadamente a los países de ingresos bajos y medios, donde se registran más del 75% (31 millones) de las muertes por ENT.

A fin de reducir el impacto de las ENT en los individuos y la sociedad, hay que aplicar un enfoque integral que haga que todos los sectores, incluidos entre otros los de la salud, las finanzas, el transporte, la educación, la agricultura y la planificación, colaboren para reducir los riesgos asociados a las ENT y promover las intervenciones que permitan prevenirlas y controlarlas[4].

Las enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT) son enfermedades de larga duración cuya evolución es generalmente lenta, resultan de la combinación de factores genéticos, fisiológicos ambientales y conductuales. Estas representan una verdadera epidemia que va en aumento debido al envejecimiento de la población y los estilos de vida actuales que acentúan el sedentarismo y la mala alimentación. En conjunto estas son responsables de más del 60% de las muertes a nivel mundial, 80% de las cuales ocurren en países en vías de desarrollo[5]

Diabetes

Es una enfermedad crónica que aparece cuando el cuerpo no puede producir suficiente insulina o no puede usar la insulina eficazmente[6]. La insulina es una hormona producida en el páncreas que permite que la glucosa de los alimentos entre en las células del cuerpo, donde se convierte en la energía necesaria para que funcionen los músculos y los tejidos. Una persona con diabetes no absorbe adecuadamente la glucosa, y la glucosa sigue circulando por la sangre (una afección conocida como hiperglucemia), lo cual daña con el tiempo los tejidos del cuerpo. Este daño puede conducir a una discapacidad y a complicaciones de salud que pueden llegar a ser mortales.

Hay tres tipos de diabetes:

• La diabetes tipo 1

• La diabetes tipo 2

• La diabetes gestacional

La diabetes consiste en disminuciones de glucosa en plasma y los niveles de insulina y los incrementos en la liberación de glucagón, sodio-glucosa cotransportador 2 inhibidores (SGLT2) inducir la estimulación de la producción de glucosa endógena (EGP) y una supresión de la eliminación de glucosa de tejidos (TGD)[6]

La diabetes tipo 2 se caracteriza por la hiperglucemia, que puede evolucionar en forma asintomática, sin diagnóstico, hacia complicaciones crónicas acompañadas de factores de riesgo. El riesgo de presentar diabetes tipo 2 se incrementa con la edad, antecedentes de diabetes familiar, cercana o alejada, obesidad, sedentarismo y antecedentes personales de diabetes gestacional.

El diagnóstico precoz y el tratamiento de la diabetes tipo 2 retardan o reducen la aparición de complicaciones crónicas.

La diabetes tipo 2 es una de las enfermedades de mayor prevalencia en el mundo que afecta a 200 000 000 de personas. Número que probablemente se duplique en las próximas décadas. Problema sanitario de enorme magnitud que afecta a todas las capas sociales, más en las de bajos recursos por diagnóstico tardío y casi nula educación diabetológica[7].

Hipertensión

La enfermedad crónica más frecuente en nuestro medio, afecta a sujetos en las etapas más productivas de la vida. La importancia del padecimiento radica en su repercusión sobre la esperanza y calidad de vida de quien tiene este padecimiento porque no se diagnóstica oportunamente y cursa asintomático hasta que aparecen una o varias complicaciones. Actualmente la etiología de la hipertensión arterial (HA) es poco clara, sin embargo hay avances en el conocimiento de la participación del endotelio vascular y sus productos, los nexos fisiopatológicos con otras entidades como la diabetes mellitus, la obesidad a través de la resistencia a la insulina y el papel de los distintos cationes, en el desarrollo de la HAS.[8]

Aunque todavía no se conocen las causas específicas que provocan la hipertensión arterial, sí se ha relacionado con una serie de factores que suelen estar presentes en la mayoría de las personas que la sufren, tales como: dieta con alto contenido de sal, grasa o colesterol, además de las condiciones crónicas (problemas renales y hormonales, diabetes mellitus y colesterol alto), antecedentes familiares de la enfermedad, falta de actividad física, vejez (mientras mayor sea la persona existe más probabilidad de padecerla), sobrepeso, obesidad, color de la piel, algunos medicamentos anticonceptivos, estrés y consumo excesivo de tabaco o alcohol[9].

En la práctica clínica habitual se observa la tendencia de relacionar la hipertensión arterial con diferentes síntomas que son atribuidos a ella. Con mayor frecuencia estos corresponden a cefalea, epistaxis, mareos, acúfenos y hemorragia subconjuntival. Sin embargo, en los estudios epidemiológicos realizados hace una década en la VIII Región, pudimos constatar que una alta proporción de los hipertensos que no tenían conocimiento de su enfermedad, como también los hipertensos no adheridos a terapia, justificaban tal hecho en la carencia de síntomas. Tales hallazgos concuerdan con la opinión de diferentes autores quienes, en textos de publicación reciente, consideran que la hipertensión carece de síntomas[10]

Entre los efectos colaterales más frecuentes que se presentan en los pacientes con ENT está la caries y enfermedades periodontales.

El aumento de adultos mayores de la población general de nuestro país, predice que los requerimientos en la atención estomatológica serán mayores en los próximos años, *"el sistema de Vigilancia Epidemiológica de Patologías Bucales (SIVEPAB), reflejo que durante el año 2013, en el grupo de 65 y más años, el 74% presentó algún grado de enfermedad periodontal y un promedio de 10 dientes perdidos"*, por lo que la prevención y atención en Odontogeriatría se considera una necesidad del presente y futuro inmediato[11.]

En este contexto, se debe recordar que la boca es parte del sistema estomatognático, el que es definido como el grupo de órganos que ayudan a la masticación, deglución y fonación (buena alimentación); está integrado por músculos, lengua, órganos dentarios, huesos y articulaciones, mucosa y piel de cabeza y cuello[12]. El estudio del envejecimiento orofacial, hasta los años 70 se limitaba al problema de la pérdida de dientes [13,14,15]. Desde entonces, conforme se conservan más dientes, la gama de problemas asociados al envejecimiento, es más variada: caries, enfermedad periodontal, xerostomía, ardor en la boca, halitosis, micosis, trastornos gustativos, reabsorción ósea de los maxilares, patologías asociadas a prótesis removibles, disfagia, tumores comunes en adultos mayores, etc.[11] El proceso de envejecimiento es inexorable e irreversible. Comienza en la edad adulta pero se hace evidente después de la sexta década de la vida, por su mayor grado de compromiso orgánico y psíquico. Afecta a todos los tejidos, órganos y sistemas, y en la medida que el individuo aumenta en edad, el compromiso es mayor y más complejo, afectando su autoestima, sus relaciones interpersonales y afectivas[16]. Los tejidos orales y periodontales no escapan a este proceso y en ellos se observan diversos cambios: en los tejidos de revestimiento se produce un adelgazamiento, deshidratación, reducción de vascularización y cantidad de tejido adiposo de la mucosa oral, que se traduce en una pérdida de resistencia y elasticidad; en la piel se van atrofiando las glándulas sudoríparas y sebáceas; en el tejido óseo comienzan a predominar los procesos de reabsorción por sobre los de reparación ósea, especialmente en la población femenina, lo que determina una disminución de la altura del hueso alveolar; hay cambios en la función salival tanto en cantidad como en calidad, se puede deber tanto a la atrofia de los acinos glandulares o a los efectos colaterales de algunos medicamentos.

Salud bucal en el paciente adulto

La salud bucal es un componente fundamental de la salud general, definida como "bienestar físico, psicológico y social en relación con el estado dental, así como su vinculación con tejidos

duros y blandos de la cavidad bucal”. La salud de la cavidad bucal es esencial en funciones tan vitales como la alimentación, la comunicación, el afecto y la sexualidad, además de su relación con aspectos de carácter fisiológico, psicológico y social.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) considera, entre las principales enfermedades de la cavidad bucal, la caries dental y las enfermedades periodontales como las más prevalentes. Otras patologías como las anomalías craneofaciales y maloclusiones tienen una frecuencia media, mientras que el cáncer bucal, las alteraciones de tejidos dentales, los traumatismos maxilofaciales y la fluorosis dental son de frecuencia variable. Asimismo, la OMS identifica la caries dental como la tercera patología mundial que afecta en los países desarrollados a más del 95% de la población. En México, la caries dental perjudica a más del 90% de la población. Entre los registros para valorar la experiencia presente y pasada de caries dental se encuentra el índice de dientes cariados, perdidos y obturados (CPOD)

La caries dental es una de las enfermedades más antiguas de la humanidad, pertenece al grupo de patologías con mayor incidencia en la población, tanto infantil como adulta del mundo actual[2].

Para William y Elliot, la caries es una enfermedad de origen bacteriano que es principalmente una afección de los tejidos dentales duros y cuya etiología es multifactorial. Katz menciona: caries es una enfermedad caracterizada por una serie de complejas reacciones químicas y microbiológicas que trae como resultado la destrucción completa del diente si el proceso avanza sin restricción.[17]

La caries existe desde antes que el hombre, ya que en dinosaurios se sabe que la presentaban los animales, en el paleolítico el hombre poseía muy poca caries, esto asociado seguramente a la dieta, ya que en el neolítico aparecieron mayor cantidad; en el hombre prehistórico la caries se presentaba generalmente a nivel del cuello de las piezas dentarias. La epidemia de la caries empezó en el siglo XIX, alcanzando su máximo alrededor del año 1950, con lo que comenzaron las campañas de fluoración del agua en los distintos países. Actualmente, en el hombre moderno, la caries inicia en puntos y fisuras.[18]

La caries dental fue un padecimiento de las primeras épocas; el estudio de la cultura maya, menciona que esta enfermedad parecía ser más frecuente en el "clásico medio" lo que, aunado a la presencia de mayor cantidad de sarro dental en estos restos, nos hace pensar en el consumo de una dieta desbalanceada, relativamente blanda, rica en carbohidratos y pobre en proteínas.[17]

La enfermedad periodontal es un trastorno que afecta las estructuras de inserción del diente y se caracteriza por una exposición bacteriana que puede fomentar una respuesta destructiva del huésped, lo que lleva a la pérdida de inserción periodontal, ósea y por último la posible pérdida de los dientes.[19,20]

Según datos aportados por Genco, [19] afectan aproximadamente al 18 % de la población comprendida entre 25 y 30 años, con franca tendencia al incremento de su incidencia con la edad, siendo la principal causa de pérdida dental en individuos adultos. El Centro Nacional de Estadísticas de la Salud y el Instituto Nacional para Investigaciones Dentales en los EE.UU. informan que del 5 al 20 % de la población sufre de formas graves de periodontitis destructiva. En nuestro país se dispone de pocos estudios publicados sobre prevalencia, pero presentan un comportamiento similar[20]

Por lo antes descrito, se crea la necesidad de intervenir educativamente en la sociedad como estomatólogos, se debe insistir en aspectos preventivos de no ser posible intervenir en aspectos curativos, ya que no queda limitado a los ambientes extraescolares, se debe alcanzar un Estado del Bienestar. El proceso de envejecimiento está influenciado directamente por el estilo de vida. El estilo de vida se puede modificar cuando la persona acepta su **responsabilidad de salud**, por lo tanto los padecimientos crónico degenerativos pueden reducirse o retrasar su aparición (Pender, 1990)[21].

Si la persona **adopta, realiza y mantiene estilos de vida saludables** genera **conductas saludables** y puede ser emprendida a cualquier edad (Skeet, 1992)[22].

Los adultos mayores que habitan los Reyes Metzontla, Tehuacán, Puebla México presentan un estilo de vida saludable a pesar de vivir en condiciones rurales.

Objetivo

Exponer el estilo de vida de los adultos mayores de la comunidad los Reyes Metzontla, Tehuacán Puebla, México como factor de protección contra el desarrollo de enfermedades crónicas no transmisibles.

Materiales y Método

Estudio transversal, observacional, analítico, muestra de 92 adultos mayores, ambo sexo, edad 65 a 75 años, integrantes del programa "65 y más", llevado a cabo en la comunidad los Reyes Metzontla, Tehuacán Puebla. Período noviembre 2014/2015.

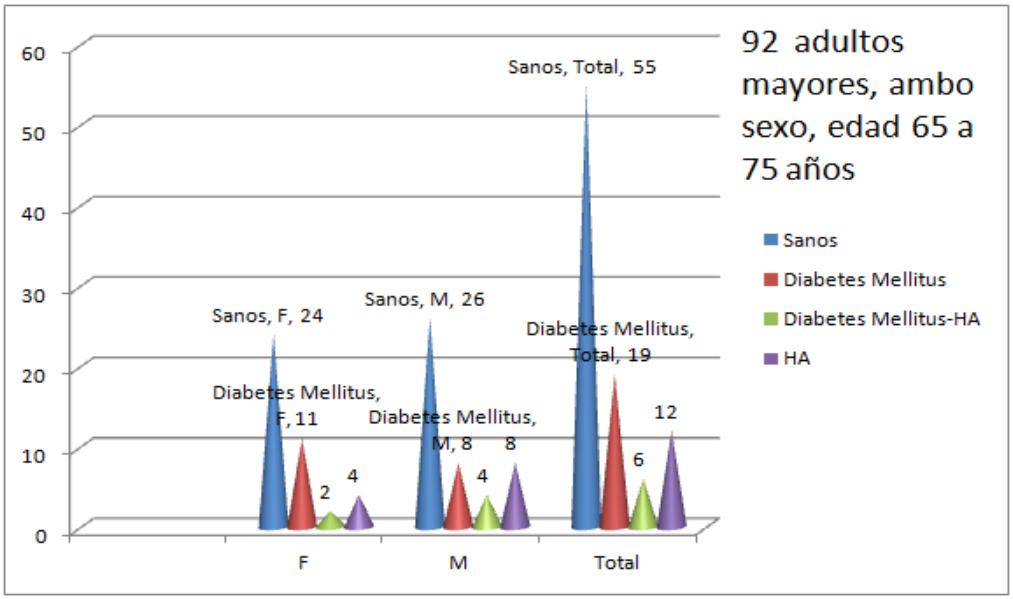
Se impartieron pláticas sobre la temática "cuidados del adulto mayor" cuyo contenido fue: estilo de vida saludable, alimentación, actividades físicas e higiene bucal, y consecuencias que generan el no llevar a cabo estos cuidados personales. Se elaboró y entregó un tríptico con el resumen del contenido de la plática impartida. Se entrevistó a cada paciente, se le explicó en que consistía su participación en el proyecto y aquellos que accedieron a incorporarse se les entregó el consentimiento informado para su firma, realizó una entrevista semiestructurada y se aplicó a cada paciente para identificar el estilo de vida saludable, se efectuó la historia clínica específica para obtener datos sobre enfermedades sistémicas como diabetes e hipertensión arterial, se le tomo a cada paciente glucosa en sangre, presión arterial seriada y se hizo revisión bucal general para levantar índice CPO-D y diagnóstico periodontal.

La investigación se realizo de acuerdo a la guía del comité de investigación, derechos humanos y la ley general de salud en materia, así como la declaración de principios éticos de Helsinki y de Tokio en las cuales se garantiza la integridad física, intelectual y moral de los investigados.

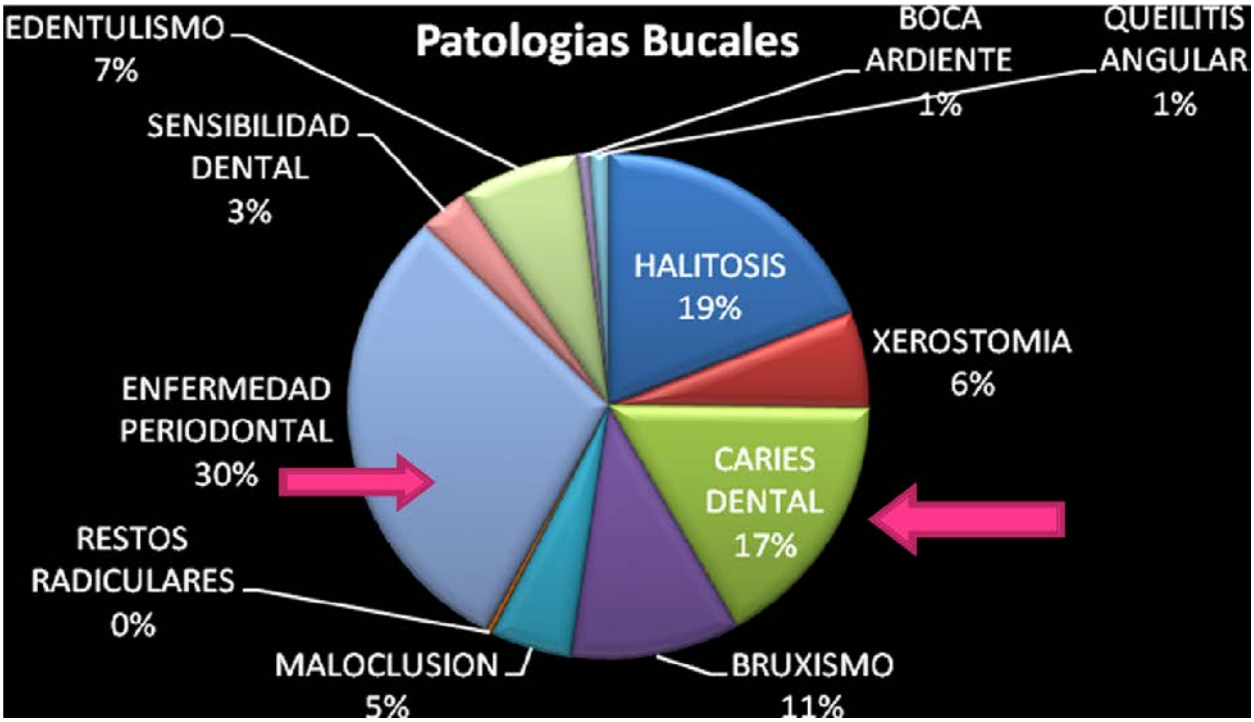
Resultados

De 92 AM, 57.7% son sanos, 42.2% presentan enfermedades crónicas no transmisibles (predominando Diabetes en mujeres e HA en hombres).

Entrevistando a los adultos mayores sanos, refirieron una nutrición orgánica, vida serena, sin revisiones médicas ya que no lo consideran necesario. Los adultos mayores portadores de enfermedades crónicas no transmisibles poseen antecedentes hereditarios de enfermedades crónicas no transmisibles, no acuden a revisión médica por la lejanía del centro de salud y por los costos que no son accesibles para ellos, cuando enfrentan alguna enfermedad "común" (diarrea, resfriados) utilizan hierbas como cura, solo acuden cuando presentan alguna gravedad (dolores fuertes, fracturas, hemorragia o pérdida de conocimiento).



La revisión a nivel de cavidad bucal refiere aspectos sobresalientes que reflejan u porcentaje mínimo de caries y enfermedad periodontal



Conclusiones

El estilo de vida es un factor protector que evita el desarrollo de enfermedades crónicas no transmisibles. Las enfermedades crónicas no transmisibles son problemas multifactoriales,

involucra al sector público, privado y social. Educar a los adultos mayores sobre aspectos médicos y alimentación para tener un estilo de vida saludable favorecerá un proceso de envejecimiento saludable y beneficia la economía de la Seguridad Social, de la familia y el paciente mismo.

Con actividades educadoras de tipo no formal por parte del estomatólogo y medico relativo a costumbres, hábitos de higiene y alimentos, la pedagogía social satisface necesidades básicas del ser humano permitiendo el desenvolvimiento de manera positiva integral y participativa en la sociedad del Adulto Mayor.

Referencias

[1] McGraw-Hill Interamericana de España. El proceso de envejecimiento y los cambios biológicos, psicológicos y sociales. In España MHId, editor. Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales. Madrid : Mecohisa; 2010. p. 21-38.

[2] Hernandez, De Ramos M. Rehabilitacion oral para el Paciente Geriatrico. 1a Edición. Ed. Colombia; Bogota 2001.

[3] Dge/SSA. Direccion Gerenal De Epedemiologia. [Online].; 2014 [Cited 2016 Enero 9. Available From: Http://Www.Epidemiologia.Salud.Gob.Mx/Dgae/Infoepid/Inicio_Anuarios.Html

[4] ONU Nota descriptiva Junio de 2017 Revisado en http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs355/es/

[5] Marchionni M, Caporale J, Conconi A, Porto N. Enfermedades crónicas no transmisibles y factores de riesgo en Argentina: prevalencia y prevención. Resúmenes de políticas. La Palta: Universidad Internacional La Palta, Centro de Estudios Distributivos Laborales y Sociales; 2011.

[6] Federacion Internacional de Diabetes, Atlas de la Diabetes de la Fidi 7 Edicion. [Online].; 2015 [Cited 2016 Febrero 9. Available From: http://www.diabetesatlas.org/key-messages.html.

[7] Salama Benarroch, Isaac, & Sánchez, Gustavo Adolfo. (2001). Risk factors and chronic complications in the newly diagnosis of type 2 diabetes. Revista

Cubana de Endocrinología, 12(2) Recuperado 28 de enero de 2017, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-29532001000200003&lng=es&tlng=en.

[8] Sanchez E. Epidemiologia de las Enfermedades Cardiovasculares en Mexico. Mexico, Piensa S.A.; 2000. P. 37-55.

[9] Berenguer Guarnaluses, LJ. (2016). Algunas consideraciones sobre la hipertensión arterial. MEDISAN, 20(11), 2434-2438. Recuperado: 18 de marzo de 2017,

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192016001100015&lng=es&tlng=es.

[10] Fasce H, Eduardo, Flores O, Maritza, & Fasce V, Fabrizio. (2002). Prevalencia de síntomas habitualmente asociados a hipertensión arterial en población normotensa e hipertensa. Revista médica de Chile, 130(2), 160-166. https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872002000200005

[11] A. AE. Guia de Consulta para el Medico y Odontologo de Primer nivel de Atencion "Odontogeriatria", Press Printing A. S. de C. V. [Online].; 2012 [Cited 2015 Enero 25. Available From: www,imss.gob.mx/all/statics/guiaclinicas/583ger.

[12] Bascones Martinez A. Tratado de Odontologia. In 3 , Editor. Etiopatogenia de la Enfermedad Periodontal. Madrid: Trigo Ediciones; 1998. P. 3319-3330

[13] Ele Ferrannini . Shift to fatty substrate utilization in response to sodium–glucose Cotransporter 2 inhibition in subjects without Diabetes and Patients with type 2 Diabetes. The American Diabetes Association. 2016 Febrero; 1

[14] Lázaro Domínguez Santana . Estado de Salud Bucal de la poblacion Geriatrica de un consultorio del Policlinico Rampa. Revista de Ciencias Medicas. 2016; 1(22)

[15] Diaz- Reissner. Autopercepcion de la calidad de Vida Relacionada con la Salud Oral en Adultos Mayores residentes en alberguez Estatales del Area Metropolitana, Paraguay. Revista Odontologia Panamericana. 2015; 7(1)

[16] Ops. Guia Clinica para la atencion primaria a las personas Adultas Mayores. 3rd Ed. Mexico; 2003

[17] Katz Simon James L. Mcdonald Gks. Odontologia Preventiva En Accion 3 Edicion. [Online].; 2014 [Cited 2016 Marzo 15]. Available From: www.odontochile.cl/archivo/tercero/cariologia1.doc

[18] Muñoz, Rd. Universidad Autonoma de Mexico. [Online].; 2011 [Cited 2016 Enero 24. Available From Http://Www.Iztacala.Unam.Mx/Rrivas/Introduccion2.Html

[19] Genco Rl. Factores de Riesgo de Enfermedad Periodontal. In Rl G. Periodontal.; 2000. P. 67-70

[20] Newman,Michael G. & Takei, Henry H. Periodontologia Clinica. 9th Ed. Carranza , Editor.: Mcgrawhill; 2003.

[21] Pender, N, Walker, S, Sechrist, K, & Stromborg. Predecting health promoting lifestyles in the workplace. Nursing research. New York, 20(6). 1990.

[22] Skeet, M. La edad de la tercera edad: implicaciones para la enfermería. Boletín de la Oficina Panamerica de la Salud. 112. (4). 1992.

Visión Internacional de los Programas Universitarios Para Adultos Mayores

Dr. José Luis Rodríguez-Díez, Colaborador Honorario. Universidad Pablo de Olavide., España. jlroddie@upo.com

Dra. Victoria Pérez-de-Guzmán, Profesora Titular. Universidad Pablo de Olavide. España. mvperpuy@upo.es

Resumen

La población mundial envejece en los países desarrollados. Una de las demandas de esta nueva generación de adultos mayores es una formación universitaria de calidad que les aporte un desarrollo integral. En este artículo se ahonda en el origen de los programas universitarios para personas mayores, así como su desarrollo en Europa y América. Se ha utilizado un método descriptivo mediante un muestreo de fuentes documentales. Se aporta una visión internacional de estos programas. Dentro de las conclusiones, cabe destacar que en las últimas dos décadas se han desarrollado de manera exponencial. El contenido de los mismos, se centra en dar una formación integral atendiendo a las necesidades y demandas de este grupo etario. Aunque las personas que pueden disfrutar de esta formación han aumentado, aún sigue estando garantizado para una minoría privilegiada, bien sea por motivos intrínsecos de los propios mayores o por factores extrínsecos como dificultad de acceso o falta de recursos.

Palabras clave: *Programas Universitarios para Mayores; Educación a lo largo de la vida; adultos mayores.*

Abstract

The world population ages in developed countries. One of the demands of this new generation of seniors is a quality university education that provides them with an integral development. This article explores the origin of university programs for seniors, as well as their development in Europe and America. A descriptive method has been used through a sampling of documentary sources. It provides an international vision of these programs. Within the conclusions, it should be noted that in the last two decades have developed exponentially. The content of these focuses on giving an integral formation

attending to the needs and demands of this ethereal group. Although the people who can enjoy this training have increased, it is still guaranteed for a privileged minority, either for reasons intrinsic to the seniors themselves or for extrinsic factors such as difficulty of access or lack of resources.

Keywords: *University for older people - Senior Studies; Lifelong Learning; Seniors*

Introducción

Que la población mundial va envejeciendo es un hecho muy conocido. Si bien, debemos pensar que este dato no es sólo cuantitativo, desde un punto de vista cualitativo, la actual generación de adultos mayores no tiene nada que ver con las anteriores (Pérez de Guzmán, Rodríguez-Díez, Bas-Peña & Cruz Díaz, 2015). Entre los múltiples factores que han propiciado este cambio podemos señalar, como indica Iglesias (2009): el aumento de su capacidad de consumo de bienes y servicios y la toma de conciencia como grupo social.

Aunque el aumento en la esperanza de vida podemos considerarlo un "éxito de las políticas de salud pública y del desarrollo socioeconómico, también debe ser un reto para mejorar la capacidad funcional de las personas mayores, así como su participación social" (Soto, 2011, p.171-172). Una de las demandas de esta nueva generación de adultos mayores es una formación universitaria de calidad más allá de formación que existía hasta hace unos años para este grupo etario (García & Troyano, 2006). Además, en la sociedad actual de la información y la comunicación en la que estamos inmersos ya no es sólo analfabeto el que no domina la lectoescritura, sino que como afirma Moreira (2001), "aquellos ciudadanos que no estén cualificados para el uso de las TIC tendrán altas probabilidades de ser marginados culturales en la sociedad del siglo XXI" (p.128). Es quizás por esta necesidad de disminuir la brecha digital, entre otras, por la que los adultos mayores han sido más conscientes de la necesidad de seguir formándose (Cruz Díaz, Rodríguez-Díez & Valverde Chacón, 2013). De ahí el crecimiento exponencial que ha tenido la participación en este tipo de programas formativos. Aprender ya no sólo implica aprender a leer y escribir o a adquirir conocimientos de forma pasiva. Implica aprender a convertir los datos en información, la información en conocimiento, el conocimiento en sabiduría y por último aplicar esta sabiduría a la vida cotidiana. Tener como paradigma en tu vida la creencia de la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida (Torres, 2006) es fundamental para seguir completando y analizando el pensamiento y llegar a cambiar nuestras aptitudes hacia los cambios que se van generando generación tras generación. Los tres pilares

básicos de estos programas son la formación, la investigación y la acción social (Fernández-García, García & Pérez Serrano, 2014).

En este artículo se presenta el origen y desarrollo de los programas universitarios para personas mayores, en Europa y América. Para ello, se ha utilizado un método descriptivo mediante un muestreo de fuentes documentales

Metodología

Los descriptores de búsqueda, de forma individual y/o combinados entre sí tanto en español como en inglés, han sido: “programas universitarios para mayores-universidad para mayores/ University for older people-Senior Studies”; “educación a lo largo de la vida/Lifelong Learning”; “adultos mayores/seniors” en las siguientes bases de datos JCR, Scopus, Scielo, TESEO, Eric y Dialnet. El intervalo temporal de la búsqueda ha sido desde el año 2000 hasta la actualidad, al estar interesados en la evolución de los programas universitarios para mayores en el contexto internacional. El criterio utilizado para la selección muestral ha sido analizar los programas formativos para mayores de 55 años (aunque en algunos lugares se ha tenido en cuenta alguna edad menor), en sus diversas denominaciones, que están respaldados por alguna universidad.

Origen de los Programas Universitarios para Adultos Mayores

En la sociedad moderna la universidad, como las demás instituciones, está pasando por una variada gama de transformaciones (López Segrera, 2006; Lampert, 2009). Tradicionalmente la Universidad se había nutrido de jóvenes (preadultos) que buscaban una formación superior. En las últimas décadas a esta demanda se unen las personas adultas en busca es una formación continua (Medina Fernández, 2008; Lázaro, 2009). Por tanto se abre una nueva realidad al modelo universitario actual que debe tomar un nuevo enfoque. Como afirman Martínez Mut, Fernández March, Gros & Romañá (2005) “este cambio que se avecina en la universidad no es algo coyuntural o excepcional, sino sustancial y paradigmático” (p. 21). Los Programas Universitarios para Mayores son programas educativos y no programas de entretenimiento u ocio (Guerra, 2009). Pero, ¿por qué surgen estos programas? Las razones que explican el nacimiento y la proliferación de los Programas Universitarios para Mayores están basadas en dos tipos de argumentos (Guirao & Sánchez, 1997; Román, 2012; Carrera, Gutiérrez, Gómez & Román, 2012):

- *Razones Sociales:* por el aumento de adultos que buscan una formación de calidad y la necesidad de respuesta a esta demanda por parte de la Universidad.

- *Razones Institucionales:* por la necesidad de respuesta a esta demanda por parte de la Universidad.

Las Universidades de Mayores, aunque inicialmente se denominaron de la Tercera Edad, surgen en Europa en 1973 propiciadas por el Profesor Pierre Vellas en la Universidad de Tolouse, Francia (Requejo, 1999; Junta de Andalucía, 2010) con los siguientes objetivos (Zolotow, 2012):

- Abrir la Universidad a los retirados y facilitarles el acceso a la herencia cultural de la humanidad.
- Contribuir a la prevención del declinar psicosociológico.
- Contribuir a la investigación científica sobre la vejez.
- Formar a la población mayor para su reinserción social y participación comunitaria.
- Contribuir a un nuevo arte de vivir en la vejez.

Dos años más tarde (1975), tiene lugar en Toulouse la fundación de la Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad (AIUTA) con el objetivo de favorecer la creación y desarrollo de las universidades para mayores en el mundo (Requejo, 1997). En la actualidad aglutina más de 3000 programas educativos para mayores en diferentes universidades del mundo cada una de ellas con diferentes programas, planteamientos e incluso denominaciones: Universidad Tiempo Libre (Méndez, 2010), Universidad Abierta (Blázquez, 2002), Universidad Para Todos (Gairín & Muñoz, 2015), Universidad de Todas las Edades (Ramalho & Llavador, 2012), Universidad de la Edad de Oro (Isaza, 2016), Senior Studies (Villar Posadas, 2010), University of the Third Age (U3A) (que actualmente se denomina University of All Ages) (Segura, 2015), Scientific Continuing Education for Older Adults (Montoro, Pinazo & Tortosa, 2007) y Ongoing Studies for the Elderly (Miguel, León, Moreno & Cascales, 2010), entre otras. Para que un programa formativo para mayores reciba la denominación de *programa universitario* tiene que contar con las siguientes características (García González, 2012):

- Estar presentado por una Universidad.
- Ser aprobado por sus correspondientes órganos de gobierno.

- Estar dirigido y coordinado por un equipo nombrado por la Universidad, que se responsabilice con el desarrollo, evaluación, actualización y seguimiento.
- Adecuarse a las normas de ordenación académica de la Universidad.

Y aunque cada programa presenta sus características y currículo independiente, básicamente, se rigen por tres modelos educativos (Montoro, Pinazo & Tortosa, 2007; García Garrido, 2009; Rodríguez-Díez, Amador, Pérez de Guzmán & Esteban, 2012):

- *Modelo francés*. Son programas desarrollados y diseñados por las universidades, estructurados en cursos académicos y contabilizados con créditos. Es la forma más presente en la mayor parte de Europa (Francia, Italia, Alemania, y España, entre otros países).
- *Modelo británico o modelo de Cambridge* (Open University). Depende de los Ayuntamientos o municipios, y ofrece un amplio abanico de actividades educativas y culturales. Promueve la participación de los adultos y cuenta con voluntarios para organizar y administrar el programa. Bastante más extendido en EE.UU. que en Europa.
- *Modelo híbrido o mixto* que incorporan aspectos de los dos modelos anteriores, esto es, apoyo institucional desde la universidad combinado con actividades comunitarias y acciones para promover el aprendizaje de los adultos y la participación.

Como podemos apreciar el origen y el desarrollo de estos programas se ha centrado más en Europa y América. Los pilares fundamentales son la formación, la investigación y la acción social. Representan un programa social esencial por su contribución al bienestar social y la calidad de vida de los adultos mayores (Morales, 2015; Vilaplana, 2015).

Desarrollo de los Programas universitarios para mayores en Europa y América

Pocos años después de que el profesor Vellas fundara la primera Universidad para la Tercera Edad (UTE) en Toulouse un buen número de Universidades europeas y americanas copiaron este modelo: la U3 de Niza, en 1973; la UTE de Paris X-Nanterre, en 1975; la UTE de Ginebra, en 1975; la UTE de Neuchatel, en 1977; la UTE de Friburgo, en 1977; la UTE de Basilea, en 1978 y un largo etcétera (Villar Posadas, 2010).

En Europa, en algunos países, los estudios universitarios para mayores están integrados dentro de los estudios establecidos por cada universidad, así es en Austria, Alemania, España o Polonia; en otros países son autónomos, esto ocurre en The Third Age Trust en el Reino Unido o las UTE de Italia y otros pertenecen sólo de forma cooperativa a las Universidades como en Eslovenia (García de la Torre & Delgado, 2015).

Los Third Age Learning International Studies (TALIS), tienen como objetivo fortalecer el intercambio de especialistas en el campo de estudio de los adultos mayores; la European Federation of Older Students at Universities (EFOS) pone en contacto a estudiantes de estos programas de todos los países europeos; la European Network Learning in Later Life (LiLL), es una plataforma de información y comunicación en internet para los responsables y para el alumnado, que convoca reuniones periódicas en forma de conferencias, talleres, etc. (Villar Posada, 2010).

En la actualidad el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha producido importantes beneficios a los programas universitarios para mayores al consolidar líneas de investigación y de acción formativas específicas, contribuyendo a la defensa del papel de las universidades en el aprendizaje permanente (Lara, 2014).

En América y en concreto en los EE.UU. aparecen los Elderhostel, que si bien en un principio estaba pensado como “ocio cultura” con el fin de ocupar a los adultos mayores y promover su integración social en las últimas décadas del siglo pasado han aumentado el interés formativo y muchas de ellas proponen asignaturas y formación universitaria creando programas específicos, ofertando en la actualidad a mayores de 50 años estancias en centros educativos en EE.UU y en el extranjero (Manheimer, 2002). En respuesta al interés de los mayores por su formación, en los EE.UU se ofrecen oportunidades de aprendizaje en al menos cinco contextos o marcos (Villar Posadas, 2010): 1) en las Universidades: los Learning in Retirement (LIR); 2) en universidades de ámbito local, los Community College; 3) en los centros de jubilados, los Senior Centres; 4) en los grandes almacenes, los Older Adult Services and Information Systems (OASIS); y 5) los Shepherd’s Centres.

Los Learning in Retirement están presentes más de 200 universidades de los EE.UU. y Canadá, en las que proporcionan a los mayores de 50 años la oportunidad de seguir enseñanzas universitarias sin la obtención de créditos. Los curricula son diseñados y dirigidos por miembros de la organización y estimulan la participación activa de sus miembros. Esta iniciativa potencia el empoderamiento de los adultos mayores (Rubio, 2015).

En Latinoamérica, en 1995, Argentina, Brasil, Paraguay, Venezuela y México fundan la Red de Universidades Abiertas UNI3 de América Latina (RUA) y posteriormente. en 2007, se crea la “Red Iberoamericana de Experiencias Educativas Universitarias con Adultos Mayores" (RUA, 2017) con el fin de promover la inclusión, participación, intercambio y enriquecimiento recíproco, desde una perspectiva democrática, plural y basada en el respeto a la diversidad, de los centros y programas educativos orientados a los Adultos Mayores del ámbito iberoamericano. Esta Red está formada por las siguientes Universidades: Universidad de La Habana (Cuba); Universidad Nacional de Catamarca, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Universidad Católica de Santa Fe, Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Nacional de San Luis, Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina); Universidad do Vale do Ruo Sinos (Brasil); Pontificia Universidad Católica de Perú; Universidad de Costa Rica y Universidad Nacional de Costa Rica; Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Valladolid y Universidad de Castilla La Mancha (España); Pontificia Universidad Católica y Universidad del Bio Bio de Chile. Esto nos da una idea de la importancia que están tomando los Programas Universitarios para Mayores en Latinoamérica. Aun cuando no están integradas en estas redes, muchas universidades ofertan programas específicos para adultos mayores, lo que supone la interiorización de la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida en estas instituciones.

Conclusiones

La importancia de los Programas Universitarios para mayores en el contexto internacional ha crecido muchísimo en los últimos años. Según los datos de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM, 2017), en España hay más de 70 Universidades que ofertan Programas Universitarios para Mayores y sólo entre las 44 universidades miembros de esta Asociación sumaron 48.234 alumnos y alumnas en el curso 2015/16, más del doble que hace sólo una década (23.000 en el curso 2005/6), lo que nos puede dar una idea de la importancia y relevancia que están tomando este tipo de programas.

En la educación de adultos mayores participan diferentes organizaciones. Los programas con más implantación a nivel mundial son: los Elderhostel; los Institutos de aprendizaje en la jubilación y las universidades para mayores en sus diferentes denominaciones. En la siguiente tabla (1) establecemos las características de estos programas:

Tabla 1: Programas para adultos mayores con mayor implantación en el mundo Fuente: Adaptado de Swindell, R. & Thompson, J. (1995); Fieldhouse, R. & Associates (1996); Laslett, P. (1996); Elderhostel, Inc. (2008) y Vilaplana, C. (2010)

	Elderhostel (Roadscholar)	Institutos de aprendizaje en la jubilación	Universidades para mayores (Modelo francés)	Universidades para mayores (Modelo británico)
Comienzo	University of New Hampshire (1975)	New School for Social Research of New York (1962	Université de Touluse (1972)	University of Cambridge (1981)
Objetivo	Completar la educación de adultos mayores de manera asequible y estimulante	Desarrollar un modelo educativo en el que todos sean profesores y alumnos	Mejorar la calidad de vida de las personas mayores desde la universidad	Capacitar a los adultos mayores expertos en alguna materia para transmitir sus conocimientos entre ellos
Organiza	Organización sin ánimo de lucro	Mecenazgo por parte de la universidad	Dependiente de las universidades	Independiente de las universidades
Estructura docente	Clases combinadas con viajes internacionales	Cursos diseñados y dirigidos por los propios alumnos	Clases impartidas por docentes universitarios y actividades culturales	Sistemas de tutores elegidos entre los miembros. Los profesores no son docentes universitarios
Zona de influencia	EE.UU., México, Australia, Nueva Zelanda	Canadá	Gran parte de Europa	Australia, Sudáfrica.

La asistencia a estos programas se están posicionando a nivel mundial como un factor determinante de la calidad de vida del alumnado ya que repercuten positivamente en los niveles personal, social y familiar de los mismos (Rodríguez-Díez, 2015; Vives, Orte & Ballester, 2015; Fernández, García & Pérez Serrano, 2016; Sánchez Marchán, 2016) sin embargo, el acceso a estos programas sigue estando sólo garantizado para una minoría privilegiada, bien sea por

motivos intrínsecos de los propios mayores o por factores extrínsecos como dificultad de acceso o falta de recursos entre otros (Pérez-de-Guzmán, Rodríguez-Díez, Bas-Peña & Cruz Díaz, 2015).

En estos programas no debe faltar la visión integral de las dimensiones del ser humano (biológica, psicológica, social y espiritual). Seguir ahondando en su desarrollo, así como en el análisis y evaluación de los mismos, se abre como línea de investigación. Desde aquí animamos a toda la comunidad universitaria a seguir desarrollando y potenciando estos programas para adultos mayores.

Bibliografía

AEPUM (2017) Asociación Española de Programas Universitarios para Mayores. http://www.aepumayores.org/

Blázquez, F. (2002). Los mayores, nuevos alumnos de la universidad. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, (45), 89-105.

Carrera, M., Gutiérrez, B., Gómez, A. & Román, P. (2012). Los programas educativos innovadores de las Aulas de Mayores. En II Jornadas de Innovación Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación. Prácticas innovadoras en docencia universitaria. Sevilla: Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación.

Cruz Díaz, M.R., Rodríguez-Díez, J.L. & Valverde Chacón, T. (2013). Encuentros internacionales de Programas Universitarios para Mayores: la video-conferencia como recurso para la adquisición de competencia mediática. En D. Aranda y J. Sánchez-Navarro (dir). Ludoliterachty, creación colectiva y aprendizajes. (pp. 1196-1206). Barcelona: UOC.

Elderhostel, Inc. (2008). Elderhostel: Annual Report 2008. Boston.

Fernández, A., García, J.L. & Pérez Serrano, G. (2016). Grado de Satisfacción de los adultos con los Programas Universitarios. Revista complutense de educación, 27(3), 1021-1040.

Fernández-García, A., García J.L. & Pérez Serrano, G. (2014). Los Programas Universitarios de Mayores y su contribución al aprendizaje a lo largo de la vida. Revista Complutense de Educación 25(2). 521-540.

Fieldhouse, R. & Associates (1996). A history of modern British adult education. Leicester: NIACE.

Gairín, J. & Muñoz, J.L. (2015). El acceso a la universidad de colectivos específicos en el contexto español. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 9(1), 127-142.

García de la Torre, M.P. & Delgado, J.J. (2015). Análisis comparado de los Programas para Mayores en la UE: Italia, Alemania, Reino Unido. En J.C. Maroto. XIV Encuentro Nacional AEPUM 2015, con el lema: “Nuevos perfiles de alumnos en las Aulas de Mayores. Reflexiones en torno a sus percepciones y expectativas sobre los Programas Universitarios para Mayores en España”. (pp. 49-76). Granada: Universidad de Granada.

García Garrido, J. L. (2009). Futuro de la universidad o universidad del futuro. Revista Fuentes. 9. 9-25.

García González, A.J., (2012). Saber interpretar la Calidad de Vida y el Envejecimiento Activo. En Pérez Serrano, G. (Coord.) Envejecimiento Activo y Solidaridad Intergeneracional: Claves para un Envejecimiento Activo (pp. 1-15). Madrid: UNED.

García, A., & Troyano, Y. (2006). Docencia universitaria de calidad para personas mayores en el espacio europeo de educación superior. REU: Revista de Enseñanza Universitaria,(27), 33-41.

Guerra, P. (2009). Mayores ¿activos o pasivos? La importancia de la educación en la tercera edad. Cuestiones Pedagógicas. 19. 319-332.

Guirao, M. y Sánchez, M. (1997). Los programas universitarios para mayores en España. En A. Lemieux. Los programas universitarios para mayores: enseñanza e investigación. Madrid: IMSERSO. Pp. 145-153.

Iglesias, J.A. (2009). Educación para la salud en personas mayores. La evaluación de impacto en un programa de prevención de caídas. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.

Isaza, L. (2016). El adulto en los programas de pregrado: un reto para las instituciones de educación superior. RHS-Revista Humanismo y Sociedad, 4(1). 21-30.

Junta de Andalucía. (2010). Libro Blanco del envejecimiento activo. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.

Lampert, E. (2009). (Re) crear la universidad: una premisa urgente. Perfiles Educativos, 31(126), 100-114.

Lara, F. (2014). Los programas universitarios para mayores: necesidad de su reconocimiento y consideración como parte integrante del Espacio Europeo de Educación Superior (Tesis doctoral no publicada). Madrid: Universidad Autónoma.

Laslett, P. (1996). A fresh map of life: the emergence of the third age. (2nd Edition). UK: Maximillan Press.

Lázaro, Y. (2009). Aprender Disfrutando: una experiencia de ocio para adultos/mayores en la Universidad. Revista Mal Estar e Subjetividade, 9(3), 751-782.

López Segrera, F. (2006). Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudios de casos, En F. López Segrera. Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudios de casos. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

(CLACSO). 21–106.

Manheimer, R.J. (2002), La educación para mayores en los Estados Unidos: tendencias y programas de desarrollo. En VV.AA., Los modelos marco de programa s Universitarios para Mayores. Alicante: Universidad Permanente de Alicante. Pp.111 -121

Martínez Mut, B., Fernández March, A., Gros, B. & Romañá, T. (2005). El cambio en la cultura docente en la universidad ante el Espacio Europeo de Educación Superior. En E. Chapapría (Coord.), El Espacio Europeo de Educación Superior. (pp. 95-163) Universidad Politécnica de Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación.

Medina Fernández, O. (2008). Universidad y educación de personas adultas. Éfora, 2(1), 113-134.

Méndez, R.M. (2010). El tiempo libre o de ocio en la universidad: un perfil de estudiante y una responsabilidad formativa. Innovación Educativa. 20. 183-202.

Miguel, B., León, G., Moreno, J. & Cascales, J.M. (2010). Estrategias didácticas para introducir en la investigación científica y técnica a los mayores. Una experiencia en la Universidad Politécnica de Cartagena. En: II Jornadas sobre nuevas tendencias en la enseñanza de las ciencias y las ingenierías (2ª: 2010: Murcia). II Jornadas sobre nuevas tendencias en la enseñanza de las ciencias y las ingenierías.

Montoro, J., Pinazo, S. & Tortosa, M. Á. (2007). Motivaciones y expectativas de los estudiantes mayores de 55 años en los programas universitarios. Revista Española de Geriatría y Gerontología, 42(3), 158-166.

Morales, M.M. (2015). Evaluación del programa para la salud y el bienestar de los mayores, desarrollado en el Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada. En J.C. Maroto. XIV Encuentro Nacional AEPUM 2015, con el lema: “Nuevos perfiles de alumnos en las Aulas de Mayores. Reflexiones en torno a sus percepciones y expectativas sobre los Programas Universitarios para Mayores en España.” (pp. 97-109). Granada: Universidad de Granada.

Moreira, M. A. (2001). La igualdad de oportunidades educativas en el acceso a las nuevas tecnologías. Políticas para la alfabetización tecnológica. En F. Blazquez (Coord.), Sociedad de la Información y Educación, (pp. 124-139) Mérida: Junta de Extremadura.

Pérez de Guzmán, V., Rodríguez-Díez, J.L., Bas-Peña, E. & Cruz Díaz, R. (2015). La formación de adultos mayores como responsabilidad social de la Pedagogía Social. En A. De-Juanas & A. Fernández García (coord.) Pedagogía Social, universidad y sociedad. (pp. 19-29) Madrid, UNED.

Ramalho, B. & Llavador, J. (2012). Universidad y sociedad: la pertinencia de educación superior para una ciudadanía plena. Revista Lusófona de Educação, (21), 33-52.

Requejo, A. (1997). Las Políticas de la Tercera Edad: Bienestar Social y Acciones Educativas. Convergence, 30(2), 103-115.

Requejo, A. (1999). Educación de adultos: Programas Universitarios para personas mayores. ADAXE Revista de estudios y experiencias educativas. 14-15, 109-130.

Rodríguez-Díez, J.L.; Amador, L.V; Pérez de Guzmán, V. & Esteban, M. (2012). Nunca es tarde para aprender. Los Programas Universitarios para Mayores. Revista Decápolis. 4. 60-63.

Rodríguez-Díez, J.L. (2015). Repercusión de la formación en adultos mayores: el caso del aula abierta de mayores. Tesis Doctoral (no publicada). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

Román, P. (2012). El Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla como institución innovadora para reducir la brecha digital intergeneracional. En I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA. 1036-1050.

RUA (2017) Red Latinoamericana de Universidades Abiertas. http://www.uni3rua.org

Rubio, R. (2015) Psicología y Programas intergeneracionales, Recuperado de http://www.copib.es/pdf/Vocalies/Envelliment/JornadesEnvelimentActiu2012/taller%205%20y%20clausura%20Relaciones%20intergeneracionales%20RR-1.pdf

Sánchez Marchán, C, Molero, M., Martos, Á., Barragán, A. B., Pérez-Fuentes, M. & Gázquez, J. (2016). Análisis de los programas universitarios de mayores en la Comunidad Autónoma de Andalucía. En Calidad de vida, cuidadores e intervención para la mejora de la salud en el envejecimiento. Asociación Universitaria de Educación y Psicología. 15-20.

Segura, M.C. (2015). Calidad de vida y participación social de los mayores de las aulas universitarias de la experiencia de la universidad Miguel Hernández de Elche. (Tesis Doctoral no publicada. Elche: Universidad Miguel Hernández.

Soto, A. (2011). Los derechos humanos de las personas mayores y la Procuraduría de las personas de edad avanzada en Puerto Rico: su efectividad para cumplir con la política pública y cómo le afecta el plan de reorganización núm. 1 de las Procuradurías. Estudios Críticos del Derecho, 7, 171-207.

Swindell, R. & Thompson, J. (1995). An international perspective on the university of the third age. Educational Gerontology, 21(5), 429-447.

Torres, R.M. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. Revista interamericana de Educación de Adultos, 28(1), 25-38.

Vilaplana, C. (2010). Relación entre los programas universitarios para mayores, la satisfacción durante la jubilación y la calidad de vida. RIE: Revista de Investigación Educativa, 28(1). 195-216.

Vilaplana, C. (2015). Influencia de los Programas universitarios para mayores sobre la mejora del rendimiento cognitivo y el nivel de satisfacción con la vida. En J.C. Maroto. XIV Encuentro Nacional AEPUM 2015, con el lema: “Nuevos perfiles de alumnos en las Aulas de Mayores. Reflexiones en torno a sus percepciones y expectativas sobre los Programas Universitarios para Mayores en España.” (pp. 271-305). Granada: Universidad de Granada.

Villar Posada, F. (2010). Evaluación de programas universitarios para mayores: Motivaciones, dificultades y contribuciones a la calidad de vida demanda y prestación de cuidados en el seno familiar. Madrid. Estudios de I+D+I, nº 50.

Vives, M. Orte, C. & Ballester, Ll. (2015). Efectos de los programas universitarios en personas mayores en su red y apoyo social. El ejemplo de la Universitat Oberta per a Majors. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. 25. 299-317.

Zolotow, D. (2012). La educación debe dejar de ser un momento en la vida para transformarse en una dimensión de la vida. En J. Paola; P. Mara & R. Manes. Reflexiones en torno al trabajo social en el campo gerontológico. (pp. 72-85). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Personas Inspiradoras; Una visión global y local del futuro estudiantil

José Luis Rojas Aldana, Red Alumni Teach for All, México

Como docentes tenemos la responsabilidad de enseñar, este es nuestro principal objetivo, buscar que nuestros estudiantes reciban una educación de calidad y guiarlos para que en un futuro puedan acceder a oportunidades académicas y laborales para su desarrollo, el de su familia, su comunidad y su país.

Cuando se trabaja en comunidades rurales de alta marginación existen dificultades económicas, sociales, académicas y personales pero una constante es la ausencia del conocimiento de modelos inspiradores con el que los estudiantes se identifiquen, estos modelos pueden influir negativa o positivamente en la toma de decisiones para su futuro.

Los modelos de personas a seguir pueden ser extremadamente importantes durante los años formativos. Con ellos, los estudiantes pueden obtener las habilidades y la perspectiva necesaria para triunfar más tarde en la vida.

El proyecto de Personas Inspiradoras surge tras haber escuchado la experiencia Brasileña de Gina Vieira y Vitória Régia (2015) en un Congreso de Educadores de *Teach for All* por parte del programa de mentoría de Enseña por México del que formo parte con Marianela Núñez Barboza. Durante mi paso por Enseña por México fui seleccionado entre cientos de jóvenes para convertirme en un Profesional de Enseña por México, cuya misión era llevar educación de calidad a todos los niños del país. En mi caso, fui asignado al municipio de San Diego de la Unión y particularmente a la comunidad de Santa Anita en el estado de Guanajuato, donde estaría frente a grupo impartiendo diversas clases y asesorías para los estudiantes mediante las tutorías. A mi llegada en el 2015 al Telebachillerato Santa Anita, encontré a estudiantes con la capacidad de salir adelante y el potencial para convertirse en futuros profesionales y agentes de cambio para su comunidad. Cada estudiante completamente diferente a otro, no solo en edad, economía, intelectualidad, sino también en actitud, con formas de pensar que hacían que todo ese potencial se empañara con comentarios como:

- “Las mujeres solo sirven para tener hijos y cuidar la casa”. (Cesar, 17 años).

- “Yo solo quiero tener mucho dinero, comprarme una troca con muchas mujeres”. (José, 16 años).
- “No sé para qué estudio si me voy casar y mi esposo no me va a dejar” (Thalía, 18 años).
- “Yo quiero ser como las de las novelas, que llegue un rico y me pida matrimonio y me saque del pueblo” (Juana, 18 años)

Al escuchar aquellos comentarios comencé a preguntarme ¿Por qué mis estudiantes piensan de esa forma? ¿Cuáles son sus aspiraciones? ¿Quiénes son sus referentes para poder llegar a esa forma de pensar? ¿Qué puedo hacer yo como maestro para desarrollar un pensamiento crítico?

Al recordar aquella experiencia de “Mujeres inspiradoras” en Brasil, me percaté de la importancia de los modelos a seguir en los estudiantes al establecer un sentido de identidad y propósito para su vida. La experiencia de las maestras brasileñas Gina Vieira y Vitória Régia reveló esperanzas al brindar a estudiantes la posibilidad de tener referentes de personas distintos a los que la cultura dominante ofrece; es decir, los referentes de mujeres inspiradoras que han marcado una gran diferencia en el mundo con su aporte.

El proyecto comenzó con el deseo de resignificar la práctica pedagógica en los Tele-Bachilleratos Comunitarios que operan en aquellas poblaciones que tienen menos de 2500 habitantes y no cuentan con algún servicio de educación media superior a cinco kilómetros a la redonda. Se busca lograr que todas y todos los mexicanos tengan acceso a la educación media superior; es una meta a la que las instituciones educativas debemos contribuir, el Telebachillerato Comunitario (TBC) es fundamental para alcanzarla.

La mayoría de los estudiantes que se integran al TBC son estudiantes cuyos modelos aspiracionales corresponden a los modelos más próximos encontrados en sus comunidades observados en televisión o la internet, siendo no siempre los mejores lo cual permea el desarrollo positivo del estudiante.

El concepto de desarrollo positivo asume que todos los estudiantes tienen fortalezas y que éstas deben identificarse, edificarse y utilizarse por medio de intervenciones efectivas. Dentro de esta concepción, las acciones de educadores y familiares se enfatizan en el progreso y el esfuerzo sostenido; se abocan a aumentar habilidades constructivas mediante la proporción de ejemplos

positivos a su alcance. Propone cambiar conductas consideradas negativas, en un marco de aceptación, respeto mutuo, oportunidades y altas expectativas.

Para generar este modelo positivo a través de la presentación de modelos aspiracionales positivos se generaron una serie de etapas:

I. Primera etapa: esta etapa correspondió a la selección y contacto con las y los participantes con quienes se llevó a cabo el proyecto. Los participantes fueron los estudiantes de las tres primeras generaciones del TBC Santa Anita, durante el espacio de tutorías una vez por semana durante 1 año.

II. Segunda etapa: esta etapa correspondió a la selección de las “Personas Inspiradoras” que nos acompañarían en las sesiones, para esto se decidió comenzar desde lo global con referentes de personas inspiradoras que han marcado una gran diferencia en el mundo con su aportación como Malala, Ana Frank, Nelson Mandela, Martin Luther King, Hellen Keller, Coco Chanel, María Montessori, Nick Vujicic, Lizzie Velásquez entre otros para luego detenerse a nivel nacional con personas como Francisco González Camarena, Frida Kahlo, Elena Poniatowska, Mario Molina, Ana Guevara, Eufrosina Cruz, Erik Ramírez, Saúl Miranda o Rubén Contreras. Posteriormente tocó turno a personas del Estado de Guanajuato y del municipio de San Diego de la Unión con el objeto de tomar consciencia que las personas inspiradoras están en todo lugar.

III. Tercera etapa: corresponde al proceso para llevar a cabo la presentación de las “Personas Inspiradoras”. Se elaboró una planeación que pudiera ofrecer la mayor información sobre cada uno de ellos y permitiera a los estudiantes expresar sus dudas y opiniones sobre lo que veían y observaban. Durante una hora el estudiante tenía la oportunidad de conocer la biografía mediante libros, videos cuidadosamente seleccionados sobre la persona inspiradora (algunos de ellos grabados por mí, entrevistando a algunas de las personas mencionadas como el caso de Erik Ramírez, Saúl Miranda o Rubén Contreras). Posterior a la observación del video se procedía a una mesa redonda donde los estudiantes reflexionaban, empatizaban y expresaban sus opiniones sobre lo que veíamos.

IV. Cuarta etapa: corresponde al registro de información sobre las personas que conoceríamos en la sesión, mediante una bitácora personal donde el estudiante registraba lo que le parecía más importante, sus preguntas para debatirlas en clase, sus opiniones y conclusiones sobre cada persona. Paralelamente, por el paso de cada una de las biografías se escribían cartas que eran enviadas a la dirección electrónica de quienes pudieran

recibir este tipo de correspondencia. Esto permitió a los estudiantes tener la libertad de expresar su opinión también de manera escrita, agilizar y mejorar en su proceso lecto-escritor.

V. Quinta etapa: esta se llevó a cabo en la parte final del proyecto en donde el estudiante comenzó a trabajar su propia autobiografía razonada, mediante la capacitación extracurricular que le motivó a buscar una persona inspiradora de su comunidad y realizar una biografía razonada acompañada de un video el cual formaría parte de su proyecto final de año.

El integrar las experiencias de diversas personas inspiradoras de todo el mundo dentro del aula de clases se convirtió en la oportunidad de ofrecer una nueva perspectiva de vida a mis estudiantes. Las altas expectativas realistas tuvieron el poder de provocar la activación de las fortalezas que observé desde el momento en que los conocí logrando cambiar a diferente manera de pensar, por ejemplo:

- “Tengo a mi mamá y la admiro por todo lo que ella hace por mí y mis hermanos, yo también puedo ayudarle en la casa” (César).
- “Si un día conozco a la Malala, me gustaría darle un abrazo y decirle gracias por hacerme valorar mis estudios y a las mujeres de Santa Anita” (José).
- “Quizá algún día me case, pero antes quiero estudiar más y ayudar a construir personas como la muchacha española que vimos” (Thalía).
- “Lizzie Velázquez es para mí un ejemplo de superación, yo también puedo superarme” (Juana).

La presencia de personas inspiradoras en las vidas de las y los adolescentes desarrolla fortalezas, crea fuerzas motivacionales, promueve el desarrollo saludable al brindar información que ilumine y desarrolle las ganas de salir adelante al incorporar esas cualidades en su propio sentido de identidad, proveyéndoles confianza y metas viables para alcanzar.

Los principales resultados fueron el uso de la escritura como un medio para la expresión y la comunicación, verse reflejados en historias de vida de otras personas e inspirados en ellas mediante el compendio de 25 Autobiografías razonadas próximas a publicar en un libro para la comunidad. En cada una de las biografías se subrayaba el Sentido de Posibilidad así como el establecimiento de una visión de vida y ayudar a otros, ya son 45 personas inspiradoras unidas a

este proyecto que han brindado al estudiantado nuevos referentes, nuevas perspectivas, nuevos héroes y heroínas. Han sido tres generaciones escolares que vivieron la experiencia de Personas Inspiradoras: dos de ellas han generado a 25 estudiantes egresados: 20 en la universidad virtual, 5 trabajando para empresas locales y la última generación a punto de graduarse cuando años atrás no existía la intención de estudiar en una Universidad.

El proyecto actualmente es replicado en dos Tele-Bachilleratos más de la zona por compañeros PEM y docentes a cargo con alrededor de 250 alumnos beneficiados que hoy saben que hay más posibilidades de ser y estar en el mundo.

Referencias

Vieira, G. & Régia, V. (2015). Mujeres Inspiradoras. [Video Informativo] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=jjS1VTVVkXg&t=219s

Haz un libro y haz Barrio: Programa de Escritura y Lectura Creativa impartido por Poesía y Trayecto A. C.

Edwing Roldán Ortiz

¿Dónde sucede la poesía?

La poesía puede suceder en todas partes. A nosotros nos sucedió antes del 2010 a bordo del transporte colectivo. Literalmente nos fuimos encontrando en el camino: pues nos movían las ganas de ser escuchadas y escuchar a otras personas; estábamos convencidos de que la poesía era un punto de encuentro para la reflexión y la empatía. Así nació Poesía y Trayecto. A la mitad de una iniciada guerra contra el narco, el silencio propagado por las balas nos llevaba a tejer nuestra voces entre versos. Para ese entonces además de ocupar el metro, las micros, las plazas y bares, comenzamos a generar nuestros propios espacios para asegurarnos de que la poesía se volviera un proceso durante el cual pudiéramos reunirnos a visibilizar y cuestionar los sueños y dolores de nuestro entorno, mediante el acto público de competir y celebrar con versos.

Varios colectivos hicieron eco de las competencias de poesía en voz alta. Si bien, había estudiantes, no era un requisito serlo. Ahí cabían todas las personas que estuvieran dispuestas a apropiarse tanto de un género académico, así como de un formato mediático; ya que desde ambos extremos la mayoría de nosotros se encontraba *de facto* excluido, abrazamos el lenguaje poético como una obligación y un reto placentero, pues alguna vez, lo que fuera que entendiéramos por poesía (rimas, pensamientos, improvisaciones, performances) nos había mostrado otros caminos, pero esta vez ya no era sólo de manera individual sino sobretodo de forma colectiva.

Al paso de 2 o 3 años, los eventos organizados por colectivos como Poesía y Trayecto, Circo Literario, Contra la Violencia el Arte, REDNELL tenían ya presencia e incidencia tanto en sitios clandestinos como institucionales. Un ejemplo conocido y cuestionado por varios jóvenes gestores fue el de los ciclos de eSlam de Poesía en la Estela de Luz, conducidos por Rojo Córdova. Esta primera alianza entre un movimiento cultural cada vez más fuerte de manera clandestina y una institución cultural, nos impulsó a explorar otras vías tanto de manera institucional como de manera clandestina para así poder escuchar cada vez más voces. La escena en ciernes se empezó a nutrir cada vez más en la Ciudad y en el país.

Una de esas otras vías tomó un cauce peculiar, esta vez a bordo de un triciclo de tamales llamado Petra. La Radio bocina conducida por Karloz Atl, Cynthia Franco y Titos Barraza, se dio a la tarea de repartir poemas gratis acompañados del pregón típico de dicho transporte. Con esto una vez más la poesía ocurría en los sitios más insospechados para instalarse en lugares todavía más ajenos a esta expresión artística como el Mercado de La Merced y el Mercado de La Bugambilia (este último en Santa María La Ribera). Un hallazgo interesante que nos hizo encontrar Petra fue que la poesía oral no estaba solo en boca de los jóvenes, sino también en la de niños y adultos de la tercera edad. Confirmamos así algo que escuchábamos en voz de Rojo Córdova: si México no es un país de lectores de literatura (impresa), lo es en cambio de la oratura. Hipótesis esta que nos permitió acercarnos a la poesía oral desde una perspectiva descolonizante. Esto es apoyar con nuestro trabajo a la visibilización y revalorización de los discursos, lenguas y sentires de grupos sociales específicos.

Esta ola de oralización de la poesía en las calles, de la mano del hip hop, la performance, el pregón, así como de la “simple y llana" lectura en voz alta de un texto de autoría propia nos hizo conscientes de que éramos capaces de legitimar y preservar discursos, sentires y experiencias para así cuestionarlos y cambiarlos de manera colectiva y autónoma. Por supuesto, hubo muchas reacciones no gratas al respecto, sobretodo de estudiantes universitarios, maestrantes, doctorandos y ciertos gestores y académicos que veían en la oralidad poética un facilismo que,

como expresaron muchos abiertamente, no solo era de mal gusto sino que difundía concepciones y prácticas erróneas de lo que no era poesía. Aunque, honestamente, tales opiniones nos molestaban, no permitimos que minaran nuestros intentos por acercarnos a un gran objetivo: construir sentido desde y para un grupo social. O como dice Kalman: “Nuestras indagaciones sobre el texto sirven para construir sentido, y no para verificarlo; son para descender por sus veredas más profundas e identificar las conexiones más precisas con nuestro propio ser, pero no en un acto, sino en resonancia con otros.”

¿Qué encontramos en la poesía?

Como comprendemos ahora (tuvo que pasar tiempo para explicarlo mejor) la palabra (poética) de un sujeto toma valor del reconocimiento del otro, y esto ocurre no sólo en la palabra escolarizada sino también en la palabra del barrio. Es ahí donde negociamos el significado: en la voz y el cuerpo social; es esto lo que nos lleva a comprender y explicarnos, entre todos, las dinámicas de la cultura que le dan forma a nuestros discursos y devenires. Creemos firmemente que todos tenemos algo de poetas y locos, lo que quiere decir que todas las personas podemos legitimar nuestro sentir al verbalizarlo frente a más. Confiamos en que esto le de valor a la comunidad para expresarse sin el lamentable común freno de la autocensura que ahonda la colonización al hacernos creer que al no estar licenciado se carece de validez para ser una voz audible, y decimos colonización porque en un multicultural, esto repercute claramente en nuestros modos de relacionarnos. Si nuestra intención, al menos en la escuela, es que los futuros ciudadanos hablen, piensen, cuestionen y debatan en voz alta, no podemos hacerlos esperar hasta obtener un grado académico.

Regresando a los tamales. La radio bocina inauguró nuevos caminos por los que los vecinos se podían acercar a la poesía. Fue así como se concibió además de la repartición de poemas al ritmo del pregón, los talleres de escritura y lectura creativa, que culminaban en la autopublicación. Estas tres fases involucraron a los vecinos en el proceso de validar su propia palabra: identificaron su historia en común, disfrutaron de su propio talento para provocar el goce del lenguaje, la reflexión colectiva, el reconocimiento público, la autocrítica y la transmisión de saberes. En suma, se pretendía que la comunidad reconociera su valor propio de manera autónoma. Como dije, no todos los gestores, poetas y *performers* involucrados cuentan con estudios o títulos universitarios; y esto dejó de representar un obstáculo para el desarrollo personal y colectivo. Dimos pues con el empoderamiento y el emprendimiento. Afirmamos entonces que la lectura colectiva sí nos permite crecer hacia donde queremos. Fomentarla colectivamente es necesario, junto con darnos voz y dejar constancia de nuestra incidencia en la comunidad.

¿Hasta dónde llega la poesía?

Hasta ahora hemos descubierto que el desinterés por la lectura se relaciona directamente con la creencia de la gente acerca de que no está capacitada para escribir debido a su falta de formación escolar. Esto promueve la idea de que la lectura y la escritura solo tienen fines

académicos, lo cual, en última instancia, priva a la comunidad de una herramienta para interactuar y observar la historia personal desde un lente que le permita tomar cierta distancia para finalmente reconocerse en otros discursos.

Al respecto Michelle Petite señala que:

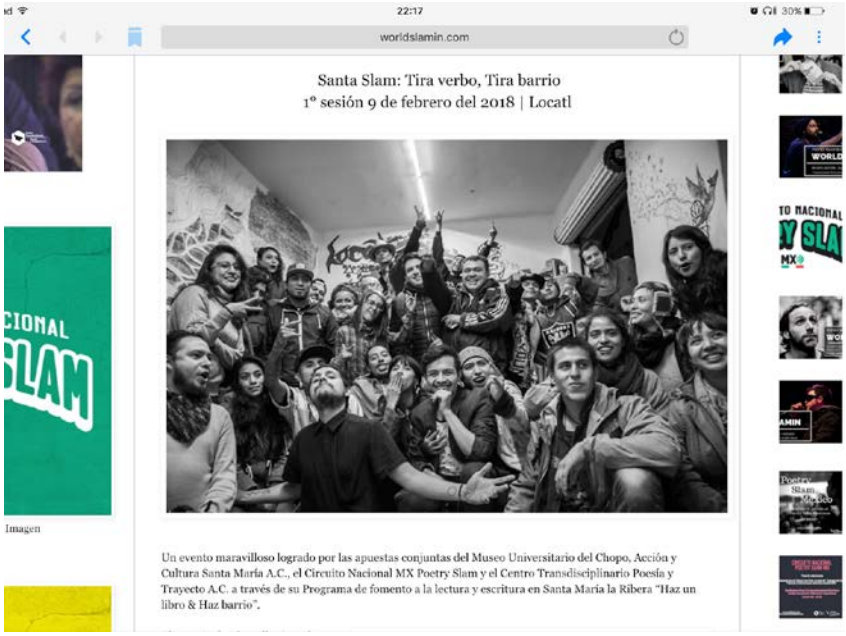
En todas partes diferentes profesionales subrayan la importancia de la mediación de un texto legítimo, reconocido, compartido, capaz de objetivizar la historia personal, de circunscribirla al exterior; y esta [es la] fuerza de la metáfora, de la desviación mediante el alejamiento temporal o geográfico.

Por supuesto nosotros coincidimos con Petite en que la fuerza de la metáfora radica en su capacidad de desviar el discurso íntimo hacia el discurso público provocando con ello una exteriorización de los elementos de los discursos que nos conforman. No obstante, diferimos parcialmente respecto a que sea a través de textos reconocidos que se logre objetivizar la historia personal. Preguntamos entonces ¿qué se entiende por textos legítimos, reconocidos, compartidos? ¿Puede un texto escrito o improvisado por un integrante de la comunidad adquirir dichas características? Nosotros pensamos que sí, y por ello es que además de repartir en vía pública textos reconocidos por la tradición, sostenemos que compartir poemas en voz alta les confiere finalmente dicho reconocimiento y legitimidad.

Para entender cómo es que este sorprendente empoderamiento ocurre con la poesía en boca de la gente hay que tener en cuenta dos factores al respecto. Primero, el público reconoce el valor

de los textos académicos al mismo tiempo que no se reconoce en ellos. Y segundo, hay una sobre exposición a contenidos mediáticos, bien recibida por un grueso del público como consecuencia de la falta de infraestructura de espacios culturales. Estos factores han ido impactando en la cultura popular de manera que niños y jóvenes se atreven con mayor frecuencia a compartir sus propios discursos acerca de sí y de sus entornos, y no solo eso sino que, de hecho, se comprometen a autogestionar sus propios eventos de poesía en voz alta y performance, así como micrófonos abiertos. Esta iniciativa de los jóvenes ha sido bien recibida por los adultos, quienes incluso han llegado a participar en varias ocasiones en dichos eventos.

Porque queremos optimizar el impacto de estos jóvenes, hemos invitado a jóvenes talentos a ser parte del programa Voces Flamantes, en el cual los coordinadores de Poesía y Trayecto fungimos como mentores para orientarles en ámbitos de escritura, lectura en voz alta así como difusión, gestión, logística y producción de eventos. Con este programa se pretende completar la metodología que hemos ido implementando al salir a la calle, mercados y plazas para promover y generar una cultura de la escucha y la reflexión que permita hacer comunidad e incidir así en la memoria colectiva. Nuestro deseo es que los jóvenes de Voces Flamantes tomen la palabra y gestionen sus propios eventos que les permitan a más jóvenes, adultos y niños reunirse alrededor de la lectura colectiva.



Con *Haz 1 libro y Haz* barrio hemos aprendido que la poesía puede ser una forma de organización con la que se aprenden y se enseñan herramientas de lectoescritura y gestión tanto a niños y jóvenes como a adultos para que, cómo dice Petite, puedan construir un país interior, un espacio psíquico, y sostener un proceso de autonomización, la constitución de una posición de sujeto. Así como creímos que la poesía podía suceder en todos lados, ya que se necesitaba empatía y reflexión en todos lados, ahora creemos que los jóvenes pueden impulsar sus propias radiobocinas para escuchar a niños y adultos y así escribir conjuntamente sus propias historias. Seguramente de ellos surgirán otras estrategias de fomento a la lectura cada vez más especializadas y enfocadas a diferentes públicos.

Creemos en la poesía con un alimento colectivo. *(¡Lleve sus poemas calientiiitoooos! Sí hay, sí hay rrrrojos, verdes y de dulce.)* Creemos en el slam de poesía como en el acto milenario de calentarse alrededor de la fogata que es el poema hablado. Creemos que un libro hace barrio y que habrá resultados óptimos, mejores estudiantes, mejores profesionistas si desde temprana edad se tiene la posibilidad de crear y ver la propia obra publicada en un libro comunitario y colectivo. Deseamos pues llegar a más lugares en donde se pueda formar ciudadanía, a través de un fomento a la lectura que le dé el micrófono a la comunidad porque es su derecho tomar la palabra e identificarse como miembros de un ámbito cultural autónomo, esto es, fuera del espacio escolar y familiar, ya que cómo dice Hernández: *"Aprender a escribir implica apropiarse de las palabras y las ideas de otros, encontrar la voz propia, y hacerse escuchar en conversaciones sociales que solo tienen lugar fuera del espacio íntimo del individuo y su familia."*

Programa apoyado por
Secretaría de Cultura,
Secretaría de Cultura CDMX,
Salas de Lectura,
Asociación de Escritores de México,
Acción y Cultura Santa María A.C. y el Centro Cultural Keren Tá

Bibliografía

Hernández, Gregorio, *Pobres pero leídos: la familia (marginada) y la lectura en México,* Lecturas sobre lecturas, 14, México, CONACULTA, DGP, 2005

Kalman, Judy, *El origen social de la palabra propia*, Lecturas sobre lecturas, 14, México, CONACULTA, DGP, 2005

Petit, Michèle, *Leer & liar. Lectura y familia*, Lecturas sobre lecturas, 16, México, CONACULTA, DGP, 2005

Enlaces

Nota sobre intervención en el Mercado de la Merced
http://www.periodicodepoesia.unam.mx/index.php/50-espacios/espacios/3641-076-espacios-centro-transdisciplinario-ninos-poetas-de-la-merced

Video sobre intervención en Santa María la Ribera
https://www.youtube.com/watch?v=5NNUD935PxU&feature=youtu.be&app=desktop

Nota sobre #SantaSlamTiraVerboTiraBarrio
http://www.worldslamin.com/2018/02/santa-slam-tira-verbo-tira-barrio.html

Redes sociales de Poesía y Trayecto A.C.
https://www.facebook.com/poesiaytrayectoac/

Mención honorífica en el Premio Nacional de Fomento a la Lectura 2017
http://www.cultura.gob.mx/recursos/convocatorias/201710/ganadores_vf2017.pdf

YOLSIUAPIL Derechos Humanos de las niñas

Brihany Guadalupe Rosales Morales, Xaltipan, Cuetzalan, Puebla.

Yolsiuapil es un proyecto creado con la finalidad de promover el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos, dirigido a niñas de entre 12 y 15 años de edad. Dicho proyecto se implementó con un grupo de 27 niñas; alumnas de la telesecundaria Luis Donaldo Colosio, de la comunidad de Xaltipan, perteneciente al municipio de Cuetzalan, Puebla.

Xaltipan es una comunidad indígena que conserva grandes rasgos de su cultura, donde actualmente el cien por ciento de la población habla Náhuatl como lengua principal, las mujeres visten de nahuas y blusas de labor; los hombres visten con calzón de manta, huaraches de correa y cargan siempre su machete.

La población de Xaltipan conserva un entorno machista en su modus vivendi; el padre de familia es quien toma las decisiones del hogar y es quien representa a la familia a la hora de participar en asambleas y en actividades comunitarias, asimismo la violencia intrafamiliar es un problema preocupante debido a los altos índices de alcoholismo que presentan los hombres de dicha comunidad.

Empoderar a las mujeres a través del conocimiento y ejercicio de sus derechos es un detonante para promover la igualdad de género y la mejora a la calidad de vida de los habitantes de Xaltipan, es por ello que es de suma importancia empezar por las niñas, que en el futuro serán quienes fomenten el respeto y reconocimiento de sus derechos tanto en la familia y en la comunidad.

Yolsiuapil surge en colaboración con Legalidad por México; iniciativa de enseña por México que busca fomentar una cultura de la legalidad en el país y al mismo tiempo fortalecer el estado de derecho. Legalidad por México se encarga de capacitar y dotar de herramientas para el desarrollo de proyectos en diferentes ejes. Yolsiuapil está enfocado en el eje de Derechos Humanos, por lo que la totalidad de las actividades van encaminadas a difundir los Derechos Humanos y promover el ejercicio de los mismos.

El proyecto se realizó en un periodo de 10 meses, iniciando en septiembre de 2017 para finalizar en junio de 2018. Los resultados son los siguientes: 10 talleres, 10 spots de radio, 3 presentaciones comunitarias, 2 mesas de diálogo y 1 encuentro comunitario.

Talleres

Los talleres se realizaron de manera quincenal, en cada uno de ellos se abordó un derecho, en este espacio, las niñas se sentían libres de expresar sus opiniones y experiencias a cerca de ese derecho. Al finalizar cada taller, recopilábamos lo más importante y a partir de ello se elaboraba el guión para el spot de radio. Por cada taller se elaboró un spot.

Spots de Radio

La actividad más exitosa del proyecto fue la transmisión de los spots de radio. Tuvimos la oportunidad de participar con la radio comunitaria Tzinaka, de la comunidad de San Miguel Tzinakapan, cuyo alcance es de alrededor de 7 mil radioescuchas, en estos spots las niñas pudieron transmitir un poco de lo aprendido en los talleres de derechos humanos. En un inicio se mostraban muy tímidas y un tanto renuentes a participar, sin embargo, a partir de la primera cápsula al aire, las alumnas se motivaron a sí mismas porque todas querían escuchar su voz en la radio.

Los 10 spots se estuvieron transmitiendo durante los 10 meses que duró el proyecto. Para las niñas y la comunidad de Xaltipan fue una experiencia totalmente gratificante, puesto que el impacto que se generó a partir de la transmisión de dichos spots, fortaleció la autoestima de las niñas y el reconocimiento de sus capacidades.

Presentaciones Comunitarias

Dentro de la comunidad existen espacios por parte de la secretaría de salud, donde a los jóvenes se les imparte temas relacionados con su desarrollo tanto físico como emocional, por lo que con el apoyo de la persona encargada de la casa de salud, gestionamos un espacio dentro de esas sesiones para que las niñas de Yolsiuapil compartieran con sus compañeros lo que aprendieron en los talleres. Las presentaciones se realizaron mensualmente. En esta parte del proyecto las niñas tuvieron un desenvolvimiento significativo, previamente prepararon su tema, organizaron algunas actividades e invitaron a sus compañeros a asistir a la plática de los Derechos Humanos.

Mesas De Diálogo

Con la intención de integrar a los alumnos hombres a las actividades de Yolsiuapil, se organizaron dos mesas de diálogo donde alumnas y alumnos de la telesecundaria pudieron

intercambiar sus puntos de vista en cuanto a la violencia contra las mujeres, los valores y el papel de la mujer y el hombre dentro de la comunidad.

Por último, para conjuntar cada una de las actividades del proyecto, se llevó a cabo un encuentro comunitario donde participaron niñas de la primaria, secundaria y bachillerato de la comunidad de Xaltipan, en este encuentro se realizó una exposición del proyecto, se presentaron algunos de los spots transmitidos en la radio y las niñas de Yolsiuapil compartieron trípticos y separadores de libros que ellas mismas elaboraron.

Conclusión

Promover el conocimiento de los derechos humanos en contextos vulnerables no consiste solo en realizar pequeñas actividades como las anteriores, el camino por recorrer aún es muy largo, no se empodera a las mujeres de la noche a la mañana y no solo con un folleto o un spot en la radio podemos hacer que se respeten nuestros derechos, sin embargo el realizar acciones como éstas marcamos un precedente para trabajar en una verdadera cultura de la legalidad.

Al finalizar el proyecto, se observó un gran avance en las alumnas, no solo en el conocimiento y la promoción de los derechos humanos, sino en la seguridad que han adquirido en cuanto a exponer sus puntos de vista, en exponer frente a grupo y una de las cosas más importantes en proponer soluciones a diversos conflictos que puedan llegar a presentarse.

Cuando iniciamos los talleres, las alumnas esperaban que les dijera exactamente cómo debían hacer lo que se les pedía, esperaban la aprobación de lo que escribían, temerosas de cometer alguna equivocación o decir algo incorrecto, participaban poco por temor a que sus compañeras se burlaran o que lo que dijeran no tuviese importancia. Conforme avanzamos en los talleres las mismas alumnas participaban más, explicaban sus puntos de vista y se mostraban más seguras al momento de elaborar los productos de los talleres, es decir, ya no esperaban a que yo aprobara su idea para proponerla. De alguna manera hemos estado trabajando en la autonomía de las alumnas y paso a paso ellas van mejorando y aprendiendo a ser ellas mismas.

Nos encontramos ahora con alumnas más despiertas y con un mayor nivel de confianza en sí mismas. Si bien hemos tenido algunos conflictos de convivencia, algunas alumnas han mostrado una gran madurez en cuanto a la resolución de conflictos. Además, argumentan su posición ante una situación determinada y proponen una posible solución al problema planteado.

Para concluir, es importante resaltar que los resultados no solamente se quedan en números, sino también en las experiencias y el crecimiento personal de las alumnas que formaron parte del grupo.

Proyecto Educación para el buen convivir del centro comunitario Casa Ibero: La experiencia en la Escuela Primaria Carmen Serdán Alatriste.

Dra. Verónica A. Rosas Jiménez

La primera vez que entré al salón de tercero Ale [mi compañera] no estaba conmigo. Los niños me veían con ojos curiosos mientras me iba a sentar hasta el fondo del salón, temiendo que mi presencia incomodara al maestro por sentirse juzgado. Hacían unas divisiones, y cuando terminaron les puso ejercicios de fracciones para saber cuál era mayor y cual menor. En la banca de junto estaba Gerardo. Desde el principio llamó mi atención porque estaba sentado sólo, y no pasó mucho tiempo para que me diera cuenta que el maestro lo catalogaba como "niño problema". Como vi que no copiaba los ejercicios y sólo mascaba chicle me acerqué a él y le propuse que trabajáramos juntos. Saber cuál era el signo de mayor y cual de menor le costaba bastante trabajo, así que se lo expliqué como si fuera un cocodrilo. Si la boca estaba abierta (>) era porque el número era grande y necesitaba abrirla mucho para podérselo comer. Si, en cambio, estaba cerrada (<) era porque el número era pequeño. También le dije que podía verlo como unos brazos que se extendían para abrazar cuando la persona era muy grande o se encogían si era pequeña. Se rio con las explicaciones y dijo que hasta ahora, no lo había visto así"

Sara Paola Mateos
Prestadora de Servicio Social en Casa Ibero
Verano 2017

Desde 2014, Casa Ibero Segundo Montes, SJ., el centro comunitario de la Universidad Iberoamericana Puebla, participa en la colonia Valle del Paraíso en el suroriente de la ciudad con el objetivo de promover y facilitar "la acción reflexiva en un ambiente de fraternidad, diálogo y reconocimiento mutuo con el compromiso conjunto de construir una sociedad más justa e incluyente" (Misión de Casa Ibero en Cervantes, 2016).

En este espacio los miembros de la comunidad universitaria se encuentran con la gente de las colonias de la zona para escucharse y dar su palabra, sentirse, convivir, aprender, hacer amigos, celebrar, jugar y construir proyectos juntos.

Casa Ibero cuenta con tres líneas estratégicas que orientan su hacer cotidiano: 1) Apropiación y gestión del territorio, 2) Economía social y 3) Educación y formación para el buen

convivir. Dentro de esta última línea se ha ido construyendo la experiencia en la Escuela Primaria Oficial Carmen Serdán Alatriste.

A partir de 2014, la Ibero comenzó a dialogar con la escuela con la finalidad de participar en un espacio reconocido por la comunidad. Durante el primer año sólo se permitió la entrada a una profesora de procesos educativos, después dos veces por semana con alumnas y alumnos de esta carrera durante el tiempo de recreo y en otoño de 2016 a prestadores de servicio social.

Desde entonces nuestro trabajo se ha enfocado en la construcción de proyectos educativos que beneficien a la comunidad escolar tanto en temas académicos como de convivencia. Nuestro horizonte ha sido promover de forma integral habilidades y capacidades de aprendizaje para favorecer el tejido social, la autodeterminación y la autogestión de sus integrantes dentro y fuera del recinto escolar.

Punto de partida

La realidad de la comunidad escolar es muy compleja. Para empezar los problemas están enmarcados en lo que Galtung (1998) llamó violencia estructural: pobreza, exclusión social, falta de servicios públicos, migración interna, desempleo o empleos flexibles, segregación territorial, violencia y bajo nivel educativo de la población. Estos se conjugan con problemas sociales y familiares (violencia, desintegración, machismo, ausencia de padres), con formas pedagógicas opresoras (métodos de enseñanza tradicional, relación jerárquica y violenta entre maestro – estudiante, forma tradicional de resolución de conflictos), y con problemas burocráticos y administrativos (falta de personal mínimo, exigencias burocráticas de la Secretaría de Educación Pública, forma autocrática de liderazgo).

Estos problemas se ven reflejados en los niños en problemas como diversos grados de analfabetismo, rezago educativo, problemas de convivencia y de aprendizaje, descuido físico y emocional, desnutrición, baja autoestima, entre los más comunes. Muchas veces estos problemas se relacionan con que los padres de familia están ausentes debido a la duración e intensidad de la jornada laboral, la doble o triple jornada de las madres, migración o abandono de hogar por lo que los niños al salir de la escuela están solos o a cargo de tíos o abuelos que no cuidan de ellos.

Asimismo la Reforma Educativa reciente ha creado o intensificado conflictos y tensiones dentro de la escuela. La judicialización de la educación por ejemplo, ha producido que por miedo a una demanda se prohíba a los niños correr y realizar juegos de psicomotricidad gruesa. Además los maestros se quejan de la cantidad de papeles que deben llenar por vía electrónica en

plataformas con las que no están familiarizados y que les quita la mayoría de su tiempo por lo que no pueden terminar los programas, atender a los más rezagados, realizar distintas actividades de enseñanza, etc.

Otra condición con la que nos encontramos es la sobrepoblación de niños en cada salón. En promedio hay 45 niños por salón lo que ha provocado que los espacios sean cada vez más reducidos, la intensidad y responsabilidad de trabajo de los maestros aumente, y el trabajo administrativo también se intensifique.

Uno de los principales problemas con el que nos hemos enfrentado es la desigualdad académica de los niños. Por ejemplo, en los salones de primero y hasta cuarto grado hay niños y niñas que no saben aún leer y escribir, sumar, multiplicar, hacer cálculo mental o fracciones. Estos niños por lo general no pueden ser atendidos por los maestros de forma personal y tienden a aislarse, a ser objeto de burlas y descalificaciones, y desarrollan una baja autoestima.

Por otro lado, en la vida cotidiana de la escuela hemos presenciado diversas formas de violencia: desde expresiones de violencia verbal entre los miembros de la comunidad escolar (entre maestros, entre maestros y padres de familia, de los maestros a los niños y entre los niños), hasta cutting en niñas y niños de quinto y sexto grado.

Los maestros por lo general están interesados en que sus alumnos aprendan pero muchas veces no cuentan con herramientas pedagógicas diferentes o no tienen tiempo para prepararlas, muchas veces el material didáctico con el que cuentan no es suficiente o no está disponible y no existen espacios suficientes o adecuados para el aprendizaje lúdico. Otro punto que afecta su desempeño es que algunos de ellos cubren dos turnos por lo que se encuentran muchas veces cansados y estresados, y muchas veces no se encuentran motivados para realizar actividades distintas porque requiere de mucha preparación y deben pasar por el visto bueno de la directora.

Marco teórico para la acción

Cuando decimos que construimos proyectos educativos, estamos partiendo de un concepto de educación diferente a la educación tradicional o bancaria donde el énfasis se centra en el contenido o en los resultados (Sin autor y sin fecha). Nuestro caminar cotidiano está enmarcado sobretodo en la Educación Popular que se concibe como una educación política es decir, liberadora. Recordemos que nuestro andar está dirigido a promover de forma integral habilidades y capacidades de aprendizaje para favorecer el tejido social, la autodeterminación y la autogestión de sus integrantes dentro y fuera del recinto escolar. Por eso, queremos ir

permeando la vida cotidiana de la comunidad escolar y del grupo de servicio social de la Ibero de procesos educativos en los que, poco a poco, vayamos descubriendo, elaborando, reinventando y haciendo nuestro el conocimiento. De esta forma creemos que podemos ir tomando conciencia de nuestro proceso de aprendizaje y lo vamos tomando en nuestras manos, es decir, vamos siendo protagonistas de nuestro aprendizaje y de nuestra vida.

Entendemos que para que para ir construyéndonos como sujetos es necesario que participemos activamente en el proceso de nuestro aprendizaje a través de la problematización de nuestra realidad. Por tanto entendemos que los errores y el conflicto son parte del aprendizaje sin los cuales no hay crecimiento.

Desde esta concepción definir nuestra postura es importante pues delimita el tipo de relación que establecemos y de proceder. Nosotros no nos asumimos como maestros que enseñan, sino como amigos, y tampoco nuestro hacer como intervención, sino como implicación. La implicación a diferencia de la intervención es experiencia que se construye desde adentro, desde un hacer juntos poniendo el cuerpo, en una modo de donación, de escucha, tacto y caricia. Por supuesto entendemos que este modo de implicación es un proceso en formación constante, incompleto y contradictorio. Aun así, día con día ensayamos la construcción de una relación horizontal con y entre la comunidad escolar, es decir experimentamos la construcción de una comunicación democratizadora de doble vía, participativa, de diálogo constante, de toma de acuerdos y al servicio de la mayoría.

Hablamos de aprendizaje y no de enseñanza porque este último nos parece opresor. Pensamos con Illich (2006) que si facilitamos las herramientas necesarias el aprendizaje sucede. También creemos que un elemento fundamental para que suceda una experiencia educativa de aprendizaje, es una relación entre dos o más sujetos llena de significados y sentidos. Es decir, cuando hablamos de educación para el buen convivir estamos diciendo que la forma y calidad de esta relación es fundamental para que ambos participantes de la relación vayan haciéndose protagonistas de su aprendizaje, de su mundo, de su historia, su vida y su voz. Por eso, a veces decimos que los proyectos son una excusa para hacer amigos en la escuela. Entendemos que la relación que establecen los niños y los estudiantes de la Ibero es fundamental para que el aprendizaje de ambos.

¿Cómo lo hacemos?

En Casa Ibero trabajamos principalmente con prestadores de servicio social del nivel licenciatura. En la Ibero el servicio social se considera parte de la formación integral y humana

del estudiante pues le permite involucrarse en los problemas de su país y convertirse en un agente de cambio.

Por tanto son estudiantes de diversas licenciaturas quienes realizan los proyectos educativos en la escuela primaria y yo soy la profesora que los acompaña en esta experiencia de su formación. Este acompañamiento consiste en ayudarlos a realizar proyectos profesionales que beneficien a la comunidad escolar, en caminar con ellos en el proceso de comprender la realidad que están conociendo, ser guía y escucha y en asistirlos en el trabajo de campo.

Debido a que la mayoría de los estudiantes que recibimos no estudian carreras afines al proyecto (procesos educativos, psicología) es necesario proveerlos de herramientas que les ayuden a construir los proyectos a la vez que ellos aprenden sobre la realidad concreta de los pobres de la ciudad y de la educación en México, así como estrategias y técnicas de aprendizaje, negociación y convivencia, entre otras habilidades y competencias. Esto es posible gracias al seminario de servicio social (dos veces por semana) donde, por un lado, platicamos de lo más significativo de la experiencia, de las dificultades encontradas en el proceso, de lo que nos provoca la realidad que estamos viendo, de nuestra implicación y de posibles formas de solucionar o enfrentar las dificultades, y por otro, analizamos, y discutimos las problemáticas relacionadas con la realidad en la que estamos implicados.

Esta forma de proceder está basada en la metodología dialéctica en espiral de partir de un punto de la práctica para teorizar sobre ella y volver a la práctica. Los estudiantes realizan un registro personal de un diario de campo, y después lo comparten en el grupo. Ahí encontramos incentivos para buscar información que nos ayude a comprender y proponer posibles soluciones. Posteriormente los estudiantes realizan una planeación de actividades (guía didáctica), dialogan con los maestros y juntos definen las actividades a realizar.

Por otro lado, el procedimiento que seguimos para construir proyectos no siempre es un proceso lineal y sucesivo, sino que muchas veces regresamos y volvemos a avanzar. Además todos los momentos están presentes en cada uno y todos forman una totalidad de un proceso en espiral:

1. Inducción a la comunidad. El primer paso es conocer las calles de la zona, caminarlas, platicar con la gente, identificar lugares conocidos. Después el acercamiento a la escuela para empezar a familiarizarse con el espacio, los niños, el personal administrativo y los maestros. Así mismo se definen los equipos y quiénes trabajarán con qué salones y maestros.

2. Diagnóstico participativo. Cada semestre hacemos un diagnóstico integral participativo proyectivo (Iovanovich y Alurralde, 2000), que nos permite identificar las necesidades, inquietudes y sueños de la comunidad escolar, así como los espacios, las normas, costumbres y dinámicas cotidianas. Este diagnóstico se hace al mismo tiempo que los estudiantes de la Ibero apoyan a los maestros en actividades cotidianas, los entrevistan, platican con los niños y van ganándose la confianza de la comunidad escolar en general.

3. Planteamiento de una problemática. Después de dos o tres semanas hacemos una reflexión sobre los principales problemas, necesidades, inquietudes y sueños que han observado y han sido expresados por la comunidad en la escuela (incluyendo las expectativas que tienen de nuestro trabajo). A través de herramientas para la organización de datos y su análisis, los equipos eligen un problema a trabajar con base en el diagnóstico pero también en sus habilidades, su profesión, su motivación y su voluntad.

4. Planteamiento de una propuesta. Los equipos plantean una propuesta concreta que ayude a resolver el problema elegido. Este se desarrolla como un proyecto durante el cuatrimestre. El proyecto se transforma en un producto material que los estudiantes donan al final del servicio social (material didáctico, manuales, vestido de salones, etc.)

5. Prueba piloto. Los estudiantes construyen un prototipo de su producto y lo aplican con el "público meta" para valorar la aceptación y participación de la comunidad, así como identificar qué funciona y qué no.

6. Corrección y ajustes. Después de hacer la prueba piloto, los equipos dialogan, analizan y proponen soluciones a las dificultades y errores que encontraron y realizan los cambios pertinentes. El momento de prueba piloto y de corrección y ajustes se repite hasta que el producto sea adecuado y útil a la comunidad escolar.

7. Entrega del proyecto y producto a la comunidad escolar. Al final de cuatrimestre los alumnos entregan a la directora los proyectos y productos que realizaron para que éste pueda ser utilizado por la comunidad.

¿Qué proyectos hemos realizado?

- Acompañamiento personal a niños rezagados
- Actividades lúdicas para el aprendizaje de temas académicos

- Adaptación de métodos de alfabetización
- Aplicación de actividades y dinámicas sobre convivencia escolar
- Diseño de estrategias y material didáctico concreto
- Organización de juegos colaborativos y de esparcimiento
- Apoyo en el aprendizaje de inglés
- Diálogo constante y escucha activa con los niños sobre sus problemas, necesidades y sueños.
- Organización de actividades culturales
- Diseño y creación de un mural en una de las paredes exteriores de la escuela con la participación de la comunidad escolar.
- Manuales para incentivar el trabajo colaborativo en equipos.
- Manual de protección civil para la escuela.
- Huerto escolar

Pasos hacia el horizonte.

Gracias a estos proyectos hemos avanzado un poco en nuestro horizonte. El contarcon la confianza de la comunidad escolar es para nosotros un gran logro debido a que estos espacios por lo general están cerrados para agentes externos y a que aun dentro de la escuela hemos tenido que enfrentarnos a muros difíciles de agrietar. Sin embargo creemos que nuestro proceder debe acercarse al menos a dos de los principios zapatistas: proponer y no imponer, y convencer y no vencer (Harvey, 30 agosto 2013).

Otro paso ha sido el ver que los maestros han aprendido a utilizar otras herramientas y formas de aprendizaje, y que los niños, maestros y padres de familia han reconocido que gracias a nuestro trabajo los niños con rezago escolar han tenido avances significativos.

Creemos que hay otros pasos que hemos dado casi invisibles o imperceptibles que nos indican que vamos bien en el camino hacia nuestro horizonte. Me refiero al trato de los niños cada vez que llegamos a la escuela, a que los maestros empiezan a tenernos más confianza y nos

platican de sus problemas, a que los estudiantes han sido invitados a las fiestas de niños y maestros en sus casas, y a que nuestro estar dentro de la escuela es cada vez más natural.

Por otro lado, la trasformación subjetiva de los estudiantes de la Ibero ha sido un logro importante. El contacto con una realidad ajena y lejana a la suya que se convierte por unos meses en parte de su historia, hace que los estudiantes comprendan un poco la realidad de la mayoría de la gente de este país, se impliquen, se comprometan con los niños y hagan cosas que pensaron que no podían hacer.

Sabemos que el implicarnos en un proyecto concreto para construir procesos de aprendizaje que nos formen como sujetos autogestivos se trata de un camino largo que se necesita andar lento si queremos avanzar hacia nuestro horizonte.

Bibliografía

Iovanovich y Alurralde, 2000. El diagnóstico integrador - participativo – proyectivo en Paulo Freire Kooperation e.V. Recuperado de http://www.freire.de/node/83

Harvey Neil (30 de agosto de 2013). Principios y modos zapatistas en periódico La Jornada. Recuperado de http://www.jornada.unam.mx/2013/08/30/opinion/018a2pol

Mariane Krause Jacob (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad. Cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta. En Revista de Psicología de la Universidad de Chile. Vol X . NO 2. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?idp=1&id=26410205&cid=32255

Cervantes Sánchez José (2016). CASA IBERO Segundo Montes SJ. Nuestra Casa Común. Encontrarnos para Transformarnos. Documento interno.

Galtung Johang (2016). “La violencia: cultural, estructural y directa” en Cuadernos de estrategia. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797

Sin autor y sin fecha. Tres aportes de la Educación Popular a la Pedagogía Latinoamericana en Monografías. Rescatado de: http://www.monografias.com/trabajos86/tres-aportes-educacion-popular-latinoamericana/tres-aportes-educacion-popular-latinoamericana.shtml

Claves de Intervención con Mujeres Usan Drogas y Sobreviven a Violencias Desde una Perspectiva de Género.

Dra. Salamanca Fernández, Alicia, Directora Espai Ariadna, Trabajadora Social, Investigadora, Profesora universitaria en UV y UCLM. Experta en Género, Drogas y Violencias. Doctoranda en Feminismos y Estudios de Género. Univ. Complutense de Madrid, salamanca.alicia@gmail.com

Abstract

In the network of attention to drug addiction we find 65% of women who are suffering Gender Violence. Biopsychosocial intervention from an androcentric perspective causes:

- Difficulty in accessing women to treatments
- Difficulties of women staying in treatments

The main reasons women explain how they start in consumption and why they leave it are the following:

- They are induced to consumption by the aggressor, with the intention of submitting, there is an evasion of the situation of violence.

Reasons to abandon to the use of drugs:

- Break with the situation of violence.
- Need to be alert when moving away from the aggressor, and therefore not be under the effects of substances.
- Being able to maintain the custody and guardianship of their sons and daughters.
- They are women who suffer a triple social victimization: for having been victims of violence.

Palabras clave: *Mujeres, Drogodependencias, Violencia de género, Adicciones, Intervención multidisciplinar, Perspectiva de género.*

Introducción

Las primeras investigaciones que vinculaban el consumo de alcohol/drogas y la violencia de género fueron estudios realizados por la OMS: Project Genacis, 2004, donde concluían:

- Las víctimas que beben o abusan del alcohol registran unos niveles de victimización a manos de su pareja del 7,4%, 3 veces mayor al de las personas abstinentes (2,1%).

Según la nota descriptiva de la OMS, Violencia infligida por la pareja y alcohol (2006), el consumo de alcohol es uno de los principales factores de riesgo de violencia de pareja y demuestra estar directamente relacionado:

- Ser víctima de la violencia en una relación puede conducir a beber alcohol como método de afrontamiento o por automedicación.

- Los/las niños/as que son testigos de acciones o amenazas de violencia entre los padres tienen más probabilidades de inicio al consumo nocivo de alcohol a edades más tempranas.

Además otros estudios han estudiado el consumo de alcohol por parte de la víctima:

- Shipway (2004) concluye que las mujeres víctimas de violencia de pareja, son quince veces más proclives a abusar del alcohol. Shipway (2004) concluye que las mujeres víctimas de violencia de pareja son nueve veces más proclives a abusar otras drogas en comparación con las que no han sufrido violencia de pareja.

- Tolman y Rosen (2001) establecieron que las mujeres víctimas de abuso físico por parte de su pareja puntuaron significativamente más alto en dependencia alcohólica en comparación con las mujeres que no habían sufrido violencia.

- Entre las mujeres víctimas de violencia de pareja, la probabilidad de consumo de sustancias como la cocaína es más grande, puesto que este consumo es utilizado para aliviar síntomas o como estrategia de afrontamiento de la situación (Martin y Bryant, 2001.

En este proyecto se propuso investigar la realidad de la atención recibida y prestada en las redes de atención a drogodependencias y en las redes de atención a la violencia de género, a las mujeres que presentan en concurrencia algún tipo de drogodependencia y violencia en el ámbito de la pareja o ex-pareja, compañeros y compañeras consumidores/as, proxenetas, tratantes, en aquellos casos que las víctimas son explotadas sexual o laboralmente.

De hecho, la adicción y el maltrato en mujeres, aparece de manera recurrente señalado como una doble vulnerabilidad, interrelacionada en ambos sentidos, tanto como antecedente como

consecuente, el uno del otro. Así mismo, encontramos estudios que manifiestan que “el uso de drogas en la mujer contribuye a la aparición, e incluso al mantenimiento de agresiones físicas, psicológicas, sexuales y victimización física” (Testa, 2004, referenciado en Llopis, J.J. et al. 2005), o que aseveran que la existencia de abusos sexuales en la infancia multiplica la probabilidad de toxicomanía y/o patología dual en la edad adulta (Nieto, 2004; Kendler et al. , 2000).

Dentro de estas especificidades y desigualdades dadas en el campo de la investigación y la intervención social, aquellas que se deben a cuestiones de género son especialmente destacables. Mujeres y hombres responden a condicionantes diferentes y, por lo tanto, cualquier análisis, estrategia o acción debería contemplar y estudiar separadamente los aspectos y factores que condicionan a unas y a otros.

En el caso de la investigación social sobre el uso y abuso de las drogas, ha sido frecuente obviar las diferencias de género en los datos, los análisis y las interpretaciones, produciéndose una infra-representación de las mujeres y sus circunstancias y, por tanto, una visión incompleta y poco comprehensiva de este ámbito de conocimiento.

La investigación y la creación de Espai Ariadna nace de los miles de debates en torno a la necesidad de dar respuesta a realidades que las y los profesionales nos encontrábamos tanto en la Red de Atención a Violencias como en la Red de Atención a las Drogodependencias.

Teníamos claras varias premisas, entre ellas, que las mujeres tienen derecho a poder acceder a recursos de acogida para protegerse y recuperarse de la violencia de género recibida y además tener la oportunidad de realizar un tratamiento o proceso de recuperación frente al uso o abuso de sustancias.

Teníamos otra premisa y no menos importante, abordar las adicciones desde una perspectiva de género global y concentrada para empoderar a las mujeres acompañadas por sus hijas e hijos, estas mujeres que usan sustancias, la gran parte de ellas víctimas de violencias por parte de sus familias, parejas, amigos y conocidos, sin olvidarnos de las instituciones que también reproducen su parte de violencia institucional, con políticas de drogas no inclusivas y falta de transversalidad en sus programas y proyectos.

Espai Ariadna es un servicio residencial para mujeres supervivientes de violencias machistas que presentan un consumo problemático de sustancias en el presente o en el pasado, el recurso está adaptado para que ser acogidas con sus hijos e hijas. Las familias atendidas requieren de un

espacio de intervención integral donde se aborde problemática desde la interseccionalidad que las atraviesa. Es un dispositivo de carácter confidencial en funcionamiento las 24 horas, los 365 días del año donde se ofrece:

- Ofrecer un espacio residencial seguro para las mujeres y sus hijas e hijos.
- Facilitar la toma de conciencia y motivación para el cambio de la situación global de las mujeres atendidas, tratando las problemáticas de manera simultánea.
- Proporcionar herramientas necesarias y acompañar en el proceso de recuperación integral a nivel biopsicosocial y educativamente.
- Proporcionar atención a la infancia y adolescencia atendida, visibilizándola como pernas que también necesitan una atención específica para su recuperación.
- Ser un servicio conector entre las redes y equipos profesionales de atención a las mujeres, drogodependencias, salud mental, inserción socio-laboral y vivienda.
- Abordar la multifactorialidad desde la Perspectiva de Género (PG) y la Atención Centrada en la Persona (ACP), con la visión de la mujer como superviviente y protagonista de su vida, como también en la toma de decisiones y la manera de hacer su tratamiento y proceso de recuperación.

La PG en el día a día de Espai Ariadna, se contempla desde la importancia de trabajar con un modelo sistémico multidisciplinar con PG. Siempre con la mirada al mundo, como forma de observar la realidad con la transversalidad de las personas y las problemáticas que las traspasa.

La PG, está integrada en aquellos aspectos que necesitan una atención específica por una cuestión de género y creamos y creemos en un modelo de intervención en drogodependencias y violencias machistas en base a las necesidades específicas de género. Este abordaje plural, nos ayuda a entender cómo la mujer ha construido su identidad, su cultura, cuáles son sus espejos referenciales, sus relaciones, sus adicciones, su forma de vivir las emociones, en definitiva, todo su ser. Además la PG es una aportación valiosa en las intervenciones profesionales, ya que esta nueva mirada de incorporación hará que los mandatos de género principalmente depositados en las mujeres, y que producen daños en la persona no estén presentes, y de esta manera no reproducir inconscientemente violencias simbólicas, muchas de ellas de corte androcéntrico y patriarcal.

En resumen, la PG aplicada en el trabajo con mujeres se traduce en intervenciones que van desde la propia concepción de Espai Ariadna hasta las cosas más cotidianas del día a día. Teniendo cinco ejes principales en los que está plasmada esta forma de trabajo y mirada de las mujeres:

- Normativa y límites.
- Vínculos profesionales y relaciones entre ellas.
- Herramientas y técnicas profesionales del equipo.
- Posicionamiento subjetivo: Factores de riesgo y protección.
- Interseccionalidad: Consumo, violencia, género, autoestima, identidad, cultura, creencias, etc...

En relación a las especificidades del binomio Drogas – Violencia de género, Cuando hablamos de dicho binomio y su interseccionalidad es importante subrayar que no lo hacemos porque nos estemos refiriendo a relaciones causales entre drogodependencias o abuso de sustancias y violencias. Nada más lejos de nuestra intención.

Si se trata de cuestionarnos, hacernos preguntas y de observar las interrelaciones entre una problemática y la otra cuando estas dos coexisten. Y en esta observación partir de que la violencia de género es un problema estructural y la construcción de la drogodependencia en las mujeres, y por tanto, su tratamiento tiene especificidades de género.

Y en definitiva, lo que sucede en un mismo cuerpo está forzosamente relacionado y por eso hablamos del binomio drogas y violencias de género y su interseccionalidad.

Sólo basta escucha a algunas de las mujeres de Espai Ariadna para saberlo:

“Yo no tengo dos cajas separas, una de la adicción y otra de la violencia, yo tengo una sola caja donde todo está dentro de mí y todo mezclado”.

Podemos hablar de una doble vulnerabilidad de las mujeres que sufren o han sufrido violencia de género y son drogodependientes. Los antecedentes y los consecuentes se retroalimentan el uno al otro. El daño de una mujer que ha sufrido violencia y es consumidora de sustancias, no e s la suma de os dos problemas, es más. No podemos decir, cuánto, pero sí que al darse cuenta de estos dos problemas al mismo tiempo un retroalimenta el otro y viceversa, se

mueve algo de uno que produce un efecto sobre el otro. La recuperación es un proceso largo y doloroso.

Nos encontramos con mujeres que pueden nombrar historias de vida llenas de abusos, malos tratos en la infancia, abandonos, pérdidas, familias absolutamente patriarcales, diferentes parejas maltratadoras, prostitución forzada, niños y niñas y adolescentes que también han sufrido todo ello y están en muy alto riesgo de vivirlo, así como relaciones muy dañadas. A todo esto ay que añadirle situaciones laborales inexistentes y económicas muy precarias, mujeres sin papeles y sin red social.

Todo ello, son notas que surgen de la experiencia recogida en la intervención directa con mujeres que presentan doble problemática y que se aborda a nivel residencial. También el hecho de poder abrir las puertas de Espai Ariadna y llevarlo a cabo desde la PG y ACP cuyo trabajo multidisciplinar surgen multitud de ideas creativas e innovadoras.

Bibliografía

Altell, G. (2011) “Intervención específica con mujeres drogodependientes que sufren violencia en la pareja”. En ciclo de debates sobre violencia familiar. Barcelona: IL3-COPC.

Amor, P.J. et al. “Violencia de pareja y adicción a drogas en Centros de Día”. ASECEDI. 2007.

De la Cruz Godoy, María José y Herrera García, Ángel. “Adicciones en Mujeres”. Colegio Oficial de Psicólogos de Las Palmas de Gran Canaria, 2002.

Martínez Redondo, Patricia. (2009). “Extrañándonos de lo normal”, Madrid. H y Horas.

Martínez Redondo, Patricia (2010) “Investigación sobre las dificultades en el acceso al tratamiento y carencias en la intervención con mujeres drogodependientes en los centros de UNAD”. Madrid

Romo Avilés, Nuria ‘Género y uso de drogas: la invisibilidad de las mujeres’ Fundación Medicina y Humanidades Médicas. Monografías nº 5 Uso de Drogas y Drogodependencias, año 2004.

Urbano Aljama, Aurora y Arostegi Santamaría, Elisabete.” La mujer drogodependiente. Especificidad de género y factores asociado”. Instituto Deusto de Drogodependencias, 2004.

VV.AA, Adicciones ocultas. Aproximación al consumo diferencial de psicofármacos. Colegio Oficial de Psicólogos de Las Palmas. 2001

Webgrafía

COPOLAD. www.copolad.eu

Fundación Salud y Comunidad. Espai Ariadna: “Saliendo del laberinto”. http://www.fsyc.org/proyectos/servicio-residencial-de-intervencion-en-violenciamachista-y-drogodependencias-espai-ariadna/

Instituto de la mujer. http://www.inmujer.gob.es/

Plan Nacional sobre Drogas PNSD. Ministerio de Sanidad y Servicio Sociales.www.emcdda.europa.eu/html.cfm/index373ES.html.

UNAD www.unad.org

“Actuar es aportar algo propio al mundo”, Simone de Beauvoir

Reflexiones Sobre Intervención Social como Estrategia de Formación de los Estudiantes de Psicológica

Mtro. Edwin Salas Mendoza

Mtra. Erika Tepancal Gómez

Sandra Vazquez Lara

Guillermo Alejandro Gamboa Pérez

LICENCIATURA DE PSICOLOGIA- COMPLEJO REGIONAL

NORORIENTAL DE LA BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo dar a conocer a partir de un enfoque interpretativo-comprensivo, las experiencias vividas, los aprendizajes teóricos y prácticos, que impactan en la formación personal y profesional de los estudiantes de la primera generación 2014 de la Licenciatura de Psicología, Unidad Regional Teziutlán del Complejo Regional Nororiental, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP); dentro del Programa de Vinculación Comunitaria en Atención Psicológica.

Entre los resultados obtenidos se encuentran la relación entre el docente y el rol del estudiante, reportando un desarrollo de un pensamiento más crítico, analítico y flexible, interés de participar en problemáticas sociales, la forma de concebir los problemas desde una perspectiva más compleja, interés por la investigación, actividades culturales y extracurriculares, trabajo colaborativo intradisciplinario e interdisciplinario; así como el desarrollo y fortalecimiento en la relación maestro-estudiante más en términos de colegas,

Este proceso de ap

rendizaje le ha permitido al estudiante tener un rol activo y ser capaz de gestionar sus propios aprendizajes. Lo antes planteado sirve de orientación, para identificar el panorama sobre intervención social como estrategia de formación de los estudiantes de psicología, constituyendo un insumo en la reformulación e implementación en las estrategias formativas.

Palabras claves: *formación profesional, aprendizaje significativo, percepción*

Introducción

"Enseñar no existe sin aprender y viceversa"

Freir

El Programa de Vinculación Comunitaria en Atención Psicológica desde que fue creado por docentes de la licenciatura de psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla tiene como objetivo fomentar una mejora en la calidad de vida de los habitantes de las comunidades que pertenecen a la Sierra Norte del estado de Puebla en vinculación y coordinación con los agentes sociales, a través del diagnóstico, la planeación, ejecución y valoración de proyectos psicosociales divididos en cuatro ejes:

1. Intervención (Talleres, grupo de animación sociocultural, grupo de cohesión ideológica),
2. Difusión (Foros, congresos, publicaciones),
3. Formación (Congresos y seminarios)
4. Investigación (Grupo sistema biopsicosocial)

Estos responden a las necesidades detectadas por la población al potencializar recursos existentes y emergentes concibiendo como una totalidad individuo-institución-comunidad.

El programa incluye a alumnas y alumnos de la Licenciatura en Psicología de todas las generaciones del Complejo Regional Nororiental, Unidad Teziutlán de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, sin embargo para el presente estudio sólo se tomó en cuenta la generación 2014 ya que el objetivo es dar a conocer sus experiencias, los aprendizajes teóricos y prácticos, que impactan en su formación personal y profesional como estudiantes de la primera generación.

Quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, crea las posibilidades de su producción y construcción. *"Enseñar no es trasferir conocimiento"* (Freire, 2018)

Por lo tanto dentro del Programa de Vinculación Social Comunitaria en Psicología, el educador toma el rol de facilitador fomentando la autonomía del educando para que por iniciativa

propia o con apoyo del educador se generen espacios de aprendizaje fuera del aula. Entre los cuales se encuentran: Foro que promuevan la reflexión e información, actividades de animación sociocultural que generan concientización, talleres que inciden en niveles de intervención, reeducación y prevención.

Fundamentos Teoricos

"La educación y la sociedad deben realimentarse entre sí, modificarse una a la otra en un proceso abierto a la modificación y a la mutua adaptación"
Rogers (2015)

Para Freire (2008) la práctica educativa es mucho más que solo adiestrar a los educandos para la realización de destrezas, por lo que considera que la educación exige el respeto de los conocimientos socialmente construidos en la práctica comunitaria, así como la relación entre los saberes con la enseñanza de los contenidos. La enseñanza crítica exige a los educadores fomentar en los estudiantes la curiosidad por descubrir cosas nuevas, una curiosidad-crítica insatisfecha. En la práctica de formación el aprendiz debe asumir que el pensar acertadamente se produce por él mismo en comunión con del docente, es decir, que ambos comparten la responsabilidad del proceso de enseñanza. Es importante comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo, no solo para la reproducción de una ideología dominante sino también para su desenmascaramiento, es decir, los conocimientos aprendidos o enseñados siempre tiene un impacto en la sociedad.

Por ello, Freire critica la educación bancaria que se centra la transmisión de modelos educativos de los ricos para mantener un sistema social que los favorece, además desde modelo pedagógico tradicional el proceso de aprendizaje es un acto de depositar, transmitir, transferir valores y conocimientos, donde el educador es quien sabe, por ende tiene la tarea de iluminar y llenar las mentes de los educandos, desde esta perspectiva el educando tiene un rol pasivo que se limita solo a absorber y almacenar los conocimientos (Ocampo, 20008). Por lo que podemos decir que desde esta perspectiva la enseñanza se define como un proceso o fenómeno que se presenta solo en una institución además de que no existe una contextualización, es decir, no se considera al entorno en el cual se desarrolla el estudiante, en consecuencia, se enseña lo mismo y de la misma manera sin importar si es un escuela pública o privada, si es una zona urbana o rural.

Con base a lo anterior es importante que la educación sea compleja en el sentido de que no se centre en determinadas dimensiones sino que tome en cuenta a la persona como un todo que se

desarrolla en un contexto determinado el cual repercute de manera significativa en la persona. Y como nos dice Schugurensky (2015) existen cuatro temas que comparten las diferentes perspectivas y prácticas de la pedagogía social: El primero es que la pedagogía social pretende dar soluciones educativas a problemas sociales, en consecuencia la pedagogía social, el desarrollo individual y el desarrollo social se refuerzan mutuamente. El segundo tema es el concepto de "educación" ya que desde la pedagogía social no se refiere solo a la educación escolar sino al fenómeno que se presenta a lo largo de la vida que se da dentro y fuera del aula. El tercer tema es un enfoque humanista e integral ya que se toma en cuenta las diferentes dimensiones de la persona. Por último la pedagogía social no es un conjunto de métodos y técnicas específicas sino una conceptualización teórica y una orientación filosófica con un marco normativo que guía acciones pedagógicas sociales.

Por lo tanto la formación del estudiante de psicología desde la pedagogía de la liberación, le permite reconocer que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una co-construcción de los conocimientos por parte del educador y educando, donde ambos influyen en la formación de saberes, además asume un pensamiento crítico en cuanto a los fenómenos de su entorno, es decir, se interesa en las problemáticas que existen en su contexto y busca estrategias de intervención para lograr un cambio, rechaza una posición fatalista o de indiferencia como diría Gramsci: la indiferencia es apatía, cobardía, no es vida. El psicólogo en formación es autónomo en cuanto la elección de su formación, es decir, tiene la libertad de decidir el tipo de psicólogo que se quiere convertir.

Método

Siguiendo un enfoque cualitativo interpretativo-comprensivo. Se analizó y comprendió el significado del proceso formativo de los participantes en concordancia con su interrelación social humana.

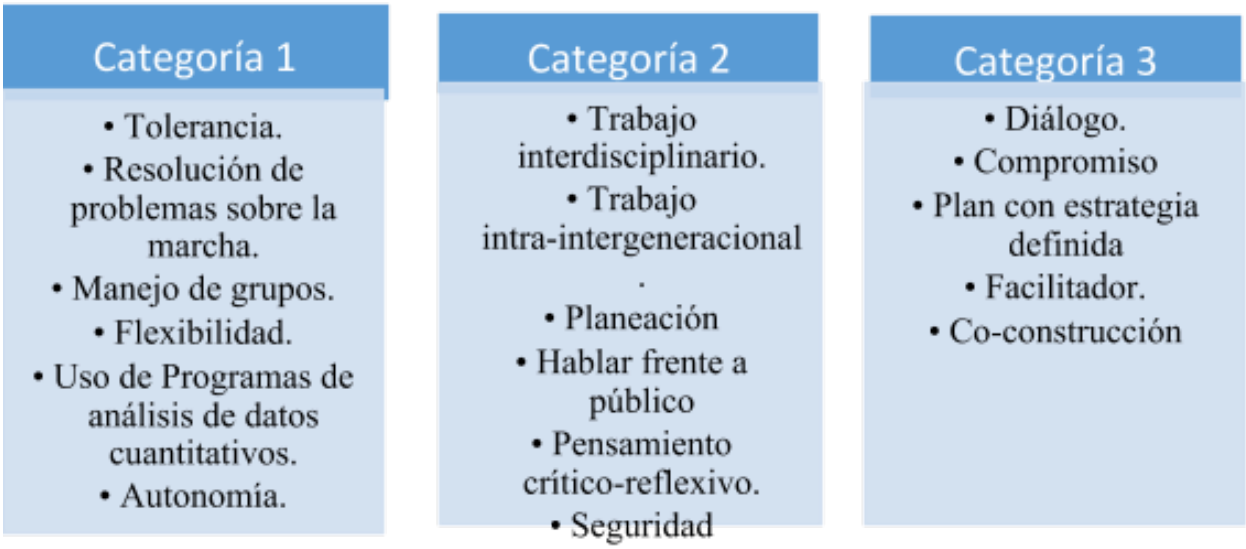
Población: 5 estudiantes de la generación 2014 de la Licenciatura de Psicología pertenecientes al programa de *Vinculación Comunitaria en Atención Psicológica*.

Instrumentos: Entrevista semi estructurada

Lugar y fecha: Complejo Regional Nororiental, Unidad Regional Teziutlán durante el periodo de Junio 2017 a Noviembre 2017.

Análisis de datos:

Primera etapa. Se realiza la recolección de datos mediante la entrevista individual semiestructurada, simultáneamente se realiza la trascripción de datos y el análisis de audio y se inicia con el análisis de datos escritos Posteriormente y a través del análisis de contenido se hizo la codificación de los datos en dos planos; en el primero (codificación abierta) se compararon las unidades de análisis y se agruparon en las siguientes categorías:



Segunda etapa: Se compararon las categorías entre sí para agruparlas en temas o categorías generales y buscar las posibles vinculaciones.

	Categoría general
Tolerancia. Resolución de problemas sobre la marcha. Manejo de grupos. Autonomía. Flexibilidad. Uso de Programas de análisis de datos cuantitativos.	Aprendizajes
Trabajo interdisciplinario. Trabajo intra-intergeneracional. Planeación Hablar frente a público	Dificultades.
Diálogo. Compromiso Plan con estrategia definida	Soluciones
Pensamiento crítico-reflexivo. Seguridad.	Cambios de ideas y conducta
Facilitador. Co-construcción	Rol del educador y educando.

Analisis y Resultados

De acuerdo con los resultados obtenidos de las entrevistas con respecto a la participación de los estudiantes en el programa de Vinculación Comunitaria en Atención Psicológica se encontró:

1.- Categoría de Aprendizajes: Los estudiantes manifestaron ser más tolerantes con relación a los puntos de vista, creencias, conductas de los demás, así como la dificultad de la aplicación del conocimiento teórico puede ser solventada mediante la experiencia, para poder intervenir de

manera adecuada en un grupo es necesario el empleo de estrategias, técnicas y tácticas para lograr los objetivos; asimismo los estudiantes que pertenecen al grupo de investigación sistema Biopsicosocial manifestaron la importancia y utilidad del manejo del programa estadístico SPSS para crear bases de datos que les permiten organizar la información: *"…de manera personal he aprendido la importancia de ser autodidacta y autónoma en cuanto a mi conocimiento y en cuanto a la búsqueda de técnicas que me funcionen dentro de un grupo esos serian como los más importantes otro aprendizaje es que el conocimiento que tenemos en la escuela no es completamente lineal tampoco es circular, el conocimiento que tenemos es adaptable creo que eso es como o que más he aprendido..."*

2.- Categoría de Dificultades: Los estudiantes que pertenecen al grupo de investigación "Sistema biopsicosocial" señalan que el trabajar con estudiantes y maestros de otras disciplinas puede llegar a ser algo difícil, por la diferencia de sus disciplinas y horarios académicos, así como el poco interés por compartir aprendizajes personales acerca de la licenciatura que estudian e incluso no toman interés por aspectos relacionados con la parte social de sus compañeros. Además el trabajar con compañeros de otras generaciones llegaba a ser complicado debido a que su tiempo de disponibilidad, forma de trabajo y manera de pensar diferían: *"…aja como las principales dificultades son la organización con otros chicos porque unos son de otros grados o de otros turnos entonces como eso, como, como coincidir en horarios para poder trabajar, lo que se va a trabajar en la sesión a dar el taller, si siento que se me complica más porque como estar al frente como que te comento es normal para mí no lo siento tan problemático, la dificultad más grande ese eso coincidir en horarios con tus compañeros de trabajo..."*

"No saber realmente a lo que me enfrentaba, aquí en la escuela normalmente expones y si te equivocas tienes a tu maestro que te dice bueno lo que el en realidad quiso decir fue esto, en una ponencia no, en una ponencia si te equivocas y la regaste y viene el momento de preguntas y ahí te corrigen y dices bueno si la regué, no debí haberlo dicho así, creo que eso no saber a lo que te enfrentaba como tal no tener una idea clara de lo que se estaba haciendo, las expectativas que yo tenía respecto a lo que yo tenía que explicar y al momento me agarraron los nervios pues entonces esas son como mis dificultades según yo ya me sabia manejar en público pero no.

3.- Categoría de Soluciones: Los estudiantes reportaron que para la organización de un grupo es importante llegar a acuerdos que permitan trabajar de una mejor manera, además de que deben existir compromiso así cada una conoce y entiende sus deberes y responsabilidades sobre los objetivos y tareas, al permanecer a diferentes grupos esto les permitió aprenden a aprender el uno del otro, y cuando las actividades establecidas no tenían el impacto que ellos esperaban

aplicaban nuevas estrategias para lograr los objetivos del proyecto: *"…lo que hicimos en algún momento fue preguntarles directamente a los chicos como les gustaría trabajar por ejemplo nosotros ya llevamos unas temáticas específicas a nosotros nos dicen tienen que trabajar este tema entonces lo que en una ocasión hicimos fue este decirle a los chicos la próxima semana vamos a trabajar tal tema, que les gustaría como les gustaría que trabajáramos en base a la res, lo que ellos nos decían entonces nosotros ya armamos la carta porque de hecho de esta forma los haces más partícipes de lo que tú quieres trabajar con ellos y al mo, al hecho de que ellos te están diciendo cómo quieren trabajar y que tú lo tomes en cuenta les das cierta responsabilidad de que cuando tu apliques esto que tu estas trabajando pues también lo hagan como que pongan más, más esfuerzo en el trabajo…"*

4.- Categoría de Cambios en ideas y conducta: Los estudiantes comunican que su participación en diversos proyectos ha influido en su toma de conciencia, percepción y actuar de las problemáticas sociales que afectan a su región, al país o al mundo: *"no son externas a nosotros porque aunque sea que esté pasando en Estados Unidos puede tener repercusiones en la sociedad mexicana entonces eso termina afectando a la sociedad en general entonces pues eso precisamente eso de como de que no somos externos a las diferentes problemáticas sociales que estén pasado aquí o en otro lugar porque nos puede afectar directo o indirectamente.*

Además, su participación en los diferentes proyectos los hizo confiar en sus opiniones y habilidades: *"… pues cambios es este, antes que nada esa seguridad respecto a las opiniones que tenía tanto en clase como en cualquier grupo si en clase no es que tenga una participación muy activa, cuando llego a hacerlo al menos ya manejo mejor la parte de la seguridad…"*

5.- Rol del educador y educando. Los estudiantes manifestaron que el rol del maestro debería ser más de un facilitador que propicia las situaciones para la construcción de los aprendizajes, ya que el docente no lo sabe todo. Los estudiantes se atribuyeron una participación más activa respecto al proceso enseñanza-aprendizaje, ya que afirmaron tanto maestro como estudiante eran responsables de la construcción de conocimientos: *"… de los dos activos, tanto como, como somos, no venimos blancos, en tabula rasa tenemos esta autonomía también de aprender no solamente del maestro e incluso saber cosas que ellos no sepan entonces complementas esta dinámica de clase…"*

Conclusión

Para concluir podemos decir elaborar estudios cualitativos nos lleva a tener una mejor comprensión de la percepción que tienen los estudiantes durante su formación profesional. Los estudiantes perciben miedos y dificultades durante su desarrollo profesional, pero si tienen una buena orientación pedagógica, los superan y alcanzan sus objetivos. Desarrollar las habilidades personales de los estudiantes garantiza un aprendizaje significativo.

Por lo tanto el Programa de Vinculación Comunitaria en Atención Psicológica dentro de la formación del estudiante de Psicología representa una gran herramienta pedagógica para su educación, ya que dicho programa les ha permitido poner en práctica los conocimientos teóricos así como desarrollar y/o fortalecer habilidades personales y profesionales. Además de que su participación en los diferentes grupos les permite intervenir en la sociedad pero al mismo tiempo la sociedad interviene en ellos, por lo que podemos decir que es una co-transformación, por ejemplo al dar talleres se modifican ciertas estructuras de la sociedad pero al mismo tiempo se van construyendo aprendizajes que no se dan en un salón de clases pero que ayudan en la formación profesional y personal del estudiante.

Con base a los resultados podemos decir que la intervención social como estrategia de formación de los estudiantes de Psicología repercute para que los estudiantes valoraran el uso de técnicas y métodos autodidactas para generar y aplicar conocimiento.

Por otro lado, esta forma de pedagogía, mantiene sensible a los estudiantes respecto a las problemáticas sociales inmediatas, así como el papel que ellos como agentes participantes tienen en la solución de dichas problemáticas y los perfila para desarrollar habilidad autogestoras en la construcción de conocimientos, tal como lo reporta Freire en su pedagogía (2008).

Referencias

Roger, E., Araújo Freire, A. M., Luengo , E., & Oscar Jara. (2007). Hacia un nuevo paradigma educativo. (M. Bazdresch, Entrevistador) Coloquio.

Freire , P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica.* (G. Palacios , Trad.) Argentina: Siglo veintiuno.

Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido. *Historia de la educación Latinoamericana*, 57-72.

Schugurensky, D. (2015). Pedagogía Social y cambio social: proyectos, espacios e intervenciones. En K. Villaseñor Palma, L. Pinto Araújo, M. Fernández Álvarez , & C. Guzmán Zárate, *Pedagogia Social. Acción y desarrollo* (págs. 24-42). México: Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP.

La Formación profesional del Pedagogo Entre la Tradición y la Actualidad

Mtra. Érika Saldaña Pérez, Profesora de carrera de pedagogía, FES, Aragón – UNAM, brujas74@yahoo.com.mx

Apertura

Es relevante trabajar el tema de la formación profesional del pedagogo en el contexto de la educación global debido a los retos y problemáticas que se van presentando en el campo educativo, social y cultural; como las desigualdades educativas, injusticias sociales, la violencia, los racismos y las indiferencias a las cuestiones socioculturales particulares. Reflexionar desde el campo de **"la formación profesional del pedagogo entre la tradición y la actualidad"**, conlleva a reconocer sobre las prácticas que se sobre determinan al campo, tales como: la intervención sociocultural, la intervención socioeducativa, la gestión cultural y educativa, la orientación y la formación de los sujetos. Además de reconocer que en la globalización, el neoliberalismo y sus intentos de desalojar ciertas tradiciones, usos, costumbres, afectos y deseos, los sujetos y comunidades viven en ciertas tradiciones, saberes y problemáticas; por lo cual, la formación profesional debe situarse entre los bucles de la tradición y la innovación, entre los conocimientos técnico-científicos y los conocimientos críticos y propositivos. Esta dinámica compleja, contradictoria y problematizadora solicita al profesionista una mejor y constante preparación.

Para emprender este arduo análisis es indispensable indagar sobre tres elementos:

1) Evaluación y análisis a planes y programas de estudio de las licenciaturas en pedagogía y educación.

2) Rescatar mediante la investigación a egresados la incidencia que tiene la formación profesional que recibieron en el campo laboral, con la intención de rediseñar, modificar o reestructurar el currículum y las prácticas profesionales.

3) Formar profesionistas que brinden alternativas pedagógicas a problemáticas sociales, culturales y educativas que enriquezcan las relaciones entre sujetos y comunidades lo que hace sólido el lazo social intercultural crítico.

Uno de los aportes que se obtiene al realizar una investigación sobre este tema y problemática, es que, la reestructuración de planes y programas de estudio de la licenciatura de pedagogía debe articularse al mundo de la sociedad red y al mundo cotidiano sociocultural concreto; para crear prácticas y alternativas que reduzcan las brechas sociales y digitales de la sociedad y de la propia cultura escolar y profesional.

El Plan de Estudios de la Carrera de Pedagogía 2002 de la FES Aragón, contiene una dimensión disciplinar que responde a la formación básica del pedagogo: teorías, conocimiento, epistemología, formación, educación, práctica, saberes cultura, filosofía, sociedad e investigación son las categorías que forman parte de la dimensión disciplinar. También contiene la dimensión profesional que responde a la formación profesional lo que queda inscrito en el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes para el ejercicio laboral y que comprende cuestiones técnicas, procedimentales y cognitivas del área de la docencia, de la capacitación y del currículum. Éstas como los campos principales de trabajo de un pedagogo que a la vez son reforzados con la opción de realizar prácticas profesionales y la elección de unidades de conocimiento optativas. Dos ejes antagónicos y estructurales que debido a su carácter de organización curricular en líneas eje y unidades de conocimiento pretende la articulación de lo disciplinar con lo laboral.

Formación básica y formación profesional en el currículum vivido por los estudiantes se han presentado como dos dimensiones antagónicas; ya que algunos profesores no realizan las articulaciones entre teoría y práctica. Praxis y realidad laboral concreta Y por otra parte algunos profesores que imparten unidades de conocimiento meramente prácticas no se hacen en “campo”.

Es importante señalar y enfatizar la importancia de la articulación básica con la profesional laboral, ya que permitiría crear prácticas basadas en un proyecto pedagógico político cultural que resuelva las necesidades y las problemáticas de la sociedad y del sector educativo.

Currículum y profesión en *Didáctica Magna* y el Neoliberalismo.

La pedagogía como una profesión aparece en el siglo XVII con Comenio, para él la pedagogía es la profesión que forja hombres para la vida sociocultural y productiva; la escuela y la educación que se brinda allí hace del hombre un ciudadano. Es con la obra de Comenio que la pedagogía se articula a la enseñanza, y ésta se diseña y planea bajo el orden y la regla de lo que se debe enseñar; así como utilizar los recursos naturales que permitan comprender lo que se enseña. Entonces enseñar, aprender, planear y utilizar los recursos eran parte del trabajo del maestro, del pedagogo. Comenio *“… publica Didáctica Magna en los países bajos (Amsterdam 1657), tierras del despegue de la burguesía comercial, tierras del protestantismo expresado en*

anglicanismo y calvinismo." (Aguirre, 1993, p. 73). En esta obra Comenio enfatiza que para logar una formación en los hombres, el pedagogo debe formarse y brindar el conocimiento a sus estudiantes quienes siempre esperan oír, ver y sentir algo nuevo.

Comenio en su *Didáctica Magna* elabora un mapa curricular de educación integral. *"Una escuela para todos y con todo"*; en donde la sabiduría, el pensar, el acto, las virtudes y la lengua se vuelven los elementos de los procesos de formación. La escuela debe ser el lugar de los conocimientos y de los afectos los cuales hacen a los hombres virtuosos. La educación es pues para Comenio la herramienta para la vida. La concepción de *Didáctica Magna* es la más cercana a la concepción de currículum ya que tiene *"una propuesta formativa estructurada y secuenciada en relación con las etapas más plásticas de la vida humana."* (Aguirre, 1993, p. 73). La relación pedagógica maestro-estudiante-conocimiento son los elementos centrales de la propuesta curricular.

> *… llamo escuela, que perfectamente responde a su fin, a la que es un verdadero taller de hombres; es decir, aquella en la que se bañan las inteligencias de los discípulos con los resplandores de la Sabiduría para poder discurrir prontamente por todo lo manifiesto y oculto… escuelas en las que se enseñe todo a todos y totalmente.* (Comenio, 2003, p. 37).

La propuesta curricular de Comenio se ancla en una nueva didáctica, un método que se basa en observación y la naturaleza del medio y de las cosas; y una organización en la relación enseñanza y aprendizaje. Lo cual a la vez considera el conocimiento y la experiencia para formar el entendimiento. *"…, si el formador de la juventud actúa intensamente sobre la raíz del conocimiento, esto es, el entendimiento, con la facilidad pasará el vigor a la estanquilla, la memoria…"* (Comenio, 2003, p. 67).

A partir de la elaboración pedagógica de Comenio se instituye un programa educativo por niveles según la edad y por profundidad y complejidad de los conocimientos.

> *…, los individuos deben permanecer en la escuela hasta que esta consiga los fines que se propone; de modo que prevé cuatro niveles escolares desde la infancia hasta que el individuo alcanza la edad viril a los 24 años. Concibe pues la escuela materna, la escuela común, la escuela latina y la academia. Así, en cada escuela ha de observarse un riguroso orden por lo que su funcionamiento ha de requerir una reglamentación estricta que regule las actividades escolares anual y diariamente.* (Noyola, 2000, p. 47).

Esto va dando paso a la constitución de una escolaridad que se articula a la sociedad productiva. La escuela comienza a formar el capital humano para el desarrollo técnico, científico, tecnológico, industrial. Noyola 2000, menciona que desde el siglo XVII comienza la época moderna donde educación se articula a la producción y es a partir de la propuesta de Comenio que deviene la escuela moderna, pública y democrática. La formación de los sujetos y la profesión en tanto como el ejercicio de una práctica encargada de utilizar medios, y crear bienes y servicios constituyen una nueva práctica discursiva que teje una red capitalista: conocimiento y producción.

Las universidades se vuelven espacios que educan "espíritus profesionales" ya que la profesión y *"… el trabajo no es sólo una vía fundamental de emancipación, sino que es además percibido como una de las principales vías de realización profesional..."* (Varela y Álvarez, 1991, p. 295). En las sociedades capitalistas utilizan las escuelas como filtros para seleccionar y educar para el trabajo y para la vida.

Las profesiones se deconstruyen debido al movimiento del contexto histórico, político, económico, tecnológico, social y en relación a la transformación del campo laboral y las problemáticas concretas de una comunidad y de la sociedad. Por lo que, el sentido de las profesiones en la estructura social es la de regular y controlar el funcionamiento económico y social; así como, crear alternativas que posibiliten solucionar las problemáticas que se presentan. De este panorama deviene la línea de investigación sobre la formación profesional la cual se gesta entre las tradiciones y la novedad del avance e innovación tecnológica.

> *…formar profesionales de alto nivel, actualizados en función del desarrollo científico-tecnológico de punta y el propio a la disciplina con un sentido consciente de nuestra realidad y necesidades nacionales y del papel de su ejercicio profesional orientado hacia el mundo del trabajo, y con el fin ulterior de favorecer los intereses globales de la nación.* (Marín, 1993, p.238).

Metodología

Como se ha venido desarrollando con anterioridad lo tratante al tema del currículum y la escuela tiene una tradición anclada en la formación del hombre para la vida y para el trabajo. Los maestros necesitan una profunda y constante formación para poder intervenir en los procesos de formación de los estudiantes.

La formación del pedagogo del maestro, del profesor y del tutor se volvió un referente del desarrollo curricular; sobre todo con el desarrollo industrial y la vida moderna. El pedagogo necesita desarrollar habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes para responder a las problemáticas socioeducativas y a la vida laboral –que hasta el momento dirigen las empresas y banqueros-.de esto es importante señalar cuales son las competencias que se adquieren y se necesitan en la actual formación del pedagogo que si bien está en la compleja red tejida por la tradición y la innovación.

En el marco de indagar sobre las competencias adquiridas en la formación profesional y su incidencia en el campo laboral del pedagogo; se recuperan dos documentos sobre la opinión de empleadores en los años 2013 y 2014. Un primer documento es un informe de la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) de la UNAM y el otro es un informe del departamento de Planeación de la FES Aragón, UNAM. Estos documentos muestran las cuestiones de la empleabilidad y el impacto de la formación del pedagogo en el campo laboral, así como las competencias que se desarrollaron durante la formación.

El documento titulado “Informe de la encuesta de opinión de empleadores. Facultad de Estudios Superiores Aragón”, mayo 2014, DGEE. Se realiza con la intención de conocer el impacto de la educación proporcionada por la institución y orientar la formación de las y los estudiantes mediante la reestructuración de planes y programas de estudio. Con la finalidad de incorporar conocimientos, saberes, habilidades, actitudes, aptitudes y destrezas para mejorar la calidad de la formación profesional y lograr un desempeño laboral.

En uno de los rubros de análisis el documento presenta la debilidad que tienen las y los egresados de la FES Aragón en cuanto a la falta de experiencia profesional dada por las prácticas profesionales para desarrollar y consolidar el liderazgo. Mejorar la autoestima y la imagen personal. Desde estos análisis se puede decir que la configuración del campo profesional de la pedagogía desde la coyuntura de la mercantilización y las competencias se anuda a una cultura empresarial que tiene los matices del cientificismo, de lo técnico, de lo procedimental y la especialización; y donde sus valores son la flexibilidad, el éxito, la calidad, la responsabilidad y la competitividad.

El informe de empleabilidad del área de Planeación de la FES Aragón, muestra que de una muestra de 80 estudiantes que visitan bolsa de trabajo solo 5 terminan siendo contratados, esto representa que un gran porcentaje no obtiene las habilidades necesarias para el campo laboral.

Cabe destacar que las competencias a desarrollar dentro de la práctica profesional del pedagogo y las cuales corresponden a las demandas que ha planteado la sociedad del conocimiento, de la información y del aprendizaje, son: tener experiencia profesional. Manejar otro idioma. Tener la capacidad de adaptarse al campo laboral. Superarse laboralmente. Actualizarse. Tomar decisiones. Tener capacidad de innovar y planear. Estar titulados y/o tener estudios de posgrado. Desarrollar y gestionar proyectos. Ser responsable y flexible. Ser más competitivos.

Desde este marco de referencia se realiza un primer acercamiento a la experiencia profesional y laboral de tres egresados de distintas generaciones, los cuales se eligieron dentro de una variable categorial titulada: **labor profesional en el ámbito privado (empresas), en el ámbito público (gubernamental) y el de la institución educativa**. Y en términos de una entrevista abierta con preguntas rectoras para construir el diálogo. La elección de los entrevistados fue desde una muestra aleatoria que a su vez fue condicionada por la disposición de tiempo de los entrevistados. A los cuales se les agradece su colaboración para dicha investigación.

En la entrevista los egresados comentaron que la formación profesional y académica que les brindó el Plan de Estudios fue: conocimientos y saberes que les permiten resolver algunas situaciones laborales, así como un cierto desenvolvimiento ante personas, pero no un adecuado manejo de grupos que demandan las empresas para mantener el orden de las políticas, valores, normas de la empresa o de la institución.

En cuestiones sobre qué competencias les brindó su formación académica, ellos dicen que poseer habilidades tales como: La comunicación, la expresión oral y escrita. Sin embargo, la experiencia laboral les enseña a encarar una entrevista, hablar fluidamente, resolver dudas, desarrollar la improvisación como una condición de la conducción, así como el irse adaptando al área de trabajo y sus tareas.

Los entrevistados mencionan que la experiencia real y concreta en el campo laboral les hace reflexionar sobre las carencias en la formación profesional del pedagogo, ya que el ámbito empresarial e institucional les demanda:

- Aprender hacer.
- Iniciativa para emprender nuevas tareas.
- Gestionar y dirigir proyectos.

- Manejo de las relaciones humanas.
- Manejo de paquetería tecnológica.
- Inglés como un idioma necesario para las empresas privadas.

La formación profesional de la disciplina en materia de lo aprendido le permitió a los egresados tener un cierto conocimiento sobre cuestiones epistemológicas, teóricas y del ejercicio profesional, así como saber sobre la relación con las otras disciplinas: psicología, administración, economía, política. Un amplio y complejo andamiaje que les permite tener una cierta panorámica del campo pedagógico. Este conocimiento les incrementa el capital cultural, les brinda elementos para la actitud crítica y hacer conciencia sobre la importancia de la continuidad de su proceso de formación profesional.

Sin embargo, habrá que hacer precisiones metodológicas desde las tres dimensiones que conforman la cuestión de la profesionalización.

> *…el campo profesional demarcado por la coyuntura sociohistórica e institucional (interés, sectores, posiciones y grados de especialización); el campo social conformado por el conjunto de necesidades, requerimientos o demandas surgidas de los diversos sectores sociales, y, por último, el campo estrictamente laboral , definido por los modelos y las dinámicas socioeconómicas y políticas imperantes en una determinada formación social."* (Pacheco, 1997, p. 35).

Considerar lo que la autora describe sobre las dimensiones de la formación profesional, permite abrir el panorama de la formación profesional del pedagogo que versa entre la epistemología, la *praxis,* y la diversidad cultural; recuperando las relaciones con la intervención sociocultural, la intervención socioeducativa, la gestión cultural, y educativa; la orientación educativa y las cuestiones de los procesos de formación de sujetos.

Conclusiones

Como se ha desarrollado en la metodología, la formación profesional del pedagogo entre la tradición y la innovación, ha devenido en la demanda innovadora del mercado neoliberal, sin embargo, la tradición es una cuestión poco revisada y a veces no tiene la debida importancia. Como bien se ha señalado con la revisión a la perspectiva comeniana la formación profesional se articulaba a la filosofía, al conocimiento, a la práctica, a la observación, a la literatura, la matemática y las ciencias; y a cuestiones de didáctica y de método. Desde el sentido de la

tradición el reto que tiene el plan de estudios de la Licenciatura de Pedagogía de la FES Aragón es recuperar en su formación profesional el campo sociopedagógico y su articulación con la filosofía educativa y las prácticas de la pedagogía social; lo que remite al campo concreto y real.

La observación y el registro en las prácticas tienen una importancia para la experiencia socioprofesional, ya que dota de saberes culturales, y reconocimiento de las diferencias socioeducativas, culturales, familiares y subjetivas. Las experiencias en las prácticas profesionales brindan una formación concreta de las realidades las cuales en el momento de la reflexión se problematizan y se recrean contenidos para la propia formación profesional del pedagogo y esto permite crear diferentes acciones didácticas para las prácticas profesionales.

El proporcionar un lugar a las prácticas en la formación profesional del pedagogo permite desarrollar competencias de la disciplina, para el trabajo y para la mejora de la comunidad. Así como dar fortaleza al área de la investigación. Y solventar problemas de liderazgo, gestoría y compromiso ético.

Bibliografía

Aguirre, María Esther.1993. “De una propuesta curricular llamada Didáctica Magna.” En De Alba, Alicia (Coord.) El currículum universitario de cara al nuevo milenio. CESU UNAM, México, pp. 69-76.

Álvarez, Fernando y Varela Julia. 1991. Arqueología de la escuela. La Piqueta, Madrid.

Comenio, Juan Amós. 2003. Didáctica Magna. Porrúa México.

Documento 2014. Informe de la encuesta de opinión de empleadores. Facultad de Estudios Superiores Aragón. DGEE-UNAM.

www.evaluacion.unam.mx/encuesta/aragonemp.html

Marín, Dora E. 1993. “La formación profesional disciplinaria: vías alternas en el campo ante los cambios”. En De Alba, Alicia (Coord.) El currículum universitario de cara al nuevo milenio. CESU UNAM, México, pp. 233-240.

Noyola, Gabriela. 2000. Modernidad, disciplina y educación. UPN, México.

Pacheco, Teresa y Díaz Barriga Ángel. La profesión universitaria en el contexto de la modernización. Pomares, México-Barcelona.

A Pedagogia Social na perspectiva descolonial

Karine Santos[74]

A recente história da Pedagogia Social no Brasil já aponta contribuições importantes ao cenário acadêmico e aos movimentos de educadoras e educadores sociais. Essa importância se destaca ao meu ver por dois aspectos: 1 – a abertura das discussões sobre a regulamentação da profissão e, 2 – o incentivo a proposição de estudos e pesquisas na área sobretudo com a criação de grupos de pesquisa alinhados ou alheios aos referentes da Pedagogia Social no mundo. Não podemos negar que trata-se de um tema polêmico, pois não estamos referindo apenas a implementação de uma nova área.

O movimento epistemológico que exige essa discussão nos provoca a refletir acerca das raízes históricas que dão origem a esse trabalho reconhecido a partir dos pressupostos da Educação Popular em seus contextos de luta e resistência. Desse modo, cabe destacar que não há como pensar uma Pedagogia Social no Brasil sem levar em consideração tal historicidade. Cabe assim, ampliar o escopo dessa reflexão e vislumbrar as possibilidades de uma pedagogia descolonial traçada desde o sul do mundo. Essa perspectiva pedagógica diz respeito ao compromisso com uma educação emancipadora, aspecto que imprime uma perspectiva importante quando olhamos as experiências latino-americanas. Assim, o trabalho que aqui se apresenta tem como objetivo discutir as possibilidades de instituição de uma Pedagogia Social numa perspectiva descolonial. Defendemos o argumento de que uma Pedagogia Social latino-americana faz sentido uma vez que as práticas desenvolvidas conjugam uma pluralidade de conhecimentos, saberes e racionalidades próprias cuja inspiração está alicerçada numa perspectiva contra hegêmonica.

A conformação de uma área de práticas profissionais e de estudos acadêmicos

No Brasil, a nomeação de uma área de práticas educativas além dos espaços escolares é recente. É fato que até a nomeação dos profissionais que nela atuam rebece um nome há pouco mais de duas décadas (Santos e Santos Paulo, 2017). No entanto, a história revela que desde a sua

[74] Doutora em Educação (UNISINOS), professora da Faculdade de Educação da UFRGS, pesquisadora do Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social – CEPOPES/UFRGS e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação não Escolar/FEEVALE. E-mail: karinesan@gmail.com

colonização já existia algum tipo de atividade educativa que pretendia revelar saberes e modos de vida com objetivo a convivência em comunidade.

É somente a partir dos anos 2000 que conhecemos de maneira mais ampla os pressupostos de uma Pedagogia Social que, desde o seu nascedouro europeu, constitui-se área de conhecimento e também de práticas materializadas através da Educação Social. Embora provavelmente tenha havido atividades muito anteriores ao que se conhecemos, algumas obras[75] foram dando visibilidade e trazendo-nos experiências que vinham de várias partes do mundo, sobretudo da Europa. Assim, descobrimos o berço da Pedagogia Social, a Alemanha; igualmente tomamos conhecimento de que Portugal e, mais consolidadamente, a Espanha têm servido de seleiro teórico para o que se tem vislumbrado da profissão por aqui.

Casualidade ou não, tal abertura corrobora com as discussões acerca da regulamentação da profissão educadora e educador social, que apesar da sua grandiosidade em termos de quantidade de profissionais e de práticas em curso, não dotava de status social suficiente para o seu reconhecimento.

Em trânsito dois projetos de lei que reforçam a motivação à discussão e a complexificam. As discussões, todavia, vêm se concentrando no requisito de entrada na profissão: se com ensino médio ou ensino superior. Um importante momento de visibilidade para as educadoras e educadores sociais.

Ao mesmo tempo, temos percebido o crescimento das discussões acerca das concepções, teorias e fundamentos da Pedagogia Social/Educação Social em âmbito acadêmico. Considerado um tema marginal, só existia por esforço e obra de intelectuais resistentes ao império dos estudos sobre os saberes escolares e seus desdobramentos. À exemplo a multiplicação de grupos de pesquisas em programas de pós-graduação nas mais diferentes áreas do saber, sobretudo na educação. Em análise da produção acadêmica nos anos de 2011 e 2015 sobre temas correlatos identificou-se uma acentuação na produção e uma variação temática importante (Zucchetti et all, 2018). No entanto, o que temos visto com frequência desde meados dos anos 2000, uma

[75] É notável a multiplicação de produções científicas em nível nacional desde esse período com o título de pedagogia social. À exemplo as produções que temos acesso: NETO e SILVA (Orgs.) Pedagogia Social, 2009. NETO, SILVA e MOURA (Orgs.) Pedagogia Social, 2011. SILVA, NETO e outros (Orgs.) Pedagogia Social: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social, 2011. GARRIDO, SILVA, MATOS e SANTIAGO (Orgs.) Desafios e perspectivas da Educação Social: um mosaico em construção, 2010. GARRIDO, SILVA e EVANGELISTA (Orgs.) Pedagogia Social: Educação e Trabalho na Perspectiva da Pedagogia Social, 2011. SILVA, GARRIDO, CARO e EVANGELISTA. Pedagogia Social: Animação Sociocultural, um propósito da educação social, 2011. GRACIANI. Pedagogia Social, 2014. CAMORS et all. Pedagogia social e educação social, 2016.

tendência em nomear práticas educativas desenvolvidas no âmbito da educação não escolar como Pedagogia Social. Compartilhamos desse movimento porque compreendemos, desde o lugar de quem atua no campo social, que há uma emergência em decretar um status profissional dessa área, tendo em vista a multiplicação, exigência e complexidade das práticas neste âmbito. No entanto, consideramos que esse é um tema cujos contornos ainda não são possíveis de serem vistos com facilidade, por isso temos uma certa dificuldade em defender que temos uma Pedagogia Social.

A experiência da América Latina

A América Latina tem dado importante contribuição ao mundo em alguns temas. Experiências de participação democrática/popular, organização de movimentos sociais, educação de adultos, investigação participativa, educação popular e, mais recentemente, o reconhecimento de uma Pedagogia Social/Educação Social. Devido à diversidade significativa na qual as ações em educação no campo social se fundem, a constituição teórico-prática permitiu a efetivação de conceitos, concepções e nomeação bastante variado. Moura e Zucchetti (2006, 2010) apresentam uma reflexão sobre as práticas de educação que se desenvolvem além da escola, ancoradas em quatro eixos: a urgente superação do debate sobre suas diversas formas de nomeação; o olhar mais minucioso para a questão da intencionalidade presente (ou não) nas práticas de educação no campo social; uma concepção ampliada de educação, designando-a como uma prática social que é também um ato político; a possibilidade de instauração de outras bases teóricas para uma prática de educação que se constitua pelas atitudes de abertura e acolhimento e um corpo de saberes transdisciplinar. E afirmam:

> *Se mantivermos uma visão limitada, porque parcial e fragmentada, dos processos e dinâmicas que habitam o campo social, manteremos também um tipo de análise incapaz de explorar o movimento e a fluidez dos processos educativos que ocorrem na marginalidade dos saberes instituídos, repetindo o mesmo equívoco da educação escolar, que desconsidera e não toma como ponto de partida de sua ação a realidade própria de cada grupo, de cada sujeito.* (MOURA; ZUCCHETTI, 2010).

As autoras, refletindo sobre as intervenções educativas em curso, procuram estabelecer com elas um diálogo no sentido de tensionar os seus contornos com diferentes áreas do conhecimento. Sublinham a necessidade de um confronto histórico entre a educação popular e a educação não escolar, marcada neste texto como educação no campo social, como forma de visibilizar os equívocos construídos no bojo das teorias que as consideram a mesma coisa.

Aqui brevemente trazemos a experiência do Uruguai. Conforme Camors (2014) o país vizinho começou a refletir sobre a formação de educadores para cuidar de crianças e adolescentes em 1973; daquilo que se foi apreendendo culminou em um projeto específico para a formação de educadores sociais em 1989. No ano seguinte começaram um curso para a carreira de educador social. Camors (2016) afirma que, em 2015, o número de inscritos para educador social já superava os inscritos em licenciaturas. É interessante notarmos que o autor afirma a necessidade de uma pedagogia diferenciada a partir das necessidades que se avistavam. "Nossa experiência foi trabalhar em um determinado lugar com políticas de infância e adolescência (...) não éramos professores, apenas sentíamos que éramos educadores e fazíamos educação" (CAMORS, 2016). O que havia eram as necessidades apontadas pela prática. Com essa necessidade, continua Camors (2016), "pensamos em formar educadores e a pergunta foi 'como vamos chamá-los?'" A resposta chegou a partir do diálogo com uma reconhecida pedagoga uruguaia; ela disse "o que vocês querem é formar educadores sociais – educadores pela função e sociais pela problemática com que trabalham". E assim surgiu o termo naquele país.

Não temos ainda um panorama latino-americano mais amplo, pois ainda há muito o que se revelar neste aspecto. O que temos apontado é a importância do reconhecimento da nossa história própria e dos modos como fomos, com nossas histórias colonizadoras, construindo o que estamos tentando identificar como Pedagogia Social/Educação Social.

A perspectiva descolonial: uma pauta para a PS Latino-Americana

A Pedagogia Social descolonial que vislumbramos, no contexto em que a estamos descrevendo, não nega a contribuição das temáticas emancipadoras, de um lado. Mas, por outro, intenta com afinco que as pesquisas nas fronteiras, nas periferias, produzam como resultado práticas que sejam libertadoras. Em um contexto político no qual as propostas neoliberais voltam a se avolumar, talvez seja o momento de retomarmos o conceito freiriano de libertação para, depois, revisitar o conceito 'nortista' de emancipação. A libertação de que Freire falava tinha a ver com a reflexão sobre o mundo a fim de transformá-lo (JONES, 2010), bem como com a negação de um mundo fatalista no qual as coisas não pudessem ser alteradas, transformadas.

Aliás, entendemos ser esse o mote descolonial, ou seja, uma vez que pertencemos a países ditos periféricos temos de 'olhar com as nossas lentes', com o nosso arcabouço teórico que, sem desconsiderar, por exemplo, a epistemologia eurocêntrica, vai, de outra parte, valorizar a nossa interpretação, a nossa construção epistemológica, a nossa ecologia de saberes (Santos, 2009) – o saber do sul. Para isso também deveremos lançar mão de autores que têm uma preocupação com

o pensamento fronteiriço (Mignolo, 2003) ou de margem (Carrillo, 2008). Dito em outras palavras, é necessário respeitar, referenciar e continuar com os trabalhos realizados aqui com nossa experiência, com as nossas idiossincrasias. E isso foi o que ocorreu na implementação da profissão de educador social no Uruguai. Camors (2014, p. 33) registra a importância de Paulo Freire para que lá se pensasse "la dimensión de la educación, más allá de la escuela". Freire é um bom exemplo de educador descolonial, se considerarmos que sua obra, em que pese ser universal, tem muito das características latino-americanas e seu pensamento se dá a partir daqui, do sul. Ademais, os clássicos *Pedagogia do oprimido e Educação como prática da liberdade* são citados em quase todos os trabalhos sul americanos que tratam de educação popular, de oprimidos e opressores, de colonização e descolonização. Freire transitou teoricamente entre o norte e o sul geopolítico do mundo – sempre suleando, observando seus objetos de pesquisa a partir daqui. Enquanto o norte tratava da emancipação, o sul buscava (e, quiçá, até hoje) a libertação.

Ramón Grosfoguel (2013) vai chamar essa ação de genocídio-epistemicídio, uma parte do que nos colonializa. E vai mais além: "cómo es posible que los hombres de estos cinco países 6 alcanzaran tal privilegio epistémico hasta el punto de que hoy en día se considere su conocimiento superior al del resto del mundo?" (GROSFOGUEL, 2013, p.34). À luz do que dissemos até aqui, uma Pedagogia Social descolonial será uma opção político-pedagógica, haveremos de estar alertas nas nossas práticas para que não estejamos vendo nossos lugares de práticas e lugares de pesquisas como se do norte fôssemos. Ora, as contribuições de lá, que não são poucas, devem nos servir de estímulo para também nos debruçarmos sobre os problemas de cá. Porém, com o nosso olhar, com as experiências tantas já vividas por nós. O estar alerta também se refere a não esperar reconhecimento do norte em relação às práticas do sul. As universidades ocidentalizadas "son epistémicamente racistas y sexistas al mismo tiempo" (GROSFOGUEL, 2013, p. 35).

Tais aspectos do pensamento latino-americano não poderiam ser citados sem relacioná-los à tradição da educação popular. A educação popular, enquanto uma construção histórica, acompanha o movimento da sociedade (Streck, 2012), fazendo frente a questões que dizem respeito às injustiças sociais e ao modelo dominante que promove a exclusão social no nosso país. Apresenta características que permitem afirmar que há na sua essência potenciais que confluem entre resistência e criatividade.

Originalidades possíveis

Não há como negar que a Pedagogia Social tem sido identificada como uma referência importante na institucionalização do espaço de profissionalização e formação dos profissionais/educadores e educadoras sociais. Compreendemos desde as teorias do sul que a Pedagogia Social na sua originalidade nos apresenta potencialidades para a consolidação de uma perspectiva teórico-prática importante, considerando a tradição latino-americana da educação popular que há muito vem revelando uma dimensão pedagógica presente nas práticas educativas que desenvolve. A instituição de uma Pedagogia Social poderá representar o reconhecimento técnico-profissional que este campo tanto anseia, mas sem repetir e copiar o que se produz no norte.

A Educação Popular "faz da margem o seu lugar preferencial e historicamente tem revelado dificuldades de conviver com a institucionalidade" (Streck e Santos, 2011, p. 29). Tem referência importante na interpretação crítica da realidade e possui um caráter gnosiológico, pois se posiciona diante da realidade e constrói alternativas, portanto possui um caráter político; orienta ações práticas e teóricas para a transformação de determinada realidade, é tanto individual quanto coletiva (Carrillo, 2013). Na Educação Popular, o processo de produção do saber é pedagogicamente mais importante do que o seu produto (Brandão, 1995), pois ela se interessa pela compreensão de como as pessoas se organizam para produzir e viver as experiências criadoras de conhecimentos.

A Pedagogia Social tem sua própria história na Europa e seus contornos no Brasil e na América Latina ainda são muito recentes. Reconhecemos que não estamos inventando algo novo e que temos no legado da Educação Popular e na filosofia freiriana que são originárias da luta de classes contra as desigualdades sociais os fundamentos à área da Educação Social. Tal afirmação leva em conta a crítica anunciada por Fichtner (2013, p. 348) na qual, analisando a experiência brasileira com a Educação Popular e sua relação com a Pedagogia Social europeia, indica que "a riqueza e complexidade das experiências sociais e históricas de Educação Popular raramente são tematizadas no atual discurso brasileiro sobre construção de uma Pedagogia Social no Brasil". Com essa afirmativa, feita por quem nos olha de fora, reiteramos o que já vínhamos indicando (Santos, 2015), ou seja, a necessidade de fazermos uma crítica a implementação de um único modelo, dado a emergência que se coloca quando reconhecemos que temos uma Pedagogia Social.

Referências

BRANDÃO, Carlos R. Em campo aberto: escritos sobre educação popular. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMORS, Jorge. El educador social en Uruguay: aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura professional. 2.ed. Montevideo: Editorial Grupo Magro, 2014.

CAMORS, Jorge. Entrevista concedida a Levi Nauter de Mira, em 28-07-16, no Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación da Universidade de La República, UDELAR – Montevidéu/Uruguai, 2016.

CARRILLO, Alfonso Torres. Investigar en los márgenes de las ciencias sociales. Folios [online]. 2008, n.27, pp. 51-62. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/3459/345941357006/ >Acesso em fevereiro/2017.

CARRILLO, Alfonso Torres. Orlando Fals Borda e a pedagogia da práxis. In STRECK, Danilo R. (Org). Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CARRILO, Alfonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). Educação Popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FICHTNER, Bernd. Educação Popular: uma visão europeia. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). Educação Popular: lugar de construção social e coletiva. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GROSFOGUEL, Ramón. Desenvolvimentismo, Modernidade e Teoria da Dependência na América Latina . REALIS – Revista de Estudos Antiutilitaristas e Póscoloniais, v. 3, n. 2, 2013.

JONES, Lauren Ila. Libertação. In STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2.ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MIGNOLO, Walter D.. Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Educação além da escola: acolhida a outros saberes. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 140, maio/ago. 2010.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Explorando outros

cenários: educação não escolar e pedagogia social. Revista Educação Unisinos, São Leopoldo, set./dez. 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Karine. Intencionalidades em conflito: um estudos das práticas educativas de ONGs. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação Educação, 2015.

SANTOS, K.; SANTOS PAULO, F.. (Des)encontros entre a Pedagogia Social e a Educação Popular. In: Revista Ensino & Pesquisa, v.15, n. 2 (2017), 117-140, Suplemento.

STRECK, Danilo R. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. In: Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 185-198, Jan/Abr 2012.

STRECK, Danilo R.; SANTOS, Karine. Educação de Jovens e Adultos: Diálogos com a Educação Popular e Pedagogia Social. EccoS – Revista Científica, n. 25, São Paulo, jan./jun. 2011, p.19-37.

STRECK, Danilo R.; SOBOTTKA, Emil A.; EGGERT, Edla (Orgs.). Conhecer e transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional. Curitiba: CRV, 2014.

ZUCCHETTI, Dinora; SANTOS, Karine; MIRA, Levi Nauter de; ROSA, Roberta Soares da. Paulo Freire e a Educação Não Escolar no Rio Grande do Sul: primeiras aproximações. In: MORETTI, Cheron; STRECK, Danilo; PITANO, Sandro de Castro. Paulo Freire no Rio Grande do Sul: legado e reinvenção. Caxias do Sul: EDUCS, 2018.

Experiencias de los 15 encuentros de estudiantes de pedagogía social, una herramienta de concientización e integración educativa en la Universidad Autónoma de Santo Domingo

Dra. Miledys Tavarez Marzan, Institución: FCE UASD, Área temática: pedagogía social en universidades, Email: miledyst@gmail.com

Resumen:

Desde finales del año 2006, iniciamos una idea, que se fue consensuando y que se transformó en una estrategia de consolidación de contenidos, emociones, desarrollo de talentos, unidad profesoral y amistad entre estudiantes de diferentes generaciones que estudiaban pedagogía social en la Facultad de educación de la UASD. Su objetivo fue crear encuentros estudiantiles para que cada grupo expusiera sus talentos alrededor de un tema central fomentando asi la valoración de la diversidad y la puesta en escena de contenidos de la asignatura de forma lúdica y animadora. Durante casi 8 años logramos involucrar alrededor de 3000 estudiantes y más de 20 docentes cada año, en torno a la reflexión de los problemas sociales que impiden la educación dentro de la sociedad, partiendo de los conocimientos logrados acerca de la pedagogía social en el aula.

Partiendo de los conceptos de Freire, Ausubel y Gardner en relación a la dialogizidad de todo proceso educativo y de la necesaria participación de los sujetos, asi como la necesidad de desarrollar las diferencias múltiples para que hayan aprendizajes reales y significativos, conformamos una estrategia permanente que facilitara la necesidad de adquirir compromisos desde su formación para resolver cada problemática cuestionada y compartida, convirtiéndose en un espacio reflexivo y para la acción.

Palabras claves: *Pedagogía social, encuentros estudiantiles, compromisos educativos, educación social.*

Introducción

Partiendo de la concepción dinámica de la educación, nos planteamos crear las condiciones para que docentes y estudiantes compartieran sus conocimientos de las asignaturas y propusieran

acciones y compromisos para su propia vida, en especial utilizamos la Pedagogía social. Freire nos plantea que la realidad vivida es la que nos marca por ello la práctica educativa ha de partir de la realidad mismo del que aprende y que esta visión debe venir de docentes con esperanzas en los cambios que su práctica aporta. De ahí que el mismo docente debe estar animado y esperanzado y debe ser percibido asi por sus estudiantes para ser imitado en su práctica.

Al compartir la idea entre educadores y educadoras de la Catedra de Teorías Pedagógicas, que coordinamos por 9 años en el antiguo Departamento de Pedagogía de la UASD, la idea fue aceptada por un grupo reducido de docentes participantes en el año 2006 y luego se fueron integrando casi todos hasta el último encuentro realizado en el año 2013 y ya éramos más de 10 centros activos cada semestre en diferentes lugares, desarrollando el encuentro de estudiantes de pedagogía social con un tema cada vez, que buscaba unirnos y comprometernos para ayudar la sociedad, los formadores y los mismos estudiantes.

Organización del evento

Los Eventos de pedagogía social buscaban compartir talentos y visiones acerca de un tema o problema social en especial y se concretaba por la participación de los grupos de la asignatura de pedagogía social de cada centro regional de la Universidad Autónoma de Santo domingo, UASD, los cuales llegaban acompañados de su profesor o profesora titular de la asignatura. Los eventos se organizaban durante el semestre en los diferentes centros favoreciendo una dinámica participativa de todos los docentes y administrativos que se interesaban en acompañar el éxito del evento en su región.

El evento se trabajaba durante todo el semestre y se realizaba el encuentro antes de finalizar el mismo, durante ese tiempo se planificaba, se ensayaba, se coordinaba, se creaban formas y el

punto culminante se daba en el encuentro final, en el cual desarrollaban una serie de actividades que les generaba emociones que no se esperaban y que no habían vivido en ninguna otra asignatura durante su formación asi expresan los participantes, quedando prendados de por vida de esa actividad docente.

Bajo la coordinación general del evento se cruzaban informaciones y se consensuaban temas, formas, colores de camisetas y contenidos a tratar en cada evento, dejando posibilidades al grupo local de abordar la inauguración con sus autoridades y grupos de animación. Asi como reconocimientos a personalidades locales con características de pedagogos sociales y educadores sociales.

Ante el consenso general del contenido a tratar, cada centro desplegaba actividades teóricas y metodológicas para ejecutar una actividad digna de su región y grupo, creando asi el despliegue de la identidad y deseos de hacerlo mejor para competir, pero sanamente favoreciendo la calidad de cada actuación y la emoción del deber cumplido con los grupos. Se presentaban muestras culturales de sus regiones acorde con los temas, asi como canciones, teatro, bailes, poesías, videos, etc.

Logística y gestión del evento

En materia de gestión, este evento nos permitió crear espacios de apoyos y colaboración con todos los sectores, involucrando equipos de estudiantes en cada proceso como parte importante de las acciones a realizar, siendo ellos los supervisores de que todo quedara excelente para recibir a los estudiantes y docentes visitantes. Este evento realizado, por 15 semestres equivalente a 8 años de labor creó un espacio de integración entre docentes, lo cual genero una amistad sincera y

atrajo a docentes de otras asignaturas, y entre los estudiantes también, creándose amistades perdurables entre centros y creándose nexos entre estudiantes activos y egresados para poder participar en otros eventos, a los cuales asistían como parte de la historia y colaboraban orientando a los estudiantes noveles.

Los administrativos (directores, cajeros, personal de apoyo) fueron integrándose para apoyar con la logística del evento en materia de almuerzos y recibimientos en los centros sedes de cada evento, así como dando apoyo a sus estudiantes representados en el evento. Al inicio no fue fácil que este personal entendiera como apoyar la actividad por razones burocracias de la Universidad, pero poco a poco al ver la importancia y la sinergia que se fue creando, comenzaron a facilitar apoyos necesarios para la legalidad interna del evento. La parte de finanzas era solventada por los mismos estudiantes, los cuales hacían actividades para lograr sus almuerzos, camisetas y su traslado que era lo único que aportaban. Otros conseguían financiamiento de sus centros o de otras fuentes que les facilitaba su participación efectiva [2].

Justificación de los encuentros de estudiantes de pedagogía social

Partimos de las concepciones de Paul Natorp [7], el iniciador de la teoría de la pedagogía social, el cual nos da los elementos fundamentales de la misma y al leerlos nos parece estar leyendo para la sociedad actual y para nuestros países latinoamericanos:

1. -creación de una conciencia comunitaria
2. -superación de la desunión del pueblo alemán
3. -eliminación de las diferencias sociales
4. -la democratización de la educación

Podemos ver que efectivamente, necesitamos crear conciencia, acabar con la desunión, eliminar las diferencias sociales y democratizar la educación, pues aún en pleno siglo XXI estamos más divididos que nunca, ensimismados en la búsqueda de tener y sin importarnos el otro y la otra. Por lo anterior, buscamos crear procesos pedagógicos de gran participación, diálogo, desarrollo pleno de confianza, alegría y seguridad asi como colaboración y solidaridad entre grupos, pares y docentes y estudiantes.

Al crear espacios para el desarrollo de líderes, fomentamos futuros educadores sociales comprometidos con los demás, no importando el área que se forme, buscamos que desde esa área del conocimiento pueda trabajar el enfoque de pedagogos sociales debido a la inexistencia en el país de la carrera que los especialice [2].

De ahí que nos propusimos:

1. Integrar a los y las estudiantes de educación en proyectos educativos comunes.
2. Plantear compromisos conjuntos para impulsar una cultura de democracia, paz, amor, dignidad y equidad.
3. Intercambiar experiencias para el trabajo docente comprometido con la educación.
4. Aplicar técnicas de animación grupal que incentiven el conocimiento, alegría, solidaridad, colaboración y unidad [7]

Por qué la pedagogía social para hacer encuentros estudiantiles y profesorales?

Esta asignatura por su idiosincrasia nos permite trabajar la formación docente de forma dinámica, buscando la reflexión, construcción, investigación y estrategias para intervenir en procesos educativos para ayudar y reinsertar según las necesidades de los seres humanos con los que se trabaje. Trabajamos la relación educación con la sociedad, la educación social para la convivencia, los grupos y la educación, los derechos y la educación, la economía, la política, la religión y su intervención socioeducativa, además de los problemas de marginación para concientizar sobre el respeto a la diversidad [3].

Evolución y desarrollo de la Pedagogía Social

La pedagogía social ya tiene una historia y en países desarrollados se trabaja como carrera de licenciatura, maestrías y doctorados, mientras en nuestro país tenemos una asignatura y sólo en la UASD hasta 2015, pues las demás universidades trabajaban la sociología de la educación, y su enfoque es sociológico, mientras en la UASD contamos con docentes con ese enfoque pero nosotros trabajamos el enfoque pedagógico porque formamos educadores.

Si bien las ideas de educación social se inician desde que el ser humano hablo de grupos, sociedades y sus formas de educación tanto familiares como parte del estado (Sócrates, Platón y Aristóteles, Comenio, Pestalozzi), la pedagogía social inicia su desarrollo teórico moderno a partir de la segunda mitad del siglo XIX como una pedagogía práctica orientada a la intervención en lo social, entre los principales representantes de esta fase fundacional se mencionan Kerschensteiner (Alemania, 1854-1932), Paúl Natorp (Alemania, 1854-1924), José Ortega y Gasset (España), Emilio Durkheim (Francia 1858-1917). [5]

Con Paúl Natorp, (1854-1924) se inicia la construcción teórica de la pedagogía social, es él quien aporta los llamados conceptos eje en esta fase inicial: comunidad, voluntad, educación; y, la concepción, ya esbozada por E. Kant, de que el hombre se hace humano solo en la relación con

la comunidad y por medio de la educación, plantea que "toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad" (1913), y que la comunidad consiste en la conciencia de los individuos que en ella están, donde ha de formarse y desenvolverse tal conciencia mediante una labor inacabada; la educación se hace para la comunidad. Natorp es el representante más conocido en esta etapa del desarrollo teórico de la pedagogía social. [5]

Gloria Pérez Serrano (2003) clasifica en dos grandes tendencias los desarrollos alcanzados en dicha fase: La **pedagogía social "idealista"** caracterizada por la orientación filosófica marburgiana y por el método apriorístico-deductivo con el que se elaboraron sus constructos conceptuales; y…La **pedagogía social "empirista"**, inspirada en la sociología científica y guiada por procedimientos empírico-deductivos. [5]

La segunda etapa del desarrollo de la pedagogía social va de **1920-1933**, en la que se presenta un auge de esta pedagogía con una tendencia historicista y hermenéutica cuyo representante más mencionado sería Hermann Nohl (Berlín 1870-1960), quien desde su cátedra de pedagogía en la Universidad de Gotinga contribuyó a la institucionalización de la pedagogía social con una fuerte orientación práctica y una proyección de trabajo social y educación social comunitaria. La tercera etapa es en **1933-1949**. Se utiliza la pedagogía social como instrumento ideológico para servir al régimen alemán de Hitler. Donde el trabajo social se transformó en servicio de trabajo obligatorio (Quintana 1984), la pedagogía social fue asumida por pedagogos como E. Krieck y A. Baumler, que no realizan aportes significativos sino que la ponen al servicio del régimen, ajustando las concepciones teóricas a la solución de problemas pedagógicos del nacional-socialismo y la defensa de una ideología racista y excluyente; con una única visión de la realidad que propone el comunitarismo nacional, la unidad de valores, sentimientos y actitudes. [5]

La Pedagogía social actual

La pedagogía actual logra su madurez científica a partir de 1945 cuando surgen autores como Mollenhauer, Giesecke, Hornstein que hacen de la pedagogía social la disciplina que proporciona la sistematización y el análisis del trabajo social (Quintana 1984) y a partir de 1968 con su propuesta de revisar la sociedad y la educación dan origen a la que se ha dado en llamar la Pedagogía Social crítica que tiene en Klaus Mollenhauer y en Wolfgang Klafki (Alemania 1927) sus exponentes mas representativos. [5]

El fin de la Pedagogía Social crítica es “la formación de la sociedad actual, en el sentido de llevar a la práctica las ideas que están determinadas en las constituciones de las sociedades democráticas – burgueses de igualdad, bienestar y libertad para todos” (Giesecke, 1973; citado por Pérez Serrano 2003)5 y su meta consiste en alcanzar una educación emancipadora en un proceso dinámico, donde el individuo es sujeto activo cultural, biológico y actitudinalmente.

Estudiosos de la Pedagogía Social (como Roith 1998) señalan que la Pedagogía Social crítica se diferencia de otras tendencias en que gana sus categorías desde la proyección de un estado social deseable, que no define detalladamente, para criticar y negar las condiciones negativas e injustas. “es una teoría comprometida contra toda forma de opresión, aforar de la libertad, la felicidad y el orden racional de la sociedad” (Perez Serrano ,2003). [5]

Trabajamos con este enfoque de pedagogía social crítica porque sus áreas principales son la relación del desarrollo del ser humano en el mundo social, basado en la convivencia, la socialización y los derechos humanos, fomentando la actuación solidaria y comunitaria y respetando la libertad humana para prevenirles, ayudarlos y reinsertarlos cuando en su camino haya tropiezos. 6 Esta ciencia ha venido desarrollándose al aportar elementos que posibilitan desarrollo integral entre los seres humanos, y con el uso del método científico para mediante las

investigaciones sociales aportar la perspectiva social y estratégica para crear mejores seres humanos mediante la educación social. [3]

Funciones de un educador social

Es necesario un educador o educadora que se comprometa con el nuevo rumbo de la educación, por ello (Petrus citado por Mendizábal y Perez Serrano), nos plantea las **funciones necesarias en este nuevo educador:**

- Función detectora y de análisis de los problemas sociales y de sus causas.
- Función de orientación y de relación institucional.
- Función relacionante y dialogante con los educandos.
- Función reeducativa en su sentido más amplio, pero nunca en el sentido clínico.
- Función organizativa y participativa de la vida cotidiana y comunitaria.
- Función promotora de actividades socioculturales.
- Función formativa, informativa y orientativa.
- Función docente-social.
- Función económica-laboral. [1]

Esta es una nueva forma de ver el proceso de formación humana y se comprende la necesidad de una formación diferente de este nuevo profesional de la educación social que debe ser formado para ser organizador, promotor, investigador, relacionador, formador, orientador y trabajador, con liderazgo y actitud dialogante para manejar situaciones humanas y del contexto.

Durante la organización y desarrollo de los encuentros de pedagogía social, la labor de los estudiantes tenía que ser para desarrollar sus habilidades según talentos como líder, coordinador, artista, planificador, animador, etc, actuando en solidaridad y colaboración, usando el dialogo para lograr que su equipo trabajar coordinado y alegre en los eventos.

Además la misma autora cree importante (Merino en 2000, citado por Mendizábal 1) sintetizar en **áreas las funciones de la pedagogía social:**

1.Las habilidades sociales de la persona para socializarse

2.Acción pedagógica preventiva en la sociedad, escuela, comunidad, etc

3. Acción socioeducativa tendente a animar desarrollos socioculturales

4. Enseñanza-aprendizaje de competencias y habilidades sociales, enmarcada en la educación social como adquisición de competencias sociales.

5. Acción social/ trabajo social en situaciones normalizadas o de necesidad.

6. Educación permanente de adultos tanto en el aspecto personal como en el laboral.

7. Programas con Personas mayores.

8. Programas para el Ocio y tiempo libre.

Todas estas funciones tratamos de trabajarlas en cada evento realizado tanto en los estudiantes como en los docentes, ya que cuando tu afectas también eres afectado en los procesos educativos. [4]

Desarrollo de los encuentros de pedagogía social

Al final del semestre cada centro universitario anfitrión, recibía a los centros visitantes, por lo que cada grupo se entrenaba en recibir y visitar y cada vez eran grupos diferentes, las acciones siempre tenían cambios pues los actores cambiaban, solo repetía el docente que debía coordinar con grupos diferentes y ese fue un gran reto para muchos, porque cada semestre era un trabajo adicional, por ello aunque coordinábamos no obligábamos a ningún docente que no quisiera ´participar ya que debía ser voluntario por el trabajo que implicaba cada semestre. A través del tiempo pudimos evaluar cuales eran los docentes más comprometidos con la formación de sus alumnos y alumnas, pues se entregaban con pasión y emoción a cada uno de estos eventos.

El programa general se elaboraba a partir de las actividades de cada grupo y se desarrollaba en un domingo de antemano elegido por los coordinadores antes del final del semestre para poder evaluar sus acciones. Se iniciaba con una inauguración del evento realizada por el grupo y profesor anfitrión y con apoyo de la coordinación general. En cada inauguración la coordinadora realizaba un recuento de los eventos pasados y el porqué de los eventos, que muchas veces se compartía con algún docente colaborador, luego se realizaba un reconocimiento especial a todos los docentes participantes, lo cual favorecía un clima de amistad y orgullo por la labor realizada y reconocida ante sus propios alumnos. A cada docente se entregaba un certificado, a los colaboradores y luego a todos los estudiantes se les daba un certificado de trabajo como líder animador de esas actividades.

El evento se organizaba de forma tal que conjugara lo formal al inicio en la inauguración y un ambiente informal donde la alegría, la lúdica y la razón de ser de la pedagogía social y la

educación social se aplicara, por ello se disfrutaba jugando, contando, poetizando, intercambiando talentos y presentando la realidad a la que se enfrentara un docente y la sociedad, con el objeto de identificar las herramientas teóricas y metodológicas para resolverla creando compromisos reales para potenciar la educación de la sociedad.

Dentro de las actividades del programa estaba recibir a los grupos según fueran llegando al evento, allí veíamos mucho entusiasmo, el cual crecía y se mantenía hasta llegar al inicio del evento, podíamos ver el asombro de los alumnos al ver sus maestros alegres, cantando y ayudando a que rompieran el hielo al llegar para que no estuvieran tensos para hacer sus actividades en público, aspecto difícil para muchos. Otra actividad importante era la de almorzar juntos e intercambiar regalos con otros compañeros distintos a los suyos con el objeto de conocer gente nueva de otros centros, era una buena actividad, pues hasta los docentes intercambiábamos con alumnos y docentes.

Al final de cada evento se elaboraban los acuerdos compromisos que luego se leían como síntesis de lo tratado durante las actividades, consensuadas con representantes estudiantiles y docentes. Buscando así formas de actuación con visión y modelaje para lograr una conciencia crítica real. Además, al llegar a su aula normal se realizaba una evaluación de la participación del

grupo aplicando un FODA y la evaluación general del evento con el objeto de ir mejorando los siguientes encuentros. Como una actividad de tanto valor en acciones, algunos docentes o la mayoría aportábamos un porciento de la calificación a los estudiantes por su dominio, integración y éxito en las acciones realizadas así como por sus materiales exhibidos.

Temáticas de cada uno de los encuentros de pedagogía social en la República Dominicana durante los años 2006-2013.

Además del tema de cada semestre los grupos podían elegir su color para sus camisetas del evento, de ahí que no había colores fijos eso permitían que los estudiantes por centros intercambiaran los colores. Este símbolo ayudo a crear alegría y variedad e identidad al evento y cada camiseta según el tema era adornada con los símbolos y en la espalda señalado el centro anfitrión para fines de la historia. Algunos estudiantes podían participar en los encuentros con la condición de que llevaran su camiseta que les toco y eran presentados como egresados de los eventos y ellos ayudaban muy orgullosos y les dábamos participación para que contaran su experiencia de los anteriores encuentros.

Estos fueron los temas trabajados en cada encuentro realizado:

1. CURSA 2006-2: dedicado a Ercilia Pepín por una pedagogía comprometida (Profesora Coordinadora María Bello)

2. CURE 2007-1: Recordando los héroes y heroínas de la guerra de abril de 1965 (Profesora Coordinadora Miledys Tavarez)

3. SEDE 2007-2: pedagogía social comprometida contra la violencia (Profesora Coordinadora Miledys Tavarez)

4. CURSA: 2008-1 pedagogía social comprometida con la ternura de la mujer madre (Profesora Coordinadora María Bello)

5. CURO: 2008-2 pedagogía social comprometida para orientar las navidades (Profesor Coordinador Víctor Coats)

6. CURNO: 2009-1 pedagogía social comprometida para salvar el planeta (Profesoras Coordinadoras Mery Valerio y Jhoanny Guzman)

7. CURCE: 2009-2 pedagogía social comprometida con la sociedad (Profesora Coordinadora Leyda Perez)

8. CURNA: 2010-1 pedagogía social comprometida con la interculturalidad (Profesor Coordinador Antonio Reynoso)

9. SEDE: 2010-2 pedagogía social y educador social en la universidad (Profesora Coordinadora Miledys Tavarez)

10. CURHAMA: 2011-1 pedagogía social comprometida con el desarrollo de los talentos sin exclusión (Profesor Coordinador Pedro Pablo Santos)

11. CURA: 2011-2 pedagogía social comprometida Con el emprendedurismo del pedagogo social (Profesor Coordinador Román Racero)

12 CURSA: 2012-1 pedagogía social comprometida con el avance del cooperativismo social (Profesor Coordinador Agustín Navarro)

13 CURO: 2012-2 pedagogía social comprometida con la equidad de género en educación (Profesor Coordinador Victor Coats)

14 CURNO: 2013-1 pedagogía social comprometida honrando al patricio como pedagogo social (Profesora Coordinadora Johanny Guzmán)

15 SEDE CENTRAL 2013- 2 pedagogía social comprometida con el desarrollo humano integral paras todos y todas. (Profesora Coordinadora Miledys Tavarez)

Cada encuentro tenía su afiche, sus camisetas, su música de contenido acorde con los temas centrales, por lo que cada evento marco un antes y un después en la conciencia de los y las participantes, creando un grupo de estudiantes y docentes comprometidos con lo vivido. Cada contenido trabajado desde esta perspectiva lúdica fomentaba el desarrollo de una conciencia crítica y de una actuación asertiva, y un talento expresado en una actividad colectiva que muchas veces no se conocían, pues cada actuación hecha por los mismos estudiantes, pero coordinado por sus docentes lo gritaba a cuatro vientos. Aunque existía la coordinación los docentes tratábamos de no incidir mucho de manera que ellos desarrollaran su creatividad ante la necesidad de participar adecuadamente ante los demás centros con gente desconocida.

Proclama de compromisos que se elaboraban con apoyo de docentes y delegados de cada grupo:

En cada encuentro se elaboraba un manifiesto de compromisos según las acciones de los grupos participantes y junto a dos o tres docentes se reunían en el almuerzo para definir los compromisos del evento. Este era leído por un o una estudiante representante de algún centro y apoyados en plenaria por los demás. Veamos un ejemplo del primer evento realizado en el año 2006 en la ciudad de Santiago, el cual marco la definición de los demás eventos. La participación se logra actuando. [2]

En este primer encuentro de futuros educadores y educadoras, con la orientación de la Pedagogía Social y el legado de las generaciones que nos han antecedido, hacemos nuestro, de manera consciente y responsable, los siguientes compromisos:

1. Trabajar desde ahora y por siempre bajo las orientaciones de la Pedagogía Social en procura de intervenir en todos los sectores sociales del país, fundamentalmente en aquellos que se encuentran en situaciones especiales, por su condición de marginados y excluidos de los sistemas educativos formales y por tanto excluidos de toda la vida de los beneficios que toda la sociedad produce.

4. Nos comprometemos a promover de manera activa los valores esenciales del ser humano, en un mundo donde el neo-liberalismo y el pragmatismo amenazan y se oponen al valor de la solidaridad y la cooperación, elementos esenciales en la convivencia y la práctica del amor como elementos fundamentales.

Los educadores participantes, héroes y heroínas que abrazaron la idea.

Muchos se integraron desde el inicio a la actividad y otros se fueron sumando, desarrollamos una estrategia de integración voluntaria motivándolos y ayudándolos a participar facilitándoles

los procesos, pero eran ellos los que organizaban sus grupos, sus actuaciones, sus traslados y las formas de accionar para sus recursos. Pudimos evaluar la creatividad, la entrega, las acciones y sobre todo el amor que cada docente le tomo a esta asignatura, lo cual se transmitía a sus estudiantes y se sentía en sus aportes al evento delante de todos.

En cada jornada se integraban docentes que tenían la asignatura de pedagogía social y otros docentes que se animaban a participar para conocer que había en dicho evento arrastrado por la emoción de las noticias sobre el mismo. Se informaba antes, durante y al final de todo lo sucedido y se mostraban imágenes de las actividades. Los educadores muchos repetían los eventos y otros se integraban, realmente era una buena dinámica que mantenía activo a un grupo de docentes alrededor de tan importante actividad.

Por todo ello nos surgió la idea de reconocer la labor realizada, ya que de forma voluntaria esos docentes se animaban a participar con sus estudiantes y luego estar presentes en ese evento de un domingo completo cuidando todos los detalles para que quedara todo bien, fue asumido por todo el grupo y nos sentíamos como un cuerpo para que saliera todo como lo previsto.

Esos educadores asi como las autoridades de la primera gestión de Facultad de Educación, encabezada por la Dra. Evarista Matías, nos acompañaron con mucho entusiasmo en la organización y desarrollo del primer congreso internacional de pedagogos sociales en nuestra Universidad en el año 2013, y allí hicimos coincidir el 13 encuentro de estudiantes para sorpresa de los congresistas que eran alrededor de 400 participantes más los 400 estudiantes de todos los centros, creándose un ambiente de contenidos, alegría y realizaciones que emocionó mucho a los extranjeros y a los congresistas. Ese éxito fue parte de la motivación instalada de los encuentros y nos

surgió la idea de organizarlo por la necesidad de dar a conocer lo que hacen otros en el tema y motivamos la participación de educadores y educadoras de USA, CUBA, MEXICO, ARGENTINA, BRASIL, COLOMBIA Y SALVADOR, además contamos con la participación del presidente de la sociedad iberoamericana de pedagogos sociales (SIPS), el Dr. Xavier Ucar de España, con los cuales pudimos compartir y crear referentes de los contenidos de esta ciencia y saber que juntos estamos en búsqueda de acciones y soluciones parecidas para crear seres emancipados mediante la educación social y la pedagogía social. Veamos algunas imágenes de ese importante congreso internacional que marco para nosotros un espacio de avance en nuestras ideas acerca de la pedagogía social y su importancia para el desarrollo humano.

Logros en los estudiantes según sus evaluaciones del evento [7]:

1. 1. Mayor integración
2. 2. Mayor compromiso y disciplina
3. 3. Más conciencia de la realidad
4. 4.Conocer cómo piensan sus compañeros
5. 5. Saborean la solidaridad y colaboración
6. 6. Más creatividad
7. 7. Descubren sus talentos a los demás y a ellos mismos
8. 8. Aprenden a ser informales y alegres
9. 9. Creación de egresados del evento
10. Perder miedo escénico
11. Elaboración de materiales
12. Conocerse y entenderse mas

Conclusiones:

Compartimos con mucha emoción lo vivido en estos encuentros de estudiantes de pedagogía social, que al mismo tiempo unió a los docentes que se fueron involucrando de manera voluntaria, para que sirva de estímulo a otros pedagogos que deseen avanzar en su práctica docente emancipadora pues Freire nos lo sugiere al decir que todos debemos crear espacios en la propia realidad para educar en libertad y alegría.

Podemos recoger las siguientes conclusiones como producto de toda la experiencia vivida durante cada una de las actividades:

Importancia de la pedagogía social. Al involucrarnos por este tiempo en estas acciones estamos convencida de que la Pedagogía social es la ciencia que nos ayudará dentro y fuera de la escuela para elevar el compromiso y la ética social e individual, el amor por lo colectivo y para rescatar el aspecto solidario de las instituciones a favor del desarrollo integral de todos y todas.

Formación de educadores sociales. De ahí la necesidad de crear una carrera que capacite al Pedagogo/a social para que se especialice en la administración de estrategias para trabajar la educación social, el cual podrá encarar todas las acciones a favor del desarrollo de los seres humanos para su mejor convivencia e integración social.

Amplitud de contenidos de pedagogía social. Muchos son los contenidos ampliados en cada uno de los encuentros realizados, tanto en cognición, como en valores y actitudes para el desarrollo personal y social, que les servirá para sus relaciones humanas y profesionales. Todo basado en la reflexión personal y colectiva.

Contexto potenciador de talentos. Podemos decir que muchos talentos se desarrollaron y lo podemos ver por sus obras en las actividades, de arte, como canciones, afiches, poesías, botones, brochoures, obras de teatro, bailes, entre otras.

Integración de los educadores de la Universidad que imparten la asignatura de pedagogía social, se mantuvieron unidos en la formación de los educadores sociales para diversas carreras. Ocho años de bella amistad y solidaridad, persistencia y colaboración para desarrollar cada evento. Sus experiencias fueron muy buenas porque también fueron aprendiendo durante el proceso de organización y desarrollo de los eventos. [7]

Los estudiantes egresados de los eventos se mantuvieron a la expectativa para volver a participar como colaboradores. Las experiencias logradas son imborrables, muchos aún recuerdan sus encuentros y volvieron a participar, por lo gratificante que fue para ellos. 7

Los directivos apoyaron los eventos de variadas formas, luego de dilucidar conflictos por esa innovación nunca realizada hasta el 2013 y fue asi como se pudieron celebrar 15 encuentros de estudiantes de pedagogía social en nuestra Universidad.

Agradecemos a todos y a toda la colaboración de tiempo y esfuerzo durante todo este proceso que la historia tendrá que registrar porque las semillas fueron regadas y andan por el mundo, esperamos aún por muchos más frutos.

Bibliografia Consultada

1. Mendizábal, R. 2015, Carácter científico y orígenes de la pedagogía social contemporánea, UCM: Madrid.
2. ORTEGA ESTEBAN, J. 2003: «Ciudad educativa, proyecto educativo de ciudad y participación ciudadana», en GARCÍA MOLINA: De nuevo la Educación Social. Madrid, Dykinson, pp. 89-102.
3. Ortega y Gasset, la pedagogía social como programa político de España.
4. QUINTANA CABANAS, J.M.: «Sociología de la educación. La enseñanza como sistema social.» Editorial Hispano-Europea. Barcelona, 1977, 467 páginas.
5. Pérez Serrano, Gloria 2003 origen y evolución de la pedagogía social. Revista interuniversitaria num. 9 segunda etapa. 193-231 pp
6. QUINTANA CABANAS, J. M.: 2001.Pedagogía Social. Madrid: Dykinson.
7. Tavarez, Miledys, 2012. Experiencias de los encuentros de estudiantes de pedagogía social en la UASD, por una pedagogía comprometida. Manual, Rep. Dom. (Ponencia en la UCM).

La pedagogía social, una aliada ante la deshumanización

Dra. Miledys Tavarez Marzan, Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana, miledyst@gail.com

Resumen

Entendemos la pedagogía social (Quintana, 1984:14 citado por Serrano, P.) como una ciencia crítica, desde la cual se aborda el sujeto de la educación, sus circunstancias, sus anhelos, sus posibilidades internas y se revisa la sociedad, su entendimiento de las prácticas educativas y se cuestionan los problemas que genera al ser humano y sus aspiraciones para tratar de intervenirlas buscando soluciones y prácticas que faciliten asi su desarrollo pleno, según el fin de la educación.

Ante los peligros de la educación que privilegia el tecnocraticismo ampliando las brechas que impiden la educación de las mayorías, evitando cada día que piensen, analicen y transformen su realidad, por un lado y por el otro creando un ejército de docentes confundidos y pocos comprometidos con su labor formadora, urge que valoremos los principios de la pedagogía crítica para defender la educación emancipadora y frenar estos planes deshumanizantes.

La idea de ayudar a educar para toda la vida (Unesco, 2014 y Vargas, 2017), se transformó en educación por competencia que difiere a su primer enfoque, abandonado el fin de la formación y de la educación que es desarrollar de forma integral al ser humano. La pedagogía social y los pedagogos debemos crear un movimiento unificado para salir al paso a estas negadoras formas de educar a la humanidad que nos arrebata el ser pensante y transformador para crear autómatas, sin sentimientos ni independencia.

Palabras claves: *Pedagogía, educación social, deshumanización.*

A modo de introducción.

Al hablar de la educación y la deshumanización necesitamos identificar sus acciones en los seres humanos, ya que son temas muy importantes, por los efectos que producen, recordemos pues que la educación nos ayuda a lograr conciencia, formación y desarrollo para ser quienes

somos junto a los otros y otras. La educación es un proceso vital que se construye juntos y que nos posibilita el ser persona crítica y activa para nuestro medio. Pero al hablar de la deshumanización, deseo destacar primero que somos seres humanos y que esa condición se nos puede perder cuando transcurrimos un proceso de pérdida de identidad social a lo que llamamos deshumanización. Esto implica además pérdida de derechos, de conciencia, de condiciones humanas de vida en definitiva perdida de felicidad, pues aun estando rodeados de personas no nos entendemos y para llegar a ese punto existen muchos factores y acciones que asumimos como reales en ese aparente mundo de diferencias entre humanos.

El ser humano vive para la felicidad y actúa para ella. La realidad del ser humano implica vivir en felicidad y para ello aprende, desea conocer, desea explorar y desea ser mimado y reconocido por ello desea participar y que le permitan actuar, demuestra su creatividad, y aporta al desarrollo de otros y de otras, pues al tiempo que se transforma, lo hace con su entorno. Al momento en que actúe en libertad y determinación estas condiciones humanas se desarrollan, de no existir, todo se convierte en una parálisis humana que implica desmotivación y pobre acción llevando al ser a aniquilarse como ser proactivo y vital. Ser humano implica un ser feliz, conciente, educado, asertivo, que disfruta de su tiempo y espacio y desea participar.

Consecuencias de la vida en la sociedad industrializada. Las condiciones sociales de vida hacen del ser humano su imaginario mental y en las diferentes sociedades se han creado seres con poderes y seres sin poderes, y cada uno crea una conciencia de clase, de vida y de acciones diferentes a través de la historia de la humanidad. En la sociedad industrial, que surgió en el siglo XVIII, con luces y sombras, acaparó de forma totalitaria la atención del ser, justificando las nuevas condiciones de vida explotada por las nuevas necesidades sociales favoreciendo una nueva forma de esclavizar a niños, niñas, mujeres y hombres que día a día se integraban al mundo industrializado y que a su vez les quitaba hasta el deseo de protestar, de convivir y de entender el nuevo mundo. De esta forma se olvida de la esencia social del ser para dedicarse a la

búsqueda de objetos materiales provocadas por nuevas situaciones y necesidades creadas para que creciera un capitalismo que hace ricos a los dueños de esa nueva plataforma social, donde lo más importante es la máquina y el capital. (Marcuse, 1997)3

(Ortega Esteban, J., 2003)4 al hablar de esta sociedad industrial nos dice que ella tiende a ser totalitaria…porque aplica también una coordinación técnico-económica no-terrorista que opera a través de la manipulación de las necesidades por intereses creados, impidiendo por lo tanto el surgimiento de una oposición efectiva contra el todo.2 Esto hace que los seres humanos bajen sus niveles críticos y se dediquen a asumir los nuevos modos de vida e intereses que se les crean para estar acorde con los supuestamente moderno, sin embargo el ser humano pierde su esencia como ser dinámico y creador de cambios. Además, nos afirma Ortega, que una sociedad totalitaria nos trae como consecuencias … **la dominación** —disfrazada de opulencia y libertad— la cual se extiende a todas las esferas de la existencia pública y privada, e integra toda oposición auténtica y absorbe todas las alternativas. En la actualidad con el uso de las TICs y su **racionalidad tecnológica** revela su carácter político porque a medida que se convierte en el gran vehículo de una dominación más acabada, creando **un universo verdaderamente totalitario** en el que sociedad y naturaleza, espíritu y cuerpo, se mantienen en un estado de permanente movilización para la defensa de este universo.4 De ahí que ese ser humano queda desarmado para poder pelear contra tanto deslumbramiento aparente y de tanta supuesta felicidad.

La educación en la sociedad actual y su totalitarismo. En la sociedad actual, estamos siendo invadidos de los MASS MEDIA, las nuevas tecnologías y sabemos de sus consecuencias positivas, pero hay también negativas. Muchos gritan de los grandes cambios en la sociedad actual y como los seres humanos deben adaptarse y debiera ser al revés. Justifican asi la necesidad de que el ser humano asuma los mismos como parte de la nueva vida y la nueva forma de ser feliz, lo cual sabemos son espejismos que son creados para que la gente no despierte y no proteste.

Esta sociedad ejerce el totalitarismo cuando por medio de la globalización como proceso económico y cultural que ejerce la presión sobre países, gobiernos, sistemas educativos, tecnológicos y políticos, arrastrando las culturas y las acciones hacia su forma de ver ese mundo, opacando asi los procesos naturales y propios de los seres humanos de construir su mundo acorde con su propio ritmo, valores e inteligencia. Los cambios son acelerados sin vivir procesos y ser producidos por los pueblos implicados asi se fomenta el desarraigo, la pobre identidad y desapego a lo local y de esa forma se va perdiendo la esencia cultural por una cultura global llamándole ciudadano del mundo, siendo asi más vulnerable e infeliz al ser humano que lo habita, el cual se convierte en consumidor e imitador en vez de creador y productor.

Ante estas condiciones, cual educación genera esa sociedad? Podemos ver a diario la crisis de la educación en casi todos los países debido a muchos factores, que no son solamente problemas económicos sino de filosofía, visión y de compromisos. Esta sociedad con su nueva plataforma basada en las tecnologías, es una educación llena de contenidos, valores y principios para mantener el sistema y crear negocio alrededor de crear creencias que coadyuven en la consecución de lograr un pensamiento global acorde a los intereses sociales de la sociedad. En los tiempos actuales se escucha hablar mucho de competencias prácticas, de currículo y de evaluaciones, dejando de lado los fines, objetivos y el desarrollo integral de los seres humanos,

solo se debe educar para dar evidencias de formas de hacer, ni siquiera de pensar, negando que el ser humano tiene un componente íntimo y propio que es el pensamiento, formado a partir de sus vivencias con los demás y que le permite decidir por él y su circunstancia. Se quiere expresar que ya el ser humano no pensara tanto porque las máquinas lo harán por él, entonces ¿dónde queda el sentimiento, la emoción y las vivencias si las máquinas pensaran por nosotros?

¿Entonces que cultura educativa genera esta sociedad?, Ortega y Gasset nos dice que la Cultura es labor, producción de las cosas humanas; es hacer ciencia, hacer moral, hacer arte…osea que cada pueblo se mide por la capacidad de hacer cosas interesantes para sus miembros, sin embargo, la globalización los convierte en consumidores pasivos de cultura ajena y con valores distintos con el efecto de asumir y de aborrecer lo propio. De ahí que la escuela dentro de esta sociedad es una escuela silente y que su misión es crear seres autómatas y sin conciencia de cambios ya que la sociedad le facilita lo necesario, supuestamente dentro del mundo tecnificado. Es una sociedad donde la escuela, las familias, las comunidades, los educadores y la propia educación no se relacionan ni se intercambian sus necesidades para servir efectivamente a los seres que buscan formar.1 Estamos ante el mundo tecnócrata que vende que con las nuevas tecnologías se resolverán sus problemas y para ese mundo se deben formar los nuevos seres humanos, para que sepan mover las maquinas no para resolver los problemas humanos, sino para resolver sus propios intereses como grupos dirigentes de la propia humanidad.

Efectos de la deshumanización en la sociedad actual. Esta educación y esa sociedad generan un caos existencial en los seres humanos en especial a los jóvenes que no encuentran quien les ayude con sus preguntas e inquietudes, a los pobres que pareciera que es natural su desdicha, a los enfermos que padecen de deficiencias, a los obreros que no saben dónde trabajar

ni con que emprender, y a otros les venden esperanzas al prepararse profesionalmente y que luego no logran insertarse dignamente, todo esto implica una sobrevivencia en un mundo de irrespeto, violencia, stress y miserias que a su vez generan espacios de deshumanización total, que luego se traduce en opresión y muerte para los que no pueden sobrevivir ni como persona ni como ser social.

Pareciera normal lo que les pasa a los seres humanos que son parte del mundo sin embargo no les pertenece por una u otra razón. Marcuse en su libro el hombre unidimensional, ya desde 1965 nos avisaba de las consecuencias de la democracia y nos planteó que la democracia consolida la dominación mediante la libertad administrada y represión instintiva, influyendo en la falta de fe de las personas en un mejor porvenir y atribuyendo a otros seres la oportunidad de hacer cambios en sus propias vidas. Destaca el autor que la única forma de superar ese mundo agobiante debe ser por medio de la cooperación y la solidaridad ya que el establecimiento de un mundo natural y social que pueda destruir la dominación y la agresión represiva, se colocaría bajo el principio de realidad de la paz; asi la vida puede llegar a ser felicidad. 2 Ahí está la respuesta a muchas interrogantes al modelo democrático que muchos defendían, pero que luego al lograrlo, la mayoría no ha podido disfrutar, ya que viene amarrado con el sistema económico capitalista y por ende con su sentencia manipulada para abrazar los grandes ideales y administrar su forma de actuar con ellos y enmascararlos para que las masas no se den cuenta de la realidad.

Podemos ver que la deshumanización nos conduce a ser seres sin apego social, sin identidad grupal, desarmados ante la realidad de otros y la propia, desarmados ante el problema ajeno, conformistas, sin esperanzas, sin compasión, sin metas ni proyectos de vida personal, ni grupal, sin deseos de hacer esfuerzos, sin dignidad, sin conciencia crítica, sin pensamiento propio, sin asertividad, sin deseos de vivir plenamente, sin conocimientos de derechos, ni deberes, sin apego a país, colectivo, ni ideales, sin participación, creyendo en todo lo que otros dicen, sin fuerzas para protestar, sumidos en mitos y creencias, etc…un ser prácticamente habitando hasta que le llegue su fin. Mientras otros basados en todo este engendro de ser humano, mediante la manipulación y la representatividad, expropiando derechos y manejando poderes y creando situaciones falsas, disfrutan de todo lo que existe para todos y todas.

La Solidaridad y la colaboración entre los seres humanos facilita crecimiento social. En ese sentido, el mismo autor nos enfatiza el hecho de que para lograr esa solidaridad y esa colaboración es preciso despertar y organizarnos para mantenerse unidos contra la brutalidad y la explotación inhumanas, ya que la cooperación no es eliminación del oponente, sino integración del diferente; no es agonía de ser, sino expectativa y esperanza como apuntaba Freire. Esta tarea Comienza con la educación de la conciencia, el saber, la observación y el sentimiento que aprehende lo que sucede: el crimen contra la humanidad.2 Una vez combinado el sistema social basado en el daño al propio ser humano, entraríamos en la conformación de seres libres y autónomos que no se dejan engañar de falsas necesidades y que viven para crear mundos felices.

De ahí la necesidad de reinventar el concepto de la educación, una educación social que ayude al ser humano a encontrar su norte y su necesidad de ser juntos y de comprender su espacio vital y vivir en un mundo que le facilite la libertad y sus derechos básicos, humanos y fundamentales. Esa educación debe facilitar su desarrollo integral junto a los otros y otras.5 El fin de la educación es la sociedad, osea formar seres que convivan en armonía y paz, disfrutando de los avances creados y logrados en comunidad. De ahí que la educación social y la pedagogía

social cobran más importancia pues su fin es correlacionar el individuo a la sociedad y viceversa, siempre que le posibilite el desarrollo y su plena socialización.7

Reconocemos que la educación como decía el Profesor Paul Natorp (citado por Mendizabal 4), está condicionada a la sociedad pues esta última decide el tipo de ser humano que desea formar acorde con los intereses de grupos que manejan el poder. De ahí que organizan sistemas educativos públicos y privados desde los cuales crean seres autómatas, que no pueden incidir en los cambios de la sociedad, quedándose las mayorías fuera de los mismos y retrasándose así la comunidad, negándoles el rol que deben jugar como entes activos, participativos y críticos, que desde los valores de la solidaridad y colaboración pudieran lograr que toda la humanidad tenga la oportunidad de aportar desde sus posibilidades y talentos a las culturas y sus desarrollos. 6 Estos son los fines y principios de la educación social, la cual desea prácticas nuevas para que el ser humano decida su propio mundo a partir de los avances en favor de toda la humanidad sin discriminaciones y actitudes deshumanizantes.

Evolución de la pedagogía social y su conceptualización del ser humano y su educación.

Entendemos que para dar un paso más elevado hacia la solidaridad y colaboración entre los seres humanos diversos, debemos utilizar como aliada a la pedagogía social y la educación social. Este concepto se inicia de forma practica desde las épocas griegas, pero trabajaremos sus antecedentes hasta alcanzar su madurez científica. La pedagogía social inicia su desarrollo teórico moderno a partir de la segunda mitad del siglo XIX como una pedagogía práctica orientada a la intervención en lo social, entre los principales representantes de esta fase fundacional se mencionan Kerschensteiner (Alemania, 1854-1932), Paúl Natorp (Alemania,

1854-1924), José Ortega y Gasset (España), Emilio Durkheim (Francia 1858-1917). Con Paúl Natorp, (1854-1924) se inicia la construcción teórica de la pedagogía social, es él quien aporta los llamados conceptos eje en esta fase inicial: comunidad, voluntad, educación; y, la concepción, ya esbozada por E. Kant, de que el hombre se hace humano solo en la relación con la comunidad y por medio de la educación, Plantea que "toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad" (1913), que la comunidad consiste en la conciencia de los individuos que en ella están, donde ha de formarse y desenvolverse tal conciencia mediante una labor inacabada; la educación se hace para la comunidad.8 Natorp es el representante mas conocido en esta etapa del desarrollo teórico de la pedagogía social. Gloria Pérez Serrano (2003) clasifica en dos grandes tendencias los desarrollos alcanzados en dicha fase: La **pedagogía social "idealista"** caracterizada por la orientación filosófica marburgiana y por el método apriorístico-deductivo con el que se elaboraron sus constructos conceptuales; y…La **pedagogía social "empirista",** inspirada en la sociología científica y guiada por procedimientos empírico-deductivos. 8

La segunda etapa va de **1920-1933, en la que** se presenta un auge de esta pedagogía con una tendencia historicista y hermenéutica cuyo representante más mencionado sería Hermann Nohl (Berlín 1870-1960), quien desde su cátedra de pedagogía en la Universidad de Gotinga contribuyó a la institucionalización de la pedagogía social con una fuerte orientación práctica y una proyección de trabajo social y educación social comunitaria. La tercera etapa es en **1933-1949**. Se utiliza la pedagogía social como instrumento ideológico para servir al régimen alemán de Hitler. Donde el trabajo social se transformó en servicio de trabajo obligatorio (Quintana 1984), la pedagogía social fue asumida por pedagogos como E. Krieck y A. Baumler, que no realizan aportes significativos sino que la ponen al servicio del régimen, ajustando las concepciones teóricas a la solución de problemas pedagógicos del nacional-socialismo y la defensa de una ideología racista y excluyente; surgiendo una especie de pedagogía nacional

social orientada a la formación nacional popular de carácter racial, con una única visión de la realidad que propone el comunitarismo nacional, la unidad de valores, sentimientos y actitudes.

La pedagogía actual logra su madurez científica a partir de 1945 cuando surgen autores como Mollenhauer, Giesecke, Hornstein que hacen de la pedagogía social la disciplina que proporciona la sistematización y el análisis del trabajo social (Quintana 1984) y a partir de 1968 con su propuesta de revisar la sociedad y la educación dan origen a la que se ha dado en llamar la Pedagogía Social crítica que tiene en Klaus Mollenhauer y en Wolfgang Klafki (Alemania 1927) sus exponentes más representativos. El fin de la Pedagogía Social crítica es "la formación de la sociedad actual, en el sentido de llevar a la práctica las ideas que están determinadas en las constituciones de las sociedades democráticas – burgueses de igualdad, bienestar y libertad para todos" (Giesecke, 1973; citado por Pérez Serrano 2003) y su meta consiste en alcanzar una educación emancipadora en un proceso dinámico, donde el individuo es sujeto activo cultural, biológico y actitudinalmente.

Estudiosos de la Pedagogía Social (como Roith 1998) señalan que la Pedagogía Social crítica se diferencia de otras tendencias en que gana sus categorías desde la proyección de un estado social deseable, que no define detalladamente, para criticar y negar las condiciones negativas e injustas. "es una teoría comprometida contra toda forma de opresión, aforar de la libertad, la felicidad y el orden racional de la sociedad" (Perez Serrano 2003). Sus áreas principales son la relación del desarrollo del ser humano en el mundo social, basado en la convivencia, la socialización y los derechos humanos, fomentando la actuación solidaria y comunitaria y respetando la libertad humana para prevenirles, ayudarlos y reinsertarlos cuando en su camino haya tropiezos. Esta ciencia ha venido desarrollándose al aportar elementos que posibilitan desarrollo integral entre los seres humanos, y con el uso del método científico para realizar sus aportes mediante las investigaciones sociales aportando la perspectiva social y estratégica para crear mejores seres humanos mediante la educación social.

Todos los autores dieron apoyo para que se fuera construyendo una ciencia que fortalece el hacer, el ser, el convivir y sobre todo el saber y crear por sus propios medios, favoreciendo un ser humano investigador, crítico, asertivo y proponente. Algunos la han confundido con trabajo social, siendo éste más asistencialista que formativo. La pedagogía social forma y desarrolla seres humanos que pondrán en práctica la educación social que permitirá seres felices y dignos en convivencia los unos y los otros, aunque sean diversos.

Características del educador y pedagogo social para recobrar el ser en una sociedad deshumanizada. Para poder avanzar en el recate humano, además de reinventar el concepto de la educación, también debemos plantear un nuevo profesional que colabore con la misma. Un educador que aplique en su práctica educativa los fines y principios de una nueva concepción educadora, no solo escolar, sino en la vida y para la vida y que sea un investigador permanente para mejorar su accionar y su propio yo como profesional en cambios permanentes. De ahí la necesidad de un educador o educadora que se comprometa con el nuevo rumbo de la educación, por ello (Petrus citado por Mendizábal,), nos plantea las **funciones necesarias en este nuevo educador:**

- Función detectora y de análisis de los problemas sociales y de sus causas.
- Función de orientación y de relación institucional.
- Función relacionante y dialogante con los educandos.
- Función reeducativa en su sentido más amplio, pero nunca en el sentido clínico.
- Función organizativa y participativa de la vida cotidiana y comunitaria.
- Función promotora de actividades socioculturales.
- Función formativa, informativa y orientativa.
- Función docente-social.
- Función económica-laboral.4

Esta es una nueva forma de ver el proceso de formación humana y se comprende la necesidad de una formación diferente de este nuevo profesional de la educación social que debe ser formado para ser organizador, promotor, investigador, relacionador, formador, orientador y trabajador, con liderazgo y actitud dialogante para manejar situaciones humanas y del contexto.

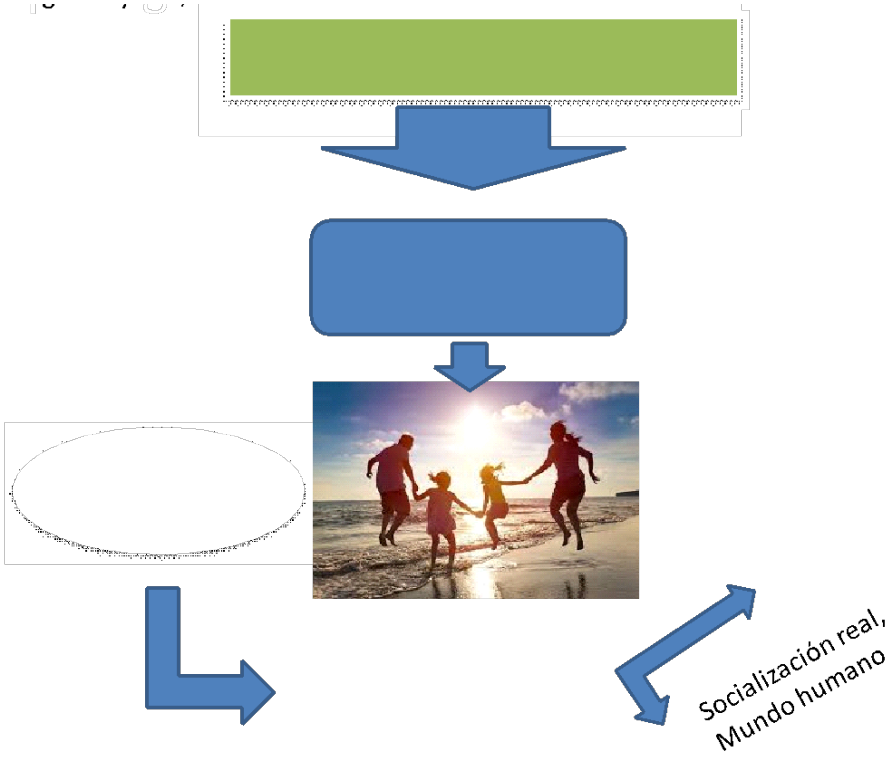
Además la misma autora cree importante (Merino en 2000, citado por Mendizábal 4) sintetizar en **áreas las funciones de la pedagogía social:**

- ➢ Las habilidades sociales de la persona para socializarse
- ➢ Acción pedagógica preventiva en la sociedad, escuela, comunidad , etc
- ➢ Acción socioeducativa tendente a animar desarrollos socioculturales

- Enseñanza-aprendizaje de competencias y habilidades sociales, enmarcada en la educación social como adquisición de competencias sociales.
- Acción social/ trabajo social en situaciones normalizadas o de necesidad.
- Educación permanente de adultos tanto en el aspecto personal como en el laboral.
- Programas con personas mayores.
- Programas para el ocio y tiempo libre.

Ambos aportes nos ayudan a entender que ciertamente los docentes tradicionales no pueden o no saben trabajar con estas áreas y con esas funciones ya que deben responder al desarrollo de un currículo muy complejo dividido en disciplinas que les impide avanzar en la educación de las personas y sus necesidades, creando al final un ser respondiente a evaluaciones y no a la propia vida. Estas son áreas que ayudarán al ser a conocerse y saber sus finalidades como seres en una sociedad no importa que sea totalitaria, porque el ser será capaz de plantearse como distinto y con derechos.

Por lo anterior podemos asegurar que la pedagogía social y los educadores sociales podrán trabajar en todos los ambientes donde haya necesidad de apoyo para el desarrollo humano, no es solo escolar ni solo informal, ya que el educador podrá identificar científicamente su ámbito de actuación y según las condiciones podrá crear equipos multidisciplinarios para ayudar a las personas según ambientes y según dificultad.



Esquema 1 Elaboración propia, 2018.

La pedagogía social es una ciencia eminentemente práctica sin olvidar sus avances teóricos, que formará y desarrollará procesos para los seres humanos instrumentando las áreas y esferas para potenciar el ser individual y el ser social mediante procesos que le den vivencias y educadores comprometidos, solidarios y colaboradores que desean lograr que sean felices, amorosos , libres y autónomos pudiendo socializarse adecuadamente, porque se les ha ayudado a prevenirse, a comprender su mundo sin ser dañados por el mismo, a buscar ayuda y a entender a los demás cuando cometen errores, sin agravar sus penas. Todo esto se hace porque la educación social, objeto de estudio de la pedagogía social es, por un lado, dinamización o activación de las condiciones educativas de la cultura, y de la vida social y sus individuos; y, por otro, prevención, compensación y reconducción socioeducativa de la dificultad, la exclusión o el conflicto social. 2

Los educadores se han de percatar de que es totalmente imposible alcanzar un nuevo orden mundial sin crear antes en casa un nuevo orden moral (es decir, en las aulas y en los hogares de la nación) —…que rechace el reto a las verdades recibidas y a las convicciones aceptadas que ha provocado la actual crisis de historia e identidad. 3

Para Ortega y Gasset era tan importante la pedagogía social que llegó a plantearla como el proyecto político de una nación tan importante como la española. Justificándolo en que …si educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades… Antes llamamos a esto política: he aquí pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía social y el problema español un problema pedagógico.7 De lo que se trata es que haya una sociedad que cuide y proteja a cada ser humano para que sea un ser feliz y viva en una realidad que lo respeta y lo estimula a serlo y Gasset sabía que la pedagogía social lo generaba. Natorp planteaba también que la educación, la política y la economía eran los elementos fundamentales del desarrollo para asegurar que los seres humanos lograran la convivencia y la felicidad en comunidad. Es importante entender que lo político es fundamental pues desde ahí están las directrices para la organización en diversidad, respetando a cada quien su espacio, mientras la economía es la que determina la participación en la producción de conocimientos y bienes y la equidad en la repartición y ambas se realizan con esa visión cuando los responsables y las responsables hayan sido educados y educadas para la convivencia social, la solidaridad y la colaboración.

Mucho se ha trabajado, tenemos una gran oportunidad para avanzar más. Participar en eventos donde se reflexione juntos sobre las acciones y las ideas que debemos levantar en este mundo idiotizado y autómata, nos llena de mucha satisfacción porque nos dice que aún hay esperanzas y así lo dijo Paulo Freire, que cualquier dimensión que trabajemos en la práctica educativa, su proceso implica la esperanza…y todos y todas tenemos el deseo de lograr un mejor mundo a través de la educación social de los seres humanos para que puedan recobrar su realidad y convertirla en viabilidad y felicidad.

En la actualidad existe una agenda 2030, que muchos países la firmaron como compromiso, la cual abarca los principales problemas de la humanidad y el planeta, con 17 grandes objetivos y cientos de metas para ser logradas antes del 2030. 9 Esta agenda nos da la oportunidad para defender al ser humano creando sinergias mediante proyectos que abarquen la familia, educación, trabajo, vivienda, salud, planeta, enfoques para la diversidad e inclusión, de género, etc. Temas todos que la educación social abarca y que si preparamos pedagogos sociales con esas competencias podremos lograr que realmente se alcancen las metas pues implica personal entendido y con planificación y estrategias para trabajar con los seres humanos y sus condiciones reales, los docentes sin esa preparación solo saben trabajar temas curriculares aislados, mientras los educadores sociales saben trabajar interdisciplinariamente, con el enfoque sociocentrado y

contextualizado, poniendo como objeto de la acción al ser humano, defendiéndolo de la manipulación externa que solo les borra su propio ser.

Propongo en este congreso de Puebla 2018 que aprovechemos esta agenda de trabajo para crear proyectos conjuntos en los países miembros de la SIPS para asi coordinar encuentros donde intercambiemos ideas, procesos y avances en cada una de nuestras acciones en favor del desarrollo humano sostenible y el logro de sus metas. Además, propongo que nos convirtamos en observadores permanentes de que esos objetivos y metas sean planificadas para su logro efectivo en todos nuestros países.

De ahí la necesidad de que juntos avancemos en nuestras sociedades de pedagogos sociales para poder defender al ser humano de tantas fuerzas destructivas que de forma inconsciente asume y que tanto daño hará a nuestra propia humanidad como seres pensantes y necesariamente transformadores de seguir al paso que va seria la autodestrucción humana y eso nosotros no lo queremos y por eso trabajamos, porque creemos que un mundo mejor es posible.

Bibliografía

ÁLVAREZ: «Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela», en Cultura y Educación, 16, (1999), pp. 63-83.

MARCUSE, 1993, El hombre unidimensional, Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada.

MATURANA, R: «Nuevo contrato educativo: cambio social y cambio institucional», en García Carrasco (coord.): Educación de Adultos. Barcelona, Ariel, 1997, p. 165. (34) J. L. HERBERT

Mendizábal, R. 2015, Carácter científico y orígenes de la pedagogía social contemporánea, UCM: Madrid.

ORTEGA ESTEBAN, J. 2003: «Ciudad educativa, proyecto educativo de ciudad y participación ciudadana», en GARCÍA MOLINA: De nuevo la Educación Social. Madrid, Dykinson, pp. 89-102.

Ortega y Gasset, la rebelión de las masas, Madrid.

Ortega y Gasset, la pedagogía social como programa político de España.

Pérez Serrano, Gloria 2003 origen y evolución de la pedagogía social. Revista interuniversitaria num. 9 segunda etapa. 193-231 pp

UNESCO,2016, Informe mundial de la educación.

Sistematización de experiencias como proceso de empoderamiento con enfoque narrativo

Laura Alejandra Terreros Bejarano[76]

Byron David Cevallos Trujillo[77]

Introducción

La presente propuesta se enmarca en el Proyecto Comunitario 'Convento Eco-emprende: Educación para el Buen Vivir', el cual se desarrolla en la costa ecuatoriana, precisamente en la parroquia rural de Convento (Provincia de Manabí) con alrededor de 40 familias afectadas por el terremoto ocurrido el 16 de abril de 2016, el cual dejó más de 700 personas fallecidas y desaparecidas, así como también con personas en riesgo de exclusión social. Esta iniciativa lleva un año y tres meses de implementación, con el objetivo de promover el empoderamiento de la comunidad a través del fomento de estilos de vida sostenibles y en armonía con el ambiente, así como por medio de la organización social para la economía solidaria.

Tras realizar un diagnóstico participativo con 20 actores estratégicos de la población de Convento, encontramos una serie de inquietudes frente a diversos temas relacionados con las áreas de educación, salud, inclusión social y empoderamiento, y productividad. En cuanto a educación, sus preocupaciones iban desde la falta de infraestructura adecuada hasta la ausencia de escuelas de padres y la "pérdida de valores" por parte de los estudiantes que desembocaba comúnmente, según su criterio, en el consumo de drogas. En cuanto a la salud, señalaron la falta de insumos, recursos y especialistas, así como la escasez de agua potable y el mal manejo de

[76] Psicóloga social. Master en Investigación e Intervención Psicosocial por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) – España. Psicóloga por la Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá). Responsable del proceso de formación y acompañamiento en Proyecto Convento Eco – Emprende (2017). Miembro titular en Fundación CIIIS – Ecuador.

[77] Profesor de Pedagogía social y sostenibilidad en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) – Ecuador. Candidato a PhD en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)- España. Master en Investigación en Educación, especialidad desigualdades sociales, en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)-España. Licenciado en Gestión para el Desarrollo Local Sostenible en la Universidad Politécnica Salesiana (UPS-sede Quito)-Ecuador. Miembro titular en la Fundación Centro Interdisciplinario de Investigación e Interacción Social (CIIIS) – Ecuador. Coordinador del Proyecto Convento Eco – Emprende (Fundación CIIIS).

desechos. Este último punto fue de relevancia para nosotros, al saber que la mayoría de desechos son quemados y otra parte arrojados a terrenos baldíos o quebradas.

En relación a inclusión social y empoderamiento, la población evidenció problemas de organización social y comunicación, puesto que se presentan iniciativas individuales en áreas similares de trabajo. Esta falta de cohesión y organización impide los emprendimientos colectivos y, por tanto, no existen resultados efectivos de trabajo, según comentaron. También se presentaron iniciativas que no se han seguido adelante por falta de motivación y hay una ausencia percibida de formación y capacitación a los líderes y pobladores en general.

En cuanto a la productividad, señalaron la concentración de tierras para el cultivo de pasto, lo que no permite el crecimiento económico, al resaltar que el principal generador de ganancias que es el cacao, se produce de manera limitada. Así mismo, fue un espacio en el que expresaron su preocupación frente a la disminución de la producción agrícola, la presencia de intermediarios, el alto precio de fertilizantes y fungicidas, la falta de tecnología y capacitación, la escasez de apoyo a campesinos a través de microcréditos y el mal estado de las vías. Por último, expresaron la necesidad de potenciar el tema de la agricultura entre los jóvenes, quienes han venido perdiendo el interés y la costumbre de trabajar en el campo.

Este panorama, evidenció la importancia de trabajar desde diferentes aristas complejizadoras de la realidad en la que nos encontrábamos, es decir, desde la organización social, el asociativismo, la conciencia ambiental y social y, el enfoque de género. Así mismo, el adultocentrismo es una condición identificada constantemente en la interacción con la comunidad, al ser enfocadas varias problemáticas en los y las jóvenes, quienes expresan no ser escuchados o tenidos en cuenta en la cotidianidad pero si el que se les relacione con situaciones negativas.

Es así como dentro de este proyecto nos plateamos a la sistematización de experiencias como proceso investigativo a través del cual ir recopilando de manera crítica, pertinente y útil las vivencias colectivas e individuales que se iban desarrollando dentro de esta iniciativa. A continuación, se expondrán algunos aportes desde la sistematización de experiencia, así como desde el enfoque narrativo, éste último como camino metodológico por medio del cual generar los procesos de sistematización de experiencias, para luego explicar nuestra propuesta en el marco del proyecto y finalizar con los retos que la misma ha planteado.

Sistematización de experiencias y enfoque narrativo

Oscar Jara Holliday (2014), señala que el concepto de sistematización de experiencias se ha construido y trabajado históricamente en Latinoamérica, con el objetivo de proponer marcos propios de interpretación desde las realidades particulares de nuestro contexto, que rompan el esquema de dominación colonial y persigan la justicia social y la autodeterminación. Así mismo, describe cómo se han ubicado sus antecedentes en el campo del Trabajo Social entre los 50's y 60's, en la búsqueda de profesionalización de esta disciplina que tenía una influencia mayoritariamente desde las concepciones norteamericanas, que promulgaban un "metodologísmo ascéptico" caracterizado por la búsqueda de objetividad y neutralidad, y por tanto, sin un sentido de contextualización sino de adaptación de las personas y grupos sociales a su idea de sociedad.

Posteriormente, el concepto se relacionaría durante los 70's, a una perspectiva vinculada a la realidad latinoamericana, en confrontación de la pretendida neutralidad metodológica perseguida por el pensamiento hegemónico. Así, se le atribuye a la sistematización la misión de rescatar y reflexionar en torno a las experiencias como fuente de conocimiento de lo social en el propósito de transformar la realidad, como objetivo inherente al trabajo social definido para tal periodo, para extraer conocimientos de situaciones singulares y generalizarlas en la intervención profesional.

En este sentido, se ve a la sistematización como puerta para trascender la histórica escisión entre práctica y teoría, y del cómo teorizar desde la práctica, y generar una práctica desde la teoría, en un proceso bidireccional y enriquecido.

Más adelante, durante los 80's y 90's, la sistematización recorrerá otros caminos paralelos al del trabajo social, como son la educación de adultos y la educación popular, donde la sistematización de experiencias aportará con sus reflexiones colectivas e individuales a nivel nacional o continental, a las afirmaciones sobre el sentido y carácter de estas metodologías, de sus técnicas y procedimiento, desde su rol ético-político y organizativo (Jara, 2014). Entra entonces en el debate educativo latinoamericano, una nueva posibilidad de construcción de conocimiento basada en las reflexiones surgidas del encuentro entre los actores protagonistas y, por tanto, proponiendo una nueva relación entre teoría y práctica.

En este sentido, podemos concluir con Oscar Jara, que la sistematización de experiencias constituye un proceso intencionado que penetra en la experiencia para recrear desde allí saberes críticos y profundos, desde un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido, que requiere una curiosidad epistemológica y un rigor metódico. De esta manera, la

sistematización de experiencias, tiene la particularidad de penetrar en el interior de la dinámica de las experiencias, en contraste a otros ejercicios e investigación y evaluación, generando así aprendizajes útiles para fortalecer la teoría y mejorar la práctica.

Para Daniel Selener (1996), otro reconocido autor en la temática, la sistematización de experiencias refiere a un proceso continuo de reflexión participativa sobre los momentos y resultados de un determinando proyecto de desarrollo, la cual es realizada por los facilitadores y participantes del mismo. Esto, genera lecciones que retroalimentan, a su vez, al proyecto para lograr su mejoramiento, así como para fortalecer la capacidad organizacional y de aprendizaje de los involucrados. Selener, aporta un manual de sistematización participativa, el cual se erige como herramienta didáctica para trabajar y aprender esta metodología con los diversos autores involucrados en el proyecto.

Así mismo, Selener (1996) plantea seis objetivos desde la sistematización los cuales tienen que ver con la conservación de la información; la mejora de la ejecución y resultados del proyecto como ejercicio de retroalimentación; la promoción del empoderamiento popular, la auto-gestión y el desarrollo sostenible como proceso que busca ser genuinamente participativo y promover la toma de decisiones; la contribución al entendimiento mutuo y la cooperación, el fortalecimiento de la capacidad organizacional; y de la sociedad civil.

En este mismo diálogo, el enfoque enclava en la trama de la sistematización de experiencias como perspectiva dialéctica fruto del “giro hermenéutico y narrativo” producido hacia finales de los 60’s y principios de los 70’s en el campo de la teoría e investigación sociales, generando un viraje epistemológico trascendental hacia la hermenéutica, donde los significados generados y puestos en juego en discursos, acciones e interacciones desde los actores sociales pasan a ser centrales dentro (Maffei & Duhalde, 2010).

Este giro discursivo en las ciencias sociales, abrió el horizonte a nuevos paradigmas críticos que trascendieron los criterios tradicionales de la validación positivista, y es en este panorama donde las narrativas se erigen como nuevos objetos de análisis discursivo, atribuyendo una importancia fundamental a la descripción subjetiva y colectiva de realidades (Biglia & Bonet-Martí, 2009). En este sentido, se entiende a la construcción de narrativas como un proceso de investigación, que en consonancia con la epistemología feminista, problematiza el dualismo metodológico y al realismo ontológico. El enfoque narrativo, de esta manera, comparte con la sistematización de experiencias el romper con el pensamiento hegemónico occidental para dar

protagonismo al contexto y a las acciones e interacciones de las personas dentro del mismo, reconociendo las distintas subjetividades involucradas.

Según, Barbara Biglia y Jordi Bonet-Martí (2009), este tipo de propuestas facilita que en las investigaciones se multipliquen las miradas y se construya una visión polimórfica de las realidades, lo cual ayuda a comprender la complejidad en la cual nos encontramos. Esto, va en diálogo con la búsqueda de la sistematización de experiencias de ser un proceso genuinamente participativo, comprendiendo a la experiencia como constituida por personas que permiten que ocurran y que impacten en ellxs y otrxs, y que en este proceso generan pensamientos y sentimientos que permiten que los hechos acontezcan en contextos y situaciones determinadas que resultarán en nuevos contextos, situaciones, emociones y relaciones (Jara, 2014).

Desde Donna Haraway (2004), se reconoce la insuficiencia de la mera práctica reflexiva como desplazando lo mismo en otro lugar, tal como un espejo, sin realizar una ruptura con las estructuras tecnocientíficas sobre las cuales se reproducen los procesos de conocimiento. En este último sentido, se habla de una práctica difractiva en investigación pues no se busca la reproducción de una imagen aséptica y objetiva de las realidades, interacciones y eventos dentro de las cuales ocurre, sino la diversidad de narrativas subjetivas que, “no son solo el resultado de un proceso de transformación amplio, sino pueden ser la semilla de múltiples reconfiguraciones y lecturas por parte de otros agentes” (Biglia & Bonet-Martí, 2009, p.5).

La sistematización de experiencias comprende un ejercicio difractivo de investigación, al ser analizado dentro de un contexto que tiene en cuenta las diversas aristas que lo influencian de manera amplia: lo social, económico, político y cultural, lo que a su vez, lleva a que la realidad pueda ser interpretada de muchas maneras, donde cada persona ve el mundo a través de unos “lentes” propios enriqueciendo el proceso de sistematización desde la pluralidad de conocimientos y puntos de vista (Selener, 1996). Además el proceso de sistematización solo tendrá impacto y pertinencia en tanto participen la mayor cantidad de actores involucrados, de manera que las decisiones que se tomen sean aceptadas y respetadas por todxs, lo que impulsará procesos democráticos.

Propuesta de sistematización de experiencias con enfoque narrativo

El proceso de sistematización de experiencias que se propone en el marco del proyecto ‘Convento Eco-emprende’ busca realizar una co-construcción y una reflexión (dilógica y autoreflexiva) de las experiencias educativas y organizativas de lxs participantes y los grupos sociales (adultxs y jóvenes) involucrados en el proyecto, desde un enfoque narrativo y

participativo. Así como configurar este proceso como espacio de empoderamiento e inter-aprendizaje con la comunidad, y de aporte a la retroalimentación de la IAP llevada a cabo, así como a otras experiencias.

Este se plantea en cuatro etapas principales, la primera consistente en la presentación y socialización de la propuesta metodológica y acuerdo de objetivos con lxs participantes, de manera que se impulse un proceso democrático, que lleve a resultados útiles y pertinentes para la comunidad. Esta etapa, como en adelante, indudablemente, involucrara un proceso formativo crítico en torno a la metodología, a sus alcances y sus retos, pero sobretodo significará un proceso de co-construcción en donde codo a codo con lxs participantes se establezcan las rutas y procedimientos a seguir y en qué tiempo (Jara, 2014). El propósito de los facilitadores será entonces, poner en discusión propuestas sobre las cuales empezar a construir, mas no limitar ni dominar desde un posicionamiento aséptico y preestablecido.

La segunda etapa, consiste en la realización de líneas de tiempo colectivas en las que, a través de un espacio de memoria, se recuperen aquellos hitos tanto negativos como positivos vividos por la comunidad que den cabida a la definición de temáticas y ejes para la construcción de narrativas. Para este espacio, se simbolizan a los hitos con flores, en caso de los positivos, y con piedras, para aquellos negativos, dándole una categoría de menor o mayor importancia según el tamaño de la piedra o la flor, además a cada hito se le nombrará con un título construido con el grupo. Esto, permitirá precisar que aspectos de la experiencia interesan más de acuerdo a los objetivos planteados en la primera fase, como también las fuentes de información con las cuales se cuentan y cuáles se necesitan. Como comenta Jara (2014), en éste momento no sólo se reconstruye la historia, sino se recrea de manera consciente la memoria de la historia que se vive, con base en las subjetividades que se generan de las situaciones colectivas para crear un diálogo intersubjetivo que permita tomar distancia para mirar, ampliar o cambiar la mirada de la experiencia.

La tercera etapa, refiere a “encuentros de sistematización participativa”, es decir, talleres y encuentros donde se acompañará la construcción de narrativas con lxs participantes. En el caso de nuestro proyecto, se trabajan las narrativas escritas con lxs adultxs y con lxs jóvenes las narrativas desde el acto dramatúrgico. A través de los talleres, se irá hilando un proceso participativo de sistematización, que permite a lxs participantes tomar el rol de co-investigadores, para generar sus narrativas desde la experiencia de retomar y organizar las experiencias desde procesos propios de indagación, que se apoyen además de la información ya recabada durante el

desarrollo del proyecto por los facilitadores, en espacios de entrevistas y encuentros generados por lxs mismxs participantes hacia los diferentes actores involucrados.

Consiguientemente, se generan procesos que buscar ir más allá de la información para pensarla críticamente, analizarla y sintetizarla con apoyo de lxs facilitadores, de manera que desde la subjetividad de la narrativa se invite a un diálogo de narrativas que lleven a una construcción intersubjetiva de la experiencia colectiva. Lxs facilitadores, acompañarán, pero así mismo harán parte de la narrativa colectiva, aportando desde su propia experiencia y vivencias particulares al relato múltidimensional y enriquecido que se va tejiendo. De esta manera, se aspira a realizar una "lectura crítica colectiva" de la experiencia a través de la serie de talleres planteados para esta etapa. Por medio de esta, se pueden llegar a entender los factores fundamentales que han impactado en la trayectoria en un proceso de negociación cultural y diálogo de saberes entre lxs distintxs protagonistas de la experiencia, así como interpretar qué continuidades, discontinuidades, contradicciones y rupturas se han dado en el proceso y por qué se dieron, qué fases tuvo la experiencia y por qué fue posible que se pasara de una a otra (Jara, 2014).

La cuarta etapa, y última, buscará concretizar el proceso de sistematización con un espacio en el que se socialice de manera amplia el resultado de la "lectura crítica colectiva" de la experiencia realizada por cada grupo, a través de un producto final (diálogo de narrativas en formato libro en el caso de los adultos y un acto performativo en el caso de los jóvenes). A través de este espacio, se buscará comunicar las conclusiones, aprendizajes y proyecciones resultado del proceso investigativo, posibilitando un espacio en el que se vinculen la mayor cantidad de agentes para generar y compartir el conocimiento, aportar a las prácticas educativos y a la movilización social.

Retos y conclusiones

Entre los retos que plantea esta metodología están el buscar que lxs participantes aprendan a conocer el método al mismo tiempo que lo van aplicando. Los criterios con los que se decide qué hacer y cómo hacerlo, buscando que las acciones realizadas lleven a fortalecer las capacidades interpretativas y propositivas de lxs participantes. Así mismo, la continuidad del proceso y la organización del mismo, pues de no lograr una pertenencia y compromiso difícilmente se lograrán alcanzar los objetivos propuestos.

Por otro lado, dado que este proyecto busca transversalizar el enfoque de género, es esencial promover la participación activa y decisoria de las mujeres durante el proceso, de manera que se

constituya como elemento clave para el avance cualitativo de las experiencias, es decir, la metodología debe promover la igualdad y equidad en sus procedimientos, rutas y momentos diferenciados. Y, en general, encontramos el reto de lograr un impacto en lo organizativo a nivel de base como medio para movilizar la trasformación social.

En definitiva, podemos concluir que la sistematización de experiencias al posibilitar entrar en la hibridación de relaciones de poder que atraviesan todo tipo de experiencia, tanto con una lectura crítica como una actividad transformadora de las mismas, es un factor de empoderamiento (Jara, 2014). Por tanto, la sistematización contribuye también a reconceptualizar las teorías políticas vigentes en nuestra realidad, trascendiendo el campo formal de las relaciones políticas, para promover la interpretación crítica desde los escenarios de la vida cotidiana.

La sistematización de experiencias debe posibilitar la construcción de nuevos saberes, sensibilidades y capacidades, que nos permitan apropiarnos del futuro, a través de la experiencia y la memoria como dispositivos para la acción.

Referencias

Biglia, Barbara & Bonet-Martí, Jordi (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. Qualitative Social Research, Volumen 10, No. 1, Art. 8.

Haraway, Donna (2004). Testigo_Modesto@Segundo_Milenio. Hombrehembra_Conoce_Oncoratón Feminismo y tecnociencia. Barcelona: Editorial UOC.

Jara Holliday, Oscar (2014). La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles. Programa Democracia y Transformación Global; Consejo de Educación de Adultos de América Latina; Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

Maffei, Fabián & Duhalde, Miguel (2010). Narrativas y prácticas docentes. 1a edición – Publicación conjunta del Instituto Superior de Profesorado Nº 3 Eduardo Lafferriere y el Instituto Rosita Ziperovich de Amsafe. Villa Constitución.

Selener, Daniel (1996). Manual de sistematización participativa. Instituto Internacional de Re-construcción Rural (IIRR).

Participación de la academia en la selección y validación del canon literario reproducido en los posgrados mexicanos

Adriana Tovilla Solis[78]

Leticia Pons Bonals[79]

Resumen

Se propone analizar la composición de los núcleos académicos que se encuentran al frente de programas de posgrado de literatura en México. Los académicos de estos programas se asocian en núcleos académicos y son reconocidos por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en México, a partir de la compartición de interes relacionados con la formación y la generación de conocimientos. En el trabajo se sostiene que estos núcleos constituyen la voz legitimada dentro de este campo intelectual (Bourdieu, 2002) y tienen el poder de incluiry excluir cierta producción literaria, incidiendo en lo que en un momento histórico determinado se asume como literatura hegemónica (Domenella y Gutiérrez, 2009).

El estudio se llevó a cabo durante el segundo semestre del año 2017, consistió en el análisis de la información propocionada en las páginas web de estos programas y forma parte de la fase exploratoria de una investigación más amplia cuyo propósito es develar los márgenes que fija el canon literario que es legitimado en los programas de posgrado de literatura que se ofrecen en México, para incluir/excluir las obras escritas por mujeres latinoamericanas.

Los resultados permiten conocer las características de los núcleos académicos de los 13 programas educativos del campo de la literatura inscritos en el padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

[78]Estudiante del doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas, línea de investigación: problemas educativos regionales, adrianatovillasolis@hotmail.com.

[79] Docente de la Universidad Autónoma de Querétaro, pbonals@hotmail.com.

Posgrados de literatura reconocidos por el PNPC

El padrón del PNPC incluye la oferta académica de nivel posgrado de Instituciones de Educación Superior (IES) y centros de investigación instalados en México que cubren los estándares de calidad establecidos por el CONACYT. Para que un posgrado se incluya en el padrónsu NA debe tener "una productividad académica reconocida y un interés profesional común, sobre la base de lo cual comparten [líneas de generación y aplicación del conocimiento] LGAC, claramente planteadas y están activos profesionalmente y tienen una producción de calidad y suficiente en número, considerando los objetivos del programa" (CONACYT, 2015, p. 6).

En el padrón se encuentran reconocidos 2,155 posgrados de diversas disciplinas y grados académicos (especialidad, maestría y doctorado), sin embargo, sólo 13 ofrecen una formación literaria (ver Tabla 1).

Tabla 1. Programas de posgrados sobre literatura inscritos en el PNPC-CONACYT

Denominación del programa	Institución de Educación Superior	Nivel de consolidación	Orientación
Doctorado en Literatura Hispanoamericana	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.	Reciente creación	Investigación
Doctorado en Literatura Hispanoamericana	Universidad Veracruzana	En desarrollo	Investigación
Doctorado en Literatura Hispánica	Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios en El Colegio de México.	Competencia Internacional	Investigación
Doctorado en Literatura Hispánica	El Colegio de San Luis	Reciente creación	Investigación
Maestría en Literatura Hispanoamericana	El Colegio de San Luis	En desarrollo	Investigación
Maestría en Literatura Hispanoamericana	Universidad de Guanajuato	Consolidado	Investigación
Maestría en Estudios de Arte y Literatura	Universidad Autónoma de Morelos	En desarrollo	Investigación
Maestría en deutsch Als fremdsprache: Estudios Interculturales de Lengua, literatura y Cultura alemanas	Universidad de Guadalajara	En desarrollo	Investigación
Maestría en Literatura Mexicana	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	En desarrollo	Investigación
Maestría en Literatura Mexicana	Universidad Veracruzana	En desarrollo	Investigación
Maestría en Literatura Mexicana Contemporánea	Universidad Autónoma Metropolitana	En desarrollo	Investigación
Maestría en Estudios de la Literatura Mexicana	Universidad de Guadalajara	Consolidado	Investigación
Especialización en Literatura Mexicana del siglo XX	Universidad Autónoma Metropolitana	Consolidado	Profesional

Fuente: Sistemas de consultas del Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad, diciembre, 2017.

Los programas de posgrado reconocidos por el PNPC son evaluados periódicamente para acreditar su pertinencia y calidad, de ser favorable el resultado cuentan con apoyos extraordinarios para su operación; por ejemplo, en los programas que se ofrecen en la modalidad “escolarizada” (presencial), los estudiantes pueden optar por una beca de manutención, mientras que en los “no escolarizados” (ofrecidos en la modalidad virtual, la beca que ofrece es para el pago de colegiaturas). Dependiendo de la orientación del posgrado será los rasgos a evaluar, la mayoría de los posgrados de literatura son considerados de investigación mientras que sólo uno es profesional.

En la Tabla 2 se presentan los criterios de evaluación, teniendo en cuenta la orientación de la formación que ofrecen los posgrados inscritos en el PNPC.

Tabla 2. Criterios de evaluación de los programas de posgrados inscritos en el PNPC-CONACYT

Criterios de los programas de posgrado de orientación a la investigación	Criterios de los programas de posgrado de orientación profesional
● Admisión de los estudiantes. ● Perfil de egreso. ● Plan de estudios. ● Estudiantes de dedicación exclusiva. ● Infraestructura. ● Núcleo académico básico. ● Dirección de tesis. ● Movilidad de estudiantes y profesores. ● Tesis de doctorado. ● Tesis de maestría y especialidad. ● Contribución al conocimiento. ● Pertinencia del programa. ● Satisfacción de los egresados.	● Admisión de estudiantes. ● Tiempo de dedicación de los estudiantes. ● Perfil de egreso. ● Plan de estudios. ● Movilidad de estudiantes y profesores. ● Núcleo académico básico. ● Líneas de generación y aplicación del conocimiento. ● Infraestructura. ● Estructura del trabajo terminal. ● Contribución al conocimiento. ● Pertinencia del programa. ● Satisfacción de los egresados.
Fuente: Elaboración propia con información obtenida en CONACYT. (2015a).	

De los 13 programas de posgrado de formación literaria, 12 tienen orientación de investigación y sólo una especialidad se considera con formación profesional.

Los criterios que guían la evaluación de las asociaciones académicas que están al frente de estos posgrados son: “composición del NA”, “dirección de tesis” y “movilidad de estudiantes y profesores”. El primero se refiere a que el NA debe estar a cargo del programa además de que los miembros de éste deban tener una productividad académica reconocida y estar agrupados en la

líneas de generación y/o aplicación del conocimiento según los intereses científicos que comparten, siendo activos científicamente con una producción de calidad y numerosa.

El segundo criterio involucra al NA porque son ellos los que acompañan a los estudiantes de forma personalizada en el trabajo de tesis, así como son responsables de seguir su actividad académica. Este criterio especifica que los estudiantes deberán participar en jornadas académicas (reuniones, seminarios, etc) y comenzar su carrera de investigadores produciendo artículos y participando en proyectos acompañados de sus directores de tesis.

El último criterio tiene que ver con la disposición de programa para promover la movilidad académica de estudiantes y profesores con la finalidad de la cooperación en grupos de investigación en otras instituciones. Este criterio revisa que en los últimos cinco años exista evidencia de actividades de este tipo como tesis codirigidas, proyectos, publicaciones en cooperación con investigadores de otras instituciones o países.

Los criterios de evaluación de los NA que participan en programas con orientación profesionalcontemplan el fomento de la cooperación entre instituciones nacionales y de otros países, pero son menos estrictos en cuanto al grado de profesionalización y niveles de productividad (CONACYT, 2015). En el caso abordado solo el programa de especialización que ofrece la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) tiene esta orientación.

Metodología para el análisis de la composición de los núcleos académicos

Para analizar la composición de los NA de los posgrados de literatura se utilizó el análisis de contenido entendido como: una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones, que tiene como primer objetivo interpretarlas” (Berelson, 1952, en López Noguero, 2002).

Tomando en cuenta que uno de los requisitos que establece el CONACYT para la evaluación de los programas de posgrado es que cuenten con una página web en la que debe consignarse la siguiente información, que debe actualizarse al menos una vez al año, la unidad de análisis fue el contenido de los iniciso (e, f, g, h, i) de estas páginas:

a. Perfil de egreso

b. Objetivos generales y particulares del programa posgrado.

c. Síntesis del plan de estudios.

d. Número de alumnos matriculados por cohorte generacional.

e. Núcleo académico básico (deseable con una breve reseña curricular de los participantes).

f. Líneas generación y/o aplicación del conocimiento del programa.

g. Tutoría (relación de directores de tesis doctorales y de tutores de trabajos de investigación o de trabajo profesional).

h. Productividad académica relevante del programa de posgrado.

i. Vinculación con otros sectores de la sociedad.

j. Procesos administrativos (plazos y procedimientos de preinscripción inscripción y matrícula) y otros datos de interés para el estudiante sobre el programa (nombre del coordinador del programa, direcciones y teléfonos de contacto, etc.).

k. En los casos de programas con participación de varias universidades, la información deberá figurar en la página Web de cada una de ellas (CONACYT, 2015b, p. 10).

Cabe hacer la aclaración que cada institucion presenta la información de manera particular, por lo que la búsqueda de la información requrida llevó, en ocasiones, a revisar distintos apartados. Los criterios seguidos en la búsqueda fueron los siguientes:

a) Número de integrantes del NA

b) LGAC en las que se inscriben

c) Productividad relacionada con literatura latinoamericana escrita por mujeres

Para realizar el análisis de contenido se recurrió al concepto de capital acuñado por Bourdieu (2000) y a la propuesta clasificatoria realizada por Colina y Osorio (2004), en su estudio sobre investigadores educativos en México, la cual se expone en la Tabla 3:

Tabla 3. Indicadores de la posesión de capital		
TIPO DE CAPITAL	**INDICADOR PROPUESTO POR COLINA Y OSORIO (2004)**	**RELACIÓN CON INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL CONACYT)**
Capital social	Género Ubicación geográfica Ubicación institucional Antigüedad	Ubicación geográfica e institucional (participación en programas reconocidos en el PNPC)
Capital cultural institucionalizado	Último grado de estudios	
Capital cultural objetivado	Número de publicaciones	Publicaciones, proyectos de investigación, participación en congresos, cooperación con otras instituciones dentro y fuera del país. Direcciones de tesis
Capital simbólico	Pertenencia al SNI (nivel) Distinciones científicas	Pertenencia al SNI(esto se avala la productividad académica reconocida y su asociación a una LGAC
Fuente: Elaboración propia con información obtenida en Colina y Osorio (2004) y CONACYT (2015ª y 2015b).		

De este modo, para caracterizar la composición de las asociaciones de académicos que están al frente los posgrados de literatura, se revisó la información publicada en las páginas web de los posgrados, relacionada con el número, grado de profesionalización y adscripción de los integrantes de sus NA a líneas de generación y aplicación de conocimientos.

Aunado a estos tres criterios se exploraron las temáticas de la productividad académica de los miembros de los NA para revisar su inclinación hacia el estudio de la literatura escrita por mujeres.

Resultados

Los 13 programas se concentran en ocho instituciones de educación superior (ver tabla 4) y algunos docentes participan en dos programas de formación literaria que se ofrecen en la misma institución.

Tabla 4. Instituciones de Educación Superior donde se encuentran los trece programas de literatura en México	
Programa	**Institución**
Doctorado en Literatura Hispanoamericana Maestría en Literatura Mexicana	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
Doctorado en Literatura Hispanoamericana Maestría en Literatura Mexicana	Universidad Veracruzana
Doctorado en Literatura Hispánica	Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios en El Colegio de México.
Doctorado en Literatura Hispánica	El Colegio de San Luis

Maestría en Literatura Hispanoamericana	
Maestría en Literatura Hispanoamericana	Universidad de Guanajuato
Maestría en Estudios de Arte y Literatura	Universidad Autónoma de Morelos
Maestría en deutsch Als fremdsprache: Estudios Interculturales de Lengua, literatura y Cultura alemanas Maestría en Estudios de la Literatura Mexicana	Universidad de Guadalajara
Maestría en Literatura Mexicana Contemporánea Especialización en Literatura Mexicana del siglo XX	Universidad Autónoma Metropolitana
Fuente: Elaboración propia con información de páginas web de los posgrados.	

En la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) se ofrecen dos posgrados, el doctorado en Literatura Hispanoamericana en el que participan16 investigadores de los cuales doce forman parte del NA y cuatro son colaboradoresy la maestría en Literatura Mexicana[80], la cual está conformada por13 profesores de los cuales tres son colaboradoresy 10 integran el NA.

Ambos programas comparten seis docentes-investigadores, uno de los cuales está en la planta académica de la maestría y participa como colaborador en el doctorado (Ver tabla 5).

Tabla 5. Integrantes de NA de los posgrados de literatura de la BUAP					
NA del doctorado				**NA de la maestría**	
SNI C = 0	SNI I = 3	**NA compartido**		SNI C = 0	SNI I = 1
SNI II = 1	SNI III =2	SNI C= 2	SNI I= 2	SNI II = 0	SNI III =0
Colaboradores 3 Sin registro en el SNI		SNI II = 2	SNI III = 0	**Colaboradores** 2 Sin registro en el SNI	
		Colaborador en el doctorado 1 sin registroSNI		**Colaboradores** 3 con nivel candidato	
Fuente: Elaboración propia con información de páginas web de los posgrados.					

Para avalar la productividad académica de calidad y constante dentro de los posgrados se uso el parámetro del nivel de los investigadores dentro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) lo que permite tener certeza de las contribuciones científicas en estos programas.

Dos investigadoras de estos programas trabajan temas relacionados a la literatura de mujeres, una de ellas forma parte de la planta académica de ambos posgrados mientras que la otra solo del doctorado.

[80] Este programa cambio de nombre este año, ahora se llama maestría en Literatura Hispanoamericana, pero todavía hay generaciones cursando el plan anterior. En la segunda fase de la investigación se indagará sobre las decisiones del NA para modificar el nombre y contenidos en este posgrado.

La dirección de tesis de los estudiantes se encuentra a cargo del NA que supone un acompañamiento en la formación y procesos de investigación. En ambos programas se presenta la disposición a la colaboración con otras instituciones dentro y fuera del país e incluso (criterio de movilidad).

La Universidad Veracruzana (UV) tiene dos posgrados de formación literaria dentro del PNPC, un doctorado en Literatura Hispanoamericana y una maestría en Literatura Mexicana, al frente de estos dos programas está un NA conformado por 17 profesores investigadores que participan en ambos posgrados cuyos miembros tienen los siguientes niveles del SNI: dos candidatos, diez nivel I, dos nivel II y tres no tienen registro en el SNI.

En la productividad académica se encuentran trabajos de investigación sobre el ejercicio literario de las mujeres. En ambos posgrados se cumple con el criterio de movilidad de los profesores y el NA se encarga de la dirección de las tesis de los estudiantes.

La planta académica del programa de doctorado en Literatura Hispánica que ofrece el Colegio de México (Colmex) está conformada por 12 profesores investigadores todos integrantes del SNI, siete en nivel III, tres en nivel II y dos en nivel I. Este posgrado tiene el más alto nivel de acreditaciónal ser reconocido por el CONACYT en el grado Competencia Internacional que avala la productividad académica de sus profesores investigadores quienes mantienen relaciones sólidas de colaboración y vinculación con otras instituciones.Sin embargo, el trabajo sobre literatura escrita por mujeres es escaso pues sólo una investigadora del NA aborda este tema.

En la oferta académica del Colegio de San Luis A.C. (COLSAN) se encuentran dos posgrados de literatura, un doctorado en Literatura Hispánica y una maestría en Literatura Hispanoamericana, los cuales mantienen la misma integración de sus NA a excepción de una docente-investigadora, nivel I del SNI, que sólo pertenece al doctorado haciendo un total de nueve miembros del NA, mientras que en la maestría son ocho. De estos últimos, cuatro candidatos, tres nivel I, y uno nivel II del SNI. Dentro de la productividad académica de estos posgrados se identifican algunos estudios sobre obras literarias escritas por mujeres. En el programa existe una inclinación por favorecer el criterio de movilidad entre profesores así como un compromiso por dirigir a los estudiantes en su formación e investigación.

En la Universidad de Guanajuato (UG) se ofrece la maestría en Literatura Hispanoamericana en cuyo NA se encuentran 10 docentes-investigadores, uno registrado en nivel II, seis en el nivel I y tres en el nivel candidato. El NA se encarga de la dirección de tesis y tutoría, así como la disposición para cumplir con el criterio de movilidad, entendida como colaboración con otras

instituciones. Dentro de la productividad académica presentada en la página web del programa no se encuentra evidencia de trabajos realizados sobre literatura de mujeres.

El NA de la maestría en Estudios de Arte y Literatura de la Universidad Autónoma de Morelos (UAEM) está conformado por nueve profesores inscritos en tres LGAC cinco en *Estudios de Artes Visuales*, tres en *Estudios literarios* y cuatro en *Estudio de las relaciones entre artes visuales y la literatura*. Sólo un miembro de este núcleo está registrado en el SNI, en nivel I.

Hay disposición del NA a dirigir las tesis de los estudiantes y cumplir con el criterio de movilidad con la cooperación con otras instituciones. Existe evidencia de trabajo que intenta involucrar a la literatura y trabajos de mujeres en las investigaciones del NA.

En la Universidad de Guadalajara (UDG) hay dos maestrías, una es Deutsch Als fremdsprache: Estudios Interculturales de Lengua, Literatura y Cultura alemanas y otra en Estudios de la Literatura Mexicana, ambas cuentan con su propia planta docente y no comparten ningún docente-investigador entre programas. El primer núcleo está integrado por 17 profesores de los cuales ocho son profesores mexicanos y nueve extranjeros. La segunda se compone por 11 donde nueve están inscritos en la LGAC llamada *Historia y crítica literaria*, dos en la de *Teoría literaria* y cinco en la de *Análisis del discurso*.

El nivel de participación de los integrantes de este NA en el SNI se nuestra en la tabla 6.

Tabla 6. Integrantes de NA de las maestrías de la UDG

NA de la maestría en deutsch Als fremdsprache: Estudios Interculturales de Lengua, Literatura y Cultura Alemanas	**NA de la maestría en Estudios de la Literatura Mexicana**
SNI C= 0 SNI I = 3 SNI II = 0 SNI III= 1 Sin registro en el SNI = 13	SNI C= 0 SNI I = 6 SNI II = 1 SNI III= 0 Sin registro en el SNI = 4
Fuente: Elaboración propia con información de páginas web de los posgrados.	

En el caso de la maestría en deutsch als fremdsprache: Estudios Interculturales de Lengua, literatura y Cultura alemanasel criterio de movilidad se cumple por la relación intercultural con la cultura alemana, los miembros de este NA tienen disposición para el acompañamiento de los estudiantes mediante la dirección de tesis, por las líneas de investigación no se presentan trabajos de literatura latinoamericana.

En la maestría en Estudios de la Literatura Mexicana tienen disposición para la movilidad, dirección de tesis y tutoría. Dentro de la producción académica se encuentran investigaciones sobre obras de mujeres o literatura de mujeres.

Dentro de la UAM se encuentran dos programas de literatura reconocidos por el PNPC, una maestría en Literatura Mexicana Contemporánea y la especialización en Literatura Mexicana del siglo XX, en el primer programa el NA se conforma de 17 docentes-investigadores y el segundo por 12, pero seis de estos participan en ambos posgrados. Los niveles de SNI en los que se inscriben los docentes-investigadores de estos programas se presentan en la tabla 7.

Tabla 7.Integrantes de NA de los posgrados de literatura en la UAM			
NA de maestría			**NA de la especialidad**
SNI I = 3 Sin registro SNI = 8	**NA compartido**		SNI I = 3 Sin registro SNI = 3
	SNI I= 5	Sin registro SNI = 1	
Fuente: Elaboración propia con información de páginas web de los posgrados.			

En ambos posgrados los miembros del NA tienen disposición para cumplir con el criterio de movilidad y la dirección de tesis. Dentro de la productividad académica de los profesores-investigadores trabajan sobre estudios de género, escritura de mujeres y literatura escrita por mujeres.

Primeras conclusiones

Los NA que están al frente de los posgrados de literatura reconocidos en el PNPC se ubican en ocho instituciones concentradas en el centro del país: tres en la ciudad de México (de la UAM y del Colmex), dos en Puebla (de la BUAP), uno en Morelos (de la UAEM); hacia el norte están los dos posgrados que se ofrecen en la UDG, los que se ofrecen en COLSAN y el de la UG. Los dos restantes se ubican en el estado de Veracruz. Esto implica que la oferta de posgrados de calidad en esta área es limitada y está concentrada en una parte del país.

En cuanto a grado de reconocimiento que tienen estos posgrados, solo el del COLMEX alcanza el máximo, competencia internacional, mientras que siete (50%) se encuentran en el segundo nivel. Dos posgrados son de reciente creación y tres están consolidados. Esto significa que el trabajo de los NA muestra diversos grados de consolidación.

Las instituciones que ofrecen dos programas en esta área de conocimiento tienden acompartir en sus NA a los docentes-investigadores. Este es el caso de la BUAP, del COLSAN y de la UV

en donde los NA que están al frente de las maestrías y doctorados que ofrece cada institución comparten líneas o temas de investigación. Lo mismo ocurre en la especialidad y maestría que ofrece la UAM. En estos casos los programas muestran cierta continuidad:

- En la BUAP y la UV la maestría de Literatura Mexicana puede ser antecedente de quien opte por estudiar el doctorado en Literatura Hispanoamericana.
- En el COLSAN la maestría en Literatura Hispanoamericana puede ser antecedente de quien opte por estudiar el doctorado en Literatura Hispánica.
- En la UAM la especialidad en Literatura Mexicana del siglo XX puede ser antecedente de quien opte por estudiar la maestría en Literatura Mexicana Contemporánea. Aunque estos programas presentan distinta orientación (la primera es profesionalizante y la segunda orientada a la investigación).

El caso de la UDG es distinto ya que ofrece dos maestrías que orientan la formación hacia la producción literaria de regiones alejadas (alemana y mexicana).

En los NA de los 13 posgrados de literatura reconocidos en el PNPC participan 164 docentes-investigadores, de los cuales 43% se encuentran registrados en el nivel 1 del SNI, 14% inician su carrera como investigadores y son reconocidos como candidatos y 16% son ya investigadores consolidados registrados en los niveles II y III. El 27% restante no pertene al SNI. Es notoria la diferencia entre el programa que cuenta con reconocimiento de competencia iternacional en el que el 100% de los integrantes de su NA está en los niveles I, II y III del SNI, con respecto de los demás programas que registran grados diferenciados de participación que no alcanzan aún este porcentaje (ver Tabla 8).

Tabla 8. Características de los programas y NA de los posgrados en literatura

Denominación del programa	Grado	IES	Nivel en PNPC*	Orientación	Integrantes (Nivel en SNI)				
					C	1	2	3	Total
Literatura Hispanoamericana	Doctorado	BUAP	1	Investigación	2	5	3	2	16
Literatura Mexicana	Maestría	BUAP	2	Investigación	5	5	2	0	13
Literatura Hispánica	Doctorado	COLMEX	4	Investigación	0	2	3	7	12
Literatura Hispánica	Doctorado	COLSAN	1	Investigación	5	3	1	0	9
Literatura Hispanoamericana	Maestría	COLSAN	2	Investigación	4	3	1	0	8
Estudios de Arte y Literatura	Maestría	UAEM	2	Investigación		1			5
Literatura Mexicana del siglo XX	Especialidad	UAM	3	Profesional		8			17

Literatura Mexicana Contemporánea	Maestría	UAM	2	Investigación		8			12
Deutsch Als fremdsprache: Estudios Interculturales de Lengua, literatura y Cultura alemanas	Maestría	UDG	2	Investigación	0	3	0	1	17
Estudios de la Literatura Mexicana	Maestría	UDG	3	Investigación	0	6	1		11
Literatura Hispanoamericana	Maestría	UGto	3	Investigación	3	6	1	0	10
Literatura Hispanoamericana	Doctorado	UV	2	Investigación	2	10	2	0	17
Literatura Mexicana	Maestría	UV	2	Investigación	2	10	2	0	17
Total	8 maestrías 4 doctorados 1 especialidad	8 IES	2 nivel 1 7 nivel 2 3 nivel 3 1 nivel 4	12 de inv. 1 profes.	23	70	16	10	164
* 1= reciente creación; 2= en desarrollo; 3= consolidado; 4 = competencia internacional Fuente: Sistemas de consultas del Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad, diciembre, 2017.									

La información presentada da cuenta de un campo de conocimiento diferenciado en el que las posiciones de los agentes (docentes-investigadores) se logra con base en la posesión del capital social, cultural y simbólico que poseen. Son estos agentes, integrantes de los NA quienes, a través del diseño y aplicación de los posgrados, participan en la validación y reproducción del canon literario hegemónico.

En este campo de producción y reproducción de la literatura se pretende analizar el lugar que ocupa la producción escrita por mujeres latinoamericanas. De esta primera revisión de información se encontraron pocas líneas de investigación orientadas a la literatura latinoamericana y/o a la lietartura escrita por mujeres de manera específica, lo que nos lleva a una siguiente fase de la investigación en la que se han seleccionado los NA de tres instituciones que se asocian en torno a seis de los 13 posgrados analizados, en los cuales se profundizará el análisis sobre las LGAC, la participación y producción de sus integrantes en estas, así como las posiciones que guardan con respecto de la integración de esta literatura en el canon literario, se trata de los NA que están al frente de las maestrías y doctorados de la BUAP, el COLSAN y la UV.

Referencias

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder*, campo intelectual. Buenos Aires: Montressor Jungla Simbólica.

Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva visión.

Colina E., A. y Osorio M., R. (2003). *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus*. México: CESU-UNAM.

CONACYT (2017). Sistemas de consultas del Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad. http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron.php

CONACYT (2015a). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales*. Recuperado de http://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/convocatorias-avisos-y-resultados/convocatorias-cerradas-pnpc/9005-marco-de-referencia-modalidad-escolarizada/file

CONACYT (2015b). Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Anexo A. Programas de orientación a la investigación. Recuperado de https://www.conacyt.gob.mx/index.php/sni/convocatorias-conacyt/convocatorias-pnpc/resultados-pnpc/9040-anexo-a-orientacion-investigacion/file

CONACYT (2011). *Glosario de términos del PNPC para programas de posgrado escolarizados*. México: CONACYT-SEP. Disponible en: http://dsia.uv.mx/sipo/Material_apoyo/Glosario_Escolarizada.pdf

Domenella, A.R. y Gutiérrez, L.E. (2009). Canon. *Diccionario de Estudios Culturales latinoamericanos* (Szurmuk, M. & Irwin, R., coords.) México: Siglo XXI-Instituto Mora, pp. 50-55.

López Noguero, Fernando (2002). El análisis de contenido como método de investigación. Revista Educación 4 (2002), pp. 167-179. Universidad de Huelva. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf

Pedagogía Social/Educación Social.

Xavier Úcar, Dpto. Pedagogía Sistemática y Social, Universidad Autónoma de Barcelona (SPAIN)

Me parece necesario contextualizar y enmarcar, con unas reflexiones previas, las respuestas que voy a dar a las preguntas planteadas en este Congreso:

- La Pedagogía Social (PS) actual no es la que nació en Alemania hace más de 150 años. El contexto sociocultural es hoy muy diferente y sabemos que la PS es muy sensible al contexto sociocultural en el que se desarrolla. La pregunta a plantearnos es si esta sensibilidad al contexto sociocultural va a impedirnos construir una PS global más allá de los contextos específicos de aplicación.

- El contexto sociocultural actual es complejo. Eso significa, entre muchos otros factores, que las realidades y las vidas que vivimos son cambiantes y fluidas; que se desarrollan en diferentes planos, físicos y virtuales; y que no disponemos de referentes externos, universalmente aceptados, que nos ayuden a orientarnos respecto a lo que queremos y podemos, ser y hacer. No los tenemos en la vida, como tampoco en la PS. A día de hoy no disponemos en el campo de la Pedagogía de una teoría general universalmente aceptada y consensuada que pueda guiar las acciones de los y las profesionales y tampoco tengo claro que eso fuera lo deseable.

- No quiero decir que la historia y evolución de la PS no sirva en la actualidad. Es evidente que permite saber quiénes somos, de dónde venimos y qué hemos hecho. Lo que quiero significar es que necesitamos revisar las categorías conceptuales y metodológicas que utilizamos para interpretar la realidad actual y proyectar en ella nuestras acciones socioeducativas. Frente a la opresión hablábamos de emancipación; hoy frente a la exclusión hablamos empoderamiento e integración. ¿Estamos hablando de lo mismo? Las categorías y conceptos son hijos de su tiempo y hemos de ser muy cuidadosos y muy precisos en la forma de utilizarlos.

- Esta actualización de nuestras categorías de análisis y pensamiento nos va a permitir hacer frente, mejor equipados, a los desafíos que plantea la complejidad de la vida en sociedad. Venimos de unos tiempos en que las cosas eran o blancas o negras; o iguales o diferentes, o buenas o malas; o teóricas o prácticas. Unos tiempos que nos enseñaron a interpretar la realidad con categorías estáticas, simples

y, a menudo, antagónicas. Kandinsky escribió en 1952 un artículo que tituló “Y”. En él sostenía que teníamos que aprender a pensar de manera diferente poniendo una “Y” donde hasta entonces habíamos puesto una “O”. Es posible ser al mismo tiempo, como Touraine escribiría después, iguales y diferentes.

- Hay que decir que, en el campo de la PS estos planteamientos antagónicos han sido especialmente problemáticos. Contraposiciones como teoría/práctica, ciencia/arte, necesidad/libertad, individuo/comunidad o academia/profesión han contribuido a generar visiones fragmentadas, incompletas y polarizadas de la realidad que, a menudo, han contribuido a confundirnos y separarnos en el campo de la PS.

Previous ideas to contextualize

- Current SP is not the one that was born in Germany more than 150 years ago
- In front of a complex current sociocultural context we do not have a unified pedagogical theory that guides us
- We need to review the conceptual and methodological categories that we use to interpret the current reality to project our socio-educational actions into it
- We come from a time where we were taught to interpret reality with static, simple and, often, antagonistic categories.
- Contrapositions such as *theory/practice*, *science/art*, *necessity/freedom*, *individual/community* or *academia/profession* have contributed to generate fragmented, incomplete and polarized visions of reality that, often, have led to confuse and separate us

¿Cuales Son Los Principales Logros De La Ps?

He organizado la respuesta en cinco apartados: historia, teoría, valores, práctica y profesionalización. Diré alguna cosa de cada uno de ellos, aunque es imposible trazar entre ellos una línea divisoria que no sea extraordinariamente permeable.

1.1. Historia

En relación a la historia de la PS me gustaría destacar, de manera muy breve algunos puntos:

a) La pedagogía social es más antigua que el uso del término PS. Me parece una apreciación muy apropiada para recordarnos que, antes que conquistadores o colonizadores

académicos debemos ser compañeros de viaje que dialogan sobre sus respectivas realidades e intercambian conocimientos y prácticas. Ese me parece que tiene que ser el enfoque en relación a otros planteamientos académicos y profesionales relacionados con la PS: como, por ejemplo, la educación popular en Latinoamérica y el trabajo social en Europa.

b) Durante la mayor parte de nuestra historia “lo social” se ha hecho equivalente a situaciones de vulnerabilidad, riesgo, inadaptación o marginación. Todo aquello y todos aquellos que quedaban tradicionalmente fuera de lo educativo y en los márgenes de lo social, eran el objeto y sujeto de la PS. Durante mucho tiempo -y aún es así en muchos lugares- la PS se ha ocupado solo de lo social y educacionalmente problemático.

c) Hoy una perspectiva como esta se queda muy corta. Me parece más apropiado señalar que la PS trabaja con personas que viven sus vidas en ámbitos de alta complejidad. La PS se ocupa tanto de las problemáticas como de las situaciones de vida cotidiana derivadas de dicha complejidad.

d) La PS como práctica ha empezado a posicionarse más en el ámbito del desarrollo comunitario y humano y no tanto en lo que respecta a las necesidades y el cuidado social. Por eso hay autores que sostienen que la PS práctica pretende en la actualidad más construir que compensar.

e) La historia ha mostrado, como una característica propia de la PS, la versatilidad de aplicación en contextos socioculturales muy variados. A diferencia de la educación escolar, la pedagogía social diversifica los lugares donde actúa. El ámbito “natural” de intervención de la pedagogía social es el de la vida cotidiana de las personas (la comunidad, la escuela, la familia, centros residenciales, ateneos, centros cívicos, centros de acogida, hospitales, la calle, etc.). El no estar ubicada en una única institución específica le permitió huir del reduccionismo cognitivista al que fue sometida la pedagogía en el marco de la institución escolar. También, familiarizarse con el trabajo en situaciones informales de aprendizaje. Quizás estas son razones históricas que pueden explicar la utilidad actual de la PS para responder a las situaciones y problemáticas de este mundo tan complejo.

- Social Pedagogy **is older than the use of the term** SP
- SP has historically acted in **the field of necessity**.
- "***The social***" **has been made equivalent** to situations of vulnerability, risk, maladjustment or marginalization.
- SP deals with the **problems** and **situations** arising from the sociocultural complexity
- SP as a practice has begun to position itself **more in the field of community and human development** than in that of needs and social care.
- The **versatility of application** of SP in very varied sociocultural contexts. The "natural" sphere of intervention of the social pedagogy is that of the daily life of the people
  - To flee from the cognitive reductionism of the school
  - To become familiar with work in informal learning situations

1.2. Teoría

- Se podría citar a muchos autores en el desarrollo de la PS, pero voy a nombrar solo 5, consciente del debate que esto puede generar. Tengo claro que faltan nombres muy importantes, pero sin estos cinco la PS no sería lo que hoy es:

  - Pestalozzi, por dos ideas seminales: Unir educación y cuidado y plantear lo educativo como una acción que implica al ser humano como un ser completo (cabeza, corazón, manos).
  - Nartorp, por conectar de manera educativamente orgánica a la persona con la comunidad y por plantear la PS como disciplina específica.
  - Nohl por sus ideas en relación a la vinculación entre la teoría y la práctica en la PS; por su visión profesionalizadora y por remarcar la conexión entre la Pedagogía y la Política.
  - Dewey por el papel asignado a la experiencia en la educación y por su planteamiento de la democracia como forma de vida,
  - Freire por destacar la dimensión política de la educación, por sacar a la educación de los bancos escolares y por enfatizar el protagonismo de las personas y comunidades en el cambio sociocultural

PESTALOZZI
- Link education and care
- Raising the educational as an action that involves the human being as a complete being (head, heart, hands)

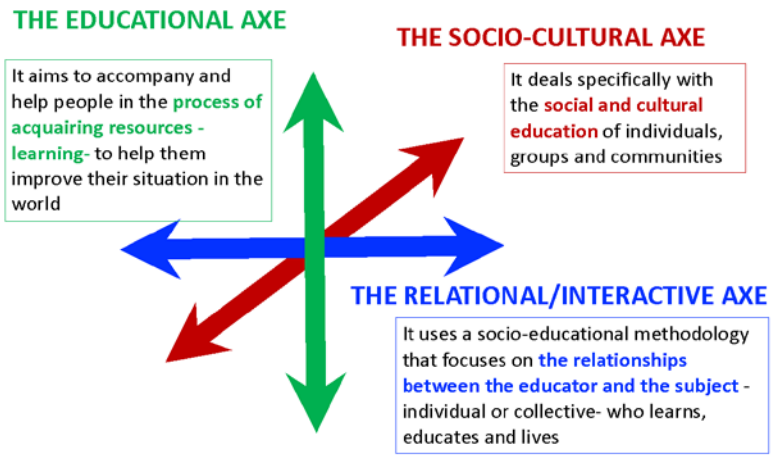
NATORP
- Educational link of the person with the community
- Understanding of SP as a specific discipline.

NOHL
- Link theory and practice in PS
- Professional vision
- Emphasize the connection between Pedagogy and Politics.

DEWEY
- Value of experience in education
- Approach to democracy as a way of life

FREIRE
- political dimension of education
- To get out of the school the educational banks
- To emphasize the protagonism of people and communities in sociocultural change

- La PS es un constructo epistemológico, ontológico, axiológico y praxiológico. Por eso muchos autores afirman que la PS es teoría, práctica y valores.
- Creo que esta afirmación deja claro que educación y pedagogía no son solo procesos de enseñanza-aprendizaje; son procesos vitales que se refieren a todo aquello que posibilita nuestra vida en los entornos socioculturales y medioambientales en los que transcurre. La PS es una pedagogía de la vida y para la vida
- Nunca ha sido fácil definir la PS. Sea como ciencia, reflexión o teoría –pedagogía social-, sea como praxis o práctica profesional –educación social-, una y otra se construyen sobre tres ejes: **el educativo, el relacional/interactivo y el sociocultural**. Es a partir de estos ejes que se la puede describir y caracterizar diciendo que:
    - Pretende **acompañar** y **ayudar** a las personas en el proceso de dotarse de recursos –aprendizajes- que les ayuden a mejorar su situación en el mundo. (Eje educativo)
    - Utiliza una **metodología socioeducativa que se centra en las relaciones entre el educador y el sujeto -individual o colectivo-** que aprende, se educa y vive. (*Eje relacional/interactivo*)
    - Se ocupan, específicamente, de la **educación social y cultural** de las personas, grupos y comunidades (*Eje sociocultural*).

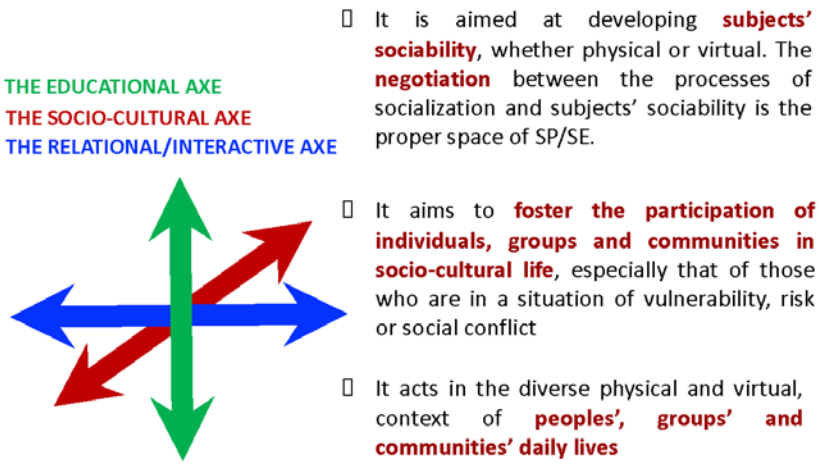


- En el marco dibujado por estos tres ejes se ubica lo que considero son los rasgos esenciales del núcleo configurador de la PS:

    A. Se dirige al desarrollo de la sociabilidad de los sujetos, sea física o virtual. La negociación entre los procesos de **socialización** y **la sociabilidad** de las personas es el espacio propio de la pedagogía/educación social.

    B. Pretende la **participación de personas, grupos y comunidades en la vida sociocultural**, especialmente la de aquellas que están en situación de vulnerabilidad, riesgo o conflicto social.

    C. Actúa en los diversos contextos, físicos y virtuales, en los que se desarrolla la **vida cotidiana** de las personas, los grupos y las comunidades.



- Como estrategia compleja que trata de responder situaciones complejas la PS es móvil y cambiante, como lo son las personas, los grupos y las comunidades

- Se ha dicho mucho que la PS consiste en buscar o plantear soluciones educativas a problemáticas sociales. Yo no acabo de estar de acuerdo con este planteamiento que carga a lo educativo con una responsabilidad que, por sí solo no puede asumir. Las problemáticas sociales, son sociales y políticas, no necesariamente pedagógicas, y requieren respuestas estructurales que solamente la política puede proveer. Obviamente, la pedagogía social puede ser una de esas estrategias de respuesta. Pero nunca la única.

- Considero que la PS es una ciencia-práctica/práctica-científica, situada, híbrida, interdisciplinar, interprofesional, compleja, abierta, dinámica, cambiante, viva y extraordinariamente versátil. Justamente, como somos las personas y las comunidades. Es esta complejidad de la pedagogía/educación social la que la convierte en una estrategia apropiada para acompañar y ayudar a las personas y a las comunidades en sus procesos de autoconstrucción personal y comunitaria

1.3. Valores

- Hoy es universalmente aceptado que la PS tiene una clara dimensión ética y política. También, que está fuertemente comprometida con la justicia social y con un propósito social normativo. Su misión es actuar e intervenir en la realidad con criterios que guíen la toma de decisiones y la acción sociopedagógica a favor de lo que se considera necesario y deseable para acompañar a las personas a mejorar sus vidas y las de las comunidades.

- Que la PS se funde en valores significa que cualquier axiología puede reclamar para sí el actuar sociopedagógicamente. Y esto es algo que hemos podido comprobar, en positivo y en negativo, a lo largo de la historia de la PS.

- A pesar de eso la PS siempre se ha ubicado del lado de valores humanistas y el humanismo, como señala Negarestani, *es un sistema de compromisos prácticos y cognitivos con la humanidad* (2017, p. 231)[81]. Equidad; Justicia social, política y económica; participación y diálogo; democracia y derechos humanos son referencias

[81] Negarestani, R. (2017). La labor de lo inhumano. Pp 221-267. En A. Avanessian & M. Reis (Comp.) *Aceleracionismo. Estrategias para una transiciÓn hacia el postcapitalismo*. Buenos Aires: Caja Negra.

normativas que influencian, determinan o limitan las acciones y procedimientos de la PS. A menudo se ha dicho que los educadores y pedagogos sociales son trabajadores de los Derechos Humanos.

- La PS pretende la integración social de individuos y grupos, promueve cambios estructurales en las personas y las comunidades, y estimula una visión crítica y transformadora de la realidad.

- El hecho de actuar en la vida cotidiana de las personas contribuye a desdibujar las tradicionales fronteras entre lo público, lo personal y lo privado. Como educadores y pedagogos tenemos que reivindicar, asumir, mostrar y encarnar valores, actitudes y comportamientos que parecen pertenecer más al ámbito de lo privado que al de lo profesional. Concretando o perfilando todavía más estos valores, que contextualizan y median las relaciones socioeducativas, se podrían citar: la autonomía; la creatividad; la solidaridad; la flexibilidad; la cooperación; el esfuerzo; el compromiso; la equidad; la responsabilidad; el trabajo; la crítica; la confianza; la formación; y el diálogo. Todos ellos se constituyen en sustratos, medios, objetivos y finalidades de los procesos de acción e intervención en la PS más allá de los contextos y de las culturas específicas en las que aquella se desarrolla.

- SP has a clear **ethical and political dimension**. Also, It is strongly committed to social justice and to a normative social purpose.
- That SP is based on values means that any axiology can claim for itself acting in a socio-pedagogical way
- SP has traditionally placed itself on the side of **humanistic values and humanism**: Equity; social, political and economic justice; participation and dialogue; democracy and human rights are normative references to SP.
- SP educators as a **human rights workers**.
- Acting in people's daily lives helps to blur the traditional boundaries between the public, the personal and the private.

1.4. Practica: espacios, métodos y técnicas

- Quizás lo primero que hay que señalar es que la PS es una matriz interdisciplinar que integra o acoge enfoques, disciplinas y metodologías y técnicas muy variadas. De hecho, se podría decir que, si consideramos el método, en el sentido que definía Morin, como aquello que enseña a aprender, puede haber tantos métodos como situaciones de aprendizaje.

- Esto parece coherente con las numerosas y diversas áreas de acción propias de la PS. También con la heterogeneidad de planteamientos existentes en lo que se refiere a objetivos, ámbitos, metodologías, técnicas, espacios y participantes.

- Hay acuerdo en que el núcleo metodológico de la PS lo constituye la relación socioeducativa que se focaliza principalmente en el participante y su situación sociocultural y vital, y no tanto en los contenidos de aprendizaje. El núcleo de la PS es la alianza estratégica o colaborativa entre el pedagogo social y el participante que se produce en el denominado "*tercero común*".

- Un elemento metodológico clave es el referido a la normatividad. La PS es normativa porque pretende elaborar guías o normas de acción. Ahora bien, si la relación socioeducativa es el núcleo de la PS y las personas participantes son las protagonistas, no es posible prescribir las normas de acción. Dichas normas, en tanto que métodos, técnicas, procedimientos o acciones a desarrollar, tienen que ser negociadas en el marco de la relación. Y esto es así porque los participantes son soberanos a la hora de elegir aquello que quieren hacer, ser o conseguir.

- Como han apuntado algunos autores, un principio central en PS es negar soluciones universales y aceptar una multiplicidad posible de perspectivas en función de las circunstancias personales, dinámicas particulares y fuentes de ayuda.

- Planteamiento humanista y holista del trabajo socioeducativo que entiende a la persona como un todo en el que se integra lo físico, lo afectivo, lo procedimental y lo espiritual en su desarrollo a la vez individual y social

- SP is an **interdisciplinary matrix** that integrates a diversity of approaches, disciplines, methodologies and techniques
- **SP is an umbrella** to numerous and **diverse areas of action** and also to an **heterogeneity of approaches** in terms of objectives, areas, methodologies, techniques, spaces and participants.
- The core of the SP is **the strategic or collaborative alliance between the social pedagogue and the participant** that occurs in the so-called "common third."
- SP is **normative** because it aims to develop guidelines to action. **These norms**, as methods, techniques, procedures or actions, **have to be negotiated** within the framework of the relationship.

1.5. Profesionalización

- La profesionalización de la PS se ha producido de diferentes maneras en los diversos contextos nacionales donde se ha desarrollado. Eso no supone, sin embargo, que tenga que haber tantas PS como contextos socioculturales de aplicación. Eso supondría pensar que no existe una herencia humana común y que no compartimos aquello que nos hace humanos y nos permite y posibilita, con todas las problemáticas derivadas, vivir juntos.
- Las profesiones de la PS, llámense educación social, trabajo social o trabajo con jóvenes, por citar algunas, implican un sofisticado y complejo conjunto de competencias personales y profesionales.
- En ningún caso defiendo una homogeneización profesional para la PS. El camino no pasa por homogeneizar, uniformizar o unificar. Es legítimo y deseable que cada contexto sociocultural desee mantener sus peculiaridades y singularidades tanto en lo que se refiere a las terminologías usadas como a las conceptualizaciones o a las profesiones. Esto no deja de ser sino una muestra de la riqueza y diversidad de respuestas teóricas y prácticas con las que cada comunidad responde a sus situaciones y problemáticas.

- SP deals with learning processes located **in concrete physical and virtual socio-cultural contexts**. Also with the creation of learning spaces in these contexts.

- That is why **the professionalization of the SP has occurred in different ways in the different national contexts** where it has been developed (social pedagogue; social worker; social educator; sociocultural animator; youth worker; community worker, etc.).

- The path does not go through homogenize, standardize or unify. It is legitimate and desirable that **each sociocultural context wishes to maintain its peculiarities and singularities** both in terms of terminology used as well as conceptualizations or professions.

Problemáticas, Dificultades Y Retos Actuales

En este punto planteo, principalmente, preguntas para las que, a día de hoy, no encuentro respuesta.

- ¿Dónde está hoy lo social; en qué consiste? ¿Es posible diferenciarlo de lo cultural? ¿Qué significa hoy ser social? La amplitud, diversidad y profundidad de los planos en los que se conjuga hoy nuestra vida social y cultural es enorme. Necesitamos responder a estas preguntas para marcar la dirección a nuestras acciones. Las respuestas que les demos, van a generar marcos referenciales para la acción de los profesionales de la PS.

- ¿Cómo trabajar la PS en el marco de las redes sociales?

- ¿Qué significa el cambio y transformación social, que solemos plantear como objetivos de la PS, en una sociedad que ha hecho del cambio continuo la nueva forma de vida?

- Quizás *lo común* sea una nueva manera de nombrar o entender lo social en estas sociedades de inicio de milenio. Los valores que sostienen y defienden los movimientos que abogan por *lo Común* coinciden, en buena medida, con los que tradicionalmente han fundamentado las acciones de la PS. La redistribución de la riqueza; la equidad y la justicia social, económica y política; la liberación de las personas de las situaciones de opresión; la auto-construcción y auto-organización comunitaria; y el respeto y cuidado del entorno, son actitudes y valores que encarna la educación social como profesión.

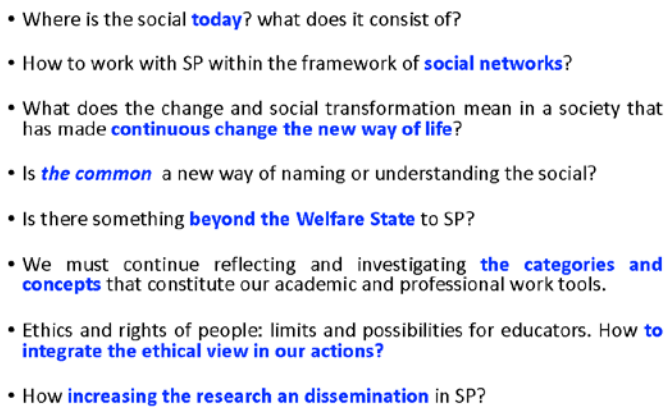
- Aunque las profesionales sociales aparecieron antes es, sobre todo, en el contexto del Estado del Bienestar, en el que se produce su mayor desarrollo. ¿Nuestro límite es el

Estado del Bienestar? ¿De lo que se trata es de que todas las personas alcancen un nivel de Bienestar? O tenemos que plantear nuestras intervenciones en otro sentido, en otra dirección.

- No soy partidario de la homogeneización ni conceptual, ni académica ni profesional en el marco de la PS. Lo que resulta urgente es elaborar un diccionario de sinónimos; un código común de equivalencias y relaciones que ayude a construir conocimiento teórico, práctico y profesional de manera consensuada y acumulativa en el sector sociocultural. Hay que intercomunicar e interconectar disciplinas, teorías, prácticas y profesiones y eso resulta imposible sin actitudes abiertas y un diálogo igualitario y al mismo nivel entre disciplinas, teóricos y profesionales de lo sociocultural.

- Hay que seguir reflexionando e investigando sobre las categorías y conceptos que constituyen nuestros útiles de trabajo académico y profesional. Necesitamos interrogarnos continuamente sobre qué significan e implican conceptos como normalidad, inadaptación, emancipación, empoderamiento, y todas las formas posibles de exclusión.

- Ética y derechos de las personas: límites y posibilidades para los educadores. ¿Cómo integrar la mirada ética en nuestras actuaciones?



Futuro De La PS Y La ES

Si pensamos propiamente en el contenido de nuestras acciones como Educadores o pedagogos sociales creo que desenmascarar las realidades que se nos presentan como necesarias e inevitables es, probablemente, uno de los principales retos que una pedagogía y una educación

social actualizadas e identificadas con un tiempo tan complejo como el nuestro tienen que asumir.

Porque solamente cuando pensamos que podemos hacer algo; que nuestras acciones y proyectos son posibles y viables, podemos realmente comprometernos con ellos y con su realización.

La convicción profunda de que siempre hay espacio para el cambio y para la mejora; la confianza incondicional en las posibilidades y las capacidades de las personas, los grupos y las comunidades; y la seguridad, por último, de que no hay nada escrito y de que todo puede estar por escribir, por inventar o por descubrir, constituyen el ADN de la PS.

Una pedagogía y educación social que actúan con la infancia, con la juventud, y con las personas adultas y mayores, independientemente de las situaciones vitales en las que se encuentren, porque creen que puede existir un futuro más digno y mejor para todas ellas.

Un futuro donde *lo Común* sea individual y colectivamente defendido como un requisito y una garantía, de presente y de futuro, para la libertad de las personas y comunidades. Un futuro que puede ser construido desde los pequeños gestos y las acciones cotidianas del presente. Una pedagogía y educación social que parten de "*lo que hay*", pero que ni se resignan ni se conforman. Más bien al contrario, actúan codo con codo con las personas, los grupos y las comunidades, en sus propios contextos socioculturales de vida cotidiana, para luchar y construir "*lo que podría o debería ser*".

En la medida que seamos capaces de avanzar conjuntamente, de construir vínculos, académicos y profesionales, de manera responsable, respetuosa y generosa entre nosotros podremos llegar más lejos.

- **Unmask the realities** that are presented as necessary and inevitable
- Because only **when we think that our actions and projects are possible**, we can really commit ourselves to them and to their fulfilment.

- **The deep conviction that there is nothing written** and that everything can be written, invented or discovered, **is the DNA of SP and SE**.
- From "*what there* is", to "***what could or should be***"
- The **future of SP and SE depends on us** and of what we are capable of imagining and doing, but, above all, of the way we do it.

Mirando al futuro creo que hay 5 líneas en las que tenemos que trabajar especialmente en los próximos años.

I. Una línea de investigación e intervención viene dada por las nuevas formas de ser social que se están dando en nuestras comunidades. Es necesario generar conocimiento nuevo sobre las maneras actuales de ser social. Una pedagogía social que integre en lo social, lo presencial y lo virtual. Una pedagogía social del ciberespacio y de las redes sociales

II. En una sociedad neoliberal; líquida; de consumo; del desprecio; del rendimiento; y un largo etc., en la que las relaciones, presenciales y virtuales, se multiplican exponencialmente hay que investigar sobre ética. ¿Cómo integrar la mirada ética en las relaciones socioeducativas?

III. Quizá tiene más sentido, en el marco de esta sociedad neoliberal en la que habitamos, referirnos a *lo común* antes que a lo social. Se podría decir que hoy *lo social* se ha vuelto un término descriptivo, mientras que *lo común* tiene connotaciones normativas que lo hacen idóneo para el trabajo sociopedagógico. Investigar y construir una pedagogía social como *pedagogía de lo común* me parece una idea de futuro y para el futuro.

IV. Es imposible hoy referirse a *lo común* y a *lo social* sin contemplar la sostenibilidad de la vida en nuestro planeta. Hemos entrado en el Antropoceno[82] y eso significa que los humanos somos responsables, en buena medida, del cambio climático y de una vida futura sostenible. Una educación para el futuro que no puede quedar al margen de una pedagogía para la vida como es la PS.

[82] Arias Maldonado, M. (2018). *Antropoceno. La política en la era humana*. Madrid: Taurus.

SOCIAL PEDAGOGY LINES TO THE FUTURE

1. Work with the new ways of being social. A **SP of cyberspace and of social networks**
2. In our complex society we must investigate about **ethics**. This is a fundamental line of research: **How to integrate the ethical view in socio-educational relationships?**
3. Investigate and build a SP as a **pedagogy of the common** seems to me a very exciting idea as a project to the future
4. SP as a **Pedagogy of the sustainability** in the frame of the Antropocene
5. **Comparative Social Pedagogy** to build a **common language** that allows us to understand and communicate more than building comparative ranquing

V. Por último, hay que empezar a trenzar nuestras voces sociopedagógicas. Las voces de todos aquellos que estamos trabajando en el marco de la pedagogía y la educación social. Una línea de mucho futuro es la Pedagogía social comparada. Una línea de investigación que justo ha empezado a despertar en los últimos años. Creo que es el momento de empezar a construir a partir de la investigación, ese diccionario de sinónimos conceptuales, metodológicos y profesionales a los que me he referido.

La educación patrimonial en yacimientos romanos del Mediterráneo occidental. Un estudio de campo.

Carmen Urpí (curpi@unav.es)

Montserrat Arraiza

Universidad de Navarra

Resumen

Se presenta un estudio sobre la oferta educativa más significativa del patrimonio arqueológico de ciudades romanas en el Mediterráneo occidental, con el fin de extraer pautas pedagógicas válidas para ser aplicadas en el diseño y desarrollo de nuevos programas educativos similares y, en concreto, en el yacimiento de Santa Criz de Eslava, Navarra (España). En primer lugar, se definen los criterios de selección para escoger los yacimientos para el estudio y se definen unos indicadores de calidad educativa para identificar los más significativos en cuanto a servicios educativos. A partir del análisis de datos obtenidos en las páginas web de estos yacimientos o museos arqueológicos, se extraen algunas cuestiones claves detectadas en sus propuestas educativas, tales como la adaptación de los recursos TIC a la atención a la diversidad, la misión pedagógica, la metodología empleada o el planteamiento de su evaluación. Finalmente, y después de contrastar la información con la teoría estudiada en otro trabajo complementario[83], se concluyen unas líneas pedagógicas generales que constituyan la base educativa para diseñar y desarrollar el programa del yacimiento de Santa Criz de Eslava (Navarra, España) u otros proyectos semejantes. De este modo, se busca obtener el máximo aprovechamiento de los recursos arqueológicos disponibles, al mismo tiempo que se potencia la motivación y el aprendizaje en los visitantes.

Introducción

A partir del estudio de buenas prácticas en la oferta educativa de una selección de yacimientos arqueológicos, se pretende definir pautas pedagógicas válidas que guíen el desarrollo

[83] Cfr. Cordón Uriarte, I. *La educación patrimonial en contextos arqueológicos. Una revisión crítica conceptual.* Trabajo Fin de Grado. Facultad de Educación y Psicología. Universidad de Navarra.

de programas educativos en el ámbito del patrimonio arqueológico; en concreto, el desarrollo pedagógico de la antigua ciudad romana de Santa Criz de Eslava, en Navarra (España), por lo que el estudio se ha limitado a ciudades romanas del Mediterráneo occidental.

Siguiendo una metodología de investigación de carácter cualitativo, se utilizan herramientas de observación y análisis para valorar la calidad de la oferta educativa, previa selección de yacimientos arqueológicos. Esta selección se realiza a partir de determinados criterios, entre los cuales es fundamental la semejanza con las características del yacimiento de Santa Criz de Eslava detalladas a continuación (Tabla 1).

Tabla 1. Ficha descriptiva de Santa Criz de Eslava

Localización	Situado en la zona media de Navarra, en las ramificaciones de la Sierra de San Pedro. Este yacimiento era el núcleo de referencia del valle de Aibar, drenado por el río Indusi y el manantial de la “Fuente del Moro”.
Origen	Se remonta a la Edad del Hierro Antiguo desde cuando se datan las murallas rupestres halladas y su expansión urbanística. También, contaba con un asentamiento vascón, el cual convivió con la llegada de los romanos.
Conexiones	Este asentamiento estaba conectado por un camino viejo de herradura (Camino Viejo de Gallipienzo).
Símbolo de Santa Criz	Un rostro de un difunto o de un dios, insertado en un haz de pétalos y éste a su vez en una concha, el cual representa eternidad.
Partes del yacimiento	Se distinguen dos partes, por un lado, la *civitas* de la cual solo se ha descubierto parte del foro; y, por otro lado, la *necrópolis* situada en la parte inferior al sureste del cerro. También contaba con la presencia de una muralla como estructura de defensa.
El foro y otros restos que se conservan	Se considera un gran edificio que estuvo soportado por gruesas columnas de fustes acanalados rematados por grandes capiteles corintios, de lo cual solo queda el criptopórtico (galería subterránea que sostiene el edificio), así como, algunos capiteles y fragmentos de columnas. Además, también se han encontrado fracciones de esculturas, como dos togados de mármol de los que solo se conserva el tronco sin cabeza.

La necrópolis	Data del año 78 a.C. Este espacio funerario sigue las costumbres características de los romanos, ya que enterraban a los difuntos en las afueras de la ciudad y cerca de un camino, para mantener el contacto espiritual entre el mundo de los muertos y el de los vivos. Esta necrópolis consta de tres mausoleos.

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida en su página web (http://www.santacrizdeeslava.com/) y de Armendáriz Aznar y colaboradores (1995, 1997 y 2007) y de Armendáriz Martija (2008 y 2013).

Delimitación del objeto de estudio

Puesto que se pretende estudiar los servicios educativos, programas y recursos disponibles en estos yacimientos/museos arqueológicos, la investigación se basa en la observación y el análisis de la información obtenida a partir de sus páginas webs. Por limitaciones de tiempo y espacio, no se ha podido contrastar la información sobre el terreno real, lo cual lógicamente hubiera aportado conclusiones más ajustadas, pero en una fase posterior se recoge la información de entrevistas a responsables del área educativa y no se descarta algún tipo de exploración práctica en una futura fase del trabajo.

En definitiva, considerando las condiciones de esta investigación, se establecen 5 criterios básicos de selección de los yacimientos:[84]

1. Disponen de página *web* sobre los que obtener la información requerida.

[84] Agradecemos aquí la ayuda prestada por el experto arqueólogo Javier Andreu Pintado, profesor titular de Historia Antigua y Arqueología de la Universidad de Navarra, en la delimitación de criterios para la selección de yacimientos.

2. Ofrecen servicios educativos y propuestas didácticas para trabajar con diferentes públicos, con una trayectoria pedagógica consolidada.
3. Se localizan en la zona occidental del Mediterráneo, destacando Italia, España, Francia y Portugal, ya que son zonas donde llegó la influencia romana por la extensión de su imperio.
4. Son clasificados como *civitas* (ciudad) o, en su caso, villa de gran envergadura.
5. Poseen otras características semejantes a Santa Criz: además de ser ciudad romana, estar situados en zona rural.

De la búsqueda realizada entre numerosos yacimientos y museos arqueológicos en Internet, se encuentran 17 que cumplen con los criterios establecidos (Tabla 2) y sobre los que se realiza el análisis para identificar aquellos servicios educativos que presentan mayor interés y significado en la promoción del patrimonio arqueológico y puedan ser de utilidad para Santa Criz.

Por las condiciones metodológicas indicadas, cabe puntualizar aquí que pueden existir otros yacimientos o museos no encontrados cuya oferta educativa podría ser una referencia valiosa para el estudio.

Tabla 2. Listado de yacimientos/museos arqueológicos seleccionados

Nombre	Localización	Tipo de yacimiento
Parque arqueológico de Segóbriga	Saelices, provincia de Cuenca (España)	Celtíbero y romano
Los Bañales	Uncastillo, provincia de Zaragoza (España)	Romano
MARQ (Museo Arqueológico de Alicante)	Alicante (España)	Recoge varios yacimientos entre los que destaca la ciudad romana de Lucentum (Tossal de Manises)
Yacimiento de Ullastret	Ullastret, provincia de Gerona (España)	Ciudad ibérica con influencia romana
Yacimiento grecorromano de Ampurias	Ampurias, provincia de Gerona (España)	Grecorromano
Yacimiento de Olerdòla	Olerdòla, provincia de Barcelona (España)	Romana, pero con restos desde la Edad del Bronce hasta la Edad Media.
Conjunto arqueológico de Itálica	Santiponce, provincia de Sevilla (España)	Romano
Yacimiento de Alcudia	Elche, provincia de Alicante (España)	Ibérico y romano
ArqueoCórdoba	Córdoba (España)	Recoge la ciudad de Córdoba en sus diferentes etapas.
Museo Romano Oiasso	Irún, provincia de Guipúzcoa (España)	Romano
Museo della Civiltà Romana	Roma (Italia)	Romano
Museo de Millau	Millau (Francia)	Romano
Museo Nacional Arqueológico de Tarragona	Tarragona (España)	Recoge varios yacimientos y villas romanas
Arena de Nîmes	Nimes (Francia)	Romano
Museo Arqueológico Nacional de Nápoles	Nápoles (Italia)	Romano
Museo de Coninbriga	Coimbra (Portugal)	Celta y romano
Museo de Arte Romano de Mérida	Mérida (España)	Romano

Método

Para el análisis de la oferta educativa en museos o yacimientos arqueológicos se realiza una distribución de los 17 identificados, de manera aleatoria y por pares ciega, a miembros del equipo de investigación que colaboran en el mismo. A través de la información obtenida de sus páginas web y a partir de una plantilla de valoración que se les entrega, aseguramos que cada yacimiento será analizado y valorado por dos investigadores para, posteriormente, poder contrastar las puntuaciones y anotaciones realizadas y establecer, finalmente, una clasificación y valoración general.

La plantilla de valoración se reelabora a partir de varias fuentes que nos permiten confeccionar una escala con los indicadores de calidad educativa que se consideran más pertinentes para este proyecto. Con el fin de facilitar el análisis, se agrupan los indicadores por dimensiones y se concretan los descriptores necesarios (Tabla 3). Sin embargo, al recibir las puntuaciones de cada entidad pueden existir discrepancias, tanto en la puntuación cuantitativa asignada como en las observaciones anotadas. Cuando esto sucede, se abre una discusión entre los miembros del equipo afectados para solventar y contrastar estas diferencias y así otorgar mayor objetividad y rigor al estudio.

Tabla 3. Tabla de las especificaciones de cada indicador con sus descriptores

Dimensión	Indicador	Descriptor/es
OFERTA EDUCATIVA	1. La sección educativa está bien definida y es accesible.	1.1. Existe un apartado concreto para la sección educativa, con autodenominación. 1.2. Está bien estructurado y es de fácil acceso.
	2. Variedad de programas y propuestas para el público en general.	2.1. Amplia variedad de programas para diferentes públicos, no se limitan a visitas guiadas.
	3. Oferta de programas para diferentes etapas escolares.	3.1. Ofrecen programas para cada etapa escolar (infantil, primaria, secundaria y bachillerato). 3.2. Variedad de programas.
	4. Oferta de programas para familias.	4.1. Disponen de programas específicos para familias.
	5. Atención a la diversidad	5.1. Las actividades ofertadas están adaptadas a grupos específicos (discapacidades). 5.2. Accesibilidad física. 5.3. Accesibilidad horaria y temporal.
RECURSOS	6. Recursos formativos o informativos para educadores.	6.1. Formación específica para profesionales (cursos, congresos) 6.2. Materiales didácticos disponibles.
	7. Recursos TIC didácticos disponibles y de fácil manejo.	7.1. Disponen de aplicaciones concretas, recursos de realidad aumentada, videojuegos…
	8. Recursos disponibles *online*	8.1. Disponen de publicaciones actualizadas, vídeos, mapas, recursos didácticos, etc.
METODOLOGÍA	9. Metodologías didácticas innovadoras, adaptadas y diversificadas.	9.1. Actividades innovadoras y diversificadas. 9.2. Variedad en las actividades: lúdicas, talleres, exposiciones, guías, seminarios, etc.
COLABORACIONES	10. Colaboraciones con diferentes organizaciones.	10.1. Investigan con alguna universidad. 10.2. Colaboran conjuntamente con ayuntamientos, asociaciones, museos…

Fuente: elaboración propia a partir de Costa, Urpí y Naval (2012), Perlado (2017) y Suárez, Gutiérrez, Calaf y San Fabián (2013).

Una vez recopiladas todas las puntuaciones totales, se comparan los resultados y tras valorar las discrepancias que puedan surgir en el análisis de un mismo yacimiento/museo, se clasifican de mayor a menor puntuación los 17 yacimientos/museos (Tabla 4).

Análisis de datos

De los 17 yacimientos/museos, solo uno recibe una puntuación por debajo de 20 puntos sobre un total de 40, lo que significa que todos ellos cumplen con un 50 % de los criterios seleccionados. 7 de ellos reciben 30 o más puntuación, por lo que se puede decir que cumplen con el 75 % de la calidad establecida. El Museo Arqueológico Provincial de Alicante (MARQ) se encuentra en el primer puesto con un total de 37 puntos, que lo sitúa en una posición aventajada sobre los 3 siguientes que comparten el segundo puesto con 33,5 puntos. Se trata del Museo Nacional Arqueológico de Tarragona, ArqueoCórdoba y el Museo Romano Oiasso (Irún). Por detrás, se sitúan el Arena de Nîmes con 31,5 puntos, el Museo de Arte Romano de Mérida con 31 puntos y el Yacimiento grecorromano de Ampurias (Girona) con 30 puntos.

Se constata de nuevo que los museos mejor clasificados poseen varios años de trayectoria educativa y que, por lo tanto, son candidatos adecuados para el análisis. Además, cabe destacar que tres de estos museos, han recibido premios por su trayectoria. Por ejemplo, el Museo Nacional Arqueológico de Tarragona obtuvo el "Premio Innova" por sus servicios prestados a la comunidad. El Museo Arqueológico de Alicante ha obtenido un reconocimiento de la organización "*Ability*" en 2010 por adaptar las TIC a la diversidad. Asimismo, ArqueoCórdoba ha sido reconocido en numerosas ocasiones por su esfuerzo y trabajo en la investigación y divulgación del Patrimonio.

Tabla 4: Clasificación de yacimientos/museos arqueológicos

1. Museo Arqueológico de Alicante (MARQ)	37
2. Museo Nacional Arqueológico de Tarragona	35,5
3. *ArqueoCórdoba*	33,5
4. Museo Romano Oiasso	33,5
5. Arena de Nîmes	31,5
6. Museo de Arte Romano de Mérida	31
7. *Yacimiento grecorromano de Ampurias*	30
8. Los Bañales	29
9. *Museo de Millau*	26,5
10. *Yacimiento de Alcudia*	26
11. Yacimiento de Olèrdola	26
12. *Museo della Civiltà Romana*	25,5
13. Parque arqueológico de *Segóbriga*	25,5

14. Museo de Coninbriga	24
15. Museo Arqueológico Nacional de Nápoles	22,5
16. *Yacimiento de Ullastret*	21
17. Conjunto arqueológico de Itálica	16,5

Análisis comparativo e interpretación de resultados

En cuanto al objetivo de su oferta, es evidente que los museos pretenden potenciar su proceso educativo, comunicativo, conservador y de difusión del patrimonio a la población en general (Guillén, 2015: 239), dando a conocer su herencia y haciendo partícipe a toda la sociedad de "un legado útil para comprender el pasado y presente" (Estepa, Ávila y Ruiz, 2007: 89). En este sentido, todos ellos coinciden, en cierta manera, en apuntar a un mismo objetivo fundamental: "el acceso, formación, comunicación, concienciación y sensibilización hacia el patrimonio" (Suárez, Gutiérrez, Calaf, San Fabián, 2013).

Para lograr su objetivo educativo, emplean una metodología activa y participativa, donde el visitante sea protagonista de las actividades planteadas y así obtenga experiencias significativas. Buscando la coherencia con estos objetivos, proponen contenidos contextualizados y adaptados al nivel de los visitantes para satisfacer la diversidad de la demanda social. Por tanto, se encuentran propuestas diversificadas según los públicos, siendo los públicos escolares de las diferentes etapas los más habituales, pero también ofrecen propuestas para familias y otros públicos específicos.

En cuanto al tipo de actividades propuestas, para lograr que el visitante adquiera una visión combinada de la técnica arqueológica y de la cultura y sociedad simuladas (Ibáñez, 1998), se le aproxima a la función profesional del arqueólogo, planteando prácticas del método hipotético-deductivo, lo que supone ejercer el pensamiento crítico, habilidad necesaria en la formación personal de todo individuo (Guillén, 2015; Estepa, Ávila y Ruiz, 2007).

Por tanto, las actividades desarrolladas son multidisciplinares. Combinan visitas a los restos arqueológicos con talleres *in situ*, en los que se desarrollan actividades motrices y mentales de manera lúdica y utilizando diferentes técnicas. Todo esto favorece la comprensión del pasado, la participación activa del sujeto y, al mismo tiempo, se trabajan habilidades como el pensamiento crítico, habilidades interpersonales y el trabajo en equipo (Guillén, 2015: 241; Ruiz 2003).

En cuanto a los recursos y materiales educativos disponibles, los museos ofrecen material para trabajar los conocimientos antes y después de la visita, tales como guías docentes descargables con fichas de trabajo que sirven para dar información al docente sobre los talleres y actividades de la institución y permiten al alumnado obtener respuestas a los interrogantes planteados (Suárez, Gutiérrez, Calaf, San Fabián, 2013). Este material puede ser de elaboración propia o subcontratada; por ejemplo, el Museo Arqueológico Provincial de Alicante y Arqueo-Córdoba cuentan con un Departamento de Educación y Difusión propio.

También es frecuente encontrar réplicas pseudo-arqueológicas, cuyo origen se remonta a los años 60 en Estados Unidos. Estas reconstrucciones transmiten la información arqueológica de una manera interactiva, gracias a las cuales se provocan estímulos cognitivos en el usuario. Para ello, el visitante debe observar, pensar, crear hipótesis de trabajo, experimentar y tomar decisiones (Ibáñez, 1998).

En cuanto a la incorporación de tecnología de la información y la comunicación (también llamados recursos TIC), es frecuente encontrar en los museos arqueológicos audioguías, audiovisuales, simulaciones, tecnología 3D, videojuegos, así como infografía visual pertinente y rutas interactivas. Muchos de estos recursos sirven para dar mayor difusión y accesibilidad al museo y permiten desarrollar programas adaptados a colectivos con necesidades educativas especiales. Algunos museos analizados disponen de ciertos programas de atención a la diversidad y recursos TIC adaptados.

Los museos de mayor envergadura, con más recursos y que más restos arqueológicos conservan son capaces de organizar jornadas para la formación docente y sesiones informativas, congresos, seminarios y mesas redondas.

Asimismo, hay instituciones que mantienen estrecha colaboración con otras entidades para favorecer la accesibilidad y la investigación de los yacimientos. Disponen de diferentes métodos de difusión vía Internet, así como, bibliotecas y publicaciones, la mayoría de ellas descargables y gratuitas. Alguna incluso dispone de una revista propia en la que publica anualmente sus investigaciones y el desarrollo de sus programas educativos.

Conclusiones

Extraemos las siguientes conclusiones a partir de las valoraciones realizadas al contrastar los datos obtenidos con la teoría estudiada en la investigación previa.[85] Estas conclusiones se formulan con la intención de extraer principios y estrategias de actuación que permitan orientar el diseño y desarrollo de programas educativos para el patrimonio arqueológico de Santa Criz de Eslava, pero también pueden ser de utilidad a otros proyectos similares.

1. La formulación de objetivos que busquen contribuir a la formación de la identidad personal y social de la persona genera propuestas multidisciplinares en torno al patrimonio y sitúa al visitante como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, aumentando su motivación y logrando su participación activa para vincular conocimientos previos con nuevos.

2. El uso de metodologías lúdicas, experienciales y dinámicas, así como el empleo del procedimiento arqueológico basado en la estructura del método hipotético-deductivo, contribuyen a potenciar numerosas habilidades y, consiguientemente, favorecen la formación integral del sujeto, además de acercar el legado histórico-cultural a toda la comunidad.

3. El planteamiento de objetivos procedimentales permite al visitante poner en práctica diferentes técnicas o experiencias en interacción con los propios restos arqueológicos o las simulaciones creadas, al mismo tiempo que contribuye a la formación de ciudadanos activos en la protección y valoración de la arqueología.

4. La presencia de recursos tecnológicos en los programas educativos favorece la accesibilidad de todas las personas, especialmente de aquellas que presentan necesidades educativas especiales. Además, el desarrollo de recursos TIC atractivos, principalmente para los públicos más jóvenes, aumenta la motivación de la visita y favorece su difusión a todos los públicos.

Referencias bibliográfica

Armendáriz Aznar, R. Mª, Mateo, Mª. R. y Sáez de Albéniz, Mª. P. (1995). Primera campaña de

[85] Contrastadas con otra aportación a este congreso de C. Urpí e I. Cordón Uriarte: *La educación patrimonial en contextos arqueológicos. Una revisión crítica conceptual.*

excavación en el yacimiento de Santa Criz (Eslava-Navarra). *Trabajos de Arqueología Navarra*, 12, 322- 326.

Armendáriz Aznar, R. Mª, Mateo, Mª. R. y Sáez de Albéniz, Mª. P. (1997). Prospección del término municipal de Eslava (Navarra). *Isturitz*, 7, 145-163.

Armendáriz Aznar, R. Mª, Mateo, Mª. R. y Sáez de Albéniz, Mª. P. (2007). La necrópolis de Santa Criz (Eslava). En M.A. Hurtado, F. Cañada, J. Sesma y J. García (Coords.), *La tierra te sea leve, arqueología de la muerte en Navarra* (pp. 149-155). Pamplona: Gobierno de Navarra.

Armendáriz Martija, J. (2008). *De Aldeas a ciudades. El poblamiento durante el primer milenio a.C. en Navarra*. Pamplona: Gobierno de Navarra.

Armendáriz Martija, J. (2013). Siglo y medio de investigaciones: Estado actual de la Arqueología de época antigua en Navarra. *Cuadernos de Arqueología: Universidad de Navarra*, 21, 152-218.

Costa, A., Urpí, C. y Naval, C. (2012). Sociedad y educación artística: una convergencia necesaria. En F. Hernández y A. Aguirre (Comps.), *Investigación en las Artes y la Cultura Visual* (pp. 164-170). Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital.

Estepa, J., Ávila, R. y Ruiz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio Descriptivo. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 75-94.

Guillén, M. (2015). La infancia como público activo de la Arqueología. *Revista ArqueoWeb*, 16, 239-254. Recuperado de: http://webs.ucm.es/info/arqueoweb/pdf/16/11Guillen.pdf

Ibáñez, E.J. (1998). Las réplicas de yacimientos arqueológicos aplicadas a la enseñanza: aspectos básicos y perspectivas de futuro. *Revista del Seminario de Arqueología y Etnología Turolense*, 5, 85-98.

Perlado, I. (2017). *La educación en los museos de arte contemporáneo de Navarra*. Pamplona: Navarra (Tesis doctoral no publicada defendida en diciembre de 2017).

Rico, L. y Ávila, R. Mª. (2003). Difusión del patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 31-40). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Ruiz, A. (2013). Arqueología vs Educación. *Revista Arqueología somos todos*, 1, 7-11.

Suárez, M.A., Gutiérrez, S., Calaf, R., San Fabián, J.L. (2013). La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. *Clío* 39, Recuperado de: http://clio.rediris.es

La educación patrimonial en contextos arqueológicos. Una revisión crítica conceptual

Carmen Urpí (curpi@unav.es)

Itsaso Cordón

Universidad de Navarra

Introducción

El potencial educativo del patrimonio arqueológico de Santa Criz de Eslava (Navarra) se ha impulsado desde la investigación pedagógica desarrollada en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra, al amparo del grupo VOICES, Voces de Innovación y Creatividad en la Educación y la Sociedad, y se engloba dentro de las acciones del convenio entre la Universidad de Navarra y el Ayuntamiento de Eslava en el centenario del descubrimiento de la ciudad romana de Santa Criz, en las que también participa la Facultad de Filosofía y Letras con su equipo de arqueólogos.[86]

El trabajo que aquí presentamos consiste en una primera revisión crítica conceptual sobre la educación patrimonial en contextos arqueológicos que pretende fundamentar el diseño y desarrollo posteriores del programa educativo de Santa Criz de Eslava, en la Comunidad Foral de Navarra (España). Siendo este nuestro objetivo final, esperamos también delimitar conceptualmente el ámbito educativo de los yacimientos arqueológicos de manera que podamos señalar futuros retos para la educación patrimonial en estos contextos.

Patrimonio e identidad

En la actualidad la educación patrimonial se concibe como “una disciplina clave en la gestión del patrimonio, capaz de conseguir que sus propietarios simbólicos lo quieran custodiar y transmitir, pero además lo hagan de manera respetuosa no solo hacia el patrimonio sino también hacia las sociedades que lo han custodiado y legado a lo largo de nuestra historia” (Fontal & Ibáñez, 2015, p. 15). El patrimonio y su interpretación son una herramienta muy valiosa que produce cambios en el comportamiento y las actitudes de las personas, además de crear identidad

[86] Este convenio cuenta con la financiación del PDR 2014-2020, gestionado por CEDERNA-Garalur y financiado por Fondo FEADER (Unión Europea) y Plan LEADER del Gobierno de Navarra.

personal y colectiva (Rico & Ávila, 2003, p. 31). Efectivamente, al proporcionar conocimiento de la propia sociedad y su identidad social, el patrimonio se convierta en símbolo cultural que la persona debe interiorizar como parte de su historia (Estepa, Ávila & Ruiz, 2007, p. 76).

El patrimonio cultural se entiende, por tanto, como potencial para que los individuos se sientan parte de un grupo con el que se identifican y parte de la construcción de una memoria colectiva y de sus significados. De esta manera, "es aquí donde el patrimonio se convierte en un lugar de *complicidad social*, donde se expresa la solidaridad que une a quienes comparten los mismos valores culturales" (García Canclini, 1987, p. 273).

En este sentido, la vigente Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial nace de los cambios que ha sufrido en los últimos años el concepto de "bien cultural", ya que actualmente la cultura no hace referencia sólo a manifestaciones y expresiones tangibles, sino que también se refiere al valor inherente de las cosas. Además, se ha comenzado a dedicar más atención a los bienes como actividad y no solo como objetos, de tal manera que se ha revalorizado el patrimonio cultural inmaterial de la sociedad.

Se puede decir que, en principio, no es una ley de conservación física del patrimonio cultural sino que salvaguarda las prácticas y actividades realizadas en las comunidades, entre las cuales se encuentran también aquellas actividades de carácter educativo.

Ámbitos de educación patrimonial

El planteamiento que adoptamos en este trabajo parte de una visión ya desdibujada de la clásica diferenciación de ámbitos educativos (formal, no formal e informal) que suelen atribuirse a la escuela, familia y sociedad. Por este motivo, más que en una suma de acciones escolares, familiares o socioculturales, identificamos el ámbito propio de la educación patrimonial en la interacción que establecen de manera colaborativa los centros educativos, las entidades u organizaciones culturales y la iniciativa ciudadana.

En cierto modo, la propia ley educativa vigente (LOMCE, 2016) favorece ya este planteamiento por dos motivos. Por un lado, el aprendizaje se concibe como el desarrollo de competencias básicas para cualquier joven al finalizar la enseñanza obligatoria y entre las 7 competencias definidas destacamos la que hace referencia explícita a la "conciencia y expresiones culturales". Por otro lado, la ley también plantea en el currículum la transmisión del patrimonio de manera transversal y no solo como contenido de una materia específica. Además, este se introduce ya desde la etapa infantil para iniciar en el conocimiento del entorno vital y

social; es decir, se persigue que los niños reconozcan diversas señas de identidad cultural y se interesen por participar en actividades culturales de distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, pudiendo así conocer algunas de sus características, producciones, valores y formas de vida, y generar actitudes de confianza, respeto y aprecio. (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2006).

En la etapa primaria, al existir muchas asignaturas que guardan relación con la transmisión del patrimonio, lo más recomendable es plantear un trabajo transversal; por ejemplo, mediante la metodología por proyectos, en colaboración con artistas, museos y centros de arte, iniciativas socioculturales, etc., liderada desde alguna asignatura específica tal como Ciencias Sociales que cuenta con bloques de contenidos relacionados directamente con el patrimonio: *Las huellas del tiempo* o *Nuestro patrimonio histórico y cultural*; o también la asignatura de Educación Artística, cuyo potencial para iniciar al alumnado en las manifestaciones artísticas de la humanidad conecta directamente con el patrimonio, siendo el arte entendido como vehículo para el desarrollo de ideas y sentimientos que se hereda de generación en generación (Fontal, 2016).

En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato la transversalidad se formula de manera explícita en el objetivo que busca “conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propia y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural” (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2015). Así garantizada, la inclusión de contenidos referidos al patrimonio se puede trabajar en la actualidad en asignaturas que aparentemente guardan poca relación con el mismo; por ejemplo, incluso la clase de educación física o de inglés pueden incorporar elementos relacionados con el patrimonio, a partir de colaboraciones con organizaciones deportivas y culturales en iniciativas de carácter internacional.

En general, la iniciativa sociocultural promueve la mayor parte de actividades de educación patrimonial dirigidas a la ciudadanía. Estas buscan la transmisión de determinados valores, la construcción de nuevos significados y el desarrollo del sentido de pertenencia, en las que el patrimonio se convierte en elemento de integración y de socialización. Son actividades que constituyen “una forma de actuar, un conjunto de técnicas y recursos, una forma de distribuir las responsabilidades, una manera de entender el proceso de toma de decisiones, de abordar el análisis de la realidad, de establecer un método de evaluación” (Calvo, 2002, p. 277); en definitiva, un marco para la reflexión y la acción.

A menudo, las familias son las responsables, junto a las entidades educativas, de lograr que la juventud sienta este sentido de pertenencia hacia el patrimonio cultural e interés por la

conservación (Perlado & Urpi, 2016), mediante la participación en esta oferta de actividades ya sea de modo más planificado y organizado o más espontáneo y libre. Muchas veces, “el turismo cultural es el fenómeno que pone en relación las demandas e intereses de las personas con los bienes culturales que la sociedad quiere preservar” (Orduna & Urpi, 2010, p. 86), apelando a la motivación educativa que se halla implícita a toda auténtica experiencia de ocio.

Dentro de los contextos socioculturales se encuentran numerosos tipos de entidades y organizaciones, tales como las bibliotecas, filmotecas, ludotecas, los centros culturales y cívicos, conservatorios y auditorios, museos y centros de arte, yacimientos arqueológicos. Todos ellos se promueven bien sea desde iniciativas ciudadanas o desde instituciones públicas. A menudo se dan fórmulas mixtas, público-privadas, que no siempre gozan de la estabilidad necesaria. Si la colaboración entre las entidades fuera más estrecha y sólida, se podría aumentar la oferta, mejorar los servicios y programas y dar respuesta a las necesidades que los ciudadanos demandan (Yarrow, Clubb & Draper, 2009).

Ciertamente, los museos y centros de arte son los lugares en los que más se trabaja la educación patrimonial desde una vertiente educativa. Según explica Rodríguez (1998), son “instituciones de carácter permanente que adquieren, conservan investigan y exhiben para fines de estudio, educación y contemplación, conjuntos y colecciones de valor histórico o de cualquier otra naturaleza cultural” (Rodríguez, 1998, p. 49).

Desde un punto de vista socioeducativo, es vital que los museos conozcan las inquietudes de los visitantes, ya que ellos, a través de sus visitas, favorecerán y contribuirán a la conservación del patrimonio que se encuentra en ese lugar (Pastor, 2003).

Pero al hablar de patrimonio cultural no solo se hace referencia a los bienes culturales que vemos, observamos y compartimos, sino a todos aquellos rastros o huellas de vida que las personas a lo largo de su trayectoria van dejando en la tierra y que generaciones futuras van heredando (De la Calle & García, 1998; García, 2009; Pastor, 2003). Por eso, también los yacimientos arqueológicos tienen un gran potencial y pueden convertirse en centros pedagógicos de primera mano que faciliten la enseñanza de la historia de una manera más atractiva para los alumnos, puesto que se combina la formación y el ocio (López, 2000, p. 343).

Potencial educativo del patrimonio arqueológico

Si se puede entender la educación como herencia y derecho social, que se desarrolla en múltiples ámbitos de exploración y aprendizaje, aparte de la escuela, los yacimientos

arqueológicos también pueden contener un potencial educativo (Conforti, 2010, p.110). En la actualidad y desde hace algunos años, los espacios arqueológicos han creído conveniente darse a conocer en el mundo educativo y, para lograrlo, diseñan ofertas atractivas para este sector.

Las actividades que se realizan con los públicos, y que se incluyen dentro de la denominada "arqueología pública", han transformado la visión que hasta hace poco se tenía de las prácticas realizadas en los yacimientos. Además de las visitas guiadas, se promueve la creación de diversos materiales y experiencias educativas (Conforti, 2010, p.110). Los públicos advierten así la unión que existe entre las investigaciones y las labores que realizan, así como la relación que esto tiene con el currículo escolar (González, 2011, p. 9).

En este sentido, los centros educativos deben encargarse de la formación previa que necesita el alumnado para que más tarde, durante la visita a los yacimientos, aprovechen las experiencias que les brindan. Esto requiere que los arqueólogos junto con los educadores, planifiquen y elaboren materiales didácticos de calidad en los que la arqueología no sea el fin, sino el instrumento para la comprensión de los contenidos patrimoniales (González, 2011, p.13). En la planificación de este tipo de actividades, conviene potenciar las que generan recuerdos positivos y lúdicos a la vez que dejan espacio para la reflexión (Santacana & Serrat, 2005).

La metodología más utilizada para implicar al participante de forma activa, y con la que este no sea solo un mero espectador en la visita, consiste en hacer que las propuestas sean experienciales; es decir, conseguir que la visita suponga una experiencia significativa (Echarri & Urpi, 2018). Cabe destacar en este sentido la oferta educativa que más convence a los jóvenes debido al atractivo que tiene, basada en actividades manipulativas (simulación de procesos de investigación, etc.) y empáticas (narraciones, teatralizaciones, etc.) (González, 2011, p. 6).

Es importante tener en cuenta que las necesidades y posibilidades de implicación en experiencias significativas pueden variar dependiendo de las características de cada grupo. Aunque a menudo sea la edad el aspecto prioritario a tener en cuenta a la hora de programar o diseñar actividades -pues de ella depende en buena medida la tipología o dificultad de la actividad- (Martín, Cuartero, Rubio & Santamarí, 2012), conviene valorar también otras variables tales como la motivación, los conocimientos previos, las capacidades, intereses específicos, etc.

En definitiva, la adecuación de medios y recursos educativos para favorecer la transmisión idónea del patrimonio dependerá de una suma de factores a considerar.

Entre los medios más valiosos para lograr la implicación y experimentación de los visitantes están las réplicas de objetos que se encuentran en el yacimiento. Pueden ser réplicas de restos encontrados manipulables: fósiles, monedas, restos de columnas, etc. Este tipo de réplica destaca por las siguientes características:

- Puede ser manipulada y tocada. Esto no parece posible en el caso de materiales arqueológicos reales.
- Son fáciles de hacer incluso por los propios visitantes, lo que permite que se sientan partícipes en las actividades y se adentren en el aprendizaje. Además, sirve como recuerdo para llevarse a su casa o, incluso, si son escolares pueden trabajarlos más adelante en el aula escolar.
- Permite acercarse a la realidad arqueológica de una manera no solo visual, sino también táctil y sonora. De esta manera, los visitantes que padezcan alguna discapacidad (visual o auditiva), tendrán más posibilidades de apreciar aquello con lo que se esté trabajando.

También existe otro tipo de réplicas, las del yacimiento completo o parcial, que ofrecen un espacio didáctico y experiencial al que poder acudir, observar, tocar, cuando el yacimiento se encuentra en peligro y no es accesible, pero sí es estudiado y se quiere dar a conocer al público.

Estas propuestas se basan en la recreación de espacios didácticos experienciales que ofrecen la posibilidad de visitar una recreación similar a la real para que así los objetos no pierdan el valor que mantienen en su contexto. Los avances tecnológicos han favorecido este tipo de reproducciones, pero en ocasiones la rentabilidad o escaso valor didáctico de algunos yacimientos no propician la posibilidad de ser replicados.

Por último, como recurso didáctico, también se plantea que los visitantes al yacimiento trabajen en simulaciones participativas de excavaciones arqueológicas. Con esta técnica se entrega a los visitantes una especie de terrario en el que realizan labores de arqueólogos. Esta actividad facilita el disfrute del alumnado y hace que se sientan arqueólogos de verdad. No se trata simplemente de excavar y encontrar restos, sino de conocer la disciplina y el método experiencial y sus técnicas. Por ejemplo, en el Parque Arqueológico de la Edad de Hierro de Burrén (Zaragoza) los visitantes excavan los restos de una vivienda que, a continuación, visitan en tamaño real, de modo que pueden contrastar e interpretar los objetos encontrados con la realidad (Ábalos, Garcia-Arilla, Congét, Berdejo, & Rodríguez, 2017).

Retos educativos para contextos arqueológicos

Más allá de las consideraciones que hemos ido planteando en estas páginas, queremos finalmente destacar algunos retos educativos para el patrimonio que se encuentra en contextos arqueológicos y, en especial, el de la ciudad romana de Santa Criz de Eslava, en la Comunidad Foral de Navarra (España), cuyo programa educativo se encuentra en desarrollo y ha sido punto de mira del presente estudio preliminar.

1. Formar al profesorado a lo largo de sus estudios universitarios en temas relacionados con el patrimonio cultural. Los profesionales de la educación que trabajan en museos o yacimientos arqueológicos y se encargan de preparar visitas tanto para escolares como para todos los públicos han de ser capaces de realizar un estudio previo acerca de las características del público que a él acudirá, para saber qué hacer y cómo ofrecerlo, qué objetivos, medios y recursos deben planificar. Además, en cuanto a la formación continua del profesorado, puede resultar oportuno ofrecer cursos o talleres relacionados con el patrimonio arqueológico y sus recursos didácticos disponibles tanto dentro como fuera del aula.

2. Sensibilizar y concienciar a la ciudadanía y, sobre todo, a los jóvenes del valor que tiene el patrimonio arqueológico. Normalmente, la juventud actual no acude a museos o lugares de interés patrimonial por iniciativa propia. En líneas generales, los menores acuden por iniciativa de sus padres, ya sea haciendo turismo, por curiosidad, etc., o por iniciativa de los centros escolares a través de excursiones que complementen el currículo escolar. Estas salidas culturales suelen ser muy valiosas para dar a conocer el patrimonio y para sensibilizarles sobre su valor, pero es necesario un cambio profundo para que sean los jóvenes quienes, por iniciativa propia, decidan visitar estos lugares, ya sea para cultivarse, disfrutar de una tarde entre amistades o simplemente para documentarse para realizar un trabajo escolar.

   Es necesario ampliar la oferta cultural de estos espacios, creando actividades o iniciativas enfocadas a satisfacer la demanda de este público específico. Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) son muy demandadas por adolescentes y jóvenes y su utilización podría ser un medio acertado para despertar la curiosidad y participación en actividades relacionadas con el patrimonio.

3. Salvar la dificultad que existe en la difusión de estos lugares de interés patrimonial. Las actividades que ofrecen deben tener en cuenta el contexto que rodea al público que va a recibir esa información, ya que el público vive en una sociedad globalizada, consumista y totalmente condicionada por el desarrollo de las TIC (Monge, 2017). Por este motivo, además de ofrecer una gran variedad de herramientas y posibilidades dentro de los museos y yacimientos para su uso y disfrute, han de diseñar, planificar y desarrollar buenas estrategias de difusión para lograr un mayor número de visitas. Una cuestión a incluir en la difusión se refiere a la accesibilidad universal, adaptada a las necesidades de una diversidad de públicos potenciales, y no solo en cuanto a barreras físicas sino también sensoriales, cognitivas, sociales o culturales. Finalmente, la difusión puede beneficiarse del carácter relacional propio de estas experiencias de aprendizaje, incluyendo el uso de las redes sociales en sus planteamientos educativos (Urpí, Garro y Montserrat, 2014; Perlado y Urpí, 2016).

Referencias bibliográficas

Ábalos, H., Garcia-Arilla, O., Congét, H., Berdejo, A. & Rodríguez, A. (2017). Lo hice y lo aprendí: propuestas para una didáctica experiencial de la arqueología. *Revista Otarq*, 2, 379-398.

Calvo, A. M. (2002). *La animación sociocultural. Una estrategia educativa para la participación*. Madrid: Editorial Alianza.

Conforti, M. E. (2010). Educación no formal y patrimonio arqueológico. Su articulación y conceptualización. *Intersecciones en Antropologia*, 11(1), 103-114.

Echarri, F. & Urpi, C. (2018). Mindfulness in Art Contemplation. The Story of a Rothko Experience. *Journal of Museum Education*, 43(1), 35-46. Extraido el 20 de enero de 2018, de https://doi.org/10.1080/10598650.2017.1384977

Estepa, J., Ávila, R. & Ruiz Fernández, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 75-94.

Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, (1), 105-120.

Fontal, O. & Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 15-32.

García, N. (1987). ¿Quiénes usan el patrimonio? Políticas culturales y participación social. Antropología. *Boletín Oficial del Instituto Nacional de Antropología e Historia*., 11-24.

González Marcén, P. (2011). La dimensión educativa de la arqueología, en *La tutela del*

patrimonio histórico. Congreso Memorial Siret, 22-25. Antequera.

González-Monfort, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currículos de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Revista de Patrimonio Cultural de España*, 5, 59-74.

López, F. (2000). La arqueología en la educación secundaria. *Innovación educativa*, 10, 343-352.

Martín, D., Cuartero, F., Rubio, D., & Santamarí, D. (2012). De la investigación a la difusión: La experimentación como recurso didáctico en la elaboración de modelos de divulgación y puesta en valor del patrimonio arqueológico. *Boletín de Arqueología Experimental*, 9, 125-131.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2006). REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletin Oficial del Estado*, 474-482.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado, Sec .I* (Num. 3), 169-546.

Monge, J. R. (2017). Herramientas de difusión del patrimonio cultural en España. Extraido el 12 de diciembre de 2017, de http://hdl.handle.net/10609/60605

Orduna, G., & Urpi, C. (2010). Turismo cultural como experiencia educativa de ocio. *Polis (Santiago), 9* (26), 85-108.

Pastor, M. J. (2003). El patrimonio cultural como opción turística. *Horizontes Antropológicos*, 9(20), 97-115. Extraido el 15 de enero de 2018, de https://doi.org/10.1590/S0104-71832003000200006

Perlado, I., & Urpi, C. (2016). Claves emocionales para la educación patrimonial: despertar el asombro ante el patrimonio artístico. *III Congreso Internacional de Educación Patrimonial*, 273-280.

Rico, L. & Ávila, R. M. (2003). Difusión del Patrimonio y Educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina, & P. Moreno (Eds.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Asociación Universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 31-40). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Rodríguez, S. (1998). Patrimonio cultural, patrimonio antropológico y museos de antropología. *PH. Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 21*, 42-52.

Santacana, J. & Serrat, N. (2005). Un apunte final: construir museos hoy. En J. Santacana y N. Serrat (Eds.), *Museografía didáctica* (pp. 633-653). Barcelona: Ariel.

Urpi, C.; Garro-Gil, Nuria; Elisa Montserrat. (3/1). 2014. El museo como lugar relacional de aprendizaje. Repensar la atención a la diversidad en los programas educativos de los

museos Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial. IPCE/OEPE. pp. 993-1002.

Yarrow, A., Clubb, B. & Draper, J.-L. (2009). *Bibliotecas públicas, archivos y museos: tendencias de colaboración y cooperación*. La Haya: oficina central de la IFLA.

Programa socio-educativo de educación prenatal y primera infancia en Barranca Honda, Puebla

Vania Vázquez Enríquez, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, vania_vaz@hotmail.com

Resumen

El programa socio-educativo de atención a la primera infancia y mujeres embarazadas *Creciendo seguros* es una iniciativa que busca dar respuesta a las necesidades detectadas en la comunidad de Barranca Honda (Puebla, México) a través de un diagnóstico sobre el estado de la primera infancia. Es una alternativa de solución a las inquietudes expresadas por mujeres embarazadas en torno al periodo prenatal y postnatal, y madres de niños menores de 3 años el cual, a través de estrategias y actividades dirigidas a apoyar las prácticas de crianza, favorece el desarrollo infantil temprano en tres áreas principales: s*ocio-emocional, cognitivo y lenguaje y físico-motor*.

Se realizó un proceso de intervención comunitaria utilizando la metodología de la investigación-acción a través de un programa contextualizado, participativo y atento a responder las necesidades expresadas por las familias participantes, por lo que se utilizaron instrumentos cualitativos para conocer la percepción y nivel de satisfacción de los participantes, quienes se sintieron agradecidos por la ayuda y afirmaron haber podido observar cambios en sus hijos y en sus familias. También se utilizaron instrumentos cuantitativos (Prueba EDI) para evidenciar los avances en el desarrollo yl ofrecernos datos comparativos entre el estado inicial y el final.

Abstract

The socio-educative program for the attention of primary childhood and pregnant women: *creciendo seguros*, is an initiative that looking for the responses of the necessities in the community of Barranca Honda, through the diagnostic of the childhood. This is an alternative to resolve the problems expressed by pregnant women about prenatal and postnatal period, and mothers of children under-three-years-old which, through strategies and activities addressed to care the parenting practices, supporting the child development in three principal areas: *socio-emotional, cognitive and language and physical*.

For the community intervention, we used the methodology “action research” to prepare a contextualized, participatory and carefully program to respond the needs expressed by the families, so qualitative instruments were used to know the perception and the satisfaction level of the participants, who were very grateful for the help because they could observe changes in their kids and families. As well as the quantitative instruments (EDI Test) to show the progress in the development, and get a comparative between the first and final state.

Introducción

La primera infancia es el momento en el que nos encontramos enriquecidos por el ambiente y su contexto, aprovechándolo para hacer que nuestro cerebro se vuelva más fuerte e inteligente, por lo que se convierte en una etapa clave en la cual jugar y observar el entorno permite desarrollarnos y enriquecer nuestro ser. Al mismo tiempo es un periodo en el que somos más vulnerables y receptores de todas las desigualdades existentes, convirtiéndonos en destinatarios de relaciones negativas y estrés tóxico nocivo para la salud. Por ello, es que desde niños nos convertimos en las semillas de sueños y anhelos por un mundo mejor.

Actualmente, los niños son uno de los grupos más afectados por las problemáticas sociales, especialmente en México, son blanco de la pobreza, de la escasez de recursos, la inseguridad y la falta de educación, así lo corroboran organismos como UNICEF (2006), UNESCO (2007, 2010, 2016) y CONEVAL (2015), entre otras. Por ello, apostar por mejorar la vida de los niños es la clave para cambiar nuestros errores y para ofrecerles un mejor ambiente, dejarlos que sueñen tan alto como desean y apoyarlos a que lo alcancen.

Por lo anterior, la Atención y Educación a la Primera Infancia (AEPI) por medio de la Educación Inicial no Escolarizada, se convierte en la principal estrategia de atención a los grupos vulnerables. Especialmente en nuestro estado, el amplio trabajo que realiza el Centro Universitario de Participación Social (CUPS) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) se ve reflejado en sus iniciativas de escuelas comunitarias para acercarse a las comunidades suburbanas e indígenas de Puebla y con ello reducir la brecha social existente. Todo lo anterior, como apoyo para querer seguir escalando en esta investigación.

Antecedentes

La importancia de la libertad, la justicia y la paz en el mundo se forman a partir del reconocimiento de la dignidad humana, el respeto a los derechos fundamentales y el valor de las personas, los cuales marcan la pauta para la convivencia sana y respetuosa. Dichos valores nacen y se desarrollan en el seno de la institución más importante de nuestra sociedad: la familia, que a su vez, tiene un papel muy importante en el cuidado y asistencia de la infancia, siendo ésta última el medio para el crecimiento social, pues son los niños de quien depende la supervivencia y progreso comunitario y global (UNICEF, 2006).

La *Convención sobre los Derechos del Niño*, realizada en 1989, define a éste como "todo ser humano menor de dieciocho años […] sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión y la opinión política…" (UNICEF, 2006, p. 10), reconociéndolos como individuos con derecho al desarrollo físico, mental y social, así como al cuidado, asistencia y atención para un adecuado desarrollo y acceso a un mejor nivel de vida.

Después de la *Convención de los Derechos de los Niños* en 1989 se ha continuado con una serie de conferencias y documentos a favor de la primera infancia, como la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* que sienta las bases de una atención enfocada en la infancia y en la creación de un mundo más seguro, en paz y próspero a partir de acciones dirigidas a los más pequeños. Pasando por la publicación de las *Metas Educativas 2021* en donde se especifica la importancia de la Educación Inicial a favor de la equidad y la calidad educativa. Hasta la *Agenda 2030 en el Marco de Acción para la Educación*, para garantizar una educación inclusiva y accesible para todos.

Lo anterior como marco de acción para generar una educación igualitaria y equitativa, apoyando especialmente a grupos vulnerables que se ven limitados en el aseguramiento de sus necesidades y derechos fundamentales. El programa que explicamos a continuación deriva de investigaciones previas y acercamientos por parte del CUPS a comunidades marginadas y cercanas a la capital del estado de Puebla, reconociendo especialmente la comunidad de Barranca Honda como poco segura, insalubre, con presencia de pobreza y con escasez de servicios básicos como agua potable, electricidad y pavimentación, lo cual afecta la educación y desarrollo de los niños que ahí viven. En realidad, son pocos los niños que acuden a la escuela; en cambio, muchos de ellos se quedan en las calles o en casa sin un verdadero apoyo educativo, reconociendo un panorama infantil precario, limitado y desigual. (Villaseñor, Betanzos, Pinto, Fernández y Herrera, 2016b).

El CUPS surge con el propósito de promover la participación social de la universidad con la participación de universitarios en proyectos sociales, que a su vez favorecen una mejor calidad de vida para los territorios marginados del Estado de Puebla, a través de un programa de *Escuelas Comunitarias* con un objetivo de favorecer el desarrollo integral de los niños y jóvenes no escolarizados a través de un modelo que impacte en su vida y les permita acceder a una mejor calidad, a través de la promoción de valores para la sana convivencia y el fortalecimiento de la cultura de paz, la participación y desarrollo comunitario (Villaseñor et al., 2016a).

Desarrollo Infantil Temprano

La primera infancia es un periodo delicado de cambios y transformaciones en la mente y cuerpo de los niños, ya que al diferir del funcionamiento de los niños más grandes, adolescentes y adultos, en esta etapa se desarrollan las habilidades y facultades físicas, cognitivas y socio-emocionales que le ayudarán a relacionarse, comunicarse y aprender, dejando huella para la adquisición de competencias más complejas, gracias además, a la dependencia a los padres y cuidadores primarios, protagonistas y responsables del desarrollo de un vínculo afectivo muy importante para su integración social (UNESCO, 2007).

De acuerdo con Villaseñor (2012), dentro del término de primera infancia se pueden distinguir dos periodos: el primero entre los 0 y 3 años y otro entre los 3 y 6, los cuales responden a las características de cada etapa del desarrollo infantil. En el primero de éstos se destaca el cuidado y atención a los aspectos más relacionados con la salud y la proporción de recursos adecuados para el desarrollo físico y cerebral el niño, mientras que la segunda etapa se enfoca en el desarrollo de habilidades psicosociales y emocionales que lo preparan para el ingreso y permanencia en la escuela. En el caso de esta investigación nos enfocamos en el primer subgrupo y la atención a su cuidado, salud y desarrollo cerebral.

El Consejo Científico Nacional sobre el Desarrollo Infantil (National Scientific Council on the Developing Child) de la Universidad de Harvard, visualiza el desarrollo infantil temprano como el resultado de múltiples factores que trabajan con conjunto y van cambiando conforme cambia el entorno, las relaciones y las condiciones. Es además, un conjunto de teorías y fundamentos que explican las múltiples etapas por las que atraviesa el niño desde antes de su nacimiento, proponiendo cinco conceptos clave que fundamentan el desarrollo infantil temprano: *arquitectura cerebral, estrés tóxico, relaciones de servir y devolver (interacciones recíprocas), las funciones ejecutivas y autorregulación y resiliencia* (Center on the Developing Child at Harvard University, 2014).

El desarrollo infantil temprano es observado desde varias perspectivas y no solo desde su crecimiento individual, pues al involucrar conceptos tan importantes como las interacciones recíprocas, el estrés tóxico y la resiliencia, afirmamos que el ambiente y las relaciones existentes a su alrededor se convierten en detonantes de la formación de ciertas funciones ejecutivas y de autorregulación que determinan el crecimiento y la arquitectura cerebral en el niño.

Diseño del estudio

La investigación-acción se dirige a los problemas prácticos que experimentan las personas en vez de producir conocimiento, adentrarse en la comprensión de los hechos y las intenciones humanas para diagnosticar el problema y entonces explorar dentro de la realidad para poder dar una solución apropiada. Su base será la consideración de los participantes sobre lo que sucede a partir del diálogo libre que implica la autorreflexión sobre la situación y la participación de los involucrados para después poder analizarlo con el mismo lenguaje que es utilizado por ellos, el lenguaje común que explica las situaciones y no a partir del lenguaje teórico, ya que eso desacredita la realidad existente (Elliott, 2000; Álvarez-Gayour 2003).

Creciendo seguros es un programa socio-educativo de atención a Mujeres Embarazadas y Madres y Niños de 0 a 3 años de edad que se caracteriza por centrarse en el apoyo al desarrollo infantil temprano y la promoción de prácticas de crianza adecuadas para favorecer el bienestar infantil, fundamentalmente en tres áreas: motriz, cognitivo y socio-emocional. También incluye el apoyo a mujeres embarazadas para favorecer ambientes de calidad y relaciones sanas en el periodo prenatal y postnatal. Todo lo anterior apoyado de la metodología de Educación Inicial aplicada por CONAFE y su mapa de competencias para niños y padres (CONAFE 2012).

Para el diseño de la intervención se utilizaron diferentes instrumentos de corte cualitativo para expresar problemáticas y poder jerarquizarlas de acuerdo con la importancia que le daban los participantes. De donde rescatamos la siguientes necesidades (Tabla 1), las cuales cabe resaltar, que se complementan con la metodología de CONAFE para ofrecer actividades que apoyen a la par las necesidades y las carencias observadas con respecto a un marco referencial sustentado.

Tabla 1. Detección de necesidades

ÁREA DE DESARROLLO	NECESIDADES Y PROBLEMÁTICAS	FORMAS DE SOLUCIONARLO (PRÁCTICAS DE CRIANZA)
SOCIO-EMOCIONAL	Hábitos de autonomía y autocuidado	-Delegación de responsabilidades en casa -Hábitos y reglas en casa
	Berrinches	-Castigos -No comprarle lo que quiere -Sacarlo al patio -Figuras de autoridad -No consentir -Darle lo mismo a todos los niños (hermanos) -Nalgadas -Acuerdo entre padres
COGNITIVA Y LENGUAJE	Pronunciación correcta del lenguaje	-Algo que le gusta -Mascotas y materiales en casa que los motive -Reforzando en casa con el alfabeto -Canciones
	Escritura Colorear	-Guía de parte de la mamá para hacer los trazos -Jugar con bloques -Jugar con pasta y frijoles
FÍSICO-MOTORA	Coordinación y control corporal	-Equilibrio
EMBARAZO	Primeros cuidados de los bebés	-Cuidado del cuerpo -Limpieza del ombligo -Posición para dormir (almohadas y colocación)

Con su implementación se estimuló el diálogo, la reflexión y la práctica de comportamientos sanos por parte de los padres para generar en sus hijos actitudes armónicas y deseables para la familia, así como actividades que benefician la adquisición de habilidades acordes a la edad de los niños, apoyando su desarrollo infantil. Tiene una orientación social y práctica que rescata las opiniones de todos para juntos ir creando el camino a seguir, dándoles protagonismo a los padres y niños, convirtiendo al educador en un guía, mediador y coordinador de los esfuerzos de los participantes.

El programa fue aplicado en tres mujeres embarazadas y dos familias con niños menores de 3 años, y fue realizado en 5 meses aproximadamente, con una sesión semanal de una hora para cada familia, combinando las visitas domiciliares en apoyo a las madres embarazadas y las intervenciones en la escuela comunitaria del CUPS. Se trabajaron tres módulos divididos en 3 sesiones de intervención aproximadamente, las cuales atendían a temas específicos de las áreas de desarrollo entorno a las necesidades expresadas por los padres de familia.

Tomando en cuenta la teoría de investigación y acción así como la propuesta de intervención comunitaria de Mori (2008), se organizó la intervención de la siguiente manera (Tabla 2).

Tabla 2. Fases de la intervención

FASES	ETAPA	MOMENTO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
1. Diagnóstico de la comunidad	1.1 Acercamiento a la población	1.1.1 Revisión de la información	• Investigaciones previas • Diario de campo
		1.1.2 Mapeo	• Observación participante • Entrevista estructurada • Diario de campo
	1.2 Sensibilización y selección	1.2.1 Invitación	• Invitaciones • Cartel promocional • Diario de campo
		1.2.2 Información y sensibilización	• Registro de datos • Observación participante • Diario de campo
2. Diagnóstico del grupo participante	2. 1 Diagnóstico del niño	2.1.1 Evaluación estandarizada y entrevista familiar	• Consentimiento informado • Entrevista semi-estructurada • Pruebas estandarizadas EDI • Diario de campo
	2.2 Diagnóstico familiar	2.2.1 Visitas domiciliares	• Familiograma • Observación participante • Diario de campo
3. Evaluación de las necesidades del grupo participante	3.1 Sentido de pertenencia e identidad	3.1.1 Sentido de pertenencia e identidad	• Diario de campo • Observación participante
	3.2 Detección de necesidades	3.2.1 Primer grupo focal	• Observación participante • Entrevista semi-estructurada • Diario de campo
4. Diseño e intervención	4.1 Primer módulo	Autonomía y autocuidado	• Planeaciones semanales
		MUJERES EMBARAZADAS: cuidados prenatales	

	4.2 Segundo módulo		
		Sesión grupal y evaluación del módulo	• Evaluación de competencias desarrolladas
		Expresión de emociones y autorregulación	• Planeaciones semanales
		MUJERES EMBARAZADAS: cuidados postnatales	
		Sesión grupal y evaluación del módulo	• Evaluación de competencias desarrolladas
	4.3 Tercer módulo	Desarrollo del lenguaje y comunicación	• Planeaciones semanales
5. Evaluación final y presentación de resultados	5.1 Evaluación final del niño	5.1.1 Evaluación estandarizada	• Pruebas estandarizadas (EDI) • Diario de campo
	5.2 Evaluación final y cierre	5.2.1 Evaluación y retroalimentación del programa	• Entrevista grupal semi-estructurada • Observación participante • Diario de campo
		5.2.1 Entrega de evaluaciones finales	

Resultados

De forma general los padres opinaron que las actividades realizadas con ellos y sus hijos fueron buenas, les gustaron y les ayudaron a conocer más a los niños, cambiando y aprendiendo cosas nuevas en familia, ya que se mejoraron las relaciones en casa y se cambiaron alguno hábitos que tenían y que no les gustaban, comentando incluso que la relación con el esposo mejoró y ya no se peleaban tanto. También comentaron que el tiempo fue poco y que les hubiera gustado compartir más con nosotras y aprender cosas no solo para los niños, sino también para los padres, como temas de cocina, enfermería o manualidades.

Además, expresaron sentirse felices y más comprometidos con sus hijos, ayudándolos en sus tareas y dándoles buenos ejemplos para que alcancen sus sueños, ya que sí observaron cambios al sentir que son más independientes, con mejoras en las rutinas no solo de ellos sino también de la familia entera y aprendizajes que les ayudarán después para la escuela. En la última actividad del grupo focal manifestaron sentirse deseosos por ofrecer un mejor futuro, para alcanzar una buena educación para sus hijos y un empleo que les proporcione una mejor calidad de vida. Por lo que les gustaría que para otras intervenciones se cambiara el horario de las intervenciones para poder asistir, ya que en ocasiones no iban por trabajo o temas que atender en la escuela de los niños.

Conclusiones

Las escuelas comunitarias a lo largo de todas las colonias a las que atienden tienen una debilidad al no atender a niños menores de 4 años. Que se aprovecha para crear la intervención antes presentada y completar la atención que ofrecen, además de favorecer al desarrollo infantil temprano y apoyar a mujeres embarazadas para sentar las bases de una atención y educación a la primera infancia que a futuro beneficie las oportunidades y el respeto a los derechos de las personas.

Sustentar el programa desarrollado y las intervenciones realizadas desde la teoría del desarrollo infantil temprano, permite no solo atender las necesidades educativas de los niños menores de 3 años, sino observar su entorno, los recursos con los cuenta y las relaciones que existen a su alrededor, para enriquecerlas y dirigirlas hacia las necesidades básicas de los niños y así favorecer su crecimiento, evitando la cercanía del estrés tóxico y apoyando a las familias en la creación de prácticas de crianza exitosas. Además, retomamos la importancia de la educación prenatal, inicial y sobre todo inicial no escolarizada para fundamentar las acciones realizadas y obtener mejores resultados, observando y tomando en cuenta la participación de las familias y volviéndose protagonistas del programa creciendo seguros.

Todas las actividades y sesiones presentadas nos muestran cómo la atención y educación desde el periodo prenatal beneficia el desarrollo infantil temprano al construir relaciones saludables, amorosas y atentas al cumplimiento de los derechos de los niños en la medida de las posibilidades de las familias. Más allá de mejorar las competencias adquiridas en los niños, observamos el desarrollo de un pensamiento comprometido y enfocado por parte de los padres en apoyar el crecimiento de los niños no solo para alcanzar mejores calificaciones en la escuela, sino para hacer niños más independientes, felices, inteligentes y pertenecientes a una familia y una comunidad, lo cual al final resulta más satisfactorio que los reportes finales obtenidos.

Referencias

Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.

Center on the Developing Child at Harvard University (2014). *A Decade of Science Informing Policy: The Story of the National Scientific Council on the Developing Child*.

CONAFE. (2012). *Crecemos juntos. Mapa de competencias de niños y adultos*. México, CONAFE.

CONEVAL-UNICEF. (2015). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México*, 2014. México, CONEVAL-UNICEF.

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. (Pablo Manzano, trad.) Madrid: Ediciones Morata.

IIPE UNESCO (2015). *Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político*. Buenos Aires: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.

Mori, M. (2008). Una propuesta metodológica para la intervención comunitaria. *Liberabit. Revista de Psicología*, 15, 81-90. Lima, Perú.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010) *2021 Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: OEI.

UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid, UNICEF COMITÉ ESPAÑOL.

UNESCO (2007). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo: Bases sólidas: Atención y Educación de la Primera Infancia.* París: Unesco.

UNESCO. (2010). *Atención y Educación de la Primera Infancia. Informe Regional. América Latina y el Caribe*. Conferencia Mundial: Atención y Educación de la Primera Infancia. Moscú.

UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción*. Incheon (República de Corea)

Villaseñor, K. (2012). *Un buen inicio: Indicadores de buenas prácticas de AEPI en Puebla, México.* Tesis doctoral, Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universitat Autònoma de Barcelona.

Villaseñor, K., Valdivia, P., Pinto, L., Guzmán, C., Cházari, A. y García, M. (2016a). Las escuelas comunitarias del CUPS: historia de la construcción participativa de un modelo socioeducativo. En Soler, P., Bellera, J. y Planas, A. (2016) *Pedagogía Social, juventud y transformaciones sociales*, 61-70. Congreso Internacional XXIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Universitat de Girona.

Villaseñor, K., Betanzos, N.A., Pinto, L., Fernández, M. y Herrera, G. (2016b). Prácticas de crianza asociadas a la primera infancia en Barranca Honda. En Soler, P., Bellera, J. y Planas, A. (2016), 81-88. Pedagogía Social, juventud y transformaciones sociales. Congreso Internacional XXIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Universitat de Girona.

Vida cotidiana y Pedagogía social

Eder Suastegui Zarco, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Correo electrónico: suasteguieder90@gmail.com, Línea temática: intervención socioeducativa e infancia

Resumen

El presente trabajo se desarrolló en el Centro de Convivencia y Asistencia Social, un albergue para menores de 0 a 12 años en estado de riesgo y vulnerabilidad que se encuentra bajo la tutela del Sistema Estatal del DIF Morelos. La particularidad de este centro es que los menores que atiende han sido violentados o sufrido abuso de cualquier tipo, por lo cual sus prácticas se centran en atender las necesidades básicas de los menores: atención psicológica, alimentación y educativas.

En este texto tratamos de abordar dos aspectos fundamentales de nuestra investigación, tanto las actividades que dentro del albergue se realizan cotidianamente, para ello utilizamos la Teoría de Agnes Heller sobre la vida cotidiana. Asimismo, el cómo la educación se desarrolla en este albergue, haciendo uso de la pedagogía social propuesta por Gloria Pérez Serrano y de Paciano Fermoso.

Por último, consideramos la observación no participante dentro del grupo de menores de 3 a 6 años, así como las entrevistas semiestructuradas al personal que ahí labora, en este caso aparece el fragmento de la entrevista realizada a la psicóloga, como los elementos metodológicos para realizar el trabajo de campo. Con esto llegamos a la conclusión de que la vida cotidiana de este sitio se desarrolla en un contexto de educación formal, ya que cada una de las actividades, tanto lúdicas, de salud y escolares están perfectamente delimitadas en tiempo y espacio por la institución buscando la atención y mejora en la población del lugar

Palabras clave: *vida cotidiana, educación formal, pedagogía social*

Vida cotidiana

El Centro de Convivencia y Asistencia Social, (CCAS) es un albergue que opera durante 24 horas los 365 días del año, lo que hace que tenga distribuidos los espacios, tiempos y personal en la realización de sus actividades. Desde que los niños se levantan hasta que se van a acostar están

sujetos a diversas actividades dirigidas por su cuidador o por cualquier otra persona a su cargo, esto forma parte de su cotidianeidad, es decir, el albergue establece la vida cotidiana de los infantes.

En el albergue opera lo que Agnes Heller considera como vida cotidiana, la cual describe como "el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social" (Heller, 1998, p.19). Si bien a través de la normatividad institucional se ve reflejada la misión y visión del albergue acerca de brindar atención especializada en cada aspecto de la vida de los menores, desde la médica hasta la educativa, mediante la observación pudimos percatarnos que algunas colaboran para la reproducción social, es decir, mientras esté en el lugar y cuando el niño egrese, hará evidentes las prácticas cotidianas aprendidas en el CCAS. Por otro lado, también en la cotidianidad del lugar como institución total se da primacía en muchas actividades a tener controlada la población del lugar por encima de aspectos sociales.

> *La importancia de las comidas, del tráfico, de la limpieza, del trabajo, del reposo, del diálogo, de la sexualidad, del juego, de la diversión, del trabajo en común (discusión), por citar algunos tipos de actividad, es muy diversa en la vida cotidiana de los individuos según los tiempos y el estrato social* (Heller, 1998, p.96).

Es en la cotidianidad del albergue donde se organizan actividades que corresponden a satisfacer no sólo necesidades fisiológicas como lo es la alimentación, sino que también el juego y la diversión son parte de la vida de los menores, y como bien señala Heller son actividades que permiten su reproducción social, porque si bien se organizan de acuerdo con los tiempos y espacios institucionales, son actividades que no sólo se viven en el albergue, sino que son comunes en cualquier otro espacio.

El albergue concibe a cada menor como un ser particular, ya que cada uno vivió experiencias que pueden ser el abuso o la omisión de cuidados, motivos por los cuales ingresaron a este lugar. Estos elementos formaban parte de su vida cotidiana, de su realidad; sin embargo, a través de la cotidianeidad del albergue se trata de cambiar su situación, buscando una transformación a través de sus procesos de socialización. "Todo hombre nace en una situación concreta y por ello el campo de sus alternativas siempre está definido" (Heller, 1998, p.59). Es aquí donde entra la labor que realiza el albergue, ya que es el albergue ahora el mundo concreto de los menores y el que se encarga de crear las alternativas para que los niños se reproduzcan ya sea con una familia adoptiva o con familiares. Se establece un enlace directo con las demás instituciones que conforman la sociedad.

Cuando llega el menor al Centro, éste se vuelve parte de su realidad inmediata, ya que en su espacio es donde realizará todas sus actividades, desde bañarse, desayunar, comer, hasta jugar y recibir educación formal.

> *Entre las múltiples realidades existe una que se representa como la realidad por excelencia. Es la realidad de la vida cotidiana. La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes que yo apareciese en escena* (Berger y Luckmann, 1968, p.37).

Desde el ingreso de los menores al CCAS, existe un predeterminado orden de actividades. Ya están designados los lugares y tiempos donde se llevarán a cabo la mayoría de las actividades. La realidad a la que se enfrenta el menor es nueva y, por ende, el papel que juegue el personal que cuida de los niños es determinante para que la adaptación a las normas de cada espacio sean respetadas y la convivencia se lleve a cabo de la mejor manera.

A continuación, se presenta un cuadro elaborado por la supervisión del CCAS para llevar un control de las actividades que cotidianamente se llevan a cabo con los niños de preescolar, el cual fue colocado en su dormitorio

Tabla 4
Actividades cotidianas de los niños en el albergue

Horario	**Actividad**
6: 30- 7: 15	La cuidadora recibe turno y termina de alistar a los niños
7: 15- 7: 40	Las cuidadoras bajan a los niños a desayunar
7: 45- 8: 00	Higiene personal

10: 30- 11:00	Todos los menores salen al comedor a tomar desayuno
13: 00 14: 30	Cambio de turno, se revisan las incidencias de los turnos anteriores Se recibe a todos los menores que acudieron a la escuela Nueva Visión y se les apoya en el cambio de uniformes
14: 30	Se lleva a los niños al comedor
15: 30	Se lleva a los niños al dormitorio para higiene personal
16: 00	Se realizan tareas
17: 30	Se lleva a los niños a sus áreas para que se bañen y preparen sus cosas para el día siguiente
18: 30	Se lleva a los niños al comedor para merendar
19: 30	Aseo personal (lavarse los dientes, pasar al baño, etc.)
20: 00	Los niños se empiezan a ir a sus camas (la cuidadora arregla el área, tira la basura y lleva ropa sucia a la lavandería)
20: 30	Se entrega turno al nocturno y se revisan incidencias de los turnos anteriores
Fuente: cuadro elaborado a partir de las actividades que cotidianamente se llevan a cabo en el área de preescolar	

En el cuadro podemos apreciar cómo se pretende controlar las actividades que los menores llevan a cabo en su cotidianidad, desde lavarse los dientes, hasta asistir al comedor, todo queda debidamente programado. El albergue claramente busca mantener lo que Foucault considera como poder disciplinario, el cual "tiene como función principal enderezar conductas" (Foucault, 2009, p.199). Dichas conductas principalmente son las que tiene que ver con agresividad o desacato a las reglas con las que los menores entran al albergue, y es a través del control de tiempo y espacio que el albergue establece que se enfatice en la socialización, buscando que cambien este tipo de conductas. Sin embargo, a medida que el menor comienza a construir una nueva realidad en la institución, distinta a la que vivía con su familia, y a estar en constante comunicación con los niños de su dormitorio, comienzan a tener nuevas experiencias que determinan su actuar dentro de la institución.

Tanto las actividades de higiene, salud, recreación, educativas y de integración, tienen la finalidad crear buena convivencia, para que al salir el menor de lugar pueda reproducirse y convivir adecuadamente en la sociedad. Estas actividades tienen que ver con elementos pedagógicos, es decir, de un tratamiento que se relaciona con una forma de educación. Así pues, la vida en el albergue está atravesada por la pedagogía social, la cual

> *…no sólo se ocupa de los procesos educativos en lugares y contextos relacionados con la educación, sino que atiende los problemas de la vida cotidiana de las gentes. La realidad de la educación social, por tanto no queda limitada a lugares de aprendizaje legitimados (como los centro de enseñanza organizados) y la familia, sino que busca también sus manifestaciones dentro de la sociedad misma* (Serrano, 2010, p.117).

Lo pedagógico resulta ser un elemento que se encuentra presente en las actividades del albergue, ya que cada una de ellas se orienta contrarrestar las problemáticas que el menor presenta a su ingreso en la institución. Por eso, dentro de la vida cotidiana existe un elemento pedagógico que legitima las prácticas en la institución. "La pedagogía social detecta los problemas, sugiere hipótesis para solucionarlos y las verifica" (Fermoso, 1994, p.25). La pedagogía está presente desde que se ingresa, con la detección de problemas, en todas las actividades donde se busca darles solución.

La vida cotidiana está atravesada por un saber pedagógico que regula las prácticas que se llevan a cabo en el albergue. Los menores están permanentemente bajo el cuidado y en constante educación. En la cotidianeidad del albergue es donde los niños viven la mayoría de los procesos

de socialización que son importantes para la pedagogía social, y para la cuestión de la integración social, cuyos aspectos fundamentales son la convivencia y el respeto a las normas de las instituciones que conforman la sociedad. Entre los procesos de socialización destacan los que tienen que ver con la higiene, salud, recreación y educación.

Educación social

En su conjunto, el albergue está operando una serie de elementos para trabajar en el desarrollo social de los menores, por lo cual les ofrece un conjunto de actividades donde no sólo se divierten, sino que también aprenden reglas de convivencia. Dentro de estas actividades, destaca el trabajo del grupo de psicólogos, que durante las sesiones trabajan directamente en la educación social de los niños, ya que realizan "procesos de prevención y de intervención para mejorar la vida de individuos y grupos" (Guzmán y Serrano, 2011, p.31).

Entrevistador: ¿cuál es su objetivo al trabajar con menores en estado de riesgo y vulnerabilidad?
Psicóloga: brindar recursos emocionales para que se integren a la sociedad y para que puedan enfrentar mejor las situaciones que han vivido
Entrevistador: ¿cuáles son los principales problemas que detectas en los menores de nuevo ingreso?
Psicóloga: tienen rezagos educativos, carecen de estimulación, su nivel madurativo es bajo, su coeficiente intelectual es bajo debido a las condiciones en a que vivían
Entrevistador: ¿Cuánto tiempo aproximadamente permanecen los menores en el albergue?
Psicóloga: no hay límites, pueden permanecer hasta que tengan 12, no hay un tiempo mínimo, se supone que no deben permanecer mucho, pero pueden llegar a pasar mucho
Entrevistador: ¿Qué actividades realizas para integrar a los menores a su grupo?
Psicóloga: hacemos sugerencias y elaboramos una impresión diagnóstica, si detectamos problemas como de socialización o los notamos angustiados, nos acercamos a la niñera para decirle que hacer en algunos casos. Más que nada la relación con la niñera es importante, ya que juega el papel de la madre como en situaciones de enuresis o trastornos del sueño
Entrevistador: ¿con qué otra área te coordinas para trabajar con los menores?
*Psicóloga: comunicación humana, si yo detecto que los niños tienen problemas de lenguaje les digo de la situación (*Entrevista, Suastegui, 2015)

A raíz de un primer acercamiento con los menores, la psicóloga detecta los problemas con los que los menores ingresan y diseña un plan de trabajo para ellos, por lo cual, no sólo se conoce el problema, sino que se trabaja para mitigarlo, y que el menor pueda desarrollarse mejor durante su estancia en el CCAS, opera una lógica educativa social para el bienestar de los menores. Pero como la psicóloga lo hace notar, el papel de la niñera es sumamente importante no únicamente en

el cuidado de la población, sino en cuestiones emocionales, al considerar que juega rol de madre con los menores. Las cuidadoras despiertan a los niños por las mañanas, los bañan, los visten, les doblan su ropa, los llevan a desayunar, los sacan a jugar y también hablan con ellos sobre cómo se sienten en el albergue, es decir están educando a los niños.

Las prácticas coordinadas que ejecuta el albergue se vuelven ejes fundamentales de una educación social. Para Heller,

> *En mi educar (en el modo en que yo presento el mundo acabado) repercutirán también mis experiencias personales, cuando comunico mi mundo, expreso también estas experiencias personales, cuando transmito mi mundo, contemporáneamente me objetivo también a mí mismo en cuanto me he apropiado ya de este mundo* (Heller, 1998, p.24-25).

Al conocer el tipo de mundo del cual provienen los menores, que en cierta medida ha permeado su personalidad, las nuevas normas y exigencias del albergue proveen de elementos psicológicos, recreativos y pedagógicos para que los niños puedan conformarse de otra manera, incidiendo directamente en su desarrollo social.

Durante las actividades cotidianas, tanto los niños como las niñeras se mueven en distintos espacios, desde el dormitorio, el aula audiovisual, el comedor, el área de visitas, la cancha y el patio de juegos. En ellas vigilan y algunas veces participan jugando con los niños. Por tal motivo podemos decir que la cuidadora es la que tiene más incidencia en la educación social cuyo "objetivo consiste en suma, en colaborar a la armonía, integración, equilibrio y formación de todos los aspectos de la persona para contribuir a la construcción de la personalidad ideal" (Serrano,2004, p.126), ya que desde las primeras actividades del día, cuidando la higiene, comida, educación formal y acostarlos en sus camas, su figura siempre está presente.

Por otro lado, existen limitantes para que todas las acciones antes mencionadas se puedan dar de una manera óptima. La principal es la cantidad de menores que por dormitorio ocupan un lugar, que en su mayoría rebasan los veinte menores, si bien no se puede tener una atención personalizada, se fomenta el trabajo colaborativo, la solidaridad y la autonomía dentro del albergue. En el área de escolares durante el desarrollo de la investigación de campo había más de treinta niños, ya el dormitorio estaba en el límite de su capacidad, por lo tanto, muchos niños del área de preescolar que por su edad deberían haber pasado al área de escolares, aún permanecían con el grupo de preescolares, debido a que ya no había cupo en la otra área. Esto crea mayor

tensión entre los menores del grupo, y a veces acarreaba problemas, ya que generalmente los menores que asistían a la primaria eran los que en mayor medida golpeaban a los niños más pequeños de 3 y 4 años.

Esto puede ser diferente a la realidad que los menores experimentan al salir del lugar, ya que, en muchas familias, no manejan horarios para el desayuno, comida y cena, y estas actividades se pueden llevar a cabo en distintos espacios (cocina, sala, recamaras, patio) y no únicamente en el comedor como lo hacen en el albergue. Tampoco existe una persona que supervise cada actividad que los niños realicen, como cuando los niños juegan en el patio o cuando los niños asisten a la escuela primaria y preescolar, donde las niñeras participan en las clases, en la realidad fuera del albergue, los padres tienen que trabajar y muchas actividades no son supervisadas ni están apegadas a un horario y espacio determinado.

Conclusión

La convivencia cotidiana de los niños durante su estancia en el albergue está sujeta plenamente a las exigencias del albergue, pero dichas exigencias pueden ser distintas a las de la familia, cuando ya vivan en casa. En el albergue siempre los niños van a tener acompañamiento ya que están en un proceso de autodisciplina, de socialización y de subjetivación porque existen tiempos y espacios para realizar sus actividades, que van a hacer controladas por las personas que los acompañan, mientras en el hogar que vivan cuando egresen, pueden vivir bajo normas más flexibles, lo que notoriamente sería un cambio radical en la vida de los niños.

Bibliografía

Fermoso, P., (1994), *Pedagogía social. Fundamentación científica*, España: Herder.

Fermoso, P., (diciembre de 2003). ¿Pedagogía Social o Ciencia de la Educación Social? *Revista Interuniversitaria, Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social*, pp.61-84.

Foucault, M., (2009), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, 2da ed., México: Siglo XXI.

Heller, A., (1998), *Sociología de la vida cotidiana*, 5ta. ed., España: Península.

Hernando, M. y Sarrate, M., (2009) *Intervención en Pedagogía Social. Espacios y Metodologías*, España: Narcea.

Pérez, G., (2004), *Educación Social. Construcción científica e Intervención Práctica*, España: Narcea.

Pérez, G. y Pérez, M., (2011), *Aprender a Convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*, España: Narcea.