



## URDIMBRE: UNA POSIBILIDAD REAL DE ARMAR ESCUELA DE NUEVO TIPO

MARÍA TERESA ALVAREZ HOYOS  
Profesora Universidad de Nariño

---

### RESUMEN

El presente artículo analiza una experiencia educativa con *niños, niñas y jóvenes de la calle* que ha puesto en marcha una visión alternativa sobre cómo enfrentar el reto de construir “escuela de nuevo tipo” con una población especialmente difícil, y realizando una intervención integral en tres factores básicos del desarrollo: lo cognitivo, afectivo y relacional. Se plantea la necesidad de introducir referentes éticos y políticos que iluminen la teoría pedagógica y se acude al caso de la pedagogía crítica como una posibilidad teórica de construir nuevos lenguajes a nivel de la educación.

### INTRODUCCIÓN

Cuando se trata de pensar en opciones nuevas o alternativas a las teorías y prácticas educacionales vigentes generalmente se lo hace desde la perspectiva de introducir

modificaciones o reformas a lo ya existente. Han transcurrido muchos años y muchas reformas y la crisis educativa se agudiza cada vez más. Es por eso que al pensar en posibilidades formativas que realmente se inserten en la problemática actual de nuestro país es urgente y pertinente acoger la recomendación de crear un nuevo lenguaje que permita reconstituir los fundamentos sobre los cuales se libren los debates culturales y educacionales. Al respecto Ernesto Laclau expresa:

“las rupturas epistemológicas importantes no tienen lugar cuando se dan soluciones nuevas a problemas viejos, sino cuando un cambio radical en el campo del debate despoja a los viejos problemas de su sentido. Esto es lo que me parece básico hoy si se quiere llevar adelante el debate político... es necesario construir un lenguaje nuevo y un lenguaje nuevo significa... nuevos objetos, nuevos problemas, nuevos valores y la posibilidad de construir discursivamente nuevos antagonismos y formas de lucha”<sup>1</sup>.

---

1. LACLAU, Ernesto. *New reflections on the revolution of our time*. Londres: Verso Press, 1990, p. 162. En: GIROUX, Henry. *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós Educador, 1997, p. 15.

En nuestro caso, el campo del debate se sitúa en los referentes éticos y políticos que iluminan la pedagogía; los profesores no tienen vocabulario para vincular las escuelas con una noción crítica de la democracia, porque el lenguaje de la democracia ha sido separado del lenguaje de la escolarización. A pesar de que se evoca la democracia frecuentemente, esto no aumenta las capacidades humanas de justicia y de lucha por reconstruir la vida pública.

El campo pedagógico requiere establecer nuevas conexiones, asumir nuevos paradigmas y crear diferentes espacios con nuevos aliados a fin de trabajar simultáneamente por cambiar las escuelas y el orden social más amplio. Hoy se hace preciso introducir una nueva forma de practicar la democracia, una forma radical que rescate a una generación de jóvenes sumidos en la pobreza, la mala escolarización, la desesperación y el desempleo. Se trata de aprender a convertirse en sujetos que enfrenten, no sólo la propia formación personal, sino las posibilidades de la sociedad en un momento dado.

En este escrito se presenta la experiencia educativa de la “Fundación Urdimbre”, cuyo nombre coincide muy bien con el propósito adoptado por ésta: reconstruir los hilos que soportarán y darán calidad al tejido social en el cual se desarrollan los niños, niñas y jóvenes de la calle.

## **I. PUESTA EN MARCHA DE UN PROYECTO EDUCATIVO QUE CONSULTE LA DIFERENCIA**

Es difícil encontrar ejemplos de la puesta en ejecución de proyectos educativos con

una visión alternativa y más aún encontrar aquellos que sean exitosos y sostenibles en el tiempo. Por ello se considera de gran valor analizar la experiencia de Urdimbre, Fundación educativa y social, que surge en San Juan de Pasto, en 1994, como una respuesta a la problemática presentada por los niños, niñas y jóvenes de la calle.

La ciudad de Pasto, considerada por muchos como la “capital de la paz” en Colombia, al finalizar la década del ochenta es aún de las pocas capitales del país que no tiene cinturones de pobreza o señales de deterioro ecológico y social causadas por la inmigración. Benhur Cerón<sup>2</sup> informa que era motivo de admiración para los extraños el que los barrios populares contaran con los servicios básicos, la carencia de grandes basureros a campo abierto o en las calles, así como la ausencia de mendigos y gaminos que sí abundaban en otras ciudades del país. Situación que demostraba que Pasto, para ese entonces, no rompía los equilibrios propios de la economía regional tradicional manteniendo una estructura social urbana provincial y clerical que giraba en torno a un fuerte estrato de clase media y alta muy conservadora.

Al entrar en la década de los noventa, la economía de la ciudad sufre impactos desestabilizadores drásticos causados por diversos factores: aparece la apertura económica, que toma desprevenida a la ciudad y a la región y cuyas consecuencias son desalentadoras; se presenta la reactivación del volcán Galeras, lo que ocasiona pánico económico y recesión en el comercio, con el consecuente desempleo; se paraliza el sector de la construcción con graves efectos en la estructura productiva

2. CERÓN, Benhur. “Economía y crecimiento urbano de San Juan de Pasto a partir de 1930”. En: Academia Nariñense de Historia, *Manual Historia de Pasto Tomo III*. Pasto: Alcaldía Municipal, 1999, p. 383-420.

y el empleo. La apertura económica, con la disminución de aranceles, precipita la importación de trigo y cebada, dejando en la ruina a 30.000 familias que no encuentran alternativas de permanencia en el campo y se convierten en desplazados que se dirigen a la capital del Departamento.

Es así como se registra en la ciudad un impresionante aumento poblacional a partir de 1991 y se calcula que para 1996 hay alrededor de 350.000 habitantes divididos en 8 comunas que albergan más de 250 barrios apretujados en todo el Valle de Atriz y sus alrededores. La apertura económica trastoca el modelo tradicional de inmigración a Pasto, compuesto por campesinos acomodados de la región, porque ahora el crecimiento urbano corresponde a pobladores de origen y condición heterogénea. Se calcula que el 25% de los inmigrantes proceden de áreas agrícolas de Nariño, unos de zonas pauperizadas y otros de regiones acomodadas, cuyas familias incrementan la demanda de vivienda. La inseguridad se vuelve un problema considerable, tanto por los niveles alcanzados como por el impacto que produce en una sociedad acostumbrada a vivir sin violencia.

Según refiere el historiador Cerón, un estudio de la Universidad de los Andes muestra la nueva lectura de San Juan de Pasto como ciudad peligrosa, en tanto 35% de los hogares han sido afectados al menos por un delito en 1995. Después de Barranquilla y Cali, Pasto ocupa el tercer lugar en atracos callejeros y según el número de actos delictivos reportados por cada cien mil habitantes, la ciudad ocupa el segundo lugar en delitos contra la libertad y

el pudor sexual y es el primero en los delitos contra la familia y la integridad moral<sup>3</sup>.

En este espacio, la población marginada económica, política, social y culturalmente produce una dinámica que se nutre de interacciones y entornos agresivos, explotadores y crueles para los niños, niñas y jóvenes que, desde los inquilinatos y barrios más pobres, llegan finalmente a la calle. Y a medida que su permanencia en la calle es mayor, se produce el consumo y adicción de sustancias psicoactivas, contravenciones e infracciones a la ley penal.

Esta vinculación a la problemática de la calle es progresiva y depende de factores como los siguientes: Niveles de deterioro en las condiciones de vida de las familias, estado de desestructuración familiar, problemas de delincuencia y farmacodependencia de los padres, estilos inapropiados en la crianza de los niños y niñas, referentes negativos de los grupos de calle, vinculación temprana a actividades laborales, niveles bajos de acceso a servicios sociales, falta de oportunidades de participación en procesos educativos<sup>4</sup>.

Después de una larga reflexión y de intentos y ensayos sobre alternativas pedagógicas, la Fundación Urdimbre, desde el año 1994, decidió abocarse a trabajar con una población nada fácil para el trabajo que deseaban, pero que en su profunda dificultad les ha permitido comprobar lo planteado. "Son los niños, niñas y jóvenes de la calle, producto 'sui generis' de lo alcanzado por una sociedad obediente, intolerante y sobre todo, nada solidaria. Estos niños, niñas y jóvenes tirados sobre el pavimento

3. *Ibidem*, p. 416.

4. URDIMBRE. *Carta de presentación*. Pasto: Fundación Educativa y Social Urdimbre, 1999.

de nuestras ciudades, anormativos, violentos consigo mismos y con los demás, nos muestran cómo se puede concentrar tanto el irrespeto en una persona y qué se cosecha de ello”<sup>5</sup>.

El Programa educativo de Urdimbre<sup>6</sup> acoge a todos los niños, niñas y jóvenes que lo deseen<sup>7</sup> y que por múltiples razones se encuentran fuera de la escuela, trabajando, mendigando o viviendo en condiciones inhumanas, irrespetados o no queridos por sus familias, que consumen sustancias psicoactivas o deambulan por las calles y que, en definitiva, se encuentran privados de las oportunidades para ser niños, niñas y jóvenes felices.

## II. COMPONENTES METODOLÓGICOS DE LA EXPERIENCIA Y RUPTURAS CON LA EDUCACIÓN TRADICIONAL

El programa educativo representa la construcción a partir de la propia complejidad que se expresa en la dinámica de la problemática de calle, en donde la escuela, entendida como espacio de formación, tiene que asumir el desarrollo de lo público y hacer evidente el interés por el bien y el bienestar común. Su herramienta de partida es el proceso investigativo, proceso que va en contravía con el enseñar. Prioriza el aprendizaje y éste a su vez redefine la relación aprendizaje - educación - democracia.

Los componentes metodológicos de la experiencia son los siguientes: 1. Educación en la calle, 2. Organización de Ludotecas y 3. Construcción de la Comunidad Educativa. El trabajo se realiza teniendo en cuenta que la asistencia sea voluntaria y que la organización de todas y cada una de las actividades que constituirán la experiencia sean diseñadas teniendo en cuenta los intereses, necesidades y expectativas de los niños, niñas y jóvenes.

### 1. Educación en la calle

Este componente tiene un antecedente remoto y es la observación del desarrollo del juego en los hijos de la pareja que inicia el equipo de Urdimbre, Arturo Muñoz y Liliana Bolaños<sup>8</sup>. Les llamó la atención especialmente la seriedad que los niños le ponen al juego, es como si “el juego los agarrara”; y por otra parte, el que en los niños el juego va tomando diferentes connotaciones y características hasta que llega un momento en que el niño se aísla totalmente del entorno, y el adulto puede pasar totalmente desapercibido.

La confirmación de sus intuiciones sobre el juego se dio en el Instituto de Protección Santo Angel, donde son remitidos los menores contraventores e infractores a la ley, sitio en el cual Arturo Muñoz probó dejar a los niños y jóvenes totalmente en libertad para que jugaran –obviamente se

- 
5. URDIMBRE. Los otros rostros de la violencia... experiencia de construcción de ambientes de opción y de contraste. Premio Nacional Comcaja por la promoción de la convivencia pacífica y prevención de la violencia intrafamiliar 1998-1999. San Juan de Pasto, 1998.
  6. El enfoque del programa es educativo, si se tiene en cuenta que la educación es un proceso continuo, permanente e independiente del espacio escolar, ya que la escuela es sólo uno de los tantos espacios donde se puede hacer educación. No es un centro de protección ya que este tipo de centros, a pesar de la atención que brindan a los menores, genera rechazo por parte de éstos.
  7. No se aceptan remisiones de las autoridades ni de instituciones ya que la asistencia debe ser totalmente voluntaria.
  8. Entrevista con Arturo Muñoz y Liliana Bolaños. Fundadores del equipo Urdimbre. San Juan de Pasto, junio, 1999.

corría el riesgo de que se fugaran-. Se inició con algunas dinámicas pero pronto se entendió que éstas sobaban y los menores empezaron a representar su vida en el juego, con gran intensidad –jugar a policías y ladrones-, y al mismo tiempo aceptar las reglas que ellos mismos ponían para el éxito del juego, tales como tratar de que los golpes del policía no fueran muy duros.

Por el año de 1994, el alcalde de la ciudad, Antonio Navarro Wolff, intentaba hacer algo con los niños de la calle, que ya se habían convertido en una dura realidad gracias a la situación de deterioro de la ciudad y la región. Para ello, la Fundación propuso generar una escuela, pero a partir de las propias condiciones de esa población: educación en la calle.

Había que recorrer a Pasto, pasar de mirar a observar, conocer la dinámica de la calle, atreverse a recorrer sectores tácitamente prohibidos, oscuros, peligrosos, pero que son habituales para los niños ya que son sus ambientes y espacios. Durante varios meses la misión era recorrer la ciudad, zonificarla, ubicar los sectores donde ellos permanecían: los mercados, las ventas ambulantes de frutas y de todo tipo de artículos, los buses, los taxis, los parqueaderos públicos, los puestos de revistas, la venta de chance y lotería, las cantinas, las prostitutas, los borrachos de “cualquier hora”, los casinos, los locales de juegos electrónicos y los sitios de apuestas, sitios todos donde se encontraba la presencia de niñas, niños y jóvenes de la calle de edades entre los 4 - 5 años hasta los 19 - 20 años.

El acercamiento se dio de manera lenta hasta volver familiar la presencia de los adultos, se iniciaron las preguntas y respuestas desconfiadas de lado y lado, du-

rante muchas jornadas vespertinas y nocturnas, ya que son niños trasnochadores, a excepción de quienes trabajan en los mercados. Se logró lentamente ser aceptados y reconocidos como amigos, romper la resistencia y la desconfianza y compartir tiempo, vivencias diferentes, ofertas lúdicas, novedosas y muy simples: un balón, un lazo, unos cuentos, música, pintar, charlar, todo ello en su “sitio de trabajo”.

A partir del análisis de esta población se la pudo categorizar como *niños en alto riesgo*, *niños en calle* y *niños de calle*. Los *niños en alto riesgo* son aquellos que debido a la dinámica que tienen las familias, empiezan a salir para pedir limosna o deambular cerca de sus casas. Los *niños en calle* son los que deambulan todo el día haciendo diferentes cosas: pedir limosna, limpiar carros, vender algo, y en la noche vuelven a sus casas, así sea muy tarde. Hay todavía una relación con la familia y ya empiezan a conocer la droga, componente muy importante en la problemática. Los *niños de calle*, viven totalmente en la calle, pero en Pasto tienen la característica de que no han roto las relaciones con la familia, aunque ésta se encuentra totalmente desorganizada. La mayoría de estas familias son adictas. En esta problemática se observa cómo el proceso se torna cada vez más crítico, en la medida en que las familias se convierten en potencialmente expulsoras a la calle.

Se descubrió en los chicos un alto nivel de agresividad, característica que tiene mucha relación con la reacción que provocan en las demás personas. Ningún parque o sitio de la ciudad es adecuado para ellos, por lo cual intentar ingresar en su compañía a los restaurantes, cines o aún un circo es casi imposible. Los niños de la calle son completamente marginados, si son negros

son doblemente marginados y si es mujer es triplemente marginada. El ser mujer negra es considerado una catástrofe, ya que el mismo grupo la margina. Sin embargo, este tipo de niños y jóvenes desarrollan importantes *estrategias de supervivencia*: los grandes son los líderes y su misión es tener muy compacto el grupo, cuidar un determinado territorio, proteger a los pequeños e iniciarlos en los procesos de calle. El vínculo afectivo y de solidaridad que se genera en estos grupos es muy fuerte, lo que hace que el trabajo con ellos sea especialmente difícil; poseen un grupo –que es como su familia- y la calle es muy atractiva y llena de aventuras.

Uno de los principios con los cuales el equipo desarrolló el trabajo era conocer su problemática sin tener intención de cambiarlos y ser reconocidos como referentes positivos. Se partió casi sin ningún tipo de reglas, para permitirles ser como eran; se aspiraba que evidenciaran todas sus características para definir qué tipo de ofertas se les podía hacer.

## 2. Organización de Ludotecas

Se organizó una ludoteca para dar atención a los diferentes grupos de niños, aprender cómo eran sus interrelaciones y verificar qué pasaba al asistir de manera voluntaria. Se intentaba probar una serie de materiales educativos, indagar qué sucedía en los espacios cerrados y cómo se manejaría la agresividad.

“La casa se fue llenando día tras día, descubrimos que los niños, niñas y jóvenes de los diferentes sectores de la ciudad y del nivel de vinculación a la problemática de calle se organizan por grupos y que entre los grupos las cosas no son fáciles, que existen conflictos y que en muchos casos se resuelven a golpes de correa o

de puños y a puñaladas, cuando los niveles de furia aparecen. Que los niños, niñas y jóvenes que abusan de la droga (basuco, marihuana e inhalantes) no resisten el “encierro”. La casa era pequeña en relación con la calle. No estaban a la fuerza en ella pero se les presentaba la gran contradicción: estar en la casa sin consumir droga (esa era una regla mínima que queríamos los educadores se aceptara) y consumir la droga para lo cual tenían que salir. Ellos probaron cuánto tiempo podían aguantar y nosotros cuál el límite de paciencia”<sup>9</sup>.

Se decidió partir de una anarquía total, pero poco a poco se aclararon algunas cosas:

- ❑ Era preciso eliminar cualquier expectativa inicial, ya que los chicos iban a jugar y el equipo iba a registrar la experiencia.
- ❑ Se debió establecer la diferencia entre los *límites* y las *reglas*. Qué cosas permitían que el juego se dé y qué límites había que colocar para que los espacios fueran seguros. “Aprendimos que los niños, niñas y jóvenes al dejarlos hacer lo que ellos querían nos mostraban que han soportado de nosotros en la calle, qué habían y siguen recibiendo en casa y que la agresividad no se maneja con la disciplina sino que hay que canalizarla; un cuarto con cojines de trapos y espuma y unos educadores dispuestos a servir como almohadones fue nuestra respuesta. El que quería “pelear” o “guerriar” como ellos dicen, era invitado al cuarto de cojines... unos cuantos... mejor unos tantos golpes... una buena “sudada” antecedía la calma y el baño en deliciosa agua caliente”<sup>10</sup>.

9. URDIMBRE. 1998. Op. cit., p. 10.

10. *Ibidem*.

- Se vio conveniente introducir diferentes tipos de juegos: Juegos no estructurados, sin ninguna regla de uso tales como los disfraces, revistas para recortar o materiales en madera o plástico. Juegos semiestructurados, con pocas reglas de uso que por lo general el mismo material las genera. Es el caso de los muñecos, las felpas, los rompecabezas, damas chinas, parqués o los juegos de construcción. Juegos estructurados, con objetivos muy precisos en su uso y que introducen al niño de manera espontánea en la posibilidad de aprender, de vincularse a un conocimiento. Se intentaba descubrir qué juegos elegían y cuáles juegos permitían construir reglas, partiendo del principio de que las reglas hay que construirlas.
- Ser conscientemente permisivo con el fin de rebajar los niveles de ansiedad frente a las nuevas situaciones que se les estaban presentando, al mismo tiempo que se transmitía un mensaje de cariño.

### 3. Construcción de la Comunidad Educativa

La propuesta educativa de Urdimbre trabaja por “modificar los procesos de crecimiento, desarrollo y madurez” de los niños, niñas y jóvenes, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- a) El proceso educativo en construcción se enmarca en un enfoque alternativo, entendido éste como lo diferente y que aspira, en consecuencia, a realizar procesos diferentes.
- b) Al tratarse de una población con innumerables dificultades que chocan de manera permanente con lo social y cul-

tural “establecido”, es indispensable desarrollar acciones que tengan en cuenta las condiciones específicas de la población.

- c) La experiencia trabaja por una intervención de tipo integral que aporte en el mejoramiento de las condiciones de vida; para ello se facilita además, el acceso a servicios de salud y bienestar.
- d) La intervención integral se ha organizado de acuerdo a tres factores básicos de desarrollo: cognitivo, afectivo y relacional:
  - Las dificultades que presentan los niños, niñas y jóvenes con relación a su desarrollo y aprendizaje se pueden identificar como las desventajas de tipo estructural que les limita el desarrollo de sus inteligencias. Cuentan con escasas herramientas mentales para el acceso, procesamiento y producción de información. Por estas razones es pertinente un trabajo pedagógico que ofrezca nuevos ambientes y espacios de interacción para desbloquear las funciones cognitivas básicas y operativizar las operaciones mentales que les permita el acceso al aprendizaje.
  - Un entramado que facilite la identificación y expresión de sentimientos y emociones. Como pasos iniciales se trabaja en fortalecer ambientes y espacios para la expresión libre de sentimientos y emociones y la confrontación entre iguales y con educadores (adultos) que les permita construir su propia red afectiva. Los educadores para fortalecer dichos procesos, mantienen unas relaciones centradas en el afecto.
  - Un ambiente, unos espacios y unas relaciones basadas en el respeto, donde de manera conjunta y en proceso, se

vayan construyendo normas, valores, significado y sentido de las relaciones humanas; facilitando así, la construcción de referentes positivos de la interrelación social y para que los conduzca a su transformación como grupo social<sup>11</sup>.

Los procesos educativos se deben iniciar por una serie de vivencias que ubiquen a los chicos y chicas en situación de contraste con su realidad y les faciliten “formas de ser” diferentes, para encontrar nuevas oportunidades que favorezcan la modificabilidad en los tres órdenes planteados arriba. La hipótesis con que se trabaja en la Fundación es que a medida que los chicos reestructuran sus factores necesarios y suficientes de desarrollo, inician procesos de aprendizaje formal. Los contenidos llamados “académicos” son vistos como instrumentos del desarrollo humano, por lo cual sólo entran a formar parte de la escuela cuando los procesos vitales los requieren.

Esta experiencia educativa<sup>12</sup> opera mediante dos estrategias pedagógicas: la construcción de *ambientes* y la organización por *espacios*. Existen tres *ambientes*: para niños y niñas pequeños (2 – 6 años); para niños y niñas medianos (7 – 13 años) y para jóvenes mayores de 14 años. Cada ambiente a su vez se organiza por *espacios*, con materiales educativos que aumentan su complejidad tanto en su uso como en la potencialidad de facilitadores de aprendizaje. Al disponer de tres ambientes, los grandes tienen la posibilidad de interactuar en los ambientes para pequeños y encontrar allí el pretexto para reestructurar sus conceptos y avanzar.

Un elemento importante para la formación de los niños lo constituye la recuperación del juego y la riqueza que éste tiene como potenciador en lo educativo. Pero se trata del juego en ambientes y espacios adecuados; son los espacios donde el chico es la persona más importante ya que él controla la situación; desaparecen los rechazos, mandatos, prohibiciones, críticas, desaprobaciones y expectativas de cambio por parte del adulto. La experiencia del niño, niña o joven es única, se siente en un “campo relajado” y en unas relaciones de respeto y aceptación. A pesar de lo que haga es querido y aceptado.

En esta concepción educativa el educador es un *diseñador de ambientes y de materiales*, un *facilitador de interacciones* y un *mediador* que ayuda sin interferir en el proceso vital. Su actuación atiende a unos principios básicos:

- *Confiar* plenamente en el ser humano y en su potencial de cambio, no importa en las condiciones que se encuentre.
- *Respetar*. Si el organismo “tiene con qué”, es responsabilidad del educador respetar los procesos que llevan al organismo a crecer, desarrollar y madurar.
- *Esperar, evitar apresurarse*. Cada organismo tiene su propio ritmo. Se ejerce violencia cuando se limita o cuando se apresura, cuando se imponen conceptos, métodos y técnicas destinados a cumplir lo que el otro desea lograr.
- *Facilitar la interacción*. Es el elemento crítico de la vivencia educativa. De la acción del educador sobre los entornos

11. URDIMBRE, 1999. Op. cit., p. 2.

12. La sede de la Fundación Urdimbre está localizada en la finca Janacatú, en las afueras de Pasto.

depende la cantidad y calidad de interacciones posibilitadoras que el niño realice.

- *Evidenciar medios de interacción.* Cuando de manera sistemática se le ha impedido al niño interactuar sus capacidades se bloquean, por ello es necesario evidenciar los medios para otros tipos de interacción diferentes a los que han tenido en sus ambientes cercanos.
- *Modificar entornos, construir “campos relajados”,* ambientes de respeto, tranquilidad y nuevos ambientes y espacios de interacción.
- *Entender, comprender y aceptar.* El educador debe objetivizar el conocimiento de la situación del niño y subjetivizar para poder aceptarlo. Objetivizar el conocimiento de la situación del niño es entenderlo, poder explicar su situación. Subjetivizar es ir a lo no “medible”, es ir a reconocer y valorar su opinión. Es aceptarlo tal como es.
- *Querer.* Los entornos, ambientes y espacios agresivos e inadecuados han privado a los niños, niñas y jóvenes del afecto, del querer por querer, sin esperar nada<sup>13</sup>.

Si se reconoce que el niño, la niña o el joven son los únicos responsables de la materialización de su potencial, el educador será aquel adulto que interactúe con el propósito de facilitar el desarrollo de este proceso y su función prioritaria es el diseño y organización de espacios de interacción. En este entorno la palabra del educador deja de ser prioritaria, la orienta-

ción es educar en base a la pregunta. Se pretende que el educador desarrolle la capacidad de “ser preguntón” y de “hacerse el tonto”, pues se trata de evitar el dar siempre la respuesta, forzando a que el niño piense, y a su vez se inicie en la pregunta.

Los educadores, además de facilitar la interacción con los materiales educativos, y las actividades en los espacios, proporcionan “ofertas”. Se ofertan cosas como “La hora del cuento”, la cual no se da necesariamente en el espacio estructurado de lectura. En la presente etapa se oferta con frecuencia la lectura y la escritura, debido a los bajos niveles de desarrollo en esta área. De la misma forma se exige que las peticiones y las quejas se hagan por escrito, con el fin de colocar al niño en situaciones de aprendizaje que sean significativas para él; una vez que demuestra interés en algún área, el educador lo sigue.

Se pretende también lograr una “apropiación del entorno”, mediante expediciones, “Vamos a la Montaña”, “Vamos a recoger hojas”, la reconstrucción de la historia del lugar, hasta llegar al punto que la comunidad educativa sea un dinamizador de cambio social. Por ello se considera fundamental el trabajo con las familias, negociar con ellas para lograr mejores condiciones de trato, e incluso, proponer proyectos productivos a realizar conjuntamente entre la escuela, el niño y la familia

El proyecto educativo de Urdimbre trabaja con un problema “muy pesado” para la sociedad, el “problema de calle”. Su objetivo es fortalecer los factores protectivos, creando un ambiente agradable, en contraposición a una calle agresi-

13. MUÑOZ DEL CASTILLO, Arturo. ...educador, diseñador y facilitador de espacios de interacción y cambio!! Ponencia presentada en el Tercer Seminario: “El educador: su aporte en la transformación social desde la protección al menor”. Octubre 8-10 de 1997. Ciudad Don Bosco, Medellín.

va, modificando los ambientes intrafamiliares y eliminando los factores de riesgo. Aquellos chicos que llegaron más temprano han bajado su agresividad e incluso han modificado su relación con el entorno, han dejado de ser infractores y contraventores, y se han fortalecido para no tener adicción.

### III. REFLEXIONES QUE SUSCITA LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE URDIMBRE

La realidad que vive Colombia en el momento actual es tan apabullante, que no se puede menos que pensar que deberían existir centenares, miles de Urdimbres, que permitieran encaminarse a reconstruir el tejido social, en el cual el odio y la violencia son los que ahora marcan el compás. El encuentro con esta experiencia, suscita el cuestionamiento sobre el por qué es tan difícil que la escuela empiece por donde debe ser: el conocimiento de los niños, de su situación personal, familiar y social y como fruto de ello imagine, invente soluciones acorde con lo encontrado.

La experiencia educativa de Urdimbre establece rupturas epistemológicas de gran trascendencia con la escuela tradicional porque tiene muy presente su horizonte en el contexto social y en el momento histórico y trata de resolver uno de los problemas más acuciantes de la sociedad; no parte de disociar lo macrosocial de lo microescolar como si fueran realidades autónomas que deban ser tratadas en forma separada, ni de reiterar los discursos que están de moda en los círculos académicos o de gobierno, ni de aplicar la manipulación instrumental de tecnologías alejadas de la vida cotidiana

de aquellas comunidades cuyos problemas pretende ayudar a resolver<sup>14</sup>.

La escuela tradicional y el sistema educativo consideran que su norte son los contenidos académicos y por lo tanto toda la estructura debe marchar hacia allá, con el resultado de que uno de los grandes logros de este paradigma educativo ha sido convertirse en uno de los mayores expulsos de niños a la calle.

El reto que se planteó la Fundación Urdimbre era crear una experiencia educativa a partir de las condiciones de la población, población que iba a ser conocida mediante un proceso investigativo que partiera de una observación cuidadosa, el registro en diarios de campo y la reflexión permanente sobre la problemática. Esta actitud ha sido constante en el equipo pues el educador debe ser un observador respetuoso de los procesos vitales del niño, de las experiencias sociales, de sus valores, aspiraciones y prioridades, de las formas como se acerca al conocimiento y como se relaciona con el mundo.

La pregunta que surge frente a la realidad macrosocial y microescolar es cómo lograr construir la vida pública democrática y así extender los principios de libertad, justicia y equidad a todas las esferas de la sociedad. En el estado actual del debate sobre la construcción de paradigmas educacionales que logren interpretar teóricamente el compromiso de la pedagogía con la sociedad es importante tener en cuenta que la teoría pedagógica es una práctica discursiva, un lenguaje inacabado, repleto de posibilidades, que nace de compromisos y diálogos particulares. Ella no suplan-

14. GUTIÉRREZ RUIZ, Elio Fabio. "De lo estandar a lo diverso en la planificación y en la gestión curricular", en *Evaluación y Cultura Escolar*. Revista Colombiana sobre procesos evaluativos. Santafé de Bogotá, diciembre de 1997.

ta las prácticas particulares emprendidas por sujetos históricamente específicos que actúan en contextos sociales, políticos y culturales concretos. Ella ofrece nuevas categorías, ejemplos e intuiciones para que los profesores, entre otros, afronten y repiensen todo, desde el propósito y significado de la escolarización hasta el papel que los educadores podrían desempeñar como trabajadores culturales. Su especificidad y valor estriba, no en aportar un conjunto de prescripciones, sino en proporcionar un lenguaje que permita una refundición entre la teoría y la práctica como forma de política cultural.

Entre las teorías pedagógicas que han alcanzado un reconocimiento público amplio se encuentra la pedagogía crítica, basada especialmente en los escritos y experiencias del exiliado brasileño Paulo Freire, en los años sesenta. Esta doctrina pedagógica jugó un papel muy importante en los países de América Latina para el análisis de las relaciones de opresión y propuestas de cambio revolucionario.

Freire denominó “visión bancaria” de la educación aquella en que los hombres se “adaptan” y se “acomodan”, y cuanto más se ejerciten los educandos en el “archivamiento” de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como sus transformadores, como sujetos<sup>15</sup>. Mediante el concepto de educación liberadora Freire intentó desenmascarar esa ideología encubridora de situaciones sociales de dominio del hombre sobre el hombre.

Durante los años setenta y ochenta, las filosofías de la pedagogía crítica fueron adoptadas en los países industrializados

como medio de abordar los desequilibrios de poder, y sus principios experimentaron modificaciones acordes con las necesidades de las sociedades tecnocráticas contemporáneas. Uno de los temas cuestionados por la pedagogía crítica ha sido la legitimidad de las narrativas maestras mientras que ha incorporado aportes importantes del postmodernismo, el feminismo, la teoría literaria, los estudios culturales y el psicoanálisis.

Giroux ha encontrado en la pedagogía crítica la posibilidad de convergencia de varias tendencias del modernismo con el postmodernismo y el feminismo postmoderno. El modernismo se preocupa por construir un discurso que sea ético, histórico y político. El postmodernismo ataca a los discursos totalizadores, enfatiza en lo contingente y lo específico y proporciona un nuevo lenguaje teórico para formular una política de la diferencia. El feminismo postmoderno es una alternativa que combina un lenguaje de crítica y de posibilidad; de crítica hacia el patriarcado y de construcción de nuevas formas de identidad y de relaciones sociales. De las interconexiones que se den entre los discursos moderno y postmoderno, tanto por lo que respecta a sus diferencias como al terreno común que comparten, los educadores pueden extraer una excelente oportunidad teórica y práctica para reconsiderar la relación entre enseñanza, educación y democracia radical.

#### **IV. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LOS PROYECTOS EDUCATIVOS MODERNO Y POSTMODERNO**

La teoría crítica mantiene su fe en la razón más no en una razón positivista e instrumental, teleológica o estratégica sino

15. FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Editorial América Latina, 1967, p. 68.

en la racionalidad comunicativa, pues la comunicación es el enfoque general de la existencia. Propone que la perfección moral se logra mediante la ilustración o trabajo intelectual y mediante la praxis reflexiva o autoconciencia de su actuar.

Cuestiona la filosofía positivista, rechazando el carácter tecnológico de la enseñanza y del currículo y confía en la emancipación del individuo por sí mismo, a través del desarrollo del juicio y de la crítica. Enfatiza un concepto de formación centrado en el desarrollo de procesos intelectuales y no en el producto de éstos. El proceso es más importante que el producto; la comunicación más que el contenido; el procedimiento más que la solución al problema. El prototipo de hombre emancipado lucha por la integración en los valores de la sociedad y, al mismo tiempo, por la transformación del contexto social.

La pedagogía crítica recibe de la teoría crítica la concepción de una educación anuladora de la disociación entre sujeto-objeto, origen de la oposición dualista entre teoría y praxis, ya que ambas dimensiones lejos de ser independientes, constituyen momentos de una misma realidad<sup>16</sup>.

Desde el punto de vista de lo postmoderno, la pedagogía crítica refleja las dimensiones históricas del conocimiento y, aunque cree en los valores de la razón, libertad y humanidad, no considera a éstos como *presupuestos absolutos ni ahistóricos*; usa las categorías metodológicas de la *interpretación* para llegar a la comprensión de los fenómenos sociales, como la educación; reivindica el derecho a

la diferencia, considera las desigualdades de origen de los educandos; tiene en cuenta la singularidad del alumno, animándole a ser fiel a sí mismo para eliminar las dependencias y valora los méritos de una tradición y de una historia populares<sup>17</sup>.

En la propuesta de la pedagogía radical, Henry Giroux considera que tanto el modernismo como el postmodernismo representan dos de los discursos más significativos para el desarrollo de una política cultural y práctica pedagógica capaces de ampliar y proponer de un modo teórico una teoría radical sobre la educación. Aunque reconoce que estos dos discursos son “internamente contradictorios, ideológicamente distintos y teóricamente inadecuados”, cree que cuando se consideran en términos de las interconexiones que se dan entre ellos, tanto por lo que respecta a sus diferencias como al terreno común que comparten al corregirse mutuamente, ofrecen a los educadores críticos y a otros gestores culturales una rica oportunidad teórica y práctica para reconsiderar la relación entre enseñanza, educación y democracia radical<sup>18</sup>.

## V. A MANERA DE CONCLUSIÓN

La pedagogía crítica rescata el papel de la política y la ética para el desarrollo de una política cultural y práctica pedagógica que desenmascare esa ideología encubridora de situaciones sociales de dominio del hombre sobre el hombre; trata de crear nuevas formas de conocimiento y crear nuevas esferas en que se pueda producir el conocimiento como parte de lo cotidiano y lo particular.

16. RODRÍGUEZ R., Martín. *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: Editorial La Muralla, 1967, p. 129.

17. *Ibidem*, p. 128-129.

18. *Ibidem*, p. 83.

La pedagogía crítica, tomada dentro del amplio término de educación radical, se puede distinguir por tres rasgos: es interdisciplinaria por naturaleza, cuestiona las categorías fundamentales de todas las disciplinas y tiene una misión pública, la de hacer más democrática la sociedad. Así mismo, es crítica en cuanto opera con dos supuestos básicos: El primer supuesto es la necesidad de un lenguaje crítico, de un cuestionamiento de los presupuestos, por ejemplo aquella idea de que la finalidad primordial de la educación pública es la productividad económica<sup>19</sup>. El segundo supuesto es un lenguaje de posibilidad: las escuelas son formas sociales que deben educar las capacidades de la gente de pensar, de actuar, de ser sujetos, de entender los límites de sus compromisos ideológicos, es decir de interpelar críticamente las formas sociales y no de adaptarse a ellas.

La Fundación Urdimbre a través de su experiencia educativa está “repensando el proceso pedagógico” y ensayando una “escuela de nuevo tipo”, construyendo un lenguaje de posibilidad que, a través de su concepción y estrategias, introduzca nuevas formas sociales de pensar, actuar e interpelar a la sociedad. A partir de interpretar lo más cercanamente posible un *contexto* y una *práctica*, están ensayando formas de “armar escuela”, con la certeza de que al afectar lo microescolar se darán repercusiones en lo macrosocial.

Ha aprendido que los niños, niñas y jóvenes en circunstancias especialmente difíciles, poseen el potencial de interacción

y cambio permanentes; estos niños, en su lucha por crecer, desarrollarse y madurar, se han encontrado con entornos que les han impedido hacerlo, pero que existe en ese potencial una fuerza interna, que actúa de manera permanente para lograr una plena autorrealización, fuerza que trabaja por alcanzar la madurez, la independencia y la autodirección.

Ha aprendido también que, si el organismo “tiene con qué”, es responsabilidad del educador respetar los procesos que llevan al organismo por sí mismo a crecer, desarrollarse y madurar; procesos que se dan en un intercambio e interacción con el entorno, el cual debe ser adecuado a cada etapa y siempre fiel a las estructuras y procesos biológicos que permiten la vida. Que cada organismo tiene su propio ritmo, su propio camino y que la violencia y la educación son extremos imposibles de conciliar. Que la marginalidad produce entornos agresivos, no apropiados para el desarrollo y que es pertinente reconstruir ambientes de respeto y en particular construir nuevos ambientes y espacios de interacción. Y, finalmente, que el juego es el medio natural por excelencia de autoexpresión del niño, y que una de las primeras cosas que la condición de marginalidad arranca al niño y a la niña es el juego.

Falta agregar una expresión de agradecimiento a la Fundación Urdimbre por su aporte en la reconstrucción del tejido social en la ciudad de Pasto, a través de su trabajo con 500 niños, niñas y jóvenes y 140 familias vinculados a los diferentes matices de la problemática<sup>20</sup>.

19. En el campo de la educación los lenguajes que han dominado son los que han instrumentalizado en gran medida los fines de la escolarización, ya sea privilegiando a ciertos grupos de élites o limitando el alcance de la educación tan drásticamente que las escuelas se convierten en factorías de adiestramiento de personal.

20. La Fundación Urdimbre obtuvo el Primer Premio Nacional Comcaja por la Promoción de la Convivencia Pacífica y Prevención de Violencia Intrafamiliar 1998-1999.

## BIBLIOGRAFÍA

CERÓN, Benhur. “Economía y crecimiento urbano de San Juan de Pasto a partir de 1930”. En: Academia Nariñense de Historia, *Manual Historia de Pasto Tomo III*, Pasto: Alcaldía Municipal, Concejo Municipal, Secretaría Municipal de Educación y Cultura, 1999.

COLOMBIA. DOCUMENTO NACIONAL. *Lo visible de lo invisible. Análisis y mejoramiento de las condiciones de vida de los niños, niñas y jóvenes de la calle con énfasis en los que consumen sustancias psicoactivas*. Santafé de Bogotá: Oficina de la Primera dama de la Nación, Red de Solidaridad Social, MEN, 1999.

Entrevista con Arturo Muñoz y Liliana Bolaños, fundadores del equipo Urdimbre. San Juan de Pasto, junio, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Editorial América Latina, 1967.

GIROUX, Henry. *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós Educador, 1997.

GUTIÉRREZ RUIZ, Elio Fabio. “De lo estandar a lo diverso en la planificación y en la gestión curricular”. En: *Evaluación y cultura escolar*. Revista Colombiana sobre procesos evaluativos. Santafé de Bogotá, diciembre de 1997.

\_\_\_\_\_. *El trabajo por proyectos en las escuelas*. Popayán: Universidad del Cauca, s.f.

KANT, I. *Pedagogía. Trad. Lorenzo Luzuriaga*. Madrid: Akal, 1991.

MUÑOZ DEL CASTILLO, Arturo. *...educador, diseñador y facilitador de espacios de interacción y cambio!!* Ponencia presentada en el Tercer Seminario: “El educador: su aporte en la transformación social desde la protección al menor”. Medellín: Ciudad Don Bosco, octubre 8-10 de 1997.

\_\_\_\_\_. *La calle, proeza de niños... infamia de adultos. Situación de los niños y niñas de la calle en San Juan de Pasto. Informe local de investigación*. San Juan de Pasto, 1997.

RODRIGUEZ R., Martín. *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: Editorial La Muralla, 1967.

URDIMBRE. *Los otros rostros de la violencia... experiencia de construcción de ambientes de opción y de contraste. Premio Nacional Comcaja por la promoción de la convivencia pacífica y prevención de la violencia intrafamiliar 1998-1999*. San Juan de Pasto, 1998.

URDIMBRE. *Carta de presentación*. Pasto: Fundación educativa y social Urdimbre, 1999.

