

▣ XV AIEJI ▣ **WORLD CONGRESS** ★ **CONGRÈS MONDIAL**

▣ III ESTATAL ▣ **CONGRÉS DE L'EDUCADOR SOCIAL** ★ **CONGRESO DEL EDUCADOR SOCIAL**

**BARCELONA - 6-9 JUNIO 2001**



**MESA REDONDA C3.**  
**LA COORDINACION ENTRE LOS DIFERENTES ACTORES SOCIALES:**  
**UNA PROPUESTA DESDE EL TRABAJO CON NIÑOS, NIÑAS,**  
**ADOLESCENTES Y JOVENES ORIENTADO A CONSTRUIR**  
**MODALIDADES DE CONVIVENCIA COTIDIANA**

**Diego Pólit Corral**  
**Representante del CRECEFOR.**  
**Miembro del CECAFEC**  
**Ecuador**

**CON EL APOYO DE:**



**Socrates**

**PATROCINADO POR:**



Desde una opción educativa que caracteriza la intervención del educador social como una promoción de la actoría de los sujetos sociales con los que él se relaciona, quiero compartir con ustedes unas pocas reflexiones sobre algunas características de esa intervención cuando los sujetos sociales con los que se trabaja, y por lo tanto, la actoría que se promueve, es la de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Permítanme contarles el recorrido de estas reflexiones. Comenzaré presentando brevemente las prácticas educativas de las que surge esta reflexión; en segundo lugar, señalaré, muy superficialmente, los fundamentos de la propuesta de promover la actoría como opción educativa y haré algunas consideraciones sobre el significado que asume la coordinación entre actores desde esta perspectiva; a continuación propondré algunos significados adicionales cuando esos actores son niños, niñas, adolescentes y jóvenes y señalaré algunas de las razones que justifican esos significados; seguiré con el análisis de algunos procedimientos y mecanismos de la práctica educativa, necesarios para que ésta sea coherente con la perspectiva educativa propuesta y señalaré algunos conflictos que pueden surgir con prácticas educativas que siguen vigentes en algunos de nosotros y en las instituciones u organismos en los que trabajamos; finalmente propondré algunas preguntas para invitar a conversar sobre ellas.

Las reflexiones que quiero compartir con ustedes surgen de la práctica educativa de los centros de formación de educadores de algunos países de América del Sur y de América Central, agrupados en el Colectivo Regional de Centros de Formación de Educadores de Niños y Adolescentes de los Sectores Populares (CRECEFOP). Todos los centros desarrollamos procesos de formación con educadores adultos que trabajan con niños, niñas, adolescentes y jóvenes que viven en sectores populares urbanos y que enfrentan situaciones de violación de sus derechos, y algunos desarrollamos, además, acciones directas con esos niños, niñas y jóvenes.

En Brasil, el Centro de Formación y Apoyo a los Educadores (CEFAE), es un órgano vinculado al Movimiento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR) y como tal, impulsa con los niños y niñas procesos de transformación de la realidad vigente, orientados a la construcción de canales de articulación y fortalecimiento de la sociedad civil en la implementación de un sistema de garantía que integre los ejes de la promoción, defensa y control, con el fin de hacer efectivos los derechos de la infancia y adolescencia, de forma corresponsable y compartida.

En Perú, el Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores (IFEJANT) acompaña al Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC) en su proceso organizativo y en su búsqueda de protagonismo.

En Ecuador, el Centro Ecuatoriano de Formación y Capacitación de Educadores de la Calle (CECAFEC), del cual soy miembro, además de los

programas de formación, impulsa un proceso de desarrollo comunitario en un sector urbano marginal conformado por 22 barrios, a partir de proyectos definidos y ejecutados por las organizaciones juveniles de esos barrios que buscan promover su propia actoría y la actoría social de los niños, niñas y adolescentes, vinculando en el proceso a sus familias, a las escuelas y a las organizaciones comunitarias de adultos, para conformar entre todos una comunidad de aprendizaje que sustente nuevas formas de convivencia cotidiana en el sector.

Los otros centros: en Bolivia, el Instituto de Formación de Educadores (INFE); en Colombia, el Centro de Formación de Promotores Juveniles (CENFOR); en Venezuela, la Fundación Instituto de Capacitación e Investigación para el Recurso Humano (FUNDA-ICI); en Honduras, el Centro de Formación de Educadores Sociales (CENFODES) y, en Guatemala, el Programa Pro Niño y Niña Centroamericanos (PRONICE), concentran su acción en procesos formativos.

Todos los centros impulsamos procesos de formación en servicio, es decir de educadores que se encuentran trabajando en programas y proyectos organizados tanto por organismos de la sociedad civil como por organismos públicos. Todos los procesos parten de la sistematización y reflexión que los educadores realizan sobre sus propias prácticas educativas, para confrontarlas colectivamente y proponer nuevas prácticas que son implementadas en sus espacios de trabajo.

En la reflexión compartida de estas experiencias y estas prácticas se sustenta la opción educativa de caracterizar la intervención de los educadores sociales como una promoción de la actoría de los sujetos sociales con los que se relacionan. No es una propuesta original. Retoma propuestas viejas planteadas hace ya mucho tiempo. Pero es al mismo tiempo una propuesta innovadora, porque las demandas y utopías que se sistematizaron en esas propuestas mantienen plenamente su vigencia. No sólo porque siguen siendo válidas, sino porque siguen siendo cuestionadoras, ya que nuestra práctica social no ha podido o no ha querido asumirlas.

No es el momento de profundizar en el análisis de los antecedentes de esta propuesta, pero sí creo que es oportuno señalar brevemente algunos de ellos, para poder caracterizar, también brevemente, lo que quiero significar cuando hablo de actores y de promover la actoría.

Hace ya treinta años Paulo Freire escribía:

"La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es "*pronunciar*" el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez,

retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamento*.<sup>1</sup>

Y añadía:

"Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación"<sup>2</sup>

Éste es el sentido de su propuesta de la educación como práctica de la libertad. Una educación que favorezca que todos "pronunciemos" el mundo para transformarlo, especialmente aquéllos a los que nuestros sistemas sociales han negado la palabra. Y éste es el sentido de ser actores: que todos ejerzamos nuestro derecho de "pronunciar" el mundo desde nuestros propios sentidos.

Sentidos...sentir. ¿Será que todo sentido pasa por un sentir?, se pregunta Daniel Prieto en su libro *Educación con Sentido*.<sup>3</sup> Y recuerda a Don Simón Rodríguez, el maestro de Simón Bolívar, que allá por 1790 decía: "Lo que no se hace sentir no se entiende, y lo que no se entiende no interesa". Y por eso, porque para dar sentido hay que sentir, Daniel Prieto nos recuerda que:

"Nuestros primeros pasos en el aprendizaje se dan en lo más íntimo de la vida cotidiana. Y todos los pasos posteriores, aun cuando adultos, se van marcando en relación con ella."<sup>4</sup>

Por eso afirma que "la vida cotidiana es el hogar del sentido", y explica:

"El sentido, la visión del mundo y de uno mismo, es el producto de una interrelación entre lo inmediato y lo mediato, entre el tiempo propio de la vida diaria y el tiempo de las instituciones. El sentido viene de tradiciones, de experiencias, de recuerdos, de historias personales y oficiales, de símbolos, rituales, objetos, espacios, seres. Todos ellos nos sostienen en la vida, dan, precisamente, un sentido a nuestra existencia."

La pregunta tan cotidiana, "¿qué sentido tiene esto?", ilustra a la perfección el tema. En efecto, si la desplegáramos, deberíamos decir: ¿qué sentido tiene esto dentro de lo que para mí tiene sentido? Es decir: dentro de mi mundo, dentro de mis experiencias, dentro de mi historia, dentro de mis creencias,

---

<sup>1</sup> P. Freire (1978). *Pedagogía del oprimido* (20ª ed., pág. 100). México: Siglo XXI editores S.A.

<sup>2</sup> Idem. Pág. 101.

<sup>3</sup> D. Prieto Castillo (1993). *Educación con sentido: apuntes para el aprendizaje* (pág. 21). EDIUNC. Mendoza.

<sup>4</sup> Idem. Pág. 22.

dentro de mis rutinas, dentro de mis certidumbres e incertidumbres, de mis carencias, dentro de mis sueños, de mis pasiones, de mis relaciones.

Hogar del sentido, entonces, porque todo lo atraviesa la vida cotidiana, todo lo tiñe, todo lo permea, todo lo lleva a su terreno, el de los afectos, de las certidumbres e incertidumbres, de las rutinas, de las analogías, de los conceptos y estereotipos, de las relaciones cercano –lejano.”<sup>5</sup>

Por eso, ser actores es “pronunciar” –dar significado y transformar– el mundo –la vida cotidiana y los contextos en los que vivimos– desde nuestros propios sentidos, construidos desde nuestra vida cotidiana.

Y desde nuestro rol como educadores sociales la propuesta es promover que los sujetos sociales con los que trabajamos sean actores, aprendan a ser actores, podría decir, haciendo hincapié en la dimensión educativa de nuestro rol.

“Promover significa abrir un abanico de posibilidades para que quien esté en situación de aprender, pueda hacerlo jugando al máximo sus capacidades.”<sup>6</sup>

Y promover la actoría sería, entonces, promover en los sujetos con quienes trabajamos el reconocimiento y la construcción de los sentidos propios, la expresión de los mismos para construir sentidos colectivos y la participación en procesos orientados a transformar la vida cotidiana y los contextos de vida de esos actores desde sus propios sentidos.

Desde esta perspectiva, cualquiera que sea el sujeto con quien se trabaja y la situación que se quiere transformar, la coordinación entre actores es fundamentalmente interlocución, intercambio de palabras, palabras que son portadoras de sentidos y que son reflexión y praxis.

Por eso entiendo la interlocución como la confrontación de los sentidos que diferentes actores tienen frente a una situación para construir sentidos colectivos y propuestas de transformación cuando los sentidos así lo demanden.

Como educadores sociales, nuestro trabajo está orientado, por lo general, a impulsar la transformación de una realidad, de una situación. Y también, por lo general, somos portadores de propuestas definidas y construidas por las instituciones u organismos en los que trabajamos. Esas propuestas son, por lo general, planteadas y presentadas como “soluciones” frente a una determinada situación o problema, y suponen que las instituciones u

---

<sup>5</sup> D. Prieto Castillo (1994). *La vida cotidiana fuente de producción radiofónica* (pág. 104). Proyecto de Educación a Distancia. Quito: UNDA – AL.

<sup>6</sup> D. Prieto Castillo (1993). *Educar con sentido: apuntes para el aprendizaje* (pág. 25). EDIUNC. Mendoza.

organismos han realizado un lectura previa de la situación para valorarla como problema. Es decir han hecho su propio "pronunciamiento".

Si esto es así, quiere decir que los educadores sociales, para organizar una intervención, manejamos dos insumos distintos, aunque interrelacionados: una situación problema y una propuesta de solución. Desde nuestra propuesta educativa de promover la actoría, lo importante es favorecer que los actores con los que trabajamos generen y confronten sus sentidos sobre la situación problema, para que hagan su propia lectura, para que hagan su propia valoración y para ver si esa situación es un problema para todos y qué tipo de problema representa. De esa confrontación podrán construir colectivamente una propuesta de intervención o, si es del caso, "evaluar" la propuesta de solución sugerida por nosotros para ver hasta que punto satisface los sentidos de todos.

Por eso, cuando hablo de la interlocución en el contexto de nuestra intervención como educadores sociales es necesario precisar al menos dos niveles de interlocución: la interlocución entre los sujetos que son parte, que viven la situación que quiere ser transformada, y la interlocución entre esos sujetos y el educador social como promotor de esa interlocución y muchas veces de esa transformación.

Estos dos niveles no hacen sino constatar una realidad. "Los educadores, dice Daniel Prieto, son seres que se ocupan de la vida ajena"<sup>7</sup>. Por eso, un primer nivel de interlocución es entre los actores que comparten una vida, que intervienen en su propia vida, y un segundo nivel es entre ellos y los que, desde afuera, apoyamos o promovemos esa transformación.

El primer nivel es lo que nosotros entendemos como interlocución entre actores. El segundo nivel, la interlocución entre esos actores y el educador social o cualquier otro profesional que sea promotor de procesos dentro del ámbito cotidiano en el que viven esos actores o portador de propuestas para ese ámbito, es una interlocución entre actores y agentes de cambio. Este segundo nivel de interlocución debe estar siempre al servicio del primero.

En este segundo nivel de interlocución, los objetivos, intereses y puntos de vista del educador social o de la institución u organismo al que representa, son insumos para que los actores sociales construyan sus propios sentidos y propuestas de transformación desde sus propios objetivos, intereses y puntos de vista. Esto exige que nuestra intervención como educadores sociales asuma ciertas características, que pueden entrar en conflicto con las formas tradicionales en que hacemos las cosas los propios educadores sociales, otros profesionales con los que interactuamos o las instituciones y organismos en las que los educadores sociales prestamos nuestros servicios.

---

<sup>7</sup> D. Prieto Castillo (1994). *La vida cotidiana fuente de producción radiofónica* (pág. 105). Proyecto de Educación a Distancia. Quito: UNDA – AL.

Pero antes de analizar esas características y esos posibles conflictos, quiero incorporar un elemento más a ese análisis.

Cuando los sujetos sociales con los que trabaja un educador social son niños, niñas, adolescentes y jóvenes, a más de la interlocución entre ellos y con ellos, la intervención de los educadores sociales asume el reto de favorecer que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se constituyan en actores sociales y en interlocutores válidos para los otros actores, rol que tradicionalmente se les ha negado, y se les sigue negando.

Si tuviéramos tiempo para analizar los comportamientos sociales con los niños, niñas, adolescente y jóvenes creo que esa afirmación sería fácilmente demostrable. Pero el tiempo es corto. Sin embargo, para pensar en los niños, tenemos una gran ventaja. Todos, unos hace poco y otros hace más tiempo, fuimos niños. Y podemos recordar esos tiempos para preguntarle a nuestro yo niño.

Y en esa interlocución con nuestro yo niño, seguro que él nos cuenta muchas cosas que los adultos hacían, o que le pedían que haga, y que demostraban que esos adultos estaban interesados en su bienestar. Desde llevarle al médico, hasta pedirle que tuviera cuidado cuando subía a un árbol. Y seguro que también nos cuenta lo bien que se sentía junto a sus padres u otros adultos, porque le dijeron "te quiero", porque jugaron con él, porque – haciendo probablemente muchos sacrificios- lograron darle eso que tanto quería, o porque le acompañaron cuando tenía miedo.

Pero es también probable, muy probable, que nos cuente que era más frecuente que le dijeran ¡haz esto!, a que le preguntaran lo que quería hacer. Esa orden que le marcaba a nuestro yo niño por dónde ir y no se preocupaba por saber por dónde él quería ir.

Posiblemente nos cuente que los *te quiero* muchas veces iban acompañados de ese antipático "si". "Si haces esto, si te callas, si no molestas...Ese "si" que condiciona el afecto a su grado de obediencia.

Tal vez nos cuente que cuando él opinaba, oyó muchas veces el comentario de que era "sólo" la opinión de un niño. Ese "sólo" que dejaba en claro que los adultos ya habían decidido y que su opinión no iba a modificar las cosas.

Quizá nos cuente que cuando él se atrevió a preguntar el porqué de algunas órdenes, de algunas normas, la respuesta fue "porque si, porque lo digo yo", o alguna variante parecida. Ese "porque" que le informaba a nuestro yo niño que él no estaba allí para pedir explicaciones o para criticar, sino para aceptar, para adaptarse.

O tal vez nos cuente que la respuesta a su pregunta fue "para que de mayor seas un hombre de bien", "para que los otros te acepten" o cualquier otra variante parecida. Ese "para qué" que definía que su niñez era un momento

de tránsito, que lo importante no era lo que era, sino lo que debía llegar a ser de acuerdo a las expectativas de los otros.

No puedo dejar de recordar a Joaquín Sabina:

“Nos enseñaron a tener paciencia,  
nos enseñaron a no andar descalzos,  
nos enseñaron a morir de viejos,  
nos enseñaron a vivir a plazos.

Nos enseñaron a guardar silencio,  
nos enseñaron a temer la noche,  
nos enseñaron que el placer es malo,  
nos enseñaron a crecer a golpes...

Nos prohibieron las cosas más hermosas:  
ir al campo a robar brevas,  
bañarnos en el verano  
con las mozas en la alberca.

Y crecimos enfermizos,  
faltos de aire y de besos,  
llena la piel de preguntas  
que contestaba el silencio.”<sup>8</sup>

Todos estos comportamientos sociales a nivel individual, se repiten o tienen sus equivalentes a nivel de escuelas, de organizaciones, de instituciones y aun a nivel del propio estado.

Por eso es factible afirmar con Daniel Prieto que:

“La historia de la niñez es la historia de un interlocutor ausente, de una palabra no dicha, del más terrible de los silencios”<sup>9</sup>

Tras estos comportamientos sociales hay una forma de concebir al niño y una forma de entender nuestro rol de adultos, de padres, de educadores frente a él. A esa forma de concebir al niño la hemos llamado el paradigma de ausencia. Paradigma, porque es el modelo en el cual se sustentan nuestras actitudes, el modelo desde el cual tomamos posición para la resolución de los problemas y la elaboración de nuestras propuestas. Porque es el sentido desde el que pronunciamos a los niños y las niñas.

De la ausencia, porque aunque los niños, niñas, adolescentes y jóvenes están ahí, eso nadie lo niega, es un estar ausente. Ausente de saberes, ausente de

---

<sup>8</sup> Joaquín Sabina. *Donde dijeron digo decid Diego*. Canción.

<sup>9</sup> D. Prieto Castillo *Más allá de la historia de la infancia* (1990). Ponencia presentada al Encuentro Latinoamericano sobre Defensa de los Derechos del Niño. Ecuador: Guayaquil.



capacidades, ausente de decisiones, ausente de expectativas, ausente de opiniones. Ese estar del niño en este paradigma, es un estar cargado de necesidades definidas desde el mundo adulto, que deben ser satisfechas también por ese mundo adulto, privilegiadamente por la familia y por la escuela. El niño está ahí para que lo protejamos, para que lo controlemos, para que le resolvamos sus problemas, para que lo dirijamos. En realidad está ausente.

Reconocer y relacionarnos con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes desde la opción educativa que estamos proponiendo, demanda dejar de lado ese paradigma y reconocerlos como lo que son: personas, actores y autores de sus propios proyecto de vida y por lo mismo, interlocutores válidos en la construcción de cualquier propuesta que busque modificar su vida o los contextos cotidianos y sociales en los que ellos viven.

Por eso, retomando las características que debería tener nuestra intervención como educadores sociales, deberíamos ser capaces de definir y poner en práctica procedimientos y mecanismos que permitan:

- *Constituirnos nosotros mismos en interlocutores de los actores sociales con los que trabajamos, en especial de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.*
- *Favorecer que los sujetos y grupos con los que trabajamos, y en especial los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se reconozcan a sí mismos como actores, expliciten y colectivicen sus sentidos, intereses y puntos de vista con los cuales elaboren propuestas propias para interlocutar y construir acuerdos con los otros actores.*
- *Favorecer que otros actores, sobre todo adultos, reconozcan, valoren y respeten el derecho de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para ser autores de sus propios proyectos de vida y para participar desde sus sentidos en la planificación, ejecución y evaluación de proyectos comunitarios y sociales orientados a transformar condiciones de vida y de convivencia.*
- *Favorecer que otros profesionales involucrados en los proyectos reconozcan, valoren y respeten esos derechos de los actores sociales y en especial de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.*

Definir y poner en práctica esos procedimientos y mecanismos requiere de actitudes y habilidades. Las actitudes se desprenden del emplazamiento que asumamos como educadores sociales y de la comprensión que tengamos de la educación y del rol de educadores sociales. En estos minutos yo he intentado dibujar nuestra opción y presentarla como propuesta. Las habilidades se refieren a líneas y formas de trabajo y se concretan en mecanismos y procedimientos coherentes con las actitudes y comprensiones que asumamos. Quisiera referirme a esta dimensión más operativa desde nuestra opción.

La primera condición para operativizar los cuatro puntos planteados es partir del otro. Partir del otro quiere decir que, en los procesos y en las relaciones que generemos con los actores con los que trabajamos, el punto de partida tienen que ser los saberes, los deseos, los sentimientos y la vida de ese otro. De ese otro individual y colectivo. En nuestro trabajo frecuentemente nos relacionamos con instituciones, con organizaciones y con grupos. Pero no nos podemos olvidar que esos colectivos están conformados con personas, y que lo individual tiene que tener espacio en los procesos que impulsemos.

Frecuentemente vivimos o proponemos vivir lo colectivo como un renunciamiento a lo individual. "Mi derecho termina donde comienza el derecho de los demás" es una frase que resume esta postura. Reconocer a los otros como actores supone que tenemos que ser capaces, en los procesos que desarrollemos con los otros, que esos otros "sientan" que reconocer el derecho de los demás potencia y no limita el derecho propio. Yo no tengo que dejar de hablar para que el otro hable. No. En la medida en que yo escuche lo que el otro tenga que decir, tengo más posibilidades de hablar y ser escuchado. Para hacer "sentir" esta forma de vivir lo colectivo, los educadores sociales no podemos hacer las cosas "para" los actores con los que trabajamos, sino "con" ellos.

Y este "con" también tiene sus especificidades. No es un "con" en el que buscamos colaboradores para actividades o procesos definidos de antemano por nosotros o por la institución u organismo en el que trabajamos. Es cierto, y necesario, que nosotros y las instituciones tengamos un sentido que orienta nuestras acciones y tengamos nuestros propios diagnósticos y propuestas. Pero la invitación a los actores, si queremos reconocerlos como tales, es una invitación más "abierta".

Está claro que no podemos imponer nuestros diagnósticos y nuestras soluciones. Pero la propuesta va más allá. Ni nuestros diagnósticos ni nuestras soluciones son el punto de partida. No basta poner nuestros diagnósticos y nuestras soluciones a consideración de los actores si antes no hemos promovido, apoyado y operativizado el que ellos construyan sus propios diagnósticos y propuestas.

Y para esto, el punto de partida es poner a consideración de los actores las situaciones que son objeto de nuestra preocupación o de la preocupación de nuestras instituciones, para que ellos hagan su propia lectura de la realidad. Permítaseme un ejemplo. Es legítimo que nosotros o nuestras instituciones hayamos definido como nuestro ámbito de intervención las relaciones cotidianas entre adultos y niños. Ésa es la situación que nos preocupa. Y sobre esas relaciones nosotros tenemos nuestro propio diagnóstico y tenemos también propuestas de solución. Pero no son nuestras lecturas el punto de partida. Nuestra invitación a los actores es a analizar las relaciones cotidianas entre adultos y niños por ser un campo importante de nuestras vidas y a proponer formas de hacerlas mejor.

El construir las oportunidades para que los actores hagan sus propias lecturas de la realidad es una de las líneas de trabajo y uno de los procedimientos que marcan nuestra intervención.

Leer la realidad requiere que los actores identifiquen lo que saben y lo que hacen y que los actores confronten esas prácticas y esos saberes con nuevas prácticas y con nuevas teorías. La primera confrontación es la puesta en colectivo de las lecturas individuales, pero es importante que los actores se pregunten también por lo que no saben y por lo que quisieran saber. Ésa es la puerta de entrada para que nuestras propias lecturas como educadores sociales y las de nuestras instituciones entren como insumo en el proceso de interlocución entre los actores.

Otra condición operativa para concretar una intervención con las características que hemos propuesto, es la de definir o al menos vincular las situaciones que son objeto de nuestra preocupación y de la preocupación de nuestras instituciones a la vida cotidiana de los sujetos con los que trabajamos. Desde esta condición las situaciones "macro" son poco operativas. La "seguridad ciudadana", "las relaciones intergeneracionales", "la violencia de género", la "participación ciudadana" son formulaciones que muchas veces crean distancia con la vida cotidiana y favorecen niveles de análisis abstractos y muchas veces exclusivamente académicos.

La propuesta sería "territorializar" las situaciones. Aterrizarlas en los espacios geográficos en los que los actores construyen su identidad y a los que se pertenecen no sólo con ideas, sino con sentimientos, con vivencias, con compromisos. Espacios que los actores los viven como propios. Espacios "cercaños" a su comprensión, a sus intereses y a sus reales posibilidades de transformación.

Desde esos espacios transformados, los actores pueden proyectar sus propuestas a los ámbitos más "macro" de la sociedad.

Quedarían muchas líneas de acción y procedimientos que delinear, pero el tiempo y el espacio se agotan.

Quiero, para terminar, señalar que estos procesos frecuentemente entran en conflicto con procedimientos y mecanismos tradicionales de gestión social, en diversos aspectos. Algunos de los más importantes y frecuentes son:

- *La necesidad de que los actores sociales (incluidos los niños) realicen sus propias lecturas de la realidad* como requisito para ejercer su condición de actores, se choca con la elaboración de diagnósticos externos al grupo en los que las instituciones y organismos sustentan sus propuestas.
- *Los sentidos de transformación* que los actores definen y proponen desde sus propias lecturas e intereses chocan muchas veces con las

comprensiones que las instituciones y organismos tienen de la misma realidad y por eso.

- *Los intereses que los actores expresan cuando se apropian de su palabra* no siempre coinciden con los intereses y objetivos definidos por las instituciones y organismos que articulan la gestión social.
- *Las condiciones de la participación de los actores* frecuentemente entran en conflicto con los parámetros de eficiencia y con los plazos que establecen las instituciones y los organismos.
- *La cotidianidad* que es la fuente de la que los actores construyen sus sentidos no siempre está en la agenda de preocupaciones de las instituciones y organismos que muchas veces sustentan sus diagnósticos y propuestas en comprensiones macro sociales.

Los posibles conflictos que hemos señalado parten de la existencia de una opción educativa. De esa opción y del marco institucional y social en el que nos movemos surgen los conflictos. Por eso es inútil identificar conflictos si primero no hemos interrogado a nuestra opción y el contexto institucional y social en el que nos movemos.

Desde la opción propuesta de ser promotores de la actoría y desde la comprensión de que el contexto social sigue excluyendo a muchos actores y sobre todo a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, quiero sugerir cuatro preguntas:

- *Más allá de una postura profesional*, esta propuesta supone una postura personal en nuestros propios ámbitos de vida cotidiana. ¿Se puede, desde el ámbito profesional, exigir condiciones a nuestra vida cotidiana?
- *Es legítimo y necesario que como educadores y como instituciones tengamos una oferta*. ¿Cuáles son los límites entre la oferta y la imposición?
- *El punto de partida propuesto son los sentidos que los actores tienen ante una situación*. ¿Cómo manejar contradicciones (no diferencias) entre los sentidos de los actores y los propios o institucionales? ¿Es factible “apoyar” sentidos de los actores cuando contradicen los sentidos propios?
- *Las instituciones en las que trabajamos pueden tener sentidos que contradicen nuestros propios sentidos*. ¿Hasta dónde llega la “fidelidad” a la institución que es una demanda frecuente?

---

Este proyecto se ha llevado a cabo con el apoyo de la Comunidad Europea

El contenido de este proyecto no refleja necesariamente las opiniones de la Comunidad Europea, ni implica ninguna responsabilidad de su parte