



Educación Social y Escuelas Comunitarias: el caso del Centro Universitario de Participación Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Karla Monserratt Villaseñor Palma, Doctora en Educación y Máster en Investigación en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y Licenciada en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP); desde 2009 forma parte del Grupo Interdisciplinar en Políticas Educativas de la UAB y la Universidad de Barcelona. Es Editora Asociada de 'Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria' y de la revista 'Graffylia' de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP; pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, es líder del Cuerpo Académico 'Pedagogía Social y Orientación Educativa' y coordinadora general de la Red Mexicana de Pedagogía Social, actualmente es coordinadora de la Licenciatura en Procesos Educativos de la FFyL de la BUAP, Universidad Autónoma de Puebla, México, villasenorkarla@gmail.com

Carlos Enrique Silva Ríos, Doctor en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona, España; Investigador Docente en la Unidad de Psicología Política del Instituto de Psicología de Universidad Central de Venezuela (1995-2011); Profesor Invitado en la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, México y actualmente, es Profesor-Investigador Titular en la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México. Forma parte del Cuerpo Académico Pedagogía Social y Orientación Educativa del Colegio de Procesos Educativos de la Facultad de Filosofía y Letras, BUAP, Universidad Autónoma de Puebla, México, carlos.enrique.silva@gmail.com

Paloma Valdivia Vizarreta, licenciada en Educación Primaria (UNIFE-Perú) y Máster de Gestión y Planificación Educativa (UAB, 2010); es miembro del grupo DIM-UAB (Didáctica y Multimedia), donde desarrolla tareas de coordinadora entre las escuelas y formadoras de maestros; es responsable del proyecto Punt TIC del Ayuntamiento de Palau-Solità i Plegamans y profesora asociada de la UAB; es asesora pedagógica para la elaboración de material digital y aplicaciones para tablets y móviles y Profesora en Universidad Autónoma de Barcelona/PuntTIC Palau solità i Plegamans, Paloma.valdivia@uab.cat

Resumen

En este artículo presentamos la experiencia de implementación de un programa llamado Escuelas Comunitarias. El programa fue implementado por el Centro Universitario de Participación Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. En primer lugar, hablamos de la universidad tradicional desde una perspectiva histórica. En segundo lugar, planteamos el cambio que la institución universitaria experimentó en América Latina. Luego, desarrollamos la idea de compromiso social y de universidad de servicio. Seguidamente, explicamos la relación entre esas dos ideas y los objetivos del Centro Universitario de Participación Social. Describimos el modelo socioeducativo que sustenta a las escuelas comunitarias. Finalmente, presentamos algunas consideraciones sobre los beneficios sociales de

las escuelas comunitarias, entre ellos la formación de agentes de cambio en condiciones de marginalidad y pobreza extrema.

Palabras clave: Pedagogía social, Participación social, Escuelas comunitarias.

Educação social e escolas comunitárias: O caso do Centro Universitário de Participação Social da Universidade Autônoma de Puebla, México

Resumo

Este artigo apresenta a experiência de implementação de um programa chamado Escolas da Comunidade. O programa foi implementado pelo Centro Universitário de Participação Social da Universidade Autônoma de Puebla, México. Primeiro, discutimos a universidade tradicional de uma perspectiva histórica. Em segundo lugar, propomos a mudança que a universidade experimentou na América Latina. Em seguida, desenvolvemos a ideia de compromisso social e serviço universitário. Em seguida, explicamos a relação entre essas duas ideias e objetivos do Centro Universitário de participação social. Nós descrevemos o modelo sócio educacional que apoia escolas comunitárias. Finalmente, apresentamos algumas considerações sobre os benefícios sociais de escolas comunitárias, incluindo a formação dos agentes de mudança em condições de exclusão e pobreza extrema.

Palavras-chave: pedagogia social, participação social, escolas comunitárias.

Social education and community schools. The case of the University Center for Social Participation of the Autonomous University of Puebla, Mexico

Abstract

In this article, we present the experience of applying a social program called Community Schools. The program was implemented by the University Center for Social Participation of the Autonomous University of Puebla, Mexico. We talk about the traditional university from a historical perspective. Secondly, we develop the change that the university institution experienced in Latin America. Then, we explain two fundamental ideas: 1) social commitment and 2) university service. Next, we focus on the relationship between these two ideas and the objectives of the University Center for Social Participation. We describe the socio-educational model that supports community schools. Finally, we present some considerations about the social benefits of community schools, including the formation of agents of change in conditions of marginality and extreme poverty.

Keywords: Social pedagogy, Social participation, Community schools.

Introducción

La idea de universidad y la puesta en práctica de esa idea siempre han implicado la construcción de un espacio cerrado sobre sí mismo. Una universidad es un conjunto arquitectónico con unos límites físicos definidos y, también, es un conjunto gnoseológico cuyos límites están demarcados por diversas disciplinas científicas y técnicas. Desde su origen, en el siglo VIII en Salerno, la universidad (aunque en aquel entonces no se la llamaba así sino *studium* o *studia generalia*) fue concebida como un gremio o corporación escolástica, es decir, como un cuerpo de maestros eruditos destinados a enseñar disciplinas específicas en un grado superior. En la Edad Media, estos maestros ejercían sus funciones

en espacios monásticos cerrados a los cuales pocas personas podían acceder y que, por lo general, tenían una preocupación mínima por lo que sucedía fuera de sus muros. Ya en el siglo XIX, Emile Littré (2017) afirmaba que las universidades francesas estaban conformadas por un grupo de maestros determinado y establecido por la autoridad pública. Estos maestros, además de encarnar el monopolio del saber y de disfrutar de grandes privilegios, tenían por objeto la enseñanza de teología, derecho, medicina, gramática, retórica, dialéctica, aritmética, geometría, música y astronomía, y esto debían hacerlo, como en los tiempos de las catedrales, en recintos cerrados contruidos para ese fin.

En América Latina, las primeras universidades fueron fundadas en el siglo XVI. Eran universidades coloniales que emulaban el modelo medieval y dependían directamente de la corona española y de la iglesia católica (AROCENA Y SUTZ, 2005). Tres siglos más tarde, una vez concretados los proyectos de independencia, Latinoamérica ya contaba con más de 30 universidades que a su manera mezclaban el legado de la colonia y el nuevo espíritu ilustrado inspirado en el modelo francés. No obstante, según Arocena y Sutz (2005), la contribución original de las universidades latinoamericanas ocurrió hace poco, en el siglo XX. Esta contribución consistió en expulsar de las universidades los intereses de las oligarquías y convertirlas en voceras de los oprimidos y de los excluidos. En ese entonces, afirman estos autores, las universidades que no lograban abrirse a la sociedad y a la modernidad eran fuertemente cuestionadas.

Así, aunque desde sus inicios la universidad invirtió más tiempo en operar desde adentro y hacia adentro para consolidarse como institución autónoma en el marco de las sociedades occidentales, al menos en América Latina se gestó la necesidad de que la institución universitaria prestara servicios concretos y constantes a la sociedad que la vio nacer.

En este sentido, la vieja marca histórica ha sufrido cambios radicales en los últimos tiempos. Tal como afirma Ramos Parra (2012, p. 289):

los asuntos relacionados con la pobreza, la desintegración social, el desarrollo del capital social y la protección de los recursos naturales (desarrollo sustentable), entre otros, no habían ocupado la atención preponderante de esas casas de estudio, lo cual cobra en la actualidad, particular relevancia.

En efecto, la universidad actual ha comenzado a mirar hacia fuera y a definirse en función de la responsabilidad social. Ya no se trata de universidad a secas, sino de

universidad de servicio. La responsabilidad social, tal como puede desprenderse de la denominación misma, “insta a la universidad a vincularse con la sociedad circundante y contribuir a su bienestar a través de las actividades de extensión universitaria” (EMILIOZZI, VASEN Y PALUMBO, 2011, p. 330).

En México, se creó y se implementa una figura formal de relación directa entre universidad y sociedad llamada servicio social. El Artículo 52 de la *Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional, Relativo al Ejercicio de las Profesiones en el Distrito Federal*, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 26 de mayo de 1945, dice:

Todos los estudiantes de las profesiones a que se refiere esta Ley, así como los profesionistas no mayores de 60 años, o impedidos por enfermedad grave, ejerzan o no, deberán prestar el servicio social en los términos de esta Ley. (p. 9)

Y, en el Artículo 53 de la misma ley, se define el servicio social como “el trabajo de carácter temporal y mediante retribución que ejecuten y presten los profesionistas y estudiantes en interés de la sociedad y el Estado” (p. 9). Más allá del matiz conminatorio, estos artículos dejan claro que la universidad no puede eludir el compromiso social y, menos aún, no puede omitir el establecimiento de un nexo fáctico entre sus estudiantes y la comunidad de referencia.

El servicio social implica que los estudiantes universitarios se acerquen y conozcan el mundo donde viven. Pero no se trata de un acercamiento superficial y puramente operativo cuya finalidad es cumplir con un mandato legal. Se trata de una clara intención de movilizar la conciencia de las estudiantes e infundir en ellas un fuerte sentido de responsabilidad comunitaria. El servicio social no sólo se orienta a la realización de unas tareas especializadas, sino en la generación de una sensibilidad ante los problemas de la sociedad. Dicho de una manera concreta, los objetivos del servicio social, según Navarrete-Ramírez, Barrera-Bustillos y Martín-Pavón (2010, p. 373), son:

- Beneficiar en forma prioritaria, por medio del servicio social, a los sectores más desprotegidos de la sociedad, apoyándose en el conocimiento científico y técnico existente en las instituciones de educación superior.
- Fortalecer la formación integral de los prestadores de servicio social, para reforzar actitudes solidarias con las comunidades.
- Integrar el servicio social a los planes y programas de estudio de las diferentes carreras de la educación superior.
- Fortalecer la articulación de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior por medio del servicio social.

Como bien puede leerse, se trata de unos objetivos excelsos orientados hacia una integración entre la universidad y la comunidad que, al cumplirse, indudablemente repercuten de manera positiva en el desarrollo de la nación. Sin embargo, esos objetivos, aunque encomiables no siempre se alcanzan. Según Navarrete-Ramírez, Barrera-Bustillos y Martín-Pavón (2010, p. 374),

Los problemas del servicio social para cumplir sus objetivos comunitarios tienen que ver con su burocratización en las instituciones educativas, por el bajo nivel que se le ha dado en las estructuras organizativas y en el diseño de programas del sector público y la asignación gubernamental de recursos, así como por la desvalorización entre los jóvenes de principios como la ética, la reciprocidad y el compromiso social.

Es necesario, entonces, transformar estos problemas en soluciones concretas que impliquen retomar el sentido original del servicio social, el cual, por cierto, es afín a la noción/proceso conocida como aprendizaje-servicio. Según Tapia (2006, p. 20), “el aprendizaje-servicio es una pedagogía de enseñanza por la que los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos en beneficio de la sociedad.” Y, según Cárdenas Fernández (2015), el aprendizaje-servicio “es una metodología que facilita la articulación del propósito de la Universidad: formar profesionales responsables, éticos, y contribuir al desarrollo sostenible y mejora social” (p. 223).

Tanto la disposición institucional de la que hemos venido hablando como las nociones de servicio social y de aprendizaje-servicio comparten sentido con los intereses y el trabajo de la pedagogía social. Según Pérez-Serano (2004) y Petrus (1997), la pedagogía social es una ciencia práctica, social y educativa que busca satisfacer las necesidades básicas del ser humano en sociedad, promoviendo la socialización del individuo de manera tal que su relación con los otros, a través de procesos educativos, le permita desenvolverse y desarrollarse de manera positiva integral y participativa. En este sentido, la pedagogía social es una disciplina inductiva que se nutre de los hechos y que reflexiona sobre ellos “en conexión constante entre la teoría y la práctica” (PÉREZ-SERRANO, 2002, p.230).

En este artículo hablaremos precisamente de esto, a saber, de cómo el Centro Universitario de Participación Social [CUPS] de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [BUAP], promueve procesos socio-pedagógicos.

El CUPS

El Centro Universitario de Participación Social fue fundado en el año 2001 en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Su objetivo principal era más bien amplio, “generar espacios para la participación ciudadana” (FIGUEROA FERNÁNDEZ, 2017, p. 3). El carácter abarcador, complejo y eminentemente sensible a los problemas sociales de este primer objetivo, requirió que el CUPS diseñara e implementara programas y proyectos educativos para “integrar los procesos socioformativos de la comunidad universitaria con procesos de desarrollo comunitario de zonas en condición de marginación y exclusión” (FIGUEROA FERNÁNDEZ, 2017, p. 3). Desde sus inicios, el CUPS dejó claro su compromiso y su ámbito de acción socio-pedagógicos. La educación popular y crítica ha sido el hilo conductor del Centro y las comunidades marginadas su horizonte de realización. El CUPS ha creado un nicho abierto y móvil donde los estudiantes universitarios y la comunidad pueden compartir experiencias y co-construir conocimientos.

Una de las preocupaciones principales del CUPS ha sido y sigue siendo la lecto-escritura. Según Villaseñor Palma, Valdivia Vizarrata, Guzmán Zárate, Cházari Álvarez y García Tapia (2016),

desde hace más de quince años, el CUPS lleva a cabo diversas acciones comunitarias, la mayoría de ellas relacionadas con la alfabetización, en distintas localidades rurales e indígenas del interior del estado. En 2007, el CUPS puso en marcha un programa de alfabetización para atender a jóvenes y adultos que viven en colonias vulnerables del municipio de Puebla [México]. (p. 62)

Cada año, el CUPS incorpora a sus campañas de alfabetización a más de 100 estudiantes de la BUAP y otros prestadores de servicio social, así como voluntarios y jóvenes de otras instituciones educativas de la región. Pero no se trata solamente de enseñar a leer y escribir. Las campañas suponen una interacción dinámica de doble batiente en la cual los universitarios “enseñan” a los habitantes de la comunidad que así lo requieran y, al mismo tiempo, aprenden de esos habitantes. Este aprendizaje implica que los estudiantes universitarios se sientan concernidos por la realidad mexicana, y que actualicen, de cara al futuro, que su vida profesional no debe desligarse de los intereses sociales.

Además de la alfabetización, el CUPS ha diseñado y puesto en práctica un programa donde se hace más evidente el trabajo socio-pedagógico. El programa se denomina

“Escuelas comunitarias: aprendiendo para la vida”. Tal como le sucede a cualquiera que se encuentre sensiblemente implicado en el trabajo comunitario, los agentes del CUPS, que en un principio se autodenominaban “servidores” pero que luego de un proceso de evaluación participativa comenzaron a llamarse educadores sociales, comenzaron a notar que las necesidades de la población con la que trabajaban no se agotaban en la cuestión de la lectura o de la escritura ni se limitaba a unos afectados específicos (jóvenes y adultos). Siendo comunidades marginadas y empobrecidas, el analfabetismo era sólo una parte de la cornucopia de problemas que afrontaban sus habitantes. Tal como relatan Villaseñor Palma et al. (2016), el número de jóvenes y adultos que atendía el CUPS comenzó a ser superado por la llegada de “niños y adolescentes que por diversas razones no acudían a la escuela y muchos de los cuales nunca habían estado escolarizados” (p. 62).

Aun cuando, en México, la educación pública pretende atender al grueso de la población en edad escolar, más de 3 millones de niñas y niños menores de 15 años no asisten a la escuela. Básicamente, su condición socioeconómica les impide escolarizarse. Muchos de estos niños se ven forzados a trabajar para ayudar a sus padres (cuando los hay) a conseguir el sustento diario para toda la familia. Además, estos niños, por lo general, tienen una alimentación precaria e insuficiente.

Ante esta situación, nace, en 2011, el programa “Niños sin escuela”, que más adelante pasaría a denominarse “Escuelas Comunitarias”. En un principio, este programa, en lo tocante a su finalidad, era una especie de extensión de las campañas de alfabetización, es decir, su propósito era que esos niños y adolescentes aprendieran a leer y escribir y a realizar cálculos matemáticos elementales, así como algunas destrezas para manejarse en la vida cotidiana. Sin embargo, “a cuatro años de su implementación, el CUPS reconoce la necesidad de replantear el propósito del proyecto de cara a atender de manera integral las necesidades de los niños y los adolescentes” (VILLASEÑOR PALMA et al., 2016, p. 62). La idea era y sigue siendo crear escuelas comunitarias, con el objetivo ampliado de ofrecer a los niños y niñas desescolarizados la posibilidad de cambiar para bien sus condiciones de vida y redefinir su visión de futuro.

Las escuelas comunitarias intentan, pues, responder a esas necesidades y alcanzar esas y otras metas basadas en un modelo socioeducativo que resumiremos a continuación.

Modelo socioeducativo de las escuelas comunitarias

Villaseñor, Silva y Valdivia. Ensino & Pesquisa, v.15, n. 2 (2017), 141-154, Suplemento.

Según la UNESCO (2015), acabar con toda forma de exclusión, desigualdad y vulnerabilidad de la mayoría de los habitantes del planeta es una tarea impostergable. Este mismo organismo considera que una sociedad justa, incluyente e igualitaria no puede construirse si no tenemos sistemas educativos justos, incluyentes e igualitarios. Es necesario dar a las personas la oportunidad de acceder a una educación de calidad, redefiniendo la escuela a partir de la flexibilidad y de la apertura a la diversidad. La escuela debe dejar de ser un recinto cerrado donde priman las exigencias burocráticas, y abrirse a la comunidad ofreciendo formas alternativas de desarrollar las competencias de sus habitantes y de acreditar los conocimientos adquiridos de manera no formal. No puede haber desarrollo ni libertad si la educación deja de movernos a todos y no favorece el despliegue de nuestras capacidades (NUSSBAUM, 2012; SEN, 2000; ÚCAR, 2016a, 2016b).

La Organización de las Naciones Unidas [ONU] y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2016) en su *Agenda 2030* plantean 17 objetivos que suponen un compromiso común, es decir, deben perseguirse todos por igual. Sin embargo, cada región y cada sector tienen ante sí desafíos específicos a la hora de definir rutas para la construcción de modelos de desarrollo sostenible. Corresponde a las personas implicadas tener claro cuáles son los recursos y actividades necesarias para alcanzar los objetivos que consideren prioritarios. En el caso del CUPS, existe una correspondencia evidente con el Objetivo 4, a saber, garantizar una educación equitativa, inclusiva, de calidad y permanente para todas y todos. Al garantizar este tipo de educación, el CUPS, a través de las escuelas comunitarias, también colabora de manera significativa con la reducción de las desigualdades (Objetivo 10), la promoción de la salud y el bienestar general (Objetivo 3), la transformación de los asentamientos humanos en ambientes inclusivos, seguros y sostenibles (Objetivo 11), la construcción de una cultura de paz (Objetivo 16), y el crecimiento económico por la vía de una formación para el empleo digno (Objetivo 8). Las escuelas comunitarias, sobre la plataforma de la pedagogía social, conforma una alianza entre la universidad y la comunidad con miras a la co-construcción de conocimientos y la puesta en marcha de prácticas concretas para hacer del nuestro un mundo con menos desigualdades y más oportunidades.

En este sentido, afirman Villaseñor Palma y Silva Ríos (2017, p. 10), “en el caso del CUPS, la primera y más urgente de todas las necesidades es que los niños y jóvenes ejerzan

el derecho a la educación” y para ello se construyó “un modelo socioeducativo, cuyos fundamentos se conectan de manera significativa y pertinente con los niños y jóvenes, y con su contexto histórico, social y cultural.”

Desde el punto de vista teórico, el modelo hace confluír algunas de las ideas medulares de Célestin Freinet, Johann Heinrich Pestalozzi y Paulo Freire. Además de representar una guía conceptual, las ideas de estos autores sirvieron para definir los **cuatro principios** del modelo:

1. **Creatividad y autonomía.** Los niños y niñas tiende a ser activos, creativos y a expresarse espontáneamente. Cuando el contexto de interacción favorece la libertad y la autonomía, esas tendencias se potencian.
2. **Actividad y trabajo.** Las escuelas comunitarias se orientan a la formación para hacer, es decir, centra en el aprendizaje y puesta en práctica de habilidades agrícolas, de herrería, de carpintería, de costura, de cocina, etc. Igualmente, este proceso va siempre acompañado del desarrollo de acciones socio-cognitivas como conocer, crear, expresar y comunicar.
3. **Diálogo e intercultural.** La persona en situación educativa actúa, y tiene la capacidad de dialogar sobre la base del conocimiento de su mundo de vida. Se trata de un organismo agente que plantea alternativas de cambio a través de la deliberación. Del mismo modo, el modelo socioeducativo de las escuelas comunitarias se basa en la promoción de la diversidad y cultiva valores como la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos en un marco democrático, heterogéneo y de respeto a la diferencia.
4. **Situación.** No se puede garantizar la libertad y el desarrollo sin la conformación de una ciudadanía crítica y reflexiva. El modelo tiene presente que un ciudadano o ciudadana con este perfil sólo se forma con conocimiento situado, es decir, las personas deben conocer su historia y su cultura, y deben sentirse agentes protagónicos a la hora de transformar su realidad social.

Desde el punto de vista psicosocial y socioeducativo, el modelo contempla que los niños y los jóvenes desarrollen plenamente su personalidad de una manera armoniosa. Para ello, es necesario generar un ambiente comprensivo orientado a la felicidad, la libertad y la dignidad. La idea es integrar a niños y jóvenes a un proceso formativo transformador de su realidad. Específicamente, el modelo abarca seis dimensiones del desarrollo de niños y

adolescentes: 1) Lenguaje y comunicación; 2) Formación para la convivencia; 3) Arte y cultura; 4) Desarrollo físico y salud; 5) Ciencia y Tecnología; y 6) Pensamiento matemático.

En el modelo, los educadores sociales se encargan de la promoción cultural y social. En este sentido, el educador social que preconiza el modelo y tal como lo contempla la Asociación Estatal de Educación Social (2007), está abierto a nuevas posibilidades e intenta incorporar al proceso socio-formativo bienes culturales que amplíen el horizonte existencial de los educandos y de las personas en general.

Cabe decir que, si bien las escuelas comunitarias son el ámbito de realización del modelo, el CUPS es su corazón. Esto se evidencia en la misión del Centro, la cual es, “desde la experiencia universitaria, contribuir a mejorar las habilidades y capacidades de las personas marginadas y socio-económicamente frágiles, mediante programas y proyectos que propicien y posibiliten la transformación de la realidad” (VILLASEÑOR PALMA Y SILVA RÍOS, 2017, p. 10).

El modelo socioeducativo de las escuelas comunitarias abarca al menos 3 grandes ámbitos: donde se despliega el modelo son:

1. **Familia.** Es necesario que padres, madres y cuidadores se sumen al proceso de toma de decisiones que se desarrolla en la escuela. De igual modo, padres, madres y cuidadores deben incorporarse a las acciones escolares, porque la familia es el vínculo con el resto de la comunidad. Este vínculo es indispensable para constitución, organización y consolidación de las escuelas comunitarias.
2. **Comunidad.** El modelo promueve el trabajo en equipo, la cooperación y la responsabilidad. La idea es que los agentes involucrados en el proceso formativo trabajen sinérgicamente para desarrollar acciones que produzcan un impacto positivo en la realidad inmediata. Sin redes de apoyo el modelo no puede implementarse.
3. **Participación social y universitaria BUAP.** Tal como decíamos al principio, este modelo se corresponde con la idea de la universidad socialmente responsable que presta servicios a la comunidad. En este sentido, la participación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla se actualiza a través del CUPS con el trabajo de los estudiantes universitarios que están a punto de graduarse y que deben prestar el servicio social que la ley contempla. También pueden participar (y participan) estudiantes universitarios que requieren hacer su

Práctica Profesional o simplemente que quieren trabajar sin que medie un requisito formal, es decir, que trabajan voluntariamente porque su sensibilidad social así los motiva. En todos los casos, en el marco de las escuelas comunitarias, estos agentes son considerados educadores sociales.

Finalmente, el modelo tiene presente cuatro grandes referentes o dimensiones: 1) La demografía; 2) La economía; 3) La cultura; y 4) La esfera ético-política. Todas estas aristas se reflejan en todos y cada uno de los aspectos del modelo que hemos referido hasta ahora.

Consideraciones finales

Los nuestros no son tiempos alentadores. Los seres humanos hemos ido mermando los recursos del planeta a una velocidad más que alta, al punto de convertirlo en un ecosistema insostenible. Esto, sin duda, debe llamar nuestra atención y nos obliga a definir y emprender acciones para revertir ese proceso y garantizar un futuro mejor para las generaciones por venir. En palabras de ONU y CEPAL (2016, p. 7), “el lento crecimiento económico mundial, las desigualdades sociales y la degradación ambiental que son característicos de nuestra realidad actual presentan desafíos sin precedentes para la comunidad internacional.” Xavier Úcar (2016a), en un ejercicio extraordinario de contextualización sintética, ofrece un resumen de los grandes cambios que están definiendo nuestra manera de vivir en sociedad:

- El tránsito de la cultura del esfuerzo a la estética del consumo [...]. Si la estabilidad y la seguridad eran valores centrales de la *vida sólida*, la ambigüedad, el cambio continuo y la incerteza derivada son los propios de la *vida líquida*.
- La normalización de las tecnologías de la comunicación y la información como uno de los medios a través de los cuales desarrollamos aspectos recientes de nuestra sociabilidad. [...] [que favorecen la consolidación] de un nuevo «panóptico digital» [...].
- El avance inexorable del neoliberalismo y de la globalización [...].
- Los movimientos de migración internacional que, impulsados por situaciones de pobreza o de guerra, perfilan nuevas vulnerabilidades y nuevos ámbitos de necesidad [...].
- La presencia del riesgo en todos los aspectos de la vida, que fuerza a las personas a la «búsqueda de soluciones biográficas a contradicciones que son sistémicas» [...].
- La emergencia del individualismo, que replantea el sentido y los contenidos de la socialización [...].

- Los procesos de aceleración social que [...] se fundamentan en una aceleración técnica, una aceleración del cambio social y una aceleración del ritmo de vida [...]. (p. 47-48).

Todo esto se mezcla con una globalización de la crisis socioeconómica por lo que, como decíamos, los resultados no son alentadores. Sin embargo, si algo ha demostrado la historia de la humanidad es que las crisis no son esencialmente ineluctables. Tal como hemos referido con la experiencia socioeducativa del CUPS, es más o menos evidente que hay resquicios de esperanza. De una manera modesta pero decidida y sistemática, el programa de atención Escuelas Comunitarias del CUPS tiene como horizonte de realización el fortalecimiento de las habilidades y capacidades de los niños de modo tal que tengan herramientas para satisfacer sus apremiantes necesidades económicas, sociales y culturales, pero sobre todo para mejorar la calidad de vida de su comunidad. Para el CUPS la marginación y las condiciones de pobreza extrema son problemas que se deben atacar de manera urgente, pero no son razones para bajar la guardia y resignarse. Al contrario, son la oportunidad para favorecer y construir la transformación social orientada al bienestar integral. Tal como afirma Úcar (2016a, p. 98), “los retos en general [...] son unos potentes medios para el aprendizaje, para el descubrimiento, el conocimiento o la mejora de los propios recursos y para [...] mejorar aquello que somos y hacemos.”

Así las cosas, hoy día, el programa de atención Escuelas Comunitarias del CUPS se desarrolla en cuatro asentamientos urbanos marginados de diferentes zonas de la ciudad de Puebla, México. Atiende a cerca de un centenar de niños y niñas de entre 4 y 18 años de edad. Estos niños y niñas, en niveles diferentes, poco a poco se han convertido en agentes competentes a la hora de afrontar la precariedad de su situación social y económica. Del mismo modo, el programa ha incorporado a poco más de una treintena de estudiantes de servicio social y voluntarios, quienes se esfuerzan con compromiso y denuedo en favorecer el desarrollo de los niños y niñas que asisten a las escuelas comunitarias. Puede que estas cifras no sean impresionantes ni exorbitantes, pero, al menos para nosotros, son una semilla cuyos frutos en un futuro no muy lejano seguramente contribuirán con el mejoramiento de las condiciones de vida en estos asentamientos.

No nos cabe duda alguna de que este es el camino seguir, el camino de la educación social concreta y comprometida. Decíamos que era un resquicio, pero no, es un horizonte abierto de esperanza para construir un mundo justo y digno.

Referencias

AROCENA, R.; SUTZ, J. Latin American Universities: From an original revolution to an uncertain transition. In: **Higher Education**. v. 50, 2005, p.573-592.

ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL. **Documentos profesionalizadores**. Definición de educador social. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social, 2007.

CÁRDENAS FERNÁNDEZ, C. Experiencia multidisciplinar para la promoción del desarrollo integral de niños y niñas de jardines infantiles vulnerables. In: HERRERO, M. A.; TAPIA, M. N. (Orgs.). **Actas de la III Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio**. Buenos Aires: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. 2015, p.223-227.

EMILIOZZI, S.; VASEN, F.; PALUMBO, M. M. Desafíos para la vinculación entre la universidad pública y demandas de actores sociales y gubernamentales. In: **Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología**. v. 20, n.2, 2011, p.329-341.

FIGUEROA FERNÁNDEZ, M. I. 15 años alfabetizando. In: **Saberes y Ciencias**. v. 5, n. 59, 2017, p.3.

LITTRÉ, E. Le dictionnaire de la langue française [compuesto entre 1863 y 1877]. In: <http://littre.reverso.net/dictionnaire-francais/>, 2017.

NAVARRETE-RAMÍREZ, A.; BARRERA-BUSTILLOS, M.; MARTÍN-PAVÓN, M. J. Evaluación de proyectos de servicio social en una universidad mexicana. In: **Magis**. v. 2, n.4, 2010, p.371-382.

NUSSBAUM, M. **Crear capacidades**. Propuesta para el desarrollo humano. Madrid: Paidós, 2012. 262p.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS Y COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible**. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago: Naciones Unidas, 2016. 49p.

PÉREZ-SERRANO, G. **Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica**. Madrid: Narcea Ediciones, 2004. 312p.

PETRUS, A. **Pedagogía social**. Barcelona: Ariel - UNESCO, 1997. 448p.

RAMOS PARRA, C. Cultura innovativa para la universidad de servicio en el marco de la responsabilidad social universitaria. In: **Opción**. v. 28, n.68, 2012, p.287-302.

SEN, A. **Desarrollo y libertad**. Barcelona: Planeta, 2000. 440p.

TAPIA, M. N. **La solidaridad como pedagogía**. Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2006.

ÚCAR, X. **Pedagogías de lo social**. Barcelona: UOC, 2016a. 157p.

ÚCAR, X. **Pedagogía de la elección**. Barcelona: UOC, 2016b. 192p.

UNESCO. **Education 2030**. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Paris: UNESCO, 2015. 34p.

VILLASEÑOR PALMA, K.; SILVA RÍOS, C. El Modelo socioeducativo de las Escuelas Comunitarias del Centro Universitario de Participación Social (CUPS). Una mirada desde la Pedagogía Social. In: **Saberes y Ciencias**. v. 5, n.59), 2017, p.10.

VILLASEÑOR PALMA, K.; VALDIVIA VIZARRETA, P.; GUZMÁN ZÁRATE, C.; CHÁZARI ÁLVAREZ, A.; GARCÍA TAPIA, M. Las escuelas comunitarias del CUPS: historia de la construcción participativa de un modelo socioeducativo. In: SOLER, P.; BELLERA, J.; PLANAS, A. (Orgs.). **Pedagogía social, juventud y transformaciones sociales** Girona: Universitat de Girona, 2016, p. 61-70.