



Erika Yulieth Hernández Falla
Bambolé
Corregimiento de Doña Josefa, Chocó, Colombia.
11 de mayo del 2016

Educación popular y justicia comunitaria. Reflexiones desde el Trabajo Social*

Juan David Peralta Sánchez**

Trabajador social

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

119

Resumen

En este artículo reflexivo se plantea una comparación entre pedagogía social y educación popular, desde la perspectiva del Trabajo Social. Luego, se ubica esta reflexión en los escenarios donde se aplica la justicia comunitaria, lo cual implica un diálogo de saberes que contribuye al reconocimiento de la diferencia y a la construcción colectiva de acuerdos, fundamentales ambos para la conciliación en equidad. La negociación cultural como metodología basada en el reconocimiento de las diferencias, entra al escenario por su utilidad en la promoción de alternativas y la construcción de otras posibilidades de acción profesional.

Palabras clave: pedagogía social, educación popular, Trabajo Social, justicia comunitaria, diálogo de saberes, negociación cultural, conciliación en equidad.



La revista Trabajo Social es publicada bajo la licencia Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>)

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Peralta, Juan David. 2018. "Educación popular y justicia comunitaria. Reflexiones desde el Trabajo Social". *Trabajo Social* 20 (2): 119-138. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. DOI: <https://doi.org/10.15446/ts.v20n2.74308>

Recibido: 29 de abril de 2017. **Aprobado:** 14 de febrero de 2018.

* Este artículo se elaboró durante el 2016-2 y 2017-1, a partir del informe final de la práctica académica en la Escuela de Justicia comunitaria de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. El artículo es una reflexión que recoge la experiencia de investigación con énfasis en la educación popular

** jdperaltas@unal.edu.co / <https://orcid.org/0000-0002-5807-5692>

Popular Education and Community Justice. Reflections from the Perspective of Social Work

Abstract

This theoretical reflection article starts out with a comparison between social pedagogy and popular education, from the perspective of Social Work. It then goes on to situate that reflection in scenarios where community justice is applied, which entails a dialogue of knowledges that contributes to the acknowledgement of difference and to the collective construction of agreements, both of which are fundamental for conciliation in equity. As a methodology based on the recognition of differences, cultural negotiation comes in handy when promoting alternatives and building new possibilities of professional action.

Keywords: social pedagogy, popular education, Social Work, community justice, dialogue of knowledges, cultural negotiation, conciliation in equity.

Educação popular e justiça comunitária. Reflexões a partir do Trabalho Social

Resumo

Neste artigo de reflexão, propõe-se fazer uma comparação entre pedagogia social e educação popular, sob a perspectiva do Trabalho Social. Em seguida, posiciona-se essa reflexão nos cenários em que a justiça comunitária é aplicada, o que implica um diálogo de saberes que contribui para o reconhecimento da diferença e para a construção coletiva de acordos, ambos fundamentais para a conciliação em equidade. A negociação cultural como metodologia baseada no reconhecimento das diferenças entra em cena por sua utilidade na promoção de alternativas e na construção de outras possibilidades de ação profissional.

Palavras-chave: conciliação em equidade, diálogo de saberes, educação popular, justiça comunitária, negociação cultural, pedagogia social, Trabalho Social.

Introducción

La Escuela de Justicia Comunitaria de la Universidad Nacional de Colombia —en adelante, EJCUN—, es un grupo académico creado en el 2004 bajo la dirección del doctor Edgar Augusto Ardila Amaya, profesor de la Facultad de Derecho. En sus labores misionales, la Escuela apoya el fortalecimiento de la organización comunitaria y la institucionalidad en la promoción de un modelo alternativo de administración de justicia basado en la reparación integral, las normas socioculturales y la participación en red o articulación de múltiples actores sociales alrededor de la gestión y regulación de conflictos por la vía del consenso.

121

Por lo tanto, la escuela abandera como proyecto político garantizar el acceso a la justicia como un derecho indispensable en la construcción de una sociedad democrática, pacífica y justa, en capacidad de transformar los niveles de conflictividad. Desde su creación, se ha impulsado la investigación, la docencia y la extensión en territorios como los departamentos de Arauca, Santander y la ciudad de Bogotá, entre otros, realizando actividades de formación en conciliación en equidad y la creación colectiva de los sistemas locales de justicia —en adelante, SLJ—, propuestas comunitarias basadas en la coordinación entre institucionalidad y comunidad, desarrolladas teórica y metodológicamente por la escuela.

En este artículo se argumenta cómo los procesos de conciliación en equidad, en clave de los slj, requieren potenciar su capacidad transformadora a través de una concepción pedagógica que incluya, como resultados, procesos de concientización y acción política frente a los diversos niveles y tipos de conflictividad. En este contexto, la reflexión se suscita a partir de la pregunta ¿cuál es la contribución teórica y metodológica de la educación popular a la justicia comunitaria desde la perspectiva profesional de Trabajo Social? En efecto, este artículo se sitúa en la contribución de la educación popular a la justicia comunitaria, con base en autores latinoamericanos como Paulo Freire y Marco Raúl Mejía. Desde el punto de vista del Trabajo Social, el objetivo es exponer de qué forma la propuesta pedagógica desarrollada al interior del movimiento de educación popular en Latinoamérica del diálogo cultural contribuye a la puesta en práctica de la conciliación en equidad y al fortalecimiento de los SLJ.

Una de las ideas principales de este escrito implica que el diálogo propuesto por la educación popular fortalece la normatividad comunitaria, ya que, en el proceso dialógico, se resaltan los contextos socioculturales,

compuestos por costumbres, imaginarios sociales, símbolos y códigos de cada pueblo y comunidad. Estos son la base de la materialización de un modelo de administración de justicia decolonial e intercultural en respuesta a la justicia estatal-occidental que se impuso desde el periodo de la conquista en la mayoría de naciones latinoamericanas y que ha perdurado hasta la actualidad como modelo hegemónico.

En segundo lugar, el diálogo cultural complementa a la conciliación en equidad, como principal apuesta de la justicia comunitaria desde una concepción mediadora y restaurativa, en la cual los principales protagonistas son los actores y su visión propia de mundo, caracterizada por sus particularidades socioculturales, creencias y costumbres. Además, la concepción restaurativa consiste en alcanzar acuerdos satisfactorios entre las partes, cuyo horizonte es la reparación integral. El modelo ordinario de administración de justicia es punitivo y retributivo, censura la participación directa de las partes involucradas en los procesos judiciales y se establece el castigo como principal mecanismo de gestión. Mientras que en el diálogo cultural el reconocimiento de la diferencia y la construcción colectiva de acuerdos son las pautas para transformar los pensamientos y las acciones que producen conflictos.

En tercer lugar, el diálogo cultural tiene dos cualidades teóricas necesarias que se deben incluir en la justicia comunitaria: 1) el carácter problematizador de la realidad social, cultural, política y jurídica como base de la acción pedagógica; 2) la labor concientizadora obligatoria que tiene como objetivo la superación de la realidad problematizada. En síntesis, la educación popular merece ser incluida como una práctica política que se significa en la transformación de las causas de los conflictos y se orienta hacia la construcción de paz como un derecho universal.

Bajo estas consideraciones, este artículo está estructurado de la siguiente manera: primero se realiza una conceptualización de la pedagogía social y se contrasta con la educación popular, se comparan las diferentes características generales e intencionalidades. En la segunda parte del artículo se explica una posible relación entre la educación popular y el Trabajo Social, en específico, el rol del trabajador y la trabajadora social como educadores populares. Por último, se profundiza en el diálogo cultural, sus principios metodológicos, sus apuestas éticas y políticas, la acción dialógica y antidialógica, para dar paso a la contribución de la educación popular a la justicia comunitaria a partir de las tres afirmaciones mencionadas párrafos atrás.

¿Pedagogía social?

La educación como un hecho social y político no es neutral y encarna en la práctica intereses y discursos ideológicos (Althusser 1970, 14). Al situarse en una sociedad y un territorio con particularidades históricas, culturales y económicas, la educación no es la misma en todas las regiones del planeta; sin embargo, al transmitir intereses políticos, cada modelo educativo obedece a la reproducción de un proyecto de sociedad según sea el contexto y que puede ser a escala local, regional y global. La pedagogía en sí misma es un escenario de disputa de quienes conciben la educación como un mecanismo para mantener las relaciones sociales existentes, o la reproducción de un sistema hegemónico dominante, y quienes buscan su transformación por medio de la concientización.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario exponer brevemente el contexto histórico en el cual se desenvuelve la pedagogía social y cuáles son sus fundamentos teóricos, esto con el objetivo de identificar cuál es su intencionalidad o sus intereses políticos en la realidad social. Tal como sostienen Mondragón y Ghiso (2006), la pedagogía social es de origen europeo, y su inicio se remonta al siglo XIX en Alemania y Suiza, a partir de las reflexiones filosóficas de pensadores como Diesterweg (alemán, 1790-1866) y Pestalozzi (suizo, 1746-1827), quienes innovaron con la educación para adultos obreros y obreras. Para ellos la educación tiene la tarea de aportar a elevar los niveles social y cultural de las poblaciones trabajadoras; siendo así, concebían al hecho educativo como dar solución a los problemas sociales. Otro autor clásico, como Paul Natorp (alemán, 1854-1924), consideraba que la educación debía afrontar problemas estructurales como la injusticia social, la inequidad, la pobreza y las carencias; para ello propuso la intervención en lo social a partir de la enseñanza (Mondragón y Ghiso 2006, 11).

Por su parte, el profesor José María Quintana Cabanas (2009) argumenta que, desde su inicio, la pedagogía social ha estado vinculada a la asistencia social, es decir (según sus investigaciones) a cubrir las necesidades más urgentes de la clase excluida. Sin embargo, el autor afirma que, en la actualidad, la pedagogía social hace referencia a los ámbitos de la educación social y la sociabilidad desde dos aspectos centrales: la construcción de conocimiento científico-pedagógico social y la intervención en los problemas sociales; en síntesis, realizar Trabajo Social desde acciones educativas. Quintana afirma, textualmente: “Desde esta perspectiva bipolar, la pedagogía social debe recurrir a la metodología heurística (pedagogía social) y a la metodología de intervención social (educación social)” (2009, 32).

A partir de la anterior cita, el fundamento metodológico principal para comprender a la pedagogía social es la educación social, entendida como el derecho que tienen todas las personas a participar y ser gestoras y gestores de su propio desarrollo; en este, la educación es la materialización de una pedagogía que crea contextos y ambientes diferentes al modelo formal. Así mismo, para la profesora de la Universidad del Valle, Claudia Bermúdez Peña (2006, 7), la Educación social está en búsqueda, principalmente, de la sociabilidad y la autonomía. Por último, desde el ámbito institucional, la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIES) define la “educación social, como la teoría de cómo las condiciones psicológicas, sociales y materiales, y diferentes orientaciones de valores promueven o dificultan el desarrollo y el crecimiento, la calidad de vida y el bienestar del individuo o del grupo” (2008, 2).

A modo de síntesis de las definiciones expuestas, la pedagogía social se define como la ciencia que reflexiona, teoriza y fundamenta las prácticas de la educación social en espacios por fuera de los establecimientos educativos; por otro lado, esta última se compone de tres áreas de acción profesional: la animación sociocultural, la educación permanente y de adultos, y la educación social especializada. De otro modo, los autores se refieren a la pedagogía del ocio como una cuarta área.

La educación popular: un proyecto liberador y dialógico

La educación popular es un movimiento educativo que inició en la década de 1960 en Brasil, a partir de la obra de Paulo Freire (1921-1997), pero que se extendió en toda Latinoamérica¹ al consolidarse su compromiso político con las luchas que buscan enfrentar la compleja realidad social, cultural y económica que atravesaba el continente en esa época. Tal como lo enseña Alfonso Torres (2007, 18), no hay un consenso en torno a cómo se puede definir de manera universal la educación popular, a razón de que sus prácticas siempre están situadas histórica y territorialmente, siendo así, durante la década de 1980: entendemos por educación popular un proceso colectivo mediante el cual los lectores populares llegan a convertirse en sujeto

1 El profesor de historia y filosofía Paulo Freire constituye la primera práctica de Educación popular basada en los procesos de alfabetización, luego de ser exiliado a Chile, escribe *La pedagogía del oprimido*, su obra más importante. Sin embargo, fue la iglesia quien acogió la propuesta de la educación popular y probablemente extendió hacia otras latitudes de Latinoamérica.

histórico² gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase (Cendale, Mariño y Peresson 1983).

En esta definición se resalta la influencia marxista de los autores durante la época, así como la idea de aportar desde la educación a un proyecto político liberador y a la adquisición de una conciencia e identidad de clase oprimida. Para la década de 1990, se abandona la influencia del socialismo como objetivo, aunque sin dejar de lado la posibilidad de gestar un proyecto político de carácter popular. Ya en esta década:

La Educación Popular se define como una práctica social que trabaja principalmente, en el ámbito del conocimiento, con intencionalidad y objetivos políticos definidos, los cuales son los de contribuir a una sociedad nueva que responda a los intereses y aspiraciones de los sectores populares. (Osorio 1990, 23)

A diferencia de la década de 1980, se amplían las posibilidades de las prácticas educativas, que ya no son solo procesos de alfabetización mayoritariamente, sino, en general, la aprehensión de la realidad desde lo popular y la producción de conocimiento desde otros métodos. Siguiendo a Alfonso Torres, a pesar de las múltiples definiciones que puede haber de la educación popular, es posible distinguir un núcleo común de elementos constitutivos, textualmente:

1) Una lectura crítica del orden social vigente y cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la Educación Formal, 2) una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante, 3) el propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, 4) una convicción que desde la Educación es posible contribuir al logro de esta intencionalidad, 5) un afán por emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas. (2007, 19)

Por ello, el término “popular” que acompaña a “educación” no es carente de sentido; por el contrario, expresa muy bien esta intencionalidad política, referida a la concepción de que las comunidades históricamente excluidas y explotadas son el sujeto histórico de su emancipación³. Para complementar,

2 Se le considera sujeto histórico a la clase popular, en la medida en que siendo la que históricamente ha sido explotada; es llamada a cambiar la historia por medio de una praxis transformadora que supere la situación existente de desigualdad.

3 Al respecto, sostiene José Vidal Beneyto: “Popular nombra aquello que hace posible la expresión de las aspiraciones y expectativas colectivas producidas por y desde los grupos sociales de base,

los orígenes académicos de la educación popular van desde acontecimientos importantes en la realidad latinoamericana, así como disidencias al interior de las ciencias sociales; precisamente, como propuesta metodológica, la educación popular surge desde una crítica a la educación formal o bancaria⁴ (Freire 1970, 55). Para Marco Raúl Mejía, los elementos históricos más influyentes en el surgir de esta propuesta educativa son: la revolución cubana, la teoría de la dependencia, la investigación acción-participativa, la teología de la liberación y las luchas campesinas, indígenas, estudiantiles y obreras de los años sesenta, que ratifican nuevamente el protagonismo de la sociedad civil en el cambio político (2001, 3).

Parafraseando a Torres, la educación tiene como objeto afectar la subjetividad popular, ampliar las formas de comprender y actuar de los sectores populares, mediante el reconocimiento de los saberes históricamente construidos. También es preciso reconocer cómo el sistema hegemónico ha afectado y desvalorizado estos saberes, cómo ha alienado la conciencia de los sujetos por medio de los medios de comunicación, la educación formal y el modelo de vida cotidiana impuesto en la clase popular. Afectar la subjetividad, en palabras de Freire, implica problematizar la existencia presentada ante los sujetos como una realidad dada, estática:

El empeño de los humanistas debe centrarse en que los oprimidos tomen consciencia de que, por el hecho mismo de estar siendo alojadores de los opresores, como seres duales, no están pudiendo ser [...] lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía y haciéndolo le exige una respuesta al nivel de la acción. (1970, 78)

Este proceso de reflexión, acción y problematización de la realidad solo es posible mediante el diálogo, entendido por Freire como un fenómeno social de encuentro entre seres humanos mediados por la palabra, como acción y reflexión que permite ser existente como sujeto liberador y no como sujeto oprimido. El diálogo es lo opuesto a la educación “bancaria”, pues la comunicación entre educadores y educandos es dialéctica, no narrativa,

tanto mayoritarios como minoritarios, tanto a nivel patente como latente” (citado por Jesús Martín Barbero 2002, 3).

- 4 Para Freire, la educación es “bancaria” cuando la enseñanza se limita a la narración de parte del educador y a la memorización y repetición a la que es condicionado el educando; es decir, es un proceso de depositar, guardar conocimientos, presentando la realidad como algo inamovible que no se puede cuestionar o cambiar. Tampoco va más allá de la narrativa; la educación “bancaria” es aquella que no permite superar o transformar lo establecido.

presenta la realidad como un problema y no como algo inmodificable y universal, es coherente al contexto y no ajena a la realidad de los educandos.

Pedagogía social y educación popular

Teniendo en cuenta las ideas de los autores expuestos, la pedagogía social como ciencia de la educación social es un modelo que se caracteriza por realizar procesos de intervención desde lo educativo para promover la sociabilidad y autonomía en las poblaciones excluidas, con el fin, de contribuir a la resolución o mitigación de los problemas sociales, pero en contraste con la educación popular, es un modelo que: 1) promueve una intervención social focalizada, externa o de arriba hacia abajo; 2) insiste en la educación como mecanismo principal para el cambio, pero carece de un proyecto político emancipatorio; y, 3) no tiene como punto de partida un análisis de la realidad social latinoamericana.

En la pedagogía social, la intervención es focalizada, posee una orientación paternal que busca resolver las necesidades más urgentes de la población más desfavorecida o vulnerable y no un modelo integral que cuestione a profundidad las necesidades y problemas sociales. En esa medida, los cuatro enfoques o áreas de la pedagogía social son limitados si no se asume la complejidad de las desigualdades más allá de las categorizaciones de la pobreza y si estos no emanan de un diagnóstico preciso del contexto y consensuado con la población con la que se realiza la intervención. Una intervención focalizada no tiene en cuenta las particularidades culturales y sociales de las personas, busca “limar las asperezas”, limpiar la imagen más degradante de las desigualdades sociales, pero nunca la transformación de estas.

En contraposición, la educación popular tiene como sustento teórico la necesidad de comprender cada contexto, teniendo como objetivo no solamente la sociabilidad y autonomía de los sujetos, sino el empoderamiento y el pensamiento crítico en las comunidades, acerca de la situación particular de cada persona en medio de una realidad global subordinada por el discurso del desarrollo. Por ello, desde la educación popular, cada proceso es único y diferente a los otros: no hay enfoques predeterminados como en la pedagogía social.

La importancia de la educación para el cambio social es compartida por los dos modelos pedagógicos, aunque hay otra diferencia radical. En la pedagogía social, no sobresale un proyecto político emancipatorio; de hecho, al no ser un aspecto prioritario, la problematización de la realidad carece de pautas y cualidades en torno a cuál es el objetivo y los alcances políticos del

modelo en la realidad latinoamericana. La educación como hecho social y político nunca está aislada, por lo cual se infiere que toda postura neutral tiende a legitimar la dominación. Ya que no impulsa acciones colectivas sino la autonomía individual, permite la reproducción de las desigualdades y niega la existencia de relaciones de poder. De otro lado, la educación popular históricamente ha estado a favor de proyectos políticos democráticos, ya que la mayoría de procesos promueve el pensamiento crítico; sin embargo, entiende la importancia de la autonomía en las comunidades y es consciente de que imponer un proyecto político como el socialismo es dominador y “bancario”, si este no es igualmente problematizado.

Al no tener entre sus prioridades el cuestionamiento de la realidad en la que se sitúan los procesos de intervención educativa, la pedagogía social adopta una visión desarrollista⁵ de la intervención, la concepción dominante que entiende los problemas sociales como una situación de atraso o como una condición del subdesarrollo, por lo cual la respuesta desde la educación es reincorporar los sujetos a la sociedad, incluirlos dentro del sistema. La pedagogía social considera que para esta reincorporación es necesario potenciar el desenvolvimiento de las comunidades al interior de la sociedad, omitiendo la importancia de problematizar los aspectos de la realidad que reproducen la desigualdad y sus efectos en la vida cotidiana de las personas. Para hacer intervención, el análisis necesario supone un acercamiento holístico a la realidad latinoamericana y las situaciones particulares a escala barrial, veredal, regional, nacional, etc.

Educación popular y Trabajo Social

Al vincular esta reflexión al Trabajo Social, tanto la profesión como la educación popular son prácticas complementarias, pues ambas intervienen en la realidad social a partir de su comprensión crítica; ambas investigan y ambas educan, aunque sus campos disciplinares específicos sean diferentes. Pero, para argumentar esta afirmación, es necesario precisar acerca del quehacer profesional del Trabajo Social.

5 Sintetizando a autores como Esteva (1996), una visión desarrollista o desde la idea del desarrollo, hace referencia a una manera de comprender la realidad a partir del parámetro del progreso: una idea arraigada históricamente al modelo de sociedad de los países occidentales, en los cuales impera en su totalidad la cultura capitalista. Por ende, los países explotados o con otros modelos de vida, son considerados en condición de subdesarrollo. Así, una visión desarrollista sugiere que las políticas y las intervenciones estén orientadas a copiar el modelo occidental.

El Trabajo Social hace parte de las ciencias sociales. Como profesión relacionada con la ayuda y la asistencia social se origina en la Europa de los siglos XIX y XX a raíz de las desigualdades del sistema capitalista. Con las investigaciones de Mary Richmond (1861-1928) y Gordon Hamilton (1892-1967), el Trabajo Social comienza un periodo de institucionalización sucesiva a partir de concebir sus métodos clásicos, individual, grupo y comunidad (Ander-Egg 1972, 116). Así, su quehacer disciplinar y profesional se ha inscrito mayoritariamente en la práctica, en la intervención social desde diferentes metodologías, conceptos y escenarios compartidos con otras disciplinas de las ciencias humanas como la sociología, la antropología, la psicología e, incluso, la pedagogía. Desde el Trabajo Social, la intervención es entendida como un conjunto de actividades conscientes, procedimentales, apoyadas en marcos teóricos, ideológicos y políticos con la intencionalidad de influir en la sociedad para resolver problemáticas sociales (Ander-Egg 1972, 195).

Aunque existen otras definiciones, es claro que la intervención social es de los campos que mejor caracterizan al Trabajo Social, mientras que, respecto al objeto específico, existen diferentes enfoques teóricos y debates. Rosa Mastrangelo (2002) muestra que lo social ha sido uno de los problemas no resueltos al interior de la profesión, pues las tesis sobre el objeto de intervención-investigación van desde la sociedad en sí, hasta el bienestar social, los problemas sociales, la emancipación humana o la liberación de los oprimidos; mientras que otras posiciones más radicales, de autores como Carlos Montaña (2000), sostienen que no hay objeto y método específico en Trabajo Social⁶, claro está, sin desconocer que la profesión sí produce teoría social y posee un saber técnico propio.

Sin embargo, personalmente considero que sí es posible fijar un punto en común en estos debates y corresponde tanto a su origen como a su carácter político. El Trabajo Social sucede en razón a las desigualdades sociales del sistema capitalista, así mismo, citando a Margarita Rozas Pagaza acerca de la cuestión social: “se construye desde la reproducción cotidiana de la vida social de los sujetos explicitada a partir de múltiples necesidades, que se expresan en demandas y carencias” (1998, 60). Entonces, el problema de lo social está situado principalmente en las desigualdades sociales

6 Para este autor, la necesidad de lo específico o la especialización en las ciencias sociales no es un dilema solamente del Trabajo Social: corresponde a una fragmentación del saber social heredado del positivismo. Además, afirma: “No hay de esta forma, especificidad en los objetos de estudio e intervención para ninguna profesión del área social” (Montaña 2000, 136).

como en otro tipo de necesidades surgidas del acontecer de la vida social. Mientras que el carácter político es necesariamente la transformación social, generar las condiciones para que la sociedad resuelva sus problemáticas y desigualdades, aspectos que concuerdan con la postura pedagógica de la educación popular.

Otro elemento es la flexibilidad de la profesión. Por un lado, es latente el debate acerca de lo específico, tanto en la investigación como en la intervención, pero desde otro punto de vista; es innegable la interdisciplinariedad en la práctica profesional, en la atención a casos individuales, grupo o comunidad. El Trabajo Social hace uso de otras áreas, como las artes, el deporte, incluso la pedagogía. Al respecto, Carmen Guevara (2015) profundiza de un modo más específico en la conexión de la profesión con la educación popular. La autora afirma, en primer lugar, que lo educativo como ámbito sociocomunitario ha estado ligado al Trabajo Social desde su génesis, porque la intervención social conlleva implícito un aspecto pedagógico; y, en segundo lugar, la educación popular históricamente ha contribuido al quehacer ético-político de la profesión, hacia el cambio de las relaciones sociales en pro de la justicia social (Guevara 2015, 5).

En su rol en el marco de la educación popular, el Trabajo Social se inserta en la realidad para comprender el contexto, las necesidades concretas de las personas, en términos freireanos, su condición existencial; en esta medida, no es suficiente que la intervención formule metodologías acordes: más importante aún, el principio base de cualquier intervención es que esta debe realizarse junto a los oprimidos, como clase social histórica y protagonista de la transformación. Citando a Guevara: “este profesional en su rol de Educador Popular debe asumir la singularidad de la acción social, la diversidad de los grupos, las exigencias sociales y las cambiantes incidencias sociopolíticas” (2015, 6).

En *Educación y cambio*, Freire (1976, 15) considera que el rol de la profesión se ubica en los procesos de cambio de la estructura social, pero esta tiene dos dimensiones: estabilidad y cambio. Siguiendo su método, fundamentado en el marxismo, en todo momento histórico hay contradicciones sociales, pero estas se hallan ignoradas u ocultas dentro de un imaginario de orden, de estabilidad; la superación de estas contradicciones es el sentido de la historia, pues se trata del cambio de un modelo de sociedad a otro. En resumen, estabilidad y cambio son dos fuerzas presentes en la estructura social, a las que no es ajena la profesión; dice Freire:

Es necesario, todavía, que el trabajador social tome en cuenta que la estructura social es obra de los hombres. Esto significa que la tarea fundamental de ellos es la de ser sujeto y no objetos de la transformación. Tarea que le exige, durante su acción y sobre la realidad, la profundización de su toma de conciencia de la realidad, objeto de acciones contradictorias de quienes pretenden mantenerla como está y de quienes pretenden transformarla. (1976, 16)

131

En síntesis, el objetivo estratégico de la intervención social no es la solución de los problemas sociales: es la concientización de quienes sí van a realizar esta transformación, resaltando la participación de la clase popular. Por otro lado, es posible observar que el rol como educador popular en el Trabajo Social desborda lo educativo o pedagógico, ya que plantea una reflexión filosófica entorno al quehacer profesional.

Una propuesta desde el Trabajo Social: el diálogo cultural en la justicia comunitaria

En este último punto, se profundiza en la justicia comunitaria como un escenario profesional para el Trabajo social. En este son varias las posibilidades de acción, pero, teniendo en cuenta la temática del artículo, se aborda en específico una: el diálogo cultural como apuesta metodológica de la educación popular que contribuye con potencia a la justicia comunitaria.

Justicia comunitaria y Trabajo Social: alternativas y posibilidades de acción profesional

La justicia comunitaria —como el conjunto de normas, instancias y procedimientos que operan desde el ámbito comunitario, desde una construcción cultural del deber ser (Ardila et ál. 2006, 91)— es una apuesta de construcción colectiva desde la disciplina del derecho, que, al igual que la educación popular, surge desde la crítica a lo imperante: en este caso, al modelo de justicia ordinaria occidental, caracterizado por ser excluyente, ineficiente y retaliativo. Fundamentada en autores como Boaventura de Souza Santos, la justicia comunitaria considera importante reconocer que los saberes populares y culturales tienen un significado jurídico y epistemológico, además de trascendental, en la vida social de las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas, significados que son ocultos a los ojos del derecho moderno. En similitud con la educación popular, la justicia comunitaria requiere la comprensión de la diversidad cultural, de manera más situada,

del pluralismo jurídico o la existencia de sistemas normativos y procedimentales diferentes a la justicia formal⁷.

Sin embargo, desde la perspectiva de la EJCUN (2015), se han desarrollado al menos dos grandes tipologías en la justicia comunitaria, la que es instituida desde el Estado y la justicia comunitaria propia. La primera, como su nombre lo indica, es completamente reglamentada por el Estado y se le conoce como justicia en equidad; en Colombia, los operadores facultados son los jueces de paz (ver Constitución Política de 1991) y los conciliadores y conciliadoras en equidad⁸ (Decreto 1818 de 1998 y Ley 640 de 2001), cuyos resultados de procesos y actas de conciliación tienen validez judicial. De otro lado, la justicia propia “es una justicia que no se instituye a partir de una norma del ordenamiento jurídico que la crea, sino que la justicia propia antecede al sistema jurídico o es marginal” (EJCUN 2015, 23). Se basa en normas comunitarias y culturales; así, la justicia indígena, afrodescendiente, guerrillera y, en general, las que sean diferentes al modelo ordinario caben en esta tipología; sin embargo, algunas no están completamente al margen del Estado, sino que, por el contrario, son reconocidas por este⁹.

La EJCUN es una de las instituciones académicas que más han avanzado en la implementación de un modelo alternativo de justicia en el país basado en la justicia en equidad, pero también en las normas propias. La EJCUN ha desarrollado como principal apuesta los llamados SLJ¹⁰ y, con ello,

7 La justicia formal es aquella (de origen occidental) que se produce al interior del Estado, cuyas instancias aplican el ordenamiento jurídico vigente. Desde el punto de vista crítico de la justicia comunitaria, la justicia formal se caracteriza por funcionar bajo una relación desigual de poder, en espacios cerrados y tercerizados, en los que la palabra de los involucrados puede ser invisibilizada o malinterpretada por operadores como el juez o el fiscal, quienes entienden la conflictividad a partir de la norma establecida, sin cuestionar o tener en cuenta los contextos en los cuales tiene lugar la conflictividad o los testimonios de los involucrados. Igualmente, las respuestas al conflicto no son satisfactorias para las partes si no punitivas, basadas en el castigo y no en la reparación del daño (EJCUN 2015, 90).

8 Desde la perspectiva de la EJCUN, los conciliadores en equidad son una autoridad comunitaria que representa la norma social y que está instruida de técnicas y herramientas de negociación y mediación, para la gestión y regulación de conflictos de manera consensual y la transformación de las conflictividades en el entorno (EJCUN 2015, 87). La conciliación en equidad es el proceso de solución de conflictos alternativo a la justicia ordinaria.

9 En Colombia, el Estado reconoce constitucionalmente la jurisdicción especial indígena (artículo 246 de la Constitución Política), o los consejos comunitarios de los pueblos afrodescendientes (Ley 70 de 1993).

10 Según Ardila et ál. (2014, 13), los SLJ son una “estrategia de acceso a la justicia, mediante la cual los operadores de un municipio se coordinan entre sí y se alían con la dirigencia social local para desarrollar políticas públicas y mecanismos concretos de amparo a los derechos y la gestión de conflictos, transformando la manera en cómo se relacionan los individuos y los grupos con la colectividad social”.

una metodología de trabajo basada en diferentes enfoques como las redes sociales, la justicia restaurativa, el género y la interculturalidad.

En los escenarios de justicia comunitaria, son varias las posibilidades de acción desde el Trabajo Social, con base en lo abordado en este artículo. En principio, se identifican dos niveles relacionados entre sí, la intervención (genera acciones para transformar) y la investigación (produce teoría social), encaminados en este caso a aportar al cambio en los niveles de conflictividad social. Así, el Trabajo Social comparte con la justicia comunitaria la comprensión de los contextos locales ligados a una estructura más compleja, a una totalidad; aunque se requiere evitar las visiones parcializadas de la sociedad (Montaño 2009, 14), el análisis crítico de lo particular orienta la intervención y sus respectivos métodos.

Por ejemplo, si se quieren reducir en un barrio los altos índices de violencia callejera, intrafamiliar, entre otras problemáticas, ¿cómo intervendría el Trabajo Social desde un enfoque basado en la justicia comunitaria? Lo primero siempre será estudiar el problema en clave de conflictividad social y anclado a niveles más amplios, como la localidad o la ciudad, los tipos de actores sociales e institucionales, los que regulan conflictos, en qué situaciones se incrementan los conflictos, etc. La intervención se ha de enfocar a reducir los niveles de conflictividad no solo en el barrio, sino en la localidad, generando mecanismos para que la comunidad tome mayor participación y articulación a las instancias institucionales para que den respuestas pacíficas y efectivas, entre otras, para posibilitar acciones conjuntas. Otra alternativa de intervención mucho más profunda y complementaria tiene que ver con la posibilidad de cuestionar el deber ser, reflexionar acerca de las causas de los conflictos, de criticar lo común, lo hegemónico. En este campo entra la educación popular, en específico, el diálogo de saberes, su apuesta metodológica.

El diálogo es un fenómeno humano mediatizado por la palabra: “Existir humanamente es pronunciar al mundo, es transformar al mundo. El mundo pronunciado, a su vez retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (Freire 1970, 71). El diálogo como encuentro supone ser la forma en que los seres humanos se significan como tal. Como acto histórico supone la creación y no la transmisión; en los términos de Freire, el diálogo no es de A hacia B, si no de A con B. El diálogo verdadero debe humanizar la justicia; esto es, provocar la palabra en el actor comunitario como protagonista en la gestión y regulación de los conflictos.

La acción dialógica en Freire tiene como características la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural. La primera hace referencia a cómo las personas se construyen en el colectivo (Freire 1970, 152). En la conciliación en equidad, el diálogo debe ser una práctica de apoyo mutuo; no se busca que una de las partes salga más afectada que la otra, sino que se formulen acuerdos y consensos.

Lo anteriormente dicho, se complementa con la unión y la organización. Si la justicia ordinaria busca la exclusión y el aislamiento, el diálogo en la conciliación busca la unidad desde la toma de consciencia de las partes. Más que de un acuerdo satisfactorio, se trata de cómo se asumen compromisos colectivos para evitar conflictos, para la reparación exitosa del daño. La síntesis cultural es la característica que más contribuye a la conciliación en equidad; como acción cultural-histórica, propone la superación de la propia cultura. Si bien el diálogo provoca la problematización de la realidad presentada como estática, la síntesis busca, no la negación de las diferencias, sino la renovación colectiva. Así, el diálogo busca el aportar, reconstruir:

[...] la síntesis cultural es la modalidad de acción con que, culturalmente, se enfrenta la fuerza de la propia cultura, en tanto mantenedora de las estructuras en que se forma. Esta forma de acción cultural, como acción histórica se presenta como instrumento de superación de la propia cultura alienada y alienante. (Freire 1970, 168)

Una de las dificultades de la conciliación en equidad y la justicia comunitaria, en especial la justicia propia (referida a las comunidades indígenas) es que las instancias y normas culturales pueden ser igualmente conflictivas y degradantes de la dignidad humana como en la justicia ordinaria. Por ello, la acción cultural, sin desvalorizar la construcción histórica de las normas comunitarias, propende por trascender la cultura misma; en otras palabras, la conciliación en equidad debe ser una apuesta hacia una revolución cultural.

Metodología de la negociación cultural

Con base en la propuesta de Freire del diálogo de saberes, el autor venezolano Marco Raúl Mejía (2011, 131) propone la negociación cultural como metodología cuyo principio es el reconocimiento de la diferencia cultural y de saberes. En su obra *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*, Mejía expone los principios metodológicos de la negociación cultural. En estricto sentido, esta metodología busca establecer un puente entre el saber popular

y el saber profesional o académico, siendo esta una relación frecuente en las prácticas de la educación popular.

Pero, antes de llegar al proceso, es necesario describir los actores que hacen parte de la negociación cultural, el sujeto de la acción educativa, la persona animadora de los eventos educativos y las organizaciones en las cuales están insertas las prácticas. Por el sujeto de la acción educativa se entiende que es el participante en los eventos promovidos desde algún proceso de educación popular. El animador, es un rol del educador o educadora popular, el cual tiene una postura crítica con la acción educativa y reinventa las metodologías para propiciar un diálogo contextualizado. Por último, las organizaciones corresponden a dos tipos, de base y de carácter no gubernamental, las cuales desde sus particularidades han desarrollado intereses políticos, líneas de trabajo, etc. (Mejía 2011, 117).

El fundamento de la negociación cultural es constituido por la estructura previa, o los saberes comunes y diferenciados de los sujetos de la acción educativa que tienen también maneras diferentes de expresarse en términos del lenguaje, y el conocimiento técnico, experiencial y teórico del educador. Sin embargo, lo importante de esta estructura previa es la comprensión de cómo se constituyen los sujetos social y culturalmente, ya que a partir de esta es posible en el proceso de la negociación adquirir nuevas categorías o bien transformarlas en los sujetos. Dice Mejía: “El reconocimiento de esos saberes culturalmente diferenciados, los coloca en negociación permanente con los conocimientos disciplinarios y muestra en este ejercicio de producción de su saber, la manera como los enriquecen y los complementan” (2011, 130).

Por lo tanto, la negociación cultural considera al conflicto, al encuentro entre lo distinto como una posibilidad de construir apuestas y sentidos al interior de las personas, en tanto las tensiones provocadas son parte del proceso educativo; es decir, es posible aprender del conflicto. Los aprendizajes en estos escenarios de conflictos se traducen en interculturalidad, en la cual reflexionar sobre lo propio y lo diferente permite adquirir nuevos planteamientos, otros lenguajes o, en síntesis, se dialoga con otras normas culturales. En palabras de Mejía, en la negociación cultural se negocian culturas, mediaciones, sentidos, representaciones, saberes técnicos, institucionalidades y formas de aprendizaje (2011, 142).

El conciliador en equidad debe tener un conocimiento pleno de los problemas o conflictos que están manejando, pero también debe contar con la capacidad de entender cómo es interpretada la realidad desde los actores, los

espacios, los sentidos y las particularidades individuales. El tránsito hacia la adquisición de nuevas categorías radica en el escenario que el profesional gestione entre los actores, escenarios que permitan proyectar, ampliar los imaginarios acerca de lo diferente:

[...] capacidad para crear tanto el escenario como la relación misma entre los sujetos, y esa capacidad no solo proviene de su formación profesional, sino también del entendimiento de esos procesos más profundos de los grupos humanos, su cultura y localización en sus territorios y de su disposición para hacer posible otra forma de circulación del poder. (Mejía 2011, 141)

Conclusión

Este artículo tuvo como punto de inicio la pregunta de investigación: ¿cuál es la contribución teórico-metodológica de la educación popular a la justicia comunitaria desde la perspectiva profesional de Trabajo Social? Con base en esta, he mostrado que la justicia comunitaria necesita incluir la perspectiva de la educación popular en su ejercicio, entendiendo que esta propuesta cuestiona las actuales prácticas educativas y, en su labor, el educador asume una postura ética y política de cómo la educación permite el diálogo intercultural, a la par que orienta este proceso hacia la acción política.

De esta forma, la justicia comunitaria y la educación popular comparten los mismos principios, como lo es comprender el contexto e identificar los saberes previos de los actores. También comparten su visión sobre el conflicto como una posibilidad de aprender y crear otros códigos socioculturales, pues los acuerdos deben efectivos a partir de la acción; es decir, si no hay acciones de reflexión y transformación, no hay educación popular.

La conciliación en equidad es también un diálogo de saberes o, más específicamente, una negociación cultural en la que se expresan las partes como actores principales. La tarea del educador o conciliador es la de orientar el diálogo, garantizar que se llegue al consenso y se emprendan acciones conjuntas. Finalmente, en este artículo, se incluyó, dentro del estudio del campo profesional de Trabajo Social en justicia comunitaria, una perspectiva pedagógica de intervención en lo social, en la cual el profesional se desempeña en su rol como educador popular.

Referencias bibliográficas

- Althusser, Louis. 1970. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Ander-Egg, Ezequiel. 1972. *El trabajo social como acción liberadora*. Buenos Aires: Editorial Hvmánitas.
- Ardila Amaya, Édgar, María Lucia Zapata Cancelado, Paola Jiménez Jara, Ingrid Santos Mercado, Rene Gamba Hurtado y Lucía Ramírez Bolívar. 2006. *¿Adónde va la justicia en equidad en Colombia?* Medellín: Corporación región.
- Barbero, Jesús Martin. 2002. *Oficio de cartógrafo: Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Cendales, Lola, Germán Mariño y Mario Peresson. 1983. *Alfabetización y Educación Popular en América Latina*. Bogotá D. C.: Dimensión Educativa.
- Escuela de Justicia Comunitaria de la Universidad Nacional de Colombia (EJCUN). 2015. *Diplomado Instituciones y ciudadanías locales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Esteva, Gustavo. 1996. “Desarrollo”. *Diccionario del Desarrollo*, editado por W. Sachs, 52-79. Lima: Pratec.
- Freire, Paulo. 1970. *La pedagogía del oprimido*. Santiago de Chile: Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 1976. *Educación y cambio*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Guevara, Carmen. 2015. “La educación popular: Campo de acción profesional del Trabajador Social”. *Revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales* (17): 308-323. Maracaibo: Universidad Rafael Bellosso Chacín.
- Mastrangelo de Pamphilis, Rosa. 2002. *Acerca del objeto del trabajo social*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Mejía Jiménez, Marco Raúl. 2011. *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur: Cartografías de la Educación popular*. Lima: Consejo de Educación de Adultos.
- Mondragón, Gerardo y Alfredo Ghiso Cotos. 2006. *Pedagogía Social*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Montaño, Carlos. 2000. *La naturaleza del Servicio social: Un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción*. São Paulo: Cortez Editora.
- Osorio, Jorge. 1990. *Perspectivas de la acción educativa en los noventa, en: Alfabetizar para la democracia*. Santiago de Chile: CEAAL.
- Quintana Cabanas, José María. 2009. *Pedagogía Social y Educación Social: Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Nacea S. A. de Ediciones.
- Rozas Pagaza, Margarita. 1998. *Una perspectiva teórico-metodológico de la intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio-Editorial.
- Torres Carrillo, Alfonso. 2007. *Educación popular: Trayectoria y actualidad*. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.

Bibliografía en línea

Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIES). 2008. “Marco conceptual de las competencias del Educador Social”. http://www.eduso.net/res/pdf/13/compe_res_13.pdf (octubre de 2016).

138

Bermúdez Peña, Claudia. 2006. “La dimensión pedagógica de la Intervención en Trabajo Social”. *Biblioteca Digital Univalle*. <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/1121/7/Prospectiva%2013%2C%202008%2021-40%20La%20dimension%20pedagogica.pdf> (octubre de 2016).

Mejía Jiménez, Marco Raúl. 2001. *Reconstruir la Educación. Educación popular en tiempos de Globalización*. Ponencia presentada al XXXII congreso de Educación Popular. http://www.feyalegria.org/images/acrobat/82101118781765145801111077971149911182972501087710110623797_637.pdf (octubre de 2016).

Montaño, Carlos. 2009. “La relación teoría-practica en el Servicio social: desafíos para la superación de la fragmentación positivista y postmoderna”. Ponencia presentada en el XIX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-331.pdf> (enero de 2018).

