



**CLAVES PARA  
DIFERENCIAR LOS  
PROCESOS DE  
EDUCACIÓN POPULAR  
EN EL CAMPO DE LA  
INTERVENCIÓN  
SOCIAL**

Keys to differentiate popular education  
processes in the field of social  
intervention



...

Chaves para diferenciar os processos  
da educação popular no campo da  
intervenção social

Por:

***Daniel Campo Sarria<sup>1</sup>***

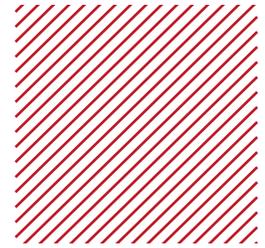
Universidad del Valle, Cali, Colombia  
daniel.campo@correounivalle.edu.co

 [0000-0001-9781-0517](https://orcid.org/0000-0001-9781-0517)

---

**Recepción:** 17/01/2019 • **Aprobación:** 10/02/2019

**Resumen:** El presente artículo busca reflexionar sobre los límites epistemológicos, teóricos y pedagógicos entre la intervención social y el trabajo educativo, haciendo contraste con los proyectos realizados en instituciones escolares y otros espacios sociales y ciudadanos. El reto consiste en definir criterios que permitan considerar o no, una experiencia de intervención social como de naturaleza educativa desde la perspectiva de la educación popular. El contexto de esta reflexión se configura en el trabajo realizado por el autor con la Red del Buen Trato, del municipio de Cali, alrededor de la Política Pública de Convivencia Familiar durante más de 10 años.



**Palabras claves:** Educación; Pedagogía; Educación popular; Intervención social.

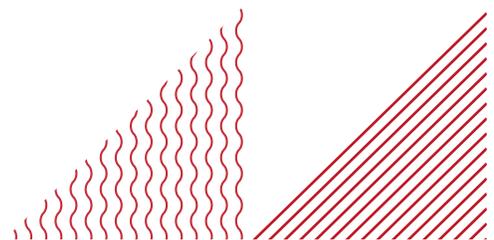
**Abstract:** This article seeks to reflect on the epistemological, theoretical and pedagogical limits between social intervention and educational work, in contrast to projects carried out in school institutions and other social contexts. The challenge consists of defining criteria that allow considering or not, an experience of social intervention as of an educational nature from the perspective of Popular Education. The author made this reflection in the framework of the work carried out in the Good Behavior Network in the municipality of Cali, around the Family life Public Policies for more than ten years.

**Keywords:** Education; Pedagogy; Popular Education; Social Intervention.

**Resumo:** O artigo busca refletir sobre os limites epistemológicos, teóricos e pedagógicos entre a intervenção social e o trabalho educativo, fazendo o contraste entre os projetos realizados nas instituições escolares e nos outros espaços sociais e cidadãos; o desafio consiste em definir critérios que permitam considerar ou não uma experiência de intervenção social como de natureza educativa desde a perspectiva da educação popular. O contexto desta reflexão esta configurada no trabalho realizado pelo autor com a “Red del Buen Trato” do município de Cali ao redor da politica publica de convivência familiar durante mais de dez anos.

**Palavras chaves:** Educação; Pedagogia; Educação popular; Intervenção social.

**Procedencia:** Este artículo no recibió financiación.





Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

---

### ¿Cómo citar este artículo? / How to quote this article?

Campo-Sarria, D. (2018). Claves para diferenciar los procesos de educación popular. *Praxis, Educación y Pedagogía*, (2), 112-129. Doi: [10.25100/praxis\\_educacion.v0i2.7797](https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i2.7797)

### Consideraciones iniciales

Mientras los proyectos de investigación en el área de la educación formal tienen claramente definido el componente de educación y pedagogía, evidenciado en la orientación aplicada hacia la formación de docentes y la construcción de estrategias didácticas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, no sucede lo mismo con los proyectos de investigación del área de educación popular donde el campo de aplicación es más difuso y los objetos de estudio están más cercanos a los terrenos de la cultura, la política, el medio ambiente y el desarrollo social.

En la educación formal está claro que uno de los elementos claves del proceso es la presencia del profesor, docente o educador, en sus diferentes niveles (pre-escolar, primaria, secundaria y superior), así como los estudiantes o educandos, los contenidos temáticos y los recursos didácticos para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En cambio, en la educación informal, ciudadana y popular el asunto es más complejo.

¿Cómo se puede llamar a los actores participantes en una experiencia de educación informal o popular? ¿Qué nombre reciben aquellos que trabajan con comunidades abiertas o informales? Para responder estos interrogantes nos encontramos con diversos calificativos: educadores populares, educadores familiares, educadores comunitarios, líderes, promotores, consejeros, animadores, madres comunitarias, operadores o ejecutores sociales, agentes sociales, profesionales del sector social o servidores públicos. Es decir que, dependiendo del tipo de proyecto ejecutado, así mismo se nombra a sus participantes.

En una experiencia social como la Red del Buen Trato de Cali<sup>2</sup>, una organización intersectorial que trabaja por la promoción de la convivencia familiar y el buen trato infantil, se desarrollan planes, proyectos, campañas y eventos que se definen como educativos y pedagógicos; no solamente los docentes o directivos docentes que participan en la dinámica de la red, sino también profesionales del área social, funcionarios institucionales y agentes comunitarios, consideran su

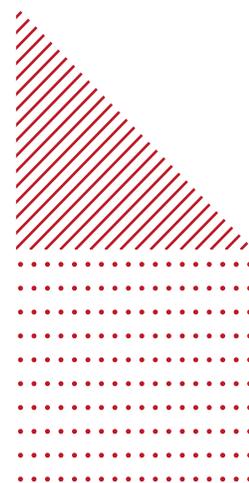
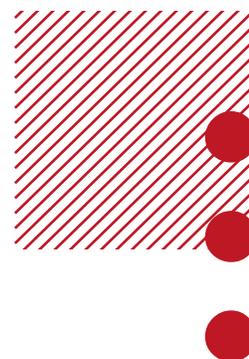
accionar como perteneciente al campo educativo. El argumento se basa en que ellos realizan talleres de capacitación, charlas informativas, jornadas de sensibilización, eventos educativos, foros ciudadanos y conversatorios donde se generan relaciones de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que se socializan conocimientos sobre la temática de convivencia familiar.

En el caso particular de la educación ciudadana se han presentado las mismas imprecisiones, aunque referidas a la diferenciación entre procesos pedagógicos, procesos de intervención y proyectos políticos. En múltiples oportunidades, los educadores populares son llamados agentes sociales o activistas políticos, como una forma de señalar que abandonaron las prácticas pedagógicas y los roles educativos. La confusión se incrementa debido a que, en el terreno de lo social, las labores tienden a mezclarse porque se trabaja con poblaciones similares o se utilizan herramientas afines; en esta situación, la respuesta diferenciadora tendrá que enfocarse en la intencionalidad mayor, definida por la hegemonía de los diferentes saberes y discursos en el desarrollo de las acciones educativas.

En este sentido, algo que resulta muy complejo para el trabajo social y comunitario es establecer los límites de lo educativo con lo cultural, lo político, lo ambiental y el desarrollo social. Una cosa diferente sucede si el trabajo se realiza en una escuela, colegio o universidad donde los actores y las relaciones están claramente establecidos por el marco institucional. La búsqueda de identidad en los proyectos informales obliga a preguntarse: ¿Qué diferencia existe entre un proyecto de intervención social y un proyecto de educación popular? ¿Cómo se define el carácter educativo de un proyecto de transformación social? ¿Qué hace que un proyecto social no pueda ser considerado un proyecto educativo?

El objetivo principal de este artículo es desarrollar una reflexión acerca de los límites epistemológicos y teóricos entre los procesos de educación popular y los procesos de intervención social, en el marco de la construcción de ciudadanía a partir de la experiencia de la Red de Buen Trato de Cali en el desarrollo de políticas públicas en convivencia familiar.

Convencionalmente, la educación para la construcción de ciudadanía ha tenido lugar en dos sentidos esenciales: cuando la escuela forma a sus educandos para participar en los asuntos colectivos y, cuando el Estado educa a sus



ciudadanos para incidir en el ámbito público y político. Por fuera de estos márgenes se habla de otras modalidades de trabajo, más no de educación; se prefiere hablar de proyectos de intervención social o de movilización ciudadana. Se da por sentado que NO hay naturaleza pedagógica en experiencias diferentes a las de la Educación Formal orientadas por la Escuela y la Educación Cívica impartida por el Estado.

¿Qué es lo que hace que una experiencia sea pedagógica? Acaso es el hecho de que exista una figura de educador (escuela o Estado), que busque enseñar a un grupo de educandos (escolares o ciudadanos), en el marco de una relación asimétrica de saberes. Si ese marco formal es el que determina la valoración pedagógica de una experiencia, entonces un amplio número de ellas quedarán por fuera de esa definición. En este caso, lo educativo solo estaría definido por las condiciones formales y los roles institucionales.

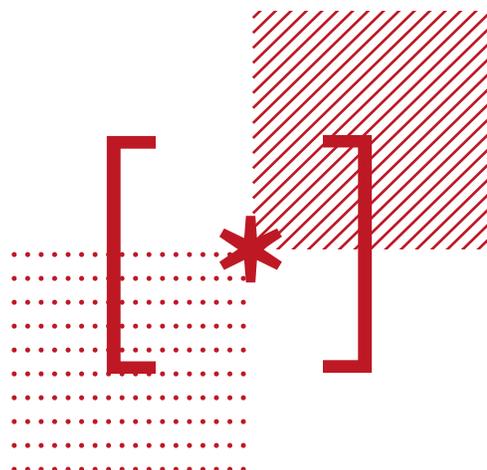
La crítica generalizada a los procesos de intervención social es que no producen conocimientos; se dan transformaciones sociales pero no se aprende de la experiencia, no hay generación de saberes. Los sujetos no reflexionan sobre sus prácticas e interacciones con el mundo, simplemente actúan y logran modificar las situaciones problemáticas. En estas circunstancias, no se dan procesos de abstracción ni representación mental sobre lo sucedido. Los hechos sociales no se conceptualizan, simplemente se viven y recuerdan anecdóticamente. No hay una producción simbólica sobre los acontecimientos vividos.

Una primera diferencia entre los procesos pedagógicos y los de intervención, radicaría esencialmente en el lugar que ocupa la filosofía y el conocimiento. ¿La preocupación es reflexionar sobre los sujetos y los objetos que están en juego en la experiencia, o la inquietud es generar cambios en las situaciones abordadas sin reconocer los procesos de abstracción y de conocimiento?; o bien, ¿la intención es conocer a los sujetos que participan o modificar sus comportamientos? Desde la intervención, se busca transformar el objeto real pero no se da cuenta del objeto abstracto ni del objeto experiencial (Quiceno, 2008a).

El papel de la filosofía en esta discusión podría incluso llevar a una distinción entre educación y pedagogía. La educación nombraría aquellas experiencias lideradas desde la Escuela o el Estado, y que buscan “enseñar” a los educandos y ciudadanos sobre las formas de participar en los asuntos colectivos y las decisiones políticas, haciendo referencia exclusiva a aquellas situaciones formales e institucionalizadas donde se generan procesos educativos desde la sociedad (Quiceno, 2008b). El tema de la pedagogía estaría más referido a procesos educativos con sujetos, sin recurrir a las directrices institucionales de la sociedad, es decir, orientado a la formación de sujetos para llegar a ser como son. En el caso de la construcción de ciudadanía, el énfasis estaría dado en la formación de

ciudadanos capaces de reflexionar por sí mismos y actuar críticamente frente a las disposiciones políticas del Estado y sus instituciones.

Un ejemplo de esta diferenciación se puede observar en la experiencia de la Constitución Política de 1991. A raíz de la promulgación de la nueva Constitución, en Colombia, se desataron una serie de procesos “educativos” encaminados a que los ciudadanos conocieran los preceptos normativos y se apropiaran de las herramientas legales a que tenían derecho en el nuevo orden constitucional. Esta oleada de iniciativas “pedagógicas” logró extenderse a casi todos los espacios sociales, desde los grupos familiares y vecinales, pasando por la escuela y la comunidad, hasta las organizaciones empresariales y la sociedad en general. Para ello se utilizaron innumerables dispositivos educativos y se creó una amplia gama de materiales didácticos para cumplir con la misión de la nueva constitución: construir una sociedad democrática, participativa y en paz. Sin embargo, hoy en día, observando los acontecimientos sobre clientelismo, corrupción y parapolítica en el país, es seguro expresar que los esfuerzos educativos fueron en vano y que, peor aún, la democracia y la participación ciudadana parecen haberse debilitado aún más. Lo que puede concluirse es que la orientación que se le dio a los procesos educativos estuvo dominada por los intereses estatales y por una lógica legalista de la ciudadanía. Si seguimos las indicaciones de Quiceno (2008a), una cosa es la formación de ciudadanos para que cumplan devotamente una ley (educación), y otra cosa es formar ciudadanos para que tomen decisiones autónomas y creativas (pedagogía).



Otro de los temas que puede ayudar a descifrar el interrogante de esta reflexión es la diferencia que se establece, en el área de convivencia familiar, entre promoción y prevención. Éstas se sustentan en una distinción entre lo educativo y lo no educativo, donde la educación está más ligada al desarrollo de capacidades antes que se haga manifiesta una problemática (como la violencia familiar), mientras que la labor no educativa hace referencia al manejo de información oportuna para hacer frente a las primeras apariciones del fenómeno. Lo educativo corresponde entonces al campo de la promoción de la salud, y lo informativo al campo de la prevención de la enfermedad.

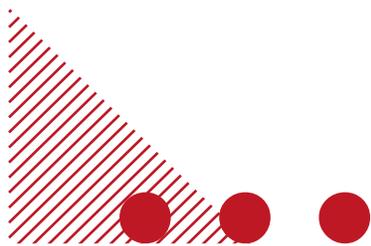
La promoción consiste en “acciones fundamentalmente proactivas que intentan desarrollar potencialidades, fortalezas, recursos adaptativos y vínculos afectivos entre las personas para mejorar sus propias vidas, sus vínculos interpersonales y

sus relaciones sociales” (Alcaldía de Santiago de Cali, 2005, p. 51). Por su parte, la prevención comprende “actividades de información y sensibilización dirigidas a las poblaciones vulnerables sobre los factores de riesgo que ocasionan la aparición de enfermedades y así impedir su desarrollo” (Alcaldía de Santiago de Cali, 2005, p. 52).

Aunque, de manera explícita, en el área de convivencia familiar no se desarrollan elaboraciones epistemológicas o teóricas acerca de las implicaciones de lo educativo, así como las características que lo definen y establecen diferencias con otros campos, es posible reconocer que la educación está referida a un concepto de conocimiento y a una labor de interiorización que realiza el sujeto para hacerlo suyo y convertirlo en una habilidad propia, la cual puede utilizar “voluntariamente” en su vida cotidiana (proceso de interiorización según Vigotski, (1989). En contraste, se reconoce una labor informativa que corresponde a darse cuenta que, en el medio exterior, existen una serie de instrumentos que pueden ser utilizados, una vez se presente una situación problemática, como si fueran una caja de herramientas para resolver problemas.

Siguiendo esta lógica Vigotskiana, los conocimientos se entienden como algo que posee el individuo y que forman parte de su subjetividad para relacionarse y actuar en el mundo; no es algo que pertenezca a otros, o al medio social, y que pueda ser usado instrumentalmente. Entonces, cuando se producen conocimientos se puede hablar de que hay educación. De otro lado, el manejo de contenidos informativos corresponde a otros procesos intelectuales que eventualmente pueden convertirse en un paso inicial para la construcción de conocimientos, pero que por sí solos no pueden ser considerados como tal.

En estos términos, el conocimiento se asume como un saber coextensivo a la vida, como un saber vivir o un vivir-saber (Lévy, 2007), que compromete a las maneras de ser y al proceso de subjetivación individual. Los conocimientos son capacidades que permiten al individuo entender y apropiarse del mundo desde su singularidad; el conocimiento no es un contenido, no es un cúmulo de información, antes que nada es una práctica, una capacidad que va creciendo en la relación dinámica entre el sujeto y su sociedad. En consecuencia, la producción de conocimiento se convierte en una condición diferenciadora entre los procesos educativos y los procesos de intervención.



Si acogemos la tesis de que lo educativo está ligado a un concepto de conocimiento que va más allá de la información, y que implica una labor de interiorización y concientización que realiza el sujeto para hacerlo suyo y convertirlo en una habilidad propia para entender e intervenir el mundo, entonces tendremos que sustentar cómo se produce ese

trabajo de concientización y de qué depende que el individuo tome la decisión de interiorizar ese conocimiento. Para avanzar en esta tarea es necesario apoyarse en algunos autores clásicos como Vigotski, Freire y Fals Borda, quienes han dado pistas importantes para la comprensión de la educación ciudadana y la participación política.

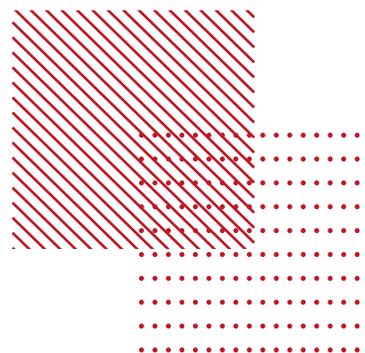
Vigotski (1993) asume una mirada sociocultural para responder a la inquietud de cómo se construye la conciencia, cómo se conceptualiza y cómo se interioriza el mundo externo; es decir, plantea una formación social y cultural de lo psíquico, en contraste con Piaget quien le asigna un papel protagónico al individuo. Esto quiere decir que los procesos psíquicos superiores tienen su origen en la participación del sujeto en situaciones sociales, a partir de lo cual se desarrollan procesos de internalización que implican una serie de transformaciones intrapersonales.

Se cuestiona la idea de que la mente funciona por sí sola y se introduce la importancia de los otros y del contexto sociocultural en la producción de conocimientos. El mundo ingresa fundamentalmente a través del lenguaje, el cual hace las veces de mediador; el uso del lenguaje se constituye en la práctica social más determinante en la construcción del sujeto y de la realidad social.

Para evitar el riesgo de entender lo sociocultural como una dimensión externa, Vigotski (1989) desarrolla el concepto de interiorización como un mecanismo de apropiación del mundo a través del lenguaje y de instalación en el pensamiento; en este sentido, habla de “modelos mentales” para significar el mundo y asume el pensamiento como lenguaje interiorizado, ubicando lo cognitivo en la interacción entre el individuo y el contexto sociocultural. Por tales razones, considera que la conciencia humana está compuesta de pensamiento y lenguaje.

En la misma dirección, el autor señala que el pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de la esfera motivacional de la conciencia (planos internos del pensamiento), que abarcan inclinaciones y necesidades, intereses e impulsos, afectos y emociones. “Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva. La comprensión real y completa del pensamiento ajeno solo resulta posible cuando descubrimos la trama afectivo-volitiva oculta tras él” (Vigotski, 1993, p.342).

De acuerdo con estos planteamientos, la naturaleza educativa estaría dada por la posibilidad de desarrollar procesos de concientización e interiorización de conocimientos, lo cual depende de la participación activa y motivada del sujeto en situaciones de interacción social mediadas por el



lenguaje. Aunque se reconoce que el punto de partida en la construcción de conocimientos son las situaciones externas, no se asume una posición objetivista o estructuralista; se propone una mirada centrada en las interacciones sociales, asumiendo que lo social y lo personal se configuran mutuamente, dándole un papel central a los procesos dialógicos en las experiencias educativas.

El asunto de los esquemas mentales y la dimensión motivacional, enfatizado por Vigotski, hace que el conocimiento no dependa exclusivamente de los referentes externos, como las disposiciones constitucionales o los derechos ciudadanos, los cuales requieren solo ser “distinguidos” para provocar transformaciones en la participación política de la gente; sino que exigen un proceso de interiorización y apropiación de tales contenidos sociales, pasando a ser tomados como herramientas personales. Allí es cuando puede decirse que hay educación.

Freire coincide con Vigotski en asignar a los procesos de concientización un lugar primordial a la hora de comprender la producción de conocimiento y las experiencias educativas. La concientización, según Freire (1974), es un “proceso de acción cultural a través del cual las mujeres y los hombres despiertan a la realidad de su situación sociocultural, avanzan más allá de las limitaciones y alienaciones a las que están sometidos, y se afirman a sí mismos como sujetos conscientes y co-creadores de su futuro histórico” (p.25).

En estos términos, la concientización implica mucho más que el mero hecho de «despertar» o «tomar» conciencia. Según Freire (1975), el concepto de concientización involucra una doble dimensión. Por un lado, la concientización comprende un proceso disciplinado e intencional de acción y educación, denominado “acción cultural”. Por otro lado, la concientización debe verse como un proceso continuo que implica una “praxis”, entendida como una acción que reflexiona críticamente, condicionada y validada por la práctica.

De aquí se desprende un doble requerimiento ético para la concientización: primero, denunciar la deshumanización, la opresión y la alienación, y segundo, buscar la construcción de salidas alternativas para la humanización y la liberación. Una tarea que implica conjugar las carencias y las potencialidades, así como combinar el lenguaje de la protesta, la resistencia y la crítica con el lenguaje de la posibilidad y la esperanza (Freire, 1970a).

Pero, Freire va más allá que Vigotski y propone una educación liberadora fundada en los procesos de concientización, reconociendo una profunda conexión entre lenguaje, política y conciencia, y asumiendo que el lenguaje moldea nuestras percepciones y acciones frente al mundo. Por lo tanto, plantea que la concientización debe ocurrir simultáneamente con el proceso de escolarización formal teniendo en cuenta que la palabra no es algo estático o desconectado

de la experiencia existencial de la gente, sino más bien una dimensión de la relación del sujeto con el mundo. “A través de la participación crítica en el proceso educativo, los educandos redescubren sus propias palabras, y expanden su capacidad para expresarse a través del desarrollo de su imaginación creativa” (Freire, 1975, p.18).

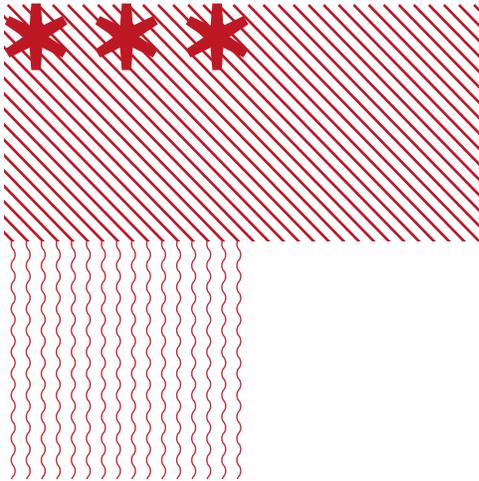
Freire (1970b) desarrolla la relación entre alfabetización y concientización, proponiendo la estrategia de «alfabetización política» como la labor esencial de la educación para la liberación: Debemos aprender a leer, interpretando y comprendiendo críticamente la realidad de forma tal que las situaciones limitantes y opresivas se confronten y trasciendan en el proceso de pronunciar nuestra palabra y re-escribir –aquí está la acción transformadora– la historia y el destino de nuestro mundo. (p.16)

Uno de los aportes fundamentales de Freire a la educación ciudadana se refiere a la tesis de que la falta de una conciencia crítica, más que la simple ignorancia, se constituye en la principal causa de la marginación, el subdesarrollo y la opresión histórica de los sectores populares en América Latina. Los estados de conciencia oprimidos representan, por tanto, un asunto epistemológico, educativo y político. El supuesto pedagógico de Freire es que la manera como conocemos depende de la forma como experimentamos la realidad a través del pensamiento y el lenguaje; en otras palabras, las formas de conocimiento están condicionadas por los distintos niveles de conciencia que manejan los sujetos (educandos o ciudadanos).

La tarea de concientización apunta, por tanto, a la superación de las diversas formas de conciencia “ingenua” y “mágica”, y al desarrollo de una conciencia crítica a partir de conocimientos “liberadores” y “transformadores”. Sin embargo, la concientización y la conciencia crítica no son los fines de la educación liberadora sino más bien sus medios. El objetivo pedagógico es “el emerger humano o la humanización, a través de ese proceso liberador de acción cultural para la transformación social que faculta y capacita tanto a las personas como a las comunidades en la búsqueda de libertad, justicia y paz” (Freire, 1970b, p.40).

En esta perspectiva, un proceso de enseñanza y aprendizaje fundado en el enfoque de la concientización apuntará a identificar, facilitar y potenciar la transformación de las configuraciones de sentido del educando así como también el desarrollo creativo de las estrategias pedagógicas por parte del educador. Una práctica educativa liberadora buscará articular explícitamente la libertad y la creatividad con el enfoque de concientización a través de un programa que asuma a las personas como “sujetos más que como meros receptores, un



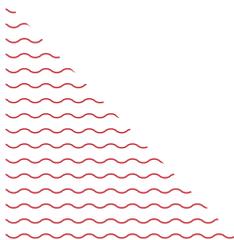


programa que sería en sí mismo un acto de creación, capaz de liberar otros actos creativos, un programa en el cual los estudiantes desarrollarían la impaciencia y la vivacidad que caracterizan a la búsqueda y a la invención” (Freire, 2001, p 43).

Aunque se reconozca, como lo plantea Freire, que el ser humano es un ser en constante búsqueda de nuevos aprendizajes, la sola presencia de los conocimientos no es garantía para calificar una experiencia como educativa. Esta posibilidad podría ser aplicada, en todos los casos, para describir un proceso de investigación el cual está encaminado a producir conocimientos sobre un fenómeno, pero no corresponde completamente a la intencionalidad educativa. La naturaleza educativa exige que los conocimientos sean pensados, socializados, dialogados, discutidos e interpelados por los diferentes actores que participan en la experiencia; no necesariamente tienen que ser profesores y educandos, pueden ser funcionarios públicos, profesionales privados, líderes comunitarios o ciudadanos comunes y corrientes.

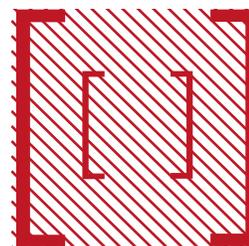
En ocasiones estas condiciones educativas no dependen de la intencionalidad de los sujetos, es decir, de que algunos de los participantes piensen deliberadamente en enseñar y socializar conocimientos con otros, sino que obedecen al tipo de relaciones que los sujetos establecen entre sí, es decir a sus formas de reunión y de organización (Vigotski, 1989). El “espíritu educativo” surge del contacto con otros a quienes se les considera cómplices y acompañantes de un proyecto común, como es el caso de la Red del Buen Trato de Cali - RBT.

La necesidad humana de formación, como lo afirma Freire (2001), se actualiza en la interacción social, en el vínculo afectivo, en la vivencia de compartir un sueño colectivo, en la alianza con un legítimo otro y en la experiencia de construcción solidaria. La conciencia humana de finitud e inconclusión, que lleva a la curiosidad y la constante búsqueda de conocimiento, es reavivada y potenciada con la participación de las personas en las redes sociales urbanas caracterizadas por las relaciones de complicidad, el sentirse parte de un nosotros y el vínculo de pertenencia a un proyecto común.

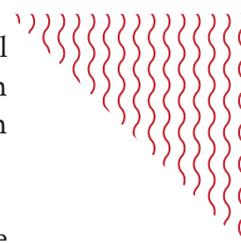


No estamos hablando de redes tecnológicas como se plantea en la nueva conceptualización de la sociedad de la información (Castells, 1997). Cuando hablamos de red social queremos referirnos a colectivos humanos que establecen relaciones alrededor de intereses comunes y no

tanto al uso colectivo de los recursos electrónicos. Con el término aludimos a un grupo de personas que principalmente tienen contactos físicos e intercambios verbales directos, aunque pueden utilizar los medios tecnológicos como estrategia de comunicación. Se trata de redes cuya principal herramienta de interacción no está basada en los recursos mediáticos sino en los encuentros cara a cara y en los vínculos afectivos. En palabras más exactas, hacemos referencia a redes sociales de convivencia.



De acuerdo con la experiencia de la RBT, una red de convivencia se caracteriza por sentimientos de pertenencia a un colectivo y se mueve por las relaciones de contacto y de encuentro, en un sentido más presencial que virtual. Se trata de una red social entendida como un tejido conformado por nodos humanos que intercambian afectos, valores o informaciones, en el marco de un proyecto conjunto y de un horizonte común de sentido.



Tampoco es posible asemejar las redes de convivencia con los grupos que se conforman espontáneamente para desarrollar talleres de capacitación sobre derechos humanos o resolución de conflictos. En estos casos, el grupo se convierte en un instrumento para transmitir una información y no se puede hablar de un ejercicio educativo, aun cuando haya capacitadores, capacitandos, contenidos temáticos y recursos didácticos. Una vez se termina la capacitación, el grupo se diluye. Se requiere que el grupo forme parte de los intereses de los participantes, que los demás integrantes sean vistos como legítimos otros y que se comparta un proyecto común.

En este sentido, algunos de los conocimientos que circulan al interior de la RBT adquieren una significación educativa debido al tipo de vínculos afectivos y al clima de convivencia que establecen sus integrantes. Esta naturaleza de lo educativo se acerca a la propuesta de Maturana (1997) quien señala que la educación es un proceso de transformación a partir de las relaciones de convivencia donde las personas aprenden a vivir a partir de la forma como se convive en las comunidades con las que interactúan; por lo tanto, educar es el proceso mediante el cual una persona convive con otros y se transforma espontáneamente de tal manera que su vida se hace progresivamente más congruente con la de los otros en el espacio de convivencia.

Estas particularidades educativas que se configuran en el escenario de las redes sociales de convivencia, como la RBT de Cali, abren la posibilidad de estudiar nuevos enfoques y metodologías para el desarrollo de procesos de educación ciudadana basados en la promoción de vínculos afectivos y relaciones de apoyo

social. A partir de ellas cabe preguntarse ¿cuál es la relación que establece este tipo de redes con el conocimiento?; es decir, ¿cómo los actores de las redes sociales “de convivencia” construyen y usan el conocimiento y qué papel juegan el tipo de vínculos establecidos en la socialización del conocimiento?

A primera vista, la circulación del conocimiento en estas redes sociales utiliza otro tipo de mediadores, distintos a los procesos pedagógicos convencionales; el conocimiento parece estar mediado más por los vínculos afectivos y las relaciones de complicidad que por estrategias “intencionadas” de enseñanza y aprendizaje. En estas redes sociales, juegan un papel fundamental las experiencias de encuentro que permiten compartir emociones, opiniones y contacto físico; el medio pedagógico parece estar basado en el lenguaje de los vínculos y el buen trato (Hardt y Negri, 2002).

Por el momento, es posible dejar planteada una hipótesis sobre lo educativo en la RBT. Las formas de relación y de contacto que se dan en esta Red favorecen el desarrollo de procesos de apropiación del conocimiento en una doble vía: visibilizando el saber de la comunidad y apropiándose del saber experto. El ambiente de red facilita la combinación de formas de conocimiento empíricas y de formas de conocimientos teóricas, propiciando el diálogo y la interpelación de saberes entre actores diferentes; la red como tal, puede considerarse una experiencia educativa, o mejor, una experiencia autoeducativa.

La tarea de definir una experiencia social como educativa puede extenderse al ejercicio de ubicar o no un proyecto de investigación en el campo de la educación y la pedagogía. Para este caso, el ejercicio valorativo tendrá que ser incluido en los diferentes momentos de la investigación: diseño, recolección y análisis de información, conclusiones y elaboración de informes. La cuestión se centra en cómo diseñar metodologías de investigación que incluyan una intencionalidad pedagógica o de qué manera se llega a producir conocimientos educativos y pedagógicos. Un asunto es la formulación y diseño del proyecto de investigación (lo metodológico), y otra cosa son los resultados del ejercicio investigativo, es decir el documento final (lo temático). Ambos productos deben estar atravesados por el eje de la educación y la pedagogía; es decir, el problema, los objetivos, los métodos y los discursos de la investigación deben estar ubicados en el campo de la educación y la pedagogía. No es posible alcanzar conocimientos pedagógicos si se han obtenido mediante estrategias de indagación convencional o de investigación experimental.

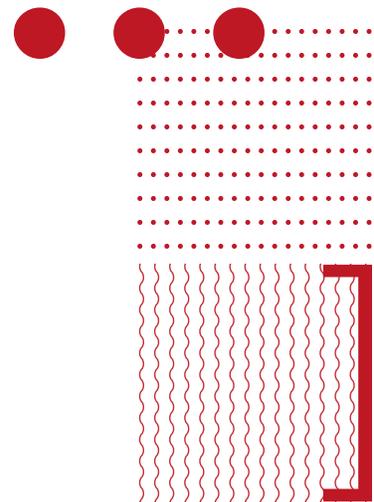
Las consideraciones anteriores le imprimen a la investigación educativa unas características muy particulares que la distinguen de otras formas de hacer investigación, inclusive de la investigación científica. La diferencia no está solamente en el campo de aplicación sino también en la intencionalidad, el método y el discurso utilizado en la investigación. Su intención fundamental es dar cuenta de la realidad social y natural en términos de diálogo de saberes, es decir de saberes que hablan y se interpelan entre sí; lo cual no implica reducirse al diálogo entre los saberes expertos y los saberes comunes, sino que abre la posibilidad de poner en relación los diferentes saberes (ciencia, arte, erotismo, religión, técnica, etc.) que interactúan en la construcción social de la realidad.

Para el campo de la investigación en educación, se necesita una mirada que asuma posiciones dialógicas y que pueda poner en discusión sus conocimientos con otros, así estos otros no se obtengan con los métodos objetivos y neutrales de la lógica científica. Es más, que sea capaz de hacer investigaciones que, en su interior, permitan la interpelación de otros saberes y que asuman una intencionalidad pedagógica en los procesos de construcción del conocimiento.

No se trata solo de que lo educativo se convierta en publicaciones y difusiones cuya pretensión es acercar el conocimiento científico a los diferentes grupos sociales; ni de convertir los hallazgos científicos en artículos de revistas o periódicos para que todas las personas puedan enterarse (popularización de la ciencia). Se trata de que los conocimientos científicos sean interpelados por otros saberes, dialoguen con ellos y puedan ser resignificados y convertirse en asuntos públicos.

La “apropiación” del conocimiento no puede quedarse en acciones posteriores a las investigaciones, es decir como una especie de “bajar” el conocimiento hacia las comunidades no académicas; sino que debe empezar en el momento mismo de formular los proyectos donde se considere la posibilidad de poner en diálogo los saberes expertos y los saberes comunes, es decir que la metodología de investigación incluya de manera intencionada situaciones de encuentro de saberes y construcción participativa del conocimiento.

En otras palabras, una experiencia social puede ser recreada como una experiencia educativa si la metodología de investigación asume el reto de generar espacios de intercambio e interpelación de saberes con los diferentes participantes; es decir, si se crean las condiciones para hablar sobre la experiencia, escuchar, replicar y dialogar sobre lo que se piensa de ella, incluyendo las reflexiones de los investigadores y las opiniones de la gente.



En este sentido, el diálogo de saberes (Freire, 1970b) opera como mecanismo pedagógico dado que permite situar la diversidad de intereses, tanto los hegemónicos como los excluidos, y promueve la participación de los sujetos en la producción colectiva de conocimientos. De esta manera, se genera aprendizaje cuando se relacionan saberes diferentes o desigualmente constituidos. El saber propio se transforma y se reconfigura, en el contraste y la tensión con saberes distintos.

De las consideraciones anteriores, se deriva un interrogante acerca de las posibilidades de estudiar una experiencia de intervención social como una experiencia pedagógica, y por ende las formas metodológicas para hacerlo. No es nuevo que diferentes enfoques metodológicos se han asumido como dispositivos educativos para asignarle un sentido pedagógico a los objetos y problemas de investigación. Sin embargo, muy pocos han logrado su cometido. Uno de los que ha tenido esa pretensión es la investigación acción participativa (IAP) (Fals-Borda, 1976; Cataño, 1987), que ha sido empleada en múltiples experiencias por la Educación Popular.

Cuando se habla de la IAP se hace referencia a un procedimiento metodológico sistemático, insertado en una estrategia de acción definida, que involucra a los beneficiarios de la misma en la producción colectiva de los conocimientos necesarios para transformar una determinada realidad social (Arango, 1995). Por esa razón, se considera a la IAP como una teoría del conocimiento (epistemología), así como una teoría de la acción (metodología), cuyo aporte esencial ha sido volver a soldar las dos grandes rupturas del pensamiento 'científico': sujeto cognoscente - objeto cognoscible, y análisis - intervención (Fals-Borda, 1978).

Desde el punto de vista de la IAP, la producción del conocimiento está subordinada a la realización de acciones, y es en esas acciones donde se valida el conocimiento producido. Al integrar una metodología de investigación que es sistemática sobre procesos activos, se constituye en sí misma en una estrategia de acción definida, a través de la cual se generan conocimientos colectivos. Por lo tanto, no es solamente una estrategia de investigación sino, fundamentalmente, una estrategia de educación popular (Fals-Borda, 1978).





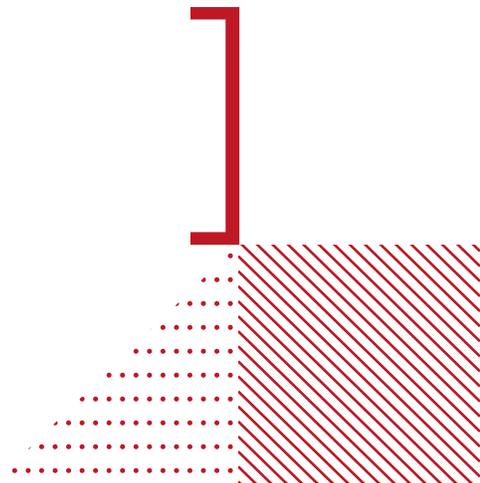
La relación entre sujeto y objeto en el proceso investigativo adquiere una nueva dimensión en la IAP, fruto de una profunda reflexión ética en torno a los planteamientos positivistas de las ciencias hegemónicas. El diálogo y el compromiso se proponen como la base de la relación entre el sujeto y el objeto, en contraste con la objetividad y la neutralidad defendidas por las ciencias tradicionales.

La IAP abandona la pretensión de objetividad de las ciencias positivas y avanza hacia la concepción de una realidad externa que solo puede ser conocida a través de la interpretación de los sujetos en relación (Vigotski, 1989). El punto de partida de la investigación/educación es la realidad concreta en que se enmarcan las personas participantes donde cada individuo posee un sentido de su realidad y en la interacción con las otras construye la realidad intersubjetiva.

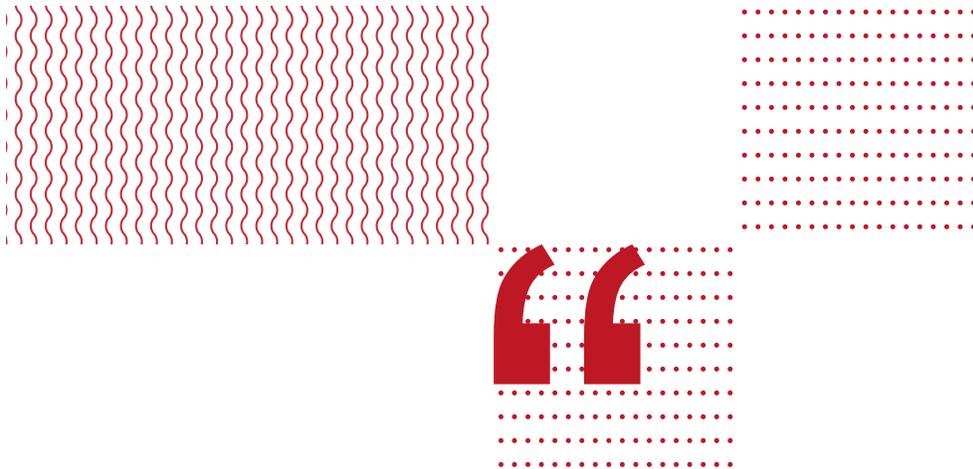
Los procesos de investigación-acción apuntan al desarrollo de conocimientos, en el sentido de un saber coextensivo a la vida (Lévy, 2007), y no a la simple acumulación de información. Más que recolección de información, entendiendo que ésta se encuentra disponible en el medio externo de manera objetiva, en la IAP se trata de la generación de experiencias donde es indispensable la interpretación de los sujetos para conocer la realidad estudiada. El conocimiento es asumido como un saber que compromete la subjetividad de la gente y que permite a los participantes entender y transformar el mundo donde viven.

En esta perspectiva, la orientación metodológica consiste en entender la investigación como un dispositivo educativo y de empoderamiento ciudadano y comunitario, lo cual implica asumir como estrategia la generación de ambientes colectivos de aprendizaje y construcción conjunta del conocimiento, abriendo la posibilidad de orientar los procesos de intervención social con un alto componente de participación ciudadana.

En síntesis, es posible destacar cuatro características de la IAP que permiten asumir una experiencia de intervención social como un proceso educativo: el objeto de trabajo, el papel de los participantes, el diálogo de saberes y la auto-reflexión (Arango, 1995). (I) La comunidad participa en la elección y definición del problema que se va a estudiar, por lo tanto el proceso investigativo-educativo sólo se aplica a situaciones o problemas prácticos de la vida real. (II) Los participantes en la investigación son el principal recurso



para la transformación de la realidad estudiada; sus experiencias y saberes, su capacidad de análisis, su inventiva y creatividad, así como su motivación son los recursos básicos de la acción educativa y social. (III) El diálogo es el principal proceso de comunicación a través del cual se crean, definen y resuelven las estrategias del proceso educativo. Por ende, es a partir del desarrollo de habilidades para el diálogo, de la reciprocidad y la creación de espacios de comunicación como se implementa el proceso investigativo y de educación. (IV) La Investigación-Acción es una investigación realizada por personas acerca de su propio trabajo, con el fin de mejorar aquello que hacen, incluyendo el modo en que trabajan con y para otros; no es una investigación acerca de otras personas, es una investigación que considera a las personas como agentes autónomos y responsables, participantes activos en la elaboración de sus propias historias y condiciones de vida, capaces de colaborar en la construcción de su historia y sus condiciones de vida colectivas. No considera a las personas como objeto de investigación, sino que las alienta a trabajar juntas como sujetos conscientes y como agentes de cambio y de desarrollo.



## Notas

<sup>1</sup> Doctor en Educación, Universidad del Valle, Cali, Colombia. Profesor Asociado Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle, Cali, Colombia. Correo electrónico: [daniel.campo@correounivalle.edu.co](mailto:daniel.campo@correounivalle.edu.co) ORCID: [0000-0001-9781-0517](https://orcid.org/0000-0001-9781-0517)

## Referencias Bibliográficas

- Alcaldía de Santiago de Cali (2005). *Política pública de convivencia familiar para el municipio de Cali*. Cali: Ediciones Atocha.
- Arango, C. (1995). *El rol del psicólogo comunitario en la comunidad valenciana*. (Tesis Doctorado en Psicología Social). Universidad de Valencia, España.
- Castells, M. (1997). *Volumen I. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Fals Borda, O. (1976). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Fals Borda, O. (1978). *Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- Freire, P. (1970a). *La educación como práctica de la libertad*. New York: The Continuum Publishing Company.
- Freire, P. (1970b). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1974). *La iglesia, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. Buenos Aires: La Aurora.
- Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: La Aurora.
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002). La posmodernización, o la informatización de la producción. En: M. Hardt y A. Negri. *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital. Informe al Consejo de Europa*. Barcelona: Anthropos – UAM.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.
- Quiceno, H. (2008a). Sociedad, gestión y conocer. *Ponencia realizada en el Panel sobre educación, conocimiento y desarrollo*. Doctorado en Educación. Universidad del Valle. Cali.
- Quiceno, H. (2008b). El sujeto, el saber y el saber pedagógico. *Ensayo elaborado para el seminario de educación y pedagogía*. Doctorado en Educación. Cali: Universidad del Valle.
- Vigotski, L. S. (1993). Pensamiento y lenguaje. En L.S. Vigotski, *Obras escogidas, Vol. II* (9-287). Madrid: Visor/MEC.
- Vigotski, L.S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

