

PASADO, PRESENTE Y FUTURO DE LA PEDAGOGÍA REEDUCATIVA

Por: Claudia Vélez de La Calle¹

Premisas ²

Esta ponencia se propone establecer lo que ha implicado el trabajo amigoniano, en tanto práctica socioeducativa (denominada como pedagogía reeducativa) de una congregación religiosa y los laicos que han trabajado con ella, en los diferentes escenarios de sus programas. Dicha práctica ha acudido tanto a principios y concepciones confesionales como a discursos, técnicas y dispositivos ubicados en el campo de la ciencia social y de la praxis pedagógica, proponiendo un objetivo específico, cual es, prevenir e intervenir poblaciones que se han precisado dentro de la categoría “jóvenes en conflicto con la ley”.

Igualmente el encargo de actualizarla y proyectarla convoca a precisar tradiciones, cambios y rupturas. Rememorar el pasado y reverenciar la tradición es una tarea romántica, nostálgica, fácil de cumplir por un académico que añore la historia y la arqueología para entrar en contacto con los hechos de otros tiempos, pero en una

¹ Directora del Centro Regional Bogotá de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Magíster en Desarrollo Educativo y Social y doctora en Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Es coautora de los libros *Pedagogías frente al conflicto social y educativo*. Tomos 1 y 2 (Medellín: Funlam, 1999) y *Nociones, experiencias y prácticas de Pedagogía Social en Colombia* (Medellín, Funlam, 2000) además de autora de diversos artículos, publicados en revistas nacionales e internacionales. Correo electrónico: cvelez02@hotmail.com

² Todo lo aquí dicho es de responsabilidad de la ponente y está basado en su opinión ilustrada por varios trabajos de investigación realizados durante el tiempo de trabajo en la FUNLAM desde 1995 a la fecha. Se destaca, fundamentalmente, uno sin publicar de los investigadores de la Funlam Bogotá (2004), José Wilson González y Gloria María Chávez, titulado “Juventud, educación y delincuencia, 1980-2000. Un estudio comparativo de la Provincia de San José” realizado por la Funlam Bogotá a petición y encargo del Consejo provincial de esta provincia bajo el provincianato del Padre José Levi Ramírez.

visión hermenéutica y futurista de tipo crítico, proponer rupturas es un oficio delicado que tiene que contar con datos y análisis pertinentes.

Lo anterior porque en tiempos de crisis de paradigmas y de conflictos evidentes en las prácticas de supervivencia institucionales y subjetivas, la tensión triple entre feconocimiento racional y rentabilidad ha llevado a polarizaciones en el discurso y en la acción. Esto se visualiza particularmente en las diferencias generacionales. Cada generación, dentro de una comunidad académica, social o religiosa, da cuenta, desde la perspectiva de su época, atendiendo con mayor énfasis en cada una de las categorías de esta tríada y la pedagogía amigonia no es la excepción.

Sintetizando, esta ponencia en coherencia con el pasado, el presente y el futuro de la pedagogía reeducativa explorará su contenido en los siguientes subcapítulos:

1. Tradición o el carisma como antecedente fundante de la pedagogía reeducativa
2. Presente. El conflicto de la supervivencia
3. Futuro. La ruptura y la renovación del carisma

Tradición o el carisma como antecedente fundante de la pedagogía reeducativa

Revisar el pasado de la pedagogía reeducativa requiere seguir la trayectoria histórica de la acción de los RTC³, como congregación que se inscribe en una misión delimitada y asumida desde sus inicios a partir del llamado “legado amigoniano” que convoca a “salvar almas descarriadas”; legado propuesto por su fundador y mantenido como principio rector, el cual sigue vigente, ahora reeditado en la propuesta actual de “resocializar” o “reeducar” jóvenes.

³ Religiosos Terciarios Capuchinos

Como congregación religiosa se han hecho evidentes los principios que la sustentan, los cuales se han ubicado claramente en el llamado “humanismo cristiano”, definido como orientación de la misión y la visión de la FUNLAM⁴ y, en general, de la fundamentación filosófica de la Congregación de los RTC y del trabajo amigoniano. Pero, como práctica social y pedagógica, su acción con los jóvenes ha abarcado desde las situaciones consideradas como “trasgresiones” o “contravenciones”, hasta las categorías más cargadas de significación social o jurídica como las de “delincuencia” o “criminalidad”, pasando por otras no menos cargadas de significado, ya moralista, ya “médico-cientificista”, como las llamadas “farmacodependencias”, “toxicomanías” o “adicciones”.

En una mirada histórico conceptual, la irrupción de la categoría delincuencia en las ciencias sociales y en el comportamiento ciudadano de las nuevas urbes obliga a diferenciar grupos sociales “adaptados o adaptables” a los cambios del naciente urbanismo y contexto fabril y los “no adaptados” que se oponen con su transgresión a los valores liberales del *laissezfairismo* capitalista, negando entre otros el respeto a “la propiedad privada” y a los individuos que componen las sociedades predemocráticas y nacionalistas del siglo XIX.

En los últimos veinte años la delincuencia juvenil ha sido objeto de una serie de discursos que desde campos disciplinarios diversos como la psicología, la sociología, la pedagogía y la criminología, sirven de fundamento a prácticas institucionales a través de las cuales se pretende reeducar y resocializar al joven. De finales del siglo XIX a esta era ha cambiado mucho el matiz del objeto/sujetos de intervención de la pedagogía amigonia. El análisis del fenómeno de la delincuencia juvenil se ha convertido en uno de los problemas más graves que aquejan a las sociedades contemporáneas; su tratamiento ha implicado todo un proceso de reformas a las legislaciones de cada país con el objetivo de situar al joven infractor cada vez más como un caso especial del fenómeno delincencial, de forma que en su tratamiento se puedan considerar no sólo los aspectos

⁴ Sigla de la Fundación Universitaria Luis Amigó

jurídico-legales que de por sí entraña, sino, además, las condiciones psíquicas y sociales que han favorecido su aparición pero también las que pueden prevenirlo.

Uno podría decir que históricamente el objeto de la pedagogía amigonia es el saber sobre la intervención remedial e inclusora del delincuente juvenil, y agregar que ese saber práctico de corte formativo correccional da cuenta de unas técnicas de reforma moral en los sujetos transgresores de la Ley, que practicado en instituciones de reforma del menor y sistematizado dio origen a la pedagogía reeducativa.

El trabajo *reeducativo* aparece allí donde se abre una grieta en el cuerpo social generando una disonancia en el mismo. Esta grieta está en gran medida determinada por el hecho de que las formas de la organización social, en virtud de las cuales se reparten los lugares en el campo social, se fijan las formas de producción y se determinan las tareas de los individuos, esas formas, no pueden ejercer efectos de integración del colectivo sin que a su vez generen procesos de exclusión con franjas de población segregada que aparecen como el correlato negativo del funcionamiento normal de la sociedad.

Es decir, allí donde se dan una estructura y un ordenamiento de lo social, pero también de lo psíquico, va a aparecer siempre lo excluido que cuenta en las formas de la organización como *lo que está fuera y como lo que es anormal*. Esto significa que la anormalidad es un producto de la ordenación misma y no un hecho en sí del sujeto en torno al cual se teje la red de su tratamiento para lograr la normalización.

Empero, más allá de esta simple taxonomía epistemológica, el carisma como tradición ha servido para aportar a la construcción de saber de la pedagogía reeducativa una identidad, una respuesta a unos encargos sociales, un sistema técnico socioeducativo, una concepción de infancia y educación correctiva que merece ser rescatada y comprendida para poder plantear las rupturas que la época contemporánea exige. (González & Chávez, 2004)

Un carisma vuelto identidad

Intentar definir la pedagogía amigoniana desde sus documentos arqueológicos es dar cuenta de "...que la pedagogía amigoniana construye un vasto camino de saber a partir de la apropiación de conceptos, metodologías y técnicas provenientes de diversas disciplinas y discursos, así como de sus prácticas pedagógicas y pastorales y de otras prácticas institucionales" (Vélez & otros, 1999). Lo que supone pluralidad de discursos adyacentes según sus actores, escenarios y tiempos.

Dos son los aspectos que podrían considerarse característicos y que aparecen todo el tiempo en los diversos documentos o testimonios referenciados por autores cronistas de la comunidad y por los estudiosos de la FUNLAM estos últimos años; el primero: el carácter místico y carismático, ya referenciado, que se asume como propio de la identidad pastoral de la congregación. Y el segundo es el talante del educador amigoniano. Según el Padre Juan Antonio Vives, T.C: "...el elemento más valioso de la pedagogía amigoniana, por encima de las metodologías, por supuesto, es precisamente la figura del educador amigoniano. Para entender el espíritu del educador amigoniano e intuir, al mismo tiempo, la filosofía de fondo que subyace en él hay que preguntarse inicialmente: ¿qué es lo que lo anima? ¿Qué es lo que hace que el educador amigoniano tenga una identidad propia? La respuesta es: el carisma".

Como dicen González y Chávez (2004), si la identidad está en lo constante y específico de lo que permanece, la vocación religiosa y la voluntad de trabajar en lo social por lo que pastoralmente se ha llamado "salvar almas descarriadas" o, traducido, asumir intención de inclusión en los sujetos excluidos por la transgresión a la Ley o al parámetro de normalidad, esta permanencia es uno de los rasgos de identidad de la pedagogía amigoniana, que se mantiene como eje de la acción educadora a pesar de la transformación del contexto, las demandas, las necesidades de saber.

Otro elemento identitario de esta tradición, indudablemente, es la reeducación de la juventud. Si bien la reeducación de los “jóvenes descarriados” no fue una de las intenciones explícitas desde el principio, la condición carismática del trabajo amigoniano fue definiéndose por esta misión, la cual se acoge a partir de la experiencia de la Escuela de Santa Rita, implicando así una acción pedagógica, que se ha propuesto como trabajo de reeducación.

“El sistema pedagógico amigoniano” se identifica entonces por su carácter reeducativo con el que se pretende salvar a las almas descarriadas, el cual igualmente parece ser un elemento propio, surgido específicamente en el seno de las prácticas correccionales apropiadas de las experiencias en presidios desde finales del siglo XIX. Aunque, en el inicio no había un método propio y definido en la Congregación, ésta se inspiró para su trabajo con los jóvenes, en la propia experiencia de una vida monacal que exigía sacrificio, encierro y expiación. Como sistema pedagógico no quedó plenamente establecido sino en 1911 y en 1928 en las constituciones respectivas en las que se reconoce centrado en cuatro pilares: la educación religiosa y moral, la instrucción, el trabajo y la higiene, y un régimen progresivo que compromete cuatro períodos.⁵

Es importante mencionar que la pedagogía amigoniana, en su versión de pedagogía reeducativa, fue permeable en su fundación a las influencias de las prácticas moralizantes y del control social que caracterizan las propuestas terapéuticas y pedagógicas del siglo XIX, hasta las transformaciones introducidas por la apropiación de discursos y prácticas diversas venidas del saber científico, como la psicología, la medicina, la psiquiatría, o del campo de la pedagogía moderna.

⁵ Los cuatro períodos son: 1° de aislamiento provisional. 2° De vida social. 3° Estudios especiales. 4° De libertad relativa. (Vélez & otros, 1999, p. 80)

La pedagogía amigonia frente a los encargos sociales

Como se menciona en la introducción, de acuerdo al momento histórico, a las determinaciones sociales, políticas o culturales, la congregación ha intentado adecuar su trabajo para dar cuenta de intencionalidades diversas que parecen fluctuar con base en las demandas sociales que van surgiendo desde lugares y necesidades diferentes. Así, en el momento de la fundación de la congregación se trataba de “las labores caritativas y la asistencia de los pobres”, más tarde el trabajo con “los desposeídos, expósitos y marginados” que dejaba el cada vez más avanzado sistema capitalista, y finalmente lo que parece consolidarse definitivamente como el principal fin del trabajo amigoniano: “la reeducación de la juventud”. (Vélez & otros, 1999, p.24).

Desde luego toda pedagogía tiene que ver con los encargos sociales que se le hacen de responder a necesidades o intereses bien sea colectivos, institucionales o individuales. No es posible pensar una propuesta pedagógica en abstracto, sin referirla a las condiciones sociales, culturales, económicas, políticas en las que ésta se inscribe, más aún cuando se trata de unas prácticas “...que se autolegitiman en las demandas asistenciales que la problemática social, sea cual sea su manifestación histórica le inquiera...” como lo expresa el estudio genealógico que, sobre las prácticas pedagógicas de tradición amigonia, ya han hecho otros autores. (Vélez & otros, 1999, p. 33)

Los acontecimientos de la modernidad implicaron para la pedagogía en general la hegemonización de un discurso “médico-moralista” que resultó de la hibridación que hizo la iglesia del momento entre principios religiosos y postulados surgidos de la ciencia. Condición que no sólo se dio en la escuela del contexto europeo, sino que luego se hizo presente en el contexto latinoamericano por los continuos procesos de “modernización”. La escuela colombiana de finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, por ejemplo, se vio impregnada de las ideas higienizantes del discurso médico y de las prácticas pedagógicas del “buen encauzamiento”,

surgidas de la vida monacal de los religiosos que tenían a su cargo buena parte de las instituciones educativas.

La situación de crisis social desatada por la industrialización y, en general, por los procesos de modernización en Europa, en donde probablemente sí se dio un proceso de secularización, contrario a lo que ocurrió en América Latina en donde persistieron formas de organización social muy ligadas al poder religioso, implicó una revaloración de la iglesia católica, la que fue promovida por la llamada “cuestión social” que se consagró en la Encíclica del Papa León XIII.

Lo pedagógico de la pedagogía amigonia en su acepción reeducativa

El supuesto del que se parte para plantear el elemento pedagógico en la PA⁶, en la tradición amigonia, es que no hay una unidad de discursos o de prácticas específicamente pedagógicas que la definan. Sin embargo, ésta no parece ser una condición exclusiva de la forma de hacer pedagogía. Un estudio que en el país parece ya haberse vuelto clásico para referenciar la historia moderna de nuestra pedagogía (Sáenz & otros, 1997, p. xxviii) inicia así su introducción para dar cuenta de dicha historia: “Se trata de una historia compleja, atravesada por prácticas sociales y políticas, así como por conceptos y discursos provenientes de otras disciplinas”.

Lo que reta a continuar el estudio es identificar una serie de aspectos que permitan dar cuenta de lo que sea particular de la PA como “la práctica pedagógica como noción metodológica designa” y evidencie su contribución y continuidad. Estos aspectos son:

- Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza y formación humana (incluyendo el aprendizaje social).

⁶ Se leerá PA como pedagogía amigonia

- Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía (la psicología, la sociología, entre otros...).
- Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones donde se realizan prácticas pedagógicas.

Retomándolo y haciendo la interpretación de lo socioeducativo como característica pedagógica de la PA, está el hecho de que la “formación del ser humano para vivir en sociedad” es una de las condiciones derivadas de la experiencia de este carisma en los procesos de resocialización institucionales.

Presente de la pedagogía reeducativa. El conflicto de la supervivencia

El problema de la Biopolítica se inscribe en el marco de los dispositivos de control de las poblaciones entre los cuales se cuentan las políticas públicas (programas de juventud, de género, de reinserción social, etc.), los programas de salud y seguridad social, los regímenes educativos y hasta el control de la natalidad y las migraciones. Esta franja de población (constituida por desempleados, por los que quedan fuera de los sistemas de seguridad social, los pobres, los “desechables”, etc.) es tratada como si tácticamente estuviera fuera de la ley y, por lo tanto, mereciera un tratamiento exclusivamente represivo o un control profesional de su “desviación potencial”. La categoría de “población en riesgo”, elaborada desde las disciplinas sociales pone en evidencia no sólo el compromiso de estas disciplinas con las formas del poder sino, más esencialmente, la sospecha de que es objeto una población. Sospecha que en muchas ocasiones redundo en violencia en su contra por parte de organismos del estado o de fuerzas que operan clandestinamente pero con la connivencia de éste.⁷

⁷ La Biopolítica una forma de mirar el pasado, el presente y el futuro del discurso de la PR.

Contextualización previa

Aunque para algunos aún no quede muy claro si los procesos denominados de “reeducación” son efectivamente funcionales o no, lo que sí es cierto es que son creados por la sociedad como otros espacios de socialización paralelos, donde se trata de solucionar aquella causa de “anormalidad o diferencia social” que coloca a los sujetos como objetos de la ley y el orden.

En la gama amplia de la teoría y la práctica educativa de producir experiencias disociadas entre la educación formal, no formal, informal y especializada, se han destacado las experiencias paralelas o de “educación especial”, orientadas por el pensamiento de la pedagogía terapéutica de mediados del siglo XX que, con el nacimiento de los orfanatos, las correccionales, las cárceles de menores y los manicomios, constituyeron las instituciones disciplinarias, de vigilancia y castigo de la sociedad del siglo XIX, perfeccionadas cruelmente en el XX con pretextos científicos.

El enfoque de desadaptación social y desviación, empleado en estas intervenciones, ha favorecido la influencia de medidas sociojurídicas, médicas y psiquiátricas de control. Dentro de este enfoque se sitúan experiencias paralelas a la historia de la Educación Especial en Colombia, que han estado reglamentadas por el Ministerio de Educación, como Educación para Poblaciones Especiales, en las cuales se encuentran incluidas aquellas desescolarizadas por diversos motivos y que tienen dificultades para integrarse a la red social. Violeta Núñez (1988), de la Universidad de Barcelona, describe algo similar:

El trabajo del educador social, en los ámbitos de acción educativa especializada, se orienta, pues, a sujetos con dificultades de adaptación que requieran un soporte particular -por los motivos que sean- para integrarse a la red social.

Tal tarea abarca diversas categorías de edad, desde menores a tercera edad, y diversas problemáticas: desamparo social, toxicomanías, dificultades del sujeto para circular socialmente de una manera normalizada, cuestiones en torno a la trasgresión de la ley, etc.

En un proceso de sistematización previa, logrado en los 25 años de la FUNLAM y publicado en artículos y textos de esta universidad, se da cuenta del estatuto conceptual de la pedagogía reeducativa como un saber configurado híbridamente, que tiene como objeto los procesos de socialización de los niños, niñas y jóvenes en conflicto legal, social y educativo, el cual en sus categorías y prácticas se apoya en contribuciones interdisciplinarias para la reestructuración subjetiva y social y la prevención de las poblaciones en riesgo por efecto de las problemáticas de exclusión.

El referente obviamente sigue estando en la tradición de la PA pero el contexto actual de transformaciones significativas en las condiciones sociales y del pensamiento sobre la subjetividad, el mundo del trabajo, la productividad, la cognición social, ha afectado el estatus de la PR como profesión y saber, no así la legitimidad de su demanda.

El mercado capitalista transnacional, después de su capítulo neoliberal para los países del tercer mundo, generó una propuesta de Estado participativo y controlador reemplazando el Estado representativo y benefactor que se encargaba en las últimas cinco décadas del siglo XX del gasto social público. Con ello se incrementó la tasa de ganancia de los grupos económicos poderosos en el mundo y el empobrecimiento y exterminio de las tres cuartas partes de la población mundial, incluyendo la desertización y exterminio de una gran parte de los habitantes de África.

Este diagnóstico, que fue válido para las economías nacionales de los países del bloque sur en los años ochenta, noventa y primer quinquenio del siglo XXI, acaba de mostrar sus quiebres y resquebrajamientos en la recesión del capitalismo occidental gestado en la crisis recesiva desde el 2006.

De forma vertiginosa se han incrementado la pobreza, la indigencia, la delincuencia juvenil, las problemáticas de exclusión, las adicciones, pero en su defecto no ha mejorado la calidad de vida de la población y sí las modas inflacionarias, los créditos con la banca multilateral y el discurso y práctica de la especulación financiera que llegó a su tope y quiebra con los últimos casos de refinanciación estatal de la banca americana, alemana y francesa.

Es claro para el mundo del *Norte* que se está iniciando un nuevo orden económico transnacional donde los Estados capitalistas vuelven y retoman el gasto público y sus empresas nacionales, mientras siguen conquistando consumidores pobres en el mundo del *Sur* para la extensión de sus mercados y sus territorios. Es decir, la reestructuración geopolítica del planeta Tierra, en forma de hemisferios y acuerdos, es un hecho. La brecha entre los países aumenta basada en la polaridad: acumulación de capital y consumidores sin recursos.

Este contexto de cambios vertiginosos se encuentra a la vez con novedosas estrategias de dominación en el mundo de lo mediático, gracias a la IV revolución productiva de la informática. La supervivencia se impone en la tercerización de la economía y la preponderancia de las empresas tecnológicas, militares y de servicios como nunca en cualquiera de las fases del capitalismo, sólo sobrevivirá en el mercado el más fuerte.

Sentimientos, valores, identidades se construyen y reconstruyen en los portales *virtuales*; redes sociales reemplazan los grupos de amigos, familiares y vecinales; las creencias se mezclan con *remakes* de mitologías antiguas y los conceptos científicos contemporáneos. El mercado presiona las creencias y los efectos de la pobreza se distribuyen en la aldea global, de la misma forma que el mercado se reparte los territorios limitados del planeta.

La pedagogía reeducativa tiene una gran validez ante este panorama de problemáticas sociales, pero implica hacer el esfuerzo académico y social necesario para que ella reconozca las nuevas demandas y amplíe sus respuestas

en un enfoque de responsabilidad social y ética social que posibilite la convivencia ciudadana en medio de la alteridad subjetiva, cognitiva y de valores.

Las nuevas demandas: protección, atención, bienestar

Tal como se evidenció en la contextualización previa y como lo muestran algunos documentos actuales, el trabajo de la Congregación ha ido respondiendo a las demandas que se le han hecho, fundamentalmente desde el Estado. El trabajo desarrollado por la Congregación en Colombia se ve atravesado ahora no sólo por las actuales condiciones sociales del país, en las que emergen nuevas problemáticas, sino que, además, debe responder a los nuevos requerimientos y condicionamientos jurídicos provenientes tanto del ordenamiento interno como del contexto internacional que dan un nuevo estatuto al menor, sea éste ubicado dentro de la categoría de niño o joven.

El ordenamiento internacional ha tenido gran incidencia en las directrices y formas de acción del trabajo con menores.

[Mediante] la resolución 1989/57 de 8 de marzo de 1989, la Comisión de Derechos Humanos, transmite a la Asamblea General, por conducto del Consejo Económico y Social, el proyecto de convención sobre los derechos del niño. La resolución 1989/79 del Consejo Económico y Social de 24 de mayo de 1989, reafirma que los derechos del niño requieren especial protección y exigen el mejoramiento continuo de la situación de la infancia en todo el mundo, así como su desarrollo y educación en condiciones de paz y seguridad. La Convención sobre los Derechos del Niño fue abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989, entra en vigor el 2 de septiembre de 1990 y propone la siguiente consideración sobre la infancia: “el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento”. (Documento de la

Asamblea General para la Convención sobre los Derechos del Niño, 61ª. sesión plenaria. 20 de noviembre de 1989)

Dicha declaración implica la adopción de principios sociales y jurídicos relativos a la protección y el bienestar de los niños, con particular referencia a la aplicación de las reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing). Los defensores de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño ven como un logro la introducción de la llamada doctrina de la protección integral de los derechos de los niños, en la que se basa la convención, ya que concibe a las personas menores de edad como sujetos plenos.

En los países adoptantes de esta declaración, las instituciones encargadas de “atender a los menores” en cualquier situación, pero en particular a aquellos considerados “infractores de la ley penal” deben regirse por sus disposiciones. En el país, aún muchos cambios están por hacerse en el sentido de la prevención y la educación como mediación de la primera. Pero de forma contradictoria, como apunta el investigador Wilson Mellizo (septiembre de 2008):

[...] a partir de la nueva Ley de Infancia y Adolescencia⁸, los jóvenes a quienes se aplica la medida socio-jurídica de privación de la libertad, prefieren declararse culpables que “alargar la investigación” ...En muchos sectores sociales de la ciudad, la juventud se ha convertido en sinónimo de peligro, de trasgresión o ha sido asociada a comportamientos antisociales.

La discusión continúa entre comprender al niño, niña o joven como sujetos de derechos, prevaleciendo el referente de personas incapaces que requieren un trato especial y su judicialización. Las demandas que se plantean frente a esta situación apuntan entonces, por una parte, a una acción más preventiva y educativa encaminada a evitar la ocurrencia o la reincidencia de la acción delictiva por parte de los menores.

⁸ Ley 1098 de 2006

La prevención y educación en principios sólidos que signifiquen impedir comportamientos contrarios al ordenamiento jurídico debe constituir la política de Estado dominante ante hechos inevitables; aún así, los procesos que juzguen a los jóvenes se deben cimentar integralmente en criterios pedagógicos, teniendo en cuenta los principios universales del debido proceso, el de protección integral, el principio de prevalencia de los intereses de los niños sobre los derechos de los demás, el de excepcionalidad de la privación de la libertad y respeto a la dignidad humana, en el contexto de corresponder a especialidad dentro del sistema.⁹

La pedagogía de la reeducación como respuesta a las demandas

En el país, las demandas que inicialmente se hicieron a la Congregación al encargarle la administración y manejo de las casas correccionales que le imponían una acción orientada a “la moralización y al encauzamiento”, se ven ahora transformadas en demandas de atención, protección, seguridad, bienestar, garantía de derechos, entre otros.

Se propone entonces un cambio surgido de un nuevo reconocimiento de la infancia, en virtud de la Declaración Universal de Derechos Humanos y de las Naciones Unidas que proclama que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales. La condición del joven infractor en el país está determinada entonces tanto por el derecho internacional, como por nuestro ordenamiento interno.

La disyuntiva y falta de claridad entre lo netamente jurídico y lo esencialmente educativo hace que las prácticas de intervención sigan condicionadas más a la tradición y a la norma que a los cambios que la pedagogía crítica proponga en la atención de protección y reestructuración de los sujetos sintomáticos de las problemáticas que la violencia actual genera.

La pertinencia de la pedagogía social

⁹ *Ibíd.*, pág. 3.

Continuando con la descripción del panorama de cambio, se parte del supuesto de que si “la cuestión social” originó a la comunidad hace más de 120 años, ella en sus variaciones sustanciales da un viraje en la política estatal que amerita una ruptura con la tradición para la pedagogía reeducativa y una reconceptualización de sus saberes, límites y fronteras en lo teórico y práctico.

En este sentido, el tratamiento de las nuevas expresiones de la cuestión social se desplaza en el mejor de los casos, de las políticas sociales universalistas hacia políticas sociales focalizadas, emergenciales y puntuales, sustentado ahora en una solidaridad transclasista sustentada en pensamientos y valores eminentemente conservadores. En el peor de los casos, afirma Netto, el tratamiento de la cuestión social pasa por la re-filantropización de la asistencia social; la asistencia social es despojada ahora de su reconocimiento como derecho social y su orientación tecno-política y se invoca ahora la solidaridad a las acciones ciudadanas, transfiriendo a la sociedad obligaciones y atribuciones estatales. (Mellizo & otros, 2009)

Avanzando sobre la transformación de campo conceptual, la pedagogía social, como pedagogía social especializada, debe, en este caso, hacer su apropiación específica con sujetos en dificultad y conflicto social y legal, leyendo de forma dinámica las condiciones educativas de la cultura y la vida social para poder deducir de qué forma se generan las problemáticas y, por ende, de qué forma se previenen.

Esta reflexión de factores de riesgo, vulnerabilidad y factores protectores toma una opción por enfoques más sociales, y no exclusivamente psicológicos como lo hace la escuela francesa, incluyendo obviamente, como entorno y contexto, lo comunitario. En este sentido, la prevención es una tarea social y pública por excelencia, que cuenta con actores diversos, desde el Estado hasta la ciudadanía, en general y, en concreto, las organizaciones a las que se vincula.

Lo anterior también bajo la consideración de que los saberes son dinámicos, y exigen actualización y recontextualización permanente, lo que implica crear un

campo de estudio, formación e investigación alrededor de la pedagogía y la educación social (que retoma en sus estudios las prácticas de la PR) en el país.

De manera similar a como en España se fue configurando un campo de saber, discursos y prácticas educativas no escolares, que pasaban desde la educación especial o “diferencial” de corte terapéutico a campañas educativas oficiales para el aprendizaje de las normas sociales y el apoyo a poblaciones marginales, en Colombia ha venido constituyéndose una hibridación de prácticas educativas populares, correccionales, cívicas, ambientales, de género, de prevención e intervención en el conflicto social, que demuestran que la institución escolar es, sólo y exclusivamente, una de las tantas manifestaciones del modo como se tramitan los procesos de socialización culturales, científicos y tecnológicos en el contexto contemporáneo.

Es en este nicho de prácticas actuales que la pedagogía social especializada debe continuar su sistematización, intervención y profesionalización, acogíendose a un campo conceptual en configuración del cual este trabajo es simplemente un inicio y un camino de búsquedas. Una educación social crítica y responsable, que habilite para la supervivencia y la conservación, combine competencias básicas sociales con competencias tecnológicas y de pensamiento, rescate la identidad cultural y social específica y permita, a su vez, la integración a la aldea global, es una opción no despreciable.

En Colombia, la pedagogía social y su correspondiente educación social no son el producto del bienestar social de las políticas gubernamentales para cumplir con los fines democráticos y sociales, sino que han surgido como reacción contestataria y reparadora de lo que el Estado y los poderes institucionales no han asumido. Como proyecto de saber, la pedagogía social en Colombia debe continuar realizando su sistematización de investigaciones sobre prácticas y documentos que evidencien su existencia, su perspectiva y su devenir.

Futuro. La ruptura y la renovación de la Pedagogía Reeducativa en la responsabilidad social

La responsabilidad social es una nueva política de gestión [...] Responsabilizándose por las consecuencias sociales inducidas por el mismo funcionamiento de la organización. Este nuevo modelo de gestión está basado en fines éticos y de desarrollo social justo y sostenible [...] La RS es aplicable a todas las organizaciones sin excepción, las públicas como las privadas, las con fines de lucro y las sin fines de lucro. (François Vallaëys, Profesor PUC de Perú)

Hasta aquí se ha tratado de resumir el pasado y presente de la pedagogía reeducativa como saber que puede mirarse desde la historiografía de una comunidad religiosa que la ha alimentado de su carisma, tratando de dar cuenta con su fe, pensamiento y acción de una forma de concebir los sistemas de protección social por medio de la transmisión de valores cristianos desde la aplicación de la caridad.

Pero el presente y futuro de la pedagogía reeducativa es más complejo porque se seculariza en la contemporaneidad con el apoyo de laicos que en el lugar de actores sociales y/o académicos deben conocerla y proyectarla en el escenario de los discursos, prácticas y políticas sociales, los cuales en algunas ocasiones incrementan los mecanismos de diferenciación social y, en otras, están atravesados por los conflictos sociales.

De allí que un carisma en su sistematicidad se vuelve saber pero respetando su tradición debe romper con él, porque los motivos ya no son sólo religiosos sino especialmente ético sociales.

Los Terciarios Capuchinos, como comunidad, pueden seguir atendiendo las obras sociales desde la propuesta virtuosa del humanismo cristiano, pero deben tomar postura frente a la forma de difundirlo, actualizarlo y apoyar su permanencia para

que la pedagogía reeducativa no replique los fines de la regulación social y de la explicación natural de la desigualdad sino que los interroge.

El problema de quién atiende las problemáticas sociales derivadas de la condición de marginalidad está estrechamente vinculado a la connotación que se le otorgue a la misma; estar al margen de la cultura y de la sociedad no son actos de voluntad sino que son consecuencias generadas por la manera como se valora el centro de la cultura.

Parece que ser marginal es estar fuera. Sin embargo, esto varía de acuerdo con las transformaciones que la cultura impone en su devenir y sus vetos. En consecuencia, los capitales simbólicos en los que reposa una propuesta de cultura pueden ser flexibles y de corte liberal (y, por lo tanto, disminuir el estigma a sus grupos minoritarios y pretender incluirlos en sus oposiciones sin patologizarlos) o, por el contrario, ser más conservadora y cerrada y ampliar la censura y el control sobre los grupos diferenciales tratando de contenerlos al máximo con diversas medidas de vigilancia y represión.

El problema de intervenir las problemáticas de la exclusión social, sea cual fuere su manifestación, tendrá que ver directamente con el proyecto de dignidad que se tenga frente a la condición humana y lo que signifique “estar fuera de...”. Mucho más cuando la PR, en su amplitud conceptual y al nutrirse de los aportes de las ciencias sociales y de la educación, al igual que con la sistematicidad de sus prácticas socioeducativas, ya ha cumplido la mayoría de edad racional para explicar las exclusiones en los discursos estructurales de las relaciones sociales. Si bien es cierto se reconoce en varios estudios (Ramírez, 2006) que la asistencia social hizo parte de los *dispositivos civilizadores*, no se pueden perpetuar en obsequio de prácticas que mantienen la condición de minorías vulnerables y de indigentes de los pobres que las padecen.

En el mundo actual hay otras formas solidarias y cooperativas de hacer asistencia social, una de ellas es la responsabilidad social. Pero como dice el autor del epígrafe de este ítem, no es *más de lo mismo* con otro nombre. La responsabilidad

social es un enfoque de gestión que asume como perspectiva la ética social para comprender que hay consecuencias en las formas de administrar el capital y de acrecentar la pobreza en las organizaciones sociales humanas, nacionales e internacionales.

La pedagogía reeducativa debe diferenciarse como la *mercancía social* que los Estados contratantes quieren convertir asumiendo un rol de actor social que da cuenta de una ecuación económica distinta al precio del servicio y su rentabilidad por el de *costo/beneficio/impacto*.

Si se parte de reconocer que los grupos excluidos aumentan, especialmente en las franjas generaciones de la infancia y la juventud y que, en los países del bloque sur, la pobreza sí es una de las causas de la violencia, la delincuencia, la intemperie social, es indudable que se requiere un profesional que pueda intervenir en escenarios diversos el *aprendizaje social*, como saber enseñable, aprendible, educable para capacitarse y hacer parte de la inclusión sin olvidar criticar duramente la estructura social que genera exclusión.

Este saber puede cambiar de nombre y mejorar sus contenidos científicos, didácticos e instrumentales para posicionarse en el mundo profesional del pensamiento y la acción con bagajes específicos e interdisciplinarios que le den vigencia no sólo desde la vocación sino también desde la ilustración; es decir, con la vocación no basta, pero sin ella tampoco es posible asumir con credibilidad y respeto este lugar.

Lo que no logran resolver ni la comunidad de los RTC, ni sus laicos académicos, es realmente la voluntad, el deseo y la credibilidad en el futuro de la profesión. Hay una orfandad de estatus producida por la poca difusión de su carácter conceptual/epistémico y por las urgencias económicas que hacen que la tradición se subestime y se vire de forma radical a atender los vientos del mercado.

La nueva Ley de Infancia y Adolescencia en el país invita a retos de atención excelentes en la perspectiva de la inclusión y de la responsabilidad social. Hay

que superar el discurso del control, la criminalización y satanización de las franjas infantiles/juveniles pobres y revisar preventivamente cómo se renuevan la teoría y la acción en obsequio de una convivencia más plural y alternativa.

Los jesuitas, con su historia de tantos siglos y su incursión múltiple en los escenarios educativos de élite, rescatan en este momento el viraje a la responsabilidad social con el nombramiento y reconocimiento del Padre Francisco De Roux porque comprenden que si no se aportan a la democracia mundial unos indicadores civilizadores más altruistas, pronto la hecatombe de millones de seres humanos y de otras especies será inevitable.

Los RTC vanguardistas de la actuación social responsable con las consecuencias de la pobreza y la opresión deben repensar sus tensiones y tomar riesgo y postura en conservar el talante amigoniano que los acercaba a ser una propuesta ético social legítima.

Concluyo diciendo, al estilo del poeta cubano José Martí:

Yugo o Estrella

Cuando nací, sin sol,

Mi madre dijo:

-Flor de mi seno, Homomagno generoso,
De mí y de la creación suma y reflejo,
Pez que en ave y corcel y hombre se torna,
Mira estas dos, que con dolor te brindo,
Insignias de la vida: ve y escoge.

Este, es un yugo: quien lo acepta, goza:

Hace de manso buey, y como presta
Servicio a los señores, duerme en paja
Caliente, y tiene rica y ancha avena.

Ésta, oh misterio que de mí naciste
Cual la cumbre nació de la montaña,
Ésta, que alumbra y mata, es una estrella:
Como que riega luz, los pecadores
Huyen de quien la lleva, y en la vida,
Cual un monstruo de crímenes cargado,
Todo el que lleva luz se queda solo.
Pero el hombre que al buey sin pena imita,
Buey vuelve a ser, y en apagado bruto
La escala universal de nuevo empieza.
El que la estrella sin temor se ciñe,
Como que crea, crece!... y se sostiene!

¡Muchas gracias!

Bibliografía

- González, J.W. & Chávez, G. (2004) *Juventud, educación y delincuencia 1980-2000. Un estudio comparativo de la provincia de San José*. Funlam, CR Bogotá.
- Mellizo, W. (septiembre de 2008). Jóvenes, trasgresión de la ley penal y prácticas educativas: algunas paradojas de la biopolítica y el control social. *Revista Trabajo Social*, Universidad Nacional, pp. 43-56 .
- Mellizo, W. y otros. (2009). La fundamentación epistemológica de la PR. Capítulo II. (Documento en borrador). Funlam, CR Bogotá

Núñez, V. (1988). El educador especializado. *Ponencias del Congreso de Educadores Sociales*. Toledo, España: Universidad de Murcia.

Ramírez, M.H. (2006). *De la caridad barroca a la caridad ilustrada*. Bogotá: Universidad Nacional.

Sáenz, J. y otros (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad*. Bogotá, Colombia: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Vélez, C. y otros. (1999). *Pedagogías frente al conflicto social y educativo*. Tomo 1. Medellín, Colombia: Funlam.

Vives, J.A. (s. f.) *Identidad Amigonia. La Intervención terapéutica en las instituciones de los RTC y el dispositivo de la juventud y el discurso de la reeducación* (sin datos).