

Prácticas de re-existencia desde la pedagogía comunitaria

Melenge, James Alexander; Chévez Reinoza, Cándida Irene

James Alexander Melenge jmelenge@cinde.org.co
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE – Universidad de Manizales), Colombia, Colombia

Cándida Irene Chévez Reinoza
candychevez15@gmail.com

Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales

Universidad Católica de Manizales, Colombia

ISSN: 2539-5122

ISSN-e: 0121-067X

Periodicidad: Semestral
vol. 18, núm. 32, 2018

revistaeducacion@ucm.edu.co

Recepción: 09/08/2018

Aprobación: 07/09/2018

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/498/4983188014/>

Autor de correspondencia: jmelenge@cinde.org.co

Resumen: Este artículo presenta una serie de reflexiones en torno a la relación educación y sociedad, fundamentadas desde las prácticas de la pedagogía comunitaria, y cómo dichas prácticas emergen como formas de resistencia y re-existencia desde los territorios a los modos de reproducción y perpetuación del proyecto social moderno. Además, propone la experiencia de pedagogía comunitaria desarrollada en el Barrio San Jacinto de San Salvador como una expresión de esas formas de re-existencia llevada a cabo en un escenario comunitario.

Palabras clave: Re-existencia, educación y sociedad, pedagogía comunitaria, territorio.

Abstract: This article presents a series of reflections on the relationship between education and society, based on the practices of community pedagogy, and how these practices emerge as forms of resistance and reexistence from the territories to the modes of reproduction and perpetuation of the modern social project. In addition, it proposes the experience of community pedagogy developed in the San Jacinto neighborhood of San Salvador as an expression of those forms of re-existence carried out in a community setting.

Keywords: Re-existence, education and society, community pedagogy, territory.

Introducción

Las relaciones entre educación y sociedad han estado marcadas por ser polémicas y difíciles. En particular, en los países latinoamericanos estas relaciones no son necesariamente el producto del bienestar social de políticas pensadas para cumplir con los fines de la democracia y de la sociedad, por lo que en los territorios emergen otras formas de relacionamiento que reconocen el carácter social de la educación y que, de alguna manera, permiten pensarla en contextos comunitarios como algo más que una reproductora y perpetuadora de un orden sociocultural.

Se quiere proponer en este texto una reflexión ético-social de la pedagogía comunitaria en el contexto latinoamericano, centrándose en una experiencia emergente en la educación no formal, teniendo en cuenta, además, los cambios en las subjetividades sociales producto de la sociedad moderna. Esto implica pensar en la pedagogía no solo desde su posibilidad de enseñanza de las ciencias y sus respectivas didácticas, sino también, como la encargada de aportar el

nivel de educabilidad en las competencias ciudadanas, el aprendizaje social y la participación en la vida cotidiana, política y económica en un país.

En este sentido, se tomará como referente una experiencia en pedagogía comunitaria desarrollada en el Barrio San Jacinto de San Salvador, El Salvador; comunidad en la cual se desarrolló una intervención pedagógica con jóvenes, que permitió en primera instancia, repensar otras formas de habitar el territorio como un escenario en el que el acto educativo es posible, y segundo, evidenciar formas de re-existencia que construyen los jóvenes del barrio desde su cotidianidad y que les permiten confrontar una realidad mediada por las violencias y la exclusión social.

Educación y Sociedad

Se quiere poner en escena en este apartado, algunas de las posturas que se han venido construyendo y consolidando frente a la pedagogía social/comunitaria, y que dan sentido y horizonte epistémico al trabajo realizado que será presentado más adelante.

Gloria Pérez Serrano, en su texto “Pedagogía Social-Educación Social, construcción científica e intervención práctica” (2004), presenta un consolidado riguroso sobre la pedagogía social (comunitaria) como disciplina propia de las ciencias de la educación, comprendiendo bajo las lógicas de la ciencia moderna, que las dinámicas del saber, en cuanto a su producción y estado de normalización o positivización, permiten enunciar la construcción de saberes diversos, desde la lectura de las prácticas educativas en contextos sociales, haciendo uso de la investigación como proceso sistematizador del saber construido.

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

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

Es decir, dichos autores reconocen la dialéctica de las relaciones entre individuo y sociedad, y la función mediadora de la educación en la construcción de este vínculo, la cual permite la reproducción y la continuidad del mismo, siempre desde la garantía de una transmisión institucionalizada.

Otro consolidado construido durante los últimos 25 años del siglo XX, se presenta en los aportes de los profesores José María Quintana, Paciano Fermoso y Antonio Petrus, quienes se refieren a la pedagogía comunitaria como:

(...) la pedagogía realizada por fuera del sistema escolar formal, con el propósito de favorecer y promover el desarrollo social de las comunidades y los individuos participantes (Moncada y Fernández, 1996), también toma la forma de (...) la asistencia educativa organizada por la sociedad en el Estado, fuera de la escuela de la familia (...) es la ciencia pedagógica del trabajo social. (Fermoso, 1994, p.25)

Petrus (2000) clasifica los diferentes enfoques como: la adaptación, la socialización, la adquisición de competencias sociales, la acción profesional

cualificada, el acercamiento a la adaptación social, la formación política ciudadana, la prevención y control social y el trabajo social educativo extraescolar; y opta por presentar a la pedagogía comunitaria como una didáctica social:

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

Para Claudia Vélez de la Calle (2010), este saber tiene dos vinculaciones directas con la pedagogía comunitaria: primero, como concepto ordenador de prácticas que son susceptibles de ser sistematizadas, y segundo, como formación de actores sociales que realizan dichas prácticas y que, a veces, no logran describirlas y/o reflexionar sobre ellas de manera rigurosa. De esta manera, se puede llegar a definir a la pedagogía comunitaria como teoría y práctica de la educación social y, como tal, aspira a ser una disciplina básica para toda intervención práctica.

Hay cierto consenso académico por el cual se entiende lo pedagógico social como el conocer y el hacer referido al desarrollo de los procesos de socialización de las personas y de las comunidades, así como la atención predominante a aquellos ámbitos de la vida sociocultural más problematizados respecto de la experiencia y vivencia de la relación social: los grupos personales de riesgo, el mundo urbano, el mundo laboral, los medios de comunicación, los fenómenos de interculturalidad, la exclusión, la marginación. (Vélez de la Calle, 2010, p. 24)

De aquí, que se diera la oportunidad a la emergencia de nuevas prácticas de formación con las diferentes poblaciones que están fuera de los procesos de inclusión en la sociedad. Por ejemplo, la pedagogía comunitaria interviene en problemáticas de jóvenes en conflicto con la ley, que viven en situación de calle y que requieren ser atendidos para mejorar sus condiciones de vida; esta es solo una de las maneras de actuación de la pedagogía comunitaria en nuestros contextos latinoamericanos. Y es en esta multiplicidad de experiencias y categorías del panorama de las prácticas en pedagogía comunitaria que se comparte la idea de Marco Raúl Mejía (2001), según la cual:

(...) hablar del tema implica que la pedagogía comunitaria en Latinoamérica es un término muy polisémico y se hace necesario aclarar a qué se está refiriendo y cómo se diferencia de otros que la usan, y más aún, para construir la especificidad de lo que se está haciendo, porque si no, se termina repitiendo un discurso cualquiera, con un montón de puntos comunes y se puede terminar volviendo a Carreño, a nombre de la pedagogía comunitaria o a nombre de proyectos sobre ciudad educadora (...), muchas formas de ciudad educadora son una versión 2000 de la urbanidad de Carreño, dónde lo público pasa por lo individual con una perspectiva moralista y se puede terminar haciendo el juego a estas opciones si no se logran hacer las distinciones pertinentes entre formación ciudadana y control social del individuo. (...). (p. 47)

En este sentido, en la concepción de la formación humana como objeto de la pedagogía ¿caben acaso otras incidencias que no sean la instrucción o la enseñanza de las ciencias, verbigracia, el aprendizaje social de la norma y la construcción del sujeto moral, el disciplinamiento de órdenes externos como el buen comportamiento o el buen pensamiento? Con los entrenamientos discursivos y comportamentales la escuela, tanto como el ejercicio jurídico

impuesto en el ordenamiento social, propone un tipo de normalidad del saber y del ser que trasciende el conocimiento científico validado y transmitido como doctrina en los escenarios educativos modernos.

De esta manera, toda práctica social incluye un quehacer institucionalizado que contiene en sí mismo, y en su forma de nombrarse, una praxis, es decir, una práctica reflexionada y conceptualizada. Así, la práctica deja de ser un hacer mecánico e irreflexivo; sino que viene precedida de un ordenamiento discursivo institucional, desde la forma misma como se establece la división social del trabajo o la cultura como capital simbólico.

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

Dejar de tratar los discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones) sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan. Es indudable que los discursos están formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas. Es ese más lo que los vuelve irreductibles a la lengua y a la palabra. Es ese más lo que hay que revelar y hay que describir. (Foucault, 1999, p.81)

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

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

El estudio de las prácticas formativas -en la escuela o por fuera de ella- no es, por tanto, un asunto exclusivo para especialistas; se trate de un campo develador de la cultura. De manera especialmente intensa, la pedagogía se ha constituido históricamente en un campo de disputa: un lugar de tensiones y luchas, y ello porque se trata de un saber complejo y liminal: eso es, un saber que se sitúa en las fronteras, o mejor, en los pliegues. Problemáticos del pensamiento, los saberes y las prácticas modernas, en los cuales se hace especialmente difícil ignorar aquellos problemas complejos de las prácticas sociales. (p. 143)

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

El habitar en la comunidad: una pedagogía de la re-existencia

Las narrativas del sistema educativo imperante se ubican en constituir sujetos que se acomodan a los preceptos de la modernidad, en este sentido, la estabilidad como principio se aprende a la par de las letras del alfabeto. Esta pretensión de seguridad acunada en el poder de la razón como fundamento único de explicación del mundo, ha colonizado la cotidianidad del sujeto a tal punto de

anclarlo a la imperiosa necesidad de un nivel de estabilidad en diversos órdenes de la existencia: lo laboral, lo afectivo, lo económico, lo social y lo emocional. Emanciparse de lo hegemónicamente racional es un ejercicio que se debe realizar a partir de considerar la incursión de la pedagogía en el contexto social. Una pedagogía entendida como la práctica reflexiva del sentido del ser humano, que se expresa sin miramientos, ni ataduras, ni restricciones.

En este sentido, se piensa en una pedagogía que aliente a reflexionar en torno a la manera como los sujetos se re-conocen en sus historias, trayectorias y formas de ser y estar en el mundo, distintas a las lógicas de la racionalidad del capitalismo contemporáneo. Una pedagogía que vea en las prácticas de la re-existencia formas en que las comunidades crean y se reinventan en su cotidianidad ante esa realidad establecida y dominante. En palabras de Albán Achinte (2009): “La reexistencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida, re-inventarla para permanecer transformándose”. (p. 455).

Pensar de manera crítica el contexto y el lugar que se habita, desde la cotidianidad, da cabida a la generación de formas de re-existencia que, acompañadas de apuestas de pedagogía comunitaria, fortalecen procesos de emancipación subjetiva e intersubjetiva.

El territorio, como espacio de resistencia y reexistencia, ve emerger al sujeto que vive con, que reconoce y que respeta al otro en su diversidad multidimensional ética, social, política, cultural; y reconoce que todos los seres vivos son miembros de comunidades ecológicas, vinculados por una red de interdependencias, y es cuando esta profunda percepción ecológica se vuelve parte de la vida cotidiana, cuando emerge un sistema ético radicalmente nuevo (Capra, 1998); es así, como las relaciones que se establecen entre las personas que conviven en un espacio determinado comienzan a permear todo el escenario.

En el contexto latinoamericano, donde el territorio se vuelve un factor de estigmatización y criminalización para las juventudes, se vuelve imprescindible reconocer otras prácticas que transforman los significados del territorio y que permiten romper los controles sociales y culturales que lo regulan, generando posibilidades de construir ciudadanos con una mirada más crítica, con más responsabilidades humanas con el mundo, consigo mismo y con la comunidad.

A partir de prácticas pedagógicas comunitarias, se reconfigura la posibilidad de dar un sentido diferente al territorio, un sentido desde las prácticas cotidianas y desde los saberes que las mismas comunidades poseen y que emergen en el compartir con los otros, en el desafío de recuperar la confianza en el protagonismo humano, en el protagonismo de las juventudes que son capaces de agenciar los espacios que habitan, que dejan a un lado la marginalidad del mundo y comienzan a construir-deconstruir y reconstruir en una nueva forma de mirar su realidad y su contexto.

La educación en El Salvador

El Salvador es considerado un país capitalista que asume la connotación histórica de una sociedad tradicional subdesarrollada, que aspira a lograr el desarrollo a través del crecimiento económico. Esto sin duda, ha llevado al país a recorrer

diferentes caminos para situarse “en vías de desarrollo”. La educación juega un papel clave para la sociedad salvadoreña, la escuela como institución socializadora ha tenido la función histórica de formar a los nuevos miembros de la sociedad, en un espacio en el que puedan adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para insertarse satisfactoriamente en la cotidianidad como ciudadanos productivos. (Cruz y Henríquez, 2016)

Sin embargo, es importante reflexionar sobre ¿Qué tipo de ciudadanos quiere esta sociedad y en particular el sistema económico en el que nos vemos inmersos? Cruz y Henríquez (2016) retoman a Castells (2014), y su análisis de la educación en la era contemporánea a partir de las ideas de Bourdieu sobre los dos roles que la escuela juega en la sociedad: primero, como una institución que informa y segundo, como transmisora de valores del sistema dominante en el poder, con el fin de incorporarse posteriormente a la sociedad. Es decir, la escuela que tenemos es la escuela que el sistema económico necesita para existir. De igual forma, Baró (1985) señala que las instituciones socializadoras actúan como potenciales reproductoras de actitudes, prácticas, creencias e ideologías que perpetúan un determinado sistema de relaciones. Desde el análisis de Baró (1985), se plantea cómo la escuela salvadoreña, a través de la historia, ha funcionado principalmente como canal de mensajes ideologizantes de dominación, planteados como promesas de progreso y modernización.

La educación en El Salvador se ha caracterizado por estar basada en la transmisión de conocimientos descontextualizados y con poca significatividad; esto comprendido por el estudiantado como sin ninguna utilidad y aplicabilidad para la vida. Alfaro (2009) expresa cómo “en el país se han venido impulsando reformas en el currículo nacional en los diferentes niveles, que han tenido como finalidad una orientación tecnocrática –productivista” (p. 57), el país no ha logrado avanzar a mejores niveles educativos y cambiar las condiciones de vida y desarrollo de la población.

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD (2013), la brecha educativa sigue siendo muy alta, puesto que “el 10% más pobre de la población apenas ha alcanzado tres años de escolaridad, en contraste con los 10 años promedio del 10% de mayores ingresos”. Las juventudes son las más afectadas en estas brechas, la tasa de alfabetización en el grupo entre 15 a 29 años es de 96.2% en hombres y 97.2% en mujeres. El 79.8% de los jóvenes de 15 a 17 años de edad manifiestan asistencia a la escuela, mientras que en el rango de edad de 18 a 29 años solo son un 20.5%. Esto puede ser atribuido, en gran parte, al efecto embudo del sistema educativo, ya que actualmente la mayor parte de jóvenes en el área urbana logra finalizar sus estudios de básica, pero debido a la situación económica o de seguridad, ya no logran continuar sus estudios de bachillerato, por lo que el porcentaje de jóvenes disminuye sustancialmente. De ese grupo que logra continuar y finalizar el bachillerato es un mínimo porcentaje el que logra tener acceso a educación universitaria, sobre todo por factores económicos. (EHPM, 2014)

En El Salvador, los jóvenes no constituyen una categoría homogénea, no comparten los modos de inserción en la estructura social, lo que implica una cuestión de fondo planteada por Reguillo (2000): sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales.

Este autor propone que hay dos tipos de juventudes, cuyas diferencias se anclan en la cercanía, o no, a las alternativas y al acceso: una juventud precarizada, la mayoría, desconectada de las instituciones y sistemas de seguridad, con sus posibilidades de elegir mermadas; y, otra juventud conectada, incorporada a los sistemas de seguridad y a las instituciones y que cuentan con mayores posibilidades de elegir. Bourdieu menciona que uno de los elementos que determina la posición que se ocupa en cuanto a alternativas y a acceso, es la cercanía a los diversos capitales: social escolar, económico, cultural, familiar, etc.

Entonces, ¿Cómo pueden construir los jóvenes sus propias biografías? Si se encuentran en procesos de descapitalización donde el acceso a espacios de socialización que les permitan su desarrollo de pensamiento crítico, conciencia reflexiva, subjetividad política se ven anulados. Una escuela poco comprometida con la transformación, deja de ser una respuesta para jóvenes que viven en contextos de vulnerabilidad social y para quienes es necesario repensar otros espacios donde se puedan generar procesos pedagógicos comprometidos que incidan en sus vidas.

San Jacinto: Una experiencia de pedagogía comunitaria desde la re-existencia

Trabajar desde la comunidad con los jóvenes del Barrio San Jacinto en El Salvador nace de la experiencia de una intervención social basada en una metodología de investigación acción participativa, la cual permitió evidenciar la importancia del territorio para el trabajo con los jóvenes que viven en contextos de violencia.

El territorio, entendido, como lo plantean Cuéllar y Kandel (2007), un espacio socialmente construido, cuyas fronteras son establecidas no por las características biofísicas ni por las divisiones político-administrativas, sino por los procesos de los actores sociales que lo intervienen y lo transforman, donde predomina la apropiación social del espacio y las formas de relación entre los diversos actores territoriales frente a procesos sociales que lo moldean y que hacen posible ordenar la convivencia y construir proyectos comunes, que posibilitan la vida productiva y social en un territorio. Las barreras territoriales en El Salvador, desde la década de los 90, están fuertemente definidas por la presencia de grupos organizados como “maras” o “pandillas”, las cuales han venido transformándose a lo largo del tiempo y logrado control territorial en gran parte del país.

En El Salvador, el territorio representa un elemento clave para el desarrollo de las juventudes, ya que define en gran medida el grado de oportunidades al cual tendrán acceso. En una de las regiones más desiguales del mundo, sin duda las condiciones sociales y económicas son sumamente marcadas en un país donde 160 millonarios concentran una riqueza que equivale al 87% de la producción nacional, mientras que la mayoría de la población gana salarios que no logran cubrir los mínimos vitales (OXFAM, 2015, p.1). Además, el territorio está fuertemente vinculado a otro factor social: la violencia. En El Salvador nacer en un territorio donde hay violencia social determina para los jóvenes su acceso a educación, formación cultural y artística, recreación, ocio, derecho al libre desarrollo de su personalidad, empleo, etc. Sin tener ninguna vinculación directa con “maras” o “pandillas”, el nacer y vivir en un espacio geográfico controlado por ellas, será suficiente motivo para no poder movilizarse libremente y, en muchos

casos, puede representarles hasta la muerte (Murcia, 2015). Sumado a esto, el lugar donde se nace y se habita para los jóvenes representa estigmatización y ser víctimas de la violencia que ejerce el Estado sobre ellos.

A partir de una serie de experiencias con jóvenes de zonas en contextos de violencia se identificaron algunas características: altos índices de deserción escolar, poca motivación por los procesos educativos formales, poco acceso a espacios de formación integral, poco interés por la lectura, bajos niveles de desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia reflexiva.

El sistema educativo en El Salvador, al igual que en muchos países de América Latina, atraviesa por una crisis, un sistema diseñado para ser productivo y responder a un modelo económico dominante, un sistema educativo que no enseña a pensar.

Ante este contexto, surge la propuesta de trabajar una experiencia de educación comunitaria a partir del uso de la literatura y el cine como metodología lúdica. La experiencia piloto incluyó el trabajo con un grupo de 8 jóvenes, 7 hombres y una mujer. El grupo se conformó de manera voluntaria ante una convocatoria abierta en la comunidad. Las edades de los jóvenes oscilaban entre 14 y 21 años.

Las jornadas se realizan en un espacio de uso comunitario ubicado al centro de la comunidad, lo cual permitía que todas las personas observaran las actividades que se realizaban.

Participación mayoritaria de hombres

En la primera jornada llegaron solo 7 hombres jóvenes. ¿Por qué no había mujeres? “Es que no les interesa” “Estaban ocupadas” “No podían”. Ante estas respuestas se realizó un ejercicio de investigación con los mismos jóvenes del grupo. Durante la siguiente semana cada uno tenía que invitar a mujeres jóvenes a participar en el taller, en el caso de una respuesta negativa tenían que preguntar ¿Por qué? La siguiente semana llegó solo una mujer, pero las respuestas habían cambiado “A esa hora no podía porque tenía que hacer el almuerzo” “Tenía que cuidar a los hermanos” “Tenía que ir a la iglesia” “Tenía que ayudar en la casa” “No le daban permiso porque solo eran hombre los del grupo”. Estas respuestas permitieron una reflexión sobre la diferencia de ser mujer u hombre, y cómo las mujeres jóvenes tenían más dificultades sociales para participar en espacios comunitarios.

El primer libro: “El principito”

Se inició con el libro de “El Principito” un clásico de la literatura, pero el cual ellos nunca habían conocido. Se trabajó con el reconocimiento del libro, del autor, país y contexto en el cual fue escrito. Al inicio, las jornadas incluían períodos cortos de lectura en voz alta, lectura en pareja, lectura individual, dinámicas de animación vinculadas a la lectura y ejercicios grupales de investigación.

Desinterés por la lectura

Desde el inicio, uno de los principales retos fue el poco interés por la lectura y el prejuicio que “leer es aburrido”. Esto sumado a las pocas oportunidades que habían tenido los jóvenes de estar en contacto con un libro, ninguno había leído nunca un libro completo. En la escuela, a veces, les dejaban obras clásicas, sin embargo, les parecía aburrido y ante la falta de motivación o animación lectora por parte de sus maestros, los libros quedaban sin leer.

Períodos cortos de concentración

Los jóvenes tenían períodos muy cortos de concentración en todas las actividades, principalmente en aquellas que les representaba una mayor dificultad, como la lectura. Esto demandaba el uso de una metodología más lúdica y diversa. Se trabajó con los jóvenes qué les gustaría hacer en los talleres, cómo les gustaría que fueran.

Las dificultades lectoras básicas

La lectura en voz alta evidenció las dificultades lectoras, no había una lectura fluida y menos comprensiva. Esta situación al inicio generaba que algunos no quisieran leer, ya que les daba “pena, timidez o vergüenza” cometer errores o quedar en evidencia del grupo debido que se generaban burlas o comentarios para molestar a quien se equivocaba, las cuales hasta cierto punto consideraban “normales”: “no se preocupe si siempre lo molestamos así” “eso siempre pasa en la escuela”. Esto llevó a darle prioridad a la generación de un espacio de confianza y respeto, reconocer que ciertos comportamientos no son normales, sino que los hemos aprendido de esa forma. Se trabajó con los jóvenes cómo se sentían cuando los demás los trataban mal y por qué veían como normal esa forma de relacionarse. Sin utilizar medidas represivas o autoritarias, se motivaba a los jóvenes a evitar estas conductas y se hacía reconocimiento cuando tenían acciones más solidarias entre ellos.

Vocabulario

El limitado conocimiento de vocabulario hacía que los jóvenes tuvieran limitantes al momento de comprender la lectura, por lo que se incluyó un ejercicio para identificar palabras que no comprendían y buscarlas en Internet.

Replantear el uso de los teléfonos y el Internet

Al inicio, los jóvenes estaban muy pendientes de sus teléfonos y estaban constantemente en las redes. Acción que respondía a instantes de aburrimiento o actividades que les implicaban dificultad. A medida que se avanzó, se incluían ejercicios que implicaban el uso del celular: tomar fotografías durante la semana, realizar videos de manera grupal, búsqueda de palabras que no conocían.

Un ejercicio de investigación

Como parte de los ejercicios de investigación, los jóvenes crearon grupos y con la imagen clásica del libro: “el elefante que se tragó a la boa”, los jóvenes se fueron a preguntarle a la comunidad qué era esa imagen, un ejercicio que despertó su curiosidad, pero que, al mismo tiempo, los llevó a hablar con personas de la comunidad con quienes antes no lo habían hecho. Cada grupo generó un pequeño video de sus entrevistas a las personas.

Aprender a observar y preguntarnos el porqué de las cosas...

Era necesario despertar la curiosidad y el sentido de investigar el porqué de las cosas, superar las tradicionales respuestas de un simple sí o un no. Se les pidió a los jóvenes fotografiar con el celular todas las cosas que en la semana les llamara la atención, en la escuela, en la casa, en la calle, o en la comunidad.

A medida que se avanzó en las jornadas comenzaron a observarse algunas situaciones:

- Los jóvenes hacían menos uso de sus celulares durante la lectura
- Los períodos de concentración eran mayores
- Disminuían las bromas y las burlas a quienes se equivocaban
- En el ejercicio de lectura en voz alta, todos querían participar de manera voluntaria

En las primeras jornadas, niñas y niños de la comunidad se acercaban alrededor para observar qué era lo que hacían ellos, y pedían si podían participar. Se creó una esquina infantil con libros y materiales lúdicos donde pudieran estar.

Los adultos también comenzaron a acercarse, a preguntar qué hacían ellos, al inicio con escepticismo sobre la capacidad de los jóvenes de participar en ese tipo de talleres, son jóvenes estigmatizados en sus comunidades como “vagos” o “apáticos”. Pero con el paso del tiempo, la comunidad comenzó a apoyar, les enviaba bebidas a los jóvenes, se acercaban a ayudarles a acomodar el área para el taller.

La película

Al finalizar el libro, los jóvenes organizaron una mañana de cine comunitario donde se miró la película de “El Principito”, esta jornada organizada por ellos incluyó a las niñas y niños de la comunidad. Una experiencia que permitió a los jóvenes ser protagonistas de un esfuerzo comunitario, pero que, además, acercó a otras personas con quienes los jóvenes casi nunca comparten espacios.

Finalizar el primer libro representó para los jóvenes una dosis de autoestima, algunos de ellos creían que no lo iban a lograr. Aún antes de finalizar, los jóvenes preguntaban ¿Cuál sería el siguiente libro? ¿Qué iban a hacer la próxima jornada?

Para jóvenes que viven en condiciones de violencia y exclusión, en medio de un sistema educativo que solamente perpetúa sus condiciones sociales, la oportunidad de habitar de manera diferente un ambiente comunitario se vuelve la oportunidad para volverse a pensar desde otro escenario en su realidad, un lugar

donde pensar críticamente es posible, donde actuar para transformar es posible, donde aumentan sus posibilidades de agencia y de aspirar a la construcción de subjetividad política.

“Alicia en el país de las maravillas”

Iniciamos la segunda aventura del camino, rostros más sonrientes, actitud más favorable y un deseo por el compartir que se ha instalado en los jóvenes.

Alicia representa un desafío en cuanto a vocabulario y las posibilidades de imaginar mundos distintos. Alicia necesitaba escenarios diferentes, por tanto, incorporamos en las jornadas visitas a espacios públicos que los jóvenes no visitarían por sí solos debido a las barreras invisibles de la ciudad. Recorrimos un parque público, donde los jóvenes quedaron impresionados por la belleza y tranquilidad del lugar, alejados de la cotidianidad de su comunidad leímos Alicia bajo un árbol con la intención de recrear sus mentes y posibilitar la imaginación de los jóvenes. Una segunda visita fue a la biblioteca municipal, espacio público que nunca había sido visitado por los jóvenes, la ciudad se vuelve un espacio de aprendizaje que los jóvenes no pueden recorrer.

Con esta segunda experiencia, los jóvenes tuvieron una inserción en la comunidad, comenzaron a proponer actividades de muralismo, la construcción de un pequeño huerto comunitario, ahora ya no eran tan invisibles ni estigmatizados, pero además estaban participando en construir un espacio más agradable para ellos.

El espacio para los jóvenes se convirtió en algo más que un taller, era la oportunidad de convivir de manera diferente entre ellos y con la comunidad, era la posibilidad de sentirse parte de un grupo que hacía algo diferente y la oportunidad de generar solidaridad entre ellos. En el tiempo que transcurrió esta experiencia, los jóvenes del grupo vivieron diferentes situaciones familiares complicadas, uno de ellos quedó solo al ser su madre detenida por la policía, la familia de otro joven del grupo le ofreció que se quedara con ellos mientras su madre quedaba en libertad, el proceso tardó seis meses y en este tiempo tanto la familia, el grupo, como la comunidad representaron una red de apoyo fundamental para enfrentar esa situación.

Llegaron nuevos aliados, a medida que las intervenciones de los jóvenes en la comunidad avanzaban, personas adultas se acercaban a colaborar, uno les ofrecía apoyo con el huerto, otro con los murales, y en una ocasión muy particular, el hombre más anciano de la comunidad se sentó con ellos a conversar de las historias y de sus tiempos. Ellos lo habían conocido toda la vida, pero jamás habían compartido una conversación con él, ahora el espacio también era una posibilidad de encuentro intergeneracional donde todos podían aprender también de las experiencias y de las historias del pasado.

¿Por qué esta experiencia comunitaria representó para los jóvenes más que su experiencia en la escuela? ¿Por qué la comunidad se convirtió en un espacio para aprender y transformar? La experiencia en la comunidad permitió que los jóvenes fueran protagonistas, sin relaciones verticales de poder, sin relaciones adultocéntricas, un espacio donde ellos aprenden, pero también enseñan.

Reflexiones finales y conclusiones

Se reconoce una relación dialéctica entre individuo y sociedad, en la que la educación tiene una función mediadora, la cual permite la reproducción y la continuidad de un proyecto hegemónico dominante, desde una transmisión institucionalizada. Razón por la cual es necesario construir desde la pedagogía comunitaria escenarios emergentes en los territorios que promuevan formas de re-existencia en las que se reinvente la cotidianidad como resistencia a la realidad establecida y dominante.

Se propone a la pedagogía comunitaria como teoría y práctica de la educación social, por ende, esta tiene pretensiones de disciplina de los estudios educacionales, que busca problematizar la experiencia y vivencia de la relación social de grupos de riesgo, en contextos urbanos, cotidianos en los que la exclusión y la marginación son parte de la cotidianidad y en donde emergen propuestas transformadoras por fuera de los escenarios institucionalizados.

La vigencia de la pedagogía comunitaria se confirma por la existencia de sujetos y acciones en la defensa de la dignidad y la equidad humana. Cambiar la mirada, formarse críticamente, sistematizar las experiencias, recrear las nuevas metodologías, son rutas posibles para emprender, con el apoyo de los relevos generacionales, la búsqueda de nuevos lenguajes y discursos.

La pedagogía comunitaria, entendida como práctica reflexiva emergente del territorio y del contexto, debe proponer ejercicios de emancipación a las lógicas hegemónicas racionales como prácticas de resistencia y de re-existencia.

Desde la pedagogía comunitaria se abre la posibilidad de replantear los territorios latinoamericanos que viven en escenarios de marginalidad, exclusión y violencia social, considerándolos, no como lugares de estigmatización y criminalización de las juventudes, sino como escenarios de re-existencias a partir de los cuales se puede realizar una mirada crítica del contexto y replantearse el lugar desde el cuál se quiere mirar y transformar esa realidad.

Con este planteamiento, los territorios se vuelven escenarios pedagógicos, capaces de transformar la mirada de las juventudes sobre su realidad, logrando responder a ese vacío que la escuela latinoamericana ha dejado pendiente: una educación transformadora y emancipadora.

La pedagogía comunitaria permite encontrar los saberes diversos, superando barreras tradicionales de poder, y se presenta como una alternativa para escenarios de desesperanza, logrando romper patrones normativos y culturales. La oportunidad para encontrar a la comunidad desde su diversidad; para encontrar a las generaciones desde sus saberes; para encontrar al territorio desde su propia historia; para ubicar a cada ser humano en un lugar específico desde el cual sea capaz de asumir una postura crítica y emancipadora, con la cual busque transformar de manera colectiva esa realidad.

Referencias

- Albán Achinte, A. (2009). *Pedagogía de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Alfaro, S. (2009). Políticas educativas y el modelo de desarrollo dominante: un acercamiento crítico. *Revista Realidad*, 120, 281-290.

- Baró, M. (1985). *Acción e Ideología. Psicología Social desde Centroamérica*. Antiguo Cuscatlán: UCA Editores.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Cuéllar, N. y Kandel, S. (2007) *Gestión territorial rural: Enfoque para fortalecer estrategias de vida de comunidades rurales pobres. Avance de investigación 3. Programa de investigación salvadoreño sobre desarrollo y medio ambiente*. San Salvador: Prisma.
- Cruz, M. y Henríquez, A. (2016) El Salvador: Estado de la educación básica y media pública 2010-2015. En N. Alemán (Ed.). *Reescrituras de la educación pública desde Centroamérica*. (pp. 69-122). Guatemala: Editorial Cara Paren.
- EHPM. (2014) *Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples*. El Salvador.
- Fermoso, P. (1994). *Concepto y objeto de la pedagogía social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- Foucault, M. (1999). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Marín Ibáñez, R. y Pérez Serrano, G. (1985). *Pedagogía social y sociología de la educación*. Madrid: UNED.
- Mejía Jiménez, M.R. (2001). *Conversaciones y asesoría alrededor de la pedagogía social en Colombia*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Murcia, W. (2015) *Las pandillas en El Salvador. Propuestas y desafíos para la inclusión social juvenil en contextos de violencia urbana*. Ciudad de México: ONU/CEPAL.
- OXFAM Internacional (2015) «160 millonarios en El Salvador acumulan riqueza equivalente al 87% de la producción nacional». *Noticias y Crónicas*, 19 de mayo.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Pedagogía social-Educación social. Construcción científica e intervención práctica*. (2da. Edición). Madrid: Narcea.
- Petrus, R. (2000). Nuevos ámbitos en educación social. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, (3).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (2013). *Informe de Desarrollo Humano*. Washington DC: Communications Development Incorporated.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de Culturas Juveniles: Estrategias del desencanto*. México: Grupo Editorial Norma.
- Sáenz Obregón, J. (2003). *Desconfianza, civilidad y estética: Las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003*. Bogotá: Colección CES.
- Vélez de la Calle, C. (2010). *Pedagogía social en Colombia. Literatura y experiencias educativas diversas en educación-sociedad. 1982-2000*. Cali: Editorial Bonaventuriana.

Notas

- (*) **Origen del artículo.** Artículo de reflexión sobre una experiencia de pedagogía comunitaria desarrollada en el barrio San Jacinto de San Salvador, El Salvador, durante el año 2017.

Notas de autor

James alexander Melenge. Escudero Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Coordinador Red Educación - Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE – Universidad de Manizales), Colombia.

Cándida Irene Chévez Reinoza. Magíster en Desarrollo Local. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador.

Correspondencia: jmelenge@cinde.org.co

Enlace alternativo

<http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/120/pdf>
(pdf)