



Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"
Repositorio Institucional

Políticas de proximidad e inclusión educativa

Año
2018

Autoras
Díaz Larrañaga, Nancy y Martin,
María Victoria

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Díaz Larrañaga, N. y Martin, M. V. (2018). *Políticas de proximidad e inclusión educativa*. 20vo Congreso REDCOM. Primer congreso latinoamericano de comunicación de la UNVM. Comunicaciones, poderes y tecnologías: de territorios locales a territorios globales. Villa María: Universidad Nacional de Villa María



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

XX° CONGRESO DE REDCOM
PRIMER CONGRESO LATINOAMERICANO DE COMUNICACIÓN DE LA UNVM
“Comunicaciones, poderes y tecnologías: de territorios locales a territorios globales”.

Título

Políticas de proximidad e inclusión educativa

Autores:

Nancy Díaz Larrañaga

UNQ/UNLP

ndiaz@unq.edu.ar

María Victoria Martin

UNQ/UNLP

mmartin@unq.edu.ar

Eje

15. Sujetos, representaciones y prácticas socioculturales.

Formato

Avances /resultados de investigación

Resumen

La presente ponencia busca recuperar algunas reflexiones surgidas a partir del trabajo de campo realizado con distintas organizaciones que llevan adelante prácticas de enseñanza (La Escuela Secundaria de Adultos y la Escuela Secundaria Técnica, ambas dependientes de la Universidad Nacional de Quilmes, un Bachillerato de Adultos dependiente de provincia de Buenos Aires, la ludoteca de la Asociación La Máquina de los Sueños, barrio San Carlos, La Plata y la Casa del Niño Don Bosco, Quilmes).

Siguiendo las propuestas de los estudios culturales, y desde un abordaje comunicacional, indagamos en espacios que comprendan a la comunicación y a la educación como variable de lectura de los procesos sociales y, simultáneamente, como estrategia de intervención. Puntualmente, este trabajo se pregunta por la relación entre las políticas educativas de proximidad y la inclusión social.

En este sentido, y retomando el trabajo realizado en dos investigaciones acreditadas en el Programa de Incentivos¹, pretendemos hacer una lectura transversal que nos permita comprender el contexto actual en clave de cambio social, con la expectativa que contribuya a la formación de redes regionales a partir de las experiencias locales.

Palabras clave

inclusión, políticas de proximidad, cambio social, comunicación/educación

¹“Prácticas comunicacionales/educativas y cambio social: representaciones de la universidad”, (UNQ, 2015-2019) y “Prácticas sociales y representaciones temporales: cruces entre lo educativo/político y el cambio social”, FPYCS (UNLP, 2015-2018), ambos bajo la dirección de Nancy Díaz Larrañaga.

La perspectiva comunicación/cultura

Como investigadores, nos situamos en el campo de la comunicación entendida desde la cultura que concibe a las prácticas de producción de significados, desde las matrices culturales que las modelan pero también desde los procesos de construcción de hegemonía. De esta manera, nos preguntamos por los modos sociales de producción de significados en relación con el marco más amplio de los procesos culturales, históricamente transitados, e imbricados a proyectos políticos. Posicionados desde esta perspectiva de comunicación/cultura, consideramos que esas experiencias, evidencian el desplazamiento de los estudios de comunicación hacia las prácticas; prácticas que se configuran por experiencias de comunicación, prácticas que en su dimensión simbólica, producen y recrean sentidos sociales. El análisis de las prácticas, en su dimensión simbólica, constituye el espacio desde el cual reconocer a los sujetos y a las estructuras sociales. Y en las mismas es posible encontrar espacios relacionales de conflicto, pero también de continuidad, entre prácticas sociales pertenecientes a campos culturales distintos, a matrices distintas. En estas prácticas singulares, lo social es interpretado por un contexto concreto en que se sitúan las personas, pero también por la comunicación que se establece entre ellas y por los marcos de aprehensión de valores, culturas, códigos e ideologías relacionadas con el contexto social en el que se hallan inmersas.

De esta manera, el abordaje comunicacional deberá atender a los sentidos instituidos en relación de pugna con los sentidos instituyentes, haciendo énfasis en los intersticios, en las interacciones, en los movimientos. Los sujetos situados histórica y socioculturalmente, definen sus prácticas sociales a partir de esquemas de representación distintos y en negociación constante con los significados sociales. En otras palabras, las representaciones sociales no están en varios sujetos sino que están *entre* ellos. Este foco que mira más allá de las subjetividades y representaciones al situarse en las prácticas persigue encontrar en ellas el espacio de mediación entre el sujeto y la estructura, atendiendo los aspectos estructurales e institucionales.

En definitiva, se trata de reconocer las interacciones y los modos ambiguos de relaciones de las prácticas y los sujetos con el orden social, institucional dominante.

A su vez, desde el recorrido de los equipos de investigación donde trabajamos la relación comunicación/educación y cambio social, entendemos que “un verdadero cambio social supone, necesariamente, las transformaciones de las condiciones de vida de los grupos humanos, de su estructura y de su sistema de valores. Aún con distintos actores y en diferentes contextos, cambio social siempre tiene que ver con procesos de transformación y/o modificación y/o emancipación” (Martín y Díaz Larrañaga, 2016, p. 245). En este sentido, entendemos que ni el Estado moderno latinoamericano ni la institución educativa hegemónica en nuestro país lograron la inclusión plena y efectiva en términos políticos de amplios grupos postergados a un rol secundario en términos de participación, aunque en algunos casos se hayan

realizado esfuerzos importantes. Es posible identificar algunos actores que sí pueden dinamizar ese cambio, como algunas organizaciones sociales, organizaciones no gubernamentales para el desarrollo social y/o cultural; centros culturales; movimientos sociales y movimientos culturales; medios de comunicación alternativos; algunas políticas públicas y la Universidad pública, entre otros.

Aunque la noción conlleva una espesa carga política en relación con el desarrollo impuesto desde parámetros externos, comprendemos el cambio social como aquellas transformaciones de las condiciones de vida de los grupos que pugna por la inclusión y la ampliación de derechos, respetando los principios y valores de las comunidades.

En palabras de Gumucio Dagrón, creemos que “el nuevo comunicador debe entender profundamente que la comunicación para el cambio social trabaja esencialmente con culturas y que se necesita una sensibilidad muy especial para apoyar el proceso de cambio social en el mundo en desarrollo, que no tiene nada más a que aferrarse que a su identidad cultural. Desarrollo y cambio social deben ser posibles dentro de un proceso de intercambios culturales horizontales y respetuosos” (Gumucio Dagrón, 2001, p.4).

Lejos del territorio: el espacio público y la escuela modernos

Sumado a las reflexiones anteriores, consideramos que la Modernidad, en especial a través de la delimitación del espacio público y del dispositivo escolar sobre los cuales funda su proyecto cultural, promueve una reunión de lo social que guarda relación necesaria con los territorios.

El espacio público, en ese sentido, se vuelve un lugar privilegiado para el intercambio comunicacional, con vistas a hegemonizar sentidos que alienten el convivir, formando colectividad y se vuelve lugar central para la mediación entre sociedad y Estado; entre sociabilidad y ciudadanía. Sin embargo, sedimentados esos sentidos, se restringen y modelan las posibilidades de participación en el espacio público y van definiendo, entre otras cuestiones, lo que Néstor García Canclini (1997) denominó “dispositivos de inclusión-exclusión” y que Rossana Reguillo (2000, p. 76) entiende como aparatos institucionales que circunscribieron a las élites dominantes las posibilidades de participar del debate común. En definitiva, resultó en la negación del acceso al espacio público de numerosos actores sociales, en tanto éste se conformó con los valores de un proyecto dominante.

Algo similar ocurre con los propósitos de la Educación, que impone en los procesos de socialización una marca de esos valores dominantes en la búsqueda de ciertas habilidades y destrezas, en detrimento de otras posibles para lograr el establecimiento de un Estado que nucleara en torno a un proyecto común a los nuevos ciudadanos, dejando en un segundo plano sus diferencias. Entre otros, esta idea aparece en el pensamiento de Sarmiento cuando marca un límite sobre la composición social, para imponer una lengua, una forma de relación con la religión, con el Estado y con el aparato productivo. Derivada de esta propuesta ilustrada de extensión del conocimiento y la razón como elementos sustanciales para el

desarrollo y organización de comunidades, supone una línea ascendente de progreso y perfección, que formarían estadios consecutivos de una progresiva marcha triunfal hacia horizontes predeterminados únicos y universales, e implican la exclusión de lo ajeno. Siguiendo a Lundgren, la “educación emerge como una tarea social característica, apareciendo, aún vagamente, cierta institucionalización típica y especializada de los procesos educativos que los separa de los procesos generales de la vida social que constituyen la sociedad. Desde este momento, la socialización (aprendizaje de los procesos de la sociedad mediante la participación en lo mismos) y la educación (participación en determinadas actividades de aprendizaje especializado) comienzan a distinguirse (en términos conceptuales)” (Kemmis, 1996).

Más de un siglo después, el principio homogeneizador de las instituciones educativas normalistas de los Estados nacionales continúa dejando fuera a una parte importante del territorio y, por ende, de la población. Es debido a esa voluntad homogeneizadora de la Educación, en el mejor de los casos aún desde intenciones nobles, que aparece en las políticas públicas como desarraigada y ajena al entramado territorial y cultural.

“En este sentido, el territorio, individual y grupal o colectivo, debe ser lugar de compromiso donde asegurarnos el cambio y la transformación, o al menos la activación, de los comportamientos intrasubjetivos e intersubjetivos, rompiendo así con planteamientos escasamente comprometidos con la realidad cercana al sujeto” (García del Dujo y Muñoz Rodríguez, 1999, p. 181). Desde esta concepción, el territorio debe ser tenido en cuenta en especial en su dimensión cultural y social, más allá de sus dimensiones de dominio, administrativa y de gestión que usualmente consideran las políticas públicas.

El territorio o la dimensión territorial, constituye el epicentro del fenómeno formativo si se quiere lograr “un proyecto político-educativo coherente, asumido colectivamente y vivificado por los procesos de participación más próximos. Implica esto pensar y hacer política educativa desde la consideración del proceso educativo como algo incardinado y en estrecha relación con los contextos y las realidades cotidianas del sujeto (...) Ese imaginario interno y externo que los agrupa y que refuerza su entidad como colectivo exige asumir, a la hora de elaborar las políticas educativas, un concepto de quiénes son y dónde están, pues es para ellos fundamental reconocerse en un lugar para poderse reconocer a sí mismos.” (García del Dujo y Muñoz Rodríguez, 1999, p. 183)

Joan Subirats, señala que la crisis del modelo tradicional de organización y financiación de los estados de bienestar y de las políticas públicas que los caracterizaban, genera una presión sobre el gobierno y la gestión de las áreas que requieren más inversión: salud y educación. Entonces, en lo que respecta a la Educación, identifica a la perspectiva comunitaria como una alternativa ligada a la concepción acerca de “lo público que no se agota en la estructura estrictamente

institucional” (Subirats, 2017). Y agrega que las respuestas para garantizar la protección y la emancipación sólo podrán fundarse en la proximidad desde el territorio, de manera tal que se generen espacios que faciliten un mayor protagonismo social y un reforzamiento de la educación pública aprovechando las capacidades institucionales.

Y concluye: “La clave es no entender estas experiencias comunitarias como un mero sustituto para satisfacer de manera autónoma las propias necesidades ante la situación de debilidad o las rigideces de los poderes públicos, sino como un mecanismo de reapropiación de recursos y de redistribución de poderes, reforzando el concepto del que es público. Y esto es posible de hacer desde los espacios territoriales y municipales que vean este escenario como una gran oportunidad de construir alianzas de defensa de los espacios públicos, los espacios comunes” (Subirats, 2017).

Las políticas de proximidad

Una de las respuestas ensayadas durante una década en Argentina, en la actualidad desinfladas por las orientaciones políticas del gobierno macrista, es la creación de nuevos espacios formativos que priorizan las posibilidades de cambio social, bajo la concepción de que la educación es una instancia política de participación y expresión de los sujetos. Estos ámbitos se sostienen sobre el respeto a la pluralidad y multiplicidad de culturas que conviven en las sociedades contemporáneas y en las instituciones educativas, reconociendo las desigualdades fundantes de los grupos y las clases sociales. Del mismo modo, entiende que la escuela “produce cultura” y que en ella se construyen posiciones políticas entre quienes la habitan que luego se reproducirán fuera de la misma.

Siguiendo la conceptualización que hace la Plataforma de investigación en prácticas culturales en Pedagogía y Redes Instituyentes, las políticas culturales de proximidad “favorecen el acercamiento y generación de cultura local, bajo criterios socio-demográficos y de diversidad cultural, intentando generar redes culturales en las periferias y barrios, con el objetivo de escapar de la centralidad de la cultura y sus grandes macro-instituciones promuevan la creación y difusión cultural en contacto con la ciudadanía con diversas manifestaciones y medios”. Entonces, es a partir de la cultura que es posible generar redes ciudadanas donde se reconozcan sus valores, culturas y voces, así como la implementación de políticas urbanísticas más sostenibles.

Desde ese posicionamiento, que reivindica simultáneamente lo territorial/local conjugado con los derechos ciudadanos, es importante incluir la noción de intervención. Entre sus concepciones más tradicionales, el concepto aparece “volcado hacia una noción de acción práctica, enfatizando la dimensión espacial (el terreno, el lugar, el campo) donde se ejerce el quehacer profesional, intentando dar un buen servicio a la gente. De allí que incluso se llegue a decir, que este saber se

desarrolla cara a cara, variando el número de personas involucradas según se trate de una atención de caso, de grupos o de comunidades” (Matus, 2004: 34). No obstante, al hablar de intervención social, debemos considerar al menos cuatro dimensiones: “los cambios existentes en el contexto, las diversas perspectivas de teorías sociales, los enfoques epistemológicos y los marcos ético/valóricos. Intervención es tanto participación como transformación/alteración, es un conglomerado de conceptos que articula múltiples relaciones entre y con la sociedad de la que es parte. Y la alteración, claro está, muy próxima a la idea de cambio social”. (Martin, Díaz Larrañaga y Echeverría, 2012, p.4)

En este sentido, la consideración del territorio como un factor preponderante en la inclusión se opone a la concepción etnocéntrica y binaria de la educación y las instituciones educativas, y nos permite entender las prácticas educativas dando cuenta de la pluralidad y multiplicidad de culturas que conviven en las sociedades contemporáneas y al considerar cada grupo en particular. La cultura escolar, desde esta perspectiva, sería este “intercambio de significados” específico que estructura la institución escolar. Aunque generalmente se señala que las instituciones educativas “transmiten cultura”, casi nunca se enuncia la producción de cultura que se produce en sus prácticas, lo cual conlleva una intervención.

Por último, y desde el campo de los estudios culturales, la noción de intervención es central y se vuelve un rasgo distintivo, porque el hecho de reflexionar sobre el poder que se pone en juego en las prácticas sociales ya es en sí mismo una práctica de intervención.

De esta manera, nos proponemos intervenir en los territorios a partir de la articulación con prácticas singulares que interpelen en clave de cambio social a los sujetos que las instituyen y que son, simultáneamente, instituidos por ellas.

Las prácticas relevadas

En el partido de Quilmes, la investigación indaga en las comunidades educativas de la Escuela Secundaria Técnica (ESET), las sedes de la Escuela de Adultos, ambas dependientes de la Universidad Nacional de Quilmes y la Casa del Niño Don Bosco, Quilmes.

La ESET-UNQ abrió sus puertas a comienzos del año 2014. Actualmente funciona en un edificio construido especialmente en la Avenida República de Francia esquina Dr. Kenny, en el barrio de Ezpeleta, zona conocida como “Esperanza”. Con un plan de 6 años de duración, el horario escolar es de jornada extendida e incluye desayuno y almuerzo y la modalidad de ingreso es por sorteo. A partir del año 2016, producto de un censo realizado en el barrio que rodea a la escuela, se suma a sus orientaciones en un Bachillerato en Comunicación Social, junto con Técnico en Alimentos y Técnico en Programación (Informática). Las orientaciones articulan con

los trayectos formativos que propone la Universidad, para que los alumnos puedan continuar estudiando en la UNQ.

Si bien las materias y los contenidos corresponden a los aprobados por el Ministerio de Educación, los modos de trabajarlos son diferenciales recuperando la pertinencia de los mismos en relación a la vida cotidiana de los estudiantes. Los alumnos que asisten a la escuela viven mayoritariamente en el barrio, bajo condiciones de precariedad económica y de vulnerabilidad social. Frente a esta realidad, la escuela trabaja, como ya enunciamos, a partir de la inclusión desde los contenidos en una jornada de doble escolaridad. Asimismo, les brinda desayuno, almuerzo y merienda. Todo el dispositivo pedagógico diseñado se articula en base al reconocimiento de cada uno de los alumnos y de sus tramas familiares. Además de los profesores y quienes ejercen el rol de preceptores, la escuela cuenta con referentes territoriales quienes realizan el acompañamiento en los barrios de cada uno de los alumnos, para articular con las familias y con las otras organizaciones territoriales (salas de salud, clubes, entre otros). Este acompañamiento permite brindar una red de contención ante las diversas situaciones a las que se enfrentan algunos de los alumnos (distintos tipos de violencias, discriminación, por citar solo algunos). A su vez, esta política reduce los índices de abandono y repitencia.

La Ley de Educación Nacional (2006), en su artículo 17, establece que la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es una modalidad del Sistema Educativo para “dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales”. Para poder desarrollar esta modalidad, el Ministerio de Educación implementó el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos –Plan FinEs-, posibilitando que todos aquellos jóvenes y adultos mayores de 18 años que aún no han completado la escolaridad obligatoria, puedan completarla. Este plan articula para su funcionamiento con organismos estatales y organizaciones de la sociedad civil. La UNQ recupera el espíritu de este plan y conforma una Escuela de Adultos a partir de la cual instala sedes en el territorio para garantizar la finalización de los estudios secundarios. Desde la Universidad se establecieron acuerdos con organizaciones de los barrios que permitieran contar con un espacio físico cercano a los alumnos. Estas sedes cuentan con una doble coordinación: una emplazada en el territorio que reconoce las particularidades cotidianas de los estudiantes y los acompaña en su recorrido, y otra en la sede de la universidad que permite articular la relación entre los alumnos, profesores, trámites administrativos, entre otros. Si la Escuela no tuviera un pie en el territorio, para muchos de estos alumnos no sería posible estudiar ni transitar estas experiencias. Los referentes territoriales son los que detectan rápidamente la ausencia de algún alumno de manera reiterada a las clases, acercándose a ellos para intentar conjuntamente su nueva incorporación, abordando los problemas posibles.

La Casa del Niño Don Bosco se encuentra ubicada en la localidad de Don Bosco, en el partido de Quilmes, a una cuadra de la Villa de emergencia “Itatí”, un lugar altamente estigmatizado, cuya población hoy en día supera los 50.000 habitantes. La Casita funciona a contraturno de la escuela y brinda apoyo escolar y distintas

actividades que les permiten a los chicos y jóvenes encontrar un lugar de contención y de aprendizaje.

El contexto de crianza de la mayoría de los chicos que asisten a La Casita se encuentra conformado por situaciones de violencia intrafamiliar, carencias económicas, adicciones, precariedad habitacional, riesgos sanitarios, desnutrición, familias desintegradas, entre otros. El proyecto de extensión universitaria “jóvenes en acción” trabaja conjuntamente con este espacio para generar mayores condiciones de inclusión social. La Casita reconoce a cada chico y joven que ahí asisten desde sus particularidades, mediando en su accionar con la escuela, la sala de salud y la familia, entre otros. La proximidad física garantiza, cuando no llueve y el barrio se inunda o llena de barro, que los chicos puedan concurrir a este espacio. Sin embargo, es la proximidad afectiva la que realmente garantiza el trabajo colectivo. Los chicos asisten por propia voluntad, porque allí se encuentran, se reconocen y son reconocidos por todos. La Casita les permite construir mundos posibles y diversos a sus mundos cotidianos, partiendo del conocimiento de éstos últimos.

En tanto, en la localidad de La Plata, recorrimos dos prácticas que fueron definidas a priori como educativas/comunicativas: el CEBAS (Centros Especializados De Bachillerato Para Adultos con Orientación En Salud Pública) que funciona físicamente en el Hospital San Juan de Dios y la Ludoteca “La Máquina de los Sueños” (Barrio San Carlos) .

En tanto, el CEBAS se inicia en 1988, como parte de una respuesta que el sistema de salud se da pensando en sus trabajadores del sistema público, a partir de la preocupación que generaba que un alto número de enfermeros no hubiera finalizado sus estudios secundarios, imposibilitando que se profesionalizaran. La propuesta se sostiene en la noción de salud como derecho, más allá del concepto médico, plasmándose didácticamente en un fuerte trabajo territorial. Se valora la proactividad de toda la comunidad académica, dando lugar a diversas propuestas, así como el intercambio permanente con la sociedad en su conjunto.

El CEBAS celebra con una fiesta de bienvenida el comienzo de cada ciclo lectivo y la incorporación de una nueva cohorte. Este hecho simbólico representa la alegría colectiva e individual de un nuevo momento en la vida de esos estudiantes, y el compromiso del CEBAS de acompañarlos de ahí en adelante a cada uno de ellos. Los docentes generan estrategias didácticas para los cursos, pero las transforman contemplando las particularidades de cada estudiante. El proceso de inclusión parte del equipo directivo y de los docentes, pero rápidamente es apropiado por los alumnos quienes son los que asumen el desafío de acompañarse colectivamente en ese camino. Si bien el CEBAS trabaja con una población que vive relativamente cerca, no es la interpelación geográfica la que los acerca, sino la humana y cultural. La presencia de hijos en las aulas o de las familias en los encuentros a fin de años, hacen de la escuela algo integrado a las vidas cotidianas.

la quinta experiencia relevada es la Máquina de los Sueños. Es una asociación civil sin fines de lucro fundada en 1998 que tiene entre sus objetivos brindar apoyo

moral, educativo y material a la niñez en situación de abandono, aislamiento, desfavorabilidad social o económica, o discapacidad, para que los niños puedan tener mayores posibilidades de educación y formación escolar. Además de contar con una escuela de nivel inicial para los chicos del barrio, apoyo escolar, padrinazgo escolar, cursos y talleres, cuenta con una Ludoteca que ofrece actividades para los niños, organiza salidas, fiestas, recreaciones, eventos musicales, que posibilitan ampliar los universos simbólicos de los chicos desde el juego, la alegría y el arte. En “la máquina”, la propuesta interpela a la familia, para que sean los propios padres o hermanos los que encuentren un espacio lúdico con sus hijos, pensando este espacio como un lugar de construcción de un vínculo, de una relación. La apuesta permanente a la apertura de las experiencias, del mundo simbólico y de las tramas socioafectivas, es la meta central de esta asociación civil.

En todos los casos es fuerte la articulación territorial de las prácticas relevadas. Todas estas prácticas, con distintos grados de formalización, construyen un entramado comunicacional que interviene en su ámbito local. Desde el trabajo del día a día y surgidas por la necesidad de dar respuesta a grupos de sujetos desatendidos por las políticas macro, inciden en la cotidianeidad de los sujetos participantes conformando grupos y socialidad que posibilitan algo más que el mero estar juntos.

Las prácticas relevadas son muy diversas entre sí. Algunas son prácticas formales de educación, y otras no formales. Algunas son de la localidad de Quilmes, otras de La Plata. Algunas trabajan con niños, otras con jóvenes y una con adultos. Algunas se enmarcan en propuestas del estado y otras en organizaciones de la sociedad civil. Podríamos seguir enunciando las diferencias que aparentemente separan a estas prácticas. Sin embargo, nuestra aproximación analítica nos permite pensar más puntos en contacto que lógicas de distinción; todas las prácticas con las cuales trabajamos incluyen en su dinámica cotidiana los siguientes aspectos:

- parten del derecho que tienen los sujetos a construir una vida distinta
- trabajan para la transformación y el cambio social, desde una intencionalidad política clara
- son prácticas educativas que se enmarcan en la educación comunitaria o popular, independientemente de ser prácticas formales o no formales de educación
- no trabajan para esos sujetos de derecho, sino con ellos
- no aíslan al sujeto de su entorno, sino que fortalecen los lazos de socialidad territorial
- apuestan a la construcción de experiencias compartidas, que fortalezcan la trama social
- poseen un alto reconocimiento de las condiciones de vida y los lógicas culturales de esos sujetos

- en general, los educadores no forman parte de la comunidad con la cual trabajan, pero la legitimación de ellos en el territorio es alta
- ven a la educación como un acto político más que como un trabajo
- son proactivos y creativos en las diversas coyunturas
- construyen junto a niños, jóvenes o adultos que tiene nombre y apellido, historia, familias...no son cualquier alumno. El reconocimiento subjetivo e intersubjetivo es fundamental en estas propuestas
- no hay un tratamiento homogéneo de las acciones sino que las particularizan según las necesidades
- construyen en el territorio de ese otro, permitiéndoles apropiarse del proyecto
- empoderan a los sujetos
- trabajan desde distintos tipos de proximidad: geográfica, cultural y afectiva
- interpelan subjetivamente a cada uno, en el marco de un colectivo
- articulan desde una mediación educativa, pero sobre todo social e institucional

Los elementos anteriormente mencionados expresan, en su relación, un fuerte posicionamiento político de intervención y de construcción de redes culturales diferenciales. Si bien no podemos cuantificar el registro, se perciben tramas más sólidas que desalientan el abandono o el desgranamiento. Los niños, jóvenes o adultos que forman parte de estas prácticas educativas manifiestan un sentimiento de pertenencia alto, un grado de identificación fuerte y el fortalecimiento de la socialidad que les permite pensarse desde lo colectivo más allá de estas experiencias.

Conclusión

Las prácticas relevadas se sostienen sobre la cercanía, con la finalidad de llegar a aquellas personas y grupos en situación de mayor vulnerabilidad y posibilitarles el acceso y la inclusión educativa. La intervención se realiza desde la especificidad educativa, pero le subyace y da sentido la mediación social e interinstitucional, que horada mucho más allá de las relaciones de enseñanza y aprendizaje apuntando a la transformación y el cambio social, desde una intencionalidad política clara.

La proximidad, en estos casos, se define como una estrategia de interpelación a cierto sector de la población que parece estar olvidado por las políticas públicas. Una interpelación que se hace individual pero, sobre todo, colectivamente, desde experiencias compartidas, configurando a los sujetos dentro de una trama social/territorial. Así, el reconocimiento del Otro presenta una doble adscripción: como sujeto de derecho y como sujeto colectivo.

Vemos en cada una de las prácticas relevadas que es en el territorio y en lo cotidiano, el lugar en “donde se hace y se deshace y se vuelve a hacer, donde se

juega la socialidad de la alteridad (Lindon, 2000); es lo cotidiano el ámbito de intersección y encuentro entre el sujeto y el territorio, cuya consideración se vuelve imprescindible en cuanto que su presencia y función no se limitan a la de un lugar externo a la experiencia y vivencialidad, sino que carga con los sentidos y significados de las experiencias.” (García del Dujo y Muñoz Rodríguez, 1999, p. 187)

Bibliografía

“Políticas culturales de proximidad” (s/f). *Plataforma de investigación en prácticas culturales en Pedagogía y Redes Instituyentes*. En línea: <https://redesinstituyentes.wordpress.com/glosario-y-referentes/politicas-culturales-de-proximidad/>. Fecha de consulta: 25/05/2018

García Canclini, N. (1997), *Cultura y comunicación: entre lo global y lo local*, La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

García del Dujo, Á., & Muñoz Rodríguez, J. M. (1999). “El factor territorial en la política educativa: ¿Es posible una fundamentación pedagógica?”. En línea: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69345/1/El_factor_territorial_en_la_politica_edu.pdf. Fecha de consulta: 20/06/2018

Kemmis, S.: *El curriculum: más allá de una teoría de la reproducción*, Ed. Morata, Madrid, 1996

Martin, M. V. y Díaz Larrañaga, N. (2014). “Tiempo y espacio público modernos: representaciones en crisis”. En *XII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación (ALAIC)*. Lima, Perú.

Martin, M.V.; Díaz Larrañaga, N. (2016). “Cuando lo educativo es político”. *Question*, [S.l.], v.1, n. 51, p. 238-250, septiembre. Disponible en: <http://bit.ly/2d90K45>

Martin, M.V.; Díaz Larrañaga, N., Echeverría M.P. (2012). “Notas sobre la voluntad de cambio en el espacio público: la importancia de la intervención en comunicación”, en *Anuario de investigaciones 2011*, La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

Matus, T. (2004) “Apuntes sobre intervención social”. Chile, *Mimeo*. pág. 34 En línea: <http://trabajosocialucen.files.wordpress.com/> Fecha de consulta: 23/09/2014

Reguillo, R. (2000). “Identidades culturales y espacio público. Un mapa de los silencios”. *Diálogos de la Comunicación* (Número 59-60). Lima, FELAFACS

Subirats, J. (2017): "Educación y proximidad". *Diario de la Educación*. En línea: <http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/04/04/educacion-y-proximidad-que-ganamos/> Fecha de consulta: 20/06/2018