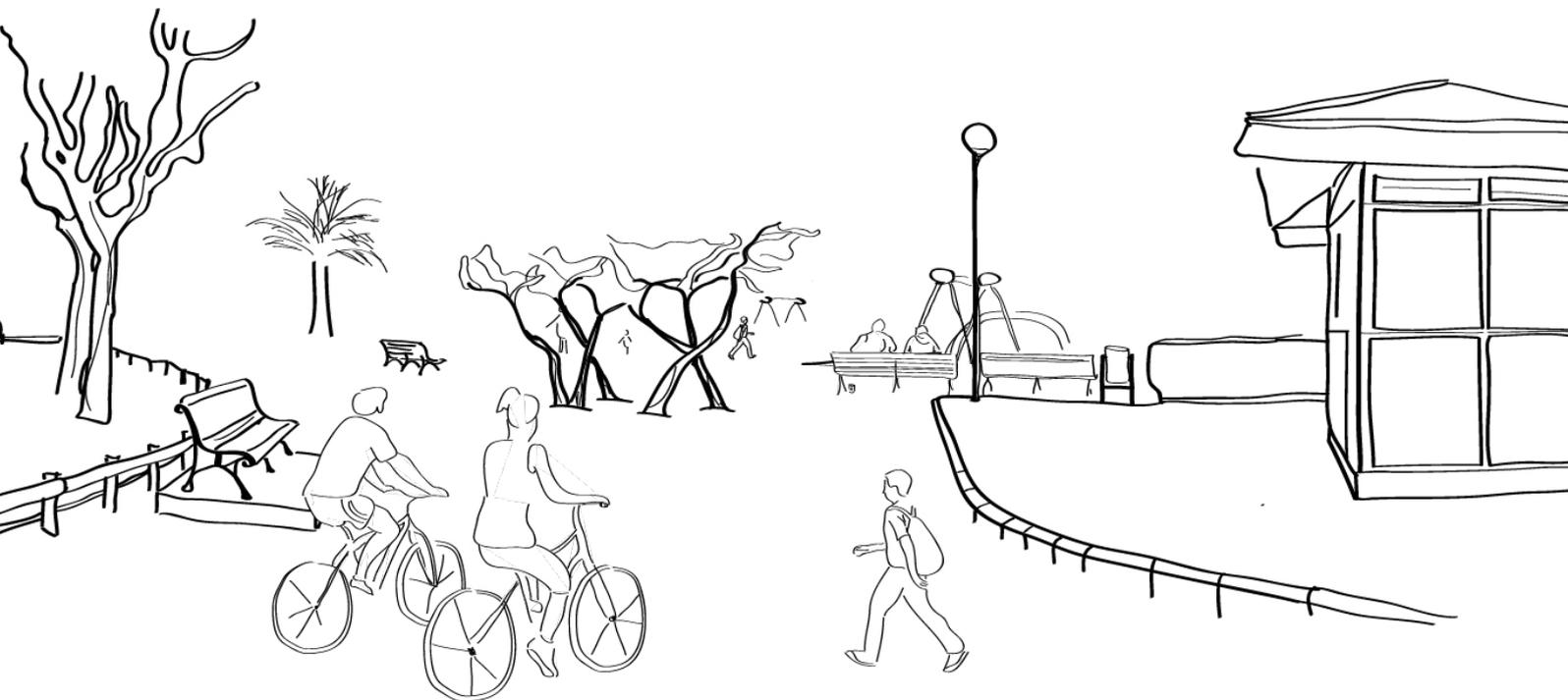


proceso de investigación

SALIR A FUERA

Dispositivo pedagógico

Potenciar los **espacios públicos**
como **medios educativos**
para la **acción socioeducativa**



GEORGINA DEZCALLAR QUADRENY
Trabajo Final de Grado

La autora de este proyecto permite su uso y reapropiación total o parcial con fines académicos no comerciales. Todas las ilustraciones que se presentan, son de creación propia de la autora.

AUTORA / DISEÑO / MAQUETACIÓN

GEORGINA DEZCALLAR QUADRENY

TUTORA

ANA M^a NOVELLA CÁMARA

INSTITUCIÓN

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

ESTUDIOS DE GRADO

EDUCACIÓN SOCIAL

2012-2017

ÍNDICE DEL CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS

Página 7

RESUMEN / ABSTRACT

Página 8

PUNTO DE PARTIDA

Notas de la autora

Página 9

PUERTA DE ENTRADA

Usted está aquí

Página 10

MAPA TEÓRICO / PEDAGÓGICO

Páginas 12 - 25

Antes de empezar... p.12

Parada 1 - OBSERVATORIO DD.HH p.14

Parada 2 - ESCUELA p.17

Parada 3 - MUSEO p.20

Parada 4 - PLAZA p.22

MAPEO DE AGENTES INSPIRADORAS

Página 26

ÍNDICE DEL CONTENIDO

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Página 30

MAPA METODOLÓGICO

Páginas 31 - 39

Punto de partida - 32

Principios metodológicos - 32

Caminos - modalidades - 34

Informantes - 36

Técnicas - 37

Proceso de investigación - 38 - 39

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Página 40

PUERTA DE SALIDA

Conclusiones de la investigación

Página 49

CONSIDERACIONES FINALES

Conclusiones del proceso de aprendizaje

Página 54

BIBLIOGRAFÍA

Página 56

AGRADECIMIENTOS

Los procesos de aprendizaje siempre van acompañados de personas que regalan algo de implicación y tiempo. Ni este trabajo sería lo que es, ni yo sabría lo que sé ahora, sin las aportaciones de cada una de estas personas.

Ana Novella, gracias por tu profesionalidad, humanidad, rigor y exigencia.

Vicky, Sergi, Adriana, Esther y Lúdia por vuestro apoyo incondicional, preocupación y profesionalidad. Por vuestro cariño y sobretodo, por llevar el timón de la asociación cuando necesitaba tiempo para pensar y hacer todo esto.

Àngel Garau y Júlia Ferrer por vuestra paciencia y consejos. Por darme espacio y tiempo. Por sacarme de casa de vez en cuando o dejarme dentro a mi aire.

Maria Garau, Jordi Martorell y Esther Pastor, por haber dicho sí inmediatamente.

A mis padres, porque aun sin saber muy bien qué tenía entremanos, apostar y confiar en su hija con los ojos casi cerrados, gracias.

RESUMEN

Los espacios públicos en cuanto a espacios abiertos, sociales y culturales, espacios politizados y cada vez más privatizados, acontecen como interesantes escenarios de aprendizaje. Espacios que revelan la historia y cultura de un territorio, así como reflejan las estructuras políticas, culturales y sociales del presente. Actualmente los espacios públicos se convierten en el punto de atención de urbanistas, sociólogos, arquitectos, etc... ¿Y las educadoras sociales? ¿Nos hemos planteado por qué apropiarnos de los espacios públicos?

En este trabajo se presentan los puntos de partida teóricos y pedagógicos y los procesos metodológicos que se han llevado a cabo para investigar, diseñar y elaborar un dispositivo pedagógico titulado, *Salir a Fuera*.

Salir a Fuera es todo un proyecto pedagógico que parte de las premisas de que **el medio condiciona la práctica educativa**, y de que **el espacio público puede ser un medio cargado de posibilidades y potencialidades educativas** que conecten la Educación Social con el *mundo social*. *Salir a Fuera* se materializa a través de un dispositivo pedagógico destinado a educadoras sociales, que plantea elementos teóricos para reflexionar y herramientas para pasar a la acción y reapropiarnos de los espacios públicos a través de prácticas socioeducativas.

Palabras clave: pedagogía, espacio público, participación ciudadana, educación social, territorio.

ABSTRACT

Public areas in terms of open, social and cultural spaces –politicized and increasingly privatized– are transformed into interesting learning scenarios. They are areas that reveal the history and the culture of a territory, as well as they reflect the political, cultural and social structures of the current time. Nowadays, public spaces are becoming the point of attention of urban planners, sociologists, architects, etc. And what happens with social educators? Have we considered taking over public spaces?

In this paper, they are presented the theoretical and pedagogical starting points and the methodological processes that have been carried out to investigate, design and elaborate a pedagogical device entitled, *Salir a Fuera*.

Salir a fuera is a pedagogical project that starts from the premise that **the environmental circumstances condition the educational practice**. And it **emphasizes that public areas can be a space full of possibilities and educational potential** that connect Social Education with the social world. *Salir a Fuera* is realized through a pedagogical device destined to social educators, which proposes theoretical notions to reflect on and tools to take action and retake public spaces through socioeducational practices.

Keywords: pedagogy, public areas, citizen participation, social education, territory.

Georgina Dezcallar Quadreny Algo sobre mí...

Estudié el CFGS en Realización Audiovisual Multimedia y pensé que necesitaba relaciones humanas. Por suerte, viré mis estudios hacia la Educación Social y cambié mi relación con el mundo. Ahora, formo parte de la Asociación Circula Cultura (2014) apropiándome del espacio público como medio educativo a través del proyecto FES KIOSK y ha cambiado mi relación con la Educación Social.



Si una no intenta situar a sus lectoras en los lugares desde donde habla, puede parecer que quiere abarcar toda la verdad, y esa no es mi pretensión en absoluto.

Tomando como punto de partida el conocimiento situado de Dona Haraway, quiero situar que hablaré como mujer desde una posición de estudiante curiosa, crítica y constructiva. No obstante, los discursos y propuestas que presento a continuación, están sujetos a los libros y personas con las que he tenido la oportunidad de dialogar y a las reflexiones que he sido capaz de elaborar.

Me tomo la licencia de dirigirme a vosotras en primera persona y usando la terminación femenina a lo largo de este dispositivo. Por dos reivindicaciones muy sencillas. La primera, porque así estrecho la relación entre vosotras y yo, y creo que la Educación social necesita de relaciones humanas cercanas. Y la segunda, como forma de reivindicar la necesidad de resituar el espacio que ocupamos las mujeres en esta sociedad.

Para el producto que diseño utilizaré el término “dispositivo” y no otro porque este, en sus orígenes latinas, significa “que está bien puesto para producir una acción”.

“Retraducir el encargo político a discurso pedagógico y trabajo educativo”

Inspirada en esta propuesta clave de José García Molina (2012, p.67) desarrollo el presente trabajo.

PUERTA DE ENTRADA

Alguien en algún momento nos dio algo, nos despertó la pasión por algo... porque hay algo del orden de lo contingente que nos es dado y en ese momento, se abre una puerta al conocimiento, “*acciones minúsculas destinadas a un incalculable porvenir*” palabras de María Zambrano en Núñez (2007, p. 1).

En el camino de mi trayectoria académica tuve suerte. Me crucé, queriendo o sin quererlo, con profesoras, estudiantes, escritoras, educadoras, politólogas o filósofas, que habían sido capaces de construir o sostener discursos reveladores, humanizadores y a la vez críticos con lo que en muchos casos, nuestra profesión oculta, cura o perpetúa.

Discursos y maneras de hacer que despertaron en mí, la curiosidad de “salir a fuera”, de caminar por lugares al margen de los discursos generalistas. De no creermelo todo lo que me contaban y de caminar hacia nuevos paradigmas que salvaguardaran estas tres palabras: **Educación, Cultura y Derecho**.

Me gusta decir, que lo que aquí y ahora les presento, tiene su origen en segundo curso del grado, a partir de una serie de encuentros con otras estudiantes, que rápidamente pasaron a ser compañeras y amigas. En estos encuentros empezamos a explorar **los espacios públicos como medios educativos**. Al poco tiempo, aquella curiosidad pasó a ser una aventura compartida.

En los espacios públicos, encontrábamos una manera proyectar la educación social desde dos premisas. “*Una Educación Social al servicio de todas las personas, de cualquiera*”. En tanto que al estar ubicada en un medio público, común y abierto, al margen de un ámbito concreto, nos permitía de alguna manera, diluir los perfiles poblacionales que se construían y moldeaban desde ciertos discursos, con los que manteníamos algunos desacuerdos. Veíamos pues, en los espacios públicos, medios que permiten resignificarse(nos) tantas veces como una quiera, en tanto que es posible la multi-identificación a la conveniencia de las personas que los usamos.

En segundo lugar, nos permitía entender “*la Educación Social conectada con el mundo, con el entorno, con la cultura*”. Requisitos que nos parecían esenciales para dotar de contenido al adjetivo *social* de la Educación Social. Entendido el medio, como una herramienta de proximidad y cercanía en una sociedad de diversidad cultural como la nuestra que permite a la acción social, tomar tantas y cuantas formas quiera o sean necesarias.

Gracias a una serie de circunstancias que no vienen ahora al caso, un año más tarde, mis compañeras y yo constituimos una asociación que promovía proyectos socioeducativos en el espacio público. La llamamos Circula Cultura. Fue el momento en que tuvimos que asumir que nos tocaba llevar a la práctica, todo aquello que habíamos escrito. Desde entonces, hemos ido tejiendo un camino profesional, personal y académico entre el dentro y el a fuera de la Universidad.

Tras un año y medio de experiencias, dilemas, tensiones, fracasos y éxitos llevando a cabo acciones en los espacios públicos, se abría el desafío que me propongo abordar con este trabajo.

Este desafío, lleva consigo asumir la responsabilidad de transmitir algunos de los aprendizajes de este último año y medio con la asociación. Los más teóricos y prácticos. Los personales, que no han sido menos, de momento los dejaré a parte. Así como reunir aquellos aprendizajes que he ido acumulando a lo largo de mi periodo académico. Porque la educación, como recoge la emblemática Arendt (1996), tiene que ver con amar el mundo tanto, como para asumir la responsabilidad de querer transmitirlo a aquellas que llegan, abriendo la posibilidad de renovar el mundo en común.

De manera que me dispongo a compartir aquello que la experiencia me (nos) ha permitido pensar, aprender y hacer. Recuperando la idea de García Molina (2012) que concluían la página anterior, con el propósito de transformar este “encargo institucional” en una propuesta pedagógica, construyo un dispositivo pedagógico al que titulo *Salir a Fuera*.

Salir a Fuera es todo un proyecto pedagógico que parte de la premisa de que **el medio condiciona la práctica educativa**. Y de que **el espacio público puede ser un medio cargado de posibilidades y potencialidades educativas** que conecten la educación social con el *mundo social*. Con este trabajo no pretendo hacer un elogio a los espacios públicos actuales, sino simplemente propongo maneras diferentes de relacionarnos con estos y observar lo que pasa. Porque la atención a lo cotidiano es un *acto minúsculo que acontece un incalculable porvenir*.

Este proyecto se materializa a través de un dispositivo destinado a educadoras sociales que a modo de guía, ofrece recursos para **reflexionar** sobre la importancia y potencia de integrar los espacios públicos en nuestra profesión. Así como propone formas y procesos prácticos para **pasar a la acción y reapropiarnos** de este como educadoras.

En su trasfondo, lo que me gustaría provocar con *Salir a Fuera*, es seducir a hacer un pequeño gesto. Al gesto de salir a fuera de nuestras instituciones, nuestras zonas de comodidad, a ver qué otras cosas (nos) pasan, qué otras cosas hay, que nos puedan servir para alimentar nuestras acciones educativas, de connotaciones sociales y culturales. Para que seamos más quienes queramos cuestionarnos los espacios y desdibujar las fronteras entre el interior y el exterior de las instituciones socioeducativas. Para que seamos más, las que intentemos llenar de culturas y de intercambios sociales el adjetivo *social*. Para recuperar el Derecho a la apropiación de los bienes y espacios comunes, desde nuestra profesión.

Mi propósito al generar un dispositivo de uso, es contribuir en la construcción de conocimiento teórico y metodológico que hable del espacio público desde la Educación Social y compartirlo.

Todos y cada uno de los discursos y aspectos formales o informales que aquí pueda plasmar, no son más que un reflejo de un proyecto más amplio, un proyecto vital.

Para elaborar y diseñar este material, he realizado una breve investigación con la que aspiro llegar a un dispositivo educativo situado a una distancia corta entre quien lo ha diseñado y quienes lo utilizarán. Por eso para la investigación he contado con la participación de las socias de la asociación Circula Cultura, así como con la evaluación de educadoras sociales de otros ámbitos socioeducativos.

En el documento que tienen entre las manos presento el marco teórico que recoge mi mirada sobre la Educación Social, el proceso de investigación que he llevado a cabo así como las conclusiones que me han permitido elaborar el dispositivo pedagógico. De acuerdo con la esencia de la temática abordada, el presente trabajo lo estructuro a través de títulos que simulan la estada en un espacio interior por el cual nos movemos a través de mapas y gracias a ellos, podemos salir de este lugar... en busca, quizás, de espacios públicos.

Associació Circula Cultura (2014). Creada por cuatro educadoras sociales. Quienes a través del proyecto FES KIOSK, renuevan los usos y posibilidades de un Kiosco en desuso. Promoviendo la educación en el espacio público y abierta a todas las personas. Los ejes de acción principales son el fomento de la cultura y las diferentes disciplinas artísticas.

circulacultura.cat
Facebook: FesKiosk



MAPA TEÓRICO-PEDAGÓGICO

“Pensar lo que hacemos y saber expresar lo que pensamos para hacer posible que otros quieran saberlo y pensarlo (de nuevo)” (García Molina, 2012, p.8).

ANTES DE EMPEZAR

En las páginas que siguen van a leer el resultado de un ejercicio de reflexión y expresión a través del cual he recogido discursos que han pensado y elaborado otras y he intentado pensarlos, madurarlos, mezclarlos, darles mi voz de la mejor manera que he sabido. Como resultado emerge un marco teórico - pedagógico muy personal ordenado a través de metáforas.

Leyendo a Portela (2011) me inspiro en usar la metáfora como forma de comunicación *“porque emplear metáforas implica traer algo distinto, implica traer otras cosas”* (p. 35).

Con la voluntad de generar ideas o conexiones nuevas, me invento un mapa de lugares que podríamos encontrar en una ciudad cualquiera -que pueden ver en la página de la derecha - cada uno de estos lugares representa, para mí, algunos discursos o ideas que afectan y conforman la Educación Social actual en mi contexto próximo.

Hablar desde este mapa me permite acercarnos a otros matices de la profesión que no me permiten los discursos científicos o cerrados, porque *“al colocar la imagen antes que la idea y la idea antes que el discurso, la metáfora convierte su límite en potencia”* (Sáez y García, 2011, p. 8).

No es mi intención en absoluto, desplazar drásticamente el valor del conocimiento científico sobre la Educación Social, pero tampoco lo es, para nada precisar una única manera de entenderla. Porque ni yo la tengo precisada. Ni quiero cerrarla. Porque la duda me permite moverme y avanzar.

Dicho esto, imaginen que por un momento se convierten en turistas de esta ciudad y que yo, su guía, les propongo un recorrido por algunos lugares en los que nos detendremos a ver qué ideas relacionadas con la Educación Social me (nos) transmiten.

Aunque me gustaría poder pararme en todos ellos, eso nos llevaría tiempo y muchas páginas, les he preparado una ruta que pasa por los cuatro lugares que mantienen más relación con este trabajo. Comenzaremos visitando lugares cuyo contenido hace referencia a estructuras o perspectivas de base como el observatorio de Derechos Humanos y poco a poco, nos iremos acercando a la escuela, el museo y la plaza. Lugares cuyo contenido tiene que ver con el tema que estoy abordando en este trabajo, el espacio público como medio educativo.

Esta metáfora y el tono del contenido, me sirve para tejer un discurso, en cierta manera, calidoscópico. Que para mí recoge la esencia de la educación en la propuesta de ideas, planteamientos o acercamientos al mundo desde diferentes lugares o materialidades, que permiten a quien lo lee, pensar de una manera más sensible y más libre generando nuevas ideas y nuevos compromisos con ellas.

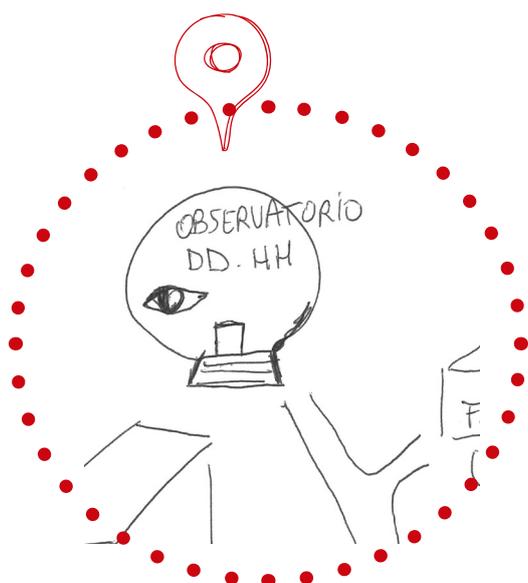
“Porque la imagen metafórica dice algo del educador y del educar sin tener que recurrir a la rigidez de los conceptos definitorios, las teorías contrastadas, o los sistemas recurrentes” (Sáez y García, 2011, p. 8).

MAPA TEÓRICO-PEDAGÓGICO



“Sabemos que hablar y escribir, escuchar y leer, solo son posibles por uno mismo. con otros, pero con uno mismo, en primera persona, en nombre propio; que siempre es alguien el que habla, el que escucha, el que lee, y escribe, el que piensa” (Larrosa, 2008, p. 52)

MAPA TEÓRICO-PEDAGÓGICO



PRIMERA PARADA - EL OBSERVATORIO DE DERECHOS (HUMANOS)

“La educación social es una cuestión de derechos”

¿Qué se puede cuestionar un educador o educadora social en un lugar como este?

Podríamos pensar en el sentido o la vigencia que hoy en día tienen los Derechos Humanos (DD. HH.) en su función de control social o cultural como ya lo hizo Derrida. O en su posible (in)eficacia, o en las transformaciones que han tenido a lo largo de la historia. Preguntas que han ido conformando los debates teóricos, filosóficos y políticos sobre la Convención y sus derivadas generaciones. Precisar lo que significan hoy en día los Derechos Humanos requiere formación, actualidad y experiencia. Seguramente por la aplicación singular que se da en cada contexto, a pesar de su apelada Universalidad. No obstante, no es este el motivo de nuestra parada en este lugar.

Sin la pretensión de colocarlos en la panacea de la democracia, lo que me interesa aquí rescatar de los DD. HH., es que su aportación más importante ha sido colocar a las personas en el centro de tales derechos. Salvaguardando la dignidad de las personas y reconocerlas desde la igualdad. Los derechos entendidos como articuladores de la filiación a nuestras sociedades garantizando un lugar para todas y cada una de nosotras en esta realidad.

Concretamente aquellos que se inscriben en la segunda generación, los derechos sociales *“afirman no solo el derecho a vivir, sino a vivir en sociedad; consideran a los ciudadanos como miembros con derecho a un lugar social, es decir, con los derechos y las obligaciones que crea la participación en esa vida social”* (Núñez, 1999).

Es justamente desde este principio ético y social, a partir del cual me parece esencial conectar la Educación Social con los Derechos Humanos. Porque es desde este marco legal y legítimo, desde donde sugiero promover y contribuir, como educadoras sociales, a la construcción de una sociedad poco a poco más justa y más democrática.

Me da la triste sensación de que tendemos a pensar que en una sociedad como la nuestra, no hay de qué preocuparse sobre el reconocimiento de los derechos. Pero es justamente en el seno de una sociedad como la nuestra, en donde las sutilezas cotidianas entran directamente en tablero de juego. Convirtiéndose en el arma de fuego de los gobiernos y todas las estructuras socio-políticas que los sostienen. Y nosotras, educadoras sociales, hemos sido, somos y seremos, los peones del juego si no tomamos una clara y contundente consciencia de ello. Y no bastaría, necesitamos, saber cómo encarnar la consciencia, en actos.

“En una sociedad democrática, o aparentemente democrática como la nuestra, corremos el riesgo de que el “ambiente” democrático adormezca nuestras facultades y los derechos se conviertan en algo insípido, (Pérez, 2005, p.30).

En Pérez (2005) me inspiro para trazar una sentencia un tanto dura, pero que he vivido en primera persona: el “ambiente” que rodea nuestra profesión, adormece plenamente la voluntad de trabajar desde los derechos humanos. Es decir, la profesión debería estar, y no está, atravesada por una reivindicación incansable por recuperar los derechos sociales de las personas.

Si nuestra profesión existe (principalmente) para promover la participación social dando respuesta a determinadas necesidades sociales, especialmente a personas que se encuentran sin acceso a esferas sociales, económicas o culturales, no podemos perder de vista el papel importante que ocupan los derechos individuales y colectivos. Porque sino, corremos el peligro de vaciar de contenido el archirrepetido concepto de “inclusión social”.

Reconocer que muchas de las situaciones de exclusión social, son una consecuencia de un Sistema que desprotege a ciertos colectivos de tales derechos (del acceso a la cultura, al mercado laboral, a la educación, a la salud, a la vivienda, a la energía, etc.), es un propósito básico para colocarnos en el punto de partida para la acción educativa.

Tomar consciencia de este reconocimiento como eje, nos revelará que ciertas situaciones de exclusión social, no son consecuencia de situaciones privadas o individuales desconectadas unas de las otras, sino fruto de peligrosos mensajes reiteradamente lanzados como: “falta de responsabilidad”, “despreocupación”, “autonomía”. Sino, quizás consecuencia de lo que Axel Honneth denomina “Teoría del Reconocimiento” recuperada en Tello (2011) el Sistema económico-político provoca una desposesión de derechos a determinadas personas que caen, o bien en un desprecio social generalizado o bien en un foco de atención por el asistencialismo. “*Para Honneth, el principio de la igualdad de derechos y deberes legales será el principio que debe regir todo ordenamiento jurídico-social*” (Tello, 2011, p. 56).

Sin preguntarnos de qué manera el Sistema Jurídico-social “democrático,” para el cual estamos promoviendo “tal” participación -inclusión-, está reconociendo a todas las personas desde sus derechos, seremos los peones de batalla que mencionaba anteriormente. Desde mi punto de vista no podemos trabajar para tal o cual “integración” sin antes plantearnos al servicio de quienes queremos trabajar. Como recoge Pérez (2005) “*corresponde a los poderes públicos el facilitar el acceso efectivo de todos los ciudadanos a los bienes económicos,*

sociales y culturales” (p. 26). Y quizás, me siento reconocida como “educadora social” en esa facilitación del acceso efectivo a los bienes “económicos, sociales y culturales”. Ya que, como sostiene la misma autora “*el papel del estado no es proporcionar a cada uno la realización plena de estos derechos, sino crear un marco de condiciones que permita a todos el acceso efectivo a ellos,*” (Pérez 2005, p.26).

En este sentido, asumiendo un papel dentro de este “marco de condiciones” me lleva a pensar que podemos hacer algo. La pregunta que toca hacernos ahora es clave, ¿de qué manera queremos enfocar nuestra práctica socioeducativa para contribuir a una sociedad más justa? Núñez (2010) nos aporta dos caminos:

¿Se trata de prevenir los comportamientos de las personas o, más aún, sus inclinaciones? O, bien por el contrario, de lo que se trata es de la expansión de los derechos y deberes ciudadanos y culturales, particularmente en aquellos actores sociales excluidos de su ejercicio y beneficio.

La pregunta queda abierta. La decisión es de cada una de nosotras. No obstante, yo quiero apuntar algo sobre lo que Núñez plantea cuando dice “prevenir comportamientos o inclinaciones”. Y es que es justamente desde aquí, por donde se empiezan a colar -y calar- las sutilezas de las que les hablaba anteriormente. Aquí entran en juego, los mecanismos de exclusión social que inundan nuestra profesión.

Uno de estos mecanismos tiene que ver con la organización de la profesión por ámbitos que corresponden a una especie de “categorías” sociales previamente definidas que critica Nuñez (2010) como “*poblaciones estadísticamente definidas como portadoras de riesgos*”. Véase los “futuros delincuentes”, “madres solteras”, “menores en riesgo”, “familias desestructuradas”, etc. que nos tragamos, apenas sin masticar, sus significados y menos sus consecuencias. De manera que somos cómplices y perpetradores de mecanismos que alimentan “*esa construcción social del otro como enemigo que hay que neutralizar*” (Delgado, Horta y López Bargados, 2009, p. 9).

MAPA TEÓRICO-PEDAGÓGICO

Consiguiendo desplazar una realidad tan aplastante como que son personas con derechos que no se les están reconociendo.

De forma que en nombre de la Educación Social, estamos sometiendo a ciertas personas a un doble castigo. El primero, tratarlas desde la objetividad y el prejuicio de “tales o cuales” categorías y el segundo, no reconociéndolas como lo que son, personas de derecho. Delgado, Horta y López Bargados (2009) nos recuerdan que *“a lo largo de varios siglos, en demasiados lugares, un número incalculable de individuos han sido prejuzgados, marcados, perseguidos o castigados, no por lo que habían hecho, sino por lo que eran o lo que se suponía que eran”* (p. 8).

Para concluir con esta primera parada y para que puedan marchar con algunas ideas más, reuniré tres motivos inscritos en ámbitos que nos rodean y por los cuales considero que es necesario **que la Educación Social esté atravesada por una educación en Derechos Humanos.**

El primero, porque si en ámbitos como los servicios sociales, el derecho corre a la suerte del carácter discrecional que tienen algunas de las prestaciones de los servicios públicos, se vuelve una cuestión esencial que estemos formados en este terreno. Porque sino, nos previene Aguilar (2013):

Este carácter discrecional, no solo supone una limitación para los ciudadanos que se ven sometidos a decisiones cuyos criterios no siempre conocen y en general no pueden impugnar. Supone también la introducción en los servicios sociales públicos de un grado de variabilidad de su acción dependiendo no ya del marco legal de cada comunidad [...] sino entre municipios, centros, programas y profesionales (p. 153).

Contribuyendo a una desigualdad ciudadana y a un efecto de desorden en el ámbito.

El segundo motivo, porque en nuestra reivindicación y reconocimiento de los derechos a las ciudadanas, estamos ejerciendo a su vez un acto educativo para estas. En tanto que desde aquí van a (re)conocerse dentro de su sociedad y autorizarse para conocer y participar de la vida sociopolítica. Porque quiero pensar, que en nuestro acto de reivindicar ciertos derechos, otras podrán cuestionarse y plantearse cuáles son sus deberes y derechos, sobre qué criterios de justicia está operando la sociedad y qué mecanismos existen para reclamar la justicia social. En definitiva educar a personas en el ejercicio propio de la “ciudadanía activa”.

¿Cómo se puede, desde nuestro rol como educadores y educadoras, “capacitar a niños y niñas, jóvenes y adultos, para el desarrollo y el ejercicio de la ciudadanía”, sin introducir el tema de la justicia y de la legitimidad de rebelarse contra la injusticia? (Sánchez-Valverde, 2015, p. 3).

En este sentido la ciudadanía es un principio de la educación social, de manera que está en nuestra responsabilidad, recuperar las nociones de *“la ciudadanía como derecho a la participación activa en la vida cotidiana de la ciudad significa poder tomar decisiones sobre las cuestiones que implican al conjunto de ciudadanos”* (Marí, 2005, p. 86).

Espero que hayan encontrado algo en este lugar que les haya hecho pensar. En cualquier caso, es este punto de partida desde donde comienzo la ruta pedagógica que impregna el dispositivo que me propongo elaborar.



SEGUNDA PARADA - LA ESCUELA

“La educación social es una cuestión PEDAGÓGICA”

¿Qué podemos buscar en una escuela las educadoras sociales?

La respuesta que intentaré sostener a lo largo de esta parada, no es ni más ni menos, que intentar buscar ideas, que llenen de sentidos la palabra “Educación”. Ideas que no cierren, en ningún caso, el concepto a una sola cosa.

Y para empezar a aproximarme a la idea de educación tomaré la idea de “escuela” que elabora Jacques Rancière (1988) en un texto que se titula *Escuela producción e igualdad*. Dice así: *“la escuela no es un lugar definido por una finalidad social externa. Es ante todo una forma simbólica, una norma de separación de los espacios y los tiempos y de las ocupaciones sociales”*.

Lo que Ranciere plantea con su idea de “escuela”, es poner fin a la excesiva acumulación de funciones que, con frecuencia, esperamos se haga cargo la escuela. Funciones que ocultan los designios de la globalización y mercantilización para la sociedad “moderna”. Funciones que desvirtúan la idea de escuela como un lugar que posibilite a las personas aprender por el placer de lo que supone, ni más ni menos que aprender cosas”.

Por este motivo Ranciere, de alguna manera nos propone desplazar nuestro pensamiento de la función que debería cumplir la escuela, para dar un lugar especial a pensar en sus formas. Cuando Ranciere habla de formas, se refiere a formas de tiempo y de espacio. Es decir, se pregunta de qué manera la escuela crea tiempos y crea espacios al margen de las lógicas económicas y productivas. Sostendrá el autor pues, que la escuela es como una especie de refugio que nos “roba” tiempos. Tiempos robados para pensar y hacer otras cosas. Para relacionarnos con los saberes de la(s) cultura(s). Que nos permita pensarnos en un futuro a partir de lo que queramos ser y no, de lo que el sistema espera que seamos. En el momento que la escuela es un refugio del orden capitalista para todas, es una forma de producir igualdad. En el momento en que la escuela es una forma para todas de relacionarnos con la cultura y los saberes, es una forma de producir igualdad. Y es sobre esta idea, a partir de la que empiezo a conectar la escuela con la educación, en tanto que no deberían estar, ni la una ni la otra, sometidas a las lógicas del orden productivo.

La educación por tanto tomará sentido cuando encuentre las formas de dar tiempos y espacios donde tenga lugar la redistribución social de las herencias culturales. Para que ciertos intereses privados globales no definan nuestros futuros. La educación debe estar liberada de todo esto y entenderse más cerca de un *anti-destino*, Núñez (2007). Y es desde aquí, desde donde pretendo construir mi punto de partida para entender la “forma” que toma la educación dentro de la Educación social. Y la Educación Social dentro de nuestras sociedades.

Dos formas para la educación

La educación tiene que ver siempre con una vida que está más allá de nuestra propia vida. Con un tiempo que siempre está más allá de nuestro propio tiempo. Con un mundo que siempre está más allá de nuestro propio mundo. (Larrosa, 2006, p. 2).

MAPA TEÓRICO-PEDAGÓGICO

Inspirada en Larrosa, para mí la educación plantea una forma **abstracta** es decir, de alguna manera, incierta, que tiene que ver con el tiempo. Y una forma **abierta**, que tiene que ver con el espacio. Voy a intentar conducirles por cada una de estas dos formas, con la esperanza de provocarles algo.

Una forma abstracta (tiempo)

Partimos de la idea que plantea Larrosa, de que la educación se da en un “tiempo otro”, un tiempo después. Después del encuentro, después del acto educativo. Estarán de acuerdo en el punto de incertidumbre que supone esta forma. Con ello, espero que no se malentienda, y que luego digan que digo, que se da en abstracto. Porque no es mi pretensión en absoluto. El acto educativo tiene que tener una intención. Y este ha de generar “cosas” (aprendizajes, relaciones, curiosidades, conocimientos, etc.). Pero lo que os quiero decir, es que muchas de estas “cosas” quizás no se ven. De ahí, que adquiera, en cierta manera, una forma abstracta.

No obstante, no se desanimen, porque esta forma es apasionante. Porque requiere que pongamos confianza e incorporemos la duda y la reflexión. Y trabajar desde estos tres parámetros, corríjanme si me equivoco, pero creo que nos va a mantener en constante movimiento. Porque con estos, vamos a poder pensar, avanzar y (re)pensar. Pensar desde aquí nos va a dificultar la sistematización de los procesos educativos. Un riesgo que tendremos que asumir, si queremos acercar la educación a una forma más humana. En palabras de García Molina, (2012):

Porque la educación entendida como una praxis humana no puede limitarse a los requerimientos de la biopolítica ni a las ilusiones de una pedagogía de la programación; lo educativo, como lo político, remite permanentemente a lo que de indeterminado tienen los humanos (p. 67).

En este sentido Núñez (2007) nos dirá que este riesgo es entender el proyecto educativo reconociendo la posibilidad del sujeto de aceptar o no el acto educativo. Como un ejercicio y una responsabilidad ética de dos. De la educadora, de acercarse a los intereses del sujeto y abrir puertas hacia los bienes y patrimonios culturales. Pero también del sujeto, como responsable de aceptar la propuesta

de adquirir los saberes de la cultura, es decir, la educación. Trabajar para adquirir los saberes de la cultura, tiene que ver con ofrecer a cada sujeto tiempos reconocidos y valiosos, insertados en el mundo actual, en los que haya espacio para su palabra y su subjetividad.

Una forma abierta (espacio)

La idea de entender la educación desde una forma abierta, tiene que ver con el espacio. Somos espacio, hacemos espacio y desde el momento en que nacemos, nos hacen un espacio en el mundo. Por tanto, tiene que ver también, con abrirla (nos) al mundo. Al mundo cultural y social al que alguna vez, alguien nos dio paso, nos hizo espacio en él.

Es el derecho de todo ser humano a ser parte y tomar parte de la cultura plural de su época, de acceder a las reglas del juego social, de ser partícipe. Derecho a partir; esto es a ponerse en camino. Derecho a que se repartan, se distribuyan, los patrimonios culturales y sociales. (Núñez, 2007).

Entender la educación, como una forma de abrir paso al mundo social y cultural tiene que ver con pensar de qué manera, los humanos nos sumergimos en la cultura y tejemos el mundo social que nos rodea. Y de qué manera queremos contribuir a ello desde la Educación Social, (Núñez, 2010):

La educación social, de hecho, es una práctica que pone en acto una justicia redistributiva, a condición de redistribuir herencias culturales a sujetos particulares, legitimando sus intereses, mostrando vías posibles para su promoción en el intercambio cultural (redes, nuevos aprendizajes, intercambios, etc.).

Porque si la educación no se entiende desde la conexión con el mundo social y desde la cultura, corremos el riesgo de que en nombre de la Educación Social, estemos contribuyendo el vaciamiento cultural de nuestra sociedad. Reduciendo la educación a modelos de conducta adecuados, al aprendizaje de hábitos saludables, etc. Elementos que sin restarles cierta importancia, para entender las normas del entorno, no pueden engendrar la esencia de la educación social. Como brillantemente recoge Núñez (2003):

La educación no consiste en “contener” ciertos problemas sociales, de manera tal que los sujetos allí circunscriptos así permanezcan: pobres; inmigrantes; desempleados; en la calle; de la calle... Bien al contrario, su apuesta es transmitir. [...] que “La literatura es buena para todos, y sin duda más necesaria al más grosero, al más obtuso, al más indiferente, al más violento (p. 28).

En este sentido, abriré una clara distinción entre la educación y el aprendizaje. Porque el aprendizaje requiere formas claras, concisas, requiere tiempo, requiere esfuerzo, pensar, memorizar, integrar, trabajar. La educación necesita que el sujeto disponga de esos aprendizajes, de que se familiarice con los procesos de aprender. Sin embargo, necesita también que, en algún momento, al sujeto se le abran espacios para buscar otros horizontes, espacios que lancen al sujeto hacia sus inquietudes. Por eso es que la educación me parece “algo más allá” del aprendizaje. Más allá de la práctica. Más allá de cualquier finalidad.

Será cuando el sujeto - singular y de derecho- desde su subjetividad, encuentre caminos para alcanzar sus horizontes. Aquellos que le interesen, para aceptar participar libremente del mundo, de su sociedad. Aceptando las normas, como lo hemos hecho todas en algún momento, porque hay un interés mayor que nos exige el mundo social. Si el propósito, únicamente es contribuir a integrar o insertar estándares normativos, contribuimos a los circuitos de pobreza y exclusión social.

Espero que estas dos formas, les inviten a pensar. Para mí, abren una serie de desafíos importantes. Desafíos que me propongo abordar en este documento. Antes de salir de este lugar, les pido que me acompañen un tiempo más.

Los desafíos de la práctica educativa

El primer desafío educativo empieza por cuestionarnos de qué manera estamos abriendo espacios para conectar con el mundo social. Creo que no basta con promover una idea de educación desde un sentido teórico, el reto se encuentra en la capacidad de materializar la educación. Es decir, darle forma a las formas. Y aquí se encuentra el mayor desafío de este trabajo.

Apropiándome de una propuesta de Jorge Larrosa, de “diseñar dispositivos para la acción”. El propósito de este trabajo, está justamente en diseñar espacios, ejercicios procedimientos, posiciones, tiempos, recorridos abiertos, que permitan experimentar y que permitan pensar. Pensar(nos) desde otros lugares. Diseñar “escuelas” que en su forma, nos hagan espacio y tiempo “otros”. Que permitan mover(nos), desplazar(nos) física y simbólicamente. Por eso, este trabajo es un gesto. El gesto de “salir, para ver qué hay fuera”. Y aquí, el movimiento juega un papel esencial. Moverse, caminar, abre la posibilidad de encontrar distintos modos de vincularse con el mundo y de relacionarse con el presente, con lo que está presente.

Caminar está relacionado con mirar, con abrir los ojos, con generar una nueva mirada, lo cual no es sinónimo de adquirir una perspectiva o una visión determinada, sino que equivale a desplazar nuestra mirada de modo que seamos nosotros los que estemos <ahí>” (Masschelein, 2008, p. 22).

Dentro de las posibilidades de encarnar la educación, yo elijo, organizar acontecimientos para que la educación nos transforme a través de la experiencia. Porque pienso que la educación tiene que ser sentida y con sentido, porque pienso que no basta pues, con practicar las cosas. (Larrosa 2006) “*La vida no es una práctica, como no lo es el viaje, como no lo es la lectura... Son experiencias*”. Como educadora, siento la responsabilidad de crear espacios para que los sujetos vivan las cosas. Para que para que las sientan y les den sentido. Porque no es lo mismo hacer las cosas “porque sí” que “porque quiero”, “porque me enciende”, “porque me apasiona”. Siguiendo a Larrosa (2006): “*la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad*” (p. 7). Larrosa escribe muchísimo sobre los caminos que abre pensar la educación desde la experiencia, en uno de sus libros (Larrosa, 2003) recoge que “*Ex-per-ientia significa salir hacia afuera y pasar a través. Y que “en alemán, experiencia es erfahrung, que tiene la misma raíz que fahren que se traduce normalmente por viajar*” (p. 34).

Este trabajo estará planteado desde la experiencia, desde el viaje hacia nuevos paradigmas.

MAPA TEÓRICO-PEDAGÓGICO



TERCERA PARADA - EL MUSEO

“La educación social es una cuestión CREATIVA”

¿Qué tienen las artistas que inspiren a las educadoras sociales?

Quizás me equivoco si afirmo, que al entrar en un museo con un equipo de educadoras sociales, iríamos directas, con nuestras gafas de educadoras a buscar los programas pedagógicos propios del departamento de educación en museos. Repito, quizás me equivoco.

Pero yo no les he traído hasta aquí para ello. Pues no es mi pretensión hacerles reflexionar en profundidad sobre las diferentes perspectivas o tendencias posibles en cuanto a la educación artística en los museos. Puesto que para ello, ya han elaborado críticas muy interesantes autoras como Carmen Mörsch, Aída Sánchez de Serdio o Carla Padró -entre muchas-. Ni tampoco es mi pretensión entrar a cuestionar el mercado del arte, ni lo referente a las políticas culturales actuales, ni el impacto de las industrias culturales en nuestra sociedad.

Y aunque quizás debería -por la relación de que mantiene con mi propuesta pedagógica-, tampoco voy a entrar en debates, propios de la Animación Sociocultural, sobre la democratización de la cultura o la democracia cultural o la gestión cultural. Sobre si la cultura mayoritaria eclipsa o no a

las culturas minoritarias. Ni me posicionaré ahora, sobre si es necesaria o no una mezcla de ambas perspectivas.

Les hago llegar a un museo, para hablar un poco de arte y de cultura. Pero si les digo la verdad, tampoco es mi pretensión extenderme demasiado en sostener lo bueno y maravilloso que es el arte para la Educación Social. Para la inclusión, para la felicidad, para la autoestima, el desarrollo comunitario, etc. Para ello ya se ha dicho suficiente y mejor que lo que pueda expresar yo en estas breves líneas (vease Senen Roy, Abao a Qu, Poliédrica, María Acaso, y un larguísimo etcétera.).

En contraposición, debido a las nociones del auge del arte comunitario, que he experimentado en los últimos años, concretamente en Cataluña, tampoco voy a colocarlo como la panacea del desarrollo comunitario, ya que de acuerdo con Sánchez de Serdio (2007) podría correr el riesgo de tergiversar el propósito del proceso creativo del arte comunitario:

El arte y la cultura comunitarios, aun no siendo unos recién llegados, son recibidos como discursos y prácticas novedosos, y son apropiados como vía para el desarrollo de políticas sociales tendentes a disuadir el conflicto y a menudo también el debate. (p. 3).

Convirtiéndonos las educadoras en un medio, para alcanzar tales fines del discurso dominante, ya cuestionado suficiente en este mapa. Y que por tanto, me conduciría a entrar en cuestiones ideológicas que requieren tiempo y constantes revisiones críticas sobre cómo, para quienes y dónde se dan estos procesos. En tanto que no es mi pretensión, promover el arte como herramienta de disolución del conflicto, justamente insertadas “para trabajar con situaciones de exclusión”. Porque recuerden, la primera parada, algo me (re)suena a ese “doble castigo” hacia tales o cuales perfiles que, en este caso, necesitarían el arte y la cultura para salir de su condición social. Y no es que no esté, en parte, de acuerdo, pero es un debate extenso que requiere más tiempo que el que querría dedicar en esta parada.

Porque en este sentido, se suma mi sensación de que tras estos discursos poco críticos con el auge del arte comunitario que planteaba con Sanchez de Serdio (2007) respiran también, una idea de arte como una herramienta universal, cuyo potencial nos funciona a todas por igual. Por tanto, tendrá que ver con el control y el conocimiento del equipo de profesionales que la lleve a cabo, sobre el contenido y las formas que se utilicen. Y sobretodo, entra en juego a la intención con la que se activan estas herramientas. Porque en este sentido, el potencial del arte como herramienta de acción social, tiene mucho que ver en cómo se lleva a cabo el proceso de contextualización, creación y acción.

Es por esto por lo que planteamos estrategias culturales o de comunicación comunitaria dentro de marcos pedagógicos vinculados a la educación popular y la conformación de lazos sociales que permitan contextualizar y singularizar el espacio donde se está aplicando la herramienta (Colectivo de casita La Paloma, 2015, p. 230).

No obstante, lo que sí comparto, sin duda, son las posibilidades que abre conocer y experimentar con los lenguajes artísticos. Familiarizarnos con ellos, para lograr entender desde otras lógicas al margen de las productivas o de las científicas, es decir, aprender a expresar(nos) de otras maneras. Indagar en la creatividad para acceder y conocer nuevos mundos, así como para su interpretación.

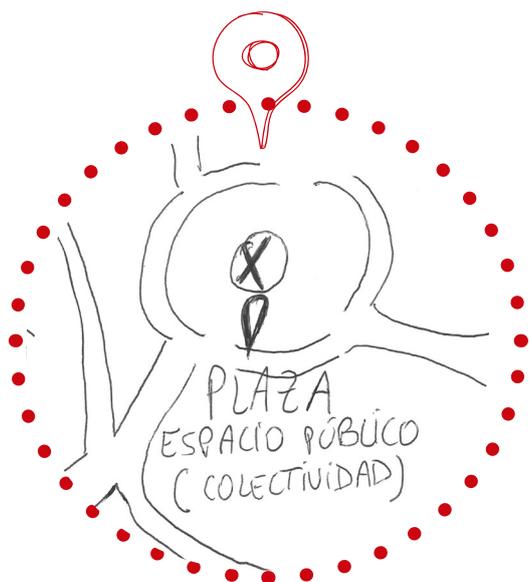
De momento, aunque he dicho muchas cosas, aún no les he llegado a aclarar el motivo por el cual están aquí. En primer lugar, porque cada vez estoy más convencida de que la Educación Social, es una cuestión creativa. Con ello quiero decir, que sería un ejercicio interesante inspirarnos en formas de hacer propias de las artistas -en un sentido genérico-. Formas en las que la creatividad ocupa un lugar esencial. Propongo ver y observar de qué manera estas transforman lo que les viene dado, cuestionan el mundo, lo interpretan y lo transforman, lo “hacen público”. Y sus “obras” públicas, nos (re)mueven, nos cuestionan y nos hacen pensar como sociedad. Convirtiéndose en materia educativa.

Además, esa reinterpretación del mundo, requiere antes un ejercicio de atención y requiere también, tener valor para atreverse a transformarlo. Y aunque parezca que esto que les cuento no mantiene mucha relación con nuestra profesión, estoy convencida de que sí la tiene. Necesitamos atrevernos a reinterpretar las cosas que nos vienen dadas. En este sentido García Molina (2012), nos nombra a las educadoras, como *agentes dobles*. Agentes divididos entre los encargos institucionales y la búsqueda de alternativas pedagógicas. En este sentido, para mí aquí entra en juego la educadora creativa. El mismo García Molina (2012) defiende que “*es muy importante no tomar el encargo como discurso dominante sobre el que construir el modelo educativo*” (p. 73). En este sentido, continúa, “*no hay que confundir su naturaleza jurídicoadministrativa con el carácter pedagógico y social que orienta la actuación del educador*” (p. 73). Ser capaces de que las teorías e idealismos que sirven de utopías en nuestra profesión se materialice en prácticas y acciones concretas, es una cuestión creativa.

Y en segundo lugar, les he traído hasta aquí, para intentar explicarles qué papel juegan el arte y la cultura en este trabajo. En primer lugar, el arte y la cultura (ambas en genérico plural) funcionan como herramientas de creación en las que la materia prima es el contenido educativo. Técnicas de y para la acción, el pensamiento, la expresión, la sugerencia y la metáfora. El desafío está en pensar cómo utilizar el arte para hablar de educación. Porque, al colocar las artes antes del discurso o a través de este, convierte sus límites en potencia. Porque ahí está en cómo creo que podríamos desarrollar nuestra creatividad para servir a la Educación Social. En la propuesta de ideas, planteamientos o acercamientos al mundo desde lugares y metodologías creativas. Repensando y reinventando las que ya tenemos, para crear nuevas ideas y nuevos compromisos con ellas.

Comunicando y educando desde la pintura, la literatura, la imagen, la cartografía, la poesía, la música, estamos trayendo una acción con un beneficio doble. Las artes como herramienta de acción y a la vez, como promoción del derecho al acceso a la cultura.

MAPA TEÓRICO-PEDAGÓGICO



CUARTA PARADA - LA PLAZA

“La educación social es una cuestión PÚBLICA”

¿Qué podemos encontrar las educadoras sociales en una plaza?

Las plazas, ágoras en la Antigua Grecia, eran lugares públicos, abiertos, políticos, donde tenía lugar la vida social. Es el lugar donde -algunas autoras coinciden, otras no- nacen los principios de la democracia y la filosofía. No voy a entrar en debates sobre cuestiones etnocéntricas, lo que me interesa salvaguardar del espacio-plaza es su principio de democracia y por tanto, su vinculación con el Derecho a participar de la vida en común. Y lo que me interesa también de este lugar, es trazar relaciones entre el espacio público y la Educación Social.

Les acerco a este lugar porque a lo largo de mi trayectoria académica me he ido preguntando sobre los significados que atribuimos al adjetivo social que caracteriza nuestra profesión. Por un lado, he encontrado voces que ponen el acento en los ámbitos de trabajo; “educación de personas adultas”, “animación sociocultural”, “educación no formal”, “justicia juvenil” y un etcétera cada vez más extenso. Y por otro, voces que acentúan los fines que se persiguen con la práctica profesional; “la inclusión o integración social”, “el empoderamiento de personas con vulnerabilidad”, “la reconstrucción de la identidad”, “transformación social”, etc. Y debo reconocer, que a mí, ni una ni otra me acababan de convencer.

La primera, por sus pretensiones de control y clasificación social. Y la segunda, probablemente por sus aires de ingenuidad, prepotencia y moralismo, o porque se quedan en un plano demasiado idealista. En ambas opciones, me daba la sensación que aun incluyendo estas, un amplio abanico de miradas diversas, ninguna parece contemplar lo “social” alejado de una cuestión que problematizar. Porque quizás me acerca Molina (2012) “*resulta más formativo abordar problematizaciones que aprender nociones; más enriquecedor y efectivo pensar en problemas que saber temas*” (p. 11).

Como que no me sentía cómoda con ninguna de las dos connotaciones que sujetaban lo social, busqué en otros lugares, en otras autoras. Y justamente encontré una conferencia de Jorge Larrosa en Rio de Janeiro, donde elaboraba una interesante conexión con los tiempos y espacios que, recordemos a Rancière, ofrecía la escuela, pero además Larrosa (2014) incorporaba el concepto de espacio público “*la escuela hace, o da, tiempo: tiempo libre. Y la escuela hace, o da, espacio: espacio público*”. En una frase que le oí una vez a Jan¹: “*la escuela es donde el tiempo libre encuentra un espacio público*”.

Entonces, empecé a conectar las posibilidades que me permitía entender lo social, como un espacio público. Un espacio público en tanto que allá se dan relaciones sociales, -más o menos previstas- y en tanto que tiene que ver con lo colectivo, con lo comunitario, con el bien común. Cada vez que me iba acercando a entender lo social desde estas ideas, podía acercar más mi profesión a los principios de participación, democracia, bien común, colectividad, igualdad. Y me permitía inscribir atributos tales como espontaneidad, relacional, incertidumbre, apertura, curiosidad. Y me permitía además, desplazar la atención de “lo privado” para centrarme en “lo público”. Entendiendo así, la educación social no tanto como la problematización de situaciones privadas, cuya responsabilidad recaía principalmente en la persona, sino que me permitía entenderla más cerca de una cuestión pública y de responsabilidad colectiva. En coherencia con el reconocimiento de los derechos que

1. Jorge se refería a su colega, Jan Maaschelein.

les planteaba en la primera parada. Continuaba Larrosa (2014) su conferencia así:

Lo público es lo que es de todos y lo que está entre todos, pero “de todos” no en tanto que particulares, es decir, en tanto que portadores de intereses particulares, sino “de todos” en tanto que ciudadanos, en tanto que cualquiera. Y es desde ese punto de vista que el libro de Jan y Maarten se subtitula, como ustedes saben, “una cuestión pública”.

Un espacio en el que el mundo se hace público. Me permitía entonces, conectar de una manera muy bonita, con la **forma abierta** al mundo que querría tuviera, la Educación Social. A partir de ahí, empecé no solo a sentirme cómoda con esta connotación para lo social, sino que empecé -junto con otras colegas²- a elaborar la idea del espacio público como medio educativo. Lo que nos llamó la atención fue darnos cuenta de que el espacio público tenía un carácter potencialmente educativo, en tanto que espacio donde se crean nexos y puentes entre las personas y el mundo, en donde se da un tiempo y un espacio para la espontaneidad.

Y en donde aparece un tercer elemento clave, lo desconocido. Donde tiene lugar el porvenir. Es decir, la relación educativa no solo estaba entre dos sujetos predispuestos a ello, como suele ocurrir en una institución cerrada. Sino que suceden en las plazas, en los parques, en las calles, elementos espontáneos que multiplicaban el acercamiento a las culturas, a otras personas, con otras edades, con otras experiencias. Abría pues nuevos circuitos, que difícilmente eran posibles en otro tipo de lugares cerrados. Generaba otras redes. Abriendo así, las posibilidades de educación para todas, “para cualquiera”. Un medio educativo en tanto que recoge Larrosa (2014):

Lugar en el que los individuos no están como miembros de tal o cual comunidad, o de tal o cual familia, ni como mercancías más o menos valiosas, ni como productores más o menos eficaces, ni como consumidores más o menos rentables, sino como ciudadanos, como individuos o, dicho de otro modo, en tanto que cualquiera.

2. Estas son las compañeras que presento en la introducción a este trabajo, las socias de la Associació Circula Cultura.

Espacio público, como lugar en el que podía desvanecerse, de alguna manera, la lógica de mercantilización de la Educación Social. De manera que mis colegas y yo, empezamos a trabajar para promover la Educación en el espacio público, haciéndonos alguna pregunta similar a esta:

¿Y no podría ser también que hoy en día nuestro mundo esté evidenciando la pervivencia de un significado antiguo de educación: E-ducación del latín E-ducere, en el sentido de «guiar hacia fuera», en el sentido de ser conducido al exterior, a la calle, al mundo, al espacio público? (Maschelein, 2008, p. 10).

Uno de los propósitos de este trabajo es hacer pública esta mirada que descubrí(mos) de lo social. A partir de transformarla en experiencia pedagógica para otras. Propongo movernos para llegar a otras posibilidades de ver, de estar, de atender, de educar en el mundo. Y aquí, nace mi propuesta de salir al espacio público, en tanto que espacio social, al encuentro con la espontaneidad, a “ver que hay”, en un gesto de desvirtuar los circuitos que encierran las instituciones socioeducativas.

Si me interesa el propósito de salir a fuera, es porque algo tengo que decir de “lo que hay dentro”. Estoy hablando en un sentido amplio, de las instituciones en donde que las educadoras sociales tenemos lugar profesional. En este sentido, me cuestiono de qué manera una institución cerrada, no nos deja ver, no nos deja sentir, no nos deja escuchar. Erving Goffman (2001), se preocupó de una manera brillante por entender los procesos de relación que se establecen en comunidades cerradas, que Goffman (2001) acuña con el concepto de instituciones totales. Y si bien es cierto, que tal autor se centra principalmente en instituciones psiquiátricas o penitenciarias, me voy a atrever a decir que sus planteamientos sirven para casi cualquier tipo de institución de nuestro campo -en mayor o menor grado de “despersonalización”-.

No obstante, soy muy consciente de que tanto en las instituciones cerradas como los espacios públicos se inscriben unos sistemas, unas normas, unos protocolos. En definitiva, toda una serie de elementos y discursos que se recogen en lo que se denomina “cultura de la institución”. En este sentido, en los espacios públicos también existen “vease

MAPA TEÓRICO-PEDAGÓGICO

normativas y ordenanzas del espacio público, etc.). En las que al transitar por estas, acabamos incorporando rutinas, modos de hacer, modos de hablar, hasta modos de pensar, de sentir, incluso de ser. Como bien plantea Delgado (2015) inscritos en alguna especie de *“sistema conductista que orienta las actuaciones humanas”*.

Pero por suerte, continua Delgado (2015), en el espacio público es *“esa otra morfología -la social- la que tiene siempre la última palabra acerca de para qué sirve y qué significa un determinado lugar construido”* (p. 83). Y es que si nos paramos a observar y a escuchar qué nos dice el espacio público, veremos incalculables muestras de reivindicación social, de generosidad, de apropiación -como por ejemplo, manifestaciones, protestas, huertos urbanos alternativos, etc.-. Y a su vez, muestras de problemáticas sociales - como por ejemplo, el reiterado acoso callejero a las mujeres, muestras de sinhogarismo-. En definitiva, muestras de que lo humano está ahí, manifestándose o sobreviviendo, y eso tiene algo que decirnos.

En este sentido, recuperando una sentencia de García Mínguez (2011) de que estamos programados para no ser programados, creo que una de las características del espacio público como medio educativo es justamente esa. Esa visibilidad del mundo autónomo, de los modos de vida de quienes lo habitamos, de las desigualdades con las que convivimos. Esas muestras de voces y subjetivaciones de los espacios, se convierten en públicas. Por ejemplo, uno puede ver en como los niños y niñas deciden jugar a las cartas en las mesas de ping-pong, un acto de creatividad. Y por ejemplo, una puede ver en un niño que observa atento una manifestación, una educación en valores, -colectividad, medioambientales, protesta-. O quizás una puede ver en persona mayor que se acerca a escuchar un concierto de jóvenes bandas municipales, una educación intergeneracional. Pero en definitiva, cada una verá lo que quiera ver, aun así, es en este contacto con otros mundos por lo que me parece el espacio público un medio educativo de potencial incalculable. Espacios que sean posibles los encuentros con los demás. Abiertos al porvenir.

Pero no crean que voy a sacralizar la calle, ni la plaza. No es el propósito. No crean que voy a despojarla de todo tipo de conflictos, injusticias, normativas, exclusiones, diferencias de poder, etc. Tampoco crean que voy a elaborar un material para el civismo, como una manera de “intervenir” en un ámbito que “organizar”. Porque el control sobre el espacio público, lo hace menos público.

Porque también son estos espacios, espacios de exclusión, en donde unos pueden y otros “no deben”, en donde también hay control y “peligro”. En donde una corre el riesgo de ser descubierta como miembro que lleva una vida alternativa a la legalidad -prostitución, mendicidad, *okupación*, etc.-. Porque no olvidemos es, sin duda, un lugar cada vez más politizado, como recoge Delgado, (2015) donde algunas *“desearían ver deslizarse a una ordenada masa de seres libres e iguales que emplea ese espacio para ir y venir de trabajar o de consumir y que, en sus ratos libres pasean despreocupados por un paraíso de cortesía”* (p. 20).

Todo lo contrario. En este trabajo vamos a ver qué hay ahí de todo eso. Mi propósito es interrogar la calle, la plaza, la ciudad, para de alguna manera leerla siguiendo a Marí (2005) *“para ver en qué sentido los criterios de participación, cultura y ciudadanía se hallan inscritos en sus prácticas, o de qué manera la diversidad se articula en sus calles”* (p. 85).

Es desde esta lógica desde donde el concepto de espacio público (físico y simbólico), me permite (re) construir lo social. Y dar luz a otras maneras de hacer, de explorar y experimentar en otros espacios.

Como ven, no he pretendido entrar en debates ideológicos sobre “la pérdida de la calle como espacio público”, “la existencia o no del espacio público” y la emergencia de la esfera virtual como nuevos espacios públicos (Delgado, 2015, 2016; Di Siena, 2009). Ni tampoco he pretendido entrar en debates propios de políticas públicas, urbanistas, arquitectos, políticos, incluso educadores, sobre los significados y críticas posibles que abundan tras el concepto de espacio público. Lo que he pretendido, es salvaguardar la esencia de lo que podría ser, otra forma de entender lo social. Más cerca del derecho

al espacio público, y de la apropiación de este, del bien común y de lo colectivo. Más cerca de la espontaneidad y la incerteza que nos mueve a pensar y reflexionar sobre lo social.

Y finalmente, lo que he pretendido ha sido situar a una idea de socialización, un poco más alejada de la idea del adoctrinamiento en formas de vida -saludables, productivas, éticas, exitosas, etc.-, o de la adecuación a un modelo de sociedad capitalista, etnocéntrico y patriarcal. Y quizás, un poco más cerca de la conexión y articulación de formas culturales diversas. Porque quizás así, renacen alternativas a los procesos de segregación o exclusión.

Re(pensar)nos la práctica

Observar el espacio público, nos permite observar(nos) como sociedad. Y de una manera similar, pensar sobre lo público del espacio, también tiene que ver con pensar(nos) como educadores y educadoras. Mi pretensión es poner en valor los procesos pedagógicos rupturistas que transformen y mejoren las relaciones humanas entre profesionales. El dispositivo que propongo, es una invitación para pensar qué hay de la idea de público que acabo de desarrollar en nuestros grupos de trabajo. En nuestros equipos de educadoras sociales. (Re)pensar cómo entramos y salimos de esos lugares. Cómo atendemos y escuchamos nuestras dinámicas, ritmos, discursos, etc. En cómo compartimos y hacemos público el conocimiento, el diálogo, el estado de ánimo, las formas, etc. Y en como revierte en nuestra manera de relacionarnos, en lo que aprendemos de las otras. Larrosa (2008) recoge unas palabras de Miguel Morey muy interesantes en este sentido *“pensar se parece mucho a conversar con uno mismo. Tal vez por ello conversar –ni dialogar ni debatir, conversar- se parece tanto a pensar en común”* (p. 55).

ZOOM OUT: LA CIUDAD

STOP. Si hasta ahora estábamos transitando entre lugares de una ciudad, voy a trasladarles un instante hacia arriba, es decir, vista de pájaro. Para ampliar la mirada sobre lo que significa “una plaza”, un “espacio público” en nuestra ciudad. Porque aun hoy en día las plazas siguen siendo necesarias. Y así será

en tanto que siga existiendo la humanidad, y su intrínseca necesidad de estar, de ser y de relacionarse.

“La ciudad es ante todo el espacio público, el espacio público es la ciudad. Es a la vez condición y expresión de la ciudadanía, de los derechos de los ciudadanos. La crisis del espacio público se manifiesta en su tendencia a la exclusión. Sin espacio público potente, integrador socialmente, articulador física y simbólicamente, la ciudad se disuelve, la democracia se pervierte, el proceso histórico que hace avanzar las libertades individuales y colectivas se interrumpe” (Borja, 2011).

La consciencia de ciudad como espacio social, político, educativo, desigual, normativo, etc. Toma un papel relevante para las educadoras sociales. Dado que la acción educativa no se desarrolla en un marco abstracto, desconectado de la vida política, por tanto no es neutro. Como nos plantea Marí (2005) *“sino que tiene su realidad en las calles y plazas concretas, en instituciones específicas que se inscriben en un territorio, con sus costumbres y sus cosas por hacer”* (p. 85). En este sentido, la misma autora lanza un interrogante esencial: ¿qué tipo de ciudad queremos?

La respuesta queda abierta, dado que propósito de este dispositivo, está esencialmente relacionado con la posibilidad de pensar la ciudad concreta en la que inscribir los principios educativos que he intentado recoger a lo largo de este mapa. Ya que cada territorio, cada espacio público adquiere particularidades diferentes, observarlos, escucharlos o interpretarlos, nos puede ayudar a pensar cuáles podrían ser sus recursos, servicios o políticas que mejorarían el desarrollo comunitario. Y a su vez, podríamos ver y pensar qué mecanismos lo limitan o lo condicionan. Colectivo de la Casita La Paloma (2015) recogen de Violeta Núñez, un planteamiento que creo, contribuye a vincular la Educación Social con el derecho al ejercicio de la ciudadanía:

“La educación social, cuando da y posibilita tomar parte, entronca en el punto que ya Aristóteles señalaba: el lugar en el que la ética desemboca en la política. Esto es en las coordenadas del ejercicio de la ciudadanía plena. El reconocimiento del derecho al ejercicio de la ciudadanía. Y la ciudadanía como la posibilidad de ejercicio de derechos y deberes” (p. 228).

MAPEO AGENTES INSPIRADORAS

Aquí comparto algunos de los antecedentes vigentes que me influyen a la hora de crear y diseñar el dispositivo. Personas o colectivos activos que desde diversas disciplinas, perspectivas y metodologías, se implican en iniciativas distintas pero que reúnen dos características comunes con mi propuesta. La primera, que los espacios públicos acontecen como

escenarios de aprendizaje y de transformación social, urbana y territorial. Y la segunda que las personas somos importantes agentes de cambio en el territorio. Este *mapeo* incluye algunos de los referentes más significativos para mí del panorama latinoamericano, europeo y catalán.



COLECTIVO ICONOCLASISTAS

Es un dúo formado por Julia Risler y Pablo Ares nacido en la ciudad de Buenos Aires en 2008. Trabajan promoviendo la cartografía crítica como forma de investigación colaborativa.

Realizan talleres de mapeo colectivo, para *construir colectivamente miradas territoriales que impulsen prácticas colaborativas y de transformación* (Risler y Ares, 2013, p.4).

Utilizan la cartografía para desafiar los relatos dominantes inscritos en un territorio a partir de los saberes y experiencias cotidianas de sus participantes (vecinas). La cartografía crítica, para este dúo, se convierte en un proceso de intercambios de saberes colectivo a través del cual se visibilizan las diferentes miradas sobre un territorio. Los mapas son una herramienta que, a modo de diagnóstico, permite a sus participantes visibilizar sus problemáticas y responsables.

A lo largo de su trayectoria han trabajado en diferentes barrios de ciudades de Argentina. Pero también han llegado a otras partes del mundo, como a Barcelona. *La carteloneta* es un mapeo colectivo que organizaron en el barrio de la Barceloneta en 2009. Sirvió para que las vecinas pudieran organizarse y visibilizar su problemática con la especulación de alquileres exclusivamente para turistas a través del “plan de ascensores” que proyectaba destruir viviendas y expulsar a sus vecinas.

www.iconoclasistas.net

Palabras clave: mapeo colectivo itinerante, investigación colaborativa, cartografías críticas, pedagogía crítica, iconografía artística.

MAPEO DE AGENTES PRECEDENTES



FRANCESCO CARERI

Es un arquitecto, nacido en Roma en 1966, desde el 2005 es profesor de la Universidad Roma Tre. Fue miembro del colectivo **Stalker** (nacido en los años 90 como un laboratorio dedicado a la investigación sobre el arte urbano y con una atención preferente a las zonas periféricas de las ciudades). Después se convirtió en **Osservatorio Nomade**. Estos “movimientos” formados principalmente de arquitectos, reivindican el andar como método para analizar la ciudad, como una forma de descubrir parámetros que no permiten los modos convencionales. Su manera de operar es a través de la *transurbancia*. Que se trata de recorrer a pie los territorios sin mapas convencionales. “*Si se afronta a pie, la metrópoli se convierte en un mundo inexplorado en muchas de sus partes, un mundo hecho de territorios caóticos*” (Fariña, 2008).

La obra de este arquitecto que me ha inspirado mucho este trabajo ha sido *Walkscapes: el andar como práctica estética* (2013).

Palabras clave: arquitectura, caminar, periferias, territorio.

JANE'S WALK (Paseo de Jane)

Es una iniciativa extendida por casi toda Europa que, en homenaje a la activista y urbanista Jane Jacobs (1916-2006) diferentes colectivos articulan paseos por las ciudades como forma de reivindicar el espacio público como lugar de convivencia y encuentro. “*Mirad, por favor, con detenimiento a las ciudades reales. Y mientras miráis, también podríais escuchar, quedaros un rato y pensar en lo que veis*” (Jacobs, 2011)

Susana Jiménez, música, filósofa y doctora en historia del arte, enmarcada en esta iniciativa, desde el 2010 impulsa y promueve los *Paseos de Jane* en la ciudad de Madrid. Trabaja a partir de recorridos urbanos en grupos de vecinas y otras personas interesadas por diferentes barrios de la ciudad. En estos recorridos, las participantes comentan, discuten y conversan sobre la historia y el presente del territorio, desvelando problemáticas relacionadas con el urbanismo, las viviendas, las políticas o lo que surja entre el grupo fruto de observar el espacio. El paseo de Jane se convierte en una interesante forma de reivindicación y de construcción de memoria colectiva a través del espacio público. “*El paseo urbano colectivo como una oportunidad para convertir la ciudad en algo que se puede amar y resignificar*” (Jiménez).

elpaseodejane.wordpress.com

Palabras clave: Jane Jacobs, urbanismo, territorio, memoria colectiva, paseos urbanos.

MAPEO AGENTES PRECEDENTES

COL·LECTIU PUNT 6

Son una cooperativa formada por cinco mujeres, entre ellas; arquitectas, sociólogas y urbanistas, que desde el 2005 trabajan por poner a las personas en el centro de los intereses urbanos. Con la finalidad de *“lograr que nuestras ciudades sean más inclusivas y que las propias personas que las habitamos nos convirtamos en los especialistas de los espacios que nos rodean”* (Col·lectiu punt 6).

Estas mujeres parten de que el espacio público se vive de maneras diferentes dependiendo del género, la edad, el origen o la identidad sexual, la clase social, la diversidad funcional, etc. Y de como estas diferencias se materializan en forma de privilegios o exclusiones en una misma ciudad. Promueven que los proyectos urbanísticos cuenten con la participación ciudadana para integrar todas las miradas y necesidades posibles en un territorio.

Este colectivo trabaja a través de talleres, creación de guías, consultorías, auditorías o creación de proyectos. Recogen las experiencias de las personas en las ciudades (barrios, pueblos, núcleos urbanos) con el fin de incorporarlas en los futuros proyectos urbanísticos.

www.punt6.org

Palabras clave: urbanismo feminista, urbanismo inclusivo, espacio público, participación ciudadana.

LA PELL DE LA CIUTAT

Es un colectivo formado por cuatro profesionales de diferentes disciplinas y relacionados con la fotografía, el urbanismo, la educación, arquitectura, diseño, comunicación, etc. A través de este proyecto se proponen *contribuir al análisis, la reflexión, el debate y la transformación del espacio público a partir de las percepciones e implicaciones de las personas que lo habitan* (La pell de la ciutat).

Su propósito es la construcción colectiva de la ciudad. Recuperando el cuerpo y el espacio público como fuentes de información comunitarias. Trabajan a partir de metodologías que centran la atención en; la consciencia corporal, el diseño participante y las nar-



rativas audiovisuales. Vehiculadas a través de proyectos en diferentes territorios de Catalunya y acciones urbanas puntuales.

www.lapelldelaciutat.org

Palabras clave: espacio público, infancia, participación, expresión corporal, diseño participante.

IDENSITAT

Es un equipo multidisciplinar dirigido por Ramon Parramon. Encabeza un sistema que articula diferentes proyectos artísticos que experimentan formas de incidir en el territorio en sus diferentes dimensiones: espacial, temporal y social, poniendo el acento en los procesos artísticos como motores de cambio social. Con la expresión *“experimentar con el lugar para transformar las prácticas artísticas y experimentar las prácticas artísticas para transformar el lugar”* (Idensitats), pretenden hacer visible el diálogo entre el territorio (espacio público) y los procesos artísticos como herramientas de transformación y acción social.

Este macro proyecto se articula a partir de micro-proyectos que trabajan a partir metodologías colaborativas. Relacionando artistas e investigadores de diversos ámbitos junto con agentes o colectivos sociales locales que trabajan en territorios concretos.

www.idensitat.net

Palabras clave: procesos artísticos, territorio, políticas sociales, acción crítica, transformación social, prácticas artísticas colaborativas.

URBANINS

Es un equipo de tres arquitectas que desde el 2014 deciden poner sus conocimientos al servicio de la infancia y sus ciudades (Catalunya). Su propósito es *“mejorar la vida urbana y el bienestar de las personas que habitan los espacios a los que damos forma”* (Urbanins). Motivadas por entender la ciudad como un espacio influyente en la vida de todas.

Trabajan a partir de talleres pedagógicos participativos con infancia y adolescencia. Despliegan un interesante abanico de contenidos teóricos y prácticos para desarrollar el espíritu democrático y crítico sobre las ciudades. Muchos de sus proyectos centran la atención en los *caminos escolares*, es decir en el trabajo focalizado en los entornos de la escuela (calles, parques, plazas, etc). Estos talleres sirven para transformar los entornos más inmediatos, así como para fomentar la consciencia de que la ciudad es un espacio común y construido fruto de constantes decisiones políticas. Uno de los aspectos que me parece más interesante de este colectivo es que vehiculan la participación infantil a través de las estructuras sólidas de participación ciudadana de **Consejos de infancia territoriales**.

urbaninstaller.wixsite.com/urbv2

Palabras clave: espacio público, participación infantil, transformación del entorno, camino escolar, urbanismo.

URBANIN+

Es un dúo formado por una arquitecta y una socióloga que desde el 2007 su propósito es *“recuperar el espacio público, garantizar el derecho a la ciudad y construir ciudades inclusivas y socialmente emancipadas, que incorporen las experiencias y necesidades del lugar y de las personas que utilizan y viven sus espacios”* (UrbanIN+). Participan en proyectos centrados en hábitat, ciudad y espacio público. Este dúo trabajan a partir de proyectos colaborativos con diferentes entidades o colectivos locales para promover un urbanismo inclusivo.

urbanismeinclusiu.wordpress.com

Palabras clave: urbanismo inclusivo, ciudad, derecho a la ciudad, hábitat.

Muchos son los colectivos y equipos multidisciplinares que hoy en día trabajan en diálogo con personas, espacio público y transformación social y ciudadana. En este sentido, quiero reconocer que, sin lugar a duda, también existen educadoras o grupos de educadoras que a escala muy particular, han impulsado iniciativas relacionadas en estas líneas. No obstante, he optado por no recogerlas en este mapeo porque a las que he podido llegar yo, se tratan de iniciativas muy puntuales.

De manera que, a pesar de no ser colectivos que trabajen desde la Educación Social, he recogido estos antecedentes porque cada uno mantiene particularidades interesantes para mi propuesta. Cada uno pone el acento en diferentes aspectos; cuerpo, feminismo, infancia, urbanismo, arte, participación infantil, diversidad, participación ciudadana, etc. Pero todos ellos comparten un denominador común, entienden el espacio público como lugar conceptualmente y espacialmente construido de manera intencionada. Pensado desde este lugar, nos revela que el espacio público no es estático, ni determinante, sino que incluye la posibilidad de (re)pensarlo y transformarlo.

Mi propuesta se inspira y comparte con cada uno de ellos algún principio, idea o metodología de trabajo. No obstante, en mi trabajo pondré el énfasis en hacer crecer la relación entre espacios públicos y Educación Social. Es decir, en el análisis y vinculación con el espacio público desde una mirada educativa y de implicación con aspectos que nos afectan de nuestras ciudades, es decir, democratizadora. Una mirada atravesada por reivindicar el derecho a la participación de la vida social y urbana para todas las personas. Entendiendo el espacio público como escenario y la educación social como el puente a las políticas sociales y a la acción ciudadana.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad de este trabajo es **diseñar y construir un dispositivo pedagógico para que educadoras sociales promuevan y potencien prácticas socioeducativas en los espacios públicos**. Con el propósito de que este dispositivo tenga en cuenta diferentes miradas y realidades sobre la temática en cuestión y que esté situado a una distancia corta entre quien lo diseña y quien lo usa, he elaborado una (breve) investigación. A continuación presento los objetivos que orientan esta investigación.

OBJETIVO GENERAL

1. Identificar elementos para que educadoras sociales puedan desplegar prácticas socioeducativas en el espacio público.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Explorar qué contenidos teóricos y prácticos debe incorporar el dispositivo.

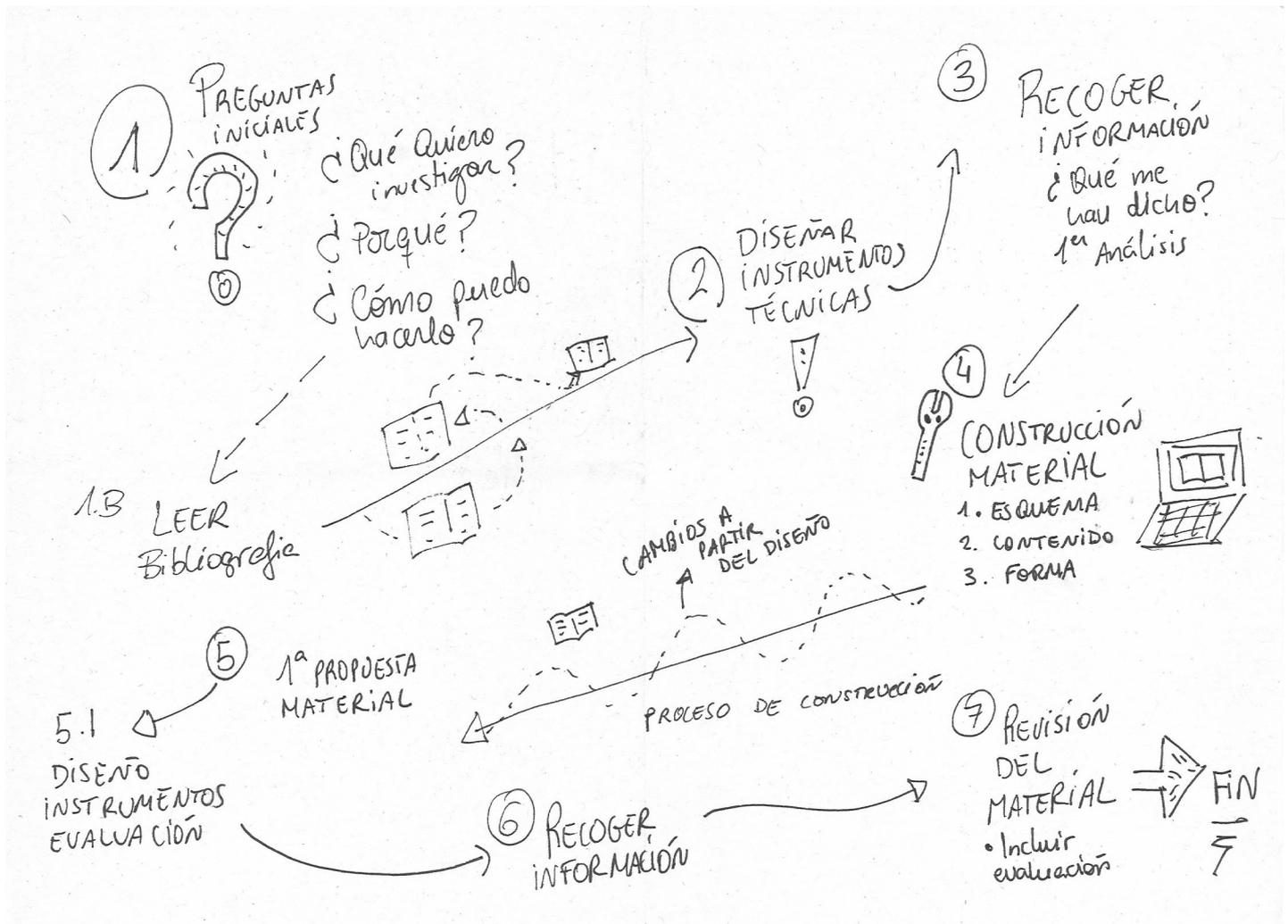
2. Recoger elementos metodológicos potenciadores de la acción socioeducativa en el espacio público.

3. Identificar características de formato y diseño que potencien la comprensión y el aprendizaje.

MAPA METODOLÓGICO

La idea es mostrar que en esta otra tradición no juega un papel central el acceso a la verdad a partir del conocimiento, sino que el acceso a la verdad se produce a partir de una transformación del yo.

(Simons, M. y Masschelein, J., 2008, p. 134)



En este mapa metodológico de la investigación encontrarán mi **punto de partida** y los **caminos** que tomo siguiendo los **principios metodológicos** que la caracterizan. Si continúan, conocerán la caracterización de las **informantes** que han participado y las **técnicas** que he utilizado para llevarla a cabo. Finalmente este mapa cuenta con **visualización general del proceso** de investigación.

Por eso el poeta no enseña a escuchar
sino que comparte,
sin ánimo de establecer una ley,
lo escuchado;
por eso el poeta no enseña a mirar
sino que intenta poner en común,
desesperadamente,
la posibilidad de mirar siempre
de modos diferentes.
(Skliar, 2011, p. 129).

DISEÑO METODOLÓGICO

PUNTO DE PARTIDA DE LA INVESTIGACIÓN

Mi aventura como investigadora es breve pero esencial ya que me permite aprender y comprender, a través de la experiencia y la acción, elementos clave para construir el dispositivo pedagógico.

La siguiente investigación está enmarcada en el paradigma sociocrítico, en tanto que he pretendido acercarme a la experiencia (personal y colectiva) para comprender aspectos de vivencias concretas y transformarlos en aspectos pedagógicos. En elementos y metodologías que, incorporados en el dispositivo, permitan orientar el conocimiento de las educadoras sociales hacia la emancipación del uso del espacio público y a su vez, implicarlas en la mejora de su práctica educativa a partir de la autoreflexión.

Para ello, propongo un tipo de investigación de orientación *cualitativa* de carácter *evaluativo*.

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

*“La manera que tenemos de llevar a cabo una investigación, viene mediada por la manera que tenemos de comprenderla”*¹.
(Ricart, 2010).

Esta aventura la concibo como un **proceso de aprendizaje**, como un camino abierto a otras formas de hacer y de pensar, donde se ponen en juego relaciones, contextos y procesos vitales. Movida por la necesidad y la curiosidad, mi intención es trazar un camino introspectivo, dinámico, reflexivo y creativo, para descubrir discursos, planteamientos y formas de hacer en el espacio público y la Educación Social.

EXPERIENCIA COMO FUENTE DE CONOCIMIENTO

En primer lugar, parto de los planteamientos de lo que “Eisner (1988), en la tradición de Dewey (1949) propone, en que el conocimiento puede derivar también de la experiencia”, (Hernández, 2008). En un ejercicio propio de “salir a fuera” de dentro a fuera.

Para dar cuenta de las experiencias que he tenido y transformarlas en fuente y forma de investigación pedagógica.

“Hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello” (Larrosa, 2008, p. 52). Decido ahondar en mi propia experiencia, para ponerme en juego a mí misma. Y también con mi equipo de la Asociación Circula Cultura, para escuchar otras maneras de significar acciones de una experiencia compartida.

CREATIVIDAD COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

Parto de que el proceso creativo despierta nuevas maneras de pensar y por tanto de hacer y transformar. *“Uno de los factores importantes para el éxito de una investigación es la creatividad. Su presencia en los procesos mentales permite alcanzar soluciones novedosas y útiles a las situaciones planteadas.”* (Devia, 1990, p. 83).

Y también parto de que los lenguajes artísticos permiten encontrar nuevos significados y significaciones que no permiten, la rigidez de las técnicas tradicionales. Porque en el transcurso del uso de estos lenguajes, despiertan imaginarios incalculables. *“Conviene retomar la idea de creatividad como herramienta de transformación social, ya que tiene, la capacidad de crear nuevos imaginarios y construir significados alternativos a los que se nos han dado”* (Mayugo, Pérez y Ricart, 2004, p. 30).

REFLEXIVIDAD COMO FORMA DE INVESTIGAR

Mitchel y Weber (citados en Hernández, 2008) recogen que la reflexividad en la investigación *“conecta las distancias entre el yo y el nosotros”* (p.107). A partir de aquí y según Jiménez-Domínguez (citado en Salgado, 2007):

En los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales.

La pretensión es reflexionar sobre nuestras experiencias y su significación. En un intento de acercarme a un principio de investigación pedagógica que recuperan Simons y Masschelein (2008). Que se caracteriza por la búsqueda del yo, es decir, porque tiene un carácter existencial. Y que ponen en valor el cuidado de uno mismo ya que *“la educación y la enseñanza, implican el dominio del yo”* (p. 140). Como educadora-investigadora, significa una revisión y reflexión sobre la praxis en la que *“estamos dispuestos a confrontar lo que pensamos y lo que decimos con lo que hacemos y con lo que somos, que como pedagogos trabajamos continuamente en nosotros mismos”* (Simons y Masschelein, 2008, p. 140).

DISEÑO METODOLÓGICO

CAMINOS - MODALIDADES

A partir de los principios metodológicos que orientan esta investigación tomaré tres caminos que se entrecruzarán a lo largo de la investigación. A continuación presento los caminos -modalidades- que he seguido para desarrollar la investigación. Tres caminos que corresponden a modalidades de investigación y técnicas creativas que me permiten comprender desde la esfera más próxima y personal, hasta una más colectiva y pública.

1 Modalidad de investigación en estudios fenomenológicos

2 Modalidad de investigación narrativa-biográfica

3 Evaluación

1 Modalidad de investigación en estudios fenomenológicos

“Lo que distingue a este diseño de otros diseños cualitativos es la o las experiencias del participante o participantes como centro de indagación”, (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 712).

En este caso, me inspiro en la modalidad de investigación en estudios fenomenológicos, en el que juego también un doble papel como investigadora y al mismo tiempo sujeto de la investigación, aunque en este caso, el protagonismo pasa a ser colectivo. Porque cuento con la participación, en tanto que informantes, del equipo de la Asociación Circula Cultura (de la cual soy miembro fundadora).

La finalidad, es descubrir los significados y las formas con las que cada una de las cinco socias, describimos nuestras experiencias en el espacio público como medio educativo. De esta manera, analizo las subjetividades, las miradas y las reflexiones sobre cómo entendemos la práctica educativa en estos lugares y sobre cómo la abordamos.

2 Modalidad de investigación narrativa-biográfica

El enfoque biográfico-narrativo conforma un “modo propio de investigar” (Bolívar, Fernández y Molina, 2005).

Un modo propio en el que juego un doble papel, en tanto que ocupo a la vez el rol de “investigadora” e “investigada”. Utilizando la técnica del relato autobiográfico. Inspirada en Acevedo (2007) *“la narración, oral o escrita, que alguien hace de la historia de su propia vida o de un fragmento de la misma, esto es, del relato autobiográfico”*. La finalidad es, esencialmente, comprender cómo ha sido mi proceso educativo, en el marco de los cinco años universitarios, con relación a mi interés por el espacio público como medio educativo, así como elementos clave que he utilizado o que me han marcado para el desarrollo de esta perspectiva.

Un ejercicio para profundizar en mi propia formación y desarrollo profesional, centrándome en experiencias significativas. Los elementos clave que señalaba anteriormente, se convierten pues, en las dos dimensiones de la investigación. Analizando las experiencias más significativas que han transformado mi proceso de construcción de la identidad profesional, giros de perspectivas. Mi propósito consiste en *“dar un orden al conjunto de los sucesos pasados, encontrando un hilo conductor que establezca las relaciones necesarias entre lo que el narrador era y lo que hoy es”* (Bolívar, Fernández y Molina, 2005).

Y lo haré, a partir de la recogida de mis trabajos académicos que he realizado a lo largo de estos cinco años, y su posterior análisis interpretativo. Convirtiéndose estos, en instrumentos de investigación. Esta incursión que conlleva a su vez, reflexión sobre mi experiencia, me permite avanzar y generar un material más sensible, más cercano y más posible para otras. *“Las narraciones autobiográficas no sólo representan al yo o lo expresan, sino que lo constituyen”* (Bolívar, Fernández y Molina, 2005).

3 Evaluación

Inspirada en Úcar (2014) en un artículo donde presenta algunas particularidades de la evaluación participativa como forma de investigación, en cuyo artículo el autor apunta que *“cualquier situación o problemática humana requiere respuestas humanas; que siempre van a ir más allá de las propuestas meramente técnicas”* (p. 13) me propongo incorporar la evaluación como modalidad de investigación.

No obstante, soy muy consciente de que, en este trabajo, no estoy investigando bajo el paraguas de evaluación participativa. Entre otros motivos, porque no estoy abordando una problemática -o necesidad- colectiva con las informantes, ni forma parte de ningún plan de desarrollo comunitario, ni las estoy haciendo partícipes de un proceso de aprendizaje.

Aun así, recupero los planteamientos de Úcar (2014) porque la finalidad es darle valor al proceso de evaluación que propongo poner en marcha. Porque si mi propósito es construir un dispositivo destinado a personas, en tanto que será una herramienta al servicio de las educadoras sociales, debo incorporar mecanismos de evaluación que cuenten con las voces, miradas e interpretaciones de personas. Siguiendo a Úcar (2014) tener en cuenta *“sus maneras de construir y experimentar su mundo, a través de sus vidas cotidianas, han sido y son quienes proporcionan el marco, el sentido y el contenido a las acciones de la pedagogía social”* (p. 14). En este sentido, contaré en primer lugar, contar con personas que ejerzan de educadoras sociales, con mayor o menor tiempo de experiencia profesional. Y en segundo lugar, personas que estén relacionadas con los ámbitos de la pedagogía o formación a profesorado.

Para ello propongo dos instrumentos de evaluación. Uno que fomente la reflexión individual sobre el material, una entrevista semiestructurada. Y otro que facilite la reflexión grupal, a través de grupos de discusión. Con el propósito de que emerjan aspectos nuevos a los que yo no habré podido llegar.

INFORMANTES

“A menudo la investigación se ha enfocado en la recopilación de información sobre un tema por parte del investigador; pero el papel que juega el investigador, el contexto de la investigación, las personas que intervienen y las relaciones que se establecen, son claves”¹. (Ricart, 2011).

Inspirada en Ricart (2011) en esta investigación tiene un peso importante mi doble papel como investigadora e informante. Así como las relaciones profesionales y personales que existen entre el grupo de informantes y yo. De manera que los principios que orientan esta investigación se encuentran también presentes a la hora de escoger a las informantes. Recuperando sobretudo la **experiencia** de las informantes como **fuentes de conocimiento** y la **reflexividad** sobre la temática, la muestra de informantes está seleccionada siguiendo criterios de **experiencia en el ámbito de estudio** y de **disciplina académica** de Educación Social.

Participamos un total de ocho informantes. Así mismo establezco tres grupos de informantes; individual (yo) colectivo Circula Cultura y evaluadoras.

A la derecha de esta columna puede ver la caracterización de las informantes a partir de las variables de: género, edad, y disciplina académica. A lo largo del análisis de la información las participantes estarán identificadas por las iniciales que coloco a su lado.

Individual

En este grupo me coloco a mí como informante, para destacar el proceso de reflexión individual que he seguido durante la investigación. No obstante, debo aclarar que mi rol como informante, ha estado presente a lo largo de toda la investigación, participando también en colectivo y como evaluadora, con mi actitud reflexiva y crítica.



G_25_Educación Social y Comunicación Audiovisual

Colectivo Circula Cultura

En este grupo coloco al equipo de Circula Cultura, que a pesar de que hayan participado en técnicas de recogida de información de carácter reflexivo individual, su participación se ha caracterizado por el peso que tienen como colectivo que promueve un proyecto común en las líneas de estudio.



A_24_Educación Social e Integración social



G_25_Educación Social y Realización Audiovisual



L_23_Educación Social



E_31_Educación Social y Magisterio Infantil



S_30_Educación Social



V_25_Educación Social

Evaluadoras

Este grupo lo han formado dos socias de la asociación y dos profesionales de otros ámbitos sin relación alguna con tema de estudio. Las informantes han participado validando el dispositivo una vez construido.



S_30_Educación Social



ES_27_Pedagogía Formación al profesorado



V_25_Educación Social



M_37 años_Educación Social e Integración social

TÉCNICAS

Técnica I: RELATO AUTOBIOGRÁFICO

Utilizo el relato autobiográfico como técnica de investigación auto-reflexiva. Construir memoria y conocimiento a través de mi propia experiencia en la universidad. *“Los relatos son artefactos sociales que nos hablan tanto de una sociedad y una cultura como lo hacen de una persona o un grupo”* (Blanco, 2011). Esta técnica está en construcción permanente a lo largo de la investigación.

Técnica II: CUESTIONARIO ABIERTO

Utilizo el cuestionario abierto, como técnica de carácter reflexivo individual. Con el propósito de promover un ejercicio de reflexión individual, para que la información esté lo menos condicionada por el grupo posible.

Con esta técnica propongo a cada participante elaborar un *inventario*¹ con la premisa siguiente: **“recoge elementos que para ti requiere una práctica socioeducativa en el espacio público”**. El instrumento de recogida de información será el escrito en formato digital. Una vez realizada la primera técnica, realizo un primer volcado de la información obtenida, que me permitirá elaborar categorías de análisis, similitudes y diferencias entre las informantes.

Técnica II: GRUPO DE DISCUSIÓN

Se trata de una técnica de carácter deliberativo-reflexivo colectivo. En la que, *“se generan una serie de interacciones entre las personas que forman el grupo y permite extraer una información diferente a la que se obtendría de manera individual”* (Gutierrez, 2010, p.4). En este caso, las participantes sí tienen influencia intencionada del resto del grupo. Ya que se centra en generar un espacio de discusión colectivo entre los miembros del equipo. Con el fin de poner en diálogo las subjetivi-

dades y significaciones que cada una tiene sobre la práctica socioeducativa en el espacio público y lo que esta requiere, centrados en poner en común nuestra experiencia en el marco de la asociación, además de experiencias y conocimientos individuales. Esta técnica sirve además, como ejercicio de revisión de la asociación.

Esta técnica la utilizo en dos sesiones diferentes. En la primera, me sirve de pretexto una lista de las categorías analizadas de los cuestionarios, además de ser leídas en público a lo largo de la sesión. En la segunda sesión, utilizo una imagen significativa de la asociación como instrumento de investigación.

En este sentido, me inspiro en técnicas particulares de la metodología de investigación basada en las artes (IAB). En este sentido es Hernández (2008) quien tras una larga trayectoria de investigación, plantea que la utilización de representaciones artísticas de carácter visual constituye uno de los principios de la IAB. En mi caso, lo que propongo es una variación, dado que la imagen no tiene ningún componente artístico especial, sino que significativo para el grupo. Los criterios de selección de la imagen han sido los siguientes: actualidad, corresponde a la última acción socioeducativa en el espacio público de la asociación. Y relevancia: contiene elementos significativos que he identificado previamente. No obstante, utilizo esta técnica recuperando la pregunta que se hace Wells (citado en Hernández, 2008) *¿Qué nos revela una fotografía que de otra manera se mantendría imperceptible?* El propósito era que cada participante pudiera desarrollar su creatividad y revelar percepciones de la imagen al margen de mis preguntas como investigadora.

Técnica III: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Se trata de una técnica de carácter reflexivo individual. La utilizo en la evaluación del dispositivo, articulando algunas preguntas abiertas e incorporando un espacio de aportaciones libres. Empleo la técnica con dos instrumentos. El primero a través del correo electrónico y el segundo -de manera presencial- a través de registro de voz.

1. Inspirada en el libro de Georges Perec (2012) titulado *Tentativa de agotamiento de un lugar parisino*, en donde el autor realiza un “inventario” de todos los elementos que observa en el espacio público de una plaza de París.

PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN



PREGUNTAS INICIALES - SEPTIEMBRE 2016

¿Qué quiero investigar?

¿Por qué?

¿Cómo hacerlo?

*Lo más complicado fue decidir qué quiero investigar y de quién



LEER Y LEER - SEPTIEMBRE 2016

*Para seguir avanzando necesité leer sobre metodologías, formas de investigar relacionadas con métodos artísticos



TOMAR DECISIONES - NOVIEMBRE 2016

*De la bibliografía que pude leer decidí cuáles me interesaba utilizar, y como las adaptaba a mi proyecto



CONSTRUCCIÓN DEL DISPOSITIVO- MARZO - MAYO 2017

*Para poder avanzar, necesité empezar a diseñar el dispositivo. Proponer ideas, definir su estructura, su forma y su contenido. Ha sido un proceso de:

REFLEXIONAR - CREAR - REFLEXIONAR - CREAR

Durante el proceso de creación y diseño me fueron surgiendo dudas, situaciones, ideas, que debía ir resolviendo, revisando e incorporando en el dispositivo, a la vez que revisaba la información obtenida en la investigación y acudiendo a nuevas fuentes documentales.



EVALUACIÓN PRIMERA PROPUESTA DISPOSITIVO

- MAYO 2016

*No quise concretar cuál sería el instrumento de evaluación hasta que no tener una primera propuesta de dispositivo suficientemente desarrollada



REVISIÓN TUTORA

- MAYO 2016

Esta evaluación me sirvió para darle un giro pedagógico al dispositivo

PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

3

FIJAR PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y DISEÑO DE INSTRUMENTOS - DICIEMBRE 2016

*Definí cómo quería abordar la investigación.
Diseñé el cuestionario y las sesiones de grupo.

4

RECOGIDA DE INFORMACIÓN I - REDISEÑO INSTRUMENTOS FEBRERO 2016

4a ANÁLISIS INFORMACIÓN I - FEBRERO 2017

*Hice un primer análisis de la información de la encuesta para preparar el pretexto de las sesiones con los grupos de discusión

4b

RECOGIDA DE INFORMACIÓN II - MARZO 2017

*Tuvieron lugar las sesiones en grupo, construcción de autobiografía y la búsqueda de fuentes documentales

5

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN II - MARZO 2017

*Transcribí las entrevistas y empecé a analizar los resultados. Construí categorías para recoger los posibles elementos que me servirían para el dispositivo pedagógico. Lo más difícil fue seleccionar la información válida sin haber construido el esqueleto del dispositivo. Fue un proceso de:
REFLEXIONAR SOBRE LA EXPERIENCIA - REVISAR CONCEPTOS - PENSAR - CREAR IDEAS

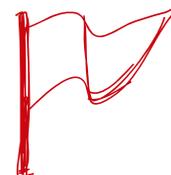
7

ANÁLISIS DE INFORMACIÓN - JUNIO 2017

*Analice las aportaciones de las informantes

8

RE-CONSTRUCCIÓN DEL DISPOSITIVO FINAL - JUNIO 2017



ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para analizar los resultados de la investigación he definido tres dimensiones generales de análisis que me ayudarán a construir el dispositivo. Estas son: contenido, metodología de trabajo y formato. Cada una de ellas contiene diferentes categorías de análisis, que señalo con titulares en rojo y subcategorías, integradas en el cuerpo del texto, resaltadas en rojo. A continuación, ejemplifico esta distinción visual.

Dimensión: **CONTENIDO**

Categoría: **ELEMENTOS**

Subcategoría: **Conceptualización**

IDENTIFICACIÓN DE INFORMANTES:

Informantes: V, S, L, E, A, G, M, ES

Técnicas:

Cuestionario (Inventario creativo): Inv

Grupo de discusión - primera sesión: S1

Grupo de discusión - segunda sesión: S2

Relato autobiográfico: AB

Evaluación: Ev

La informante junto con la técnica se unirán mediante una barra baja “_”.

Ejemplo: V_Inv o G_AB

1. CONTENIDOS

1.1. PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA Y MEDIO EDUCATIVO

1.2. ELEMENTOS PARA QUE UNA EDUCADORA SOCIAL PUEDA DESPLEGAR PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS EN LOS ESPACIOS PÚBLICOS

1.3. POTENCIALIDADES DE LOS ESPACIOS PÚBLICOS COMO MEDIOS EDUCATIVOS

2. ELEMENTOS METODOLÓGICOS

2.1. FORMAS DE TRABAJAR EN LOS ESPACIOS PÚBLICOS

3. CARACTERÍSTICAS DE FORMATO Y DISEÑO

3.1. ELEMENTOS QUE FACILITAN EL APRENDIZAJE

3.2. ELEMENTOS QUE DIFICULTAN EL APRENDIZAJE

3.3. COMUNICABILIDAD DEL CONTENIDO

3.4. SUGERENCIAS DE MEJORA

1. CONTENIDOS

1.1. PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA Y MEDIO EDUCATIVO

Conceptualización de práctica socioeducativa

En la primera técnica de recogida de información, recordemos, el cuestionario (inventario creativo), proponía la siguiente premisa: “escribe qué requiere una práctica socioeducativa en el espacio público”. Tres de las cuatro informantes tuvieron dudas a la hora de acotar el significado de “práctica educativa”. Con sus respuestas me di cuenta que el enunciado planteaba una problemática que era interesante abordar en la siguiente sesión. Para conocer en profundidad los significados que cada uno le atribuía al término de “práctica educativa”.

En la sesión, las informantes plantearon que dependiendo de la **finalidad**, la **intención**, los **objetivos** y del **tipo de práctica** (entendida o bien, como **acción puntual**, o bien como parte de un proceso mayor) podían variar los elementos necesarios para llevarla a cabo en el espacio público. No obstante, tras esta discusión, se revelan maneras diferentes de entender la educación. Para algunas, la práctica puntual, no era en sí, educativa, si no era esta, el inicio de un proceso más complejo. Sino que la educación tenía que ver con un **proceso** y un **acompañamiento**. Y para otras, una acción puntual sí podía reunir componentes educativos significativos.

*V_Inv: No sé a qué te referes exactamente con “práctica educativa”. No sé tiene relación con los criterios que tendría que pensar un equipo educativo para diseñar una práctica educativa, como: clases, formaciones o actividad sociocultural en el espacio público de manera puntual. O bien, algo más **improvisado, abierto** a lo imprevisto y sin ningún objetivo final en la que la finalidad es vivir el proceso para imaginar y diseñar –a posteriori– alguna práctica educativa.*

S_Inv: “he pensat en una pràctica educativa

*a l'espai públic entesa com a una **acció concreta**, no un projecte o un conjunt d'accions diferents. Un dia, o dies, però centrats en una activitat concreta. No sé si m'explico”.*

*V_S1: però hi ha un tema instructiu d'absorbir coneixement...és un altre tipus, però jo no estic parlant des d'aquest. Estic parlant des **d'un procés a l'espai públic. D'apropiació d'allò.***

*E_S1: dependent de les **característiques** en si de la pràctica i dels **objectius**, saps?*

*V_S1: per mi havia de tenir una **finalitat educativa.***

G_S2: pensau que una acció concreta pot ser el principi de algo....?

*A_S2: pero **si no hi ha planificació no hi ha continuïtat.***

*E_S2: per mi una cosa puntual no té sentit... perquè **si no ho vincules a ningú...està molt bé perquè ens donem a coneixer i tal però...***

En estos dos últimos relatos, las informantes recogen aspectos como la importancia de la **continuidad** y la **vinculación con el territorio** con relación al tipo de práctica que la educadora quiera promover. Así como el impacto de la acción tanto en el espacio como en sus participantes.

Medio educativo

A través de la autobiografía, me doy cuenta de que en diferentes trabajos me cuestiono sobre la **importancia del medio** para la educabilidad y la relación que se crea entre la profesional y el sujeto de la educación. Este cuestionamiento, me parece un aspecto a tener en cuenta como punto de partida.

G_AB: iniciàbamos un camino que nos llevaba a nuevas posibilidades educativas en las que el medio ocupaba un valor esencial en la educación.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

G_AB: me estaba cuestionando cómo afecta a la relación educativa y al ejercicio profesional, el medio en el que trabajamos.

1.2. ELEMENTOS PARA QUE UNA EDUCADORA SOCIAL PUEDA DESPLEGAR PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS EN LOS ESPACIOS PÚBLICOS

El análisis de la primera técnica de investigación, me permite identificar varios elementos que se repiten en más de un inventario y que aglutino en categorías para trabajar en los grupos de discusión posteriores. A continuación, presento la primera categoría:

(RE)Conocimiento del territorio

Tres de las cuatro informantes apuntan como requisito indispensable elaborar un reconocimiento previo del territorio (a modo de diagnosis) donde tendrá lugar la acción socioeducativa. De las respuestas, distingo entre **dos tipos de (re)conocimiento: el físico**, es decir, las características físicas del espacio. En este sentido, dos de las informantes se refieren también a **conocer el territorio a través de la presencia física en este**. Y por otro lado el (re)conocimiento **social**, entendido como el conjunto de agentes que habitan o trabajan en el territorio, así como los recursos o servicios que tiene.

V_Inv: re-conocimiento del territorio – lugar – espacio público de manera física. Conocimiento de los agentes sociales del lugar y los agentes políticos. Conocimiento de los servicios públicos del lugar. Conocimiento de datos demográficos de la zona en la que queremos realizar la práctica.

L_Inv: colocarse físicamente, colocar el cuerpo en el espacio –tiempo. Escucha del espacio, de la gente, del territorio”.

L_Inv: ubicarse en el panorama territorial y comunicarse con los actores/trices implicados/as.

No obstante, uno de los informantes, lo incluye en su inventario pero no lo significa como “requisito indispensable”.

S_Inv: algunes que podria haver posat però no ho he fet perquè no les considero “requerides”: diagnòstic.

En el grupo de discusión hago mención intencionada a este “desacuerdo”, abriendo el debate sobre si es o no necesario realizar un diagnóstico previo. Es en el momento en que la cuarta informante que no había incluido la necesidad de conocer el territorio previamente, reconoce que sí es necesario:

E_S1: jo crec que has de mirar bé el territori i realment això li interessa o no...Per mi, has de tenir en compte molt l'espai...

Continuo, en el transcurso de la discusión, identifico que tras el concepto de “requisito indispensable” la informante que no lo incluye como tal, no es que no le parezca indispensable, pero lo relaciona directamente con la **intención** que ponemos en la práctica que se lleve a cabo. Manifestando que si la intención es realizar una acción puntual, más o menos espontánea, no es indispensable conocer previamente el territorio. Por contra, una informante recupera la importancia de pensar en la **finalidad** de la acción.

S_S1: pots fer algo si la teva intencionalitat és parlar sobre unes pàgines concretes d'un llibre amb alguna persona...que li vingui de gust i tractar sobre allò.

A_S1: però és que també depèn de la intencionalitat que té i el perquè es fa...jo crec que això és del que depèn tot. O sigui, tu pots sortir al carrer amb un llibre i llegir, “sin más”... Però tu pots sortir al carrer i llegir el llibre perquè tu has detectat que en aquell espai no hi ha espais on es puguin llegir llibres, o...”nose qué nosé cuantos”... no? I fas una intencionalitat, o sigui o fas per uns objectius, sinó, no és pràctica educativa. Jo crec que tota pràctica educativa té uns objectius...

Planificación

Tres de las cuatro informantes coinciden en que aunque se trate de un medio abierto y espontáneo, cualquier acción socioeducativa requiere una planificación previa. La cuarta informante, no lo niega, únicamente, no lo incluye en su inventario. En lo que se refiere al término de planificación, las informantes plantean, tanto la previsión de los materiales, objetivos, finalidades, etcétera; que debe planificar la educadora. Como una **planificación entre el grupo de profesionales** que lleven a cabo la acción. Es decir, la necesidad de planificar para gestionar y organizar los procesos educativos.

*E_Inv: para poder improvisar primero se tiene que planificar". Una práctica requiere siempre una **previsión y una planificación** de aquello que se pretende: objetivos, la secuenciación, los tiempos...*

S_Inv: objectius/finalitats, planificació.

V_Inv: capacidad organizativa y de gestión.

V_S1: sí, vàrem planificar, vàrem fer el previ amb els xavalets....i gestió en el tema de material.

*A_S2: pero **si no hi ha planificació no hi ha continuïtat***

Flexibilidad

Dos de las informantes coinciden en que, dadas las características del espacio (inesperado, cambiante, esporádico) la práctica educativa en el espacio público requiere incorporar la flexibilidad de ritmos y tiempos. Un uso flexible de los diferentes lenguajes que pueden confluir en el espacio público. Así como una constante **adaptación al medio**.

*E_Inv: flexibilidad. De **tiempos, de ritmos, de fluidos de gente, de planificación**. Una práctica educativa tiene que ser camaleónica. Adaptable a aquello inesperado, esporádico y cambiante. Adjetivos que para mí definen el espacio público.*

*V_Inv: estar abierta a lo imprevisto. **Uso de diferentes lenguajes**.*

V_S2: bueno jo crec que vam partir des de la flexibilitat màxima...

Evaluación

Tres de las informantes coinciden en que es necesaria una evaluación en lo que se refiere al medio que incluya los aspectos específicos para evaluar tanto el impacto de la acción en el medio, como las características de este que han hecho especial la acción.

V_Inv: en el "post" qué ha emergido de la práctica? ¿Qué ha generado en aquellas personas que han participado, qué se han vinculado? Valoración del funcionamiento: del grupo, de los impulsores de la práctica, del propio proceso.... Hacerse la pregunta: ¿cómo hemos resuelto lo que imprevisto?

S_Inv: avaluació.

E_Inv: documentar procesos educativos: entre la descripción la reflexión y el aprendizaje.

Reflexión

El ejercicio de reflexionar sobre la práctica aparece en tres de los inventarios. Tanto **la reflexión individual como grupal**. Y tanto como un requisito como una capacidad a desarrollar.

V_Inv: capacidad analítica.

S_Inv: qüestionaments.

L_Inv: reflexionar en colectivo sobre aquellas percepciones individuales.

G_S2: bueno no sé...parlar-ho, a mi parlar també màllibera com a grup...són coses que van passant, que són molt personals, de com una les viu o veu, però una també pot avançar amb això, no? i ens estem trobant amb una cosa com aquesta i com equip, reflexionant, podem anar construint una manera de...fer, d'actuar.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Estos cinco elementos son con los que coinciden dos o más informantes en sus inventarios y los que tienen mayor relevancia en los grupos de discusión. No obstante, en dos o menos inventarios aparecen más elementos a como: **continuitat y constancia, normativa, personas, comunicación, atención.**

1.2. POTENCIALIDADES DE LOS ESPACIOS PÚBLICOS COMO MEDIOS EDUCATIVOS

A lo largo de las dos sesiones que articulo con los grupos de discusión emergen diversas potencialidades del espacio público como medio educativo. De entre ellas, destaco que en tanto que medio **abierto** que **permite acoger** en la acción a gente externa a la institución. Y en tanto que medio abierto, la acción tiene más **visibilidad** en el territorio. Se convierte en un **acto de generosidad** hacia la sociedad. Una manera de hacer pedagogía social en cuanto a la apropiación de los espacios públicos. Una manera de **mostrar posibilidades alternativas** al uso común del espacio.

V_S2: *per mi era un acte de...**generositat** de veure i de demostrar a les persones que hi ha coses boniques que es fan en una plaça...com espai que allò es **obert** i que **es pot sumar gent**....*

E_S2: *per mi **visibilitat**, que això es veu, s'apuntin o no, és visible, que si ho fas a una institució... doncs aquests processos no són visibles...*

V_S2: *per mi es per demostrar que un espai pot tenir un altre us...o sigui per mi es com una manera de **demostrar que hay otras posibilidades.***

Otra potencialidad que recogen reiteradamente las informantes es que al ocupar y utilizar este medio para realizar acciones socioeducativas, se produce una **transformación del propio medio.**

A_S2: *i quan anava arribant la gent i s'anava **trasformant la plaça**...perquè, va pasar de ser res...a convertir-se en una altra cosa. Va pasar de ser una plaça a ser una altra cosa, on allà passaven altres coses...*

S_S2: **transformar**...l'entorn, no? lo que hi ha en un lloc i donar una altra funció.

En este sentido, en la autobiografía el uso del espacio público como un espacio social que facilita la vinculación a un territorio, a sus costumbres, sus identidades, sus dinámicas. Identificandolo como un lugar de aprendizaje:

G_AB: *A través de esa experiencia, descubrieron el potencial del **espacio público como lugar de relación**, de confluencia social, de vida, de símbolos, **de aprendizaje.** Como lugar abierto "al mundo".*

AUTOB_G: *entendrà l'espai públic com el mitjà idoni per treballar la pròpia **recuperació de l'espai**, el **vinde comunitari**, la **identitat** de barri o la **cohesió social.***

2. ELEMENTOS METODOLÓGICOS

2.1. FORMAS DE TRABAJAR EN LOS ESPACIOS PÚBLICOS

Trabajo en equipo

A través de las diferentes técnicas de recogida de información, todas las informantes destacan el trabajo en equipo como metodología de trabajo. Y no sólo entendido desde la coordinación o planificación, sino como **proceso de aprendizaje** interno entre el equipo.

V_Inv: *capacidad de trabajar en equipo.*

S_Inv: *equip*

E_S2: *aquí lo important és el procés d'aprenentatge que vas generant tu com a equip i com a ...i aportar alguna cosa per a que el grup pugui pensar...*

En un momento de la sesión, como investigadora

menciono un ejercicio que todas las informantes **coordinamos como equipo** en una asignatura del grado. El ejercicio era diseñar un recorrido por un territorio a otras compañeras de clase, en donde utilizábamos el espacio público como medio educativo. Las informantes reconocen que **la experiencia fue un proceso de aprendizaje** que nos permitió **reflexionar sobre el espacio público** como medio educativo, aprender como equipo de trabajo y **obtener información sobre el propio territorio**:

V_S2: *per mi personalment, va ser un **procés d'aprenentatge**, de formació de....coger seguridad, de sostener un proyecto de una asignatura*
S_S2: *va ser aprenentatge, va ser posar moltes coses en joc amb altres persones, va ser molt curro, va ser reconèixer un territori... ens va ajudar... en conèixer més Sant Boi...*

S_S2: *i tota la dimensió d'habitar, **reconèixer i pensar l'espai públic d'una altra manera** sí que està més en la nostra línia de treball...Que tothom va reflexionar...*

Metodologías democráticas

A través del relato autobiográfico recupero las metodologías participativas como promovedoras de formas democráticas.

G_AB: *era gracias a autores y autoras como, Tomás Villasante o Carmen Mayugo, o Marta Ricart, que nació mi curiosidad por plantearme metodologías participativas como formas de pensar y de hacer en la Educación Social. Por **su valor pedagógico, por el proceso que generan, porque es justo y es un derecho**, decidir sobre nuestra propia ciudad y aspectos que nos (le) afectan.*

Recorridos urbanos

Durante el proceso de creación del relato biográfico, me doy cuenta de que de manera individual o colectiva he escrito bastante sobre metodologías participativas o artísticas en el espacio público. Metodologías donde se activan prácticas como

caminar por un territorio como experiencia educativa. El territorio **como fuente de información**. Como ejercicio de reflexión sobre el espacio.

G_AB: *organizamos para las estudiantes de segundo curso de Educación Social, en su asignatura de Animación sociocultural, un recorrido por el campus de Mundet a través del cual sus participantes debían **recoger inputs de información sobre el espacio**. El mapeo sirvió para que los participantes se relacionaran con espacios del campus que no conocían*

G_AB: *ya en cuarto curso, en el que organizamos unos **recorridos urbanos** para la asignatura Art i Cultura en l'Educació Social. En el que las estudiantes debían recorrer el espacio en busca de elementos culturales, espacios públicos y espacios vacíos.*

A continuación, presento el análisis de resultados que tiene que ver con la segunda parte de la investigación. La evaluación del dispositivo. Esta parte de la investigación se ha llevado a cabo tras la primera elaboración del artefacto, elaborado a partir de las conclusiones que les presento en el bloque posterior de “conclusiones”. Pueden ver este primer diseño en el anexo de este documento.

3. CARACTERÍSTICAS DE FORMATO Y DISEÑO

3.1. ELEMENTOS QUE FACILITAN EL APRENDIZAJE

Cuatro de las informantes consideran que el marco teórico es necesario y que ayuda a entender el marco de referencia que se pretende transmitir.

M_Ev: *todo el **marco teórico** me parece muy bueno, nos permite aproximarnos al espacio desde varios lugares.*

S_Ev: *aporta molt **contingut teòric**, ideològic, fa pensar per si sol. Toca un tema que està poc explorat pel món de la Educació Social.*

ANÁLISIS DE RESULTADOS

ES_Ev: me ha parecido muy útil el apartado de ¿qué es la educación social?, mapa de recursos, la propuesta pedagógica.

*V_Ev: te aporta una base de **perspectiva teórica** i de perspectiva **profesional**, que si ya te lo has cuestionado alguna vez, pots arribar a refrescar...i si mai t'ho has plantejat, doncs tens un **material potent** doncs com **per començar a questionar-te** perquè l'educació social pot ser possible a un altre espai.*

Así como destacan que la complementación de la guía con los mapas, facilita el aprendizaje gracias los ejemplos propuestos y las explicaciones concretas sobre cómo realizar los ejercicios y como inspirarse. Además dos informantes recogen que el dispositivo **invita a transformar la propuesta**, y **permite un uso flexible** del material.

*S_Ev: els exercicis queden molt clars i concisos. [...]Bon punt de partida per a **fer-los tal i com estan dissenyats**, així com per **transformar-los** segons la imaginació i les necessitats o desitjos de cada equip que l'utilitzi.*

M_Ev: los mapas sí me han parecido claros. Eso de que tengan un apartado de inspiración me parece básico.

V_Ev: és flexible i que t'acompanya en el procés, vull dir, que et pot ajudar molt com a material de suport.

3.2. ELEMENTOS QUE DIFICULTAN EL APRENDIZAJE

Las informantes recogen varios aspectos que dificultan el aprendizaje. La mayoría de las aportaciones tienen que ver con la segunda modalidad que presento en el dispositivo. Un informante considera que la **abstracción** a la hora de explicar el contenido, puede confundir a la destinataria. Pero además, matiza que tal abstracción, genera **incoherencia** con la **fijación de las categorías de análisis** que propongo durante el recorrido urbano. Además, una inform-

ante destaca que no está suficientemente claro que la segunda modalidad, tiene la finalidad de que sean las educadoras quienes, tras realizar la experiencia, la lleven a cabo con sus grupos de trabajo.

*S_Ev: la modalidad II: em sembla súper interessant, però també és més **abstracta** i pot donar lloc a que puguin desistir algunes persones que potser els hi costi imaginar per a que els hi servirà.*

*S_Ev: també en la modalitat 2, veig cert **contrast entre la obertura** que proposes per a escollir la temàtica i l'exemple de categories que proposes, que sembla **molt directiu**.*

M_Ev: ¿porque el material dedicado al grupo de profesionales, el espacio público como escenografía, no podría ser también para hacerlo con las personas con las que trabajamos o acompañamos? ¿Porque no hacer con ellos y ellas derivas urbanas, inventarios creativos y pensar la ciudad conjuntamente?

3.3. SENSACIONES GENERA EL DISPOSITIVO: COMUNICATIVIDAD

Dos de las informantes, manifiestas que **el diseño del material**; sus colores, tipografías variadas, ilustraciones, etc. causan a priori un efecto de intriga y curiosidad, creatividad, etc. pero que, no obstante, el uso de tantos estímulos visuales, **dificultan la lectura completa** de todo el dispositivo.

*ES_Ev: el **diseño y su estructura** son fáciles y **muy visuales** [...]captas la atención del lector con las diferentes imágenes y el **diseño creativo** de cada una de las páginas. Es cálido, atractivo y divertido.*

*M_Ev: al final a mí me ha parecido un **exceso de estímulos visuales**. Colores, diferentes letras, dibujos, un color para los títulos y luego usas el mismo para los objetivos.*

*S_Ev: podria arribar a trobar **una mica "violent"**, en tant que et força a moure't, a canviar la*

teva visió i perspectiva de l'espai públic, a posarte en acció. No em sembla una lectura plàcida o bonica... em sembla més una lectura que t'empeny a l'acció activista.

3.4. SUGERENCIAS DE MEJORA

Las informantes aportan sugerencias para mejorar el dispositivo. Una informante, plantea la posibilidad de acompañar la primera modalidad con un ejemplo. Otra propone acompañar a la cartógrafa con una tabla de evaluación para evaluar el proceso del proyecto. Otra, aporta que nombrar la técnica de *escritura creativa* cuando hablo de esta, puede aclarar qué se está haciendo. Otra informante propone que resaltar algunas palabras del apartado teórico, facilitaría la comprensión del texto.

*S_Ev: has pensat en la possibilitat **d'annexar al treball algun exemple d'experiències que hagis fet abans** per a que puguin servir d'inspiració o aclariment.*

*ES_Ev: igual en la parte de la evaluación, crearía una **tabla** para la cartógrafa para **evaluar la continuidad** del proyecto.*

*M_Ev: cuando hablas de escritura creativa y automática, en la guía como que yo esperaba que la explicases un poco más, luego he visto que en el mapa dabas indicaciones pero sin especificar que eso era la escritura creativa y automática. **Quizás estaría bien nombrarla ahí.***

*V_Ev: faltaría **resaltar algunos fragmentos** que resumieran aquellas páginas.*

*V_Ev: quizás deberías poder **identificar**, qué son actividades, qué son mapas. Quizás más clarito... no sé, otra cosa más fuerte...pero que una pueda ver donde está.*

Las siguientes conclusiones están elaboradas de acuerdo con los objetivos que han encabezado la investigación, estos eran, recordemos, como objetivos generales de **identificar elementos para que educadoras sociales pueda desplegar prácticas socioeducativas en el espacio público y recoger e incorporar las valoraciones de educadoras sociales sobre el dispositivo**. Además del objetivo específico que era, **facilitar metodologías que potencien la práctica socioeducativa en el espacio público**.

De tal manera que, frente a estos desafíos, tras la investigación realizada y su posterior análisis, he llegado a una serie de conclusiones que me acompañarán en la elaboración del dispositivo pedagógico.

De acuerdo con el anterior análisis de resultados, organizo las conclusiones en aspectos relacionados con el **contenido** del dispositivo, es decir, aquellos aspectos que tendrán que ver con las temáticas, consideraciones o potencialidades que incluirá el material. Aspectos de **metodología**, aquellos relacionados por una parte, con las formas de hacer que se propondrán en la guía y por otra, con las formas de facilitar los aprendizajes que esta pretende se logren. Y, finalmente, aspectos relacionados con la **forma**, es decir, aquellos relacionados con la transmisión de ideas, valores, intereses a través del diseño gráfico.

CONTENIDOS DEL DISPOSITIVO

Los contenidos del dispositivo deberán:

“Visibilizar que el espacio público potencia la educabilidad”

Partiendo de que el medio educativo afecta a la educabilidad del sujeto, en el espacio público, en tanto que medio, identifiqué una serie de características que pueden potenciar, tanto la relación educativa, como la acción educativa.

El dispositivo deberá visibilizar el espacio público, como un medio **abierto a la sociedad**, que por consiguiente, permite dar más **visibilidad** que en medios cerrados o privados, permite que el sujeto reciba una serie de inputs sociales, políticos, culturales, artísticos, etc. que no se dan, con tanto énfasis, en otros medios.

El dispositivo deberá fomentar el uso del espacio público como medio que permite **potenciar el vínculo entre los sujetos y un territorio**. Es decir, como puente que permite tanto conocer y utilizar los recursos, y servicios propios de un lugar. Como medio para relacionarse con sus habitantes, sus visitantes, o sus entidades.

Y, finalmente, el dispositivo deberá mostrar que las acciones en estos espacios, acontecen como **actos pedagógicos** que, al alcance de gran parte de la comunidad, se muestran como **ejemplos generosos** de como un espacio común se puede **transformar en un escenario de aprendizaje**.

“Incluir un marco teórico que comunique las premisas pedagógicas”

Mi propósito de elaborar un material transparente y clarificador. Un material que muestre las perspectivas teóricas desde las que me posiciono y a través de las cuales propondré que me acompañen sus destinatarias.

Llevar a cabo acciones socioeducativas en los espacios públicos, no es sin duda, una metodología innovadora para muchos ámbitos de la Educación Social. Es suficiente pensar en la trayectoria de la Animación Sociocultural o en ámbitos (o servicios) donde es más o menos común que se trasladen actividades a los espacios públicos, como por ejemplo, centros residenciales de acción educativa, casales de barrio o centros abiertos. No obstante, entender el espacio público como medio educativo es claramente, una posición pedagógica que va un poco más allá de darle un uso práctico o fruto de las limitaciones del centro. Tal posición, la que aquí planteo, respira una manera de entender **la Educación Social abierta al mundo social y cultural**, que ya apuntaba en párrafos anteriores.

Dadas las diferentes miradas sobre el espacio, será necesaria la existencia de un marco teórico que invite a pensar reflexionar sobre las potencialidades que ofrece colocar el espacio como foco e ideología de la acción pedagógica. Facilitando las bases teóricas que acompañen la mirada para hacer pedagogía del espacio público, a dar visibilidad a otras formas de educar, promoviendo otras formas de usar los espacios y de construir espacios.

“Incluir elementos para realizar prácticas socioeducativas en el espacio público”

El dispositivo deberá incluir, como mínimo, estas cinco consideraciones útiles para realizar prácticas socioeducativas en el espacio público, centrando el espacio como eje de la acción.

1. Adaptación a las características del medio

El componente natural de **imprevisibilidad o espontaneidad** que ofrece el medio, tanto por su condición de “público, abierto” como porque está, mayoritariamente, expuesto a las condiciones climatológicas. Requería fomentar, en las educadoras, la capacidad de adaptación al medio.

El material, deberá prever a sus destinatarias, de la necesidad de acogerse de una manera natural a los ritmos del espacio, de las personas que en este transitan, así como los imprevistos climáticos. Integraré por tanto, **la flexibilidad**, tanto como un requisito para que las educadoras tengan en cuenta, así como una idiosincrasia del propio material. Es decir, el diseño de las actividades que proponga, deberán facilitar en tiempos y espacios la adaptación al territorio de sus propias destinatarias.

2. Reconocer el territorio

Un espacio público está inscrito en un contexto físico, social, político y cultural. **Conocer las características particulares del espacio** desde estas cuatro dimensiones puede potenciar la acción socioeducativa que realicemos en este.

En primer lugar, porque tener en cuenta el espacio físico, nos permitirá potenciar la acción utilizando los elementos físicos (parques, fuentes, tipos suelos, árboles, bancos, colores, puntos de visibilidad estratégicos, etcétera.). En segundo lugar, porque tener conocimiento de los agentes políticos y sociales (como técnicos del Ayuntamiento, entidades o vecinas que utilicen los espacios públicos, etcétera) nos permitirá vincular nuestras acciones a agentes activos del territorio, haciendo de puente entre unas y otras. Promoviendo los principios de la democracia y las redes sociales.

De manera que el dispositivo deberá aportar recursos para que sus destinatarias sean conscientes de la importancia de este reconocimiento previo y a la vez constante del territorio donde se inscriben los espacios.

3. Planificar la acción

Dadas las características del medio que ya he recogido anteriormente, la planificación de la acción se convierte en un elemento clave. Por tanto, el dispositivo deberá dar cuenta de las especificidades que requiere una planificación de prácticas socioeducativas en los espacios públicos.

En primer lugar, el material **deberá distinguir entre las posibilidades de tipos de prácticas socioeducativas.**

Hacer énfasis en la intención con la que se proyectan este tipo de prácticas. Así como aspectos relacionados con la previsión por ejemplo, deberá incluir aspectos espaciales, normativos, temporales. Así como aspectos relacionados con las aglomeraciones de personas en el espacio, la diversidad de personas que hacen uso del espacio en las distintas franjas horarias, etcétera.

4. Evaluar la acción inscrita en el medio

El espacio público en tanto que medio en constante cambio y por ello en cierta manera, imprevisible, presenta unas características que afectarán a la acción y que requirieren de una evaluación y re(evaluación) constantes.

El dispositivo, deberá incluir una evaluación al final de las propuestas prácticas que acompañe a la destinataria a evaluar la acción, discerniendo entre los objetivos de la acción y entre aspectos que tienen que ver con el medio y el proceso de adaptación a éste.

5. Reflexionar sobre la acción

La importancia de la reflexión sobre la práctica en estos medios es un ejercicio clave. Porque los acontecimientos espontáneos que se dan y la manera en que nos hemos enfrentado a ellos se convierte en una de las mejores herramientas para aproximarnos al medio.

El dispositivo, deberá incorporar la reflexión tanto individual como grupal.

“Inscribir las prácticas socioeducativas en el territorio profesional de sus destinatarias”

Si uno de los propósitos de fondo de este material, es promover, el uso y apropiación del espacio público, tendrá sentido que las prácticas que se promuevan, estén enfocadas en los territorios concretos de sus destinatarias. Es decir, el dispositivo no concretará geográficamente el territorio donde trabajar, sino que intentará conectar a las educadoras con el uso de los espacios públicos de sus entornos de trabajo.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Las metodologías de trabajo que proponga deberán:

“Potenciar el trabajo en equipo”

El trabajo en equipo cobraba pues, un valor esencial a tener en cuenta y si además propongo un material que promueva una transformación de la práctica socioeducativa, no puede entenderse sin un trabajo grupal. Es decir, sin ser entendida como un proyecto grupal de centro. Sin una voluntad común y compartida por parte del equipo, que involucre en todos sus aspectos y de manera equitativa a todo el equipo. Trabajar desde esta idea, me lo permitirá si articulo espacios compartidos. Espacios de escucha, de atención, que permitan verse unos a otros al margen de sus responsabilidades profesionales.

“Incorporar la figura de una coordinadora del equipo”

Con el propósito de potenciar el trabajo en equipo en el desarrollo de los ejercicios prácticos, veo la necesidad de incorporar la figura de una coordinadora. Alguien que pueda planificar, coordinar y promover el desarrollo de la práctica. Alguien que adquiera una mirada global de la complejidad del ejercicio, así como que pueda transmitir los contenidos teóricos necesarios para comprender la práctica.

“Democratizar los procesos de aprendizaje”

Una de las potencialidades del trabajo en equipo es la participación de todas sus miembros en la toma de decisiones. En primer lugar, los aprendizajes se potencian si el grupo tiene la posibilidad de opinar, debatir, crear y decidir sobre los aspectos que les afectan. Por otro lado, si el material está articulado desde procesos democráticos que incorporen las decisiones del grupo, está promoviendo el derecho a la participación de sus miembros.

PUERTA DE SALIDA

Si el dispositivo va a trabajar desde el trabajo en equipo y además va a estar articulado por una coordinadora, será necesario el diseño de espacios de toma de decisiones grupales para que el resto del equipo se vincule al proceso desde su integridad y subjetividad y no como un receptor pasivo de “órdenes”.

El dispositivo deberá promover que la coordinadora tenga espacios para recoger las opiniones y decisiones del grupo.

“Incorporar la reflexión y evaluación sobre la práctica”

Si lo que quiero es promover la reflexión sobre el potencial pedagógico del espacio público, el material deberá incluir tanto espacios de reflexión individual y colectiva, como preguntas facilitadoras para la reflexión. Así como espacios para evaluar los aspectos distintivos entre los objetivos de la práctica socioeducativa y las especificidades del medio.

“Promover la práctica de observar y caminar como forma de relacionarse con un territorio”

Atender y estar, son elementos clave que requiere activar la educadora social. Permanecer en el espacio público, observar y escuchar sus ritmos y dinámicas es una manera de experimentar con el cuerpo y la mente, nuevas formas de conocer un espacio. Y nuevas formas de ejercitar la atención sobre algo. Ver y estar en un lugar, nos permite conocer, y conocer nos permite interpretar. Interpretar una ciudad, nos conduce a entender o cuestionar aspectos como sus recursos, servicios, sus políticas, etc.

El dispositivo, deberá incorporar ejercicios prácticos que permitan conocer el territorio a partir de la vivencia con el propio cuerpo. Transitarlo y vivirlo. Conocer sus ritmos, sus espacios, sus muestras de reivindicación, qué piensan o cómo viven sus habitantes los espacios comunes. Como experiencia y como responsabilidad de una educadora social.

CARACTERÍSTICAS DE FORMATO Y DISEÑO

El formato, en este proyecto, lo he entendido como una muestra de la capacidad comunicativa imprescindible para las educadoras sociales. Más allá del posible dominio de las herramientas de edición gráficas que pueda tener, lo realmente interesante ha sido que a través de este, he podido reflexionar sobre la importancia de las formas y procesos de comunicación que afectan a nuestra profesión. De manera que tras la primera evaluación que he realizado, he llegado a las siguientes conclusiones que deberé tener en cuenta en el rediseño del artefacto:

“Incorporar ejemplos que clarifiquen los contenidos teóricos”

Si mi intención es transmitir una serie de mensajes, deberé tener en cuenta las formas de comunicación que despliego para ello. El dispositivo contiene mucha información que, en algunos casos, puede ser difícil de imaginar o visualizar. De manera que deberé incorporar algunos elementos visuales o ejemplos del contenido o de experiencias propias, que faciliten el mensaje que quiero transmitir.

“Clarificar al máximo las secuencias didácticas”

El dispositivo presenta tres secuencias didácticas, el orden y los procedimientos que se proponen deberán mantener la máxima coherencia posible, orden. Deberé revisar las estructuras de las secuencias, con el fin de garantizar que toda la información necesaria para desarrollar el ejercicio está incorporada.

Tras esta primera fase de evaluación, a partir de la lectura del material, las informantes han podido opinar y valorar aspectos estéticos, y aspectos de comprensión, lenguaje o contenido. Esta fase en que el propio material ha podido “salir a fuera”, ha sido esencial para poder recibir un primer *feedback* de posibles futuras destinatarias. Ha sido una acción clave para observar como “habla” el dispositivo “por si solo”. Es decir, para analizar cómo lo perciben y valoran otras educadoras y poder pensar o incorporar las aportaciones.

Aun así, me gustaría apuntar que esta fase de evaluación, me ha servido a mí, para aprender y mejorar algunos aspectos del material, que se mueve aún por una dimensión teórica. A partir de aquí, el material debería ser evaluado tras el uso de este.

PERSPECTIVAS DE FUTURO

Si este material saliera realmente a fuera, es decir, que pudiera llegar al uso real, debería tener en cuenta las siguientes consideraciones:

“Establecer un periodo de prueba y evaluación”

En este sentido, la propuesta de futuro sería **que el artefacto entrara en contacto y diálogo con educadoras a través del uso de este**. De tal manera, que el dispositivo necesitaría permanecer un periodo de prueba, al menos de un año de uso a través de educadoras que trabajen **en diferentes ámbitos y servicios socioeducativos**.

Con el propósito de conocer las dificultades que genera a través de la propia práctica. Así como para recoger las potencialidades o formas de adaptación que cada educadora haya desplegado. Para ello, el dispositivo facilitaría una dirección de contacto conmigo, con su autora, vehiculado a través del correo de la Asociación Circula Cultura, para recoger la propuesta desde una plataforma más amplia, visible, de confianza y colectiva.

Durante este periodo, como autora podría continuar revisando y enriqueciendo el dispositivo.

“Ampliar el dispositivo con más recursos y ejercicios”

Ya que el formato que mantiene el dispositivo -abierto y flexible- permite la **ampliación con más ejercicios**. Tras el periodo de prueba y maduración, se podría plantear ampliar el dispositivo con ejercicios que podrían partir de las adaptaciones que hubieran desarrollado sus propias destinatarias.

Se trataría de una nueva fase necesaria pero podría ser **Salir a Fuera**, el principio de una propuesta pedagógica construida a partir de diversas miradas de educadoras sociales sensibles con el espacio público como medio educativo.

“Construir encuentros periodicos para compartir experiencias”

En su futuro más lejano, hipotético y utópico, pero no imposible, este dispositivo podría ser el principio de un movimiento más amplio. Imaginemos que se convierte en una propuesta que interesa, que es útil para diferentes ámbitos. Podría abrir la posibilidad de organizar encuentros para compartir experiencias y metodologías para seguir divulgando y promoviendo el uso del espacio público como medio educativo. Experiencias promovidas por la Asociación Circula Cultura.

CONSIDERACIONES FINALES

A continuación y en consonancia con lo que manifestaba en los principios que orientaban la investigación, esta ha sido un profundo proceso de aprendizaje. De manera que quiero concluir el presente trabajo visibilizando algunos aspectos significativos de la investigación, del diseño y creación del dispositivo que para mí se han traducido en aprendizajes profesionales y personales. Los presento a continuación a modo de conclusión y cierre de este documento.

“Investigar ha sido un proceso dinámico, abierto y creativo”

Esta investigación, tan subjetiva como el dispositivo que nace de ella, no ha sido, ni mucho menos, un proceso lineal. Tampoco así lo esperaba. No obstante, en el ejercicio de fijar y programar la secuencia de investigación, una se llega a creer que este será el camino, tanto que debe tomar, como el que tomará. Sufriendo episodios esquizofrénicos por encajar unas predicciones, que no se adaptaba al proceso natural que debía seguir la investigación y creación del dispositivo. Convirtiéndose este, en un proceso más bien calidoscópico. Un proceso cargado de saltos hacia adelante y revisiones necesarias para seguir avanzando. De manera que los principios de reflexividad y creatividad han impregnado constantemente mi manera de ver, pensar y hacer.

“Elaborar un relato autobiográfico es un ejercicio de autoreflexión complejo”

Elaborar un relato autobiográfico no ha sido una tarea sencilla. Primero, porque era el primer relato autobiográfico que elaboraba. Y ello me ha supuesto no saber cómo sostener en muchos momentos mi doble papel como investigadora e investigada. Preguntándose constantemente qué estaba realmente buscando, y en constante resonancia con si ya lo sabía, porque lo había creado yo misma.

Además me ha sido complicado elaborar un discurso o un hilo conductor porque tenía una extensa cantidad de trabajos en los que yo veía que

podía obtener información o que conectaban con lo que quería que fuera el dispositivo. Pero otra vez, debía volver al norte, es decir, al propósito de la investigación. Sin embargo, sí ha sido un proceso maravillosamente interesante, primero porque he podido ver, comparar y analizar cómo trabajaba antes, qué lenguajes utilizaba, a qué autoras leía, cómo las interpretaba y cómo me relacionaba con ellas. Así como me ha permitido sumar a las reflexiones que había hecho en su momento, la nueva mochila de referentes y prácticas que he ido acumulando desde entonces. Confluyendo, espero, en reflexiones más maduras y elaboradas. Tanto para el dispositivo como para el marco de referencia de este documento. Me ha servido para establecer un diálogo conmigo misma, para reflexionar a partir del propio diálogo. Así como también me ha servido, indudablemente, para conectar con autoras que tenía olvidadas y que si no fuera por esta manera de investigar, no hubiera recuperado lo que había construido de la misma manera.

“Investigar con mi equipo ha enriquecido la calidad del dispositivo”

La otra cara de la investigación, la que he dedicado tiempo y recursos en buscar y analizar los significados que mi equipo de Circula Cultura tenía sobre el espacio público como medio educativo, me ha permitido entrar en diálogo vivo con personas de confianza que estaban familiarizadas con la temática desde la misma disciplina que yo, la Educación Social. Me ha permitido relacionar, reflexionar y articular conceptos, ideas y propósitos que han enriquecido cualitativamente el dispositivo. Así como también, las técnicas de investigación grupales han servido como espacios de reflexión interna entre el equipo. Hemos podido plantearnos las dificultades y potencialidades que nos encontramos en la práctica. Teniendo muy presente que los espacios de revisión y reflexión sobre la práctica, son esenciales en cualquier equipo de educadoras sociales.

A continuación quiero visualizar tres situaciones que para mí han sido clave en el proceso de aprendizaje. Es decir, que han marcado un antes y un después en el enfoque del dispositivo.

1

Diseño como metodología de investigación

La primera situación significativa tiene lugar cuando comienzo a elaborar el dispositivo. Empiezo a hacerlo con una idea bastante clara de lo que quería construir. No obstante, es poniéndome en marcha con el diseño gráfico que me doy cuenta que a través de este, también estoy investigando. Es decir, en el momento en que empecé con el proceso artístico a decidir y definir cosas sobre los espacios destinados para cada información y el contenido que quería incluir, las iconografías, los procedimientos, etc. me di cuenta de que había nuevos interrogantes. A partir de ver huecos en los mapas y pensar con qué podía llenarlos, comenzaba a recuperar las transcripciones y el análisis de resultados. Así como buscaba referencias teóricas o materiales pedagógicos que me ayudaban a pensar cómo comunicar el contenido, cómo ordenarlo, y cómo transmitirlo.

2

El giro pedagógico

La segunda, tiene lugar tras una conversación con mi tutora del trabajo, tras enseñarle la primera propuesta. En esta conversación me hace ver cómo muchas de las aportaciones que había recogido en el análisis de resultados no las estaba integrando en el dispositivo. Como, por ejemplo, cuestiones para elaborar un marco teórico, consideraciones sobre el uso del espacio como medio educativo, etc. Aportó que el lenguaje que estaba utilizando en el artefacto, era demasiado teórico y filosófico. Es decir, que el lenguaje no estaba adecuado a personas que no estuvieran familiarizadas con el espacio público como medio educativo, no al menos desde donde yo les quería llevar a hacerlo, desde las

potencialidades que planteaba. Si la finalidad era, acercarme a cualquier educadora social y crearle ganas de “Salir a fuera”, el dispositivo, dijo la tutora, “genera el efecto contrario”. “Con estas palabras no estás facilitando el aprendizaje”, añadió. Aportó aspectos muy interesantes como que no estaba facilitando las herramientas suficientes a la cartógrafa para desarrollar los ejercicios y que era necesaria una visualización rápida de cada ejercicio antes de empezar. Y que los mapas, generaban más preguntas que respuestas, que podrían confundir y desmotivar a las destinatarias. Al momento, sentí entre un gran vacío y un gran cariño. No quería perder de vista el estilo con el que creo que me identifico -teórico, filosófico y creativo- pero, a la vez, me había propuesto el reto de generar un material pedagógico, para “cualquiera”. Con lo que debía escuchar atentamente tales consejos. En ese momento, me di cuenta de que el camino había sido relativamente sencillo hasta el momento. Y que este punto de inflexión, abría la verdadera fase de aprendizaje profesional y personal. Decidí darme tiempo para reposar las aportaciones y ser capaz de ponerme a trabajar desde la maduración para trasladarlas al artefacto. Fue el momento en que decidí cambiar la estructura y crear dos modalidades de relación con el espacio, incluir un marco teórico de referencia separado por temáticas. Así como acompañar con pautas, procedimientos más claros y visuales a la cartógrafa¹. Me dolió pasar de cinco ejercicios prácticos a tres, pero ello me permitía explicar mejor y cuidar a las destinatarias. Aplicando la lógica minimalista, “menos es más”.

3

“Salir a fuera” sale a fuera

La tercera situación, es el conjunto de las aportaciones de las informantes en la evaluación. El momento en que el artefacto, “sale a fuera”. Es leído y analizado por otras. Es interpretado por personas que no han seguido el proceso. Las aportaciones que hacen, relacionadas con formato gráfico o con consejos para aclarar ideas, me sirven muy significativamente para revisar el dispositivo y acercarlo a sus futuras destinatarias.

¹ Recomiendo que vean el dispositivo antiguo, recogido en los anexos, para que comparen ustedes mismas.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, M.J. (2007). Los abordajes autobiográficos en la investigación/intervención y formación en Ciencias sociales. *Artículo de la Cátedra Universidad de Buenos Aires*. Recuperado de <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/mja%20laautob.pdf>
- Aguilar, M. (2013). Los servicios sociales en la tormenta. *Documentación social*, (166), 145 -167. Recuperado de <http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/4643/06%20-%20LOS%20SERVICIOS%20SOCIALES%20EN%20LA%20TORMENTA.pdf>
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos* 24(67), 135-156. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952011000300007&script=sci_arttext
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E., (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research* 1(12). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516/1116>
- Borja, J. (2011). Espacio público, jóvenes y derecho a la ciudad. En J. Trilla (Ed.), *Jóvenes y espacio público: Del estigma a la indignación* (pp. 140-158). Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Colectivo de la Casita La Paloma (2015). Por una pedagogía basada en el “para todos todo”. Lo político, lo cultural y lo lúdico en la práctica educativa: Experiencia del Centro de Día “Casita de la paloma. En P. Martins y P. Redondo (Ed.), *Inventar lo (im)posible* (pp. 225-238). Buenos Aires: Editorial Stella.
- Delgado, M., Horta, G. y López Bargados, A. (2009). ¿Quiénes son los humillados? En VV.AA, *La humillación: Técnicas discursos para la exclusión social* (pp. 7-14). Bellaterra: GRECS.
- Delgado, M. (2015). *El espacio público como ideología* (2a Ed.). Madrid: Catarata.
- Delgado, M. (1 de diciembre de 2016). El espacio público no existe [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://manueldelgadoruiz.blogspot.com.es/2012/02/el-espacio-publico-no-existe-articulo.html>
- Devia, J.E. (1990). La creatividad en la investigación. *Revista Universidad EAFIT*, (78) 75-84. Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1550>
- Di Siena, D. (2009). *Espacios sensibles: Hibridación físico-digital para la revitalización de los espacios públicos* (tesis doctoral). Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid, Madrid.
- Fariña, J. (8 de mayo de 2008). Careri el andar como práctica estética [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://elblogdefarina.blogspot.com.es/2008/05/francesco-careri-walkscapes-el-andar.html>
- García Molina, J. (2012). *Cartografías pedagógicas para educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- García Mínguez, J. (2011). Provocadores. En J. Sáez y J. García (Ed.), *Metáforas del educador* (pp. 137-142). Valencia: Nau Llibres.
- Goffman, E. (2001). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Gutierrez, B. A. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos: el grupo de discusión*. Informe elaborado para Centre de Política de Sòl i Valoracions, Barcelona. Recuperado de: https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/12384/Report1_BlancaGuti%C3%A9rez.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández, F., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4a Ed.). México D.F.: Mac Graw Hill Interamericana editores.
- Jacobs, J. (2012). *Muerte y vida de las grandes ciudades*. (2a Ed.) Madrid: Capitán Swing Libros.
- Jimenez, S. Como hacer un paseo de Jane. En A. Lafuente y P. Horrillo (Coord.) *La aventura de aprender*. Recuperado de <http://laaventuradeaprender.educalab.es/documents/10184/51639/Como-hacer-un-paseo-de-jane/>
- Laguía, V. (2016). *Espais propis de circulació. Una aproximació al pensar, al fer i al ser d'un equip d'educadors socials* (trabajo final de grado). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana, estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- Larrosa, J. (2006). La experiencia y sus lenguajes. Ponencia en *Serie de Encuentros y Seminarios*, Barcelona. Recuperada de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- Larrosa, J. (2008). Una lengua para la conversación. En J. Masschelein y M. Simons (Ed.), *Mensajes Educativos desde tierra de nadie* (pp. 45-57). Barcelona: Laertes S.A.
- Larrosa, J. (2014). La escuela como espacio público. Ponencia en *Coloquio Internacional de Filosofía de la Educación*, Rio de Janeiro.
- Madriolina.org (2011). *Carta de los comunes: Para el disfrute y el cuidado de lo que de todos es*.
- Marí, R.M. (2005). *Diversidad, identidades y ciudadanías: la educación social como cultura ciudadana*. Valencia: Nau Llibres.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2008). Europa 2006, Mensajes Educativos desde tierra de nadie. En J. Masschelein y M. Simons (Ed.), *Mensajes Educativos desde tierra de nadie* (pp. 9-21). Barcelona: Laertes S.A.
- Masschelein, J. (2008). Pongámonos en marcha. En J. Masschelein y M. Simons (Ed.), *Mensajes Educativos desde tierra de nadie* (pp. 21-31). Barcelona: Laertes S.A.
- Mayugo, C., Pérez, X., y Ricart, M. (2004): *Joves, creació i comunitat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofil.
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir. *Revista iberoamericana de educación*, (33), 17-35. Recuperado de <http://rieoei.org/rie33a01.htm>
- Núñez, V. (2007). Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Ponencia en *Conferencia del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología*. Recuperado de http://www.pedagogiahospitalaria.net/doc/Violeta_N_Pedagogia_Social.pdf

BIBLIOGRAFÍA

Núñez, V. (2010). Trampas teóricas y conceptuales de la Pedagogía social en construcción. Ponencia en *III Congreso Internacional de Pedagogía Social*, Campinas: UNISAL. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092010000100026&script=sci_arttext

Páez, M. (2011). Escultores. En J. Sáez y J. García (Ed.), *Metáforas del educador* (pp. 59-63). Valencia: Nau Llibres.

Perec, G. (2012). *Tentativa de agotamiento en un lugar parisino*. México: Editorial Gustavo Gili

Pérez, G. (2005). Derechos Humanos y Educación Social. *Revista de Educación: Educación social* (336), 19-39. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re336/re336_02.pdf

Portela, A. (2011). Ciudadanos. En J. Sáez y J. García (Ed.), *Metáforas del educador* (pp. 35-45). Valencia: Nau Llibres.

Rancière, J. (1988). *Escuela, producción e igualdad*. Recuperado de <http://jranciere.blogspot.com.es/2015/07/ranciere-escuela-produccion-igualdad.html>

Ricart, M. (2011). De la observació a la col.laboració: Creant dinàmiques de recerca reflexives i creatives amb joves i adolescents. Ponencia en *I Jornadas Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*, Barcelona.

Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci_arttext

Sánchez de Serdio, A. (2007). La repolitización del arte comunitario: exploraciones en los desafíos del trabajo artístico colaborativo. Ponencia en *Conexiones y (des)encuentros entre la democracia cultural y el arte comunitario*, Barcelona.

Sánchez - Valverde, C. (2015). Derechos humanos y educación social. *Revista de Educación Social*, (20), 1-5. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/20/articulo/derechos-humanos-y-educacion-social>

Skliar, C. (2011). Poetas (subir y bajar con las palabras). En J. Sáez y J. García (Ed.), *Metáforas del educador* (pp. 127-132). Valencia: Nau Llibres.

Tello, F. H. (2011). Las esferas del reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. *Revista de sociología* (26), 45-57. Recuperado de <http://studylib.es/doc/5160497/las-esferas-del-reconocimiento-en-la-teor%C3%ADa-de-axel-honneth>

Úcar, X. (2014). Evaluación participativa y empoderamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 13-19. doi: 10.7179/PSRI_2014.24.01

Universitat de Girona, Biblioteca. (Septiembre 2016). Como citar documentos. Estil APA. Recuperado en junio 2017 de <http://www.udg.edu/biblioteca/Comcitardocuments/tabid/23146/language/ca-ES/Default.aspx>

SALIR A FUERA...
GEORGINA DEZCALLAR QUADRENY
TRABAJO FINAL DE GRADO
EDUCACIÓN SOCIAL
UNIVERSIDAD DE BARCELONA
junio de 2017