

Tramas educativas al servicio de la juventud en situación vulnerable

Francisco Javier Conde González

Resumen

En este ensayo reflexionamos sobre el problema de la exclusión social y educativa desde una perspectiva abierta a la esperanza, porque consideramos que es posible revertir las dinámicas injustas y excluyentes de nuestra sociedad. La pedagogía utópica se aferra a la promesa del bien común y articula procesos educativos por medio de los cuales los sujetos en situación de vulnerabilidad puedan construir itinerarios de

Abstract

In this paper we reflect on the problem of social and educational exclusion from a perspective open to hope because we believe it is possible to reverse the unfair and exclusionary dynamics of our society. Utopian Pedagogy clings to the promise of the common good and articulates educational processes through which the subjects who are in situation of vulnerability be able to construct itineraries of social inclusion. These

FRANCISCO JAVIER CONDE GONZÁLEZ. Universidad Latina, Campus Cuernavaca, México. [jabierconde@gmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 16, núm. 2, julio-diciembre 2014, pp. 93-110.
Fecha de recepción: 20 de mayo de 2013 | Fecha de aceptación: 16 de diciembre de 2013.

inclusión social. Estos procesos han de ser lo suficientemente creativos, abiertos y flexibles para devolver a dichos sujetos la responsabilidad y el control de su propio aprendizaje; aquí esbozamos los principios y la naturaleza de una propuesta posible: las tramas educacionales.

PALABRAS CLAVE

Exclusión social, inclusión educativa, aprendizaje no escolar, alternativas educativas.

processes have to be creative, open and flexible enough to return the responsibility and control of their own learning to these subjects. Here, we outline here the principles and nature of a possible proposal: educational frames.

KEYWORDS

Social exclusion, educational inclusion, nonschool learning, educational alternatives

En una sociedad profundamente desigual como la mexicana, la praxis pedagógica ha de tener entre sus prioridades el análisis del problema de la exclusión social y cultural, y proponer alternativas educativas que, junto con otras estrategias de orden económico y político, permitan a los sujetos en situación de vulnerabilidad revertir los procesos de exclusión mediante la construcción de itinerarios de inclusión social.

En el presente ensayo, tejemos un entramado teórico mínimo, que permite el abordaje del problema ya señalado, y alimenta el acuciante debate contemporáneo en relación con la exclusión social y educativa, en razón de las crisis económicas recurrentes que arrastran a millones de seres humanos a condiciones cada vez más precarias de vida, de alimentación, de trabajo, de participación política y de educación. Se trata de crisis comunes en todas las sociedades capitalistas y con Estados neoliberales como el nuestro.

El documento está integrado en cuatro partes solidarias e interdependientes. En la primera, se establece el gran telón de fondo de la reflexión; se identifica como sociedad exclusógena a la causa primera que parece desencadenar las marginaciones en todos los ámbitos de la vida social. En la segunda, se argumenta que la pedagogía, por su vocación crítica,

hermenéutica y utópica, puede y debe encarar el problema de la exclusión social y, en específico, de la exclusión cultural. En la tercera parte, se profundiza en la teoría sociocultural del aprendizaje, para entender el carácter abierto, contextual, colectivo y creativo que han de tener los procesos de intervención educativa entre los grupos vulnerables. La reflexión cierra con una propuesta pedagógica específica que puede ponerse al servicio de la educación de los grupos vulnerables: las tramas educacionales.

Datos para documentar el pesimismo

En abril de 2013, la Red por los Derechos de la Infancia en México¹ (Redim) informó que los menores de 18 años representan 37% de la población en México. En el último año, la tasa de homicidios contra adolescentes creció por arriba de la media nacional al pasar de 10 a 14.6 casos por cada 100 mil habitantes. Sólo 70% de los adolescentes concluyen sus estudios de secundaria a los 16 años de edad. Cada año 30% de los jóvenes en nuestro país ya no podrá acceder a los estudios universitarios. México sólo invierte 6% del PIB para atender a los niños y adolescentes a través del sistema educativo y del sistema de salud; sólo 1% del PIB se dedica a programas sociales para atender a este grupo poblacional.

Además, la Redim señaló que el Estado mexicano ha sido omiso en garantizar los derechos de los menores y, prácticamente desde finales de los ochenta, ha abandonado a este sector al eliminar programas públicos y al recortar el gasto social. Ahora el crimen organizado focaliza su interés en los jóvenes y niños con fines de trata y explotación sexual, entre otros delitos que se han convertido en una de sus principales fuentes de ingreso. Breve panorama desolador que seguramente comparten otras naciones de la región latinoamericana.

¹ En línea: <http://www.jornada.unam.mx/2013/04/16/politica/022n1pol>. Consultado el 16 de abril de 2013 a las 8:00 h.

¿Cómo es posible que en un país con un grado de desarrollo como el nuestro, 6 millones de menores entre 3 y 17 años no estén en posibilidades de ir a la escuela? ¿Cuáles son las causas que provocan esta dinámica excluyente? ¿Qué corresponde hacer a la praxis pedagógica?

La etiología de la exclusión social y la esperanza

El Estado Neoliberal, según Torres (en Gentili, 2004), está caracterizado por su defensa de los mercados abiertos, la reducción del sector público y la disminución del intervencionismo estatal en la economía y en la regulación del mercado; impulsa los ajustes estructurales, la reducción del gasto gubernamental y promueve la flexibilización laboral, entre otros aspectos. En las últimas tres décadas, en nuestro país, este modelo ha erosionado el estado de bienestar social que a mediados del siglo pasado permitió a un sector significativo de la población alcanzar un conjunto de beneficios en materia de salud, educación, vivienda y protección laboral; estos beneficios conformaron una plataforma de desarrollo humano mínimo sobre la cual fue posible reivindicar otros derechos.

En la sociedad capitalista y en el Estado Neoliberal, los derechos dejan de ser tales y son concebidos como bienes escasos que cada individuo ha de adquirir en el mercado de bienes y servicios al que pueda tener acceso, según su poder adquisitivo. Ésta es la sociedad a la que denominamos exclusógena, porque desde la lógica mercantil de ganancias máximas e inversiones mínimas en todos los órdenes de la vida social, lleva inscrita una dinámica garante de los grandes beneficios del reducido grupo propietario de los medios de producción, sacrificando el bienestar de la mayoría de la población trabajadora que se convierte en consumidor pasivo en un mercado al que cada vez accede con un poder adquisitivo menguado.

Se instala así un progresivo deterioro de la calidad de vida de amplios sectores de la población y surgen los problemas comunes entre las sociedades injustas, donde queda de manifiesto el efecto pernicioso de la desigualdad: violencia, desempleo, delincuencia, pobreza, enfermedades, deterioro am-

biental. Es decir, son los síntomas de una sociedad enferma de exclusión, problema que se presenta como un proceso de fragilización del lazo social; la desinserción social es el resultado de sucesivas fracturas en al menos tres órdenes distintos: económico, social y simbólico (Saraví, 2009: 22).

Ésta es la lógica excluyente impuesta en nuestra sociedad por las élites económicas y políticas. Exclusión que, en coincidencia con Saraví (2009: 23), puede interpretarse como la resultante de un proceso de acumulación de desventajas con rupturas sucesivas que alejan y desvalorizan a personas, grupos y comunidades con respecto de los centros de poder, los recursos y los valores dominantes. La situación extrema es la separación de estos sujetos respecto de las posibilidades laborales, económicas, políticas y culturales a las que otros sí tienen derecho y disfrutaban (Rubio y Monteros, 2002: 21). En la génesis de esta separación, es posible identificar en su mayoría causas económicas (pobreza), pero también de tipo conductual, cuando la sociedad intolerante estigmatiza formas de vivir que se alejan de la norma social dominante (llamadas desviaciones).

En síntesis, se entiende por vulnerabilidad el proceso vital de resquebrajamiento progresivo que sufre una persona o grupo respecto de sus posibilidades de participación en el ámbito social y goce pleno de sus derechos.

Estudiosos del problema de la exclusión social señalan que la incidencia de la pobreza es significativamente mayor entre los niños, las niñas y los jóvenes (Gentili, 2011: 84); por ello, en esta reflexión, un referente de primer orden es la población adolescente y juvenil, pues se considera un grupo poblacional paradigmático que habla de la sociedad contemporánea y de las tensiones que en ella se conjugan. Algunas de las transiciones que con frecuencia se encuentran entre los jóvenes durante este curso de vida son las siguientes: la interrupción de su formación académica o la conclusión de su formación profesional, su incorporación al mercado laboral, la formación de una nueva familia, la independencia residencial, la búsqueda y construcción de una identidad propia. La juventud se presenta, entonces, como un periodo crítico en el que se cruzan un tiempo cronológico y un tiempo social que apunta a la autonomía; en la sociedad

contemporánea, esta transición es cada vez más extensa y fracturada (Sarraví, 2009: 39).

La comprensión sobre la exclusión social de jóvenes en situación de pobreza mueve a la reflexión sobre la posibilidad de revertir esta perniciosa tendencia mediante la construcción de itinerarios de inclusión social por medio de procesos educativos. Desde una noción de igualdad de oportunidades igualitaria y universal, el principal criterio de distribución es la ciudadanía, en la que todos los miembros del conglomerado social gozan de igualdad de oportunidades en los ámbitos político, económico y cultural.

Aquí se usa el concepto de itinerario para sostener la reversibilidad de los procesos excluyentes, mediante estrategias globales que, al integrar apoyos económicos, psicosociales, educativos y sanitarios (Rubio y Monteros, 2002: 35), permitirían a los sujetos en situación de vulnerabilidad social trazar y recorrer rutas de incorporación social y plena participación ciudadana. Junto con Gentili (2011: 80), la inclusión se entiende como el proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión.

Estos itinerarios reivindican a los sujetos como ciudadanos plenos, con una membresía activa en las dimensiones política, civil y social (Treviño y De la Rosa, 2009: 69) del ámbito de lo público. Como lo considera Piña (2011: 13), la inclusión es un derecho y un deber ciudadano indispensable en las formas de sociabilidad, mediante la cual es posible operar un borramiento de los estigmas sociales, afrentas insoportables a la dignidad humana.

La pedagogía crítica, hermenéutica y utópica

La postura pedagógica que aquí se sostiene se inscribe en las corrientes que comparten una concepción educativa basada en la búsqueda del cambio social y en la lucha por la abolición de las desigualdades de todo tipo (Elboj, Puigdemívol, Soler *et al.*, 2002: 74), que algunos autores han

identificado como la pedagogía crítica; al parecer, la pedagogía adquiere un carácter crítico cuando elabora un análisis escindido de la propia acción educativa y de los contextos micro y macro sociales en los que se desarrolla.

Ruiz Muñoz (2009b: 26) señala que, desde esta perspectiva, se entiende que las prácticas educativas no son exclusivas del ámbito escolar, sino que se desarrollan en todo el entramado social y están relacionadas con los espacios que producen o transforman la evolución cultural de individuos y comunidades.

La pedagogía con vocación utópica vislumbra escenarios de un mundo mejor para todos y cada uno; pero no se conforma con ello, sino que busca e inventa los medios pertinentes para desarrollar intervenciones educativas en diferentes ambientes, tanto en la esfera individual como grupal, con la máxima eficacia y eficiencia posibles en la consecución de la utopía del bien común. Eficacia y eficiencia, no entendida desde una racionalidad economicista, sino desde una racionalidad humanista que, ante la trayectoria biográfica limitada del ser humano, busca alcanzar los fines educativos de la mejor manera, en el menor tiempo posible y con los recursos más modestos disponibles para todos.

Desde su vocación hermenéutica (Conde, 2008), la pedagogía necesita conocer al ser humano para proponerle un lugar de arribo y sólo puede conocerlo si entabla un verdadero diálogo con él, con sus esperanzas y sufrimientos más profundos. Al educar, interpretamos al otro, y en esta interpretación fundamentamos el proceder de nuestra acción educativa. Los saberes y aprendizajes no escolares de los adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad se convierten en el texto a desentrañar e interpretar, generando el diálogo pedagógico con aquellos que con frecuencia son silenciados en el discurso social.

El nivel de concreción de la praxis pedagógica que aquí proponemos tendrá que traducirse en una intervención educativa flexible y creativa, que nos hará transitar hacia la didáctica como disciplina de lo escribible, de lo que puede y merece ser aprendido, pero convocando a los sujetos participantes desde sus necesidades, sus intereses, deseos y su libertad.

García Méndez considera que en los contextos emergentes de aprendizaje se hace necesario ofrecer espacios de simulación que permitan un tránsito racional entre las prácticas instituidas y las emergentes; tránsito bidireccional en el que ambas prácticas puede ser recreadas y resignificadas. La estructura didáctica a construir ha de articular de manera dinámica a educadores, educandos, contenidos de aprendizaje, objetivos y estrategias, en el horizonte más amplio de la enseñanza y el aprendizaje situados (Díaz Barriga, 2006). Los momentos didácticos de planeación, diseño, realización y evaluación aparecen condensados de una manera sistémica entre sí y con el contexto sociohistórico de vida de los participantes.

La teoría sociocultural del aprendizaje

Las teorías psicológicas del aprendizaje en su diversidad, comprenden y explican el proceso de transmisión y apropiación cultural subrayando su dimensión afectiva, cognitiva, conductual y sociocultural; valorando los valiosos aportes que en cada una de estas dimensiones se han podido encontrar, en esta reflexión se busca construir una perspectiva compleja del aprendizaje (Ziperovich, 2010), pero centrando nuestra atención en la dimensión sociocultural.

La psicología sociohistórico-cultural sitúa el aprendizaje en los contextos de vida de los sujetos participantes y deconstruye la teoría solipsista del aprendizaje, del pensar y del conocer como procesos ahistóricos y acontextuales. Específicamente, la teoría sociocultural del aprendizaje de Lev Vigotsky permite entender la acción educativa y el aprendizaje como procesos internos socialmente situados, interactivos, mediados y distribuidos (Suárez, 2010: 20). En ellos, la interacción social cumple el papel de la mediación instrumental en el desarrollo de la cognición y el aprendizaje.

Por ello, en esta investigación, se concibe que todos los sujetos son portadores de un capital cultural con un grado de complejidad mayor o menor, según la riqueza de sus interacciones y la naturaleza de la complejidad de las actividades que tienen que resolver de modo cotidiano (entre

otros aspectos); uno de los primeros pasos de cualquier proceso educativo es reconocer este capital cultural para después enriquecerlo mediante procesos intencionales sistemáticos de aprendizaje.

En coincidencia con Ziperovich (2010: 62), se considera que el aprendizaje es un proceso personal y social que constituye la identidad y la subjetividad humana, porque socializa y permite a los sujetos participar y compartir la cultura en diversos contextos en los cuales hay condiciones que lo facilitan, pero también condiciones que lo obstaculizan. Así, el aprendizaje es básicamente una acción comunitaria, un compartir la cultura, un proceso inmerso en una red de relaciones sociales y consustancial al desarrollo cultural (Suárez, 2010: 19).

Los procesos educativos emergentes, en contextos no escolarizados y al servicio de sectores vulnerables de la población, han de permitir la apropiación cognitiva de los sujetos, movilizar la capacidad de autodirigir su acción guiados por los instrumentos simbólicos internalizados, establecer un puente cognitivo entre los saberes académicos (con su carácter individual, centrado en la actividad mental, en la manipulación de símbolos) y los saberes socialmente construidos (compartidos en los contextos de vida, centrados en actividades manipulativas, con usos contextualizados y donde las personas deben adquirir formas específicas de competencias) (Ziperovich, 2010).

En coherencia con esta perspectiva, tales procesos educativos han de promover la construcción de comunidades de aprendizaje, cuya configuración está basada en el aprendizaje dialógico, aquel que reconoce los saberes socialmente construidos por los participantes desde sus contextos de vida y los hace dialogar con otros capitales culturales para que se trasciendan a sí mismos. En estas comunidades, “se produce un diálogo intersubjetivo que se desarrolla de forma democrática y horizontal y todas las personas tienen las mismas posibilidades de intervenir y de actuar, como medio de acción común y de superación de desigualdades” (Elboj *et al.*, 2002: 92).

Se entiende así la importancia de configurar entornos que permitan a los sujetos participantes un aprendizaje a partir de procesos de construc-

ción colaborativa del conocimiento, acción en la que se juega la resignificación que individuos y colectivos hacen de su mundo, pero también la transformación que en él pueden llevar a cabo. Estos entornos de aprendizaje se convierten en lugar de encuentro del sujeto de aprendizaje, del objeto de conocimiento y de los sujetos mediadores entre el objeto cognoscible y el sujeto cognoscente.

Esta perspectiva del aprendizaje defiende el derecho de todos los sujetos al aprendizaje efectivo y auténtico, que potencia la capacidad de aprender autónoma, reflexiva y críticamente. Un derecho para todos, sin ninguna exclusión y en condiciones de diversidad cultural (Ziperovich, 2010: 112).

Las tramas educacionales

El desafío para la educación crítica radica en cómo contribuir desde su campo de acción específico a la construcción de itinerarios de inclusión social en medio de la sociedad exclusógena. La pedagogía hermenéutica y utópica se interroga sobre los medios para construir experiencias de aprendizaje abiertas, flexibles, creativas y lúdicas puestas al servicio de la infancia y la juventud vulnerable. Para articular una propuesta concreta, retomamos la reflexión pedagógica de Illich y su propuesta de las tramas educacionales.

En su crítica radical a la sociedad industrial, Ivan Illich (1975) denunció que el hombre, lejos de ser el señor de las herramientas o instrumentos, se ha convertido en esclavo y en materia prima de ellas. Para Illich, la herramienta es un instrumento o un medio para realizar una tarea específica que está al servicio de una intencionalidad; es un medio para alcanzar un fin. Las herramientas también son las instituciones productoras de servicios tales como los sistemas educativos, los sistemas de salud, los sistemas de transporte, etcétera.

En tanto seres humanos, nos servimos de herramientas y establecemos una relación determinada con ellas. Desde la perspectiva de Illich, según

si dominamos la herramienta o ella nos domina, damos al mundo nuestro sentido y significado, o bien, si la herramienta nos domina, su estructura nos conforma e informa la representación que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo.

La institución escolar, en tanto herramienta, domina al ser humano cuando monopoliza el saber, cuando se convierte en causa de discriminación social (para conseguir trabajos cada vez más sencillos de desempeñar, se exige tener una mayor escolaridad), cuando ofrece un atado de saberes inamovibles e inflexibles a los que llama currículo, y cuando obliga a todos a pasar por supuestos estadios progresivos de iluminación. Illich (1974: 5) en términos paradójicos afirma que “para la mayoría de los seres humanos, el derecho a aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela”.

La limitación de espacio en este trabajo impide profundizar en la vena utópica de Illich con su imaginada sociedad convivencial y exige ir directamente a una valiosa propuesta educativa que a nuestro juicio ha quedado en el olvido y que nos proponemos exhumar para darle un nuevo impulso: las tramas educacionales.

Illich jamás propuso prohibir la escuela, pero sí exhortó a proscribir el sistema escolar pervertido en herramienta obligatoria, basada en la segregación y el rechazo de los fracasados. Entre estos “fracasados” podemos identificar a los niños, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad o de exclusión educativa y social.

Hoy precisamos de una concepción del aprendizaje abierta, flexible y alegre que permita al ser humano recuperar su capacidad innata para adquirir conocimientos, que inexorablemente requiere disciplina y esfuerzo, pero conjugados en forma armoniosa con la libertad y la autonomía de los sujetos. Sólo entonces la gente recuperará la capacidad de aprender por sí misma.

El aprendizaje dejará de ser un bien puesto en el mercado de la cultura y se convertirá en un derecho que se expandirá en todos los ámbitos de la vida social: el trabajo, la recreación, la política y el espacio público favorecerán el aprendizaje.

Las tramas educacionales propuestas por Illich (1974: 93) pueden contribuir enormemente a ello, porque están concebidas como redes que facilitan la comunicación y derriban las barreras del aprendizaje. Están concebidas como redes para el montaje autónomo de recursos bajo el control personal de cada aprendiz.

En las tramas educacionales se pretende abrir paso al aprendizaje automotivado, que permita a cada cual transformar cada instante de su vida en un momento de compartir, de interesarse, de aprender. Permiten el encuentro de un educador con un educando cuando este último esté altamente motivado dentro de un programa inteligente sin la restricción del currículum, sin el carácter obligatorio.

Estos espacios de interacción permitirán a cada aprendiz formular su perplejidad utilizando “palabras llave” o generadoras (en el discurso de Freire), que ayuden a “abrir” la realidad y abordarla como un problema a resolver, sobre el cual se puede incidir, y en esa incidencia el ser humano se transforma a sí mismo.

Estas tramas tienen que ver con la educación incidental, aquella que sobreviene en algún asunto específico y tiene relación con él (Illich, 1974: 34); por ello, tienen un carácter efímero, pero altamente significativo para los participantes.

Las experiencias en contigüidad —donde es posible el encuentro cara a cara— o las experiencias educativas en posiciones remotas a través de las tecnologías de la información y la comunicación —que pueden abrirnos un sinfín de posibilidades— podrán ser multiformes en la invención de las tramas educacionales. Bastaría que cubrieran los cuatro enfoques propuestos por Illich, y que implica la liberación total de los servicios de referencia respecto de objetos educativos (pleno acceso a museos, laboratorios, talleres, teatros, foros, etcétera), la construcción de franjas de habilidades (donde cada uno pudiese ofrecer sus servicios de saberes específicos), servicios de búsqueda de compañero (para hacer posible el apareamiento intelectual, procedimental o actitudinal) y, finalmente, un servicio de referencia respecto de educadores independientes (que hicieran posible la elevación de los saberes mediante la consulta a los expertos).

¿Cómo construir las tramas educativas al servicio de la infancia y la juventud vulnerable?

A continuación, describiremos algunos de los elementos metodológicos que ayudarán a educadores, grupos de investigación, instancias gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil a estructurar experiencias educativas basadas en las tramas educativas.

En primer lugar, destacamos las condiciones necesarias para esta propuesta:

Equipo de agentes educativos: la esencia de la propuesta es de naturaleza colectiva; por ello, se requiere constituir un equipo interdisciplinar de agentes educativos en los que confluyan algunos educadores, pedagogos, trabajadores sociales y psicólogos educativos. O bien, un(a) coordinador(a) que cuente con las herramientas pedagógicas necesarias para coordinar a un grupo de voluntarios que dinamicen el proceso.

Una comunidad específica de intervención: esta estrategia está pensada para abrir nuevas veredas educativas entre la infancia y la juventud de comunidades de alta marginación y pobreza en el ámbito urbano y rural, pero eso no excluye la posibilidad de adaptarla a otras situaciones en las que niñas, niños y jóvenes se encuentren en riesgo de exclusión de las instituciones educativas convencionales.

Un conjunto de recursos materiales y financieros: que garanticen la gratuidad o el bajo costo de los servicios educativos prestados, así como una remuneración suficiente para los agentes educativos, de manera que sostengan su esfuerzo a lo largo del proceso.²

Algunos pasos metodológicos para la construcción de las tramas educativas:

Conformación del *equipo de trabajo* y selección de la *comunidad de intervención* (puede ser que los mismos agentes educativos sean habitantes e integrantes de la comunidad y quieran sistematizar una propuesta educativa alterna).

² En nuestro país, es posible encontrar financiamiento en secretarías de cultura o desarrollo social de algunos gobiernos locales interesados en alternativas educativas que reconstruyan el tejido social y disminuyan los índices de violencia en comunidades con problemas de adicciones, delincuencia y violencia.

Construcción de vínculos de solidaridad y colaboración entre el equipo de agentes educativos y la comunidad en la que se implementará el programa. Para ello, será necesario identificar y establecer contacto con actores clave (líderes y grupos relevantes para la comunidad), reconocer el espacio público, construir alianzas de colaboración. Es importante que el equipo de agentes educativos se mantenga en total neutralidad respecto de temas que pueden generar obstáculos para la implementación del programa; por ejemplo, temas relativos a partidos políticos y opciones religiosas.

Diagnóstico participativo de necesidades educativas de la infancia y la juventud, en las que actores clave y grupos de niñas, niños y jóvenes puedan expresar sus problemas, necesidades, anhelos, aspiraciones, etcétera. Al mismo tiempo, los agentes educativos recopilarán la información documental disponible para tener un panorama más amplio e integral de la situación de la infancia y la juventud en el contexto específico de la intervención.

Identificación de las necesidades educativas de la población infantil y juvenil e identificación de las posibilidades, alcances y límites de equipo de agentes educativos para estructurar una propuesta educativa diversa, flexible y abierta, así como de los recursos materiales y económicos con los que es posible contar.

Estructuración de los contenidos educativos específicos, que serán tan distintos como las necesidades detectadas y pueden abarcar los campos más diversos como educación deportiva, artística, para el trabajo, para la salud, para la alimentación, para la vivencia plena de su sexualidad, para las tecnologías de la información y comunicación, etcétera.

Consulta a los expertos: consideramos conveniente que el equipo de agentes educativos tenga la oportunidad de consultar con expertos en los contenidos específicos a trabajar, de manera que enriquezcan sus propuestas y consigan la participación de especialistas en el desarrollo de experiencia educativas que denominaremos microtalleres por su carácter breve, fugaz, flexible, pero altamente significativo para los participantes en ellos.

Diseño de un conjunto de microtalleres con sus respectivas técnicas y recursos didácticos que permitan a los agentes educativos conformar

una oferta atractiva de opciones educativas. Será importante que en estos talleres se articule de manera transversal un conjunto de valores que permita a los participantes cultivar su amor propio, fortalecer los vínculos de solidaridad con su comunidad de vida y despertar una conciencia de cuidado ambiental.

Amplia difusión de los microtalleres a impartir buscando que se ofrezcan en días y horarios adecuados para la población a la que estén destinados, así como en espacios comunitarios en los que nadie se sienta excluido.

Ejecución de los microtalleres diseñados. Se sugiere que sean breves (2 o 3 horas) y que las niñas, niños y jóvenes participantes concluyan siempre con un producto específico que dé cuenta de los aprendizajes obtenidos. Es deseable que pueda otorgarse un reconocimiento a los participantes para que puedan contar con una evidencia de sus aprendizajes. También, es importante registrar las actividades realizadas, para la posterior evaluación de la experiencia.

Evaluación de las experiencias de aprendizaje: es importante recuperar el punto de vista de los participantes respecto de los talleres implementados y posteriormente, el equipo de agentes educativos tendrá que hacer una evaluación más profunda de éstos, para identificar los aprendizajes alcanzados, las dificultades que se presentaron en el proceso, los aspectos que pueden mejorarse, etcétera. Es relevante diseñar algunas herramientas de indagación para calibrar el impacto alcanzado en la vida de los participantes, en sus familias y en la comunidad.

Replanteamiento de la experiencia y nuevo ciclo de intervención: a partir de los resultados de la evaluación, se diseñará un nuevo ciclo de intervención en el que cada vez se permita un mayor protagonismo y liderazgo a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes del barrio para diseñar, ejecutar y evaluar las actividades. El ideal es consolidar la participación plena de la población infantil y juvenil y hacer prescindible la acción de los agentes educativos iniciales.

Articulación de las tramas educacionales: con los actores locales y externos capacitados, podrán construirse las tramas o redes educacionales

ya descritas. Se podrían crear “tianguis culturales” en días, horarios y espacios específicos, con estrategias de trueque o intercambio de saberes y habilidades. Cada participante anunciaría previamente las habilidades, cualidades o el producto cultural que podría intercambiar (pintar, tocar guitarra, elaborar un blog; intercambio de libros, revistas, artefactos, etcétera); después, todos los interesados en el intercambio podrían encontrarse aprovechando una actividad cultural que los convocara a todos a la vez (como un festival, un concierto, una obra de teatro, un torneo, etcétera).

Multiplicación de los espacios de intercambio cultural: el ideal sería que dentro de la comunidad se multiplicaran los encuentros entre personas con fines de intercambio cultural, se diversificaran las modalidades de encuentro de una forma libre y no controlada. Esto será posible cuando los participantes de los microtalleres y los tianguis culturales descubran que todos tienen algún bien cultural para compartir y algo valioso que aprender de los demás, y cuando encuentren mecanismos accesibles para realizar dichos intercambios. Así se tejerán progresivamente las tramas educacionales al servicio de la infancia y la juventud vulnerable.

Cada uno de los pasos metodológicos aquí descritos de manera superficial requiere un desarrollo más amplio y profundo del que es posible presentar en este documento. Pero esta lógica de actuación, expresada en forma breve, puede dar idea, a grupos interesados en la implementación de tramas educacionales, de las fases mínimas que podrían conformar su proyecto de intervención.

Seguramente, los lectores puedan imaginar y crear caminos alternos para multiplicar las tramas educacionales en espacios que ya funcionan desde esta lógica de interacción e intercambio como es el internet.

Conclusión

Se ha argumentado que la sociedad exclusógena es aquella que convierte los derechos en bienes que cada individuo debe adquirir bajo la forma de la oferta y la demanda. La dinámica de mercado de los bienes culturales

conculca a grandes sectores de la población su derecho al aprendizaje y al saber por vías no escolarizadas.

La pedagogía utópica, crítica y hermenéutica sale al encuentro de los sectores vulnerables de la población, en especial, la población adolescente y juvenil en situación de exclusión o vulnerabilidad educativa y que estructura procesos educativos abiertos, creativos y flexibles para permitir a dichos actores construir itinerarios de inclusión social.

Dichos procesos educativos precisan de una perspectiva del aprendizaje socialmente situado, aquel que sólo puede desencadenarse mediante estrategias dialogantes en comunidades de aprendizaje. Las tramas educacionales pueden constituirse en una alternativa eficaz que, puesta al servicio de adolescentes y jóvenes cuyo vínculo educativo se encuentra fragilizado o fracturado, puedan asir el control de su propio aprendizaje, retomen la responsabilidad y la iniciativa de su educación bajo los principios de la libertad y la autonomía.

REFERENCIAS

- Conde González, F. J. (2008). *El disenso estudiantil, entre la ruptura y el diálogo*. Tesis de maestría. México: Facultad de Filosofía y Letras, Posgrado de Pedagogía, UNAM.
- Díaz Barriga, A. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- García Méndez, J. et al. (s.d.). *Proyectos de las comunidades ecosóficas de aprendizaje. El trabajo con la microenseñanza para promover la interactividad conceptual en la relación educativa*. Documento mimeografiado.
- Gentili, P. (2004). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI-CLACSO.
- Illich, I. (1974). *La convivencialidad* (tr. de Matea P. de Gossmann). Barcelona: Barral.

- (2011). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Godot. (Original publicado en 1971.)
- Piña Osorio, J. M. (coord.) (2011). *Aceptación, estigma y discriminación. Estudiantes normalistas ante sectores vulnerables*. México: Díaz de Santos.
- Rubio, M. J. y Monteros, S. (coords.) (2002). *La exclusión social. Teoría y prácticas de la intervención*. Madrid: Editorial CCS.
- Ruiz Muñoz, M. (2009a). *Educación de jóvenes y adultos. Exclusión escolar y posibilidades educativas en contextos de vulnerabilidad social: el caso de las Plazas Comunitarias*. México: Universidad Iberoamericana.
- (2009b). *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes*. México: Universidad Iberoamericana-CREFAL.
- Saraví, G. A. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Suárez G., C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Treviño C., A. H. y De la Rosa R., J. J. (coords.) (2009). *Ciudadanía, espacio público y ciudad*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Ziperovich, C. (2010). *Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*. Córdoba: Brujas.