

2014-07

La intervención socioeducativa. Cuando se juega en la cancha del otro

Gómez-Gómez, Elba N.; Alatorre-Rodríguez, Felipe J.

Gómez-Gómez, E.N.; Alatorre-Rodríguez, F. J. (2014). La intervención socioeducativa. Cuando se juega en la cancha del otro. Sinéctica, núm 43. Guadalajara, Jalisco: ITESO.

Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/2597>

Este documento obtenido del Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente se pone a disposición general bajo los términos y condiciones de la siguiente licencia:
<http://quijote.biblio.iteso.mx/licencias/CC-BY-NC-2.5-MX.pdf>

(El documento empieza en la siguiente página)



LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA. CUANDO SE JUEGA EN LA CANCHA DEL OTRO

Elba Noemí Gómez Gómez y Felipe de Jesús Alatorre Rodríguez*

Currículo: doctora en Estudios Científico Sociales. Académica-investigadora del Departamento de Salud, Psicología y Comunidad del ITESO. Sus líneas de investigación abordan la conformación de la identidad, los sujetos de la educación, las formas simbólicas y la capacidad de agencia.

***Currículo:** maestro en Gestión y Política Pública por el ITESO. Profesor-investigador del Centro de Investigación y Formación Social del ITESO. Sus líneas de investigación abordan la formación, asesoría y acompañamiento a organizaciones ciudadanas en los campos de fortalecimiento institucional, construcción de redes, acciones de incidencia pública y participación ciudadana.

Recibido: 3 de octubre de 2014. Aceptado para su publicación: 27 de octubre de 2014.

Como citar este artículo: Gómez, E. y Alatorre, F. (julio-diciembre, 2014). La intervención socioeducativa. Cuando se juega en la cancha del otro. *Sinéctica*, 43. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=43_la_intervencion_socioeducativa_cuando_se_juega_en_la_cancha_del_otro

Resumen

El texto que se presenta desarrolla una serie de reflexiones en torno a la importancia de abordar el tema de la intervención socioeducativa desde la perspectiva del pensamiento complejo; en especial, retoma cuatro referentes indispenables si de una mirada “compleja” se trata: la teoría del campo de Bourdieu, la interculturalidad, la reflexividad y la investigación-acción. También, plantea que una experiencia de intervención socioeducativa es principalmente una relación con el otro, donde el educador llega a jugar a la cancha “del otro”.

Palabras clave: intervención socioeducativa, complejidad, interculturalidad.

Abstract

This paper attempts to display a series of reflections on the importance of addressing the topic of socio-educational intervention since the “complex thinking” approach. Specifically, we will discuss four aspects that from our perspective are at the core of a complex view: Bourdieu’s Grounded Theory, inter-culture, reflexivity and action-research.

We also propose that an experience of a socio-educational intervention is mainly a relationship with “the other”, where the educator plays in the “other’s ground”.

Keywords: socio-educational intervention, complexity, interculture.

Hablar de intervención trae a colación, muchas veces, imaginarios asociados a la imposición. La idea de que el externo es el que “sabe” y que se inserta en espacios habitados por quienes “no saben” o “saben menos” es algo común, asumido en no pocos casos por ambas partes; trae también a cuenta imaginarios salvíficos o ideas de conquista o prácticas imperialistas; puede aludir, asimismo, a la violencia de alguien con más fuerza y recursos frente a alguien menos fuerte, con menos recursos, que queda indefenso frente al interventor favorecido, en muchas ocasiones por la expectativa de recibir un beneficio que le resulta vital. Nos puede remitir también a acciones lineales, deterministas, donde la relación entre los dos

principales implicados suele ser “vertical”; alguien, desde fuera, planea algo para ser operado en un contexto en el que se expresan condiciones de vulnerabilidad. Muchas de las historias, proyectos y experiencias de intervención, de hecho, comparten los supuestos antes enunciados, los cuales se concretan en diversas prácticas.

Durante varias décadas de nuestra vida, los que ahora escribimos hemos estado involucrados de diversa manera en experiencias de intervención socioeducativa; en algunos momentos como educadores, en otros como formadores y en otros tantos como investigadores, preámbulo desde el cual estructuramos las siguientes líneas. En torno al tema de la intervención socioeducativa nuestra postura central, que es el eje del texto que aquí se presenta, es que el que interviene llega a “jugar a la cancha del otro”, lo cual significa que se encuentra frente a una realidad que no conoce, con construcciones culturales distintas a las propias, con formas diferentes de enfrentar la vida, resolver problemas, comunicarse, representar la realidad, en sí, de vivir. En esa línea, el que llega “de fuera” es el que menos sabe de los procesos locales, aunque “sepa mucho” de otros contextos; esto no niega que los recursos con que cuenta pueden ponerse en juego para beneficio de la comunidad, grupo o personas destinatarias de sus esfuerzos de intervención.

A lo largo del texto plantearemos que una experiencia de este tipo demanda un abordaje desde la complejidad, lo cual implica que, en primera y última instancia, se trata de una relación con “el otro”; cuestionamos la tendencia extendida que considera al oriundo del lugar o el habitante como un “otro”. Desde esa perspectiva, ese “otro” es calificado como “el nativo”, “el pobre”, “el necesitado”, “el ignorante”... Lo anterior marca de entrada una relación asimétrica. Desde los estudios de alteridad, ambos son “el otro”. Para efectos de este debate, destacamos que no hay que perder de vista que el agente externo es “un otro”, lo que encierra una ruptura epistemológica de fondo, donde la vigilancia epistémica en diada con la ética resultan imprescindibles. El que interviene no llega a interpretar la realidad; llega a una realidad preinterpretada.

¿Qué es la intervención socioeducativa? ¿Qué procesos involucra? ¿Qué categorías deberíamos utilizar para entenderla en todo su sentido e implicaciones? ¿Hace alguna diferencia el colocar al tema de la intervención el adjetivo de socioeducativa?

Acercarse al conocimiento de la intervención socioeducativa (ISE en adelante) nos obliga, de entrada, a dejar de lado formas de pensamiento lineales y simples, y buscar respuestas desde la perspectiva del pensamiento complejo. Esto, porque la ISE es una acción social que involucra diversos actores, estrategias, escenarios, modos de intervención, niveles de incertidumbre, etcétera, y que sobre todo lleva implícita la intencionalidad de transformar una determinada circunstancia, dinámica o realidad, lo que remite a proyectos de sociedad.

El análisis de este conjunto de elementos sólo es posible si se echa mano de nuevos enfoques analíticos y herramientas metodológicas que den cuenta del tipo, alcance y sentido del tramado de interrelaciones que se derivan de una experiencia de intervención, en especial del interjuego de tensiones y contradicciones sociales presentes en una realidad. El carácter educativo se lo imprime la inclusión de procesos formativos orientados a la conformación de actores educativos, de actores sociales capaces de leer críticamente su realidad y resolver los problemas sociales, económicos y políticos de su entorno; lo anterior conlleva la reivindicación de la dimensión participativa y su entendimiento como una práctica profesional, sujeta a procesos de planeación, seguimiento, sistematización y evaluación.

Esta contribución pretende desarrollar una serie de cavilaciones sobre el uso de la perspectiva del pensamiento complejo para analizar la ISE; en especial, re-toma cuatro referentes que, a nuestro ver, son indispensables si de una mirada “compleja” se trata: la teoría del campo de Bourdieu, la interculturalidad, la flexibilidad y la investigación acción.

LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA. ALGUNAS NOTAS

La ISE implica aspectos técnicos, humanos, teóricos y prácticos, en los que la interculturalidad funge como mediación profesional y de vida. En este marco, conviene señalar que el intervenir es una práctica social concreta, con una intención específica, y su objetivo genérico es tomar parte en una situación, problema, dinámica o relación para favorecer algún tipo de transformación. Esto implica un determinado método y ubicar las condiciones imperantes en el entorno. Al subrayar que la intervención es un hecho social, corresponde indagar sobre las diversas dimensiones que involucra. En específico deberá dar cuenta de los actores presentes, directa o indirectamente, en los escenarios donde se lleva a cabo la intervención, de las estrategias operadas por los actores y las relaciones que establecen entre ellos, las características de la acción o acciones implicadas, así como el contexto en el que se inscriben éstas.

La ISE no puede concebirse desligada de lo político. Desde esta perspectiva, Corvalán (1996) la define como “la acción social producida a partir de la inaceptabilidad de una situación vivencial de un grupo de individuos, la cual a su vez estaría provocada por la dinámica de base del sistema”. Por “dinámica de base” el autor entiende los arreglos estructurales de la sociedad que dan lugar a los sistemas de producción, así como las formas e instrumentos que determinan los resultados económicos o de otro tipo. Para este autor, es pertinente entender la intervención social como resultado de la modernidad, que, a su vez, está emparentada con la idea de progreso.

Desde esta matriz, se considera que la evolución de la sociedad tiene un sentido positivo y de mejora constante, por lo que es necesario transformarla para arribar a nuevos estadios, siempre mejores. Estas expresiones son posibilitadas por el advenimiento de procesos como la democracia, que dan lugar a nuevos grupos sociales, sobre todo que los excluidos expresen sus demandas. Junto con lo anterior, otros elementos constitutivos de la modernidad favorecen el surgimiento del concepto: el desarrollo del pensamiento crítico; la revolución industrial y la secularización de la vida social (Corvalán, 1996, pp. 13-32).

En el sentido planteado, la ISE coloca en el centro a los sujetos involucrados; sus concepciones sobre realidad, su posición en la sociedad, sus necesidades, intereses, ideales, posturas éticas, en sí, su vida cotidiana.

La intervención toma el adjetivo de social desde el entendimiento de que involucra al menos a dos partes, las cuales establecen una relación de afectación, de mutua influencia. Las características de la interacción estarán dadas por los grados de intensidad, modalidades, temporalidad y sentido dominante de la intervención. Todo ello en función de los recursos que las partes pueden movilizar para alcanzar sus objetivos. Así, existirán tantas formas de entender y hacer la intervención social como actores y concepciones de lo social estén presentes (Comisión, 2003).

Lo multidimensional y dinámico de la realidad y de la propia acción social lleva a entender, desde el pensamiento complejo, la intervención social como

un conjunto de acciones e interacciones, motivaciones e intenciones, individuales y colectivas y en medio de un entorno complejo de elementos estructurales y circunstancias coyunturales. Esto implica reconocer el entramado de acciones que interactúan bajo diversas dinámicas que se mezclan a través de las interacciones, intenciones y múltiples acciones de los actores que se encuentran en el centro de una circunstancia social [...] la diversidad de expectativas, objetivos e intenciones que guían las acciones de los sujetos, mismas que en un momento dado pueden complementarse, excluirse o convertirse en polos antagónicos (Comisión, 2003).

En la intervención lo objetivo y lo subjetivo son difícilmente separables; es un juego de representaciones, un juego de historias personales y colectivas puestas en movimiento. En esta medida se vuelve indispensable subjetivar lo objetivo y objetivar lo subjetivo; para el caso implica cuestionar nuestras interpretaciones y la relevancia que le damos a algunos elementos sobre otros. Dicho de otra manera, los esquemas de representación, resultado de las vivencias previas perfilan el yo-individual y desde ahí se establece el vínculo con el otro-social. Esta intersubjetividad

es crucial para comprender la intervención social en cuanto acción humana en la que intervienen de manera simultánea elementos racionales, objetivables, conscientes, reflexionados explícitamente junto con elementos como motivaciones, emociones, aspiraciones, etc., cuya racionalidad, objetivación y grado de conciencia no siempre es muy clara (Comisión, 2003).

Así, la intersubjetividad será un componente central de la ISE, la cual determina que se compartan interpretaciones y valoraciones, así como expectativas sobre los resultados a obtener y, por tanto, la posibilidad de realizar acciones concertadas. En consecuencia, las interacciones conjuntas en torno a la intervención responden a esquemas compartidos de interpretación, reconocidas como representaciones colectivas.

Por otra parte, es necesario subrayar que la interacción conlleva transformaciones subjetivas en los actores involucrados, ya sea de carácter epistemológico, axiológico, emocional, social, político... El acumulado de cambios derivado de las interacciones da lugar al elemento de historicidad, lo que determina que la ISE no se da en el vacío, sino ligada a experiencias previas, lo cual le atribuye la cualidad de "cambiante"; la lectura pertinente del "contexto" permite vislumbrar el conjunto de fuerzas actuantes y estrategias que se ponen en juego en la lucha por el poder y la hegemonía, que son también cambiantes de acuerdo con la correlación de fuerzas.

En conjunto, lo señalado hasta aquí lleva a considerar que la ISE implica una diversidad de interacciones causales complejas, multideterminadas y recíprocas, donde un rasgo predominante será la incertidumbre; por ello, lo común será encontrarnos con cambios de rumbo, retrocesos y ajustes en las acciones previstas, lo cual nos demanda un cuidado especial en los procesos de planificación, reflexión y sistematización.

LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA DESDE LA NOCIÓN DE "CAMPO"

La ISE alude a un conjunto de actores sociales que coinciden en la intención de generar cambios en una situación o circunstancia, considerada inaceptable, lo cual la coloca en el terreno de la transformación. La inaceptabilidad es una postura derivada de valorar que la situación o el estado de cosas analizado no favorecen que las per-

sonas desplieguen sus potencialidades y coartan sus oportunidades de desarrollo, lo que afecta su calidad de vida. Así, el *motus* de los procesos de ISE radica en la inaceptabilidad del *statu quo* o parte de éste. Desde luego, el hecho de poder valorar que la situación de vida es “inaceptable” supone el desarrollo del pensamiento crítico, que suele ser una de las primeras pretensiones pedagógicas; el modo más usado de nombrarlo es el avance en la “toma de conciencia”, de la realidad de injusticia, las condiciones de vida, que la realidad puede cambiar, que se puede ser actor del cambio...

Considerando lo anterior, algunas preguntas que se antojan necesarias para quienes se interesen en los procesos de ISE son: ¿qué mecanismos, procesos y actores hacen posible el sostenimiento de una circunstancia considerada inaceptable y qué se quiere transformar? ¿Qué herramientas conceptuales y metodológicas podemos utilizar para acercarnos a entender el tramado multiactoral–dimensional–factorial involucrado en la situación o circunstancia a intervenir? ¿Cuál sería el perfil de una ISE orientada a transformar una situación que es considerada inaceptable, considerando las dos preguntas anteriores?

En el primer caso, conviene señalar que la realidad social es compleja, multi-determinada, cambiante, social, histórica, multidimensional, heterogénea. Esto se debe a que en ésta se hacen presentes una multiplicidad de actores, proyectos y aspiraciones, y se configuran diversos “campos” (Bourdieu) en los que se dan negociaciones, se expresan conflictos, luchas de poder, acuerdos, relaciones y alianzas; se ponen en operación estrategias de distinto tipo y nivel, permeadas por lo político, lo económico, lo social y lo cultural. Dada su relevancia para los procesos de ISE, vale la pena profundizar un poco en dos elementos clave: los actores y los campos.

La ISE abordada desde la teoría del campo de Bourdieu demanda la incorporación de otros términos del mismo autor, que se encuentran relacionados: capital, habitus, *illusio* y *ethos*. Metafóricamente, el campo es el espacio del juego, conformado por actores con posiciones definidas en estrecha relación con las condiciones imperantes y los capitales que poseen los actores involucrados. Es un sistema de relaciones y posiciones que no es estático; es dinámico y cambiante (Bourdieu y Wacquant, 2008; Giménez, 1999).

En el caso que nos ocupa, las condiciones del campo, los actores, sus relaciones, recursos y posiciones favorecen o no la implementación de un proyecto de ISE; por ejemplo, ¿qué poder detentan los grupos hegemónicos y cuál es su posición de fuerza frente a los grupos subalternos? Para Martínez (2006), los campos “sociales” y sus atributos son susceptibles de ser estudiados de forma relativamente “independiente” de los que los habitan. Ello nos remite al necesario análisis de los campos de intervención, en la perspectiva de reconocer su lógica y la viabilidad de un proyecto.

La noción de campo hace referencia a una realidad acotada, local, pero también más amplia; por ejemplo, la región o la nación, donde la comunidad abordada tiene una posición como actor, que suele ser de subalternidad y, por ende, su participación de los bienes del país es marginal; tal posición en el “campo más amplio” impone ciertos frenos a la participación y la actuación protagónica en “el juego”. En el caso de los agentes que participan en una experiencia de intervención, es necesario considerar sus distintos habitus y capitales, lo cual los coloca, necesariamente, en una lucha de poder en diada con la demanda de colaboración y participación (Di Cione, 2006).

Los “campos” no son espacios cerrados e inamovibles ni están desligados de otros campos, pero tienen características que los conforman como “zonas dife-

renciadas” construidas cultural e históricamente. En ellas se hace presente de manera determinante el elemento de la interculturalidad. Ésta refleja la historia, los acumulados, los imaginarios compartidos, los aprendizajes, las migraciones, las representaciones culturales, las experiencias de intervención, trayectorias de lucha y la propia historia de surgimiento de determinada comunidad. La interculturalidad da cuenta de las experiencias tanto personales como grupales, y es un elemento relevante en la diferenciación de los campos y en las “reglas del juego” imperantes en éstos.

Lo anterior nos remite a la pregunta sobre los sujetos –individuales y colectivos– presentes en la comunidad, su historia, *habitus* y capitales. Ello favorece o dificulta el involucramiento de los actores en los procesos de la ISE: la decisión de involucrarse, el lugar ocupado, el nivel de participación, los recursos puestos en juego, la capacidad propositiva, etcétera.

Lo anterior trae a colación la noción de *illusio*, vinculada al interés de los agentes sociales por participar en “el juego”, lo cual nos acerca a dos perspectivas: “estar atrapado en el campo”, que se traduce en ser presa de los cercos culturales que obstaculizan la participación social y política o “implicarse en el juego”, metafóricamente participar en el proyecto de ISE (Téllez, 2002). Entonces, *illusio* tiene que ver con la manera de ser y estar en el mundo, con el lugar ocupado, así como la afectación que este “mundo” produce sobre la persona (Bourdieu, 2002). La dinámica y estructuración del mismo campo ejerce una influencia sobre la persona, muchas veces más allá de su voluntad, lo cual matiza el *illusio*. El sujeto no es un ente pasivo y determinado de modo unilateral por el campo; es productor y es producido.

Desde esta perspectiva, regresando al tema de la intervención, la existencia de afinidades en los proyectos de los agentes externos y comunitarios tiende a favorecer la participación, parafraseando a Bourdieu en su metáfora en torno al juego, “se dispara la pasión por el juego” y se generan indicios de actuación protagónica en esa confluencia entre lo propio y las modificaciones “del campo”. Pierre Bourdieu pondrá el acento en que el sujeto es poseedor de una historia que constituye un *habitus*, que predispone gustos, pasiones, preferencias, formas de estar en el mundo y actuar, por ende, un cierto lugar en los campos que habitan y que los habitan.

Para Bourdieu, el *habitus* se conforma del conjunto de condiciones histórico-sociales de existencia de los sujetos, los cuales se definen, en términos generales, como matrices de significación, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles que predisponen la actuación en el mundo (Bourdieu y Wacquant, 2008); los *habitus* son:

estructuras predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas (Bourdieu, 2007, p. 86).

Son disposiciones de los individuos para percibir, sentir, pensar y, por consiguiente, actuar a partir de las condiciones de su vida. El concepto de campo no se puede separar del de *habitus*. Entonces, los diferenciales de la capacidad de participación de los sujetos se encuentran influidos por su biografía y su entorno, que conforman el *habitus*, dimensionado desde la posesión de ciertos capitales.

El *habitus* está hecho de capitales que han sido incorporados a lo largo de la historia del sujeto y que devienen en recursos movilizables en determinadas situaciones, los cuales tienen el sello particular del sujeto; no pueden separarse de él para su estudio, le pertenecen. Para Bourdieu (2002, 2008), el capital es el conjunto de los recursos con que cuentan las personas, ya sean bienes materiales, cierta posición social, conocimientos o determinada valoración del mundo.

El perfil, la posición y la forma de actuación de los actores presentes en una determinada circunstancia tiene que ver con sus aspiraciones, perspectivas, apuestas, proyectos y concepciones (por ejemplo, respecto del género, lo generacional, el estatus, la autoridad, la violencia, los derechos, la grupalidad, etcétera), y por los niveles y tipos de poder derivados de los “capitales” que poseen y ponen en juego, así como su legitimidad. Identificar la forma en que los actores se apropian de los capitales y su modo de gestionarlos –sobre todo si ello posibilita la construcción de alianzas– permite ubicar la capacidad de éstos para influir en un campo. Todo lo anterior impacta en la posición y el estado de los actores.

Giménez (1999) relaciona capital con poder, desde el cual el sujeto se inscribe en el ámbito de lo posible. Podemos aventurarnos a dar una nota sobre la relación entre *habitus*, capital y campo. Parte de los retos de un proyecto de ISE estriba en que los participantes “tomen conciencia” de sus capitales y las posibilidades de “ponerlos en juego”; ello posibilita la movilidad y el empoderamiento. De ahí los matices en los gradientes de participación, que tienen que ver con los capitales que se posean, la conciencia de su posesión y los posibilitadores para ponerlos en escena.

Lo anterior trae a colación la noción de *ethos*, que para Bourdieu (2002) tiene que ver con el conjunto de valores de una persona puestos en práctica frente a una situación. Son creencias que, en cierta medida, “naturalizan” la realidad por parte de un grupo de personas que comparten construcciones culturales. En el tema que nos ocupa es importante el reconocimiento del propio *ethos* para ver la forma en que éste influye en las actuaciones cotidianas. Parafraseando a Bourdieu, toca preguntarnos ¿cuáles son las virtudes hechas verdad que subyacen en la comunidad, en los actores?

El *ethos*, expresado en “reglas”, deriva en condicionamientos –implícitos o explícitos– a la actuación de los actores en cierto campo. Con todo, y como señalamos, es necesario no perder de vista que en este último se hacen presentes también imperativos estructurales que influyen y matizan las dinámicas que en ellos se generan. Tales imperativos determinan la posibilidad de establecer acuerdos de colaboración –a veces explícitos; a veces implícitos– y son elementos que no siempre son tomados en cuenta por parte del llamado agente externo. Los sujetos “destinatarios” de la intervención no son entes pasivos; son actores en mayor o menor medida de su existencia; son dueños de sus realidades.

Las reglas del juego imperantes en algunos contextos dan lugar a “cercos” culturales que pueden obstaculizar los procesos participativos en las comunidades, fungir como frenos para la puesta en marcha de la capacidad de agencia, y limitar la acción colectiva. Dichos cercos culturales determinan en mayor o menor medida los proyectos personales (en el nivel familiar o comunidad), pues están constituidos por esquemas de representación y son construcciones culturales, que en los grupos desfavorecidos se encuentran impregnados por la asignación de atributos ejercida por parte de los grupos hegemónicos, tal es el caso de “la criminalización de la pobreza”. La reflexión anterior lleva a señalar que los procesos de intervención con tinte edu-

cativo suelen cuestionar, tensar o buscar eliminar los cercos culturales imperantes en un campo, esto es, suelen traducirse en cambios en las reglas del juego.

Por otra parte, en la medida que los campos no son espacios aislados y blindados, es posible que uno o más campos externos y sus actores irrumpen en la vida de los grupos o las comunidades. A veces –como algunas acciones estatales o de poderes fácticos–, dicha irrupción puede involucrar algún tipo de violencia (simbólica, económica). Las intervenciones, que denominamos “pedagógicas”, pretenden derivar en el empoderamiento de los actores. Con todo, en los procesos de intervención existe el riesgo de que, muchas veces sin desearlo ni ser consciente, ésta resulte en la creación de nuevos cercos que alejan a las personas de sus orígenes, saberes, proyectos y mitos fundacionales. Tal podría ser el caso de intervenciones de corte asistencial o las denominadas desarrollistas.

Sin embargo, un dato que se debe considerar es que, en todos los casos, los procesos de intervención derivan en algún tipo de transformación, de mayor o menor alcance, temporal o permanente, en la línea o no de lo esperado. Este hecho lleva a la importancia de analizar con detenimiento las implicaciones de una ISE, la pertinencia de las estrategias planteadas, la viabilidad y, por ende, los alcances.

En las siguientes líneas abordaremos lo relativo a las herramientas conceptuales y epistémicas para entender el tramado multiactorial-dimensional-factorial involucrado en la ISE.

En los albores del siglo XXI va quedando claro que las maneras de acercarse a la realidad desde la linealidad, las visiones fragmentadas, unilaterales, conllevan una reducción de la realidad y una comprensión limitada de ésta. En los procesos de ISE es necesario utilizar recursos teóricos, metodológicos y epistémicos que favorezcan el dar cuenta de los múltiples elementos y procesos que interactúan en una determinada realidad, desde la cual se pueden reducir los siguientes riesgos: el no identificar y caracterizar adecuadamente a los actores, sus problemas, proyectos, capitales, alianzas...; no lograr una adecuada inserción; obstaculizar el diálogo, no animar la colaboración y la participación y limitar la generación de sinergias. Se puede caer en situaciones de simulación y asistencialismo, que traen aparejada la negación de la interculturalidad, la generación de dependencia, el desconocimiento de los saberes propios de la comunidad y el no favorecer procesos de empoderamiento. Más aún, puede dar lugar a situaciones de conflicto, no necesariamente esperadas o deseadas.

En virtud de estos riesgos, es importante que el agente externo reconozca y se acerque a la realidad en términos de complejidad y asuma que ésta le es, en principio, desconocida; que ignora que existen áreas vedadas para los externos e incluso para la misma gente de la comunidad; implica reconocerse como alguien diferente, con distintos saberes. Todo lo anterior no es una tarea fácil, dado que al enfrentarnos a una realidad distinta a la propia, existe una especie de “velo”, de prejuicio, en cuanto juicio previo, que debe entrar en sospecha, en diálogo. Si de lo que se trata con la ISE es de transformar las realidades consideradas como “no aceptables”, es clave trabajar los conceptos y las herramientas que nos permitan un acercamiento lo más abarcativo posible de la realidad para que las estrategias de intervención planteadas tengan mayores posibilidades de incidencia. En este trabajo esbozaremos con brevedad cuatro referentes teórico-epistémicos que creemos indispensables para pensar la ISE: el pensamiento complejo, la interculturalidad, la reflexividad y la investigación acción.

LA PERSPECTIVA DEL PENSAMIENTO COMPLEJO

La complejidad (*complexus*: “lo que está tejido junto”), de acuerdo con Morin, se expresa “cuando los diferentes elementos que constituyen un todo [...] son inseparables y existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas” (Morin, 1999, p. 37). La complejidad encierra el reto de percibir e interactuar con lo uno y lo múltiple de modo simultáneo; el asumir que se está en medio de un tramado de acciones, interacciones y retroacciones que se suceden en forma azarosa, confusa, incierta y contradictoria.

Al evidenciar que nos enfrentamos al “desorden”, desde el pensamiento complejo se insiste en la dificultad que involucra la comprensión de los fenómenos y su entramado. Así, Morin propone distinguir las partes involucradas en los fenómenos, pero no asumir que se encuentran aislados, y de manera central tomar en cuenta la ecología de la acción y la incertidumbre presente en ésta (1999, p. 81). Por ende, la perspectiva del pensamiento complejo propone un modo de organizar el conocimiento de la realidad radicalmente diferente a la concepción clásica; con todo, no la desecha, sino que busca trascenderla y situarse desde una perspectiva epistemológica más amplia, que para el caso de la ISE genera múltiples horizontes y posibilidades.

Desde el marco planteado, la perspectiva del pensamiento complejo supone el detenerse a considerar que un método-estrategia para el conocimiento complejo “implica remitirse a ciertos principios o fundamentos sobre la manera en que se concibe la realidad (objeto), al que intenta conocerla (sujeto) y a la relación entre estos dos componentes (conocimiento)” (Luengo, 2014, p. 19); en el caso de la ISE, el proceso de conocimiento es un espacio de encuentro y desencuentro entre sujetos actores. Luengo (2014), a partir de la revisión de la obra de Morin, propone que además de los tres principios básicos del pensamiento complejo (el dialógico, hologramático y recursivo), habría otros seis principios a considerar: el sistémico u organizativo; el retroactivo; el de autonomía/dependencia; el de reintroducción del conocedor en todo conocimiento; el de causalidad compleja; y el de ecología de la acción). No corresponde profundizar aquí en los alcances de cada uno de los principios señalados, por lo que nos limitaremos a plantear los tres principios básicos, más el referido a la ecología de la acción. Desglosaremos los tres principios de Morin (1995) y a partir de ahí establecemos un diálogo con el tema de la ISE.

El principio dialógico. Permite mantener la dualidad en el seno de la unidad, dos términos a la vez complementarios y antagonistas (Morin, 1995). Para López, pretende “ampliar el principio tradicional de la dialéctica, según el cual los contrarios (tesis y antítesis) solo se eliminan para dar paso a una síntesis. La dialógica incorpora el hecho de que, así como los contrarios se eliminan, también pueden complementarse” (2014). La ISE no puede entenderse sin el componente dialógico, referido en términos generales a la disponibilidad para dejarse influir por el otro y la pretensión de influir con los propios recursos.

El principio hologramático. Afirmar que no sólo la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte (Morin, 1995). En la ISE, si se modifica la parte, se modifica de alguna manera el todo (López, 2014). Con ello se busca trascender tanto las tendencias reduccionistas que únicamente ven las partes o las que ven el todo como indivisible, así como romper con aquella vieja afirmación de que “el todo es la suma de las partes”. Este principio en nuestro caso nos previene del activismo

y el pragmatismo. En términos de la ISE, implica que el análisis que se haga de la realidad considere diversos planos que van desde lo particular a lo global, pasando por lo personal, lo nacional, lo local y regional.

La *recursividad organizacional*. Plantea que un proceso recursivo es aquel en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce. La acción desplegada por los actores implicados impacta en la vida del otro y en la propia existencia; por tanto, es productor y producido; es actor y es actuado en palabras de Kaës (2005). Cuando transformas la realidad, te transformas.

La *ecología de la acción*. Reconoce que toda acción que emprendemos sobre la realidad entra en un contexto (una ecología) de diversas relaciones, las cuales pueden hacer variar los propósitos iniciales de la acción y llevar ésta hacia un lugar que no quería (Morin, 1995; López, 2014). En otras palabras, en la ISE la incertidumbre es un elemento que no puede desconocerse ni dejarse de lado, ya que la realidad, al ser cambiante, afecta los alcances previstos para una acción o proceso.

Los cuatro principios esbozados en torno a la perspectiva de la complejidad no agotan el análisis de la ISE, pero proveen un marco para entender que el transformar una realidad es un proceso complejo, no necesariamente de corto plazo, que demanda una serie de esfuerzos organizados y, sobre todo, que involucra a múltiples actores.

En síntesis, lo antes expuesto nos lleva a referir que la ISE se desarrolla en una sociedad que es un escenario donde se expresan múltiples conflictos, donde los actores que detonan y encabezan los proyectos alternativos no son entes pasivos, objetos de los aparatos de reproducción de la sociedad, son sujetos que resisten y que tienen capacidad de transformar en colectividad. La perspectiva de la complejidad nos invita a concebir la sociedad como un espacio de confrontación de voluntades y asociaciones colectivas y un sistema de acción con actores definidos histórica, social y culturalmente (Touraine, en Corvalán, 1996).

La sociedad es un universo caracterizado por la conflictividad; aquí la sociedad civil es un actor cada vez más protagónico frente al desdibujamiento y debilitamiento del Estado nación en su rol de entidad organizadora y de proveedor de seguridad a los ciudadanos. Es un espacio en movimiento que estructura a los actores, y donde se confrontan intereses. En el mundo globalizado en maridaje con el neoliberalismo muchos penden de un hilo del sistema, y conforman amplias zonas de exclusión, donde los excluidos de los beneficios de la sociedad despliegan creativas estrategias de supervivencia, novedosas formas de actoría a tomar en cuenta en un proceso de ISE.

A partir de este conjunto de aspectos toca cerrar este apartado con un breve esbozo acerca de los elementos que caracterizarían a una ISE orientada a la transformación social.

Si el cometido central de una ISE es impactar una realidad, algunos factores fundamentales a considerar son: construir las alternativas desde y junto con los actores que aspiran a cambiar la situación, a partir de sus necesidades, imaginarios, apuestas, proyectos y recursos; desarrollar procesos que desde el principio estén en manos de la gente involucrada, que garanticen su autonomía; desarrollar estrategias que, retomando los saberes locales, lleven a desarrollar competencias en los actores para transformar los nudos de exclusión en redes de inclusión; garantizar a todas y todos las oportunidades económicas, políticas, sociales y culturales a las que no han tenido acceso por su condición; transformar el espacio

territorial desde lo local; y construir alianzas con otros actores afines al proyecto, dado que ello posibilita poner en juego capitales diversos.

En síntesis, la ISE se sostiene en un diálogo de saberes y haceres; es un espacio de interculturalidad. Dada la centralidad de este último concepto y el de la reflexividad, en las siguientes líneas incluimos algunas reflexiones que buscan subrayar las implicaciones de dichos conceptos en el tema que nos ocupa.

INTERCULTURALIDAD E INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

La interculturalidad invita al reconocimiento de la especificidad y tiene que ver con la dignidad universal; es una nueva interpretación de la condición social humana. En los esfuerzos de ISE implica tomar conciencia de la propia cultura y los contextos culturales en que nos desarrollamos para descentrarse de la propia cultura que, en ocasiones, nos envuelve y nos vuelve ciegos a lo diferente, a las diferencias con los otros.

Para Taylor (1993), hablar de interculturalidad desde una perspectiva política nos remite a la necesidad y exigencia de reconocimiento. En la ISE el falso reconocimiento o la falta de reconocimiento puede causar daño y ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido. El reconocimiento debido no sólo es una cortesía que debemos a los demás: es una necesidad humana vital. En este tema viene a colación la tendencia, en muchas experiencias de ISE, de “sacralizar a los pobres”, “fetichizarlos” o “infantilizarlos”, las tres son formas de desconocerlos y de “colocarlos” en una situación en la que no se reconoce su capacidad de autoría y actoría.

Hablar del reconocimiento y el respeto a las diferencias culturales es referirse a la valoración de los “otros”, desde la otredad, es decir, el dejarse influir por “el otro”. Se trata de una dimensión ética. El respeto ligado al reconocimiento acepta la originalidad y la autenticidad de otras culturas. En la ISE, las diferencias culturales dan lugar a diversas formas de interacción, colaboración, participación y comunicación.

De acuerdo con Reguillo (2004), la diversidad cultural sólo será un concepto políticamente útil para reconducir nuestros debates en torno a la diferencia, si logra incorporar en su planteamiento la dimensión de la interacción entre culturas distintas. Para la autora, es en los ámbitos de la interacción donde el signo festivo de la diversidad se estrella contra las evidencias de un mundo que se reorganiza a partir de un “nuevo” mapa de diferencias “desiguales” que se superpone a las cartografías iniciales sustentadas en la concentración de poder y riqueza. La vulnerabilidad y falta de oportunidades de los grupos destinatarios de los esfuerzos de la ISE obedece a amplias realidades de injusticia e inequidad social. El reconocimiento de las diferencias es el reconocimiento de la existencia de más de cuarenta millones de personas en condición de pobreza en nuestro país.

Según Taylor (1993), lo que se requiere son auténticos juicios de valor igualitario que se apliquen a las costumbres y creaciones culturales diferentes; dichos juicios presuponen la fusión de horizontes, parafraseando para el asunto que nos convoca, implica ser transformados por el encuentro con el “otro”, de modo que ya no sólo juzgamos de acuerdo con nuestras normas familiares originales, nos encontramos frente a una nueva construcción cultural.

Reguillo (2004) considera que si la comunicación intercultural tiene sentido como ámbito de reflexión y de acción, éste es el de provocar nuevos desplazamientos que favorezcan la emergencia de nuevos emplazamientos. En el primer caso, el del desplazamiento, se trata de la producción de extrañamiento, distancia

reflexiva, crítica, a los “pasajes” que han configurado la larga historia de desencuentros, exclusiones y gestiones autoritarias frente a las diferencias o, en otras palabras, desmontar las “verdades” históricas que organizan nuestro pensamiento y orientan nuestro hacer en el mundo: “desplazar”, mover, arrancar, desanclar nuestras certezas. En el segundo caso, el emplazamiento pasa por la posibilidad de reinventar los lugares, el espacio, las razones para que entre los unos y los diversos, entre el nosotros y los otros, pueda emerger el mundo de la socialidad, diríamos nosotros: nuevos modos de socialidad, entendida ésta como la manera de representar, relacionarse, sentir, habitar, construir identidad y nuevos horizontes de futuro. En ello se fundamentan los esfuerzos que sostiene la ISE en cuanto a la pretensión de transformar a los sujetos y sus realidades.

Así, hablar de interculturalidad en el tema de la ISE nos remite necesariamente a la relación con el otro, a la idea de la sociedad haciéndose en el sujeto y el sujeto construyendo la realidad objetiva y subjetiva; no es la suma de culturas; son las culturas interviniéndose desde las prácticas de los sujetos; de lo que se trata es de imaginar juntos nuevos escenarios, más allá de lo apologético, más allá de la acción interventora con tinte autoritario o de conquista. Es dar lugar al otro, a su voz, a su existencia, a su modo de ser sociedad, lo cual pasa por la legitimidad de su existencia como ciudadanos. Es la gestión de la diversidad, desde el diálogo, conocimiento, reconocimiento y valoración de las distintas construcciones culturales implicadas con miras a la transformación. Se trata del diálogo entre saberes, haceres y poderes (De Sousa, 2012; Dietz, 2011; Gashé, 2008). Lo anterior nos remite a que la interculturalidad es un proceso pedagógico para todos los implicados y conlleva una reeducación. Parafraseando a Freire (1970), el educador es al mismo tiempo educando y el educando es educador.

No se puede hablar de interculturalidad sin hacer alusión a su dimensión política y a una relación. Es la capacidad de reinventar la propia cultura en el interjuego con los otros actores involucrados en la experiencia de ISE; nos referimos a un proceso de negociación política y, por ende, de saberes. En el ámbito de la ISE, no se puede hablar de interculturalidad si ésta no favorece el desarrollo de la capacidad de agencia de sectores antes invisibilizados. El reconocimiento de la diferencia no lleva *ipso facto* a la equidad ni es sinónimo de igualdad. No somos iguales, no desempeñamos el mismo rol, no poseemos los mismos capitales, lo cual implica el reconocimiento de los distintos capitales que se ponen en juego.

El término interculturalidad debe ponerse en sospecha desde sus diversas acepciones: si bien se trata de fortalecer la identidad, que implica el conocimiento y valoración de los grupos, también conlleva la reconstrucción identitaria, pues la circularidad endógena de los grupos populares obstaculiza también la autoría. Bertely (2009) destaca el debate existente en torno al concepto de interculturalidad; para la autora, si bien el auge de la interculturalidad remite a la tolerancia, a la no exclusión, al diálogo entre culturas y a la potencialización de la diferencia, es cierto que ello implica lucha de poder y la existencia de la conflictividad.

La interculturalidad, al igual que la ISE, demanda un posicionamiento político-ideológico (Sartorello, 2013) en sus dos vertientes: la de la dominación-exclusión y la que tiene que ver con la reivindicación de la capacidad de los sectores populares de transformar su realidad. En esa línea, la interculturalidad, en mancuerna con la ISE, mantendrá una relación estrecha con la ciudadanía y la apertura de espacios de participación. El reducir interculturalidad a la tolerancia para Maturana es sólo

“postergar el desprecio” hacia el que no es igual que yo; es una interculturalidad instrumental. La interculturalidad se mueve en el interjuego entre el conflicto, el diálogo y la negociación.

La interculturalidad conlleva la aceptación a priori del valor propio y del otro. Se coloca en una dimensión ética que se traduce en la indignación frente a la pobreza, la exclusión y la inequidad. La ISE se propone crear nuevos vínculos, tender puentes y compartir proyectos, que para los desfavorecidos devienen en la vida misma. La dimensión pedagógica de la intercultural significa un cambio de posición frente a la propia realidad, un posicionamiento como actor, autor y agente de su existencia; en el desarrollo de la voluntad, el empoderamiento, la autonomía, la acción transformadora, la libertad y la capacidad proyectiva de plantear horizontes de futuro (Gómez, 2011; De Sousa, 2012). Es un campo abierto caracterizado por la reflexividad.

LA REFLEXIVIDAD: ACCIÓN Y REFLEXIÓN EN CLAVE DE INTERVENCIÓN...

La idea de reflexividad ligada a la ISE nos remite a una práctica reflexionada; a una reflexión llevada a la práctica; nos aleja del activismo. Hace alusión al paso de personas a actores sociales en el sentido de que favorece la reconfiguración del sentido propio y del sentido del mundo. Es el actor haciendo la realidad y, al mismo tiempo, haciéndose en ese interjuego entre reflexión y acción.

La reflexividad ordena las prácticas sociales; tiene que ver con el estar en el mundo, con las formas particulares de caminar por la vida, desde una perspectiva de continuidad cambiante. Tiene una estrecha relación con la flexibilidad, con el movimiento. Para Giddens (1995), la reflexividad está fundada en el registro continuo de una acción, el cual supone una racionalización, entendida más como un proceso que como un estado, y como parte intrínseca de la competencia de unos agentes.

La reflexividad tiene una relación estrecha con un tipo de racionalidad, que se va haciendo espacio-tiempo, que es vida, es historia. La reflexividad no corresponde exclusivamente al plano de lo cognitivo, de lo pensante; también tiene que ver con las prácticas sociales, con el sentido de la vida y la emocionalidad; se ubica en un plano de proyecto, plausibilidad, en un sujeto histórico y político (Zemelman, 1989). Hablar de un proyecto de ISE implica ubicarla en el campo de la acción-reflexión, en la relación entre teoría y práctica.

En palabras de Freire (1970), es necesario traspasar el activismo y la disertación pura, lo que deriva en la afirmación: “Ninguna reflexión sin acción y ninguna acción sin reflexión”. En esta línea, acompañar un proyecto de ISE con las herramientas de la llamada investigación-acción resulta fundamental, ya que ésta replantea la relación entre conocer y actuar, convierte a la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso, de un circuito de reflexividad. Para Lewin (1946), los cambios son más efectivos cuando los miembros del grupo se implican en los procesos y toman parte en las decisiones para el cambio; son los protagonistas de las acciones sociales los que deben llevar a cabo la investigación-acción.

Stenhouse (1984) señala que las ideas educativas sólo expresan su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica. Esto puede concretarse en la ISE en cuanto los participantes investigan a partir de su práctica y de las ideas con las que intentan guiarse. La investigación-acción atiende la realidad en toda su complejidad y concreción. Se resiste a simplificar los casos mediante ejercicios “externos” cual abstracciones teóricas analíticas. Según Kemmis (1993), la investigación-acción no

es la transformación de las prácticas individuales, sino un proceso de cambio social que se emprende de manera colectiva. En este sentido, la investigación-acción transforma la práctica no reflexiva y acrítica en acción comprometida y teóricamente informada, la cual puede, a su vez, transformar la teoría que la informó.

La investigación-acción tiene por objeto mejorar la práctica. La interacción humana y la intervención social, que están, como se dijo, en cualquier práctica educativa, no pueden ser tratadas como procesos mecánicos, sino como procesos permanentes de construcción colectiva. Tanto las intenciones como las formas de implementarlas requieren ser continuamente reconstruidas en función de las situaciones concretas y de las personas concretas involucradas en los procesos educativos.

Si bien es cierto que abordar el tema de la investigación-acción nos remite de inmediato a una metodología, también tiene que ver con la manera en que se da la inserción en una experiencia de ISE, desde la recuperación constante de la propia experiencia vuelta práctica, intencionada y reflexionada, que implica la sistematización constante de la acción. Los procesos de sistematización son operaciones que favorecen que se lleve a cabo un proceso de investigación-acción, un proceso de ISE: la sistematización entendida como una recuperación intencionada, ordenada y sistemática de la información surgida de la práctica intencionada y no intencionada a lo largo y en los diferentes planos del proyecto, con la finalidad de aportar a la interpretación sobre el proyecto mismo en un nivel de mayor complejidad. Para Antillón (2002), sistematizar implica “una tarea permanente de construcción de un sistema de ideas, conceptos y símbolos”.

Sistematizar la experiencia es un ingrediente que ayuda a recuperar el proceso de intervención profesional y educativa; dar seguimiento a lo planeado-intencionado para reorientar la acción. No sólo se sistematizan los procesos que tienen que ver con la intervención y aporte profesional, sino también la inserción social, intercultural y los propios procesos personales en tanto que se trata de la formación de una persona, de un actor social.

La inclusión de mecanismos de planeación y sistematización de la experiencia de intervención le otorga la connotación de educativa; le da formalidad y le coloca el adjetivo de “profesional”. Una práctica de ISE con las anteriores características le posiciona en un interjuego entre el rigor, la pertinencia, la viabilidad y la ética.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Para concluir esta reflexión podemos afirmar que los procesos de ISE corren el riesgo de caer en la violencia simbólica, cultural, política, si no se asume críticamente la complejidad de sus implicaciones. Si de entrada se remarca la diferencia en el nombramiento de dos roles: el que interviene y el intervenido, aumenta la posibilidad de acentuar la exclusión, la discriminación, la desigualdad aunque las pretensiones puestas en discurso sean loables. En un proceso de ISE los riesgos y las apuestas no son iguales para todos los participantes; para algunos se trata sólo de un proyecto, mientras que para otros involucra cuestiones vitales. Ello fundamenta la importancia de que la intervención se coloque como un ámbito del campo educativo, que implica la vigilancia constante del que juega el rol de educador, así como la necesaria incorporación de estrategias pedagógicas diversas de planeación y evaluación; conlleva el asumir que se trata de un juego de actores, de capitales y proyectos. Desde esta perspectiva, la ISE es un esfuerzo eminentemente formativo para todos los involucrados.

Concluimos, también, que el educador, el agente externo de entrada es ajeno a la dinámica de la localidad y de los sujetos, lo que para todos demanda un permanente ejercicio de reconocimiento de la realidad objetiva-subjetiva, de las propias preconcepciones, las diferencias culturales, los saberes y las capacidades de unos y otros. Asunto central es reconocer que todos los participantes son impactados por el proceso.

Desde el marco planteado en este escrito, la ISE podría cumplir mejor su cometido si:

- Ubica con la mayor claridad posible a aquellos procesos y actores que influyen en la definición del proyecto, que implica precisar los objetivos, estrategias, modalidades e intensidades de las acciones de ISE y su relación con determinada concepción de la sociedad.
- Identifica las situaciones, dinámicas y problemas que serán objeto de intervención, así como los actores y sus estrategias.
- Se actualizan constantemente las herramientas de interpretación de la realidad para mantener una labor cotidiana de análisis del entorno.
- Se indaga sobre el impacto social resultado de la acción, en especial sobre la transformación de las situaciones intervenidas y el desarrollo de la capacidad de agencia de los actores que interactúan. El desarrollo de la intervención implica el diseño y manejo de herramientas y estrategias de diverso tipo para la interacción efectiva con las contrapartes.

Finalmente, queremos llamar la atención sobre dos aspectos centrales: una condición de viabilidad de la ISE es que se cuente con personas formadas para la interacción con grupos en condición de vulnerabilidad; alguien que promueve una experiencia de intervención es un educador, que despliega una práctica profesional. No hay que perder de vista que la intervención es un medio que puede facilitar procesos socioeducativos y políticos; no es una práctica “neutra”, ya que la implementación de proyectos de ISE puede abonar al reposicionamiento de los grupos vulnerables, de los sectores excluidos de los beneficios sociales como partícipes de la dinámica social, cultural, política y económica; parafraseando a Freire, como sujetos de su historia, como habitantes legítimos de este mundo.

Sobre el tema de la ISE no todo está dicho; quedan muchas preguntas por responder. La interculturalidad, la reflexividad, la investigación-acción, la teoría de los campos y el marco que provee la perspectiva de la complejidad son elementos que deben abordarse de manera explícita en el diseño de proyectos de intervención, no sólo desde la disertación teórico-epistémica, sino desde su traducción a una práctica concreta, en la que el campo de la alteridad es un tema abierto de modo permanente. Cuando se interviene, se juega en la cancha del otro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antillón, R. (2002). *¿Cómo le hacemos?* Guadalajara, Jalisco: IMDEC.
- Bertely, M. (2009). Educación ciudadana intercultural, los educadores mayas de Chiapas en la construcción desde abajo de ciudadanías alternas. *Revista interamericana de Educación para la Democracia*, 2, 179-210.
- Bourdieu, P. (1990). *El mercado lingüístico. En sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- _____. (2002). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (M. Ruiz, trad.). México:

- Taurus.
- _____ (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- _____ (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Comisión de Proyectos de Intervención del Consejo Académico (2003). Marco Institucional para el desarrollo de la intervención social universitaria (ISU). ITESO.
- Corvalán, J. (1996). *Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad*. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/oeivirt/c.htm>
- De Sousa, B. (2012). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI/CLACSO.
- Di Cione, V. (2006). *Nociones básicas de P. Bourdieu: campo, habitus, illusio y capital simbólico*. Recuperado de http://www.planificacion.geoamerica.org/textos/bourdieu_nociones.pdf
- Dietz, G. (2011). *Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz (InterSaberes)*. Veracruz: Conacyt. Convocatoria Ciencia Básica 2009.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, DF: Siglo XXI.
- Gashé, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (Coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito Ecuador: Ediciones Abya-Yala/CIESAS/IIAP.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Giménez, G. (1999). La sociología de Pierre Bourdieu. En Proyecto Antología de Teoría Sociológica Contemporánea (Eds.). *Perspectivas teóricas contemporáneas de las ciencias sociales*. México: UNAM/FCPyS. Recuperado de <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>.
- Gómez, E. (2011). *Habitar el lugar imaginado, formas de construir la ciudad desde un proyecto educativo político*. Guadalajara, Jalisco: ITESO.
- Kaës, R. (2005). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Kemmis, S. (1993). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. España: Morata.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46.
- López, M. (2014) La gestión compleja del agua; una alternativa. En Luengo, E. (Coord.). *Las alternativas ciudadanas para otros mundos posibles: pensamiento y experiencias*. Complexus núm. 4. Cuadernos de avances de investigación del Centro de Investigación y Formación Social. ITESO.
- Luengo, E. (Coord.). *Las alternativas ciudadanas para otros mundos posibles: pensamiento y experiencias*. Complexus núm. 4. Cuadernos de avances de investigación del Centro de Investigación y Formación Social. ITESO.
- Martínez, A. (2006). Reflexiones en torno al concepto de clase social. Pierre Bourdieu y el espacio social pluridimensional. *Astrolabio. Nueva época*, vol. 4.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Reguillo, R. (2004). *La diferencia y sus asedios. Pasajes y paisajes en la comunicación intercultural*. Ponencia presentada en el diálogo "Comunicación y diversidad cul-

- tural". Barcelona 24-27 de mayo.
- Sartorello, S. (2013). *Conflicto, colaboración y co-teorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas*. México: Universidad Iberoamericana.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. España: Morata.
- Taylor, Ch. (1993). *Multiculturalismo y la "política" del reconocimiento*. México.
- Téllez, G. (2002). *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción psicoeducativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México, DF: Siglo XXI, Universidad de las Naciones Unidas.

