

Núcleos de Educación Social - NES

Serie Grupos

No. 1

Bárbara Yadira García Sánchez
Javier Guerrero Barón



FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DISTRITAL



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



Universidad del Valle Universidad Distrital Francisco José de Caldas UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Núcleos de Educación Social - NES

Investigación, prevención
y participación

No. 1 Serie Grupos

Bárbara Yadira García Sánchez
Javier Guerrero Barón

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Rector

Inocencio Bahamon Calderon

Vicerrectoría Académica

María Elvira Rodríguez Luna

Vicerrectoría Administrativa y Financiera

Álvaro León Rojas

Sección Publicaciones - Jefe

Rubén Eliecer Carvajalino Carvajalino

COMITÉ EDITORIAL - CADE

Presidenta CADE

Adela Molina Andrade

Representante grupos de investigación Interculturalidad, Ciencia y Tecnología – INTERCITEC, y del Grupo Didáctica de la Química – DIDAQUIM. Del énfasis de Educación en Ciencias.

Álvaro García Martínez

Representante de los grupos de investigación Identidad, Lenguaje y Cultura, Moralía, Estudios del Curso, Educación Comunicación y Cultura del énfasis de Lenguaje y Educación.

Sandra Soler Castillo

Representante de los grupos de investigación: Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas GIPLYM Matemáticas Escolares Universidad Distrital - MESCUD, del énfasis de Educación Matemática.

Olga Lucía León Corredor

Representante de los grupos de investigación Formación de Educadores, del énfasis de Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada.

Rigoberto Castillo

Representante de los estudiantes –se elige el 16 de Mayo de 2012 por votación virtual.

José Javier Betancourt Godoy

COMITÉ EDITORIAL INTERINSTITUCIONAL - CAIDE

Directora Nacional

Margie Nohemy Jessup C.

Coordinadora DIE –Universidad Pedagógica Nacional

Rosalba Pulido de Castellanos

Coordinadora DIE – Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Adela Molina Andrade

Coordinador DIE – Universidad del Valle

Eric Rodríguez Woroniuc

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas

ISBN: 978-958-8782-05-8

e-ISBN: 978-958-8782-95-9

Primera edición, 2012

Diseño, Diagramación e impresión

Fundación Común Presencia

Prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Guerrero Barón, Javier

Núcleos de educación social - NES / Javier Guerrero Barón, Bárbara García Sánchez. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

144 p. ; cm

ISBN 978-958-8782-05-8

1. Educación 2. Investigación acción 3. Investigación educativa 4. Educación comunitaria I. García Sánchez, Bárbara II. Tit. 371 cd 21 ed.

A1359724

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Tabla de contenido

Agradecimientos	9
Presentación	11
Prólogo	15
Parte 1	19
La experiencia de los Núcleos de Educación Familiar – NEF	
Historia de los NEF	22
Cómo era un NEF al comienzo	25
La Asociación de Agentes Comunitarios NEF - ACONEF	26
La evolución de los objetivos	27
Las estrategias	28
Acciones	28
El desmonte	29
Configuración inicial de los Núcleos de Educación Social	30
La experiencia de Iztapalapa, México, D.F.	30
Los ajustes del diseño: autonomía del sistema institucional	32
Opciones del diseño metodológico: cualitativo y participativo	33
Experiencias aplicadas	34
Enfoques teóricos y metodológicos	35
La metodología: investigación	
Por escenarios y etapas	37
Escenarios de intervención: Espacios de interacción social	37
Escenario sujeto	39
Escenario familia	44
Escenario escuela	47

Escenario barrio	51
Etapas metodológicas	55
Encuentros: ¿quién soy?	56
Exploratorios: ¿cómo soy?	59
Recorridos: ¿por qué soy?	60
Desplazamientos: ¿para qué soy?	61
Transformaciones: ¿cómo podría ser?	62
Vinculación a redes sociales: ¿con quiénes quisiera relacionarme?	63
Prevención y educación comunitaria	67
Síntesis del proceso investigativo	70
¿Cómo se organiza un Núcleo de Educación Social?	73
Apoyos técnicos para la organización de la información y construcción de bases de Datos	76
Codificación	77
La socialización de resultados	78
Experiencias investigativas con aplicaciones de los NES	78
Parte 2	83
La fundamentación epistemológica	
De la investigación acción participativa -IAP	85
¿Qué es la investigación-acción-participativa?	86
¿De dónde surge la IAP?	86
¿Cuáles serían las características definitorias de la IAP?	88
La experiencia, la memoria y la “resiliencia social”	89
La praxis, principio básico de desarrollo de la IAP	91
El empoderamiento de las comunidades	95
La IAP precursora de la ciencia Modo 2 en Ciencias Sociales	95
La IAP vista desde los paradigmas de la ciencia “Posacadémica” y “Posnormal”	97
Interdisciplinariedad y pensamiento complejo	100

Notas para una historia sucinta de la IAP	100
Etapas	101
Primera etapa Surgimiento: Kurt Lewin y Sol Tax	101
El proceso de la Investigación-Acción según Lewin	102
El proceso del cambio social	103
Etapas de la Investigación-Acción según Lewin	103
La Antropología-Acción y el Modelo de Sol Tax	104
Rodolfo Stavenhagen y la descolonización del pensamiento social	105
Apropiación de la IAP por la sociología latinoamericana: el Caso Fals Borda	106
El Paradigma del Marxismo Existencialista y Construcción de una ciencia propia en América Latina	107
Ideología y utopía vs. conocimiento científico	110
La globalización de la propuesta de la IAP	111
Colofón	114
Bibliografía	117
Anexos	123
Anexo 1. Decreto 844/ 1995. Plan Sectorial de Educación de Bogotá	123
Anexo 2. Invitación a las sesiones	128
Anexo 3. Registro de asistencia	130
Anexo 4. Formato de consentimiento	131
Anexo 5. Ficha de identificación de participantes	132
Anexo 6. Encuesta a la familia	133
Anexo 7. Matriz de intervención	135
Anexo 8. Guías de observación del barrio	138
Anexo 9. Guía de observación de la institución educativa	139
Anexo 10. Ejemplo de una guía de sesión	141
Anexo 11. Programa de jornada de socialización	142
Anexo 12. Ficha para registro de información	143

Índice de tablas

Cuadro 1. Diseño metodológico	37
Cuadro 2. Preguntas articuladoras entre etapas y escenarios	56
Cuadro 3. Síntesis del proceso de investigación	71
Cuadro 4. Paralelo Comparativo: Ciencia Modo 1 y Modo2	97

Índice de figuras

Figura 1. Fases del proceso investigativo	74
---	----

Agradecimientos

Muchas son las personas e instituciones que colaboraron en el proceso de dos años y medio de investigación-acción. Algunas merecen mención y agradecimiento especial:

A las entidades que financiaron esta investigación titulada *La violencia escolar en Bogotá: una mirada desde los maestros, las familias y los jóvenes. Aplicación de un modelo cualitativo de investigación y prevención en escuela, familia y barrio*: A COLCIENCIAS, a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Al Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital y al Doctorado en Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. A los grupos de investigación Formación de Educadores y Conflictos Sociales Siglo XX.

A Catherine Blaya-Debarbieux, Doctora en Ciencias Sociales, profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bourgogne y co-fundadora y miembro del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar, ahora denominado Observatorio Internacional de la Violencia Escolar, quien asesoró esta investigación y además participó en numerosos eventos que se realizaron en el marco del proyecto, como las jornadas pedagógicas en Bogotá y las Jornada Internacional sobre Violencia Escolar realizada en la UPTC en Tunja, así como el desarrollo de un seminario y algunas conferencias.

A María Isabel Bernal Ardila, Marisol Cruz Ramírez e Ingrid Carolina Pabón Suárez, asistentes de investigación, quienes colaboraron transcribiendo, catalogando y sistematizando información de fuentes primarias, secundarias y de archivos institucionales de las Comisarías de Familia a través de fichajes y de la construcción y administración de las bases de datos, apoyo en la realización de entrevistas, grupos focales y NES con padres y madres de familia, docentes y líderes barriales y apoyo en la realización de eventos académicos propios del proyecto, entre otras actividades.

A Carmen Beatriz Torres Castro y Luz Stella Cañón Cueca, estudiantes del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital, quienes

realizaron el trabajo de campo de sus tesis doctorales en el marco de esta investigación sobre violencia escolar femenina y la asociada a las barras del fútbol, a Jaime Mauricio Gutiérrez y Luz Nelly Novoa Vargas, estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA, CADE Tunja, quienes acompañaron el trabajo de campo y participaron en las sesiones de reflexión y evaluación de la información obtenida en cada uno de los escenarios investigados.

A la Doctora Adela Molina Andrade, Directora del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y al CADE DIE-UD, por el apoyo para la publicación de los cuatro libros resultantes de la investigación.

A los autores de esta colección que hoy presentamos: *Violencias en contexto: la ciudad, el barrio y la violencia escolar*; *Núcleos de Educación Social NES, Investigación, prevención y participación con metodología IAP*; *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias* y *Los maestros ante la violencia escolar*.

Gracias también a los directivos(as) docentes, a los maestros(as), a los padres y madres de familia, a los y las adolescentes, a los y las líderes barriales de las instituciones educativas de las localidades de Usaquén, Suba, Fontibón, Usme y Santa Fe, que nos hicieron sus confidentes y compartieron con nosotros experiencias, percepciones, vivencias y miedos relacionados con situaciones de violencia.

Pero sobre todo a los jóvenes del siglo XXI por llenarnos de esperanza en medio de la incertidumbre.

Los autores

Bogotá, Febrero de 2012

El Modelo Núcleos de Educación Social —NES— que presentamos a continuación, es el resultado del análisis, reflexión y sistematización de la experiencia realizada con el programa Núcleos de Educación Familiar —NEF— desde la década de los noventa en contextos educativos, familiares y barriales de Bogotá. De ésta experiencia hemos tomado el enfoque teórico y metodológico mediante procedimientos de Investigación-Acción-Participación. Este libro es un apoyo para quienes quieran conocer la experiencia y sobre todo para quienes quieran aprenderla y aplicarla en su entorno, especialmente en las familias, los colegios y los barrios.

Los NEF surgieron como un espacio de participación social, cuya misión fue desarrollar procesos de carácter preventivo a través de la implementación de estrategias educativas, organizativas comunitarias y familiares con amplia cobertura en la ciudad, atendiendo problemáticas relacionadas con las violencias difusas que aquejaban a las familias, a los maestros, a los niños y a las niñas y sus repercusiones en los entornos escolares y barriales. Desde el primer momento se convirtió en un plan de trabajo de las comunidades educativas donde surgió.

La experiencia en sí propuso, y en algunos momentos lo logró, gestar un movimiento de actores educativos, maestros, orientadores escolares, padres y madres de familia, agentes comunitarios y funcionarios gubernamentales reflexionando y actuando concertadamente sobre las situaciones asociadas al campo de las violencias micro-sociales como lo explicaremos más adelante.

Para poder trabajar con esta metodología de pequeños grupos, acogimos tres principios o puntos de partida de la sabiduría popular. El primero: “creer en la grandeza de lo pequeño”. El segundo: “cambiar por dentro y transformar el resto”, y el tercero: “estar dispuesto a resignificar las relaciones de la vida cotidiana”. Son muchos y muy dolorosos los problemas que hemos abordado, pero también muchas las satisfacciones alcanzadas.

Algunos profesionales que han conocido la metodología y el trabajo que se hace con el modelo, le han atribuido funciones terapéuticas. Puede que las tenga.

De todas maneras si una persona afectada por un determinado problema logra verbalizarlo en función de solucionarlo, tiene esas posibilidades, pero debemos aclarar que en ningún momento esa ha sido la intención, ni el propósito, lo cual requeriría otra formación y otro manejo específico.

Si bien programas como los NEF deben realizarse especialmente en sociedades como la nuestra, atravesada por todo tipo de violencias y desigualdades sociales, consideramos igualmente necesario adelantar procesos investigativos sobre nuestra propia realidad social mediante el uso de modelos surgidos en nuestro contexto pero apoyados en las conceptualizaciones universales de la investigación social, en el campo de lo que hoy se denomina “conocimiento situado”.

Hay cambios en la sociedad contemporánea que no son lo suficientemente conocidos y que podrían explicar en qué estamos fallando como familia o como institución, incluso como ciudad. Vamos a poner un ejemplo, las identidades generacionales cambiaron radicalmente. Los sociólogos, antropólogos urbanos (y muy poco los pedagogos), hablan de estudios de “nueva juventud” de “neo-tribalismo” y se estudian las culturas juveniles como “tribus urbanas”. Un lenguaje particular, unos valores, unas conductas y consumos así como unas expresiones culturales y unos intereses y miradas diferenciadoras han surgido y emergen todos los días agrandando el sisma de los jóvenes y el mundo de los adultos. Allí, en estos contextos es donde este tipo de investigación puede aportar. En el mismo campo, tampoco se sabe mucho de las “barras”, los “parches”, las pandillas y las bandas y sus situaciones de riesgo en términos criminológicos. Nuestro trabajo distingue con mucho énfasis la diferencia entre violencias micro y macro-sociales y la prevención e investigación que proponemos se refiere fundamentalmente y en forma excluyente a las violencias micro-sociales, lo que no obsta para que las investigaciones que hacemos en estos campos nos ayuden a comprender y conocer mejor los nexos y dinámicas que acercan las violencias micro y macro, es decir, los nexos entre las violencias conocidas como difusas o cotidianas con las de grandes estructuras delictuales o políticas, que corresponden a lógicas de las llamadas también “violencias organizadas” o incluso “criminalidad organizada”, como lo hemos explicado en otro texto que entregamos a la par con este y que hemos llamado Violencias en contexto.

Este fue el sentido que nos motivó a hacer el tránsito de un programa preventivo participativo al diseño de un modelo de investigación social que nos permita comprender, explorar, observar, describir e interpretar la información que circulaba en los núcleos, para a partir de estas experiencias, prevenir.

Los supuestos epistemológicos que sustentaron el programa NEF provenían de los métodos participativos, específicamente de la Investigación-Acción-Participación; por ello, los Núcleos de Educación Social —NES— se apoyan en dicha tradición teórica y metodológica, de la que nos ocuparemos en la segunda parte.

En este sentido, los NES son pequeños grupos que se conforman en las comunidades escolares, barriales, o familiares, con la participación de padres, madres, maestros, niños, niñas, adolescentes, agentes comunitarios o líderes barriales, entre otros, encaminados a adelantar procesos de investigación por etapas de indagación y por escenarios de intervención, con enfoque cualitativo y utilizando métodos participativos, con el propósito de conocer, observar, analizar, comprender, interpretar, prevenir y transformar diversas problemáticas sociales que se pueden presentar en las familias, las instituciones educativas o los barrios. La dinámica investigativa, preventiva, participativa, se inicia previa concertación con los participantes y con el acompañamiento de un docente, orientador o investigador durante todo el proceso.

En la primera instancia, se presentan los fundamentos teóricos y metodológicos del modelo y la experiencia de los NEF, la historia desde el surgimiento en las escuelas del suroriente de Bogotá, sus características, el tipo de acciones en tabladas y las fases en su desarrollo, hasta lo que es hoy: un modelo validado por veintiún años de experiencias acumuladas y reflexionadas en función de la prevención social.

En segunda instancia, se presenta el modelo de investigación por etapas y escenarios articulados en una “matriz de intervención”. Acompaña este apartado una síntesis del proceso de cambio que sugiere el modelo y elementos sobre la forma de implementación del mismo.

En tercera instancia, se presentan investigaciones que han aplicado el modelo en diversas problemáticas. Se destacan la aplicación en una vereda del departamento de Boyacá, para la prevención de la violencia intrafamiliar; la aplicación con madres adolescentes gestantes y lactantes para la prevención del embarazo precoz; la prevención del pandillismo entre adolescentes y una experiencia en el ámbito de la educación superior para analizar el trabajo académico del profesor universitario. Mención especial merece la experiencia de un barrio en la delegación Iztapalapa en la ciudad de México D.F. en una ludoteca con niños en situación de alto riesgo que nos demostró la universalidad de los problemas, las similitudes de nuestros tejidos sociales y la validez del modelo en ambientes distintos al colombiano.

El documento desarrolla en la última parte elementos epistemológicos que fundamentan la metodología IAP y una historia de la forma apasionante cómo surgió esta tendencia y concepción de la investigación social que fue precursora de una “revolución científica” en el sentido de Thomas Khun, para informar que quien quiera profundizar en el modelo, entienda el profundo sentido de su aplicación no solo para producir conocimiento, sino para transformar las realidades problemáticas y los conflictos que se dan en todas las sociedades.

No obstante, creemos que el modelo puede ser aplicado a problemas en ambientes muy diversos dependiendo de las decisiones de las comunidades. Donde haya un problema y una comunidad deseosa de resolverlo en colectivo, existiría la posibilidad de comprenderlo y actuar sobre él a través de un NES.

Esperamos que este libro se convierta en instrumento de trabajo para los y las profesionales de campo, tales como pedagogos, sociólogos, trabajadores sociales, psicólogos, antropólogos o agentes de cualquier comunidad, independientemente de su profesión u oficio. Pero no descartamos que se abran nuevos escenarios urbanos como fábricas, empresas, conjuntos de vivienda, nuevos asentamientos, barrios, juntas de acción comunal, asociaciones de padres y madres, consejos de administración, asociaciones y clubes juveniles, cualquier conglomerado urbano que quiera solucionar en colectivo sus problemas de la vida cotidiana.

Los autores

Bogotá, Febrero de 2012

Escribir el prólogo de este libro que trata sobre una metodología de Investigación Acción Participativa representa en mi caso un reto crítico, en tanto que mi formación y mi práctica son las de un psicólogo experimental que todo el tiempo he trabajado en el marco de un enfoque de tipo empírico-analítico en psicología. Tuve un primer conocimiento acerca de los Núcleos de Educación Familiar (NEF) hace diez años, a raíz de mis actividades en el campo de la promoción de la salud en el ámbito escolar. Entonces encontré esta metodología bastante adecuada para incorporarla a las labores que se desarrollan en el marco del programa TIPICA de Competencia Social y Salud Escolar¹, por varias razones, entre las cuales quiero destacar las siguientes:

1) Porque se trata de una metodología muy coherente con la esencia motivacional inherente a cualquier actividad en el campo de la educación para la salud, que debe culminar siempre en acciones preventivas o en acciones promotoras de la salud por parte de la persona. Al proponer las transformaciones como último paso del recorrido metodológico, los NEF asumen una cualidad motivacional que conduce finalmente al movimiento de la persona hacia el afrontamiento activo de las circunstancias que se ubican en la base como factores determinantes de su comportamiento, en especial de las circunstancias sociales y culturales abordadas en la reflexión que hace desde las etapas metodológicas anteriores. Eso constituye una visión alterna y complementaria muy relevante para una psicología experimental que tradicionalmente aborda el ambiente en términos de estímulos (E) y al comportamiento en términos de respuestas (R), unos y otras en interacción lo cual dificulta en extremo, por no decir que imposibilita, la inclusión de la naturaleza socio-cultural en el análisis del comportamiento. La relevancia de este complemento es muy alta cuando se pretende acceder al cambio de comportamientos muy complejos, como suelen ser los que se abordan en la educación para la salud en el ámbito escolar con objetivos de prevención y de promoción: el comportamiento sexual, el consumo de sustancias psicoactivas, la violencia, etc.

2) Porque al enfatizar el papel de la familia, la escuela y el barrio en el camino de los *escenarios que se recorren* para ubicar los factores determi-

1. Quien se interese en explorar con más detalle las ideas que se esbozan en este prólogo puede encontrar de utilidad algunos de los escritos accesibles en la página web www.tipica.org

nantes de la acción, los NEF asumen una cualidad histórica que le permite al investigador del campo social abordar naturalmente la multicausalidad de fenómenos tan complejos como el comportamiento humano, en una aproximación necesariamente transdisciplinaria, que incluye a la propia persona participante (el “objeto”) como punto de partida y de llegada del análisis. Para explicar mejor la anterior idea voy a utilizar una ilustración extraída del trabajo en el campo de la educación para la salud escolar que se adelanta al interior de TÍPICA, programa en el que se incluye una modalidad de intervención denominada “clínica de convivencia”, mediante la cual se realizan actividades de prevención selectiva y de prevención indicada con escolares que se encuentran en alto riesgo de incurrir en acciones de violencia escolar, o que ya incurrir de manera intensa en las mismas. Si bien es cierto que la conducta violenta constituye una acción personal de alguien (un individuo que se ubica en el microsistema, en términos de la aproximación ecológica de Urie Bronfenbrenner), también es cierto que esa acción individual tiene causas en factores de interacción propios de la familia, la escuela, o el barrio (el mesosistema), así como en factores macro propios de las relaciones sociales (el exosistema) y de la cultura (el macrosistema). Un abordaje integral de la violencia escolar, con fines de prevención, no puede ignorar esta multicausalidad, a la cual tampoco puede aproximarse mediante la práctica de una metodología única, por ejemplo la metodología experimental de una psicología empírico-analítica. Es así como se puede entender que en las clínicas de convivencia realizadas en TÍPICA se combinen intervenciones motivacionales breves centradas en la persona agresora, con NEF que se realizan con otros agentes ubicados en el mesosistema (especialmente padres, madres, hermanos, etc.), cuya presencia es imprescindible para abordar factores predisponentes, reforzantes y habilitantes de la tolerancia y del respeto, no accesibles directamente a la modificación del comportamiento individual.

3) Porque el análisis de tipo histórico y hermenéutico que se realiza al interior de un NEF encuentra siempre un referente objetivo en la acción explícita de la persona, cuya transformación activa constituye una meta esencial. Eso significa que se trata de una metodología compatible con otras que, en el caso de la psicología, se proponen abordar el estudio del comportamiento como producto o como acción humana objetiva que se produce en respuesta a causas complejas pero cognoscibles si se siguen lineamientos metodológicos apropiados. Eso hace que los NEF constituyan una metodología compatible con otras de uso frecuente en psicología científica. Los planteamientos pluralistas tienen muchas virtudes en ciencia por su carácter holístico, lo cual es muy valioso en el caso de las ciencias sociales; sin embargo, también representan serias amenazas frente a riesgos como el del eclecticismo. Por eso mantengo reservas frente a las posturas de pluralismo epistemológico, que pueden amenazar la solidez y la claridad en la definición del objetivo propio de una disciplina científica.

No es así frente a la postura de un pluralismo metodológico que, sobre la base de una claridad en la materia que se va a estudiar, admite una amplia combinación de métodos para abordar esa materia. El debate sobre la posibilidad de combinar métodos cuantitativos con métodos cualitativos se resuelve, cada vez con mayor fundamentación, a favor de los abordajes plurimetodológicos. Ya se reconoce como algo natural el valor de combinar enfoques empírico-analíticos con enfoques histórico-hermenéuticos o enfoques crítico-sociales en la producción de conocimiento científico, sobre la base de una sólida postura filosófica acerca de lo que se considera como ciencia y acerca de lo que se considera como objetivo de una disciplina, lo cual permite que el abordaje complejo, inter y transdisciplinario de un fenómeno, por ejemplo del fenómeno de la violencia, se haga a través de múltiples métodos (cuantitativos y cualitativos) en múltiples escenarios (el laboratorio, la familia, la escuela, la sociedad, etc.), permitiendo así el acceso a un conocimiento amplio de todas las facetas del fenómeno. Es en este escenario del quehacer científico donde los NEF, como metodología cualitativa altamente estructurada, encuentran un lugar privilegiado para realizar su aporte a la producción de conocimiento en disciplinas propias del campo de las ciencias sociales y humanas.

Desde que tuve acceso a esta metodología y fomenté su inclusión en las actividades del programa TIPICA consideré que la denominación “Núcleo de Educación Familiar” (NEF) no le hacía justicia a la amplitud potencial de su uso en el campo social. Por eso encuentro muy afortunado que los autores hayan evolucionado en la conceptualización hacia los “Núcleos de Educación Social” (NES). En la experiencia del programa TIPICA ha sido la metodología de elección para abordar temas que se relacionan con la familia, pero también con la escuela y con el barrio. Actualmente la hemos propuesto y empezamos a utilizarla con éxito como metodología para facilitar el logro de metas complejas, tales como la endoculturación de nuevas prácticas sociales frente al consumo del alcohol, prácticas que promuevan la moderación como valor cultural, lo cual constituye una condición necesaria para que se pueda dar una prevención real del problema de salud pública en las personas consumidoras. La necesidad de ese proceso de generación de una nueva cultura debe cumplirse en consonancia con otros procesos del contexto social también necesarios (por ejemplo nuevas legislaciones, nuevos compromisos de responsabilidad social de las empresas productoras de alcohol, etc.), con otros procesos del contexto escolar (por ejemplo la formación de habilidades para la vida en los escolares), con otros procesos del contexto familiar (por ejemplo el cambio de actitudes favorables al exceso alcohólico en la familia), y con otros procesos del contexto individual, que tradicionalmente han sido los que se favorecen en las actividades preventivas pero que, si bien

son necesarios, resultan insuficientes para el logro de la meta preventiva (por ejemplo el cambio en las expectativas poco realistas de la persona frente al consumo de alcohol, la confianza en su capacidad para afrontar la solución de problemas sin necesidad de apelar al consumo, etc.). Aquí puede apreciarse una aplicación de los NES a intervenciones con un impacto potencial que va más allá del mesosistema, proyectándose al macrosistema,

Puede afirmarse, a manera de síntesis, que el uso de métodos cualitativos estructurados con gran objetividad, como los NES, contribuye ampliamente al logro de las condiciones necesarias y suficientes para que el conocimiento científico acceda a las metas de comprensión, explicación, predicción y control que solamente pueden lograrse en condiciones de pluralismo metodológico en ciencia. Pluralismo metodológico que, en los términos conceptuales empleados por los autores del presente libro, facilita la transición del Modo 1 al Modo 2 de hacer ciencia, sin dejar de lado presupuestos esenciales que no pueden olvidarse en aras de evadir las trampas del positivismo ingenuo.

Luis Flórez Alarcón

*Psicólogo, Magister en Análisis Experimental de la Conducta,
Doctor en Psicología Experimental
Profesor Titular, Universidad Nacional de Colombia*

Bogotá, octubre de 2011

PARTE 1

La experiencia de los núcleos de Educación Familiar - NEF

Los antecedentes de los Núcleos de Educación Social se encuentran en la experiencia llevada a cabo a través del programa Núcleos de Educación Familiar NEF en el campo de la prevención de la violencia en familia, escuela y barrio. La propuesta surgió de las necesidades del trabajo docente. Desde finales de los años ochenta, Colombia vivía una situación de deterioro y aumento de todos sus indicadores de violencia. En caso de homicidios el país llegó a una de las más altas tasas, si no la más alta del mundo, 80 homicidios por 100.000 habitantes. En 1992 una ciudad como Medellín alcanzó el record histórico de 320 homicidios por 100.000 habitantes, en tanto que, para el mismo año Rio de Janeiro tenía 61, Bogotá alcanzó la histórica cifra de 81,9. Durante varios años Colombia permaneció cerca de las 30.000 muertes violentas por año. Los colombianos y sus gobiernos siempre han querido explicar estas circunstancias por la guerra que vivimos formalmente al menos desde 1964, aunque se sabe que la guerra solo explica entre el 10% y el 20% de los homicidios y que el resto es de naturaleza “difusa”, es decir, riñas, atracos, violencias familiares, entre otras.

En un contexto así era muy difícil ser indiferentes. Las violencias penetraban en todos los resquicios de la sociedad y los padres y maestros cada vez se veían más sitiados en las escuelas por fenómenos sociales en expansión tales como pandillas, milicias o jóvenes al margen de la ley.

En ese ambiente, en el año 1990, se formuló en el marco del III Simposio Nacional sobre la Violencia en Colombia, realizado en Chiquinquirá por la UPTC, la pregunta relativa a qué estábamos haciendo los maestros y las facultades de educación para prevenir la violencia. Y la respuesta nos dejó en silencio a los asistentes.

Un grupo de maestras de los barrios surorientales, integraron un equipo interdisciplinario con quienes tratamos de responder el interrogante, y aún hoy, veintiún años después, no tenemos una respuesta unívoca y contundente. Solamente intuiciones que hemos ido desarrollando y que expondremos en el proceso histórico de los NEF.

Historia de los NEF

Los Núcleos de Educación Familiar (NEF) son grupos de padres y madres de familia, cuya misión es desarrollar procesos de carácter preventivo a través de la implementación de estrategias educativas, organizativas, comunitarias y familiares. (Guerrero Barón, 1990: 39-48)

Los NEF comenzaron a funcionar como un programa en la Escuela Juana Escobar ubicada en un barrio de la localidad San Cristóbal al sur oriente de Bogotá, cuando un pequeño grupo de docentes,² profesionales de apoyo del Centro de Diagnóstico y Tratamiento, como entonces denominaba la Secretaría de Educación los servicios de orientación escolar y educación especial, se propusieron interactuar de manera preventiva en los problemas que generaban conflicto en el seno de la comunidad. Ante la pregunta sobre su quehacer como educadoras en un medio violento, diseñaron una propuesta de trabajo sobre la base de una reflexión colectiva en relación con los problemas que aquejaban a estos barrios en el contexto de la realidad conflictiva del país. El programa fue concebido como un experimento social consistente en incorporar a la comunidad en el diseño de sus propias políticas preventivas.³

Se elaboró una propuesta piloto para 18 escuelas. A partir de este pequeño núcleo de maestros y de padres de familia se inició una reflexión sobre las condiciones de vida de las familias usuarias de la educación pública de Bogotá, estudio en el que sus angustias, sus temores, sus miedos y sus problemas fueron puestos en común. Así surgió el primer nexo, el primer lazo que se convertiría luego en un colectivo de trabajo, estable y duradero.

Para asumir el trabajo comunitario no bastaba el conocimiento del problema sino además, tomar una posición personal frente a él y esa posición se acercaba al plano de lo político y de lo ético. Adoptar una política y una ética frente al problema de la convivencia, es y seguirá siendo un punto de partida.

2. El núcleo inicial estuvo conformado por Bárbara Yadira García Sánchez, socióloga; Luz Mery Mahecha Gutiérrez, psicóloga; maestras orientadoras, y la asesoría de Javier Guerrero Barón, sociólogo, profesor de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, con vinculación voluntaria al grupo de trabajo. Ocasionalmente apoyó las actividades en el área de salud Olga Díaz de Zubieta, médica. Posteriormente se vincularon María Helena Segura Rodríguez, psicopedagoga, Heidy Duque, educadora especial y Mercedes Rojas, psicóloga.
3. La historia del modelo NEF puede consultarse en García Sánchez, B. Y (2003). *Los Núcleos de Educación Familiar. Investigación Participativa para la prevención de las violencias difusas en la Escuela, la Familia y el Barrio*. Tesis de Maestría, Facultad de Sociología, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

La propuesta inicial que hizo el equipo de trabajo de los “Núcleos de Educación Familiar para la prevención de factores de violencia en las comunidades marginadas de Santa Fe de Bogotá”, fue tomar como eje fundamental el conflicto de la violencia social indeterminada que de una u otra manera golpeaba las puertas de la escuela sin tener posibilidades de entenderla, asumirla, mucho menos de canalizarla y al rededor de ello construir el análisis, aclarando que éste, tan solo era un eje problemático que no agotaba el complejo panorama nacional, metropolitano y barrial.

Al identificar la violencia como el más grave problema de la sociedad colombiana era sorprendente encontrar la poca existencia de programas de prevención y su baja cobertura en relación con la extensión e intensidad del problema. De otra parte, la variedad de formas y manifestaciones violentas hacía muy difícil el diseño de estrategias preventivas. Teórica y metodológicamente se podían establecer dos grandes campos de expresiones violentas: las grandes violencias de la guerra y la criminalidad organizada y las pequeñas violencias, las de la vida cotidiana.

Si bien las violencias grandes son preocupantes, el programa Núcleos de Educación Familiar quiso ocuparse prioritariamente de las pequeñas, de las violencias cotidianas, de las invisibles, de las que nadie nombra, de las violencias difusas. Seguramente al actuar sobre las pequeñas y tratar de comprender su lógica, tal vez se aprendería a cómo quitarle combustible al incendio del bosque, cómo quitarle oxígeno, cómo ganar escépticos frente a la “fiesta de la guerra”⁴, cómo hacer ciudadanos capaces de asumir el conflicto sin que eso significara amedrentamiento o desaparición del otro.

Los “NEF” se conformaron como pequeñas células barriales y veredales que tenían una relación directa con la institución escolar como padres o madres de familia, dispuestos a hablar, a escuchar, a difundir, a encontrar en la clarificación y dinamización del conflicto su solución, a desentrañar la magia de las pequeñas cosas, a usar la palabra para mirarse por dentro y luego transformar afuera.

El programa de los Núcleos de Educación Familiar, actuó sobre la revolución de las pequeñas cosas con dos estrategias consecuentes: La primera, “cambiar por dentro y transformar el resto”, que muestra que los grandes cambios son en

4. La frase es de un pequeño pero lúcido texto que leímos en esos días titulado “Sobre la guerra” y que finaliza con la frase “solo un pueblo escéptico para la fiesta de la guerra y maduro para el conflicto es un pueblo maduro para la paz”. En: Zuleta, Estanislao (2008). *Elogio de la Dificultad y otros ensayos*. Bogotá: Hombre Nuevo Editores.

principio cambios de actitud, pequeñas transformaciones que producen otras en cadena, pero sin esperar grandes resultados. Y la segunda, casi obvia, “creer en la grandeza de lo pequeño”, que señala que los grandes cambios siempre han comenzado por pequeñas transformaciones. Pero teniendo claro que ni lo pequeño podrá cambiar para bien si no es animado por la razón colectiva, la ecuanimidad y el deseo de aportarle al otro, el deseo de poner en común, de interactuar en comunidad. Es decir, por llamarlo de alguna forma, la generosidad que se opone al egoísmo, la solidaridad, el nexo, el tejido que nos une con la sociedad. Y este es un problema ético y fundamental punto de partida de cualquier proyecto.

Existe ya un acumulado de experiencias comunitarias, en la superación de la violencia interna donde se han evidenciado diversas formas de enfrentarlas por parte de las comunidades, es un movimiento de gentes y organizaciones que trabajan en la misma dirección. Solo que muchas de esas experiencias no se conocen entre sí. Por ello deben crearse espacios para comunicarlas, para conocer sus avances, sus dificultades, sus tácticas, sus estrategias y sus errores, sus grandes y pequeños desaciertos. La necesidad de estructurar una red de experiencias, no solamente estudios.

Allí radica la importancia de la experiencia de los maestros y los padres de familia de los barrios del Sur-oriental de Bogotá que iniciaron este experimento como un mecanismo de posicionamiento frente a la problemática de lo social. Ellos solamente buscaban crear espacios comunitarios para poder como mínimo ponerle palabras a la violencia y de esta manera asumirla, comprenderla y deconstruirla hasta donde ello fuera posible, con las posibilidades del trabajo colectivo, del encuentro, del consenso, de la construcción de nuevos sentidos, apoyándose en los otros actuantes, participando en sesiones de reflexión, jornadas y campañas sobre temas que decidían como prioritarias y tomando la escuela como centro comunitario y como el espacio primordial de reencuentro social.

Además había una razón práctica. Luego de un análisis sobre la red de organizaciones comunitarias más extendida, la Acción Comunal, acusaba cansancio. Sus líderes habían aprendido de la burocratización y el clientelismo de los partidos tradicionales que se las apropiaron y cooptaron durante el Frente Nacional, que las institucionalizó y las convirtió en apéndice estatal sin ninguna autonomía. Pensando hacia el futuro en una posible cobertura nacional, la institución más extendida y la única de cobertura total era la Escuela: no existe una vereda rural ni un barrio urbano-popular donde no esté presente una escuela o una institución

de educación pública o comunitaria. Si alguna vez el país adoptara un programa de esta naturaleza, la escuela sería el vehículo más apropiado para su difusión. De otra parte, la acción sobre los diferentes actores educativos permitía acciones simultáneas sobre diferentes escenarios ligados a la escuela; y ese sigue siendo un sueño.

Este mecanismo pretendía contribuir a conformar una democracia participativa en la medida en que los ciudadanos crearan sus propios mecanismos para mediar en sus conflictos y para apropiarse de su historia. Llegamos a la conclusión de que muchos de los problemas de la “seguridad” de los barrios tienen sus raíces en problemas sociales con la juventud, con los excesos del consumo, la indiferencia, el maltrato infantil y juvenil, la deserción escolar, la incomprensión y la naturalización de las relaciones de violencia en la familia, la escuela y la calle. Dejarlos avanzar es dejarlos agravar. Por ello cada comunidad debe tener su propia estrategia, diseñar y poner en práctica una estrategia comunitaria de convivencia.

Hay violencias a las que se accede de inmediato, surgen en el espacio de la relación más cercana, en la casa, en las relaciones primarias, se reproducen afuera, en el barrio, en la escuela y también se reproducen al interior de nosotros mismos y en la misma casa en que vivimos; conocemos a sus actores, sus causas, sus efectos.

Con este supuesto se asume el trabajo de los NEF; se trata de que cada sujeto que participa en un Núcleo de Educación Familiar, en un colectivo de sentido, conozca su realidad, la de su vecino, la de su barrio, la de su ciudad, pero sobre todo, “su realidad”, que la pueda poner en palabras, que pueda acceder a diferentes posibilidades de comprensión y, si quiere y se lo permite, que pueda hablar de “eso” con otros y sobre la base de esa comprensión, construir su propio sentido y significaciones, para que de esta manera reconstruya sus lazos de intercambio amorosos, afectivos, racionales, económicos, cotidianos, laborales, familiares, en fin para que acceda a lo social con nuevos referentes.

Cómo era un NEF al comienzo

Un pequeño núcleo de padres y madres de familia, convocados por un maestro orientador o agente comunitario, reunidos en la escuela con el pretexto de conversar. ¿Platicar sobre qué? Conversar sobre lo fundamental, sobre lo que agobia, angustia, determina, marca de alguna manera. Y cuando se habla de

lo fundamental no se puede llevar un plan fijo, rígido, preparado de antemano, pues esto es algo que surge en el encuentro, y sólo se debe estar dispuesto a escuchar. No hay especialistas de lo fundamental de cada uno, ni técnicos ni nadie que lo enseñe, sólo hay un dispositivo previo para que la palabra surja, sea escuchada y pueda circular. Y una vez que la palabra aflora, se escucha y circula, se da comienzo a la dinámica del cambio, transformación que sólo puede ser asumida por quienes quieren cambiar y pueden hacerlo. El cambio de esta manera no viene de afuera, viene de adentro, desde cada cual.

Cada núcleo decide cuál es el rumbo a tomar, que acciones está en posibilidad de emprender, que situaciones lo afectan a nivel de barrio o vereda, escuela, o familia. Identificando y problematizando cada situación o factor de violencia, se plantean posibles acciones a emprender. Simultáneamente, se forman grupos de interés entre los padres y madres de familia, que deseen constituirse en otro colectivo mayor para asumir un plan o proyecto específico de trabajo y en donde se reúnen no solamente padres de familia de una sola escuela sino un espacio en donde convergen participantes de múltiples centros de estudio de una Localidad.

La asociación de Agentes comunitarios NEF - ACONEF

A partir de estos encuentros, surgió ACONEF en 1992 (Asociación de Agentes Comunitarios de los Núcleos de Educación Familiar), como una organización alternativa que permitió espacios de participación distintos en la escuela y la comunidad, integrado por padres y madres de familia que pertenecían a diferentes instituciones educativas de la Localidad Cuarta San Cristóbal, Bogotá. Era el resultado por concretar un esfuerzo para consolidar una asociación con carácter participativo, democrático, con relaciones horizontales y una concepción del poder, como empoderamiento desarrollado en cada uno, para iniciar su propia transformación y la posibilidad de cambiar el entorno. Una organización que permitiera y facilitara la humanización de sus participantes y sus relaciones.

Algunas de las acciones de este grupo se concretaron en una gestión comunitaria para implementar en la localidad un programa de bachillerato para padres y madres de familia, con énfasis en formación de líderes comunitarios, en el que se formaron aproximadamente 300 padres y madres de familia.

Implementaron además, los círculos de lectura, cuyo objetivo era circular la palabra escrita en los hogares, el desarrollo lector de niños y adultos en familia, el

texto como pretexto para el encuentro y la conversación en el hogar; poner al alcance de todos el libro, motivar el contacto con el texto escrito y elaborar producciones propias construyendo argumentos a través de la palabra como hecho potenciador de participación real. La posibilidad de la construcción de sentido a través de la interacción de la palabra genera organización. La palabra organiza acciones y actores sociales y estos realizan conjuntamente, cualquiera que sea el contenido de su intercambio, una acción de transformación en sí mismos, en el colectivo, en lo privado y en lo público.

El producto humano de los NEF se entrecruza para formar una nueva pregunta, la circulación en Inter-NEF de productos múltiples, individuales y colectivos, enriquecido en nuevos debates que permiten ir decantando un entrecruzamiento de sentidos.

Los grupos NEF, pueden entonces disolverse o continuar de acuerdo a sus propias normas y propiciar así una nueva convocatoria, que permita otros intercambios y nuevos desplazamientos en la conformación de redes de sentido escuela-comunidad.

Los NEF, continúan circulando a partir de cada uno de los que se han formado vinculando a otros interesados en el proceso. “¿Entonces qué es un NEF? Un NEF, soy yo mismo, para crecer con otros y para crecer en colectivo”. (Segura, Mahecha & Rojas, 1998).

La evolución de los objetivos

En sus inicios los NEF eran un programa de coordinación intra e interinstitucional de las diferentes dependencias y entidades del orden Nacional y Distrital para que, mediante la educación para la participación, las comunidades asumieran las responsabilidades necesarias para prevenir los factores de violencia que las afectaban. Este proceso de educación de la familia para la vida comunitaria se apoyó en la recuperación del liderazgo del maestro en la comunidad que lo circundaba, poniendo al servicio de la solución de los problemas los recursos y las acciones institucionales disponibles, los recursos humanos y la capacidad instalada de la Secretaría de Educación.

El objetivo central fue crear mecanismos de autogestión para la prevención de los factores de violencia, mediante procesos de educación para la participación

en el mejoramiento integral de las condiciones de vida de la población, tomando como punto de partida la problemática familiar y barrial, asumiendo la escuela como centro de acción comunitaria y al maestro y al padre de familia como líderes multiplicadores.

Las estrategias

Las estrategias que inicialmente planteó el Programa giraron en torno a la recomposición y fortalecimiento de los nexos de solidaridad familiar para que mediante el diálogo y el afianzamiento del vínculo afectivo se atenuaran los factores de violencia intra-familiar. Acciones educativas y culturales para fortalecer el núcleo familiar como mecanismo natural de normatización, acompañamiento y control sobre la población infantil y juvenil para aumentar las posibilidades en la utilización creativa del tiempo, selección de grupo de pares y alternativas de desarrollo humano. Fortalecimiento de los lazos comunitarios para que la participación y la autogestión se transformaran en la principal forma de satisfacción de expectativas, para suplir colectivamente la ausencia o debilidad de las instituciones. Fortalecimiento y desarrollo de los espacios y mecanismos de participación democrática de la comunidad en la toma de decisiones para que ella fuera capaz de tramitar, mediante medios pacíficos, el desarrollo de sus conflictos. Interacción de la Escuela y la Comunidad en un proceso de re-conocimiento y auto-reflexión de la problemática del entorno para que ella misma fuera capaz de diseñar sus acciones, propósitos y soluciones. Finalmente, la concertación intra e interinstitucional para evitar la duplicación de esfuerzos y maximizar los recursos mediante planeación a corto, mediano y largo plazo.

Acciones

Así como el programa planteaba unas estrategias específicas, contempló cuatro tipos de acciones a desarrollar con los NEF. Una vez conformado el núcleo se establecían en el colectivo los grandes núcleos problemáticos que conducirían a las áreas de intervención y que usualmente partían de un diagnóstico y jerarquización de los temas que afectaban a la comunidad y la forma como ellos debían ser prevenidos:

Acciones de formación, prevención, participación y reflexión. Los cuatro tipos de acciones, se encaminaban a cuatro áreas prioritarias de intervención:

prevención social, salud mental, salud comunitaria, organización y participación comunitaria.

En el desarrollo del programa se pueden evidenciar dos fases de acciones:

En la primera fase se implementaron acciones de prevención social en las comunidades a partir de pequeños grupos de padres y madres de familia organizados en las escuelas públicas de una localidad de escasos recursos económicos de la población de Bogotá, Colombia, mediante acciones interinstitucionales. Esta fase se desarrolló durante los años 1991 a 1994⁵.

La segunda fase, se caracterizó por la expansión del programa a toda la ciudad, ampliando la cobertura y manteniendo la acción interinstitucional, llegando a ser un proyecto del Plan de Desarrollo Distrital Formar Ciudad (1995-1998), ejecutado desde la Oficina de Padres de Familia y luego desde la División de Comunidad Educativa. Durante el periodo, el programa se implementó en 360 escuelas públicas de la capital⁶. Únicamente no se pudo realizar el programa en una localidad de las veinte existentes, en la de Sumapaz, por cuanto las condiciones de orden público no lo permitieron. De otra parte, el programa NEF estaba diseñado para espacios urbanos y la localidad mencionada es de carácter rural.

El desmonte

Una vez se produjo el respectivo cambio de administración en la Secretaría de Educación en enero de 1998 el programa fue desmontado. Las comunidades de las 360 instituciones educativas en 19 localidades de Bogotá, que se habían comprometido con el trabajo de los NEF se quedaron esperando directrices institucionales que nunca llegaron.

Cada vez que sucede un episodio lamentable hay algún pronunciamiento en la prensa y una vez pasa el impacto el tema se olvida. Los directivos docentes, los maestros y las familias muchas veces no saben cómo afrontar situaciones que

5. En la fase inicial, 1991-1992, la gestión del programa se realizó desde una escuela pública de la Localidad San Cristóbal con impacto en 18 instituciones educativas. En los años 1993-1994, se institucionalizó en la Secretaría de Educación del Distrito Capital con impacto en 100 escuelas de la misma localidad.

6. Ver decreto 844 de 1995, por el cual se adoptó el Plan Sectorial de Educación del Distrito Capital, Santa Fe de Bogotá. Artículo 5, Proyectos: Núcleos de Educación Familiar (Anexo). [En línea]. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=2457>. Consultado el 8 de Julio de 2011.

se presentan cotidianamente. Actualmente, se encuentra una variedad de pequeñas y grandes iniciativas ciudadanas, empresariales, comunitarias e incluso unipersonales que entienden la importancia de la prevención y el afrontamiento de la violencia en las escuelas y su entorno.

Configuración inicial de los Núcleos de Educación Social

Si bien las acciones de los NEF fueron amplias, continuas, con gran cobertura y con alto impacto social, después de siete años de trabajo comunitario con el programa (1991-1998) nos encontramos con escaso conocimiento frente a las problemáticas que asumíamos, creándose la necesidad de realizar procesos investigativos que nos permitieran conocer a fondo la realidad social que estábamos interviniendo. Aunque la intención investigadora existió desde el comienzo de la idea, la acción era avasalladora y nunca hubo el espacio y la reflexión necesarios para un diseño que incluyera la investigación.

Una cosa era gestionar participación comunitaria y otra generar procesos de investigación social; para ello requeríamos de un dispositivo diferente al que se venía gestionando: un dispositivo de investigación social que sin perder el carácter educativo, preventivo y participativo, nos permitiera realizar procesos de conocimiento y sistematización del mismo, conservando los principios fundamentales del programa inicial “cambiar por dentro y transformar el resto”, “creer en la grandeza de lo pequeño” y “reflexionar y resignificar las relaciones de la vida cotidiana”.

La experiencia de Iztapalapa, México, D.F.

Aprovechando una estancia académica en la ciudad de México y con el apoyo de una ONG, un equipo de psicólogos sociales, en diálogo con la realidad y la experiencia mexicana, hizo los ajustes necesarios para que el proceso mejorara en su diseño, racionalidad de tiempos y actividades y estandarización de los procesos, mediante el diseño de lo que denominamos en adelante el Modelo NEF a través de una “matriz de intervención” articulada en etapas y escenarios.

La primera aplicación que se acercó a esta nueva intencionalidad, la configuró la experiencia llevada a cabo en la Delegación de Iztapalapa, colonia Miravalle en Ciudad de México, D.F., en el año 2000 con un grupo de padres y madres

de familia de una ludoteca infantil⁷; en esta primera aplicación de lo que sería el modelo, se conformó un núcleo de padres y madres interesados en analizar la violencia intrafamiliar y el maltrato infantil, desarrollando de una manera distinta por primera vez el proceso de indagación, a través de etapas: reconocer el problema, (encuentros), observar el problema (exploratorios), historiar el problema (recorridos), resignificar del problema (desplazamientos) y transformar el problema (transformaciones). En la discusión de los escenarios, se llegó a la conclusión de la necesidad de implementar la reflexión sobre el “sujeto” como un escenario independiente que antecedía e iniciaba el trabajo, que se sumaba a los escenarios ya planteados, Familia, Escuela y Barrio.

En la experiencia de México se indagó el escenario familiar, es decir el ser padre o madre de familia, el ejercicio de roles y funciones y las relaciones entre sus miembros. Es necesario aclarar que algunas de las etapas, se realizaban en el programa inicial pero no con la intencionalidad de recoger información para analizarla. Por ejemplo se llevaban a cabo encuentros, exploratorios y recorridos, pero de ellos no se obtenía información que se pudiera sistematizar dentro de un proceso de investigación pues esa no era la intencionalidad. Tampoco existía una pregunta de investigación sino una problemática social a prevenir. Dentro del problema de la violencia intrafamiliar se escogió una especie de “tópico” articulador o “generativo” diríamos hoy, que en el caso de la experiencia de Miravalle fue el tema del “castigo”.

El resultado fue muy interesante pues la presencia de abuelos, madres e hijos en calidad de cuidadores, nos permitió hacer una historia vivencial de las formas de evolución de los castigos en el tiempo a través de tres generaciones. Además este eje temático se convirtió en el pretexto para tratar temas como “el mal genio”, las pequeñas venganzas, el desahogo a través del “látigo”, la injusticia, el mal trato, el alcoholismo, la autoridad y la obediencia, el arrepentimiento, el riesgo, las señales indelebles en los hijos, el daño físico y psicológico, entre muchos otros temas. Además, se descubrió a través de historias de vidas con seguimiento por parte de los psicólogos que acompañaron el proceso, de un caso extremo de violencia intrafamiliar con amenaza permanente con arma de fuego, acoso sexual incestuoso y grave afectación psicológica a una madre, que dio lugar a una posterior intervención institucional para la víctima.

7. Por invitación de la Coordinadora Comunitaria COCOMI, con el apoyo de una agencia internacional y el trabajo de dos maestrandos de psicología social de la UAM. Ciudad de México, 2000.

Fue una excelente experiencia para someter a prueba el modelo. Además nos demostró que se puede aplicar en ambientes distintos a los que se había aplicado, e incluso en otras latitudes.

Los ajustes del diseño: autonomía del sistema institucional

Por otra parte, la experiencia de Ciudad de México, nos obligó a cambiar la forma de intervenir con las comunidades y a no depender de la coordinación interinstitucional en la medida que al estar en la condición de extranjeros no contábamos con las redes institucionales que asistieran al grupo a dirigir las sesiones con sus saberes especializados. Teníamos que buscar cómo hacer un núcleo sin más soporte que el coordinador del grupo y los interesados en reunirse a conversar sobre una problemática particular. En esa medida al no tener el experto en la temática, se colocó en ese lugar a los participantes del núcleo y el papel del coordinador se situó en el de escucha atenta. Escuchar la voz de los participantes directos implicados en los problemas sociales, nos abrió un mundo de posibilidades, fuentes primarias invaluable, conocimiento original de las problemáticas, infinitud de datos y posibilidades de contrastación de los mismos.

El resultado de esta primera aplicación dejó claro que la indagación de un problema social, por etapas estructuradas y por escenarios de intervención, permite el acceso a información primaria muy valiosa, teniendo en cuenta que quienes participan en un núcleo son directos conocedores de la problemática a investigar ya que ellos viven el problema, sus dinámicas y sus lógicas, y están interesados en comprenderlo, asimilarlo y transformarlo.

Con esta nueva visión de lo que podría ser un proceso investigativo a través de los NEF, se formuló el diseño metodológico como un ejercicio académico de reflexión y análisis sobre la experiencia anterior. Esta nueva formulación, estableció un giro metodológico en la manera de proceder en los núcleos como se postula en la Tesis de maestría (inédita): *Investigación participativa para la prevención de las violencias difusas en la escuela, la familia y el barrio*. (García Sánchez, 2003: 49-59).

A partir de este diseño metodológico formulado en 2003, se continuaron nuevas aplicaciones que se realizaban con familias pero también con otros tipos de actores sociales; si bien, habíamos adquirido una estructura metodológica para producción de conocimiento, habíamos quedado atados a la denominación del

dispositivo NEF; por poner un ejemplo, en la aplicación en el contexto de educación superior con profesores universitarios, le llamamos a los núcleos conformados con ellos Núcleos de Educación Familiar, a sabiendas que el nombre del modelo, no correspondía con la población participante, aunque sí la metodología que usábamos.

Opciones del diseño metodológico: cualitativo y participativo

El diseño metodológico realizado en el año 2003, se construyó con un enfoque cualitativo, apoyado en los métodos participativos y definiendo el proceso de investigación por etapas y escenarios⁸. (García Sánchez, 2003)

Las etapas hacen referencia al camino metodológico, al proceso de indagación mediante el cual se obtendrá la información: encontrar un problema, observar el problema, historiar y georeferenciar un problema, indagar por el sentido de dicho problema y visualizar las posibilidades de transformación del mismo, generando espacios de participación social.

Los escenarios de intervención hacen parte del espacio social en el cual se llevan a cabo las relaciones específicas que se quieren analizar: sujeto, familia, escuela y barrio.

En este primer diseño del modelo, se definió el tiempo de intervención en veinte sesiones durante un año escolar y se aclaró el proceso de participación y prevención. Aquí se produjo claramente una ruptura frente a las formas de participación de los sujetos en los primeros tiempos del programa NEF, dado que en el primer período, los sujetos participantes eran pasivos receptores, en la medida que toda la información se recibía desde las instituciones oficiales por parte de un experto, mientras que con el diseño del modelo en 2003, se modificó esta relación y fue desde los propios sujetos involucrados de donde emergió toda la información básica para implementar el proceso de intervención, investigación, transformación y participación. A partir de esta modificación, ya no fue prioritaria la intervención de las instituciones oficiales como “lugares reconocidos de saber”, pues en este lugar se ubicaron los sujetos que asistían al núcleo, su comunidad, su familia, su escuela y su barrio.

8. García Sánchez, B. Y. (2003). Los Núcleos de Educación Familiar y la prevención de las violencias difusas en contextos educativos. En: *Revista Colombiana de Psicología*. (Vol. 12). 12. pp. 49-59

El modelo fue rediseñado teniendo en cuenta los planteamientos sobre redes sociales en los años 2004-2005⁹, lo que le permitió una intencionalidad de acción mucho más clara en cuanto proponía otro elemento importante a los ya esbozados: investigar, prevenir, participar y formar red, para que el núcleo, conformado, lograra mantenerse por iniciativa propia de sus miembros, conformándose como una red de apoyo social o como un grupo de auto ayuda para que adelantara las acciones que considerara pertinentes y que actuara autónoma e independientemente en pro del mejoramiento de su calidad de vida.

Experiencias aplicadas:

En adelante, el modelo ha sido aplicado en seis etapas (encontrar, explorar, recorrer, desplazar, transformar, participar) y cuatro escenarios (sujeto, familia, escuela, barrio) en diferentes problemáticas sociales dentro y fuera de las escuelas, con actores escolarizados, y desescolarizados, con adultos hombres y mujeres, con niños y niñas desde los doce años en adelante, con jóvenes, con profesores de educación básica y media, con profesores de educación superior, con líderes barriales, entre otros.

Las principales problemáticas que a la fecha se han investigado son: violencia intrafamiliar, embarazo precoz, separación de pareja, vulnerabilidad social en jóvenes escolarizados, barras bravas en instituciones de educación básica y media, violencia escolar femenina, el trabajo académico del profesor universitario, violencia conyugal, prevención del ingreso a pandillas y violencia escolar desde la mirada de padres, maestros y líderes barriales.

El hecho de haber aplicado la metodología con diversos actores sociales, diferentes a padres y madres de familia, nos permite separarnos del nombre inicial 'NEF' para proponer la conformación de Núcleos de Educación Social 'NES' con diferentes actores sociales y a través de dichos grupos desarrollar el proceso de investigación social.

9. 2004-2005, a través de la formulación del proyecto "Los Núcleos de Educación Familiar: Redes de Apoyo Social Para la Prevención de las Violencias Micro sociales", ante el Centro de Estudios e Investigaciones sobre Adicciones y Violencia de la Universidad Católica de Colombia. Ver: García Sánchez, B. Y. (2006). *Los Núcleos de Educación Familiar: Redes de apoyo social para la prevención de las violencias micro sociales*. ISSN: 1900-5121. (Vol. 2). 1. pp.1-30. Típica: Boletín electrónico de salud escolar. [En línea] [Consultado 19 agosto 2010]. Disponible en: http://www.tipica.org/pdf/01_familias_de_origen.pdf.

Enfoques teóricos y metodológicos: sociología del conocimiento y la IAP

Esta manera de investigación social se apoya en la sociología del conocimiento, desde la sociología cualitativa y aplicando métodos participativos fundamentalmente de la investigación acción participación IAP; y parte del supuesto de que cada núcleo conformado realiza una indagación para aproximarse a su propia realidad en concordancia con los postulados de Berger y Luckmann:

[...] la sociología del conocimiento debe, ante todo, ocuparse de lo que la gente “conoce” como “realidad” en su vida cotidiana, no teórica o pre-teórica. Dicho de otra manera, “el conocimiento” del sentido común más que las “ideas” debe constituir el tema central de la sociología del conocimiento... Precisamente éste conocimiento constituye el edificio de significado sin el cual ninguna sociedad podría existir. La sociología del conocimiento debe, por lo tanto, ocuparse de la construcción social de la realidad. (Berger & Luckmann, 1999: 31)

El proceso busca indagar la realidad de la vida cotidiana o de la “suprema realidad” que se sucede en diferentes escenarios y que puede aclarar situaciones que tanto en los individuos como en los grupos se van constituyendo como situaciones, que ameritan ser comprendidas, analizadas, contrastadas para desentrañar las lógicas de interacción social que en cada uno de los escenarios intervenidos se producen en la relación “cara a cara”. (39)

En la situación “cara a cara” el otro es completamente real: “Esta realidad es parte de la realidad total, masiva e imperiosa. Es verdad que el otro puede ser real para mí sin que lo haya encontrado “cara a cara”, por conocerlo de nombre, por ejemplo, o por habernos tratado por correspondencia. No obstante, se vuelve real para mí en todo el sentido de la palabra solamente cuando lo veo “cara a cara”. (47)

La interacción social puesta en marcha en cada Núcleo, a través de encuentros “cara a cara”, se articulan a través del lenguaje, de la palabra de cada quien, ya que “el lenguaje me ‘hace presente’ no solo a los semejantes que están físicamente ausentes en ese momento, sino también a los del pasado recordado o reconstruido, como también a otros proyectados hacia el futuro como figuras imaginarias. Todas estas ‘presencias’, pueden ser sumamente significativas, por supuesto, en la realidad continua de la vida cotidiana”. La comprensión es entonces un “redescubrimiento del yo en el tú”. (58)

El conocimiento de la realidad de los participantes en el núcleo, aclara diferentes zonas de significado y deja ver zonas oscuras del mismo, de difícil acceso, al cual se pretende ganarle terreno en la medida que avanza en la profundización del mismo. Este primer acercamiento es fundamental para reconstruir el sentido de la relación social del sujeto participante con su entorno. Por eso no se parte del saber del experto o de un especialista. Se parte de la realidad individual, familiar, escolar y social de cada sujeto rescatando la dimensión existencial de la investigación social.

La hipótesis central del diseño parte de considerar otras posibilidades de cambio individual y social, en la medida que a través de un proceso de conocimiento que surge de lo individual y se construye en colectivo, reflexionando sobre los escenarios representativos de escenificación de la vida cotidiana, se podrían modificar situaciones asociadas al riesgo social. El inicio del cambio se evidencia cuando en los participantes se presentan “desplazamientos internos como *saltos de conciencia*”, que son llevados más allá y que radicalmente comprometen transformaciones en la vida cotidiana. (43)

La metodología: Investigación por escenarios y etapas

Los Núcleos de Educación Social-NES se articulan en un proceso investigativo por etapas y escenarios, tal y como señalamos en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Diseño Metodológico				
ETAPAS	ESCENARIOS DE INTERVENCIÓN			
	Sujeto	Familia	Escuela	Barrio
Encuentros (el problema)	Sesión No. 1	Sesión No.6	Sesión No.11	Sesión No.16
Exploratorios (la observación)	Sesión No.2	Sesión No.7	Sesión No.12	Sesión No.17
Recorridos (reconstrucción histórica, reconstrucción geográfica)	Sesión No.3	Sesión No.8	Sesión No.13	Sesión No.18
Desplazamientos (imaginarios, representaciones, sentido)	Sesión No.4	Sesión No.9	Sesión No.14	Sesión No.19
Transformaciones el cambio, la acción)	Sesión No.5	Sesión No.10	Sesión No.15	Sesión No.20
Redes Sociales: (vinculación a grupos, redes)				

Fuente: Elaborado por García Sánchez, B.Y. (2003). Los Núcleos de Educación Familiar y la prevención de las violencias difusas en contextos educativos. En: *Revista Colombiana de Psicología*. (Vol. 12). 12. pp. 49-59.

Escenarios de intervención: Espacios de interacción social

Los escenarios de intervención, los consideramos como el “espacio vital” de interacción humana siguiendo los postulados de Kurt Lewin y los asimilamos al concepto desarrollado por Bronfenbrenner sobre ‘entorno’, el cual lo define como “un lugar en el que las personas pueden interactuar cara a cara fácilmente, como el hogar, la guardería, el campo de juegos y otros”. (Bronfenbrenner, 1987: 43)

Según Bronfenbrenner, el entorno hace parte del microsistema, “entendido como un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares”. (1987).

A partir de los componentes del microsistema, es decir, las actividades, los roles y las relaciones interpersonales, podemos diferenciar los entornos o los escenarios: por ejemplo, el escenario del sujeto propiamente dicho desde donde construye su realidad social, el escenario familiar con sus especificidades en roles, status y funciones, el escenario escolar y el escenario barrial, cada uno con una singularidad que lo hace específico y diferente, pues denota unas formas particulares de ser y estar.

Pero si bien entornos o escenarios, son espacios sociales diferenciados, están interconectados y los unos dependen de los otros; esta interconexión se da a través de vínculos y relaciones (27)

A dichos vínculos, Bronfenbrenner los define como el mesosistema en los que la persona en desarrollo participa de una manera activa, por ejemplo, las relaciones entabladas entre el escenario familiar y el escenario escolar, y las relaciones del escenario escolar con el escenario barrial, conforman un mesosistema. (233)

Conocer el escenario en que un actor social se desempeña es fundamental para posicionarse en él y mucho más importante para cualificar sus relaciones y vínculos con los otros escenarios, preferiblemente haciéndose partícipe de las redes existentes que puedan ofrecerle apoyos cualificados.

Fortalecer los vínculos entre los escenarios, permite superar el sentimiento de soledad y de fragmentación social, fomenta la confianza y disminuye la sensación de aislamiento:

[...] El potencial evolutivo de un entorno aumenta en función del número de vínculos de apoyo que existen entre ese entorno y otros. Por lo tanto, la condición menos favorable para el desarrollo es aquella en la que los vínculos complementarios no sirven de apoyo o no existen en absoluto, es decir, cuando el mesosistema tiene vínculos débiles. (239)

A continuación, presentamos un esbozo general de elementos básicos de cada uno de los escenarios de intervención, pero esta es una tarea que deben realizar los investigadores una vez hayan definido los problemas de investigación, los núcleos con los que van a trabajar y los sujetos participantes; dicha configuración de los escenarios hará parte del proceso de establecimiento de los marcos conceptuales.

Escenario sujeto

*Si yo mismo no me hago cargo de mí, ¿quién lo hará en mi lugar?
Si no es así como hay que hacerlo, ¿qué hacer?
Y si no es ahora, ¿cuándo, entonces?*

Canción de Gédal en Primo Levi

La modernidad plantea a los sujetos la más profunda crisis de miedo, incertidumbre, fragmentación y desencanto, como se afirma en *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*:

[...] vivimos juntos pero separados como en la muchedumbre solitaria... percibimos cómo, en nosotros y a nuestro alrededor, se separan, se disocian por un lado el universo de las técnicas, los mercados, los signos, los flujos, en los que estamos sumergidos, y, por el otro, el universo interior que cada vez con más frecuencia llamamos el de nuestra identidad. (Touraine, 2000: 27)

Es frente a esta situación, en donde nada es para siempre, que el sujeto está en una permanente creación y recreación de sentido, en un permanente intercambio significativo consigo mismo y con los otros. Consideramos el sentido como la identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción; por lo general este sentido se organiza en torno a una identidad primaria que se sostiene por sí misma a lo largo del tiempo y del espacio, según lo propuesto en *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. (Castells, 1997: 29)

La construcción de sentido implica la convergencia de diferentes posturas, la transformación del conocimiento mediado por el papel de la historia y la ampliación y reconocimiento de la realidad concreta, como se afirma en *Sujeto: Existencia y potencia*.

[...] La idea de la historia como acontecimiento compromete al sujeto totalmente, porque obliga a éste a un acto de conciencia mediante el cual recupera su pasado como experiencia renovada en qué basarse para no quedar atrapado, de manera de adentrarse en el presente en el que se hace real el pasado rompiendo de este modo con la concepción lineal del tiempo. Articulación de pasado y futuro en un momento para recuperar la memoria como experiencia sometida a la tensión de las visiones de futuro. (Zemelman, 1998: 30)

El reconocimiento de la historia, en la construcción de sentido, no solo amplía el conocimiento de su condición vital, sino que además desarrolla la capacidad

crítica frente a su situación social actual, permitiendo al sujeto la posibilidad de asociación y comprensión y además de transformación.

La identidad según Castells se reconoce como fuente de sentido y experiencia construida por la gente mediante un proceso de individualización. Las identidades se construyen a partir de las instituciones dominantes y en ocasiones, pueden confundirse o coincidir con lo que ha sido denominado roles sociales. La construcción de identidad parte de un individuo en relación con otros sujetos y en un contexto social e histórico particular.

[...] La construcción de las identidades utiliza materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas, y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas. Pero los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos materiales y los reordenan en su sentido, según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacial/temporal. (Castells: 29)

Para Giddens en su libro *La Transformación de la Identidad*, “la identidad propia no es un juego distintivo que posee el individuo, es el yo entendido reflexivamente por la persona en virtud de su biografía... Ser un ser humano es comprender tanto lo que se está haciendo como porqué se está haciendo”, es decir, es un proceso en el cual está implicado permanentemente la construcción de sentido. El rasgo central de la estructuración de la identidad propia es la planificación de la vida organizada en forma reflexiva. (Giddens, 1996: 32-35)

De acuerdo con diferentes autores, entre ellos Hugo Zemelman, Manuel Castells, Anthony Giddens y Alain Touraine, la identidad tiene lugar en un contexto marcado por las relaciones de poder. Manuel Castells, propone tres formas y orígenes para la construcción de la identidad: Identidad legitimadora, Identidad resistencia, Identidad proyecto.

La identidad legitimadora, es la propiciada desde las instituciones dominantes de la sociedad para mantener bajo su control a los actores sociales. Este tipo de identidad sustenta la sociedad civil entendida como organizaciones e instituciones y actores sociales igualmente estructurados y organizados quienes son los encargados de reproducir el sistema de dominación.

La identidad resistencia se encuentra en relación con la identidad legitimadora, en la medida que la identidad resistencia se da en el lado opuesto:

[...] por aquellos actores que se encuentran en posiciones/condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación, por lo que construyen trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios diferentes y opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad. (Castells: 30)

La identidad proyecto, es la que se construye a partir de los materiales culturales disponibles, con la finalidad clara de redefinir la posición social y con miras a una transformación de la estructura social. Podríamos decir que este tipo de identidades ha sido construido históricamente por movimientos sociales, por grupos y organizaciones como el caso de las feministas, grupos ecologistas, grupos de derechos humanos, entre otros. Esta forma de construcción de identidad está ubicada desde una perspectiva crítica-social.

El estar en una u otra posición de construcción de identidad significa algún tipo de beneficio para los actores sociales que pertenecen a ella. Las posiciones no son estáticas; las identidades de resistencia pueden llegar a configurarse como dominantes, es decir identidades legitimadoras.

Para Castells el sujeto es el actor social colectivo mediante el cual el individuo construye su experiencia personal y da sentido a su existencia, pero de acuerdo con Touraine en *La formación de sujeto*, se denomina sujeto “al deseo de ser individuo, de crear una historia personal, de otorgar sentido a todo el ámbito de las experiencias de la vida individual...” (Touraine: 2000: 25-40)

Además, define al sujeto como la búsqueda emprendida por el individuo mismo, de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia. Y lo que motiva esta búsqueda es el sufrimiento provocado por el desgarramiento y la pérdida de identidad e individuación. (Touraine: 65)

De una manera más clara podemos definir al sujeto como “el deseo del individuo de ser un actor social, situado en unas relaciones sociales, unas relaciones de dominación y un entorno cultural y técnico. (66, 87)

El sujeto de la modernidad temprana fue un sujeto construido a partir de la razón, y también de la fe, de los nuevos lineamientos esbozados por la sociedad civil, por la condición de ciudadano y por la adopción de nuevas costumbres. El sujeto contemporáneo más que “razón, es libertad, resistencia, voluntad, felicidad, incertidumbre, miedo, liberación y lucha”. (67-86)

El sujeto actual requiere un reconocimiento tanto de los otros como de sí mismo, una legitimación de su individuación, lucha por el derecho a:

[...] Llevar una vida individual, ser diferente de los otros y sobre todo ser una unidad real a través de la diversidad de sus experiencias y situaciones... el sujeto es el principio en relación con el cual se constituyen las relaciones de cada uno consigo mismo y con los otros... (74)

Tres tipos de fuerzas construyen la identidad de un sujeto: El deseo de salvaguardar la unidad de la personalidad, la lucha colectiva y personal con los poderes institucionalizados y el reconocimiento integral del otro como sujeto.

El sujeto personal implica dos condiciones, una individual, en donde se opone y denuncia los poderes establecidos y otra, colectiva a través de la cual se compromete con los otros y emprende acciones de protección y de cuidado. En este mismo sentido, Hugo Zemelman, considera que el hombre no es sólo un ser sociable o racional sino también un ser activo que propende por una transformación de las condiciones que le ha tocado vivir. (Zemelman, 1988: 21)

La construcción de sujeto está ligada a una acción colectiva y ésta con el movimiento social en tanto que el sujeto es voluntad, resistencia y lucha, pero además, tampoco es posible concebir un movimiento social “al margen de la voluntad de liberación del sujeto”. (Touraine, 2000: 85)

De aquí la importancia de que los sujetos se agrupen en organizaciones comunales, participativas, significativas que generen sentimientos de pertenencia, de identidad y de construcción de sentidos, y que a la vez le permita vivir la experiencia de sentir que su accionar puede contribuir a modificar el estado actual de las cosas, es decir su medio social. De esta manera se hace “actor-sujeto” de su propia experiencia vital, acentuando su deseo de libertad, de autonomía de seguridad y de dignidad.

En la modernidad temprana, siglo XVIII y XIX, la personalidad se determinaba claramente por los roles asignados desde el establecimiento, estos roles legitimaban el orden, la autoridad, la norma, y los valores de la época. El ser padre, madre, maestro, artesano o ciudadano, le garantizaba una posición social a cada sujeto, lo que lo definía como actor social, con derechos y deberes. Este orden manifestaba una continuidad entre el sistema social y sus miembros en la medida que existía correspondencia, coherencia y aceptación con lo estatuido.

Por el contrario, en la modernidad contemporánea se ha modificado esta construcción de sujetos, teniendo en cuenta que esta surge “imponiendo a la sociedad instrumentalizada, mercantil y técnica principios de organización y límites conformes a su deseo de libertad y a su voluntad de crear formas de vida social favorables a la afirmación de sí mismo y al reconocimiento del otro como sujeto”. (89-90)

En esta perspectiva, los roles han sido definidos por las normas de las instituciones de una sociedad y atienden a las funciones o al papel social que cada autor debe desempeñar.

El concepto de ‘rol’, puede asumirse desde diferentes perspectivas bien sea como el patrón de conducta de las personas en las situaciones sociales o como el papel que juega cada sujeto en la vida social, o las expectativas sociales que se adjudican a un sujeto de acuerdo con el estatus que ocupa en un determinado momento.

En la estructura social se encuentran situaciones de conflicto tanto por el cumplimiento de funciones como por las posiciones que se ocupan. La función o el rol y el estatus son conceptos asociados. De esta manera, lo social es un campo de fuerzas entre sujetos, roles y estatus, pero también es la estructura a través de la cual se genera todo tipo de relaciones no solamente de conflicto sino también de cooperación, de solidaridad, ya que están atravesadas por el cumplimiento de los intereses personales y colectivos.

Un ‘conjunto de rol’ es el grupo de actores en relación con los cuales se establece y un ‘modelo de rol’ es el ideal a seguir según los valores de cada momento histórico. Por poner un ejemplo, el ideal de padre, el ideal de esposo o el ideal de hijo, que no siempre concuerdan con los sujetos de la vida real. Existe la tendencia a imitar modelos de rol, es decir los roles que se crean y existen en el imaginario colectivo.

La cantidad de roles que asume el sujeto a la vez en las sociedades modernas, lo lleva a una situación de fraccionamiento o despersonalización. El tomar al sujeto por el desempeño del rol lo reduce a una parte de sí, a una fracción de su propio ser. En este sentido, el sujeto es más que las funciones que desempeña, dado que una función es apenas una parte ínfima del sentido en el que está inmerso un sujeto. Sentido y función son dos cosas totalmente diferentes. El sentido lo encontramos del lado de la construcción de identidad, mientras que las funciones del lado de la asunción de roles.

Escenario familia

De acuerdo con lo esbozado en el artículo “El encanto y la crisis de las formas familiares” asumimos la familia contemporánea desde la categoría “formas familiares”, por cuanto concibe al grupo familiar como sujeto social, cultural e histórico cambiante y muestra cómo, de una generación a otra, es posible observar la tensión entre el cambio y la tradición, la novedad y el hábito, la estrategia y la norma. (Cicerchia, 1999: 46-53)

Dichas tensiones son evidentes en las funciones de los roles paterno y materno, las tradiciones y cambios en las pautas de crianza y en la misma estructura de la organización familiar que da curso a formas diferentes a las planteadas en la modernidad, como la llamada familia nuclear, la cual se constituye como el tipo ideal con el padre cabeza de familia, la madre y los hijos, unidos por el vínculo de amor y protección. Algunas investigaciones realizadas sobre familia en Colombia en los últimos veinte años¹⁰ han detectado diferentes tendencias relativas a las formas familiares existentes: En cuanto a la forma nuclear se encuentra aquella en donde está presente el padre y la madre unidos por vínculo matrimonial en convivencia junto con sus hijos e hijas; un segundo tipo, señala la existencia de familias consensuales sucesivas, también llamadas familias poligenéticas, en donde se convive con segundas, terceras o cuartas uniones con hijos mixtos; un tercer tipo, hace referencia a la existencia de familias monoparentales con un solo miembro como cabeza de familia bien sea sólo el padre o la madre con los hijos. En cuanto a la familia extensa, es aquella que recoge varias generaciones unidas por consanguinidad, en donde cohabitan en un mismo espacio los abuelos, el padre, la madre, los hijos, las hijas, los nietos, las nietas y demás.

A partir de la segunda mitad del siglo XX se produjeron grandes transformaciones en Colombia como el tránsito de una sociedad agraria a otra urbana, el proceso acelerado de modernización, la expansión del mercado, la consolidación

10. Bonilla, E. (1985). (Comp.) *Mujer y familia en Colombia*. Bogotá: Plaza y Janés Editores. Echeverri de Ferrufino, L. (1987). *La familia de hecho en Colombia*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo. García Sánchez, B. Y. (2006, enero-junio). Consideraciones históricas sobre la relación familia y educación. En: *Revista Educación y Ciencia*. 8. pp. 3-18. Gutiérrez de Pineda, V. & Vila de Pineda, P. Honor, familia y sociedad. (1988). Bogotá: Universidad Nacional. Jimeno, M. et al. Manes, mansitos y manazos. (2007). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. (Colección CES). Puyana, Y. & Ramírez, M. I. (2007) *Familias, cambios y estrategias*. Bogotá: Secretaría Distrital de Integración Social, Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Puyana Y. (Comp.) *Padres y madres en cinco ciudades colombianas*. (2003). Bogotá: Almodena Editores. *Revista Nómadas*. Octubre, 1999. 11. Bogotá: Universidad Central. Viveros Vigoyal, M. (2002). *De quebradores y cumplidores*. Bogotá: Centro de estudios sociales, Universidad Nacional de Colombia; Fundación Ford; Profamilia, Colombia.

del Estado, la expansión del servicio educativo, y el surgimiento de políticas de bienestar. Pero, además, en esta última mitad del siglo, las relaciones familiares se han transformado de manera acelerada tanto en lo social, lo cultural y lo jurídico, dando posibilidad y reconocimiento a diversas formas familiares.

Una de las características principales de la familia contemporánea radica en la transformación del status-rol del padre y de la madre, que de las formas patriarcales, absolutistas, dominantes y autoritarias, se ha pasado en la familia moderna a la democratización de las relaciones, la igualdad entre los géneros, el acercamiento amoroso entre los hijos y la prevalencia de derechos y deberes entre sus miembros. Este tema ha sido objeto de estudio por numerosas investigadoras en el ámbito nacional¹¹, pero para este caso en particular nos referiremos a los aportes de Virginia Gutiérrez de Pineda, esbozados en uno de sus últimos trabajos “La dotación cualitativa de los géneros para su estatus-función”, en donde afirma que en la historia nacional colombiana pueden evidenciarse dos períodos claramente diferenciados: El primer período de los ‘opuestos complementarios’ en donde ‘el poder’, el ‘estatus-función’ y los ‘territorios’ diferenciaban los géneros, por lo cual han de ser cualitativamente desiguales y jerarquizados y el período de los ‘semejantes o pares’, en donde “hombre y mujer tienden a repartirse el poder y ser copartícipes en la ubicación y en la acción y por ello son cualitativamente similares y equiparados. Para serlo, la mujer acomete profundas transformaciones de sí misma, dotándose de cualidades nuevas y despojándose de las que considera obsoletas, mientras él sufre un proceso de adecuación a los cambios cualitativos de su compañera y a las nuevas circunstancias culturales que la prohíjan”. (Gutiérrez De Pineda, 1999: 148:163).

11. Puyana, Y. (2000). Los Cambios en las representaciones sociales de la maternidad y de la paternidad. En: *Congreso Colombiano de Historia*. (11: 22-25, agosto: Bogotá) Memorias CD-ROM Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. ISBN: 958-9631-9. Jiménez, B. (2000). El significado de ser padre. En: *Congreso colombiano de historia*. (11: 22-25, agosto: Bogotá) Memorias CD-ROM Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. ISBN: 958-9631-9. Lamus, D. (2000). Nuevas formas de maternidad y paternidad. El caso de Bucaramanga. En: *Congreso Colombiano de Historia*. (11: 22-25, agosto: Bogotá) Memorias CD-ROM. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. ISBN: 958-9631-9. Domínguez, M. & Maldonado, M. C. (2000). Múltiples formas de ser padre y madre. El caso de Cali. En: *Congreso Colombiano de Historia*. (11: 22-25, agosto: Bogotá) Memorias CD-ROM. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. ISBN: 958-9631-9. García Sánchez, B. & Flórez Alarcón, L. (2006). Los Núcleos de Educación Familiar: una estrategia para la protección de los derechos vulnerables de la familia gestante precoz de estratos 1 y 2 de Bogotá. Típica: Boletín electrónico de salud escolar. ISSN: 1900-5121. [En línea] (2). 1., pp. 1-27. [Consultado 19 agosto 2010]. Disponible en: http://www.tipica.org/index.php?option=com_content&view=article&id=70&Itemid=80. García Sánchez, B. Y. (2008). La familia ante la violencia escolar: alternativas de intervención. En: *Revista Informe de Investigaciones Educativas*. (Vol. XXII). 2 (especial), pp. 321-344. ISSN: 1316-0648.

El primer período de ‘opuestos complementarios’ está referido históricamente hasta la década de los setenta y el segundo, a partir de ese momento hasta la actualidad. Esto no significa que se hayan erradicado social y culturalmente los vestigios del patriarcalismo o que vayamos a encontrar de una manera pura y radical las nuevas formas de expresión democrática de las formas familiares, pues aún perviven en lo nuevo, formas antiguas de relacionarse.

Se parte del concepto del cambio del estatus-función en el período de los ‘semejantes o pares’, por considerar que las familias contemporáneas han recibido el impacto social e histórico de la década de los años cincuenta y sesenta, precisamente en el período de transición de las formas patriarcales de dominación familiar a las nuevas formas de democratización que se vienen consolidando de manera acelerada desde hace medio siglo en el contexto nacional.

Las familias colombianas actuales, son hijas directas del período de transición de las antiguas a las nuevas formas familiares que aún no cesan de consolidarse. Nuestra población ha vivido en su historia el significado de una nueva función del padre, el desarrollo acelerado de la madre en la asunción de nuevos estatus y roles, el nuevo concepto de convivencia entre hermanos de diferentes uniones, la tensión que ha significado entre los sexos el equiparamiento del estatus-función entre el padre y la madre y el cambio permanente de miembros que conforman la unidad de residencia por el establecimiento de uniones libres sucesivas de uno o ambos padres.

Las funciones básicas de la familia son dos: “La socialización primaria de los hijos para que puedan hacerse en verdad miembros de la sociedad en la que han nacido” y la “estabilización de las personalidades adultas de los integrantes de la sociedad”. Otras disciplinas de las ciencias sociales señalan que la familia nuclear se caracteriza por cuatro funciones: “La sexual, la económica, la reproductiva y la educativa” y que ninguna sociedad “ha logrado encontrar un sustituto adecuado de la familia nuclear a la que pudiera transferir estas funciones”. (Murdoch, 1995: 50-51)

Algunas miradas sociológicas sobre el papel que debe desempeñar una familia, colocan el acento en el hecho de que la función básica radica en satisfacer las necesidades psicológicas de los individuos que contraen la relación matrimonial, como el afecto, la seguridad y la correspondencia emocional como podemos leer en el libro *La familia*. (Linton, 1994: 5-29)

Frente a estas visiones con respecto a las funciones de la familia moderna, tendremos que agregar los aportes realizados por Manuel Castells en su obra sobre las nuevas formas de organización familiar en las últimas cuatro décadas del siglo XX y en consecuencia las transformaciones que ello implica para el cumplimiento de las funciones que la sociedad le ha encargado.

Escenario escuela

Durante el proceso de consolidación de la escuela en Colombia, se pueden visualizar a partir de la segunda mitad del siglo XX, dos formas legítimas de relación de la familia con la institución escolar: Las asociaciones de padres desde 1960 y las escuelas de padres que tienen su origen en Francia hacia 1928 y que luego se expanden a escala mundial en el sistema educativo y hasta hoy no tienen una alternativa frente a las realidades latinoamericanas y colombianas. Se consideró que la familia debía participar de las acciones pedagógicas de sus hijos y se adoptaron las dos estrategias mencionados anteriormente, una para garantizar el apoyo económico de la familia con la educación y la otra para educar esa gran masa de padres analfabetos que no sabían educar a los hijos e hijas.

Desde que surgen las asociaciones y las escuelas de padres y se adoptan para Colombia, la institución escolar no ha modificado las formas de relacionarse con la familia. Podríamos decir con seguridad que durante el último medio siglo, esta relación se mantiene con los mismos criterios con la que fue creada, aun teniendo en cuenta que la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, han planteado un paso hacia adelante en lo que tiene que ver con la participación de la familia y de las comunidades educativas.

De ahí la necesidad de ofrecer nuevos elementos que permitan replantear la relación generada hasta ahora entre el sistema educativo y el sistema familiar, proponiendo una alternativa diferente. En este contexto los Núcleos de Educación Social - NES, buscan modificar esta relación y recrearla de una manera más activa, propositiva y participativa de tal forma que ese nuevo vínculo resigne la realidad social de los que están involucrados, para hacer que la educación juegue un papel más dinámico frente a los problemas sociales de la sociedad colombiana. Consideramos a manera de hipótesis que dentro de la institución escolar y la institución familiar se produce una competencia conflictiva entre padres y maestros por el ejercicio de la función educadora que ambas instituciones

ejercen frente a la población infantil¹²; si este conflicto de roles se sucede no es posible que se cumplan adecuadamente las metas culturales encaminadas a lograr la tarea normatizadora de los niños y las niñas ya que se produce una disociación entre los objetivos sociales de la modernidad y las prácticas culturales afianzadas en la autoridad de la familia patriarcal. La crisis de este modelo familiar, también, profundiza aún más el malestar de la relación familia- escuela.

La modernidad impone tres nuevos escenarios de socialización de la infancia: La familia, la escuela y la fábrica o el lugar de trabajo. Para que los objetivos culturales se cumplan debe existir entre dichos escenarios un acuerdo tácito en el papel que cada uno asumirá en el cumplimiento de las metas sociales, pero de acuerdo con nuestra hipótesis, si bien, el surgimiento de la educación republicana fue necesaria para cumplir nuevos propósitos sociales que la familia no podía cumplir como el acceso a la ciencia, la formación de ciudadanos y la formación para el trabajo, la constante contradicción entre la familia y la escuela, expresada en un comienzo en la incompreensión del servicio educativo, el malestar de las relaciones entre padres y maestros, la exclusión de los padres del sistema escolar, las huellas de las relaciones patriarcales autoritarias a las que la escuela asignó otro lugar, el imaginario social de incompetencia-ignorancia de los padres, la hipervaloración cultural del saber de los maestros, entre otros, hizo que se consolidara una relación histórica de marginalidad de los padres de familia de la educación escolar. De esta manera la escuela fue legitimándose socialmente como un nuevo poder incuestionado, autoritario, sagrado al que ha sido difícil evaluar.

Si compartimos con R.K. Merton su pensamiento esbozado en *Teoría y estructura social*, donde formula “que los padres sirven de banda de transmisión de los valores y los objetivos de los grupos de que forman parte, sobre todo de su clase social o de la clase con la cual se identifican, y las escuelas son, naturalmente, la agencia para la transmisión de los valores vigentes”, ¿cómo puede darse una correspondencia entre familia y escuela si subyace en ellas un malestar no resuelto por la competencia de la función social educativa que ambas comparten? ¿Estaríamos acaso frente a uno de los factores que propician la socialización imperfecta? (Merton, 1987: 215)

12. Este problema es de larga duración y lo hemos abordado desde la historia de la educación en: García Sánchez, B.Y. (2001). Rousseau y los Fundamentos de la Modernidad. En: Pensamiento y acción. *Revista Internacional de Ciencia y Cultura*. 9, pp. 58-62. García Sánchez, B. Y. (2000). De la ausencia a la participación de los padres de familia en algunas reformas educativas del siglo XX. En: Pensamiento y Acción. *Revista Internacional de Ciencia y Cultura*. 6-7, pp. 122-132. García Sánchez, B. Y. (2006, enero-junio) Consideraciones históricas sobre la relación familia y educación. En: *Revista Educación y Ciencia*. 8.

Con el auge de las escuelas en el siglo XX, la ampliación de la cobertura escolar y el proceso de urbanización de las grandes ciudades, las familias han caído en cuenta que las promesas de la educación para obtener progreso y desarrollo no se han cumplido a cabalidad, que la escuela no puede ni podrá ocupar el lugar del “segundo hogar” y que solo la institución escolar no es suficiente para el desarrollo integral de los hijos.

Merton describe la acción ritualizada, como un síndrome muy familiar e instructivo el cual puede ser expresado en diferentes actitudes que muestran satisfacción y seguridad aunque no se esté de acuerdo con los enunciados generales. Es, según él:

[...] El modo de adaptación para buscar en forma individual un escape privado de los peligros y las frustraciones que les parecen inherentes a la competencia para alcanzar metas culturalmente importantes abandonando esas metas y aferrándose lo más estrechamente posible a los seguros rutinarios de las normas institucionales. (230)

En las clases medias bajas y bajas, existe tanta necesidad de la escuela pública, que aunque no se compartan muchos de sus procedimientos, actuaciones y estilos, las familias no tienen otra alternativa que aceptar las condiciones que se les impone aunque no estén de acuerdo con ellas. Entonces para Merton:

[...] El tipo ritualista de adaptación puede reconocerse fácilmente. Implica el abandono o la reducción de los altos objetivos culturales del gran éxito pecuniario y de la rápida movilidad social a la medida en que pueda uno satisfacer sus aspiraciones. Pero aunque uno rechace la obligación cultural de procurar “salir adelante en el mundo”, aunque reduzca sus horizontes, sigue respetando de manera casi compulsiva las normas institucionales. (229)

La presencia de los padres en la institución educativa es una presencia sin sentido y relegada explícitamente al aporte del dinero. Los padres han sido excluidos del pensamiento de la escuela y su participación es limitada a unas organizaciones que no representan ni a las familias ni a sus ideales y expectativas.

Aparte de la disociación producida entre la función educadora de la familia y la función educadora de la escuela, se produce una disociación entre la construcción de imágenes parentales de autoridad y la autoridad que ostenta la escuela para el niño-niña, tanto en el ámbito familiar, reproduciéndose esta misma situación en el ámbito escolar a través de los maestros.

[...] Puede inferirse a modo de ensayo que el niño está también laboriosamente ocupado en descubrir y actuar de acuerdo con ellos los paradigmas implícitos de valoración cultural, de jerarquización de las personas y las cosas y de concepción de objetivos estimables, así como de asimilar la orientación cultural explícita manifiesta en una corriente sin fin de órdenes, explicaciones y exhortaciones de los padres. (238)

En la relación de la familia con la institución escolar podemos observar indicadores que plantean una situación anómica: Aislamiento de los padres y madres de la institución escolar, falta de propósito con respecto a lo que ellos pueden aportar al desarrollo educativo, ausencia de sentido de comunidad, debilitamiento del sentido de cohesión social entre las mismas familias que hacen parte de la comunidad escolar y que por lo general comparten entre seis y once años del tiempo de escolaridad de sus hijos; los líderes de las organizaciones de padres no interpretan las necesidades educativas o expectativas de calidad de las familias y a través de esta presencia organizada es poco lo que se logra.

Visto de esta manera podríamos pensar que nos encontramos frente a una situación de anomia simple que se expresa en la forma de relación que se ha consolidado entre la familia y la escuela, padres y maestros, hijos y alumnos: “La anomia simple es el estado de confusión en un grupo o sociedad sometida al antagonismo entre sistemas de valores que da por resultado cierto grado de inquietud y la sensación de separación del grupo”. (242)

Consideramos que en la relación de la familia con la institución escolar es difícil definir el campo en donde las dos se pueden encontrar: ¿En qué dimensiones de la vida escolar es conveniente que participen los padres de familia y en qué grado? ¿Deben intervenir en la definición de las competencias a desarrollar por parte de los alumnos?, ¿deben participar en las decisiones sobre los contenidos y los métodos de enseñanza?, ¿deben intervenir en la definición de las estrategias de formación de los alumnos: La educación moral, la formación ciudadana el régimen de convivencia? O acaso, ¿deben crearse nuevos tipos de micro-organizaciones de padres que interactúen directamente en las aulas, solucionando las situaciones más cercanas a las que se enfrentan los hijos-alumnos?

Aunque esta condición del padre de familia no es exclusiva de las instituciones educativas de clases y estratos medios bajos, si se ve acrecentada en los niveles más desfavorecidos de la sociedad ya que no tienen las posibilidades para optar por otro tipo de servicio educativo.

Escenario barrio

El barrio urbano popular es una intersección entre el campo y la ciudad. Es un híbrido de muchas formas de expresión de esta intersección cultural. Sus elementos institucionales fundamentales son la escuela, la parroquia, y las organizaciones comunitarias tales como la Junta de Acción Comunal, la Defensa Civil, entre otras. El parque, el salón comunal y la calle son los principales espacios de sociabilidad y de construcción de comunidad barrial.

Jaime Eduardo Jaramillo, en su obra *El campo Urbano-Popular: Poblamiento, espacio público, organizaciones dinamizadoras, tiempo libre*, sostiene que el barrio se inscribe en el campo urbano-popular y “estaría constituido genéricamente de clases trabajadoras... y de sectores y categorías sociales —maestros, estudiantes, amas de casa— donde pueden analizarse categorías socioculturales específicas” en el campo urbano-popular, y estaríamos incluyendo a un conjunto de clases trabajadoras formales e informales que a su vez aglutinan diferentes estratos sociales por lo general uno, dos y tres, dentro de la actual estratificación de Bogotá, los cuales pueden diferenciarse por su nivel de ingreso, ocupación, modo de vida, posibilidades de consumo, nivel escolar y características socioculturales. (Jaramillo, 1996: 7)

Los habitantes del campo urbano-popular desarrollan estrategias organizativas diferentes, generando toda una gama de posibilidades de relaciones, entre ellas, las de competencia, solidaridad, confrontación, negociación, representatividad.

Por lo general, los sectores urbano-populares históricamente se han constituido en “objeto de políticas y procesos económicos, antes que partícipes decisivos”, apropiándose de manera parcial del capital cultural, lo que profundiza, su situación de marginalidad y de subordinación. (9)

Rodrigo Parra Sandoval en *La escuela urbana* agrega características similares en este mismo sentido:

[...] Por un lado, las bases materiales y sociales de su cultura original —fundamentalmente rural y en algunos casos indígenas— han sido destruidas a punto tal que provocaron la migración a las ciudades. Pero por el otro, su inserción urbana se caracteriza por la escasa significación productiva de los puestos de trabajo que ocupan, la inestabilidad de las tareas que desarrollan, la inseguridad e insuficiencia de los ingresos que obtienen... De esta forma, la potencialidad de desarrollo de su cultura autónoma es, para

decirlo en los términos popularizados de Oscar Lewis, significativamente pobre. Aquí radica —desde la dimensión cultural— la diferencia más importante entre la condición de los marginales urbanos y la de los obreros en el proceso clásico de desarrollo industrial. (Parra Sandoval, 1996: 32)

La urbanización de los últimos cincuenta años en Bogotá es muy similar en su formación. Las clases medias y altas llegaron a barrios ya formados por “urbanizadores formales”. Así, el barrio ya estaba “inventado” por los urbanistas y arquitectos. Cuando más sus habitantes se organizaban (al principio) para reclamar a los constructores o al municipio primero, y al Distrito después por algunos servicios, pavimentación, vías de acceso, servicios públicos. El caso del barrio “urbano-popular” es distinto: allí el barrio es literalmente “construido”, si no “invadido” e inventado y planeado por el esfuerzo individual y colectivo de la comunidad. Usualmente uno de los primeros “amueblamientos” barriales es la escuela.

Según Jaramillo, las redes y micro redes sociales de los barrios:

[...] se crean por contigüidad territorial, no poseen un basamento contractual, en principio. Es la adscripción a una misma familia, aunque sus diversas unidades vivan en casas diferentes, pero cercanas, es la pertenencia a la cuadra, como espacio primario que teje relaciones cercanas de vecindad, es el sector barrial o el barrio, o incluso una zona determinada que incluye varios barrios y que genera en ocasiones también, un sentido de pertenencia. (Jaramillo, 1996: 20)

Este concepto articulado por Jaramillo es desarrollado también por antropólogos culturales franceses en *La invención de lo cotidiano 2 - Habitar, cocinar*, donde señalan que: “El sistema territorial es correlativo del sistema relacional. Este proceso autoriza la apropiación del espacio urbano como el lugar donde se reúnen sin cesar la pertenencia social y las redes de itinerarios urbanos encargados de expresarla”. (De Certeau, Giard & Mayol, 1999: 47)

El barrio es la unidad de sentido del habitante común y corriente de la ciudad, como la cuadra lo es del barrio. En los Núcleos de Educación Social, la “cuadra” se asume “como la unidad de sociabilidad básica que trasciende la familia” y unidad de sentido y pertenencia de un vecindario. En ella se observará las formas de expresión de relaciones de vecindad en la medida que “el vecino hace parte de la familia grande”, casi de la parentela. (Jaramillo, 1996: 46)

Esta mirada particularizada de la cuadra y del vecino implica adentrarse en la visión de lo público y de lo privado que se asume en el barrio: Las relaciones del ámbito privado íntimo y las relaciones públicas aleatorias de la calle, el uso de la calle como prolongación del espacio doméstico y el reemplazo de la calle por los lugares de recreación y esparcimiento inexistentes en la casa como el patio, la sala y el comedor. Es el lugar de encuentro de generaciones y fuertes lazos de amistad o enemistad que en muchos casos duran para toda la vida. Es el espacio privilegiado y próximo para las relaciones “cara a cara”, como también lo es, aunque a escala mayor, todo el vecindario o el barrio en su conjunto, dependiendo del tamaño.

Pierre Mayol asume al barrio como “la tierra elegida de la escenificación de vida cotidiana”:

[...] El barrio es, casi por definición, un dominio del entorno social, puesto que es para el usuario una porción conocida del espacio urbano en la que más o menos se sabe reconocida. El barrio puede entonces entenderse como esa porción del espacio público en general (anónimo para todo el mundo) donde se insinúa poco a poco un espacio privado particularizado debido al uso práctico cotidiano de este espacio” (De Certeau, Giard & Mayol, 1999: 6-8)

Un elemento que ayuda a la comprensión radica en la reconstrucción de la historia del poblamiento del barrio, el lugar de origen de los primeros habitantes y el registro de los principales cambios que ha tenido en su desarrollo y las formas como estos cambios han sido percibidos por sus directos usuarios.

Para conocer el barrio se hace necesario delimitar campos de exploración que permitan reconocer las prácticas culturales que conforman la vida cotidiana, es decir, adentrarse en las costumbres de uso de los espacios, las formas de relacionarse con el supermercado, la tienda, la iglesia, la escuela, los sitios de recreación y las formas como se construyen redes de supervivencia.

En el barrio se juegan diariamente múltiples contradicciones que hacen posible su existencia. “El barrio es, así mismo, el sitio de un pasaje a otro, intocable porque está lejos, y sin embargo reconocible por su estabilidad relativa, ni íntimo, ni anónimo: vecino”. (11)

Y es precisamente, el concepto de vecindad la unidad mínima de comprensión utilizada para el análisis de las dinámicas del barrio. Vecindad entendida como lo más cercano, como la unidad de medida con la cual cada sujeto se apropió del

concepto de barrio desde las formas iniciales de representación social que construyó en su infancia, en la medida que los vecinos fueron quizás los primeros extraños a la familia en que se depositaron relaciones de confianza, es decir, los “otros” extraños necesarios para empezar a familiarizarse con el espacio público urbano, de la calle, de la cuadra o del barrio.

[...] En este sentido, como lo propone Mayol, para el conocimiento del barrio es importante precisar sobre el reconocimiento de los lugares (inventario, croquis urbano), las trayectorias cotidianas, las relaciones de vecindad, las relaciones con los comerciantes, las costumbres sociales, los tipos de relaciones sociales que cada miembro de la familia entabla con los demás, la proximidad y las redes familiares, tiempos y espacios que comparte la familia, y las motivaciones por las cuales se habita en el barrio, entre otras. (De Certeau, Giard & Mayol, 1999: 12, 47, 48, 58)

Comprender las dinámicas del barrio, según se estudió en *Familia, escuela y barrio: Un contexto para la comprensión de la violencia escolar* es importante en la medida que es considerado como el lugar de un aprendizaje social decisivo, que como la vida familiar, escolar o profesional hace parte de la vida cotidiana. (García Sánchez, 2008, julio-diciembre: 108-124).

El ‘NES’ realiza en este escenario un recorrido barrial en el que los participantes “reconocen” la historia y recorrido del barrio y un buen ejercicio ha sido georeferenciar los principales riesgos en un plano realizado por los mismos participantes. De alguna manera, la Secretaría de Educación venía realizando una labor semejante con el programa “Caminos Seguros” que lamentablemente fue abandonado en las instituciones que hemos visitado, aunque fue aprobado por el Concejo de Bogotá. Dado que es de obligatoria implementación por las secretarías de Gobierno y Educación, las cuales “estructurarán la Política de Caminos seguros al Colegio, con un enfoque territorial y participativo. Su implementación requerirá de la concurrencia de las Secretarías de Hábitat, Movilidad y Planeación y las entidades adscritas a cada una de las anteriores Secretarías Distritales, las instituciones educativas de la Capital, las Asociaciones de Padres y Madres de Familia de los Colegios y representantes de Organizaciones Comunitarias, de conformidad con sus competencias”; se presenta una importante oportunidad de realizarlo mediante la metodología de los ‘NES’ incorporando el proceso participativo dentro de un recorrido que sea a su vez el reconocimiento de la historia barrial¹³.

13. Aprobado mediante Concejo de Bogotá. Acuerdo 449 (2010, 7 de septiembre). Por medio del cual se establece el programa Caminos Seguros al Colegio como política distrital en Bogotá D.C. [En línea] Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=40341>

Etapas metodológicas

Las etapas se configuran como el proceso o camino de indagación que un sujeto emprende sobre un problema que hace parte de su vida cotidiana, y que puede explicarlo a partir de los elementos que le ofrece el sentido común; el proceso parte del análisis de las relaciones sociales que están inmersas y de la observación de las vivencias y de las creencias que lo constituyen. De la reflexión sobre la vida cotidiana en el presente, se propone llevar la indagación a la dimensión temporal y espacial, con el propósito de encontrar momentos significativos en su configuración; no se trata aquí de hacer historias de vida de los sujetos sino de encontrar los acontecimientos fundamentales en donde emergió la problemática y así construir nuevos significados y nuevas maneras de mirar. De la reflexión del problema en presente y en pasado, se invita a los agentes a proyectar pero ante todo a plantear en el aquí y en el ahora las posibilidades de transformación del mismo. Si bien se parte del sentido común, su propósito es transformarlo individual y colectivamente, de tal manera que los agentes puedan construir nuevos sentidos, nuevas relaciones sociales con referentes distintos, que puedan comprender el contexto en el que están inmersos, que resignifiquen su historia personal, y que puedan posicionarse en lo social con una nueva conciencia.

Entendemos por sentido o significado la actitud hacia un objeto cualquiera con el que un sujeto se enfrenta. El significado es una cierta manera de dirigir la mirada, hacia un aspecto de una vivencia que nos pertenece como se analiza en *Fenomenología del mundo social, Introducción a la sociología comprensiva*. (Schütz, 1972: 62, 71). La dotación de significado parte del 'sí mismo' y se enriquece en la relación con los otros, por tanto es un fenómeno intersubjetivo. (71-72) ¿Y a qué llamamos significativo?: "a las objetivaciones reales e ideales del mundo que nos rodea, tan pronto como enfocamos nuestra atención sobre ellas". (62-64)

La construcción del significado subjetivo, va más allá del sentido común; se construye en un movimiento reflexivo de las acciones presentes, pasadas y las que pueden llegar a generarse, "el significado de mi acción no consiste solo en las vivencias de conciencia que tengo mientras la acción está en curso, sino también en aquellas vivencias futuras que constituyen la acción a que tiendo, y en aquellas pasadas que constituyen mi acción completada". (69)

El sentido es una *relación* como sostienen Berger y Luckmann en *Teoría de la acción social*, cuando afirman que: "otorgar un sentido, depende tanto de la

situación respectiva como de la serie de los actos en que la experiencia está engarzada”. (Berger & Luckmann, 1996: 36)

En este proceso reflexivo, los sujetos reconstruyen su propia naturaleza es decir, se producen así mismos, tienen la posibilidad de reificarse; de resignificarse y con ello dar comienzo a la posibilidad de cambio individual y social. (67)

En cada etapa se plantea una pregunta que podría equiparse a los existenciales básicos de la fenomenología: ¿Quién soy?, ¿cómo soy?, ¿por qué soy?, ¿para qué soy?, ¿cómo quisiera ser?, ¿con quiénes quisiera relacionarme? La reflexión sobre estas preguntas, gira en torno a la problemática investigada para anclar desde lo subjetivo la comprensión del mismo.

Cuadro 2. Preguntas articuladoras entre etapas y escenarios	
ETAPAS	ESCENARIOS DE INTERVENCIÓN
	Sujeto, familia, escuela y barrio
Encuentros (el problema)	¿Quién soy?
Exploratorios (la observación)	¿Cómo soy?
Recorridos (reconstrucción histórica, reconstrucción geográfica)	¿Por qué soy?
Desplazamientos (imaginarios, representaciones, sentido)	¿Para qué soy?
Transformaciones el cambio, la acción)	¿Cómo quisiera ser?, ¿Cómo podría ser?
Formación de Redes Sociales	¿Con quiénes quisiera relacionarme?
Redes Sociales: (vinculación a grupos, redes)	

Fuente: Elaborado por García Sánchez, B.

Encuentros: ¿quién soy?

Sólo existe una verdadera relación social si tú retribuyes mi conciencia de ti de una u otra manera. (Schütz, 1972: 200)

La etapa encuentro responde a la pregunta ¿quién soy? y está referida al momento inicial del proceso en donde un sujeto en presencia de otros, acepta que hay un problema y que está interesado en asumirlo reflexionando sobre él para comprenderlo y en lo posible modificarlo. Este punto de partida es fundamental pues:

[...] si no prestamos atención al significado que tiene la situación para el sujeto de la investigación nos arriesgamos a sacar conclusiones que no valgan ni para la investigación ni, sobre todo, en el estudio del desarrollo

humano, para la política oficial. Cerrar los ojos a esta posibilidad implica, por lo tanto, ser irresponsables científica y socialmente. (Bronfenbrenner, 1987: 50)

El encuentro se da en las relaciones cara a cara, las cuales son definidas por Schütz como el tipo de relación en donde los sujetos “están conscientes uno del otro y participan simpáticamente uno en la vida del otro, por más breve que sea esa relación”. (Schütz, 1972: 193)

El encuentro es la invitación inicial para que cada agente comprenda que hará parte de un proceso en donde la relación ‘nosotros’ cobrará sentido, pues en palabras de Schütz,:

[...] sólo dentro de la relación-nosotros puedo vivenciarte concretamente en un momento particular de tu vida... sólo puedo vivir en tus contextos subjetivos de significado en la medida en que te vivencio directamente dentro de una relación-nosotros realizada y llena de contenido. (195)

En los encuentros, está la posibilidad de hallar, de encontrar, de tropezarse con una situación que es necesario comprender y propiciar caminos de relación para su abordaje. El encuentro conlleva, buscar, hallar, descubrir, acertar, adivinar, tropezar, oponerse, coincidir, convenir, conformar y sentir.

Retomando a Michel Serres, diremos con él como consta en su *Encuentro con Bernadette Bensaude* que:

[...] el término o verbo buscar tiene por raíz la preposición latina ‘circa’, y esta preposición latina ‘circa’ parece indicar que buscamos en alrededor ciertos objetos cuando están perdidos o escondidos. Lo que no se sabe, se lo busca, lo que no se sabe se lo encuentra a veces... puesto que buscar quiere decir círculo, es normal que se diga ‘centro de la búsqueda’. (Bensaude, sin fecha)

Y ello nos remite al término encontrar, que según el mismo autor, en la lengua francesa, tiene su raíz del término griego ‘tropos’ que significa, vuelta sobre sí, es decir, círculo.

Pero, además, encontrar, también significa un movimiento de torsión,

[...] encontrar, se llama en Languedoc, ‘trovador’, o en lengua de Oïl, ‘trovero’, aquel que precisamente va al extremo y no permanece sobre la ruta

de la búsqueda... Todo lo encontrado o descubierto demanda búsquedas sofisticadas, rebuscadas, torturante, refinadas, difíciles de acceder o por vías inaccesibles.

Se conforma el *Encuentro* como punto de partida para participar y para compartir las situaciones que van a posibilitar la relación consigo mismo y con los otros.

Pero también, en “Encontrarte con las mamás y los papás” leemos que “el concepto de encuentro, del latín, ‘in-contra’, es contradictorio. Se define como la acción de coincidir dos o más personas y, a la vez, en su segunda acepción, remite a oposición o choque”. (González Cuberes De Fossati, 2000, octubre: 118)

Así quedarían planteadas las relaciones entre el sujeto consigo mismo, el sujeto y su familia, el sujeto y la escuela, y el sujeto y el barrio como acontecimientos críticos, como una brecha entre tres campos. El encuentro deberá acortar la brecha entre los tres campos a intervenir, familia, escuela, barrio, sin que ello signifique que no se contará con el disenso, con la contradicción permanente y con una gama de conflictos a negociar. El encuentro deberá ser el punto de partida que coloque en el centro de la discusión las relaciones fragmentadas, fracturadas, disociadas que se viven en estos escenarios.

De los encuentros se espera: Un grupo de personas interesadas, padres, madres, jóvenes y maestros o maestras, en conformar un núcleo a través del cual se iniciará el proceso investigativo-participativo-preventivo, para reflexionar sobre la realidad escolar, familiar o barrial para intervenirla disminuyendo factores de riesgo, dependiendo de la formulación del problema que el núcleo haya establecido.

La construcción de un objetivo colectivo que girará en torno a la necesidad de participar en un proyecto y el compromiso de permanecer durante el tiempo convenido.

El encuentro de los ejes problemáticos a abordar en lo individual, lo familiar, lo escolar o lo barrial o en los escenarios que se determinen prioritarios de intervenir según los objetivos de la investigación.

Para la realización de los encuentros se utilizarán diferentes estrategias: Grupos focales, conversaciones informales y entrevistas individuales. Cada sesión se grabará en video y en grabadora. En cada sesión estará un coordinador y un

observador participante quien se encargará de entregar sus notas organizadas a través de un protocolo. La información que se registra en los protocolos hace parte del insumo fundamental de datos que se someten al análisis, categorización, clasificación y organización.

En el encuentro queda establecido el problema de investigación que se convertirá en el objeto de reflexión durante proceso de investigación.

Exploratorios: ¿cómo soy?

La etapa exploratoria, responde a la pregunta ¿cómo soy? Una vez que se ha producido el encuentro y que se ha hecho explícita la necesidad de actuar colectivamente para conocer y comprender un problema de la realidad social, el camino que sigue es la exploración u observación del sí mismo.

Como dice Schütz el sentido del exploratorio es “comprender y describir los hechos que tenemos ante nosotros” partiendo de la observación y más aún, de la auto-observación. En la fenomenología del mundo social, él plantea la observación en relación con los otros asumiendo que:

[...] podemos “observar” las vivencias de los demás cuando ocurren realmente, mientras que tenemos que esperar, en el caso de las nuestras, a que transcurran para escudriñarlas cuando se retiran hacia el pasado. Nadie puede verse en acción, así como tampoco puede conocer el “estilo” de su propia personalidad. (Schütz: 22)

Si bien es cierto que la observación se enriquece en la relación con otros, consideramos que la primera observación que propone el exploratorio es sobre ‘el sí mismo’, es decir comenzar por la auto-observación de la propia realidad, de los propios motivos, del propio significado, de la propia vivencia; en la medida que un sujeto es capaz de auto-observarse en la dimensión de una relación específica, estará en condiciones de observar a los otros y comprenderlos en su circunstancia vital.

Como técnica de investigación cualitativa, observar, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de captar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación, tal como se establece en *Más allá del dilema de los métodos*. (Bonilla Castro, 1997: 118)

De los exploratorios se espera, develar y reconocer la realidad de las relaciones que se desarrollan en cada uno de los escenarios, observar el desempeño de roles, el ejercicio de funciones y el status social de los actores que se investigan.

De los exploratorios a realizar se puede contar concretamente con: la descripción de las relaciones, las costumbres, los sentimientos que están detrás de la situación específica que es objeto de investigación.

Los instrumentos fundamentales para realizar la observación en los exploratorios son las entrevistas, el diario de campo, las fichas de observación y las fichas de registro textual y contextual, elementos que nos servirán de base para la siguiente etapa de intervención.

Recorridos: ¿por qué soy?

La etapa recorrido responde a la pregunta ¿por qué soy? Hemos dicho, que partimos de la indagación de un problema específico que se sucede en la vida cotidiana de los sujetos que se han vinculado al proceso. Pero para acercarnos a la vida cotidiana es preciso saber que ella se organiza “alrededor del “aquí” de mi cuerpo y el “ahora” de mi presente, de un territorio ocupado en un tiempo determinado, luego, espacio y tiempo son los articuladores de la vida cotidiana y es a través de esta dos categorías como nos acercaremos a su conocimiento. (Berger & Luckmann: 38, 42)

En este sentido, el término recorrido es utilizado de dos maneras: recorrer temporalmente (la historia) y espacialmente (el lugar) el objeto de investigación. Los recorridos se realizan para tener un acercamiento a la historia individual y colectiva de los participantes del grupo, en los escenarios que se interviene. El recorrido está relacionado con el conocer y reconocer la historia de los procesos fundacionales para un ser humano, para una institución o para una comunidad.

A través del recorrido se pretende ubicar histórica y geográficamente los momentos significantes de una situación determinada. Igualmente en esta etapa se reconstruyen microhistorias, se elaboran croquis de los diferentes territorios a intervenir: cuerpo, casa, escuela y barrio y mapas sociales que evidencian problemas específicos de cada escenario, haciendo explícito a los participantes las diferentes relaciones sociales en que están inmersos. Con los relatos de vida o fragmentos de vida se logran analizar pautas de crianza en generaciones próximas, procesos escolares y sociales en la comunidad.

Los distintos recorridos nos darán como resultado una micro y macro visión socio histórica de las relaciones que están inmersas en las problemáticas investigadas, de los eventos constituyentes, del momento en que una situación específica emergió y del espacio en que aconteció. La estrategia metodológica para realizar los recorridos está referida a la construcción de relatos de vida y a las entrevistas individuales. Las entrevistas se realizarán persona a persona como medio para obtener información de la vida privada de los participantes. El recorrido geográfico se realiza a través de la elaboración de mapas de cada uno de los escenarios a intervenir. La elaboración de dicho mapas parte de la realización de croquis por los mismos participantes, los cuales se pueden apoyar en documentos personales, oficiales o en los elaborados por comunidades anteriores.

Desplazamientos: ¿para qué soy?

La etapa desplazamiento responde a la pregunta ¿para qué soy? Y está inspirada en el siguiente planteamiento de Berger y Luckmann:

[...] Todas las zonas limitadas de significado se caracterizan por desviar la atención de la realidad de la vida cotidiana. Si bien existen, claro está, desplazamientos de la atención *dentro* de la vida cotidiana, el desplazamiento hacia una zona limitada de significado es de índole mucho más extrema. Se produce un cambio radical en la tensión de la conciencia. En el contexto de la experiencia religiosa esto se ha denominado, con justeza, “salto”. Es importante destacar, sin embargo, que la realidad de la vida cotidiana retiene su preeminencia aun cuando se produzcan “saltos” de esta clase. (Berger & Luckmann, 1999: 43)

En este sentido, entendemos el desplazamiento como un salto de conciencia en donde una situación puede ser comprendida o reinterpretada; la acción de desplazar significa desalojar, desocupar, trasladar una persona o cosa de un lugar a otro; el desplazamiento está referido al traslado que se produce, al movimiento interno, al cambio de mirada, a la conexión de sentido, a la asociación entablada; una vez que los participantes han encontrado, han explorado la realidad, han recorrido la historia y los espacios geográficos habitados, se llegará al punto en que los participantes se han ‘desocupado’ de aquellos elementos que interferían con nuevas posibilidades para interpretar la realidad; es decir, que se habrán creado nuevos espacios en donde será posible construir otros sentidos o que se ha llegado al punto en que se pueda ir de una manera de ver a otra. Los desplazamientos constituyen los primeros movimientos internos, que se generan

al interior de un miembro participante en relación con la problemática abordada. Estos pequeños movimientos pueden dar cuenta de cambios en la actitud, de la adopción de un nuevo hábito, del cultivo de nuevos intereses con respecto a su forma de vida, de la posibilidad de expresarse de una manera distinta, querer estudiar, hacer nuevos amigos, integrarse a otros colectivos, aprender a escuchar, sentir que puede construir nuevos ideales, modificar, cambiar o renunciar a relaciones que le suscitaban malestar. Cuando el proceso participativo ha sido interiorizado por los participantes, llegará el momento en que estos cambios o desplazamientos empiezan a suscitarse y tienen que ver con:

- Desatar nuevas acciones individualmente
- Evidenciar nuevos planes de acción personales o familiares
- Propiciar cambios: actitudinales, funcionales, formales y estructurales
- Expresar nuevas necesidades
- Afrontar reacciones

Transformaciones: ¿cómo podría ser?

La etapa transformaciones responde a la pregunta ¿cómo podría ser? inspirada en los planteamientos de la IAP, partiendo de *La Investigación-Acción participativa: Inicios y desarrollos*, así:

[...] el conocimiento se convierte en un elemento crucial que permita a la gente capacitarse y tener la posibilidad de decir cómo le gustaría que fuera su mundo y cómo dirigirlo. Es esencial que la gente *conozca* cómo sus vidas pueden ser diferentes de lo que son —plenas de injusticia y sufrimiento— y *conozca* cómo lograr ese fin. (Salazar, 1997: 137)

El verbo transformar está referido a la posibilidad de cambiar de forma; metamorfosarse. Es decir, que el proceso anteriormente descrito es en esencia transformativo, en la medida que propicia una serie de cambios, movimientos, desplazamientos en la situación problemática detectada. La transformación en sí, constituye la posibilidad de asumir modificaciones de situaciones que se presentan como un factor de riesgo social. Lo deseable es que surjan transformaciones individuales y transformaciones colectivas que puedan ser asumidas como proyecto individual, familiar y/o comunitario. Es muy posible, que las transformaciones que propone este proceder sean demoradas en el tiempo pero a la vez

son posibles de lograr si se mantiene una acción continuada de tal manera que llegue a conformarse una nueva racionalidad, emocionalidad y sociabilidad. Este proceso desatado deberá conllevar a un encadenamiento en el pensamiento, el sentimiento, la acción, el hábito, la actitud, los valores personales, familiares e institucionales.

En esta medida, compartimos los supuestos esbozados por Victoria Camps, cuando afirma en *El malestar de la vida pública* que “si la escuela no se atreve o no sabe educar, si no sabe despertar la conciencia moral en el alumno, al tiempo que le instruye, difícilmente conseguiremos mejorar una realidad donde la violencia y la exclusión progresan día a día”. El proceso de transformación que sugiere los Núcleos de Educación Social, parte de la necesidad de replantearse el sí mismo y sus relaciones sociales y personales, de tal manera que a través del discernimiento individual y colectivo se puedan construir nuevos sentidos en el desempeño socializador y educador que familias y escuelas han venido desarrollando. (Camps, 1996: 104)

Peter Berger ha dicho, que la realidad subjetiva se construye en relación con los otros, y que el vínculo más importante del mantenimiento de la realidad es el diálogo. Por ello los NES se proponen básicamente como una red de conversaciones que permitan afianzar los reconocimientos, las identidades, las diferencias, los temores y las formas de convivencia. Y a partir de allí detectar en colectivo los riesgos que son invisibles a los actores sumergidos en las angustias cotidianas.

Vinculación a redes sociales: ¿con quiénes quisiera relacionarme?

La última etapa plantea la pregunta ¿con quiénes quisiera relacionarme?, es decir los nuevos vínculos que el sujeto participante está dispuesto a entablar. Para ello es necesario asumir el concepto de red social de un sujeto, la cual entendemos como:

[...] El conjunto de personas, más o menos cercanas, con las que se mantiene algún tipo de relación, aunque esta sea una relación indirecta y se reduzca a un mero conocimiento de su nombre o rostro. Por su parte, la red de apoyo social alude a un subconjunto de estas personas formado por aquellas que le proporcionan niveles efectivos de apoyo social. La red de apoyo social es un subconjunto de la red social de un individuo”. (Musitu, 2001: 58)

El participar en un proceso como el propuesto, contribuye a fortalecer la red social de los sujetos participantes y a aproximar y afianzar los vínculos con las redes sociales organizadas. Trabajan con la red social de cada sujeto participante ya que el proceso está pensado para que se analice, se cuestione y se restablezca el sistema ecológico de relaciones cotidianas en los escenarios básicos de socialización: El familiar, observando y analizando las relaciones primarias de los participantes y el escolar y barrial como escenarios de socialización secundaria. De esta manera, se interviene en la red social personal de los participantes, pero además, el NES como tal puede llegar a conformarse en una red de apoyo social organizado, o en un grupo autónomo de auto-ayuda.

El momento inicial de un grupo de apoyo, se da cuando se ha determinado el problema social que será abordado por los participantes y se ha establecido el compromiso de permanecer un tiempo específico para su comprensión, tratamiento y modificación.

De esta manera, el objetivo de un proceso de esta naturaleza es llegar a conformar grupos-sujetos, que sean capaces de propiciar el suficiente conocimiento que les permita transformar sus condiciones de vida.

Los núcleos, están conformados por no más de 3-10, que poseen características sociales similares, pertenecen a la misma comunidad barrial o por lo menos no es dispersa. Se ocupan en labores económicas similares, su nivel de estudios es homogéneo y sus creencias y costumbres son culturalmente compartidas.

Existen redes sociales pequeñas y amplias y de ello depende el tipo de vínculo que se da entre sus miembros. En este sentido, se propende por la conformación de redes sociales de tamaño pequeño, en la medida que allí se logran afianzar vínculos sociales y se aumenta la densidad de las relaciones, lo que contribuye al mantenimiento de la identidad social y aumento del bienestar psicológico y emocional.

El contexto en donde opera el núcleo, propicia intercambios sociales más igualitarios, permitiendo y explicitando las redes de apoyo existentes en la comunidad, en las familias y en la escuela, fuentes de donde se recibe y se percibe apoyo social, lo que favorece la ayuda mutua partiendo de sus propios recursos y permitiendo y facilitando el afrontamiento del riesgo social, llámese violencias cotidianas, adicciones, maltrato, marginación social, aislamiento, entre otras.

Esta etapa está referida a la posibilidad que los participantes formen por iniciativa propia una red social, ya sea grupo de apoyo o grupo de autoayuda¹⁴. El ideal es que esta etapa surja de los mismos miembros que han participado y que han permanecido en el proceso de investigación social y que sean ellos quienes orienten el proceso a seguir. De alguna manera esta etapa se inspira en el trabajo realizado por los padres que participaron inicialmente en el programa de los NEF, cuando conformaron ACONEF en 1992, y ellos mismos se dieron su organización y continuaron el trabajo autónomamente.

Los núcleos como grupos de apoyo social poseen características específicas dependiendo del escenario en donde se interviene:

En la familia, promueven la comprensión de la historia de cada uno de los sujetos participantes. Apoyan la auto-reflexión y crítica de las relaciones familiares propendiendo por una mejora de las mismas en beneficio de la formación y cuidado de los hijos-hijas. Proporcionan elementos de apoyo social basados en la información, el apoyo emocional y la integración social. Se orientan hacia la prevención primaria y secundaria de los problemas familiares. Potencian las habilidades personales y familiares de tal manera que se disminuye la dependencia de los sistemas de apoyo oficial, como policía, medicina legal, comisarías de familia entre otros. Parten del respeto de la identidad cultural de las familias y del supuesto de que como colectivo poseen un saber acumulado y un conocimiento de sus propias condiciones de vida, por tanto, es de ellos mismos de donde tienen que surgir las soluciones. La vinculación y permanencia en el grupo debe ser explícitamente voluntaria, con el reconocimiento expreso de un problema existente que es necesario comprender, reflexionar y transformar desde cada cual.

En la escuela, por lo general los participantes son miembros de la comunidad educativa, padres, madres, jóvenes, profesores, agentes comunitarios, quienes tienen la posibilidad de reconstruir la historia de la creación o surgimiento del centro educativo, de evidenciar los momentos significativos en su desarrollo; reflexionan sobre la vida cotidiana del centro educativo y reconocen en ella las condiciones favorables y las de riesgo para la población infantil y juvenil que allí se educa. Analizan los tipos de vínculos que la institución ha entablado con padres, madres, maestros, niños, niñas y comunidad en general y visualizan nuevas alternativas. Reconocen las dinámicas internas de la vida escolar en

14. Mayor información al respecto se encuentra en Típica. *Boletín Electrónico de Salud Escolar*. [En línea.] Disponible en: www.tipica.org.

cuanto a la formación que ofrece los proyectos y programas que desarrollan para proponer su vinculación a ellos.

En el barrio, por lo general, los participantes del NES hacen parte de la comunidad y del entorno social de la familia y de la escuela, por ello conocen de cerca sus problemáticas y necesidades. Visualizan y promueven la provisión de servicios a través de instituciones, redes sociales, grupos de apoyo o grupos de auto ayuda. Sus acciones se fundamentan en la relación de interdependencia existente entre la familia, la escuela y el barrio y propenden por el afianzamiento de estos vínculos como primer elemento de prevención social. Fomentan la integración social y la participación comunitaria disminuyendo el aislamiento social. Incrementan la posibilidad de apoyos informales dentro de los miembros de la comunidad. Construyen conocimiento colectivo sobre problemáticas barriales, historias comunitarias, líderes comunales, servicios sociales, factores de riesgo y de protección. Fomentan el capital social de la comunidad restableciendo la confianza. Promueven el intercambio de servicios y la ayuda mutua.

De acuerdo con Jesús Rodríguez Marín en su obra *Psicología social de la salud*: “las funciones primarias de un sistema de apoyo social son aumentar las capacidades personales de sus miembros y promover el logro de sus metas vitales”, en este sentido, los núcleos cumplen con las funciones que han sido denominadas como expresivas e instrumentales. (Rodríguez Marín, 1995: 110)

La función expresiva referida al apoyo emocional, se cumple en la medida que los sujetos participantes, disponen de un grupo de personas interesadas en hablar de una problemática que les compete a todos, lo que se traduce en un sentimiento de bienestar, en el afianzamiento de vínculos afectivos, en seguridad y empatía. Se restablece la confianza, se des-culpabiliza frente a situaciones críticas de la historia personal, valoriza su palabra en la medida que es escuchado/a con respeto y otorga seguridad a sus acciones en tanto que estas son analizadas y expuestas frente a un colectivo que retroalimenta la experiencia.

La expresión de sentimientos se hace más clara en cada sujeto participante, en la medida que puede explicitar pensamientos, experiencias, historias e imaginarios, y además proyectarse hacia nuevas situaciones en donde él/ella se ubican de manera diferente frente a la problemática expresada al comienzo, ya sea ocupando un nuevo rol, asumiendo el problema diferente, buscando alternativas de apoyo o tomando decisiones que modifiquen su experiencia vital.

La función instrumental, referida al apoyo informacional, se desarrolla en la medida que cada participante, obtiene información relevante para resolver problemas específicos en cada uno de los escenarios que propone, es decir, en el escenario sujeto, familia, escuela y barrio. Este apoyo informacional puede venir de diferentes fuentes, ya sea del profesional que acompaña el grupo, de los contactos de otros profesionales invitados a alguna sesión, pero la fuente primordial de apoyo informacional es recibida de los propios miembros del grupo y de sí mismo en la medida que se hace un proceso de claridad de su pensamiento. En este caso, la función instrumental es una función netamente cognitiva ya que les permite a los participantes “comprender su mundo y/o ajustarse a los cambios que existen en él”, como se manifiesta en *Apoyo social: aspectos teóricos y aplicaciones*. (Barrón, 1996: 16)

El apoyo social manifiesta dos dimensiones: una cuantitativa, referida a la cantidad de interacciones sociales disponibles para un sujeto que ingresa a un núcleo, la frecuencia de dichos contactos y los nuevos vínculos sociales que puede emprender, situación fundamental que ayuda a superar el aislamiento y la marginación social como primera premisa de prevención de situaciones de riesgo, principalmente las referidas a las violencias cotidianas o de la vida privada. Otra, la dimensión cualitativa, hace referencia a la calidad de la intervención, y a las percepciones de los participantes sobre el apoyo recibido o percibido real o simbólico, tanto como al bienestar experimentado.

Prevención y educación comunitaria

Diferentes autores consideran que para que las acciones de prevención sean eficaces deben tener como mínimo las siguientes características, como lo afirma Fernando Méndez en su artículo “Drogadicción y prevención familiar: una política para Europa”: “Ser programas integrales, dirigidos a toda la familia, de larga duración, basados en los conocimientos de los factores de riesgo y factores de protección, y adaptados a las necesidades de la comunidad”. (Méndez, 1999: 194-200)

Desde este punto de vista, los NES han reunido desde su comienzo estas características. Otros autores consideran como importante la participación de distintos sectores comprometidos, la educación de los grupos más vulnerados en temas como la seguridad, derechos y valores pro-sociales, la intervención de la población en el análisis de las situaciones, proposición y ejecución de acciones.

Recientemente los trabajos de prevención han tomado el concepto de resiliencia, originario de las ciencias naturales, para destacar la capacidad de las comunidades y los individuos para resistir a situaciones de riesgo social, mediante métodos preventivos o para permanecer en situaciones extremas sin adoptar actitudes violentas en medio de circunstancias conflictivas:

[...] El fortalecimiento de relaciones no-violentas para resolver conflictos, conociendo previamente sus manifestaciones en la comunidad y sus dinámicas internas y el reconocimiento de la capacidad de algunas personas para reaccionar positivamente a pesar de las dificultades, o a lo que se ha llamado, la resiliencia. (72)

Este concepto en su acepción más cercana a los propósitos de los NES, se expresa de la siguiente manera:

[...] Desde el punto de vista de la acción, la resiliencia comprende dos elementos: La actitud de resistir a la destrucción, es decir preservar la integridad en circunstancias difíciles, y la actitud de reaccionar positivamente a pesar de las dificultades. El concepto de resiliencia abarca el reconocimiento de la existencia de problemas, pero presenta un optimismo realista. Implica la aceptación de las circunstancias desfavorables y la actitud positiva como respuesta. La resiliencia no reemplaza la política social. Una y otra deben perfeccionarse, tanto como sea posible, en forma independiente, como dos medios en busca de un mismo fin, sirviendo inclusive como estímulo, el desarrollo o perfeccionamiento de cada una de ellas para con la otra. (72)

Además, la resiliencia, “sugiere un replanteamiento de la salud como “capacidad de resolver problemas o hallar vías constructivas de vivir con problemas irresolubles, capacidad que crece en interacción entre la persona y sus circunstancias”. (73)

En el marco de esta concepción de investigación, prevención y participación dentro de la Escuela, la Familia y el Barrio, y a partir de la estrategia comunitaria de los NES, podría pensarse una política para la generación de comunidades resilientes o dicho en otras palabras, una estrategia para blindar a pequeñas comunidades en situaciones de riesgo para que asuman actitudes frente a sus realidades conflictivas, sin que incurran en nuevos hechos que alimenten las dinámicas de violencia y puedan actuar frente a esas realidades con una propuesta transformadora.

Teniendo en cuenta que las poblaciones más desfavorecidas tienen menor acceso a los servicios de salud y educación, es importante ofrecer programas y proyectos con enfoques diferentes y alternativos que suplan estas necesidades.

Por ello es importante resignificar como lo afirma E. Dabas en *Red de Redes - Las prácticas de la intervención en redes sociales*, el sentido de la escuela para desde allí ofrecer servicios comunitarios que contribuyan a la prevención del riesgo social involucrando familias, jóvenes, escuela y entorno social.

[...] La educación comunitaria es definida como un campo teórico de principios e hipótesis que tienden a mejorar la calidad de vida de una población a través del protagonismo en los individuos y los grupos con los asuntos que le competen: esto implica abordar la solución de los problemas a través de estrategias participativas que van desarrollando el pensamiento reflexivo y la creación comunitaria. (Dabas, 1998: 115)

La educación comunitaria tiene la ventaja de llegar a un gran número de personas, beneficiando a los miembros de la propia comunidad, situación que se hace fácil si se convoca a la comunidad de una institución educativa dado que por la cercanía geográfica y la homogeneidad de la población, la intervención tiene mayor impacto social.

Los supuestos básicos de la intervención comunitaria parten de considerar como primera medida, los problemas de la propia comunidad, en segunda instancia, la solución debe partir de los propios afectados, se deben reconocer las ayudas y servicios disponibles en la propia comunidad, y en tercera instancia, se debe reconocer que se cuenta con unos servicios institucionalizados que contribuirán en la solución y tratamiento de los problemas planteados.

A través de la educación comunitaria se logra identificar problemas, fomentar actitudes activas y propositivas para la solución de los mismos, ofrecer mecanismos alternativos de prevención para los grupos más vulnerables de la población que no están en condiciones de consultar los servicios públicos o privados de salud y/o educación, involucrar en los servicios de apoyo social, además de profesionales, agentes comunitarios, amigos, grupos de auto ayuda entre otros, y finalmente aumentar los niveles de participación, vigilancia y control de la propia comunidad en las situaciones de riesgo social.

Síntesis del proceso investigativo

En la siguiente tabla señalamos la síntesis del proceso investigativo en sus diversas fases, etapas y escenarios, planteando como eje central de la indagación las preguntas existenciales¹⁵.

El proceso de comprensión de un sujeto en un NES no solo se limita a cada sesión, sino que trasciende a los demás escenarios sociales. En cada sesión se hace posible la participación a través de la palabra, condición inicial para la comprensión de su realidad social y la transformación de la misma; la puesta en escena del sentido común propio y de los otros permite avanzar hacia la construcción de nuevos significados y ampliar la forma particular de asumirse en el mundo.

Uno de los propósitos fundamentales de los NES es fomentar la consolidación de sujetos activos, propositivos, participativos que puedan desempeñarse como agentes comunicativos capaces de generar cambios significativos en sí mismos, en su familia, en las instituciones a las que están vinculados y en el entorno barrial que habitan. Uno de los principales impactos del núcleo en cada sujeto participante es la capacidad de auto independencia o empoderamiento frente a la comprensión y solución de sus problemáticas particulares aumentando sus posibilidades de bienestar.

Se parte del principio que los cambios fundamentales se producen “desde adentro”, es decir que parten del interior de cada cual para luego manifestarse en el “exterior”, es decir en su realidad más concreta. Estas acciones de cambio social, al comienzo son individuales, personales, particulares, referidas a la modificación de actitudes, maneras de ver, de pensar, de sentir, cambios en algunos hábitos, adopción de nuevas rutinas, decisión de emprender nuevas actividades.

Dichos cambios se evidencian en los dos primeros escenarios, el individual y el familiar, mientras que en los últimos escenarios, el escolar y el barrial se convoca a cambios de índole colectivo, comunitario en pro del mejoramiento de las condiciones sociales del grupo.

15. En algunas experiencias como en la Localidad de Rafael Uribe Uribe, en un diagnóstico con madres adolescentes, la metodología se aplicó parcialmente ya que se trabajaron solamente las primeras cuatro etapas en dos escenarios, el individual y el familiar, con duración de 8 sesiones, una semanal. Flórez Alarcón, L. & García Sánchez, B. Y. (2002). Embarazo precoz y vulneración de derechos en adolescentes de estratos 1 y 2 de la localidad Rafael Uribe de Bogotá. Informe. Bogotá: *Departamento Administrativo de Bienestar Social y Universidad Nacional de Colombia*.

Cuadro 3. Síntesis del proceso de investigación					
ETAPAS		ESCENARIOS			
Fases		SUJETO	FAMILIA	ESCUELA	BARRIO
Diagnóstico	Encuentro	Quién soy. Enunciado del problema			
	Exploratorio	Cómo soy. Descripción del problema			
Reconocimiento	Recorrido	Por qué soy. Historia y ubicación espacial del problema			
Acción social	Desplazamiento	Para qué soy. Representación social del problema, dotación de sentido. Resignificación.			
	Transformación	Cómo podría ser. Transformación y cambio del problema			
Participación social	Vinculación a Redes Sociales: familiares, escolares, comunitarias (hacer sostenible el proceso)				

Fuente: Elaborado por García Sánchez, B.

El primer momento del proceso, a lo que se ha llamado “el encuentro”, parte de admitir que se vive un problema individual y como tal se aborda durante todo el proceso, con la singularidad que su desarrollo se realiza al interior del grupo, es decir, el problema es individual pero su tratamiento colectivo, lo que pone en escena las diferentes maneras de abordar situaciones que significan sufrimientos, estrés, conflicto, en cada uno de los participantes, disminuyendo el sentimiento de soledad y aislamiento, y ofreciendo múltiples miradas para su comprensión.

El segundo momento, o lo que ha sido denominado “el exploratorio”, pretende desarrollar en cada sujeto su capacidad de observación y de atención, de tal manera que le permita asociar, establecer relaciones, comparar situaciones, analizar comportamientos, frente a la problemática que desea comprender.

El tercer momento, o “*el recorrido*”, propone dos alternativas de intervención: “recorrer” el problema en la variable temporal, es decir, mirándolo en la historia personal de cada sujeto, desde cuándo se manifiesta, qué actores intervienen, cuál es la frecuencia, qué lo desata, qué sentimientos produce, qué otro miembro de la familia presenta situaciones similares, entre otros. La variable espacial permite “recorrer físicamente” los espacios o lugares en donde se manifiesta la problemática. Este recorrido físico nos aproxima al uso de los espacios llámese, cuerpo, casa, escuela o calle y al significado de dicho uso. Del recorrido espacial se obtienen los diferentes mapas sociales o croquis. El resultado es un mapa de riesgos sociales construido comunitariamente. El resultado es asombroso. La comunidad va tejiendo lo que le parece riesgoso en su entorno y comprendiendo que el auto-cuidado parte de conocer los riesgos y el mismo conocimiento se convierte en factor de protección. Luego se planean o se proponen las soluciones al problema.

El cuarto momento, o *“el desplazamiento”*, se produce después de haber encontrado, observado e historiado temporal y físicamente un problema. Este desplazamiento propone analizar el problema en el plano imaginario, en las representaciones mentales de cada sujeto participante, en las significaciones que cada uno le adjudica. Este momento indaga por el sentido de la situación o problema que se ha llevado al núcleo para ser analizado y comprendido. Con el desplazamiento se pretende *“resignificar”* el sentido, encontrar nuevas significaciones.

El quinto momento, *“la transformación”*, propone que al ofrecer al sujeto participante la posibilidad de expresar su problemática y confrontarla con los otros miembros del grupo, contará con herramientas de primera mano para emprender una nueva comprensión que le ofrece nuevas maneras de afrontamiento *“y favorece la construcción de una historia alternativa de los sucesos”* que lo liberan de los efectos destructivos. De acuerdo con Carlos E. Sluzki, en su texto *“Violencia familiar y violencia política, implicaciones terapéuticas de un modelo general”*, la experiencia traumática de violencia y de otros factores de riesgo social *“tienen posibilidades de ser recontextualizadas y rehistoriadas. Así, la desconfianza, la vergüenza, la culpa, la autodepreciación, dejan lugar al restablecimiento de la autoestima y, a través de la indignación, a la recuperación de la dignidad”* (Sluzki, 1994: 351). Es la capacidad de comprensión de una problemática lo que fortalece al sujeto.

Sluzki considera que generalmente las transformaciones se dan fuera de la intervención, ya que durante el proceso de duración de ésta, cada sujeto va reelaborando su historia y es de ello de lo que depende que el cambio se produzca más allá del tiempo y del espacio de la propia intervención. Cada sujeto participante en un NES debe quedar interesado en continuar la reflexión y la interrelación con otros para seguir repensando, analizando y comprendiendo su experiencia vital.

El proceso de intervención enunciado permite a los sujetos participantes comprender que la realidad se construye en intervención social con otros y que la participación en grupo *“favorece la resolución de problemáticas comunes que aquejan a una comunidad, a una institución o a un grupo de sujetos... comprendiendo que el problema de un individuo es el de un grupo atrapado en las mismas contradicciones”*. (Dabas, 1998: 42)

Finalmente una postura ética del porqué intervenir socialmente para prevenir situaciones de riesgo, bien sea violencia cotidiana, adicciones, alcoholismo, pandillismo, la encontramos en las palabras de Sluzki cuando afirma que:

[...] Sabernos miembros de la familia humana requiere mantener una práctica cotidiana de rescate de nuestra propia autonomía de mente, un cuidado celoso de nuestra capacidad de optar. En el confín de esa lucha por preservar nuestra autonomía yace la ética de responsabilidad social que emerge del saber que nuestra mente es, como lo señalara Bateson (1979), un atributo colectivo, que nuestra mente incluye indudablemente al prójimo, que los otros son parte de nuestra individualidad. En cada acto de violencia sufrimos todos y cada uno de nosotros. Esta realización a la que puede atribuirse un sobretono apocalíptico es, en esencia, optimista, ya que nos indica que está en nosotros hacer algo al respecto: nos habilita para la acción. (Sluzki: 369)

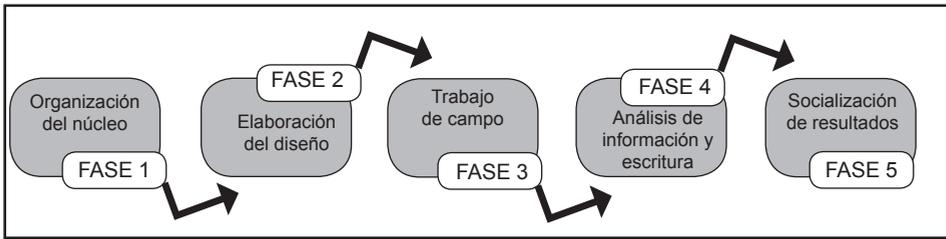
¿Cómo se organiza un Núcleo de Educación Social?

Los núcleos han sido diseñados para ser convocados preferiblemente desde instituciones educativas, organismos de salud, juntas barriales, de padres y madres, universidades, o entidades de bienestar social. Creemos que se podrán explorar otros espacios, por ejemplo conjuntos residenciales, empresas, usuarios de un servicio social. Allí donde haya capacidad de convocatoria alrededor de un problema, se puede conformar un NES. Lo importante es que la participación sea voluntaria.

Fase 1: Para comenzar, se invita a participar a un grupo de personas interesadas en analizar, comprender y modificar un problema específico. El grupo que se conforme debe ser lo más homogéneo posible de tal manera que se compartan características demográficas, sociales, culturales y personales comunes que acerque a los participantes disminuyendo posibilidades de que se establezca algún tipo de distancia social entre sus miembros. El número de participantes debe ser mínimo de tres y máximo de diez por núcleo, quienes acordarán la frecuencia de los encuentros —por lo menos una vez por semana—, la duración de los mismos —dos horas por sesión—, el lugar en donde se llevarán a cabo y la duración total del proceso, de tal manera que cuenten con la información necesaria en el momento de tomar la decisión de vincularse o no.

Los miembros del grupo deben ser informados de los propósitos del trabajo a realizar, de las actividades propuestas y de los beneficios que dicha participación significará para quienes se vinculen. Es importante aclarar que sólo se trabaja un problema por núcleo y una condición de participación es que los sujetos conozcan el problema, y lo hayan experimentado siendo directos conocedores del mismo.

Figura 1. Fases del proceso investigativo



Fase 2: Definición del problema, marcos de referencia y diseño metodológico: Una vez conformado el núcleo, se define entre sus miembros, la problemática social: qué se va a investigar y cuál es el problema que se va a analizar.

Definido el problema, el proceso que sigue es la construcción de los marcos de referencia desde donde se analizará dicho problema; el enfoque seleccionado para su comprensión y el conocimiento social acumulado que hay sobre el mismo; esta es una tarea básica de la persona que coordinará el núcleo. Igualmente se elaborará el diseño metodológico que incluye objetivos, procedimientos, las técnicas de recolección de la información y diseños de instrumentos, los cuales partirán de la elaboración de la matriz de intervención¹⁶ que contempla el modelo. Una vez diseñada la matriz, se elaboran las guías de sesión, de acuerdo con el número de etapas y de escenarios que se hayan pactado con los participantes y los demás instrumentos que se requieran como el diseño de encuestas, entrevistas, grupos focales, croquis, mapas sociales, entre otros, algunos de estos instrumentos se pueden consultar en los anexos.

Fase 3: Recolección de la información: esta fase corresponde a la realización del trabajo de campo en búsqueda de la información necesaria que permita acercarse a la comprensión de la problemática objeto de investigación. Se utilizan diferentes técnicas en cada una de las etapas para la recolección de la información: la entrevista, el grupo focal, la observación, los relatos de vida, la cartografía social, la visualización de proyectos. La investigación cualitativa ofrece múltiples posibilidades para obtener información. Al respecto se puede consultar entre muchos otros la Sociología cualitativa - Métodos para la construcción de la realidad, escrita por Schwartz y Jacobs quienes plantean todo tipo de técnicas para obtener información como las conversaciones informales, los pensamientos, los sueños, los imaginarios, los relatos, entre otros. (Schwartz, 1984: 20-37)

16. Al respecto se puede consultar en el apartado de anexos, las matrices de intervención que se diseñaron en la investigación sobre violencia escolar en Bogotá: *Una mirada desde los maestros, las familias y los jóvenes, desarrollado en Bogotá 2009-2011.*

Fase 4: Organización y análisis de la información: Es la identificación de los patrones culturales que emergen de la organización, clasificación e interpretación de la información. El proceso de organización y análisis de la información, contempla primero la recopilación de datos a través de cada una de las sesiones que plantea; esta información debe ser grabada y transcrita. El documento resultado de esta transcripción la denominamos protocolo de sesión; cada protocolo de sesión debe ir completamente identificado con la fecha, el lugar, la hora, el tema, el escenario, la etapa, el número de la sesión y el nombre de los participantes pues ello facilitará la categorización del mismo y la identificación de los datos, cómo, quién, cuándo y qué se dijo en cada sesión. Para la organización de la información obtenida a través de los NES hemos elaborado ficheros además de la utilización de programas informáticos.

Al respecto estamos de acuerdo con Bourdieu en las consideraciones que contempla para su elaboración:

[...] Un fichero: que facilitara el procedimiento de cruzar todas las opciones posibles debía permitir diseñar, para cada uno de los actos o de los símbolos fundamentales, la red de relaciones de oposición y de equivalencia que los determinan, mediando una simple codificación que permitiera relevar manualmente las concurrencias y las mutuas exclusiones. (Bourdieu, Pierre. 2007. P.22)

La transcripción de las sesiones, el fichaje de la información y la categorización, la clasificación, el ordenamiento de la información y la interpretación permiten avanzar de manera clara y ordenada hacia la construcción de conocimiento. Esta tarea la hace la persona que acompaña el proceso de investigación pues para que el proceso se transforme del accionar de un grupo en la solución de un problema a un proceso de investigación, es necesario llevar un riguroso registro de la información recolectada en cada sesión y sistematizar los resultados y los cambios que el proceso genera.

En cuanto a la interpretación de los datos cualitativos hemos recurrido a dos métodos: al análisis de contenido y a la historia de las ideas. Un método para analizar la información es el análisis de contenido, pues ofrece toda una estructura de cómo organizar e interpretar la información. También hemos utilizado el método de la historia de las ideas pues nos permite hacer seguimiento de una idea en un largo período de tiempo, o de una idea en un grupo social, o de una idea en un documento específico, por decir algo, si se quisiera indagar sobre el sentido de la información contemplada en un diario durante un período determi-

nado, respecto de un tema específico, podemos utilizar el método de la historia de las ideas, para saber cuáles son las tendencias expresadas en dicha fuente.

En el proceso de aplicación del modelo NES nos hemos apoyado en el análisis de contenido de acuerdo con los planteamientos esbozados por Maurice Duverger en su libro, *Métodos de las ciencias sociales*. Existen hoy otras buenas guías o manuales de investigación, que podrían orientar el análisis de la información¹⁷.

En el análisis de contenido se analizan los significados que pueden encontrarse expresados en frases enteras:

[...] Se caracteriza por el hecho de que las unidades analizadas no son generalmente las palabras, sino los significados, reuniendo en la misma categoría dos sinónimos, dos palabras diferentes de significado próximo. Por otra parte, a menudo las unidades analizadas son temas, frases enteras. (Duverger, 1962: 161)

El análisis de contenido se efectúa a textos escritos y orales, imágenes y documentos audiovisuales. Además se puede aplicar a la música, al arte. Es un método de estudio de las comunicaciones y se originó en los Estados Unidos en la rama de la psicología social: “La idea básica de un análisis de contenido consiste en agrupar en cierto número de categorías preestablecidas los elementos de un texto (ya sean palabras, frases, párrafos u otros) según sea la unidad analítica escogida...”. (169)

La determinación de las categorías en el análisis de contenido es lo que da peso a una investigación, pues, “el análisis vale lo que valen las categorías previamente definidas”. La determinación de las categorías significa una sistematización a priori, o la definición de las hipótesis previas.

Apoyos técnicos para la organización de la información y construcción de Bases de Datos

La elaboración de bases de datos y otras herramientas informáticas, se constituyen en ayudas indispensables para organizar finalmente la información recolectada y así poder controlar los datos, e impedir que la información termine

17. Se pueden consultar al respecto las obras de Létourneau: *La caja de herramientas del joven investigador - Guía de iniciación al trabajo intelectual* y *Más allá del dilema de los métodos* de Elsy Bonilla Castro.

convirtiéndose en un caos imposible de manejar. En la actualidad se cuenta con innumerables herramientas informáticas para el análisis de la información cualitativa, desde las bases simples como Excel o Access y otras más sofisticadas como Nvivo, MAXQDA o ATLAS. ti, entre otras.

Codificación

Una vez determinadas las categorías se procede a la disposición, operación análoga a la codificación.

[...] No es esta una operación puramente mecánica, ya que las categorías se determinan de manera más o menos abstracta y a menudo es difícil colocar tal vocablo en una y no en otra. La operación presenta cierta analogía con la de la codificación. (Duverger, 1962: 170).

Es necesario comprobar la validez y fidelidad de las categorías con miras a obtener la objetividad de la disposición. La disposición de las categorías, fragmenta el texto en sus unidades mínimas y lo prepara para el análisis de contenido.

De acuerdo con Duverger, la aplicación del método de análisis de contenido se debe adaptar a cada investigación particular. Las unidades de análisis pueden ser palabras, frases, párrafos, documentos enteros y se pueden clasificar por elementos de origen gramatical y/o por los que no lo son. “Las unidades de análisis de base gramatical son, esencialmente, el vocablo, la frase o el párrafo”. (Duverger: 1962: 173).

En el análisis de contenido con base gramatical se puede partir de las frases y de los párrafos, sin desconocer que lo que importa es el tema. Se toman de las frases y párrafos que por lo general van entre signos de puntuación, pero, sin desconocer la particularidad de cada texto estudiado y mucho más del tema de análisis. El tema es una proposición relativa a un asunto. La mayoría de los estudios en Ciencias Sociales se basan en análisis por frases o párrafos. Esta es la forma más conveniente. Hay que tener en cuenta que la mayoría de los textos que vamos a analizar son de origen oral, es decir, lo que un grupo de personas habla en las sesiones del núcleo; en este sentido es un trabajo etnográfico e interpretativo, en el sentido de extraer las frases y oraciones con sentido alrededor de un tema, de una categoría o sub-categoría.

La unidad de análisis es el documento íntegro. El análisis de contenido supone niveles de sistematización desarrollados. La variedad de categorías es infinita

y existen diferentes tipos de categorías y de acuerdo con los temas tratados es importante formular adecuadamente las subcategorías.

La fase de interpretación de resultados culmina con la redacción de un informe final.

La socialización de resultados

Fase 5. La quinta fase es la socialización de resultados. Este es uno de los mandatos éticos de la IAP, devolver el saber transformado a los actores participantes, como lo veremos en la segunda parte de este texto. Una vez elaborado el informe final, es preciso que la información allí registrada sea validada en primera instancia por quienes participaron en el proceso. Pero en el transcurso del mismo, es necesario preparar sesiones que se destinen a devoluciones parciales del desarrollo del proyecto y de las primeras impresiones que se van generando sobre la información que circula en los núcleos. Al finalizar el proceso a cada participante se le entrega un certificado de su vinculación al mismo.

Experiencias investigativas con aplicaciones de los NES

Todas las investigaciones que señalamos a continuación aplicaron el diseño metodológico de los antiguamente denominados NEF propuesto en el año 2003 y que hoy proponemos darle un nombre más amplio para no quedar atrapados únicamente en el ámbito familiar/escolar, por ello hemos escogido el nombre genérico “Núcleos de Educación Social”. Si bien el modelo surgió en el ámbito educativo para prevención de la violencia escolar, la metodología se aplicó a problemáticas sociales diferentes a las planteadas en la relación familia y escuela y en espacios que no solo eran instituciones de educación básica y media.

Durante los ocho años siguientes, la metodología ha sido aplicada algunas veces tomando los supuestos iniciales del modelo y otras veces aplicándola con actores, escenarios y problemáticas diferentes como la investigación *El Trabajo académico del profesor universitario*, (Ortiz Molina, García Sánchez & Santana, 2008), la cual se realizó en contextos de educación superior trabajando cinco etapas en dos escenarios: el del sujeto a través de los profesores universitarios y el de la universidad como institución educativa. De ahí la sugerencia de no continuar denominándolo con la sigla NEF, pues las diferentes investigaciones

demonstraron la posibilidad de ser aplicado con diversidad de actores y de problemáticas sociales. Esta es la razón por la cual se buscó un nombre más genérico que además recogiera la esencia educativa de los procesos IAP: Núcleos de Educación Social.

El diseño de investigación de los núcleos ha sido aplicada a la fecha en tesis de pregrado, analizando temáticas diversas como separación de los padres, violencia intrafamiliar en la nupcialidad de un grupo de mujeres de un sector rural del Departamento de Boyacá y prevención del ingreso de pandillas en un grupo de preadolescentes de la localidad de Usme en Bogotá¹⁸.

En tesis de maestría, el diseño se aplicó por primera vez con la investigación titulada *Los Núcleos de Educación Familiar: Investigación Participativa para la prevención de las violencias difusas en la escuela, la familia y el barrio*¹⁹. Dos tesis más aplicaron el modelo para investigar sobre temáticas relacionadas con violencia escolar en Bogotá desde la perspectiva de niños y jóvenes asociados a barras del fútbol (*Estudio de caso sobre el fenómeno de barras bravas: Una mirada desde la escuela de Cañón Cueva*) y con niñas y adolescentes agresoras en contextos educativos el trabajo *La violencia femenina en el ámbito escolar un estudio de caso en una institución educativa distrital de Bogotá* de Torres Castro.

En tesis de doctorado, actualmente hay dos aplicaciones en curso: una sobre violencia escolar relacionada con barras bravas en Bogotá en cinco colegios distritales (*Violencia escolar relacionada con barras bravas en Bogotá de cañón Cueva*) y la otra, sobre violencia femenina en la escuela desde la mirada de las adolescentes (*La violencia escolar femenina: Una mirada desde las adolescentes de Torres Castro*).

En el año 2002, el Departamento Administrativo de Bienestar Social de Bogotá, solicitó por intermedio de la Universidad Nacional que se adelantara una inves-

18. Ver: Giraldo Roncancio, L. F. & Hernández Pinilla, L. D. (2004). *Núcleos de Educación Familiar: Aplicación de una Metodología Investigativa/ Preventiva/ Participativa en un grupo de padres separados de la escuela "Prado Pinzón" en Bogotá*. Tesis de Psicología. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Díaz Bonilla, P. A. (2006). *Núcleos de Educación Familiar: Investigación participativa de la violencia intrafamiliar en la nupcialidad de un grupo de mujeres del municipio de Nobsa, Boyacá*. Tesis de Psicología. Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia. Mojica Bautista, L. D. (2009). *Diseño e implementación de un Núcleo de Educación Familiar como metodología de prevención del ingreso a pandillas dirigido a preadolescentes de la UPZ 57 en la Localidad Quinta de Usme*. Tesis de Pregrado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de psicología.

19. García Sánchez, B. Y. (2003). *Los Núcleos de Educación Familiar: Investigación participativa para la prevención de las violencias difusas en la escuela, la familia y el barrio*. Op. cit.

tigación sobre protección de los derechos vulnerables de la familia gestante precoz de estratos 1 y 2 de Bogotá; se aplicó el diseño metodológico de manera parcial desarrollando las tres primeras etapas en el escenario sujeto (adolescentes) y el escenario familia (familia gestante precoz).

En el desarrollo del proyecto de investigación de Guerrero y Caicedo titulado *Economía solidaria: Un proyecto de vida*, desarrollado con jóvenes en una institución educativa rural de la localidad Ciudad Bolívar de Bogotá, se asesoró el diseño metodológico y se aplicó parcialmente el modelo con modificaciones en el número de etapas y en el número de escenarios.

En investigaciones agenciadas desde las universidades y financiadas por COLCIENCIAS también se ha aplicado el modelo como el caso del Proyecto de investigación: “Violencia Escolar en Bogotá: una mirada desde los maestros, las familias y los jóvenes”, resultado del cual se elaboró este texto.

Este último proyecto de investigación tiene características especiales en la medida que se conformó un equipo interdisciplinario y transdisciplinario entre profesores y estudiantes del Doctorado de Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC-Tunja y del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital de Bogotá con el fin de llevar a cabo una investigación que diera cuenta del fenómeno de la violencia escolar en Bogotá, teniendo en cuenta la mirada de los padres y madres de familia, de los maestros, de los jóvenes, de las niñas y de los líderes barriales, de tal manera que nos permitiera una comprensión amplia del mismo. La investigación se aplicó en cinco colegios distritales de Bogotá, siguiendo parcialmente los lineamientos del modelo, programando cinco etapas de las seis (encuentros, exploratorios, recorridos, desplazamientos y transformaciones) en todos los escenarios (sujeto, familia, escuela y barrio). La diferencia en esta aplicación radica en el hecho que se contó con un equipo de investigación conformado por cinco expertos en el tema, así que cada uno analizó la problemática a profundidad en un solo escenario. En cada escenario se llevaron a cabo entre seis y siete sesiones en cinco colegios, aproximadamente 30 sesiones por escenario, es decir, cerca de 150 sesiones durante el proceso de investigación. La información primaria que se obtuvo en los núcleos con padres y madres, con maestros, con jóvenes, con niñas y con líderes barriales se confrontó y se apoyó, con la revisión de archivos de las Comisarías de Familia de tres de las cinco localidades en donde se ejecutó el proyecto, además de la revisión de estadísticas sobre seguridad ciudadana en Bogotá y sobre las diferentes manifestaciones de violencia en Co-

lombia, registradas en las publicaciones del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, entre otro tipo de fuentes consultadas²⁰.

Con la nueva denominación Núcleos de Educación Social, esperamos que se incluyan las diferentes aplicaciones que con la metodología se pueden realizar, en respuesta a una pregunta que surgió en la jornada de socialización de resultados del proyecto Violencia Escolar en Bogotá, el 6 de mayo en la ciudad de Tunja: “¿Por qué se sigue denominando a la metodología Núcleos de Educación Familiar si en el proceso investigativo se incluyeron otros/as actores y escenarios sociales?”²¹

Tal vez luego de la segunda parte de este escrito, dedicado a la fundamentación epistemológica y a la historia del método IAP en el mundo, podremos comprender muchos de los aspectos fundamentales de esta metodología.

20. Proyecto de investigación: Violencia escolar en Bogotá: una mirada desde los maestros, las familias y los jóvenes. Aplicación de un modelo cualitativo de investigación y prevención en escuela, familia y barrio, Código 113045221138, Convenio 362/08, ejecutado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC- Tunja con financiación de COLCIENCIAS. Bogotá, 2009-2011.

21. Jornada de socialización del proyecto violencia escolar en Bogotá, desde la mirada de los maestros, las familias y los jóvenes, aplicación de un modelo cualitativo de investigación y prevención en la escuela, familia y barrio. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC-Tunja, 2011, 6 de mayo.

PARTE 2

La fundamentación epistemológica de la Investigación Acción Participativa -IAP

La IAP como modalidad de investigación y de acción transformadora es un tema apasionante porque está ligado a la esencia y a los debates de las ciencias sociales, es una síntesis de muchas disciplinas y es el primer producto latinoamericano de alcance mundial con niveles de teoría y metodología muy importantes para el desarrollo de la humanidad. Lo enfocaremos como una herramienta aplicada al trabajo preventivo de los jóvenes, niños, familias y comunidades barriales en la prevención del riesgo social.

Como punto de partida es importante tener presente que la IAP es ante todo una metodología y una variedad de técnicas de trabajo comunitario que nos sirve como herramienta de trabajo preventivo, es decir que a partir de esta metodología se diseñan acciones con un propósito determinado donde además de la investigación y la generación de nuevos conocimientos, buscamos transformar situaciones de la realidad social de una comunidad concreta.

En el desarrollo de esta segunda parte, argumentaremos una tesis osada y polémica en el marco de la sociología de las ciencias para el campo de las ciencias sociales: si nos atenemos a los planteamientos del libro *La estructura de las revoluciones científicas*, escrito por Thomas Kuhn (1971), la IAP fue la generadora de los elementos innovadores de una revolución científica frente a los modelos de producción del conocimiento imperante en el mundo académico y desató cambios fundamentales en las metodologías, relaciones de poder de la ciencia y la sociedad civil, de los usos del conocimiento y una nueva ética que en su conjunto son elementos precursores de los sistemas denominados “Ciencia Modo 2”, “ciencia posacadémica” y “ciencia posnormal”. Esto explicaría los enfrentamientos que tuvo en sus comienzos la IAP frente a las ciencias sociales tradicionales o académicas, que estaban y están inscritas en el llamado Modo 1 de producir conocimiento. Además participa de las principales características del llamado “Pensamiento Complejo”.

La propuesta que hacemos es volver a pensar la IAP, desde los debates que sus fundadores dieron para comprender la validez de esta herramienta de trabajo comunitario que produjo América Latina y para seguir trabajando el dilema crítico

de “colonialismo intelectual o ciencia propia” que propusieron sus fundadores. Para ello abordaremos una rápida reseña histórica de su emergencia desde los años 40 del siglo XX.

¿Qué es la investigación-acción-participativa?

La investigación-acción-participativa es un enfoque investigativo que construye sus resultados y sus postulados a partir de los actores mismos del proceso investigativo para transformar la realidad social; como toda investigación busca generar conocimientos en el campo social, pero en este caso se busca aplicarlos de manera útil e inmediata a la solución de problemas sociales. En primer lugar pretende preparar a la comunidad para que ella sea la investigadora y apoyar a los miembros de una comunidad para que sean los actores-investigadores. Es decir que las personas que participan de la solución y comprensión de un problema sean capaces de transformar su realidad.

¿De dónde surge la IAP?

Este enfoque se ha constituido como uno de los aportes universales de las ciencias sociales de América Latina. Hoy se habla de la invención de América Latina. Es un proceso histórico interesante de analizar pues siempre se creyó que América Latina era algo ya hecho y la historia ha demostrado que el concepto y la idea de América Latina fueron construidos históricamente en el marco de las tensiones del colonialismo²².

Este enfoque tiene consecuencias metodológicas, epistemológicas, éticas y políticas. La IAP surge con la idea de crear unas ciencias sociales propias que respondan a las necesidades de nuestras sociedades. Proviene de una crítica a las ciencias sociales dominadas por los intereses y las necesidades de las potencias en su relación colonialista con el resto del mundo.

Aunque sus orígenes se dan en la psicología norteamericana, como lo veremos adelante, la postura epistemológica que conocemos hoy es producto de un de-

22. Hacia la década de los años cincuenta del siglo XX, se inició un debate sobre qué significa América Latina, posteriormente se inició un intento por darle identidad propia frente a los modelos de desarrollo del primer mundo. En 1970 Orlando Fals Borda lanza un ensayo polémico titulado “Ciencia propia y colonialismo intelectual”, que es contemporáneo de un debate sobre las ciencias sociales en América Latina. Guerrero, J. & García, B. (2009). Las ciencias sociales y la invención del Tercer Mundo: A propósito de la obra académica de Orlando Fals Borda. En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. (Vol. 12). 12. pp. 42-61.

bate y un trabajo de construcción latinoamericana. Hoy es un enfoque universal, reconocido y utilizado en los cinco continentes por la mayoría de las disciplinas de las ciencias sociales. En América Latina surge como una corriente sociológica, luego difundida entre las demás ciencias sociales. En sus comienzos fue muy estigmatizada e incluso perseguida porque indudablemente venía de unos actores que habían adoptado una toma de partido frente a opciones políticas, frente a la sociedad, y tenía una posición crítica frente al conocimiento y frente a los lugares de poder de los actores de los procesos sociales. Se hablaba por esos años de la “sociología del compromiso” o mejor de sociólogos comprometidos, por ello hubo desacuerdos con los partidarios de las visiones positivistas de las ciencias y de otra parte con el problema de la neutralidad valorativa de la ciencia.

El proyecto surge inicialmente en una red de investigadores que se empezó a formar con el surgimiento del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia en 1959 y que luego se expandió por América Latina con ocasión de la creación en 1964 de uno de los primeros postgrados del país, “Programa Latinoamericano de Estudios para el Desarrollo”, PLEDES, con el auspicio de la Universidad de Madison, y el apoyo de destacados gestores de la teorías del Desarrollo y de la Dependencia, en boga en ese momento, para realizar estudios avanzados de gran utilidad para el país.

El debate empezó por el concepto de desarrollo que entonces era entendido como que todos los países del mundo debían seguir el camino unilineal de las potencias industrializadas, estableciendo varias etapas: subdesarrollo, vía de desarrollo y pleno desarrollo, especialmente apoyados en la llamada “economía del desarrollo”²³, en la que se inscribían programas de ayuda a América Latina como la “Alianza para el Progreso”.

Muchos de los programas se basaban en la experiencia del “Plan Marshall” con el que Estados Unidos apoyó la reconstrucción de Europa en la pos-guerra. Se pensaba entonces que estos países solo podían progresar si se atenían a los lineamientos y programas de los recién surgidos organismos internacionales como el Banco Mundial, BM, el Fondo Monetario Internacional, FMI, el Banco Interamericano de Desarrollo BID y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. Este último organismo propició un importante debate intelectual sobre la crítica a las teorías del desarrollo y las relaciones centro-periferia,

23. El principal exponente de esta teoría es el asesor y consejero del presidente Lyndon Johnson y promotor de la guerra de Vietnam, Walt Whitman Rostow, quien sostenía que el desarrollo económico era un proceso que se podía alcanzar por etapas: subdesarrollo o tradicional, transición, despegue y rápido crecimiento, madurez y consumo masivo. Dicho desarrollo se alcanzaba potenciando la expansión de sectores clave (con recursos y políticas estatales).

apoyadas en paradigmas marxistas, muchas de ellas, conocidas bajo el rótulo de la “Teoría de la dependencia”, alrededor de conceptos como “modernidad periférica”, “Industrialización por sustitución de importaciones”, entre otros, debate que fue muy importante para el surgimiento de la IAP²⁴.

¿Cuáles serían las características definitorias de la IAP?

Si quisiéramos caracterizar la IAP tendríamos que hacer alusión a cuatro características fundamentalmente: Metodológicas, Epistemológicas, Éticas y Políticas.

Una opción *metodológica* que privilegia los métodos cualitativos, participativos y la construcción en colectivo de los resultados. No quiere decir que rechace los métodos cuantitativos. De hecho en muchos estudios se aplican. Simplemente se adaptan más los métodos etnográficos, entrevistas grupales, observaciones participantes, entre otros.

Una postura *epistemológica* que rompe con los postulados positivistas de la separación sujeto-objeto: el sujeto es objeto de su propio conocimiento. Desde esta perspectiva no hay esa separación en donde en un polo del conocimiento esta el sujeto y la subjetividad y en el otro, está la realidad a investigarse. No, aquí el sujeto es investigador de sí mismo y eso rompe esa separación y lo vuelve una unidad holística. Esto trae consecuencias en la forma de construir conocimiento. No son simplemente los expertos los que investigan. Las comunidades también lo hacen.

Una actitud *ética* ante el trabajo con los grupos humanos, frente a sus intereses y la solución de sus problemas. Son los actores sociales que viven los problemas, los llamados a construir las soluciones. Además en sí misma la IAP es una postura ética frente a las comunidades investigadas: es una actitud frente al conocimiento, frente a los actores participantes. Este no es el caso de los científicos sociales que van a una comunidad a investigarla y no tienen nada que ver con ella. Hay un respeto por el actor social-investigador, y hay una igualdad de condiciones entre, llamémoslo, el intelectual investigador o científico, y la comunidad con la que se relaciona para investigar. Y eso transforma todo el contexto actitudinal y axiológico (valores y actitudes), de la investigación. Se rompen todos los postulados de esa distancia necesaria sujeto-objeto porque

24. Los principales exponentes de esos debates fueron Raúl Prebisch, Theotonio Dos Santos, Andre Gunder Frank, Ruy Mauro Marini, Celso Furtado, Enzo Faletto y Fernando Henrique Cardoso, entre otros.

el investigador tiene que ir a la comunidad, vivir sus realidades, comprometerse con ellas y además, construir los resultados en colectivo. Y, finalmente, algo muy importante, entregarle sistematizados los resultados a la comunidad para que sea esta la que los instrumente y utilice ese saber para su propio desarrollo. Lo que muchos científicos hacen de ir a investigar una comunidad, hacer su informe científico y que la comunidad nunca se entere que fue lo que dijo él de ella, ya no se puede hacer. Hay un compromiso vivencial, si se quiere, existencial con la comunidad.

Una actitud *política*: el conocimiento generado es poder y factor transformador de la realidad en la medida en que transforma la conciencia del sujeto participante y lo hace conocedor de los problemas que lo afectan. La IAP surge con una actitud frente al poder. Es una visión alternativa de la realidad y del conocimiento.

A partir de estos cuatro elementos podemos arribar a otras características:

No es simplemente un decir: el conocimiento generado es la *raíz del cambio, poder y factor transformador de la realidad* en la medida en que transforma la *conciencia* del sujeto participante porque lo hace conocedor de los problemas que lo afectan. No es lo mismo aprender una realidad en los libros que conocerla en *colectivo con una comunidad que la vive*.

El conocimiento social es un elemento de construcción de *conciencia social*, de subjetividad transformada, de vivencia investigativa. Por eso es muy importante retomar el aspecto vivencial y existencial de la investigación.

La investigación como “experiencia vivida”, la “existencialidad” cobra un papel fundamental en la construcción de conocimiento. Esa faceta de la IAP indudablemente está emparentada con la noción de “inteligencia emocional” que ha transformado las ciencias humanas contemporáneas y especialmente la educación y la pedagogía.

La experiencia, la memoria y la “resiliencia social”

La IAP se experimentó con mayor frecuencia en sectores populares que hoy llamaríamos vulnerables. Su éxito tiene que ver con la construcción de redes de sentido y nexos sociales para no afrontar las dificultades sociales en solitario. Esa relación existencial con la experiencia de la comunidad se convierte en memoria para los participantes y los entrena para resolver otros problemas

similares de su propia comunidad o de otras comunidades. Y esta relación con la experiencia es muy importante en aprender a solucionar problemas. Es un aprendizaje que hace que los sectores más vulnerables adquieran ciertas habilidades para soportar situaciones difíciles. Los colectivos y los sujetos que afrontan sus problemáticas, compartiendo experiencias y aprendiendo de las situaciones de todos o de otros se vuelven “expertos” en sortear situaciones difíciles. Bien sea porque han aprendido a buscar soluciones o porque han aprendido de otros que han solucionado sus problemas.

Josep Fontana, el historiador español, ha hecho un trabajo muy importante aplicable a esta reflexión sobre el papel de la memoria. En su texto magistral *Para qué enseñar historia*, un escrito hecho de manera especial para los maestros de Colombia, nos da los argumentos necesarios desde la neurociencia:

[...] Un gran neurobiólogo, el premio Nobel Gerald Edelman, nos dice que una de las funciones esenciales de la memoria es la de permitirnos hacer una especie de reordenación constructiva de nuestros recuerdos cada vez que nos enfrentamos a una experiencia nueva. Esta reelaboración no es una simple reproducción de una secuencia anterior de acontecimientos, sino una estrategia para evaluar las situaciones nuevas a que hemos de enfrentarnos, construyendo con los elementos que conservamos en la memoria, fruto de nuestras experiencias anteriores, un escenario al cual puedan integrarse los hechos nuevos que se nos presentan, para elaborar lo que Edelman llama “presentes recordados”. Esta interacción de nuestra memoria y de las percepciones que recibimos del exterior es precisamente lo que da nacimiento a la conciencia ²⁵ (Fontana, 2011, 26-27).

Tal vez por ello, los sectores populares tienen la capacidad de resistir tantas experiencias negativas. Ellos construyen escenarios de socialización en colectivo de sus problemas; por ejemplo desde la época precolombina la “minga”, ese convite de indígenas, o de campesinos para terminar la casa o el camino veredal, o las juntas de acción comunal propuestas por Orlando Fals y su equipo, organismo popular que nació hace más de 50 años, casi simultáneamente con la IAP.

25. Esta idea de Gerald y Giulio tomada de *El universo de la conciencia - ¿Cómo la materia se convierte en imaginación?*, puede ser complementada por el pensamiento de Gilles y Mark, propuesta en *The way we think - Conceptual bending and the mind's hidden complexities*, donde señalan la importancia de “la construcción de lo irreal”, mediante el uso de escenarios contrafactuales.

Retomando el texto de Fontana, “esta interacción de nuestra memoria y de las percepciones que recibimos del exterior es precisamente lo que da nacimiento a la conciencia”. Quienes participan de la experiencia de investigación para la acción transformadora, elevan sus niveles de conciencia por la permanente acción intersubjetiva y porque desde el principio del proceso tienen claro que lo que quiere conocer de inmediato se convierte en la “materia prima” de las soluciones.

La IAP no es para un experto pensando el problema fuera del escenario social donde este problema se presenta. No es un investigador en un estudio o en una oficina, como suele suceder con la investigación tradicional, sin negar que haya etapas de reflexión, sistematización y pensamiento fuera del “trabajo de campo”. La experiencia se socializa y se reflexiona con los mismos que hicieron la experiencia investigativa. Y entonces hay muchos aprendizajes de una complejidad de casos y de acción intersubjetiva.

Una consecuencia de este tipo de acción colectiva es que quienes han participado en experiencias IAP por ejemplo en zonas de conflicto, o en zonas de extrema pobreza, o con poblaciones vulnerables de cualquier tipo, en nuestro caso, con víctimas o victimarios o espectadores de la violencia escolar, suelen tener la capacidad de comprender su caso y el de los demás. Hay una reconstrucción de sentido desde lo subjetivo, las relaciones que han llevado a los conflictos, el daño causado, la posible reparación simbólica, la aceptación por parte de quien ha causado algún daño.

Los psicólogos sociales le atribuyen a los procesos participativos cierta dimensión terapéutica. Hay que decir que ni siquiera en sus orígenes Kurt Lewin, en 1946, le atribuyó funciones relacionadas con la clínica o la terapia de grupos. Su intención era la “dinámica de grupos” y, en algunos casos, el tratamiento de conflictos. Muy seguramente en el trabajo con sectores vulnerados cumpla la función restaurativa y de reparación y en su aplicación a la clínica y a técnicas terapéuticas la IAP sea muy útil, pero ello se escapa de nuestro campo de trabajo.

La praxis, principio básico de desarrollo de la IAP²⁶

En el diccionario la palabra praxis aparece como lo contrario a lo teórico, es decir lo práctico. Pero no es la mejor definición, la praxis es la práctica de algo que pri-

26. Algunas de estas reflexiones se encuentran publicadas en: Guerrero, J. & García, B. (2009): *Las Ciencias Sociales y la invención del Tercer Mundo*: A propósito de la obra académica de Orlando Fals Borda (I). Op. cit.

mero se ha pensado teóricamente. Por ejemplo, una doctrina política o filosófica se lleva a la práctica a la luz de unos principios, para materializar unas ideas. La praxis del cristianismo, como conjunto de principios y normas sería algo más que la moral cristiana, lo que hacen los cristianos, su iglesia, sus jerarquías. Igualmente, sucedió con las ideas y principios de cualquier doctrina política o económica.

La reflexión sobre la praxis de las ciencias sociales implicó para los fundadores de la IAP un gran esfuerzo de reflexión y sistematización de lo que se entendía sobre las ciencias sociales y el para qué del conocimiento, la investigación y la ciencia al servicio de quién.

Cuando abordemos la historia del proceso de la IAP veremos cómo se produjo ese proceso de reflexión. Por ahora diremos que el equipo colombiano llegó a esta reflexión en un esfuerzo por pensar las grandes teorías sociales a la luz de la realidad nacional. La Facultad de Sociología se había formado con un grupo de profesores y estudiantes, como hemos visto, que entre los temas prioritarios que se planteaban estaban los procesos de modernización, la urbanización, el desarrollo, las visiones del progreso, la estratificación social y sobre todo, la violencia, como período histórico y como fenómeno humano, entre otros muchos temas y problemas de acuerdo a la formación de los integrantes de equipos que era muy variada²⁷. En medio de profundas tensiones con los modelos “científicos” y en un esfuerzo de ruptura intelectual con el positivismo, en 1967, producto de estas reflexiones y debates en el marco de la academia de la Facultad de Sociología, Orlando Fals publica un pequeño texto en la revista ECO, que resumía las preguntas y preocupaciones de este grupo de científicos sociales y que significó una profunda contradicción con las comunidades académicas: “Ciencia y compromiso”. (Fals, 1967, diciembre: 181-200)

Posteriormente sistematizó estas reflexiones en 1978, “Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla” y que culmina con su en-

27. Eduardo Umaña Luna venía de corrientes socio-jurídicas de la criminología. Pero por allí pasaron muchos estudiosos nacionales y extranjeros como Daniel Pecaut, David Bushnell, entre otros. Se formaron equipos para trabajar estos temas e invitó a Monseñor Germán Guzmán Campos, quien participó en la Comisión para el Estudio de la Violencia. Unos, como el mismo Fals, (no católico), venían de formarse en corrientes estructural-funcionalistas y otros como el cura y sociólogo Camilo Torres, en las corrientes del humanismo cristiano europeo, o norteamericano, inscritos dentro de la llamada sociología pontificia, como María Cristina Salazar y por, esta vía se dieron muchos contactos indirectos con las corrientes de la Teología de la Liberación.

sayo de 1980 “La Ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción”²⁸. (Fals: 149-174)

El principal argumento con que la IAP fue radicalmente descalificada fue por el hecho de abandonar la sacrosanta “neutralidad valorativa” de la ciencia. Los gestores de esta innovación científica respondían desde paradigmas marxistas de la ciencia como inmersa en el campo de la sociedad que se mueve por intereses y que esos intereses están marcados en las sociedades de clases, por las relaciones de poder. Las respuestas no se hicieron esperar como consta en *Fals Borda y su obra* de William Torres publicado en el Boletín Cultural y Bibliográfico:

[...] La “ciencia comprometida” surge como ruptura ideológica plegada al humanismo revolucionario de los años sesenta. Corresponde al acertijo y la escogencia entre “ciencia burguesa” y “ciencia proletaria” para ejercer una “praxis” en “toma de posiciones”: de clase e ideología. A esta época corresponde también la emergencia en Latinoamérica de corrientes academicopolíticas en busca y en beneficio de “las masas” o “sectores populares”, como la “pedagogía del oprimido” de Paulo Freire, la crítica a la escuela capitalista y a la neutralidad científica de Tomás Vasconi, la “filosofía latinoamericana” de Leopoldo Zea, y la práctica neo-cristiana “en busca del arca” del cristianismo primitivo denominada “teología de la liberación. En ellas se inscribe una ruptura ideológica de carácter contestatario frente a la agresión y dominación imperial, en cuya gestión se enmaraña en distinciones que pretenden, sin lograrlo, realizar posibles “rupturas epistemológicas” como las mencionadas por Gastón Bachelard. (Torres, 1987: julio de 2009).

Muchos fueron los descalificativos que se arguyeron, negando estatuto científico a la obra de Fals y de quienes a ella se acercaran, afirmando que el camino adoptado desde la IAP, por esta corriente de “sociólogos comprometidos” eran apóstoles de la ideología y no de la ciencia. Muchos de sus planteamientos se miran con ironía y sin ser tomados en serio:

[...] La ruptura ideológica en el interior de las ciencias sociales no logra instituir una ruptura en la episteme que las constituye. Logra sí enmarañarlas

28. Orlando Fals en “Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla”, publicado en 1979, analiza ese tópico, efectuando una versión más amplia y mejorada en *El problema de cómo investigar la realidad, para transformarla*, en la segunda edición publicada por Tercer Mundo Editores. Luego amplió más su pensamiento en: “La Ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción” que apareció en las memorias del III Congreso Nacional de Sociología: *La sociología en Colombia - Balance y perspectivas*.

de “praxis política”, llevándolas a una situación paradójica en la cual o se convierten en discursividad ideológica o, cuando posteriormente intentan desembarazarse de ella, “retornan a la tierra” del positivismo y la escatología a la manera de una interacción e interrelación Comte-Marx, pero tratando de no mencionar al primero. Escatología como unidad objetiva del discurso sobre el hombre, y positivismo como verdad objetiva definida desde el objeto, para reterritorializarse en el humanismo antropocéntrico como fundamento de la “investigación-acción-participativa”. (Torres, 1987: julio de 2009).

No hay duda que dentro de las lógicas de esos tiempos polarizados, ni unos ni otros podían fugarse de las trampas del lenguaje de la época, marcado por simplismos y falsos dilemas. Pero muy pocos contemporáneos comprendieron que como en todas las grandes empresas del pensamiento, se estaban colocando las primeras piedras de un edificio conceptual en construcción y que muchas ideas había que pulirlas y mejorarlas. Por ahora, muchos planteamientos intuitivos estaban en proceso de ser incrustados coherentemente en el marco de las nuevas ideas.

Esta ruptura con las nociones “científicas” dominantes en la sociología era el comienzo de un camino sin retorno, lleno de situaciones difíciles e incomprendiones, hasta su salida del mundo universitario. En medio de estas reflexiones acompañadas de muchos trabajos prácticos urbanos y rurales con los proyectos de “Acción Comunal” y la experiencia del libro sobre “La violencia en Colombia” se desata la primera ruptura epistemológica con el positivismo sociológico. Los debates se hicieron más álgidos con los profesores y estudiantes, cuyas polémicas, no pocas veces intolerantes y sectarias, le hicieron abandonar en 1968 la universidad, durante 18 años, como diría el mismo Fals, “para volver a pensar la sociología”, lejos del ambiente metafísico de los debates interminables, la poca investigación y de cara a las urgencias del país real en una crítica frontal al academicismo mundial y latinoamericano.

Esta transición transforma a la IAP en una herramienta apropiada en principio por el mundo extrauniversitario de las ONG, de los organismos internacionales, de los proyectos comunitarios y de los activistas sociales, que a partir de las investigaciones se proponen una mayor incidencia transformadora de las realidades y los problemas de la sociedad.

Aún hoy la IAP se enseña muy poco en las universidades. El mundo académico no ha roto del todo su desconfianza y no tiene el suficiente compromiso y la

sostenibilidad y duración con el trabajo societal y comunitario. Tal vez se deba a los ritmos y tiempos de la academia. Las tareas universitarias se mueven a ritmos de menos de un semestre, o máximo un año académico de 8 meses, y una vez se obtienen los resultados de la “materia o asignatura”, cesa el interés. Los trabajos sociales exitosos y con resultados a la vista son parte de grupos de interés o de investigación o de trabajo, más que de las instituciones, que no han tenido la capacidad de adaptar sistemas de extensión, proyección y políticas de responsabilidad social duraderas y sostenibles a partir de las múltiples prácticas que desarrollan las comunidades universitarias.

El empoderamiento de las comunidades

En la medida que la IAP surge con una intención social y claramente con el propósito de “empoderar”, a las comunidades que la trabajan, es decir darle poder, darle voz al actor comunitario social, esta postura trae una serie de consecuencias dado que sectores desde el poder en América Latina, en Brasil, en Colombia, y México, la persiguen. La sociología —que fue la disciplina que se apropió de este discurso, que como veremos tienen origen en la psicología social y comunitaria— fue perseguida por causa de este instrumento de trabajo. Hoy el estigma ha cesado mucho, en parte porque el Banco Mundial, el BID, y prácticamente todos los organismos internacionales y multilaterales la utilizan para validar sus proyectos de desarrollo; hoy tiene diversas aplicaciones pero en sus orígenes no era bien vista. Y esto también tuvo que ver con quienes fueron sus difusores: sociólogos, antropólogos, profesionales de campo, trabajadores sociales, activistas sociales y políticos contestatarios, fueron sus epígonos.

Diversos estudios de tipo diagnóstico, estudios de impacto, ligados a procesos comunitarios fundamentales y transformadores de América Latina se hicieron con estas estrategias.

La IAP precursora de la ciencia Modo 2 en Ciencias Sociales

Desde hace más de tres décadas los científicos hablan de dos modos de hacer ciencia o de los modos de producción del conocimiento. El debate lo introdujo el libro *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies* de Gibbons y Limoges publicado en 1994, donde señalan que en la sociedad contemporánea había cambiado sustancialmente las formas de hacer ciencia:

El Modo 1 de producción de conocimiento se identifica con la investigación tradicional, cuyo carácter es disciplinar, homogéneo y jerárquico. Es decir, la producción de conocimiento se realiza en organizaciones jerárquicas permanentes (universidades y centros de investigación) con el objetivo de avanzar en el conocimiento de la realidad para satisfacer los propios intereses académicos y disciplinarios. Sus metas son fijadas, por tanto, por los investigadores, así como el control de la calidad, que recae en manos de la comunidad de pares; tras lo cual, los resultados obtenidos pasan a ser de dominio público. (Jiménez-Buedo & Ramos Vielba: julio-agosto 2009).

En el editorial titulado “La creación de conocimiento en las sociedades contemporáneas”, publicado en la Revista Ciencia Hoy en 1997, se alude a la ciencia Modo 2 en el mundo, donde se analiza cómo ha transformando sus modelos de investigación científica, hasta caracterizar cómo se produce el conocimiento en la sociedad del siglo XXI. Y ese debate parte de unas características de la ciencia, los rasgos que se plantean para estos nuevos sistemas de producción de conocimiento es haciendo énfasis en la investigación transdisciplinaria, sus ejecutores integran transitoriamente grupos no jerárquicos, que se constituyen ad hoc para resolver alguna demanda social y luego se disuelven, y la validación de sus resultados descansa en la aceptación social del producto. En contraste con lo que sucede con el modo tradicional, los temas de investigación del segundo vienen dados por las razones, búsquedas o problemas que dan origen al equipo de trabajo. Algunos autores plantean que la diferencia de más fundamento entre ambos modos de producir conocimiento reside en que el Modo 1 concentra sus esfuerzos en la búsqueda de principios generales, leyes, teorías, construcciones conceptuales y características duraderas, mientras el Modo 2 quita el énfasis de esas búsquedas de largo plazo, y se centra más en aplicaciones e innovaciones de lo ya conocido, tratando de construir nociones útiles y desarrollos concretos de los fundamentos, siempre aplicado a dar respuesta a demandas sociales o a la solución de problemas.

Veamos este resumen de los rasgos de los Modo 1 y Modo 2 de producción de conocimiento.

Estas características o formas de hacer investigación, todos y de manera innovadora las plantearon dos décadas antes el equipo de Fals y sus redes en otras partes del mundo. Otros añaden otras características: mientras las formas antiguas el conocimiento y el positivismo solo atribuyen posibilidades de producir conocimiento a los científicos, las nuevas formas validan conocimiento de otros

Cuadro 4. Paralelo Comparativo Ciencia Modo 1 y Modo 2		
	MODO 1	MODO 2
¿Quiénes generan conocimiento?	Academia: los investigadores	Diferentes actores sociales
¿Qué se decide abordar?	Problemas del ámbito académico Análisis teórico	Necesidades de las comunidades sociales
¿Cómo se genera conocimiento?	Modo lineal Método científico	Investigación aplicado También criterios no académicos Diferentes metodologías
¿Dónde se genera?	Universidades y centros de investigación	Contexto de aplicación en contacto directo con los actores sociales
¿Cómo se organiza el trabajo?	Rigen las normas de la ciencia En las estructuras universitarias Jerárquico, vertical, universal, fijo	Formas de organización diversa
Organización disciplinar	Unidisciplinar o interdisciplinar	Transdisciplinar Multisectorial
Resultados y beneficiarios	Publicaciones, congresos, seminarios, docencia, tesis.	Aplicación práctica: resolución de problemas. Ofrecer alternativas Difusión horizontal y multidireccional
Control de calidad	Criterios científicos Propias comunidades y métodos	Dimensiones sociales, económicas, ambientales y políticas. Impacto en formas de organización y prácticas productivas. Constante seguimiento. Evaluación de resultados
Relaciones con el entorno	Transferencia unidireccional de tecnología.	Vinculación social Transferencia interactiva de conocimientos (no sólo técnicos) Intercambio horizontal Redes sociales

Fuente: elaboración a partir de Gibbons et al. (1994) y diversas fuentes. Tomado de Jiménez-Buedo & Ramos (2009).

actores, la IAP le concedía saber y validez a los saberes populares como explícitamente lo dicen sus ensayos mencionados “Ciencia y compromiso” (1967) “Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla” (1978), “La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción” (1980), y “Acción y conocimiento: cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa”, para solamente mencionar los textos de Fals, aunque hay innumerables escritos sobre ciencia y saber popular que rompieron las fronteras académicas, (Fals, 1991).

La IAP vista desde los Paradigmas de la Ciencia “Posacadémica” y “Posnormal”

Recientemente surgieron dos nuevos paradigmas sobre las transformaciones de la ciencia en las sociedades posmodernas, como respuesta a la Ciencia Modo 2

y aún así la IAP sigue siendo un modelo vanguardista para las ciencias sociales. Su concepción holística de los métodos y sus posturas epistemológicas sobre el positivismo, así como su visión de rescate de los saberes populares, la hacen adaptarse a las últimas características de los modelos científicos del siglo XXI.

Diversas críticas han surgido al planteamiento del Modo 2 de hacer ciencia, especialmente desde los paradigma de “ciencia posacadémica” cuyo principal exponente es John Ziman²⁹, como se sugiere en el libro de Fals y en “ciencia posnormal” de Silvio Funtowicz y Jerome Ravetz (Funtowicz & Ravetz: 2000).

Para el primer caso, la postura de la “ciencia posacadémica” se parece mucho a la ciencia Modo 2; parecen más diferencias de nomenclatura que de sustancia, donde el Modo 1 se denomina “ciencia académica” sin olvidar que había dos espacios de producción de ciencia y tecnología: la universitaria o “académica” propiamente dicha y la “industrial o innovacionista”. Para los “postacadémicos” como Ziman el desarrollo del capitalismo redujo a la ciencia a una “tecnociencia” instrumental al servicio del desarrollo, abandonando los principios de la era de la ciencia académica, que aunque encerrada en su torre de marfil estaba aislada de los intereses y presiones del capital y de los poderes. La autonomía universitaria y la libertad de cátedra e investigación eran principios intocables para garantizar la independencia de la ciencia y el conocimiento. Había una ética interna para garantizar la credibilidad del sistema científico y un sistema de auto regulaciones de los autores. Pero todo eso lo destruyó el neocapitalismo, es nuestra interpretación.

Un ejemplo de estos cambios posnormales: Nada que sepamos le ha pasado a los tecnócratas médicos que muy seguramente, según serios indicios, se prestaron para venderle al mundo la idea de que venía una pandemia similar a la “gripe aviar”, como la de 1917-1919, que mató en algunas zonas del planeta entre el 5 y el 10% de la población, a través de la llamada gripa porcina AH₁N₁. Poco se ha profundizado en lo que parece fue una falsa alarma “financiada” por las farmacéuticas transnacionales para vender miles de millones en vacunas a los gobiernos.

El capital y el poder rompieron la neutralidad valorativa de la ciencia, trastocaron los valores éticos de los científicos y le dieron la razón a los marxistas y a los

29. Tres escritos de Ziman principalmente exponen sus teorías: *Ciencia y sociedad civil – Ciencia, tecnología y sociedad*; *Real science: what it is and what it means* y *¿Qué es la ciencia?*

apóstoles de la IAP de los años 70: no puede haber neutralidad valorativa. La sociedad es un campo de intereses que cada vez quedan más al denudo.

Lo cierto es que desde los años 60 y 70 las ciencias sociales querían aferrarse a:

[...] El nombre de ciencia posnormal deriva de la aportación de Thomas Kuhn, quien en 1962 en *The structure of scientific revolutions*, introduce el concepto de “ciencia normal” como parte de su teoría sobre el progreso del conocimiento científico mediante consecutivos cambios de paradigma. Dichos cambios se producen por la alternancia de períodos de estabilidad —ciencia normal—, donde se han acordado una serie de reglas bajo las cuales la ciencia intenta dar soluciones a los enigmas que se plantean, con otros períodos de crisis —ciencia revolucionaria— en los que las reglas hasta entonces comúnmente aceptadas se ponen en cuestión y se resuelven las contradicciones generadas. (Jiménez & Ramos, 2009: 729)

Podríamos entonces decir que en su momento y aún hoy la IAP es una expresión de “ciencia revolucionaria” en la medida en que todavía está rompiendo las resistencias que creó hace 50 años cuando emergió en América Latina.

Todas las tres tendencias reconocen los cambios profundos del mundo de la ciencia y más en las ciencias sociales, donde los cambios de paradigma han sacudido el edificio hasta los cimientos. Entre tanto

[...] los laboratorios industriales, agencias gubernamentales, *think tanks* y empresas consultoras, han arrebatado el casi-monopolio de la producción del conocimiento a las universidades y generan equipos de investigación y redes transitorias centradas o diseñadas para responder a problemas concretos (729).

Los fundadores de la IAP tenían razón. Si los científicos se quedaban en su torre de marfil serían derrotados. La realidad por transformar estaba fuera de los campus universitarios y la ciencia no podía ser neutral “por los intereses” que se movían en la sociedad.

El mismo Fals lo narra de esta manera en la entrevista efectuada por Javier Guerrero para la Revista Pensamiento y Acción:

[...] Para prepararnos mejor en tan difíciles coyunturas, tuvimos necesidad de hacernos una autocrítica radical así como de reorientar la teoría y la práctica social. La experiencia iba en contravía de nuestras concepciones

sobre la racionalidad y el dualismo cartesianos y sobre la ciencia “normal”: de éstas no podíamos derivar respuestas certeras ni obtener mucho apoyo, en especial de las universidades e instituciones donde nos habíamos formado profesionalmente. En consecuencia, a medida que nos sentíamos más y más insatisfechos con nuestro entrenamiento y con nuestro aprendizaje, algunos de nosotros rompimos las cadenas y decidimos abandonar la academia. (Guerrero Barón, agosto 2002)

Interdisciplinariedad y pensamiento complejo

En términos generales, la IAP también anticipó problemas del paradigma de la complejidad. Uno de los rasgos de esta corriente de pensamiento es que considera todo el conocimiento y la sociedad dentro de un esquema sistémico e interconectado. Desde lo disciplinar, lo interdisciplinar hasta llevarlo a un plano del conocimiento transdisciplinar. Desde esta óptica una característica necesaria de resaltar en lo que fue precursora la IAP fue en su interdisciplinariedad. En sus orígenes y casi de manera inmediata fue apropiada por sociólogos, antropólogos, pedagogos, trabajadores sociales, juristas y, por qué no, hasta teólogos, en tiempos en que las disciplinas escasamente se hablaban de un edificio a otro en las universidades.

Hoy es muy difícil encontrar investigación puramente disciplinaria, los conocimientos están transformando todos los compartimientos estancos de las disciplinas y están penetrando, intercambiando experiencias y construyendo conocimiento interdisciplinario. La ciencia y en especial la ciencia social, se está haciendo en equipos muy diversos y con mucha cooperación entre sujetos y grupos y con mucha interconectividad y proactividad de los conocimientos casi que en tiempo real. Hoy el investigador que quiere guardarse la información y no darla a conocer esta fuera de circulación, porque el conocimiento está circulando a unas velocidades impresionantes.

Notas para una historia sucinta de la IAP

La investigación acción representa una corriente, inicialmente metodológica, en el campo de las ciencias sociales inaugurada en su fase preliminar a finales de la década de los 40, en el siglo XX. Terminada a la Segunda Guerra Mundial con la explosión de la bomba atómica, las migraciones europeas, las familias norteamericanas destrozadas —porque muchos hombres no regresaron, unos

muerdos o lisiados, otros porque se quedaron en Europa o Asia— y las persecuciones nazis. Había todo un reacomodamiento de los problemas de la sociedad, de los problemas psicológicos y sociales de los sujetos participantes de la posguerra más dolorosa de la historia de la humanidad hasta entonces. En ese contexto de la Psicología y la Antropología surge inicialmente denominada como investigación-acción, en el caso norteamericano.

Posteriormente, en los años sesenta, con desarrollos bastante diferentes, la idea fue retomada por académicos latinoamericanos, en el contexto primero de la sociología, luego de la antropología y posteriormente en las demás disciplinas, gestando una ruptura epistemológica muy importante en el campo de las ciencias sociales.

Etapas

Se reconocen tres periodos en su desarrollo: 1) Surgimiento a partir de la psicología (1947) y la Antropología acción (1945). 2) Desarrollos en la sociología, la antropología, la pedagogía a partir de los años 70, Orlando Fals. 3) La internacionalización y la consolidación de la IAP, en la década de los 80.

Primera etapa Surgimiento: Kurt Lewin y Sol Tax

El surgimiento se da a partir de la psicología social, y de la Antropología Activa. En el caso del primero en el campo de la experimentación en psicología comunitaria o social en dinámica de grupos y una propuesta que se conoció como la Antropología Acción entre los años 1945 y 1948.

El término “investigación Acción” proviene de Kurt Lewin, (1890-1947), psicólogo social, de origen polaco y refugiado de la persecución nazi, nacionalizado en E.U, cuya primera publicación fue en 1947 —*Group decision and social change*—, en el marco de un trabajo con dinámica de grupos y el cambio social.

Lewin había propuesto al Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) la creación del Centro de Investigación para la Dinámica de Grupos (Research Center for Group Dynamics), para la experimentación en psicología social, por lo que se le reconoce como su pionero. El proyecto estaba ligado al enfoque experimental de la ciencia social y estaba aplicado a programas de acción social, con alcohólicos y delincuentes y en la búsqueda de tratamiento de conflictos, no desde

la psicología clínica sino básicamente proyectos de cambios de conducta a partir de la interacción, (dinámica) de grupos. Proponía construir avances teóricos y avances sociales simultáneamente, proponía la intervención social y psicológica y la construcción de conocimiento y teoría simultáneamente.

El proceso de la Investigación Acción según Lewin

Lewin planteó unas etapas de la investigación cualitativa, lo cual, distinto a lo que comúnmente se piensa, estableció unos estándares, unos requisitos y un rigor. Lewin planteaba tres etapas del cambio social: 1) descongelamiento, 2) movimiento y 3) recongelamiento.

Estas eran las categorías de los años 40, y aunque hoy parezcan sencillas y simples, tenían su lógica. Descongelar una situación es preparar para permitir el cambio, movimiento para que una situación se desplace y se transforme y luego, volver a situar ese movimiento fijamente para que la sociedad tenga estabilidad. Tenía su lógica: desde el punto de vista psicológico, siempre la sociedad le ha tenido mucho miedo al cambio, había que predisponerlo y una vez logrado, estabilizarlo. Plantea dos grandes ciclos o procesos: el proceso de cambio social y el proceso de análisis.

El proceso de cambio social:

El proceso de cambio social está marcado según él, por las siguientes fases:

- Insatisfacción con el actual estado de cosas
- Identificación de un área problemática
- Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción
- Formulación de varias hipótesis
- Selección de una hipótesis
- Ejecución de la acción para comprobar la hipótesis
- Evaluación de los efectos de la acción
- Generalizaciones

Insatisfacción con el estado actual de las cosas: La IA parte de una insatisfacción. El reconocimiento de la insatisfacción implica el deseo de cambio.

Identificación de Problemas: En términos del problema, identificar las áreas problemáticas; ¿cuáles son los problemas que tenemos?

Selección de un problema específico: Seleccionar solo un problema a la vez. No se pueden abordar todos o varios problemas a la vez. Luego la acción metodológicamente planeada para resolver el problema. Posteriormente, la formulación de hipótesis, a donde queremos llegar.

La hipótesis, es importante en tanto plantea inicialmente la solución imaginaria del problema. La hipótesis anticipa la solución de la pregunta o del problema que nos estamos planteando. Pregunta y problema están asociados en dos direcciones: problema de conocimiento y problema u obstáculo social. Formulación de varias hipótesis de solución del problema, hoy se denomina como escenarios de solución. El grupo construye varios escenarios a dónde quiere llegar; el grupo escoge una hipótesis para la ejecución de la acción para comprobarla.

Ejecución de la acción para comprobar la hipótesis: entonces se va la práctica para comprobar si lo que se está planteado es válido.

Evaluación de los efectos de la acción: evaluación de los efectos de lo actuado, de las acciones que se realizaron y sus efectos propuestos.

Generalizaciones: Las conclusiones las plantea como generalizaciones. De lo particular a lo general; en forma inductiva Lewin se planteaba hacer comparaciones de muchos grupos para poder construir una teoría, como uno de los propósitos de la investigación.

Etapas de la Investigación Acción según Lewin

El proceso de investigación como tal tiene las siguientes etapas:

- Análisis de la situación
- Recolección de información

- Conceptualización
- Planeación
- Ejecución
- Evaluación
- Los pasos anteriores se repiten

A partir de estos resultados, inicia otra etapa de análisis: análisis de la situación, recolección de la información, conceptualización, planeación, ejecución, evaluación y repetir los pasos anteriores continuamente. Él se planteaba un continuum de la investigación; si el actor social estaba capacitado, él podía seguir formulando nuevas hipótesis, abordando nuevos problemas y seguir solucionando, es decir encadenando una investigación tras otra.

La Antropología-Acción y el Modelo de Sol Tax

Sol Tax, en 1945, define la Antropología-Acción como la actividad en la que el antropólogo tiene dos fines que se coordinan entre sí, ninguno de los cuales podría ser relegado a una posición inferior. El antropólogo quiere ayudar a un grupo de personas en la solución de un problema y además quiere aprender algo en el proceso. El modelo es similar: acción, solución de problemas pero simultáneamente producción de conocimiento

En 1942 en un artículo muy referido, publicado en la Revista América Indígena, Tax plantea un debate que ocasionó una ruptura con la antropología académica sobre si la antropología debía apoyar la política, en ese caso de Guatemala, de fomentar y mantener la cultura indígena o mejorar la cultura material de la población, lo cual implicaba la ruptura de su mundo cultural. (Tax, 1942).

La primera opción la denominó “Indigenismo sentimental” y la segunda “indigenismo social”, relacionadas con la Antropología Cultural, como lo sugiere el texto “*La Ciencia Imposible: La antropología Mexicana entre la academia y la acción*.” (Báez Landa, 2005).

Aunque en un principio Tax separaba ciencia de acción, posteriormente rectifica, luego de actividades prácticas en campo entre comunidades, donde plantea un modelo que ha sido considerado precursor de la IAP, consignado en *Miradas, encuentros y críticas antropológicas*:

Tax, junto a sus estudiantes graduados de la Universidad de Chicago, llevaron a cabo un modelo pro -IAP durante su trabajo con la reserva indígena Fox en Iowa, a finales de los años 40. La antropología-acción se ha descrito como una metodología con fines éticos y activamente participe en procesos auto-organizativos. Otro de sus rasgos es que intenta promover la participación equitativa entre el equipo visitante, y la comunidad visitada, durante el proceso de investigación. Uno de los métodos utilizados fue la “etnografía participativa” donde los indígenas eran tratados como co-investigadores, y el equipo de antropólogos, se convertía en su grupo de estudiantes (Casas Cortés, 2011).

Aunque sus primeros trabajos plantearon limitaciones, se plantea la posibilidad de la investigación como proceso participativo y algunas rupturas importantes y críticas al positivismo de la antropología académica que luego van a repercutir en debates posteriores sobre la relación sujeto-objeto, las relaciones de autoridad con los investigados, el “empoderamiento” de las comunidades. Sus trabajos contribuyeron al desarrollo del concepto de “ciencia situada”, y a ampliar el debate entre investigación académica y no académica, o en términos de hoy, posacadémica en las ciencias sociales.

Éticamente Tax se plantea unos fundamentos de la acción frente a las relaciones de poder que se crean entre la comunidad y el investigador que se pueden resumir en los siguientes puntos: 1) El investigador debe evitar asumir roles de poder o de autoridad; 2) El trabajo investigativo debe estimular el desarrollo y acumulación de poder en la comunidad, 3) el trabajo debe contribuir a gestar procesos de organización, educación y planificación interactiva; interacción continua entre metas y acción.

Rodolfo Stavenhagen y la descolonización del pensamiento social

Posteriormente, el antropólogo y sociólogo alemán, uno de los precursores de la corriente llamada “decolonial” en el pensamiento de las ciencias sociales, Rodolfo Stavenhagen en su artículo de 1971 “Human organization”, hizo un planteamiento muy importante para la época, aunque es posterior a otro de Fals: “El problema de la autonomía científica y cultural en Colombia”, en la misma dirección (Stavenhagen, 1971), (Fals, 1970).

Este destacado sociólogo y antropólogo plantea “descolonizar las ciencias sociales aplicadas”. Muy avanzado para la época cuando aún hoy se dice que nuestro

conocimiento esta colonizado, nuestras ciencias sociales y todo tipo de ciencias en América Latina y en el tercer mundo. Colonizadas por paradigmas del primer mundo y eso no nos deja avanzar en nuestro conocimiento. Incluso en los años 70 se planteaba que América Latina no podía producir ciencia, ni teoría. Es más, todavía hay científicos que lo plantean, uno de los argumentos era que el nivel de desarrollo de las fuerzas productivas y del desarrollo económico y social de América Latina no le permitía desarrollar conocimiento y ciencias propias. Esta corriente niega esos planteamientos, y lo atribuye al pensamiento colonizado que impera en las élites científicas. Este destacado sociólogo y antropólogo, nacido en Frankfurt, perseguido de la guerra y nacionalizado mexicano, llegó a ser subdirector de la UNESCO, organismo que realizó importantes trabajos sobre el problema agrario, destacando sus trabajos por el derecho de los campesinos e indígenas, no solo en México sino en toda América Latina, con contactos con muchos investigadores sociales y es uno de los primeros que empieza a tejer esa red de los inventores de América Latina³⁰. En 1965, Stavenhagen había publicado un ensayo titulado “Siete tesis equivocadas sobre América Latina”. Stavenhagen (1981 [1970]).

Desde una visión de la sociología crítica, apoyado en la escuela de Frankfurt, donde había nacido, Stavenhagen es uno de los primeros puentes intelectuales en América Latina con los elementos de esta importante corriente sociológica del siglo XX. La historia de la sociología, por ejemplo Max Horkheimer y los filósofos, sociólogos, psicoanalistas que trabajaron la obra de Freud, como Eric From y con la teoría de la acción comunicativa enriqueció las propuestas de unas ciencias sociales propias de las realidades latinoamericanas.

Apropiación de la IAP por la Sociología Latinoamericana: el Caso Fals Borda³¹

En las décadas 60-80 con el surgimiento de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional en 1959, Orlando Fals, María Cristina Salazar, el sociólogo y sacerdote Camilo Torres, entre otros se dan a la tarea de trabajar con los principios de una ciencia social al servicio del pueblo, dentro de la corriente de la

30. Su fecunda hoja de vida académica es muy dicente: <http://www.amdh.com.mx/ocpi/relator/docs/trayectoria.pdf>

31. En este aparte retomamos algunos aspectos del artículo de Javier Guerrero y Bárbara García: “Las ciencias sociales y la invención del Tercer Mundo: A propósito de la obra académica de Orlando Fals Borda”.

“sociología del desarrollo”, o mejor del “subdesarrollo” dando origen importantes proyectos alternativos entre los que se incluye la “Acción Comunal”.

El propósito de los principales agentes de las ciencias sociales que desarrollaron esta corriente investigativa fue producir conocimientos sociales tomando como punto de partida el saber popular e involucrar a los sujetos en el proceso investigativo para “empoderar” a las comunidades en la solución de sus propios problemas.

Pero la incorporación de la IAP al saber y la práctica popular tampoco era fácil a pasar que las rupturas epistemológicas con el positivismo facilitaban los vasos comunicantes entre investigación, saber científico y saber popular.

Tampoco la incorporación de la IAP a los discursos científicos de las ciencias sociales fue fácil en la medida en que significaba una importante ruptura epistemológica con los paradigmas dominantes aún hoy donde como hemos dicho, las relaciones sujeto-objeto están basadas en afianzados presupuestos positivistas. Pero el principal obstáculo a su reconocimiento científico era el replanteamiento que hacía al problema de la “neutralidad valorativa” y de la actividad científica en la medida en que el nuevo modelo “tomaba partido” y reconocía la “subjetividad” de este tipo de conocimiento. La sociología, (y en general las ciencias sociales), desde sus fundamentos había inscrito en letras de hierro la máxima de tomar distancia de su objeto y “mirar los hechos sociales como cosas”, lo cual implicaba que el investigador no debía “involucrarse” ni en las posturas ni en los problemas de los investigados. Esta corriente pregonaba lo contrario. Finalmente, esta postura cambiaba el papel del conocimiento, pues renunciaba al papel de acumulación erudita del conocimiento académico y asumía radicalmente un postulado de las tesis filosóficas de Marx de atribuirle al conocimiento la función transformadora de la realidad.

El Paradigma del Marxismo Existencialista y la Construcción de una Ciencia Propia en América Latina

El departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia había surgido aprovechando el nuevo clima social y político del “Frente Nacional” que prometía una nueva época de progreso y desarrollo, los dos conceptos centrales de la época. Pero muy poco duró la ilusión y la violencia resurgió, los jóvenes empezaron a revelarse en las universidades, las huelgas y el desencanto fue muy fuerte. La violencia que se anunciaba era distinta, ya no eran los partidos

enfrentados sino los proyectos revolucionarios los que asomaban su cara.³² La Facultad de Sociología, se acomodaba a las nuevas situaciones, la muerte de Camilo Torres, el retiro de Fals y la quebrada ilusión de una reforma agraria, abandonando cualquier mención institucional a la IAP.

Fals Borda y María Cristina Salazar iniciarían un nuevo camino desarrollando y pensando la experiencia desde Ginebra, entre 1968 y 1970, cuando colocan a prueba sus ideas y se relacionan con el mundo del trabajo desde la OIT. A su regreso a Colombia, sin una universidad fuerte como la Nacional que respaldara las investigaciones, montaron dos herramientas organizativas que se convirtieron en su laboratorio social y que fue pionera ente las pocas organizaciones no gubernamentales que existían en el país: el grupo de investigaciones “La Rosca” y la editorial “Punta de Lanza”, y una fuerte esperanza en América Latina, que se va a ver en sus reflexiones epistemológicas sobre “Ciencia propia y colonialismo intelectual” que abre la publicación de cinco trabajos en 1970, la crítica al reformismo, el cooperativismo, la educación y la organización popular, y otros temas que están estrechamente ligados a los problemas agrarios y a las luchas y la educación popular, etapa que llega a su punto culminante con el Simposio Mundial de Cartagena donde publicaría el trabajo que se considera fundador de los principios epistemológicos de la investigación-acción participativa, IAP: “Por la Praxis: Como investigar la realidad para transformarla”³³ y otros trabajos de importantes académicos del mundo que fueron traducidos a varios idiomas y que a partir de 1978, se podría decir, consolidan una corriente de investigación

32. En Colombia emergieron después de la Revolución Cubana cerca de 20 guerrillas, la mayoría de ellas impulsadas y alimentadas o influenciadas por jóvenes universitarios. Ver: Pereyra, D. (1996). *Del Moncada a Chiapas. Historia de la lucha armada en América Latina*. Bilbao, Ediciones La Catarata.

33. Lo cual puede estudiarse en los siguientes textos: El problema de la autonomía científica y cultural en Colombia, en *ECO, Revista de la Cultura de Occidente*. (1970). Tomo XXI/6. 126, Bogotá, Octubre, pp.600-627. *Subversión y desarrollo: El caso de América Latina*. (1970, junio 19). XI Conferencia Anual del Foyer John Knox, Ginebra, Suiza. (También en francés e inglés). (1971). *Cooperatives and Rural Development in Latin América*, Ginebra, UNRISD. (1971). *Por ahí es la cosa: educación en Colombia*. (Con otros autores). Bogotá, La Rosca. (Tres ediciones, 1980). *El reformismo por dentro en América Latina*. (1972). México, Siglo XXI. (2a. ed. 1974). *Causa Popular, Ciencia Popular* (con otros), Bogotá, La Rosca. (1973). *Reflexiones sobre la aplicación del método de estudio-acción en Colombia*. Asunción, Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos. (1975). *El problema indígena en la historia contemporánea de Colombia*. (1975). Coautor con Fajardo M., D. Tunja: Univ. Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Serie La rana y el águila. *Rural cooperatives as agents of change* (con otros autores). (1975). Ginebra, UNRISD. (También en español, 1977, Bogotá, Punta de Lanza). *Capitalismo, hacienda y poblamiento en la Costa Atlántica*. (1976). Bogotá, Punta de Lanza. *Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. (1978). En Simposio Mundial de Cartagena, Crítica y política en ciencias sociales, Bogotá, Punta de Lanza-Universidad de los Andes. (Vol. L), pp.209-249. (También en alemán, en H. Moser y H. Ornaner, eds., *Internationale Aspekte der Aktionsforschung*, Munich, Kijssel.

social desde la cuestionada, rechazada y polémica IAP. El debate a favor y en contra fue muy amplio; pero poco a poco ganó reconocimiento internacional y por esa vía en el ámbito local.

La ruptura con los clásicos del funcionalismo y el positivismo era irreversible. Muchas voces criticaron este período de “toma de partido” pretendida por Fals, frente a los temas de la neutralidad de las ciencias.

Luego de su tránsito por la universidad y por la investigación, se transforma en un intelectual, en el sentido estricto del término, más que en un académico o un político. Pero su compromiso intelectual no tenía ningún reato en acercarse a un marxismo como un amplio contexto intelectual, a pesar de su formación inicial en el funcionalismo positivista. En la mencionada entrevista realizada en 2002 por Javier Guerrero a Fals, él manifestaba con toda claridad su postura de esos años que podríamos llamar “marxismo existencialista”³⁴:

[...] Un intelectual contemporáneo —ese es mi caso— se coloca en una corriente crítica que viene de muy atrás; yo diría que las raíces de mi actitud crítica pueden estar no solo en las lecturas de ciertos clásicos como Erasmo, los enciclopedistas, algunos socialistas del siglo XIX, sino en la rebelión de los intelectuales franceses a partir de la Segunda Guerra Mundial, especialmente Jean Paul Sartre y su concepto de compromiso. Mis orígenes los coloco allí porque ese fue un concepto que luego fue elaborado por Camilo Torres Restrepo y, que tanto impactó a los de mi generación, que trató de demostrarlo con su práctica no solo política sino militar; en esa corriente del compromiso, vemos que aparecieron corrientes de pensamiento que se encontraban sustentadas teóricamente en las escuelas positivistas y racionalistas y tampoco lograron satisfacerse con el marxismo dogmático. Creo que han incidido en mí mucho las lecturas de Gramsci, especialmente “los cuadernos desde la Cárcel”, sobre el intelectual orgánico entre otras cosas. Sin embargo, esa rebelión contra las escuelas, incluyendo el marxismo de ese tipo, es decir, dogmático, me fue llevando a un replanteamiento de las metodologías en las ciencias sociales y en los problemas epistemológicos del por qué y para que de las ciencias y de los conocimientos y su relación con el poder establecido. (Guerrero, agosto de 2002)

Sin embargo, valdría profundizar en las características de ese acercamiento epistemológico a un marxismo no dogmático. En la mencionada entrevista dio una respuesta que a nuestra manera de ver es esclarecedora:

34. Preferimos no al revés “Existencialismo marxista” que se le atribuye a Jean Paul Sartre, porque en este caso predominan los rasgos de una variable de “marxismo latinoamericano”.

Ante la pregunta formulada sobre la importancia que le concedía a la última tesis sobre Feuerbach, la idea aquella de que el pensamiento no tiene que contemplar la realidad sino transformarla, en su trayectoria sobre el papel del pensador en la investigación-acción y por qué tanto énfasis en esa idea, respondió en los siguientes términos que son importantes para establecer luego los fundamentos epistemológicos de su nueva postura y de la IAP:

[...] Sí. Esa es la famosa undécima tesis de Marx sobre el pensamiento de Feuerbach y la pongo central por que combina el conocimiento filosófico con la actitud valorativa. O sea, combina el pensamiento y los valores sociales y los pone frente a un espejo, es decir, que son el resultado de la práctica real y Marx tenía toda la razón en exigirles a los filósofos que aterrizaran de esa estratósfera en que usualmente se colocan cuando hablan, refiriéndose a la tradición alemana, pero que entre nosotros mucho del pensamiento no ha pasado de unas expresiones verbales, como una especie de juegos de palabras que se autocomplacen con lo que dicen y con lo que están pensando, pero que no lo traducen a la acción. Eso es central en el modelo de investigación que he venido tratando de hacer y que he impulsado con otros colegas de muchos países. (2002)

Los estudiosos de su obra coinciden en la articulación que se dio entre su trabajo comunitario y la expansión de la Teología de la Liberación y su permanente contacto con los seguidores de estas tendencias así como con su similitud y contemporaneidad con el pensamiento de Paulo Freire y de otros “socialistas” latinoamericanos. De alguna forma Fals y algunos de sus estudiantes y egresados de la primera década se articularon con una “ola” de pensadores latinoamericanos que convergieron en una crítica argumentada al colonialismo político e intelectual. Eran los inventores, junto con algunas tesis de los marxismos ortodoxos y heterodoxos —porque allí confluye incluso Mao Tse Tung, los teóricos de la CEPAL, europeos como Jean Paul Sartre, Charles Bettelheim y los intelectuales de “Socialismo o Barbarie” quienes convergen eufóricamente en una idea que venía desarrollándose desde Martí y Vasconcelos, que continuaba con Leopoldo Zea y que se relanzó con la Revolución Cubana, con el pensamiento de la Revolución Continental del Che— en una amalgama de intuiciones que se cristalizaban en la noción del “tercer mundo”, como la esperanza de la humanidad, donde América Latina era una especie de vanguardia.

Ideología y utopía vs. Conocimiento científico

Es indudable que esas nociones tenían una alta dosis de ideología y utopía. La IAP y sus agentes iniciales abandonaban el territorio firme de la sociología clási-

ca y la más rentable en ese momento: las escuelas positivistas norteamericanas con sus consultorías y encuestas tan demandadas por las entidades públicas y por las empresas multinacionales en los que se refugiaban la mayoría de sus colegas para entrar en las arenas movedizas de la sociología crítica y sobre todo, de “estudios alternativos” con metodologías inciertas que difícilmente podrían contar con patrocinio. Además, rechazados por los poderes institucionales como “izquierdistas” en medio de la ideología de la Guerra Fría por las derechas dominantes y, a su vez, rechazados por las ortodoxias de las izquierdas hegemónicas en esos tiempos en los ambientes universitarios. No obstante, la propuesta se fue expandiendo, como hemos dicho, convergiendo con corrientes holísticas y alternativas de investigación no académica asociadas al trabajo popular que estaban en boga.

La globalización de la propuesta de la IAP

La salida de las universidades en 1970 tuvo consecuencias positivas. Así lo expone el mismo Fals en su texto “Orígenes universales y retos actuales de la IAP”:

[...] Fue precisamente en el curso del año de 1970 cuando empezamos a crear instituciones y formalizar procedimientos alternos de investigación y acción, enfocados hacia los problemas regionales y locales en los que se requerían procesos políticos, educativos y culturales emancipativos. Curiosamente, estos esfuerzos sobre la sociedad y la cultura se realizaron de manera independiente y casi al mismo tiempo en continentes diferentes, sin que ninguno hubiera sabido de lo que los otros estaban haciendo. Fue como una telepatía inducida por la urgencia de comprender la naturaleza del mundo trágico y desequilibrado que se estaba formando. También acusamos el estímulo de las revoluciones políticas del siglo XX. (Fals, 1999: 71-88)

En 1970 varios trabajos tuvieron efecto importante en Suecia, donde fue bautizada con investigación participativa, y se publicó un informe escrito por un grupo de científicos sociales comprometidos de Sri Lanka, de la India y de Bangladesh. En la India hizo aparición el “Bhoomi Sena” (Ejército de la Tierra), una organización que adelantó tomas pacíficas de tierra dirigidas por Kaluram, un científico social y activista que fundamentó sus trabajos en, lo que se llamaba entonces IP. Se culminó en 1970 un proyecto de “inmersión participativa” de cinco años en una aldea en Tanzania, a cargo de la antropóloga Marja Liisa Swantz, proyecto que tuvo mucha proyección en África y en otras partes del mundo. En México, el

profesor Guillermo Bonfil y un grupo de antropólogos iniciaron un movimiento en la Universidad Nacional Autónoma -UNAM para exigir la IAP en los currículos.

El viaje a Ginebra fue fundamental. Allí se inició el fructífero contacto con Pablo Freire y empezó a difundirse su obra en Brasil junto con elementos de IAP aplicados a lo pedagógico y se produjo otro encuentro fundamental con Rodolfo Stavenhagen, en el Instituto de Estudios Laborales donde tuvieron conocimiento de su ensayo en construcción de, “Cómo descolonizar las ciencias sociales aplicadas”. A su regreso a México fundó el Instituto de Cultura Popular, en el que se afianzaría la idea de la IAP. París, Ginebra y México fueron escenarios de debates sobre “engagement” (compromiso), subversión, herejía, liberación y crisis política que crearon un ambiente de aceptación de la nueva propuesta. En los ecos de mayo del 1968, “salieron a la palestra los maestros de la Escuela de Frankfurt, y Tom Bottomore, Henri Lefebvre y Eric Hobsbawm, entre otros, que impulsaron la transformación en ciernes y desafiaron la institucionalidad dominante”. Los grandes pensadores del momento se unían al propósito común de unas ciencias sociales al servicio de las causas de los oprimidos, creando una convergencia con la propuesta de los que no habían sido profetas en su tierra.

Finalmente lo que hacía falta: el respaldo de una autoridad académica fuera de toda sospecha: uno de los coinvestigadores cercano a Thomas Kuhn, entre los historiadores, filósofos y sociólogos de la ciencia más prestigioso y reformulador conceptual del paradigma publicó un libro en el que aceptaba la mayoría de críticas a las metodologías de la investigación tradicionales y daba lugar a estas innovaciones. Aludiendo a *Contra el método* de Feyerabend diría Fals que:

[...] Este libro nos suministró munición adicional para avanzar en los empeños de transformación sociopolítica de nuestras sociedades, ya que presentaba tesis sobre la utilidad del anarquismo como filosofía para reconstruir la epistemología, y para disponer de mejores bases en la práctica científica. (Feyerabend, P. 1993).

El anarquismo filosófico se llama la doctrina que fundó Feyerabend, que en ese momento era uno de los filósofos con quien Kuhn trabajó en la preparación de su libro, e indudablemente el más influyente de su grupo de trabajo. Sus planteamientos permitieron profundizar y radicalizar el modelo de trabajo porque muchos hechos les estaban dando la razón.

Lo cierto es que el formalismo positivista entró en crisis y a partir de esos años los miembros de los equipos y redes científicas tenían los argumentos necesari-

rios para rebatir a la ortodoxia. Sin duda, la IAP se convertía en una metodología que se trabajaba en todo el mundo en un proceso de rápida expansión.

Un hito importante en la segunda etapa y quizá el más conocido, fue la realización del Simposio Mundial Sobre la Investigación Acción y el Análisis Científico celebrado en la ciudad de Cartagena, Colombia, en el mes de marzo de 1977, el cual, de alguna manera, se convirtió en la plataforma de lanzamiento de esta alternativa de investigación cualitativa en su forma más conocida hoy. Allí se debatió en profundidad la propuesta y se presentaron muchas de las experiencias que se venían dando en aplicación de la investigación participante. Se popularizaban los dos términos como se nombraba: “Investigación Participante”, como ya la habían denominado los suecos, pero otros enfatizaban la acción y la denominaban Investigación-Acción y algunos se refieren a ella como “investigación activa”.

El clímax de aquella temprana búsqueda de nuevos tipos de trabajo que combinaran lo científico con lo activista/emancipativo, ocurrió en Cartagena en 1977, cuando se celebró el primer Simposio Mundial de Investigación Activa. Esta reunión resultó en un fructuoso y estimulante intercambio intelectual, en el que participaron, entre otros, nuestro primer epistemólogo, Paul Oquist, quien poco más tarde se convertiría en ministro de la Revolución Sandinista de Nicaragua. Se reclamó la necesidad del paradigma alternativo por el filósofo y educador alemán Heinz Moser. Escuchamos advertencias juiciosas de científicos políticos como James Petras (Estados Unidos), Aníbal Quijano (Perú) y Lourdes Arizpe (México) en relación con el trabajo científico y la acción política. El profesor Ulf Himmelstrand (Suecia), quien pasaría luego a ser presidente de la Asociación Internacional de Sociología, tendió puentes a los académicos escépticos; y hubo muchas más contribuciones sobre valores sociales, poder popular y vida política. (Fals: 1999).

Posteriormente tuvo su ingreso formal en los círculos académicos de muchos países durante el Décimo Congreso Mundial de Sociología llevado a cabo en ciudad de México en 1982. Allí las figuras mundiales que habían alcanzado el reconocimiento de la comunidad de pares eran los simposios de Alain Touraine, Manuel Castell y Fals, entre los más notorios pero lo interesante es que muchos de los más importantes coordinadores de simposio —eran más de treinta—, pidieron hacer ajustes a la programación para poder asistir al panel final organizado por Fals, donde se expondrían las conclusiones y los comentarios, siempre positivas por parte de estas figuras consagradas aunque, como es normal en estos casos, plantearan dudas no resueltas, sobre el problema de la que ya empezó a nombrarse como IAP, fusionando los dos nombres que se le había dado en Cartagena cinco años atrás. La IAP había ganado un espacio de reco-

nocimiento en un amplio sector de las comunidades sociológicas, como tal vez con más amplitud, lo tenía ganado ya entre los antropólogos.

Entre tanto, en los años ochenta María Cristina Salazar había regresado a la Universidad Nacional, en el Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Humanas. Desde allí pacientemente formó grupos de trabajo especialmente sobre problemas de la infancia y con psicólogos y pedagogos.

En 1997 el IEPRI de la Universidad Nacional de Colombia, a donde había regresado Fals después de 18 años de exilio universitario, y 20 años después del simposio de Cartagena de 1977, convocó, con otras organizaciones el Congreso Mundial de Convergencia. Teóricos y académicos encabezados por Fals Borda, Guillermo Hoyos, Álvaro Camacho, Francisco Leal Buitrago, Gustavo y Francisco de Roux, Gabriel Izquierdo, Wallerstein, Aníbal Quijano, Juan Tokatlián, Socorro Ramírez, Rodrigo Parra, Martín Barbero, Fernando Rojas, entre muchos otros hicieron un pormenorizado análisis desde diferentes perspectivas. Finalmente se han institucionalizado congresos mundiales de la IAP, el último tuvo lugar en Valladolid, en octubre de 2007.

Colofón

Como hemos visto, la IAP sistematiza y recoge ideas de todo el pensamiento filosófico universal. *Gramsci* planteaba que había una filosofía espontánea en el pueblo, en las masas, algo que estaba ahí. Conceptos como Autenticidad y Compromiso, el concepto de autenticidad viene del existencialismo sobre todo de *Jean-Paul Sartre* y *Simone de Beauvoir*, quienes reclamaban autenticidad, es decir que no podía haber dobles discursos, que uno no podía llegar con posturas falsas ante las comunidades y que además tenía que comprometerse con ellas. La IAP fundó un anti dogmatismo científico, validando los saberes populares. Su carácter interdisciplinar y transdisciplinar no le permite el dogmatismo. Además el compromiso de convertir el sentido común en buen sentido, de evolución sistemática.

De otra parte, en los años de la construcción de la propuesta, Fals reconoció que incluso allí está presente una idea de Mao: “Nosotros debemos recoger lo que el pueblo sabe confusamente y devolvérselo científicamente”. En otras palabras, el planteamiento dialéctico “de las masas hacia las masas”. Parte del éxito de la IAP está en la devolución sistemática para convertir el sentido común en buen sentido.

[...] Al discurrir la década de los 70, nos resultó cada vez más claro que la I(A)P necesitaba de nuevos elementos conceptuales que guiaran nuestro trabajo. Queríamos ir más allá de los primeros e inseguros pasos que habíamos dado con la psicología social (Lewin), el marxismo (Lukács), el anarquismo (Proudhon, Kropotkin), la fenomenología (Husserl, Ortega), y las teorías liberales de la participación (Rousseau, Owen, Mill). No nos pareció suficiente hablar sólo de acción o de participación. También sentimos la necesidad de continuar respetando la validez inmanente de la metodología crítica, aquella que dispone de una sola lógica para la investigación científica... Queríamos realizar nuestras tareas con la misma seriedad de propósitos y cultivada disciplina a que aspiran aún las universidades. (Fals: 1999).

Hoy no cabe duda que la IAP fue una apertura del horizonte vanguardista de las ciencias sociales. El mismo Fals afirma sin reatos que “podemos ver que, en algunas formas, nos anticipamos al postmodernismo. Cuando nosotros trabajábamos así, los pensadores de esta corriente apenas iniciaban su juego”. (1999).

Finalmente, no sobra dejar sobre la mesa una reflexión final:

[...] Este compromiso renovado por una liberación de servicio, amarra hoy la forma de vida y de práctica de la IP. Como viene dicho, la Investigación-Acción Participativa no ha sido una simple búsqueda de conocimientos. También conlleva una transformación en actitudes y valores individuales, en la personalidad y en la cultura, vista como un proceso altruista. Tal puede ser el sentido más profundo de la I(A)P como proyecto histórico. Por lo tanto, el ethos de liberación/emancipación va relacionado con un nuevo desafío intelectual: la construcción de un paradigma práctica y moralmente satisfactorio para las ciencias sociales, con el fin de hacerlas congruentes con el ideal de servicio. (1999)

En este trabajo los investigadores inmersos en el IAP pensamos que vamos a transformar esa realidad. No sobra recordar que nadie salva a nadie, que es posible si, empoderar a esos padres y madres de familia, maestros, jóvenes y niños y niñas que tienen problemas, construir una consciencia colectiva en la comunidad que se convierta en barrera preventiva y además, detectar los sujetos y las comunidades en alto riesgo porque esta es una herramienta que nos sirve para la prevención. La invitación es a acompañar a los sujetos que viven los problemas, y a priorizar y detectar con ellos mismos los grados de riesgo, que no son los mismos en todas partes.

Esta es la experiencia latinoamericana sintetizada en este escrito; es una construcción latinoamericana que si hubiera un Premio Nobel en Ciencias Sociales, habría que dárselo a los inventores de América latina.

Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá. Decreto 844 (26, diciembre, 1995). Por el cual se adoptó el Plan Sectorial de Educación del Distrito Capital, Santa fe de Bogotá. Artículo 5. Proyectos: Núcleos de Educación Familiar. Recuperado el 8, julio de 2011 en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=2457>.

Báez Landa, Mariano. (2005). *La Ciencia Imposible. La Antropología Mexicana entre la Academia y la Acción*. Coloquio "La otra antropología tima la palabra: El oficio del antropólogo en contextos extracadémicos". UAM Iztapalapa, México.

Barrón, Ana. (1996). *Apoyo social: aspectos teóricos y aplicaciones*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Bensaude, Bernadette [Encuentro con Michel Serres]. Fotocopias del Centro de Investigaciones de La Universidad Libre, sin fecha.

Berger, Peter & Luckmann, Thomas. (2003). *La construcción social de la realidad*. Ed. 18. Buenos aires: Amorrortu,

Bonilla Castro, Elsy & Rodríguez Sehk, Penélope. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Santa fe de Bogotá: Norma.

Bonilla, Elsy. (1985). (Comp.) *Mujer y familia en Colombia*. Bogotá: Plaza y Janés Editores.

Bourdieu, Pierre. (2007). *El sentido práctico. Crítica de la razón teórica*. Argentina: Siglo XXI editores.

Bronfenbrenner, Urie. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. España: Ediciones Paidós.

Camps, Victoria. (1996). *El malestar de la vida pública*. Barcelona: Grijalbo.

Cañón Cueva, Luz Stella. (2007). *Estudio de caso sobre el fenómeno de barras bravas: Una mirada desde la escuela*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Católica de Colombia. Bogotá, Colombia.

Cañón Cueva, Luz Stella. (2011). *Violencia escolar relacionada con barras bravas en Bogotá*. Tesis de Doctorado en curso. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Universidad de Bourgogne, Dijon, Francia.

Casas Cortés, María Isabel. (2008). Etnografías made in Usa: rastreando metodologías disidentes. En: Leizaola, A. y Hernández, J. *Miradas, encuentros y críticas antropológicas*. San Sebastián: Ankulegui, 165-171. Recuperado el 10 de Julio de 2011 en: <http://www.euskomedia.org/PDFAnIt/antropologia/11/13/13165171.pdf>.

Castells, Manuel. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. II. México: Siglo XXI Editores.

Cicerchia, Ricardo. (1999). Alianzas, Redes y estrategias. El encanto y la crisis de las formas familiares. *Revista Nómadas*, 11.46-53.

Concejo de Bogotá. Acuerdo 449 (7, septiembre, 2010). Por medio del cual se establece el programa caminos seguros al colegio como política distrital en Bogotá D.C. Recuperado el 5 de noviembre de 2011 en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=40341>

Dabas, Elina Nora. (1998). *Red de Redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales*, Argentina: Paidós.

De Certeau, Michel; Giard, Luce & Mayol, Pierre. (1999). *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Díaz Bonilla, Paola Andrea. (2006). *Núcleos de Educación Familiar: Investigación participativa de la violencia intrafamiliar en la nupcialidad de un grupo de mujeres del Municipio de Nobsa Boyacá*. Tesis de Pregrado no publicada. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.

Domínguez, Martha & Maldonado, María Cristina. (2000). Múltiples formas de ser padre y madre. El caso de Cali. En: *Congreso Colombiano de Historia*. (11: 22-25) Memorias CD-ROM, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Duverger, Maurice: *Métodos de las Ciencias Sociales*. (1962). Barcelona: Ediciones Ariel.

Echeverri De Ferrufino, Ligia. (1987). *La familia de hecho en Colombia*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.

Editorial. La creación de conocimiento en las sociedades contemporáneas. *Revista Ciencia Hoy*. (1997), Vol. 7, 41, 1. [Recuperado el día 5 de junio de 2009 en <http://www.cienctiahoy.org.ar/hoy41/editorial.htm>].

Fals, Orlando. (1967). Ciencia y compromiso. *ECO Revistas de la Cultura de Occidente*. (Tomo XVI/2).

Fals, Orlando. (1970). Ciencia propia y colonialismo intelectual. México: Nuestro Tiempo.

Fals, Orlando. (1977). Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. En: Simposio Mundial Investigación activa y análisis científico, Cartagena. (1978). *Crítica y Política en Ciencias Sociales: el debate teoría y práctica*. Bogotá: Punta de lanza. 2 v.

Fals, Orlando. (1979). El problema de cómo investigar la realidad, para transformarla. Bogotá: Tercer Mundo.

Fals, Orlando. (1980). La Ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. En: *La Sociología en Colombia - Balance y perspectivas*. III Congreso Nacional de Sociología. Memorias. Bogotá: Asociación Colombiana de Sociología, 149-174.

Fals, Orlando. (1991). Acción y conocimiento: Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa. Bogotá: Cinep.

Fals, Orlando. (1999). La investigación acción participativa en América Latina. *Revista Análisis Político*. 9. 151-156

Fals, Orlando (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Revista Análisis Político*. 38, 71-88.

Fals, Orlando. (1998). Participación popular: Retos del futuro. Bogotá: ICFES, IEPRI, COLCIENCIAS.

Fals, Orlando. (2001). Transformaciones del Conocimiento Social Aplicado: Lo que va de Cartagena a Vallarta. En: *Análisis Político*. 42.

Feyerabend, Paul. (1993). *Contra el método*. Barcelona: Planeta De-Agostini S. A.

Fontana, Josep. (2011). Para qué enseñar la historia: En: Guerrero, J & Wiesner, L. *¿Para qué enseñar la historia?*. Ensayos para educar aprendiendo de la historia de las ciencias sociales / Javier Guerrero Barón, Luis Wiesner (compiladores). Medellín: La Carreta Editores, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC.

Fromm, Horkheimer & Parsons. (1994). *La Familia*. Barcelona: Ediciones Península.

Funtowicz, Silvio & Ravetz, Jerome. (2000): *La ciencia posnormal: ciencia con la gente*, Barcelona: Icaria.

García Sánchez, Bárbara Yadira. (2000). De la ausencia a la participación de los padres de familia en algunas reformas educativas del siglo XX. *Revista Pensamiento y Acción*, 6-7, 122-132.

García Sánchez, Bárbara Yadira. (2001). Rousseau y los fundamentos de la modernidad. *Revista Pensamiento y acción*, 9, 58-62.

García Sánchez, Bárbara Yadira. (2003). Los Núcleos de Educación Familiar. Investigación participativa para la prevención de las violencias difusas en la escuela, la familia y el barrio. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

García Sánchez, Bárbara Yadira. (2003). Los Núcleos de Educación Familiar y la prevención de las violencias difusas en contextos educativos. *Revista Colombiana de Psicología*, (Vol. 12). 12, 49-59.

García Sánchez, Bárbara Yadira. (2006). Los Núcleos de Educación Familiar: Redes de apoyo social para la prevención de las violencias micro sociales. *Típica: Boletín electrónico de salud escolar*, (Vol. 2). 2. Recuperado el 19 agosto 2010, en: http://www.tipica.org/media/system/articulos/vol2N2/garcia_3_nef.pdf.

García Sánchez, Bárbara Yadira. (2006). Consideraciones históricas sobre la relación familia y educación. *Revista Educación y Ciencia*, 8, 3-18.

García Sánchez, Bárbara Yadira & Flórez Alarcón, Luis. (2006). Los Núcleos de Educación Familiar: una estrategia para la protección de los derechos vulnerables de la familia gestante precoz de estratos 1 y 2 de Bogotá. *Típica: Boletín electrónico de salud escolar*, (Vol. 2). 1, 1-27. Recuperado el 19 agosto 2010]. en: http://henrry.tipica.org/xwuqiwasjlhasdf7985644Tipica2/pdf/02_familias_de_origen_nef.pdf.

García Sánchez, Bárbara Yadira. (2008) La familia ante la violencia escolar: alternativas de intervención. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*. vol. XXII, 2 (número especial), 321-344.

García Sánchez, Bárbara Yadira. (2008). Familia, Escuela y Barrio: Un Contexto para la Comprensión de la Violencia Escolar. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 108 - 124.

Gerald, Edelman & Giulio, Tononi. (2002). De modo semejante, Gilles, Fauconnier & Mark, Turner en *The way we think. Conceptual bending and the mind's hidden complexities*. Nueva York: Basic Books.

Gerald, Edelman & Giulio, Tononi. (2002). *El universo de la conciencia. Cómo la materia se convierte en imaginación*. Barcelona: Crítica.

Gerald, Edelman & Giulio, Tononi. (2005). *Wider than the sky. A revolutionary view of consciousness*. Londres: Penguin.

Gibbons, Michael & Limoges Camile. (1994). *The new production of knowledge: The Dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.

Giddens, Anthony. (1996). *La transformación de la Identidad*. Madrid: Cátedra.

Giraldo Roncancio, Luis Fernando & Hernández Pinilla, Leonardo David. (2004). *Núcleos de Educación Familiar: Aplicación de una metodología investigativa/ preventiva/ participativa en un grupo de padres separados de la escuela "Prado Pinzón" en Bogotá*. Tesis de pregrado no publicada. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

González Cuberes De Fossati, Martha. (2000). Encontrarte con las mamás y los papás. *Revista Novedades Educativas*, 118, 14-24.

Guerrero Barón, Francisco Javier. (1990). Los Núcleos de Educación Familiar: Una estrategia comunitaria contra la violencia. *Revista pedagógica de la secretaría de educación de Bogotá*. 57-68.

Guerrero Barón, Francisco Javier & García Sánchez, Bárbara Yadira. (2009). Las Ciencias Sociales y la Invención del Tercer Mundo: A propósito de la Obra Académica de Orlando Fals Borda (I). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. (Vol. 12). 12.

Guerrero Barón, J. (2002). [Entrevista a Orlando Fals]. *Revista Pensamiento y Acción*, 10, 61- 68.

Guerrero, Carolina & Caicedo, Diego. (2005). *Economía solidaria: Un proyecto de vida*. Bogotá: Proyecto de investigación financiado por el IDEP.

Gutiérrez De Pineda, Virginia & Vila De Pineda, Patricia. (1988). Honor, familia y sociedad. Bogotá: Universidad Nacional.

Gutiérrez De Pineda, Virginia & Vila De Pineda, Patricia. (1999). La dotación cualitativa de los géneros para su estatus-función. *Revista Nómadas*, 11, 148-163.

Jaramillo, Jaime Eduardo. (1996). *El campo Urbano-Popular: Poblamiento, espacio público, organizaciones dinamizadoras, tiempo libre*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Jiménez, Blanca. (2000). El significado de ser padre. *Congreso Colombiano de Historia*. (11: 22-25, agosto: Bogotá) Memorias CD-ROM. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Jiménez-Buedo, María & Ramos Vielba, Irene. (2009). ¿Más allá de la ciencia académica?: Modo 2, Ciencia Posacadémica y Ciencia Posnormal. En: *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*. (Vol. CLXXXV). 738, 721-737. Recuperado el 15 de Julio de 2011 en:

<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/326/327>

Jimeno, Myriam et al. (2007). *Manes, mansitos y manazos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Kuhn, Thomas Samuel. (1971). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. 1 ed. México: Fondo de Cultura Económica.

Lamus, Doris. (2000). Nuevas formas de maternidad y paternidad. El caso de Bucaramanga. *Congreso Colombiano de Historia*. (11: 22-25, agosto: Bogotá) Memorias CD-ROM. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Létourneau, Jocelyn. (2007). *La caja de herramientas del joven investigador. Guía de iniciación al trabajo intelectual*. Medellín: La Carreta Editores.
- Lévi-Strauss, Claude et al. (1987). *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Lewin, Kurt (1952): Group decision and social change. En G. E. SWANSON, T. N. NEWCOMB y E. L. HARTLEY (Eds.): Reading in social psychology. New York: Holt.
- Linton, Ralph. (1994). La historia natural de la familia. En: Fromm, Horkheimer & Parsons. *La Familia*. (pp. 5-29). Barcelona: Ediciones Península,
- Luckmann, Thomas. (1996). *Teoría de la acción social*. España: Paidós.
- Maltzman Pelta, Daniel. (2002). *Violencia y peligrosidad en la sociedad de hoy*. Montevideo: Fundación Konrad Adenauer.
- Méndez, Fernando. (1999). Drogadicción y prevención familiar: Una política para Europa. *Revista Adicciones*. (Vol. II), 3, 194-200.
- Merton, Robert K. (1987). *Teoría y estructura social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mojica Bautista, Lady Diana. (2009). *Diseño e implementación de un Núcleo de Educación Familiar como metodología de prevención del ingreso a pandillas dirigido a preadolescentes de la UPZ 57 en la Localidad Quinta de Usme*. Tesis de Pregrado no publicada. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Murdock, George Peter. Social Structure. (1995) En: Levi Straus, Claude y otros. *Polémica sobre el Origen y la Universalidad de la Familia*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Musitu, Gonzalo. (2001). *Familias y adolescencia*. Barcelona: Síntesis.
- Ortiz Molina, Blanca; García Sánchez, Bárbara Yadira & Santana, Carlota. (2008). *El trabajo académico del profesor universitario*. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Parra Sandoval, Rodrigo. (1996). *La escuela urbana*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Puyana, Yolanda. (2003). (Comp.) *Padres y madres en cinco ciudades colombianas*. Bogotá: Almudena Editores
- Puyana, Yolanda & Ramírez, María Imelda. (2007). *Familias, cambios y estrategias*. Bogotá: Secretaría Distrital de Integración Social, Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Puyana, Yolanda. (2000). Los Cambios en las representaciones sociales de la maternidad y de la paternidad. En: *Congreso Colombiano de Historia*. (11: 22-25, agosto: Bogotá) Memorias CD-ROM. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Revista Nómadas. (1999), 11. Bogotá: Universidad Central.
- Rodríguez Marín, Jesús. (1995). *Psicología Social de la Salud*. Madrid: Síntesis.
- Salazar, María Cristina. (1997). *La Investigación Acción Participativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Schütz, Alfred. (1972). *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Argentina: Paidós.

Schwartz, Howard. y Jacobs, Jerry. (1984). *Sociología cualitativa. Métodos para la construcción de la realidad*. México: Trillas.

Segura, María Helena; Mahecha, Luz Mery & Rojas, Mercedes. (1998). *Núcleos de Educación Familiar: Un pre-texto para el encuentro*. Bogotá: Grupo de padres de familia Secretaría de Educación. Mimeo.

Sluzki, Carlos E. (1994). Violencia familiar y violencia política, implicaciones terapéuticas de un modelo general. En: Fried Schnitman, Dora. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Stavenhagen, Rodolfo. (1971). Decolonizing Applied Social Sciences. En: *Human organization*. (Vol. 30). 4/ Winter. Chicago. Publicado en español en: Stavenhagen, Rodolfo. *Sociología y Subdesarrollo*. México: Nuestro Tiempo.

Stavenhagen Rodolfo (1981 [1970]). Siete tesis equivocadas sobre América Latina. En: Stavenhagen, Rodolfo. *Sociología y Subdesarrollo, Nuestro Tiempo*, México. Recuperado el 17 de julio de 2011 en http://www.facebook.com/note.php?note_id=10150226539553595

Tax, Sol. (1942). Etnic relations in Guatemala. *Revista América Indígena*. (Vol XII). 4.

Torres Castro, Carmen Beatriz. (2006). *La violencia femenina en el ámbito escolar un estudio de caso en una institución educativa Distrital de Bogotá*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Católica de Colombia. Bogotá, Colombia.

Torres Castro, Carmen Beatriz. (2012) *Violencia Femenina en la Escuela: Una Mirada desde las adolescentes*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia; Universidad de Bourgogne, Dijon, Francia.

Torres, William. (1987). Fals Borda y su obra. Reseña de Ciencia y Compromiso. Gonzalo Cataño, Comp. *Boletín Cultural y Bibliográfico*. Vol. XXIV, 12. Recuperado el 3 julio de 2009. en: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/publicacionesbanrep/boletin/boleti3/bol12/fals.htm>

Touraine, Alain. (2000) *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Bogotá: Fondo de cultura económica.

Touraine, Alain. (2000). La formación de sujeto. En: *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes. Crítica de la modernidad*. México: Fondo de cultura económica.

Viveros Vigoya, Mara. (2002). De quebradores y cumplidores. Bogotá: Centro de estudios sociales, Universidad Nacional de Colombia; Fundación FORD; PROFAMILIA Colombia.

Zemelman, Hugo. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Antropos, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Ziman, John. (2000). *Ciencia y sociedad civil. Ciencia, tecnología y sociedad*. Vol. 1, pp. 177-188.

Ziman, John. (2000). *Real science: what it is and what it means*, Cambridge. UK: Cambridge University Press.

Ziman, John. (2003). *¿Qué es la ciencia?* Madrid: Cambridge University Press.

Zuleta, Estanislao. (2008). *Elogio de la Dificultad y otros ensayos*. Bogotá: Hombre Nuevo Editores.

Anexo 1. Decreto 844/ 1995. Plan Sectorial de Educación de Bogotá³⁵

Decreto 844 de 1995

(Diciembre 26)

“Por medio del cual se adopta el Plan Sectorial de Educación del Distrito Capital Santa Fe de Bogotá”, el Alcalde Mayor de Santa Fe de Bogotá, D.C, en uso de sus atribuciones legales y en especial las conferidas por el numeral 4 del artículo 38 del Decreto ley 1421 de 1.993 y, considerando:

Que la ley 60 de 1993 determina los requisitos para asumir la administración de los recursos del situado fiscal por parte de los distritos.

Que en el artículo 14 de la misma ley se determina como requisito la formulación de un Plan de Desarrollo para la prestación del servicio de educación, que permita evaluar la gestión del distrito en cuanto a la calidad, eficiencia y cobertura de la prestación del servicio educativo.

Que el artículo 8 del decreto 2886 de 1994 determina que para acreditar este requisito es necesario que el Distrito presente al Ministerio de Educación Nacional un plan sectorial junto con el plan anual de inversiones.

Que mediante Decreto Distrital No 295 el Alcalde Mayor de Santa Fe de Bogotá, D.C., promulgó el Plan de desarrollo económico, social, y de obras públicas “Formar Ciudad”

Que el plan sectorial educativo para Santa Fe de Bogotá, D.C se desarrolla en el Plan “Formar Ciudad” Y se formuló de acuerdo con la metodología aprobada por el Ministerio de Educación Nacional, de acuerdo con lo establecido en el artículo 7 del Decreto 2886 de 1994.

Que dicho plan tiene en cuenta las pautas impartidas sobre el particular por el Ministerio de Educación Nacional y guarda total coherencia con el Plan de Desarrollo Distrital, de acuerdo con lo establecido en el artículo 7 del decreto 2886 de 1994

DECRETA:

Artículo 1. Adoptase el plan sectorial de educación del Distrito Capital de Santa Fe de Bogotá 1995 - 1998; en cumplimiento de la Ley 60 de 1993, para la acreditación ante la Nación. Ministerio de Educación Nacional con el fin de asumir la autonomía administrativa y financiera del servicio público de la educación.

Artículo 2. Plan Sectorial. El Plan consta de: Objetivo General, Objetivos Específicos, Metas y Proyectos.

Artículo 3. Objetivo General. El plan tiene como objetivo general sintetizar las acciones y recursos necesarios para el logro de las metas que se relacionan con la ampliación de la cobertura y el mejoramiento de la calidad del servicio público de la educación.

35. En su Artículo 5, Proyectos, incluyó los NEF como parte del programa de Educación de la Ciudad

Artículo 4. Objetivos Específicos. En concordancia con las estrategias del Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas Para Santa fe de Bogotá, D. C. "Formar Ciudad" el Plan Sectorial desarrolla los siguientes objetivos específicos.

1. *Mejorar la calidad de la educación.*
2. *Ampliar la cobertura.*
3. *Mejorar la relación entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo.*
4. *Mejorar la articulación entre la educación y el cuidado del medio ambiente.*
5. *Mejorar la comunicación entre la ciudadanía y la Secretaría de Educación, entre los múltiples estamentos y miembros de la comunidad educativa distrital y entre los funcionarios de la Secretaría de Educación.*
6. *Coordinar el proceso de desconcentración de la educación en el Distrito Capital.*

Artículo 5. Metas. Con el desarrollo del Plan en el Distrito Capital 1.995- 1998 se obtendrán, de acuerdo con las líneas de acción definidas por la Secretaría, las siguientes metas:

1. *Calidad de la Educación*

- Capacitar 200 docentes y padres de familia en el manejo de las discapacidades físicas, sensoriales, mentales y cognoscitivas.
- Montar un sistema de información para detectar los problemas de los niños con discapacidades.
- Atender y apoyar 1707 Proyectos Educativos Institucionales.
- Dotar de laboratorio, biblioteca, ayudas educativas, equipos, implementos para educación estética a los centros educativos (CREM) de las localidades 2 y 11 Y cubrir a 2050 estudiantes que atienden centros.
- Implementar 20 bibliotecas escolares.
- Poner en marcha el programa de bibliotecas hermanas de la Luis Ángel Arango.
- Fortalecer 20 PEI centrados en la educación de la tecnología de la educación media.
- Asistir técnicamente a los PEI en la dotación de recursos y material didáctico y construcción de aulas.
- Mejorar las comunicaciones entre los usuarios y los funcionarios de la Secretaría.
- Dotar a 200 centros educativos de computación.
- Crear centros de informática en las instituciones que se vinculan al programa de informática educativa, dotando con aulas de informática 200 centros educativos, 100 en cada uno.
- Preparación a 200 docentes dinamizadores de la informática educativa cada año.
- Capacitar a 1224 docentes de secundaria de Ciudad Bolívar en diferentes aspectos que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación en el sector.
- Beneficiar con refuerzo escolar y el uso del tiempo libre a 130.000 familias.
- Adecuar y dotar 280 canchas deportivas en escuelas y colegios distritales.
- Construir y dotar 350 canchas deportivas en escuelas y colegios distritales.
- Dotar de recursos físicos a 400 aulas por año de grado cero.
- Construir 35 centros educativos.
- Hacer 190 convenios con colegios oficiales y escuelas para el fortaleciendo y universalización de la escuela básica primaria.

- Ampliar la cobertura de la educación secundaria en un 5%.
 - Nombrar nuevos docentes para cubrir la demanda ocasionada con la creación de nuevos cursos.
2. *Atención y protección de las mujeres y la infancia*
- Formar 500 vigías comunitarios.
 - Formar pedagógicamente 2.500 madres comunitarias.
 - Brindar a 550.000 estudiantes el seguro médico, hospitalario, y de auxilios funerarios.
 - Proporcionar el complemento alimenticio a 25000 estudiantes de la básica primaria con deficiencias nutricionales.
3. *Salud y educación en la población con necesidades básicas insatisfechas*
- Realizar talleres locales para la prevención de la drogadicción dirigidos a orientadores y trabajadores sociales de los centros educativos oficiales.
 - Ofrecer el servicio de transporte escolar a 4500 estudiantes de escasos recursos.
 - Construir 125 aulas en 25 centros educativos del Distrito Capital y 25 laboratorios.
 - Apoyo a 2.450 mujeres jefes de hogar para el pago de los costos educativos de sus hijos.
4. *Aumento conciencia ciudadana ambiental*
- Adelantar 32 acciones de carácter curricular involucrando a la comunidad a los procesos pedagógicos.
 - Capacitar a 2500 docentes en educación ambiental.
 - Mejorar las condiciones educativas y ambientales de 1.200 estudiantes de la localidad de Sumapaz.
5. *Aumento de la capacidad de concertación y solución de conflictos*
- Capacitar más de cien mil padres de familia en los mecanismos de auto gestión para la prevención de la violencia intrafamiliar.
 - Vincular 200 planteles a la RED - SED.
6. *Control ciudadano y mejoramiento de la atención*
- Capacitar a 15.000 padres de familia de las asociaciones en aspectos de interés para el desarrollo de la comunidad educativa.
 - Adecuar la estructura orgánica de la Secretaria a las nuevas condiciones de servicio educativo en el Distrito.
7. *Aumento de la capacidad de planeación y control*
- Diseñar la estructura orgánica de la Secretaria de Educación.
 - Elaborar nuevos manuales de funciones y procedimientos.
 - Diseñar y desarrollar la capacitación necesaria para el personal ó administrativo de la Secretaria acorde a las necesidades de la nueva organización.
 - Establecer y adoptar un procedimiento Único y claro para los trámites que se realizan en la Secretaria de Educación.
8. *Aumento de cumplimiento de normas de convivencia*
- Vincular a 82.000 estudiantes de la educación básica en talleres lúdicos, culturales, ecológicos, deportivos y científicos en procura del mejoramiento de la calidad de la educación.

9. *Fortalecimiento de la administración local*

- Implementar 20 CADELES.

10. *Adecuación de instituciones y de gasto a necesidades de la ciudad*

- Ampliar y mantener el sistema de información computarizado.

Artículo 5. Proyectos. El Plan Sectorial del Sector Educativo está compuesto por cuarenta y ocho proyectos que desarrollan una de las cinco estrategias del Plan de Desarrollo Distrital "Formar Ciudad" de la siguiente manera:

1. *Cultura ciudadana en educación*

- Núcleos de educación familiar
- Producción, dirección, y difusión de actividades educativas en los medios de comunicación.
- Oportunidades a jóvenes.
- Red integrada de participación ciudadana.

2. *Mejoramiento del medio ambiental*

- Plan masivo de educación ambiental.
- **La escuela como núcleo de educación.**
- Agenda ambiental para el Sumapaz.

3. *En Progreso social:*

- Educación especial 5 a 12 años y PEFADI 5 a 17 años.
- Desarrollo de ciudadanos 2001 hasta una escuela para la nueva ciudadanía.
- Desarrollo infantil 0 a 5 años y apoyo pedagógico a madres comunitarias.
- Proyecto educativo institucional PEI para Santa Fe de Bogotá.
- Capacitación de docentes y directivos docentes.
- Promoción juvenil y prevención integral de la drogadicción.
- Renovación de material didáctico secundaria – CREM.
- CRED, CREPS
- Sistema Metropolitano de bibliotecas.
- Subsidio escolar de transporte.
- Pólizas de seguros de vida y lesiones personales de estudiantes.
- Modernización de la Secretaría de Educación.
- Dotación de bibliotecas a centros educativos oficiales de secundaria.
- Pupitres equipos y laboratorios.
- Implantación del programa de subsidios a la demanda de educación básica.
- Dotación de computadores a centros educativos.
- Capacitación en informática educativa.
- Subsidio a madres jefes de hogar.
- Suministro de alimentos.
- Desarrollo y mejoramiento del hábitat escolar.
- Creación y puesta en marcha del programa de educación inicial.
- Construcción y ampliación de establecimientos educativos.

- Fortalecimiento y universalización de la educación básica.
- Creación de plazas docentes.
- Plan de Atención de coberturas PACES.
- Apoyo al desarrollo educativo del Sumapaz; construcción y adecuación de aulas.
- Reposición de fondos de servicios docentes y fondos escolares.
- Servicios docentes nómina de docentes.
- Nómina FER situado fiscal.
- Nuevas estrategias para el bachillerato nocturno.
- Centros politécnicos de capacitación popular.
- Alfabetización y post alfabetización.

4. Legitimidad institucional

- Desarrollo de asociaciones de padres de familia.
- Reestructuración de la Secretaría de Educación Distrital.
- CADEL.
- Montaje y actualización del sistema de información educativa.
- Cultura y capacitación del control interno.
- Líderes juveniles.
- Alfabetización de adultos.

5. Productividad Urbana

- Dotación de establecimientos técnicos y conversión de clásicos.
- Modernización de la unidad educativa CEMDIZOB complejo educativo.

Artículo 6. El desarrollo del plan es responsabilidad de la Secretaría de Educación Distrital.

Artículo 7. El Plan sectorial tendrá un costo cercano al billón de pesos y se financiará con recursos propios del Distrito, recursos del situado fiscal, recursos corrientes de la nación y otras fuentes.

Artículo 8. El presente decreto rige a partir de la firma (26) veintiséis días del mes de diciembre de mil novecientos noventa y cinco (1995)

Cúmplase

Antanas Mockus Sivickas, Alcalde Mayor de Santa Fe de Bogotá D.C.

José Luis Villa Veces Cardoso, Secretario de Educación del D.C.

NOTA: Publicado en el Registro Distrital 1079 de enero 2 de 1996.

Anexo 2. Invitación a las sesiones³⁶

Núcleos de Educación Social

Nombre del invitado

El colegio (nombre del IED)

Lo(a) invita a participar en el NES, el día (fecha y hora)
en las instalaciones del Colegio

Modelo de Invitación a las sesiones³⁷



36. La mayoría de anexos que se presentan a continuación hacen parte de los instrumentos de investigación que se utilizaron en la realización del proyecto “Violencia escolar en Bogotá: una mirada desde los maestros, las familias y los jóvenes. Aplicación de un modelo cualitativo de investigación y prevención en escuela, familia y barrio”. Código 113045221138, Convenio 362/08, ejecutado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -UPTC- Tunja. Bogotá. 2009-2011.

37. Este modelo de invitación fue diseñado por: Giraldo Alarcón, Fernando y Rodríguez William. Ver: Informe de actividades y resultados del Núcleo de Educación Familiar de la Institución Educativa Distrital Nueva constitución, (inédito). Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Psicología. Bogotá, Mayo 2010.

NEF NEF NEF NEF NEF Núcleos de Educación Familiar IED Nueva Constitución, Escuela Saludable	 Núcleos de Educación Familiar IED Nueva Constitución, Escuela Saludable	 Núcleos de Educación Familiar invitación	 a encontrarse
	 Núcleos de Educación Familiar IED Nueva Constitución, Escuela Saludable	 Núcleos de Educación Familiar invitación	 a explorar
	 Núcleos de Educación Familiar IED Nueva Constitución, Escuela Saludable	 Núcleos de Educación Familiar invitación	 a recorrer
	 Núcleos de Educación Familiar IED Nueva Constitución, Escuela Saludable	 Núcleos de Educación Familiar invitación	 a desplazarse
	 Núcleos de Educación Familiar IED Nueva Constitución, Escuela Saludable	 Núcleos de Educación Familiar invitación	 a transformar
 Núcleos de Educación Familiar IED Nueva Constitución, Escuela Saludable	 Núcleos de Educación Familiar invitación	 a construir redes sociales	

Anexo 4. Formato de consentimiento

Mi nombre es _____, soy profesor de la Universidad _____ . Trabajo en la Facultad de Educación y soy uno de los investigadores principales del proyecto titulado: _____. Este es un trabajo de investigación tiene el propósito de _____. La investigación se realizará a través de observación directa en el barrio, entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales durante los meses de _____ del año _____, en esta institución, en el horario de _____.

Si usted desea participar voluntariamente en esta investigación, lo que se espera es que participe en el proceso compartiendo su vivencia personal respecto a su conocimiento sobre la historia del barrio, la organización comunitaria, las problemáticas detectadas y la convivencia entre vecinos así como las relaciones entre barrio y colegio. En cada encuentro se le pedirá que usted manifieste sus puntos de vista de manera verbal o escrita.

Para proteger su confidencialidad y anonimato, el estudio lo identificará mediante una calve en lugar de utilizar su nombre. Toda la información será recogida de manera confidencial. Usted puede rehusarse a contestar cualquier pregunta o terminar su participación en este estudio en cualquier momento.

No existe ningún riesgo para usted en participar en este estudio. El beneficio de su participación será permitirle identificar y comprender las dinámicas barriales y las interacciones del entorno barrial con el escolar.

Los resultados de este estudio serán discutidos en un documento académico sin mencionar nombres o algún detalle que lo identifique a usted. Si le interesa obtener una copia de la investigación, me puede contactar y se la enviaré. Si tiene alguna pregunta o comentario acerca de esta investigación, me puede llamar en Bogotá al teléfono _____, o enviarme un e-mail a _____@mail.com.

Consentimiento: He leído y entiendo la información que se me ha suministrado anteriormente. El investigador me ha respondido todas las preguntas a satisfacción y me ha dado una copia de este formato. Estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.

Firma del participante _____ Fecha _____

Firma del Investigador _____ Fecha _____

Anexo 5. Ficha de identificación de participantes

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Nombre, Dirección, Localidad y teléfono de la Institución Educativa donde se realiza el NEF:

Nombre y apellidos de la persona que se inscribe en el NEF: Edad:

Clave personal con la que se identificara en sus escritos en adelante:

Estado civil: No. de hijos:

Ultimo grado escolar cursado y aprobado:

Ocupación laboral actual:

Dirección de su residencia: Teléfono de residencia:

Nombre del barrio: Localidad: Tiempo de residencia en él:

Estrato socioeconómico del barrio:

Enumere las personas que componen el núcleo familiar:

Nombre	Parentesco	Edad	Escolaridad	Trabajo

Anexo 6. Encuesta a la familia

Estimados padres y madres de familia:

EL Colegio está interesado en adelantar un estudio sobre el entorno socio familiar de los estudiantes con el objetivo de contribuir a su mejor desenvolvimiento, para ello requerimos que ustedes nos respondan cuidadosa y detalladamente una serie de preguntas de este cuestionario. Muchas Gracias.

Nombre de la persona que da la encuesta: _____ Edad: _____

Rol dentro de la familia: _____ Grado escolaridad: _____

Ocupación laboral: _____ Ingresos: _____

Estado civil: _____ No. de hijos: _____

Nombre del hijo que estudia en el colegio: _____ Curso: _____

Nombre del colegio: _____ Jornada: _____

Dirección de residencia: _____ Barrio: _____ Tel. _____

1. Enumere las personas que componen el núcleo familiar:

Nombre	Parentesco	Edad	Escolaridad	Trabajo actual

2. ¿Quién es el jefe del núcleo familiar?

3. ¿Cuáles son las principales situaciones problemáticas que tiene su familia actualmente?

4. Datos de la vivienda. Usted vive en:

Apartamento Casalote Casa Pieza Otro, especifique

5. El lugar en donde vive es:

Arriendo Propio

6. El lugar en donde usted vive junto con su familia consta de: Sala

Cocina Comedor Baño Patio Alcobas

7. Cuántos cuartos tiene su vivienda:

De esos cuántos utiliza para usted y sus hijos:

8. Enumere los servicios públicos con que cuenta la vivienda:

Agua Gas Luz Teléfono Otros

9. El rendimiento académico que realiza su hijo/a en el colegio, usted lo considera:

Bueno Regular Malo

Explique su respuesta:

10. Usted considera que el comportamiento de su hijo en el colegio es:

11. Si su hijo ha tenido episodios conflictivos en el colegio, descríbalos:

12. ¿Qué medidas disciplinarias implementa usted en la casa, para corregir el comportamiento del hijo o hija?

13. ¿Qué medidas disciplinarias implementa el colegio cuando su hijo comete alguna infracción? ¿Está de acuerdo con ellas?

14. ¿Siente usted, que el colegio ha sido un apoyo en la formación de su hijo? Si No ¿Por qué?

15. ¿Qué hace su hijo cuando sale del colegio?

16. ¿Desde cuándo usted vive en este barrio? ¿Qué es lo que más le gusta del barrio? ¿Qué es lo que menos le gusta del barrio? ¿Qué servicios de su barrio usted utiliza con frecuencia?

17. ¿Cómo evalúa las relaciones con sus vecinos?

Buenas Regulares Malas

18. ¿Cuáles servicios comunitarios usted utiliza en su barrio?

19. ¿Dichas organizaciones le ayudan de alguna manera en la educación de sus hijos?

Si no ¿Por qué?

Anexo 7. Matriz de intervención con familia³⁸

Proyecto violencia escolar en Bogotá: una mirada desde las familias,
los maestros y los jóvenes
Participantes: 10 padres de familia
Problemática a abordar: Violencia intrafamiliar asociada a violencia escolar.
El NES de cinco etapas y dos escenarios.

ETAPAS /ESCENARIOS	FAMILIA	ESCUELA
ENCUENTRO: Conocimiento de los participantes y definición del problema	Sesión 1: Quien son los participantes información demográfica sobre las familias, nivel de escolaridad de los padres, ocupación laboral de los padres, lugar de residencia, estrato socioeconómico Tipos de familia y caracterización de la familia.	Sesión 5 Cómo perciben los hijos en la vida escolar: relaciones que entablan, intereses, tipos de amigos, organización del tiempo, actividades fuera del colegio.
EXPLORATORIO: Caracterizar el problema	Sesión 2: Cómo son Descripción de situaciones conflictivas actuales entre la pareja y esta con los hijos e hijas y ellos entre sí.	Sesión 6: Descripción de las problemáticas actuales que enfrentan sus hijos en la vida escolar y formas de afrontamiento.
RECORRIDO: Historiar el problema, georeferenciar el problema	Sesión 3: Desde cuando son. Relatos de episodios de violencia intrafamiliar significativos: detonadores, manejo de autoridad, roles, solución de conflictos. ¿Los padres asumen actitudes de protección para alejar los hijos del conflicto o los hacen partícipes?	Sesión 7: Relatos de episodios conflictivos que los hijos e hijas vivieron en la institución educativa y formas de abordarlo por parte de la familia, de la escuela y de los jóvenes.
DESPLAZAMIENTO: Representaciones sociales sobre el problema y sentido del mismo	Sesión 4: El por qué de dichas relaciones Expresiones de sentido de los participantes frente a las relaciones de violencia	Sesión 8: El por qué de dichas relaciones en los hijos Expresiones de sentido que los padres consideran, tienen sus hijos para comunicarse de la manera que lo hacen.
TRANSFORMACIÓN: Cambios en el problema	Sesión 9: Visualización de las posibilidades de cambio frente al manejo de las relaciones de violencia en la vida familiar y escolar.	

38. Las matrices que se presentan a continuación hacen parte de los instrumentos de investigación que se utilizaron en la realización del proyecto "Violencia escolar en Bogotá: una mirada desde los maestros, las familias y los jóvenes. Aplicación de un modelo cualitativo de investigación y prevención en escuela, familia y barrio" Código 113045221138, Convenio 362/08, ejecutado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia –UPTC- Tunja. Bogotá. 2009-2011.

Matriz de intervención con adolescentes³⁹

ESCENARIOS	SUJETO/ FAMILIA	ESCUELA	BARRIO
ETAPAS			
Objetivos	<p>¿La familia y la escuela aportan a las adolescentes modelos inadecuados de resolución de conflictos?</p> <p>¿En qué medida los conceptos de autoridad y el ejercicio del poder influyen en las manifestaciones de violencia escolar femenina?</p> <p>(Identificar elementos de protección de padres hacia los hijos)</p>	<p>¿Qué relación existe entre la violencia intrafamiliar y la violencia escolar femenina?</p> <p>¿Qué papel juega la escuela ante las nuevas expresiones del fenómeno juvenil?</p> <p>¿En qué medida los conceptos de autoridad y el ejercicio del poder influyen en las manifestaciones de violencia escolar femenina?</p> <p>(Identificar elementos de atención de los maestros hacia los estudiantes)</p>	<p>¿Son las pandillas juveniles el escenario para el aprendizaje de relaciones de violencia en los escenarios escolar y barrial?</p> <p>(Identificar aspectos de seguridad en el barrio hacia los jóvenes). ¿Podrían identificarse políticas de seguridad?</p>
ENCUENTRO/ EXPLORATORIO	<p>Sesión 1</p> <p>información demográfica sobre las niñas, edad, escolaridad, nivel de escolaridad de los padres, ocupación laboral de los padres, lugar de residencia, estrato socioeconómico, (ficha identificación)</p> <p>Identificar y describir problemáticas que viven las niñas en la vida familiar: Maltrato físico o psicológico, marginación, abandono afectivo, acoso sexual, consumo de alcohol, consumo de sustancias, amenazas, chantaje. Grupo focal mediante relatos escritos y luego socialización</p>	<p>Sesión 4 :</p> <p>Información institución educativa: nombre del colegio, ubicación, No. de estudiantes, No. estudiantes por curso, jornada, programas especiales, estado de las instalaciones, actividades especiales.</p> <p>Identificar y describir problemáticas que viven las niñas en la vida escolar: (hurto, insultos, exclusión, difamación, maltrato entre pares, acoso sexual o verbal, inseguridad, consumo alcohol, drogas, porte de armas, vandalismo, amenazas, chantajes, maltrato físico o psicológicos). Formas de control utilizadas por la institución y respuesta de las estudiantes. Frecuencia de los eventos.</p> <p>Grupo focal mediante relatos escritos y luego socialización</p>	<p>Sesión 7</p> <p>Información barrial: Nombre del barrio donde está ubicada la escuela, ubicación, habitantes, estrato, organización. (ficha de identificación)</p> <p>Identificar y describir problemáticas que se suceden en el entorno barrial donde está ubicada la escuela: pandillismo, bandas, atracos, inseguridad, vandalismo, indigencia, porte de armas, robos, acoso sexual, venta de sustancias psicoactivas, consumo de alcohol</p>
RECORRIDOS	<p>Sesión 2</p> <p>¿Qué desata situaciones conflictivas entre los padres y las niñas?, Ante dichas situaciones, relatar las formas como se afrontaron?, actitud de los padres, comportamiento de las hijas, intervención de otros miembros de la familia. Relatos de vida escritos</p>	<p>Sesión 5</p> <p>¿Qué desata situaciones de violencia escolar entre las niñas?. Recordar episodios de violencia escolar en que han estado inmersa las niñas y analizar, motivaciones que lo propiciaron, situaciones específicas con respecto a la intervención de las autoridades escolares, los compañeros de clase, los grupos involucrados, las sanciones recibidas y la frecuencia de este tipo de actos. Nombrar los espacios del colegio en donde sucedieron los hechos. Relatos de vida escritos</p>	<p>Sesión 8</p> <p>Reconocer a través de recorridos barriales y de las trayectorias de las niñas de la casa al colegio y viceversa. las situaciones de seguridad o inseguridad, los riesgos presentes. Recorrido espacial</p>
DESPLAZAMIENTOS/ TRANSFORMACIONES	<p>Sesión 3</p> <p>¿Cuál es el sentido que las jóvenes encuentran en las relaciones expresadas a través de violencia en la familia? ¿Es posible modificar la convivencia cotidiana y de quién o de qué dependería?</p>	<p>Sesión 6</p> <p>¿Cuál es el sentido que las niñas encuentran en las relaciones expresadas a través de violencia entre niñas como las niñas, hurto, maltrato, exclusión. ¿qué opinan sobre el porte de armas, el uso de sustancias, el consumo de alcohol? ¿Es posible modificar la convivencia escolar, de qué dependería?</p>	<p>Sesión 9.</p> <p>¿Las niñas se encuentran vinculadas a grupos barriales, bandas, pandillas?, si es así, cuál es el sentido que tiene para ellas dicha vinculación, cuales sus creencias respecto a estas organizaciones? ¿Es posible pertenecer a grupos juveniles sin que ello se asocie a violencia?</p>

39. Esta matriz fue formulada y desarrollada por Carmen Beatriz Torres Castro para la obtención de la información de su tesis doctoral ya referenciada

Matriz de intervención con jóvenes pertenecientes a barras⁴⁰

ESCENARIOS	SUJETO/FAMILIA:	ESCUELA	BARRIO
ETAPAS			
Objetivos	<p>¿Cuál es el propósito de los jóvenes escolares que deciden vincularse a barras del fútbol? ¿qué buscan? ¿Cuál es su situación familiar, social, económica y su proyecto de vida? ¿Qué alternativas edificantes tienen nuestros jóvenes frente a lo que representa la violencia?</p> <p>(Identificar elementos de protección de padres hacia los hijos)</p>	<p>¿Cómo interactúan los diferentes factores para que se configuren hechos de violencia en relación con el deporte, particularmente el fútbol, y cuál es el sentido que tiene para los jóvenes escolarizados la pertenencia a grupos de barristas?</p> <p>¿Qué caracteriza la violencia ejercida por grupos de barras del fútbol dentro de la escuela? (Identificar elementos de atención de los maestros hacia los estudiantes)</p>	<p>¿Qué relación presentan éstas con bandas y pandillas de los barrios en donde las amenazas y la confrontación se han vuelto comunes? (Identificar aspectos de seguridad en el barrio hacia los jóvenes). Podrían identificarse políticas de seguridad</p>
ENCUENTRO/ EXPLORATORIO	<p>Sesión 1: información demográfica sobre los jóvenes, edad, escolaridad, nivel de escolaridad de los padres, ocupación laboral de los padres, lugar de residencia, estrato socioeconómico, (ficha identificación)</p> <p>¿Cuál es la situación familiar, social, económica de los jóvenes que se vinculan a grupos de barristas?</p> <p>Identificar las problemáticas que viven los jóvenes en la vida familiar</p>	<p>Sesión 4 Información institución educativa: nombre del colegio, ubicación, No. de estudiantes, No. estudiantes por curso, jornada, programas especiales, estado de las instalaciones, actividades especiales.</p> <p>¿Qué caracteriza la violencia ejercida por grupos de barras del fútbol dentro de la escuela?, Identificación de la problemática al interior del colegio y frecuencia de dicha problemática...</p>	<p>Sesión 8 Información barrial: Nombre del barrio donde está ubicada la escuela, ubicación, habitantes, estrato, organización.</p>
RECORRIDOS	<p>Sesión 2: ¿Qué desata situaciones conflictivas entre los padres y los jóvenes?, Ante dichas situaciones, relatar las formas como se afrontan?, actitud de los padres, comportamiento de los jóvenes, intervención de otros miembros de la familia?</p> <p>¿Es posible identificar en los jóvenes las huellas de su participación en grupos de barristas? Recorrido corporal.</p>	<p>Sesión 5: ¿De qué manera la escuela asume los eventos de violencia desatados por estudiantes pertenecientes a grupos de barristas? ¿Cuál es la percepción que los estudiantes tienen sobre la disciplina escolar?</p>	<p>Sesión 9 ¿Qué relación presentan las barras con bandas y pandillas de los barrios en donde las amenazas y la confrontación se han vuelto comunes?</p>
		<p>Sesión 6: ¿En cuales espacios físicos del colegio se suceden los episodios de violencia ejercida por estudiantes pertenecientes a grupos de barristas? Recorrido físico del colegio.</p>	<p>Sesión 10 ¿En cuales espacios del entorno barrial se suceden los episodios de violencia ejercida por jóvenes pertenecientes a diferentes grupos, entre ellos, las barras bravas? Identificarlos en las trayectorias de recorrido de la casa al colegio y viceversa.</p>
DESPLAZAMIENTOS/ TRANSFORMACIONES	<p>Sesión 3: Analizar las motivaciones personales, creencias y valores de los jóvenes para vincularse a grupos de barristas.</p>	<p>Sesión 7 ¿Es posible poner límite a las expresiones de violencia que generan los grupos de barristas y cómo? Quién debería hacerlo? ¿Cuál sería el papel de la familia y la escuela frente a esta situación?</p>	

40. Esta matriz fue formulada y desarrollada por Luz Stella Cañón Cueca para la obtención de la información de su tesis doctoral ya referenciada.

Anexo 8. Guías de observación del barrio⁴¹

Caracterización del barrio: Nombre del barrio donde está ubicado el colegio, ubicación, habitantes, estrato, organización.

Mapa del barrio y croquis el cual se puede obtener o con la Junta de Acción Comunal o en el Catastro. Hacer recorrido físico del barrio.

Identificar elementos relevantes de la historia del barrio.

Identificar las organizaciones barriales existentes y programas desarrollados últimos 5 años, en especial aquellos que involucran la participación de jóvenes.

Identificar problemáticas del barrio y sectores del barrio de más alto riesgo para la población.

Identificar aspectos de seguridad en el barrio. Podrían identificarse políticas de seguridad en Alcaldía Local.

Identificar acciones que se hayan desarrollado conjuntamente entre colegio y organizaciones barriales en torno a acciones de prevención, participación de jóvenes, recreación y cultura.

Revisión documental: Documentos sobre políticas de seguridad ciudadana, estadísticas de delincuencia juvenil en el barrio, sector, localidad.

41. Las guías que se presentan a continuación hacen parte de los instrumentos de investigación que se utilizaron en la realización del Proyecto Violencia Escolar en Bogotá: Una mirada desde las familias, los maestros y los jóvenes. Universidad Distrital, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC-Tunja, Colciencias, Bogotá. 2009-2011.

Anexo 9. Guía de observación de la institución educativa

Observación: Caracterización de la institución educativa y la jornada, número de estudiantes por jornada, número de estudiantes por aula, número de orientadores, psicólogos u otros profesionales de apoyo, seguridad del colegio, medidas tomadas para atender a los estudiantes que presentan dificultades, presencia de comité de convivencia y acciones que desarrolla, estado de las instalaciones físicas del colegio y dotación del mismo, espacios para recreación como patios, auditorios, bibliotecas, salas.

Observación: Observar los recreos del colegio, observar relaciones entre directivas y profesores, entre profesores, profesores y estudiantes, estudiantes entre sí, directivas y profesores con padres de familia, directivas y profesores con líderes barriales.

Recorrido físico del colegio. Hacer croquis.

Pregunta. Caracterización de la comunidad educativa, tipos de familia usuarias del colegio, estrato socioeconómico, principales problemáticas detectadas en la vida familiar, ocupación laboral, lugar de residencia de las familias para observar la concentración de población por barrios y establecer la distancia con respecto al colegio el trayecto que deben recorrer los estudiantes. (Visualizar en el croquis del barrio).

Pregunta: Caracterización del barrio en donde está ubicado el colegio, elementos de historia barrial relevantes, organización del barrio, relaciones del colegio con la organización barrial, problemáticas que se presentan en el barrio.

Pregunta: Los profesores y coordinadores de disciplina han detectado entre los y las estudiantes, episodios relacionados con violencia escolar, que tipo de violencia, consumo de alcohol, consumo de drogas, pertenencia a bandas, pandillas o grupos de barristas?

Pregunta: Caracterización de los estudiantes (niñas y jóvenes) que se involucran en situaciones de violencia escolar, desempeño académico, presentación personal, estatus dentro del colegio, relaciones de amistad o enemistad que entabla.

Pregunta: Cuáles son las principales faltas disciplinarias que se manifiestan en el colegio, forma de administración de sanciones y tratamiento de la disciplina escolar.

Pregunta: Formas como las autoridades escolares atienden las situaciones de violencia escolar dentro del colegio.

Pregunta: Formas como las autoridades escolares atienden las situaciones de violencia escolar fuera del colegio.

Pregunta: Formas como las autoridades escolares atienden las situaciones de violencia intrafamiliar reportadas por los y las estudiantes.

Pregunta: El colegio cuenta con planes o programas que trabajen preventivamente la violencia escolar? Descripción y logros.

Revisión documental en el colegio: proyecto educativo institucional, manual de convivencia, actas de orientación, actas del comité de convivencia. Contrastar planteamientos del manual de convivencia con aplicaciones del código de infancia y adolescencia, ley 1098 de 2006.

Anexo 10. Ejemplo de una guía de sesión

MIRADA DE LAS FAMILIAS SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR
ESCENARIO: Escuela
ETAPA METODOLOGICA: Encuentro
SESIÓN No. 5: Desplazamiento
FECHA: Marzo 6 de 2009
TEMA: Los hijos en la vida escolar
FACILITADOR: Bárbara García Sánchez
PROFESIONAL DE APOYO: Carolina Pabón
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Analizar las percepciones de padres e hijos en el entorno escolar acerca de: percepción del ambiente escolar, percepción de violencia entre compañeros o profesores, percepción de presencia de violencia física dentro de la institución escolar o fuera de ella, percepción de relaciones entre estudiantes y entre profesores en el colegio, ejercicio de la autoridad y la disciplina en el colegio, consumo de cigarrillos, drogas, o alcohol.
DESARROLLO DE LA SESIÓN:
Hora: 1:30- 3:30 p.m.
· Recepción de los participantes inscritos, entrega de escarapelas y firma de asistencia: 5'
· Presentación del facilitador y el profesional de apoyo: 3'
· Recuerdo de reglas del juego: 5'
· Dinámica de integración: 10'. Los padres comentarán historias de su vida escolar y las confrontarán con la vida escolar de los hijos actualmente
· Actividad de inicio: la conversación girará en torno a:
¿Qué es lo que más le gusta del ambiente escolar, y qué es lo que menos le gusta?
¿Ha observado en el colegio comportamientos y actos de violencia entre compañeros o profesores?
¿Su hijo ha sido objeto de agresiones, insultos, amenazas, golpes o robos dentro de la institución escolar o fuera de ella?
¿Cómo son las relaciones entre estudiantes y entre profesores en el colegio?
¿Cómo se ejerce la autoridad y la disciplina en el colegio?
¿Ha observado que en el colegio se consuma cigarrillos, drogas, o alcohol?
· Conclusiones sobre el tema tratado: 10'
· Café: 5'
· Invitación a la siguiente sesión: 2'
· Cierre
OBSERVACIONES:
RECURSOS EMPLEADOS: hojas, esferos, tajalápiz. Escarapelas, invitaciones, marcadores, alfileres, grabadora

Anexo 11. Programa de jornada de socialización

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
COLCIENCIAS

Proyecto Violencia Escolar en Bogotá: Una Mirada desde las familias, los
maestros y los jóvenes
Jornada Pedagógica

AGENDA

Fecha: Marzo 27 de 2009
Lugar: Hotel Dann Colonial Calle 14 #4-21
Hora: 8:00 a 11:00 a.m.
Participantes: Maestros, padres, madres, jóvenes

PROGRAMA

7:00 a.m. Saludo y presentación de la agenda de trabajo

7:05 a.m. Resumen del proyecto de Investigación “Violencia escolar en Bogotá: Una mirada desde las familias, los maestros y los jóvenes”

7:15 a.m. Exposición del Modelo Núcleos de Educación Social

7:30 a.m. Video “Geremy”

7:45 a.m. Conversación a propósito del video

8:30 a.m. Presentación de resultados una vez culminada la fase de recolección de información por escenarios: Familia, maestros, jóvenes, barrio.

9:30 a.m. Discusión

10:30 a.m. Refrigerio

Anexo 12. Ficha para registro de información

CATEGORÍA	
Tiempo: Fecha de la sesión o entrevista. Espacio: nombre del colegio, Localidad.	
Título: Título de la sesión o de la entrevista.	
Autor: persona que habla.	Clave: seudónimo de quien habla
Pie de imprenta: Entrevista o sesión NEF con (Padre de Familia 001, o con profesor o con líder barrial), Colegio No. 1, Bogotá, febrero 6 de 2009.	
Ubicado en: aquí se debe el investigador que está a cargo de la información.	
"Idea completa entre comillas"	
Resumen de la idea sin que sea repetición textual de lo que está fichado.	
(Las fichas deben ir en Courier New, tamaño 11, espacio sencillo. Las márgenes son de 1 centímetro por cada lado, el tamaño del papel debe configurarse en el computador 21,5 cm. de ancho x 13,5 cm. de alto, estas son las medidas media carta.)	

Este libro se publicó en Bogotá, Colombia,
en el año 2012, con la dirección gráfica
de *Común Presencia Editores*.