

**CURSO INTRODUCCIÓN A LOS  
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS**

**CIEU  
2025**

**LICENCIATURA EN  
PEDAGOGÍA SOCIAL  
TOMO II**

**FES**



FACULTAD DE  
EDUCACIÓN Y SALUD  
Dr. Domingo Cabred

**UPC**

UNIVERSIDAD  
PROVINCIAL  
DE CÓRDOBA

# Índice

1. Carta Bienvenida 2025
2. Núñez, V. (2007) Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos.Universidad de Barcelona.
3. Baraldo, N.( 2022) Campo académico de la Pedagogía/Educación Social en Argentina. Trazos de una experiencia en proceso.
4. Del Pozo Serrano (2021) La Pedagogía Social y la Educación social latinoamericana: Prácticas, formación e investigación desde la región.RES, Revista de Educación Social número 32.
5. Nájera Martínez, E. ( S/F ) Pensar la pedagogía social desde la praxis socioeducativa: Las escuelas sociales para un mejor vivir.
6. Carballeda, A.( 2023). La Intervención en lo Social: Exclusión e Integración en los Nuevos Escenarios Sociales. Editorial Margen. Buenos Aires.
7. Úcar, X. ( 2022 ). La Educación Escindida: Perspectivas desde la Pedagogía y la Educación Social.Universidad Autónoma de Barcelona.



FACULTAD DE  
EDUCACIÓN Y SALUD  
Dr. Domingo Cabred

UPC UNIVERSIDAD  
PROVINCIAL  
DE CÓRDOBA

## • **Contenidos Disciplinarios**



FACULTAD DE  
EDUCACIÓN Y SALUD  
Dr. Domingo Cabred

UNIVERSIDAD  
PROVINCIAL  
DE CÓRDOBA

## Queridxs Ingresantes 2025

*El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre.  
Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas (Paulo Freire)*

Queremos darle la **BIENVENIDA** como equipo de gestión de la Licenciatura en Pedagogía Social, junto a los profesores del ingreso. Nuestro propósito es acompañarlos en su proceso de aprendizaje. El ingreso es una instancia para encontrarnos y debatir, consensuar y problematizar diversas temáticas teóricas sobre el quehacer del pedagogo/ga social, además de conocer y recorrer juntos este proceso de aprender.

Hablar de pedagogía social es pensar en un campo disciplinar en constante movimiento, interesado en los nuevos desafíos que presentan los contextos y escenarios complejos de la sociedad actual. Queremos que formen parte de esta propuesta, donde los invitados al análisis y la reflexión- acción sobre la realidad educativa y social de los sujetos protagonistas: activos, creativos y reflexivos, inmersos en la complejidad desafiante de potenciarse como sujetos políticos, sociales, culturales y éticos.

En este módulo disciplinar encontrarán una selección de materiales conceptuales, que funcionarán como una caja de herramientas para construir conocimientos y explorar la experiencia práctica de cada uno, llegando a comprender el ser, hacer y sentir de la pedagogía social, que fundamentan los saberes específicos del campo y sustentan nuestra intervención profesional.

Iniciar una carrera universitaria implica tomar decisiones y establecer metas. Por ello, esta instancia de acercamiento a la carrera, a su objetivo de estudio, a los ámbitos de actuación y a los modos de abordar acciones socioeducativas es esencial para enfrentar los desafíos que se presentan. Les sugerimos leer en profundidad el material bibliográfico propuesto e intentar una aproximación personal y conceptual. Es fundamental una lectura reflexiva del material teórico: subrayen ideas centrales y términos que les llamen la atención, identifiquen conceptos principales y anoten dudas en forma de preguntas.

Esto lo trabajaremos en profundidad juntos en los diferentes encuentros presenciales.

Contarán con una hoja de ruta que los guiará en todo su recorrido, indicando el orden de los textos y las clases. Cualquier duda o consulta, estaremos disponibles a partir de los primeros días de febrero.

Queremos acompañar su elección, destacando que la Pedagogía Social es una carrera que interviene en realidades educativas y sociales de sujetos individuales y colectivos sociales vulnerados en sus derechos y acceso a bienes culturales, económicos y sociales.

Esperamos que el recorrido propuesto les entusiasme, motive y confirme que su elección va por el camino correcto, contando con el acompañamiento de la facultad en su recorrido y trayectoria universitaria.

Les esperamos en febrero para iniciar el cursillo y acompañarlos en este desafío.

Equipo de Profesores del Ingreso LPSC.

# **Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos.**

**Violeta Núñez <sup>i</sup>**

**UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

**Barcelona, marzo de 2007.**

*“Hay acciones minúsculas destinadas  
a un incalculable porvenir”.*

María Zambrano

*“Todas las penas pueden soportarse si las  
ponemos en una historia o contamos una  
historia sobre ellas”.*

Isak Dinesen

## **0. Para comenzar.**

Quisiera comenzar agradeciendo esta invitación al Ministerio de Educación\* pero, muy en particular a Patricia Redondo, propulsora del encuentro y a quienes con su trabajo, con su interés y su presencia lo hacen posible. Gracias pues por esta cordial disposición, que me permite hoy tener el honor de estar aquí, con todos ustedes, en este espacio de intercambios.

En segundo lugar, considero pertinente —antes de entrar propiamente en la materia de mi exposición— dar cuenta del lugar desde el que hablo. Intento siempre parcial, lacunario, pero a cuyo esfuerzo de formulación debemos

---

\* Esta conferencia fue pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina en abril de 2007.

sentirnos convocados. Si uno no intenta precisar desde dónde habla, parecería ocupar TODO el lugar de la VERDAD: un lugar con pretensiones de absoluto.

Por el contrario, he de decir que hablo desde un cierto y acotado lugar teórico. Se trata de una disciplina *nueva* en el campo de las llamadas Ciencias de la Educación.

La disciplina a la que hago alusión da en llamarse *Pedagogía Social*. Para algunos no deja de ser un *invento español*. En parte, yo también así lo creo... No obstante, como buena *novedad*, la Pedagogía Social tiene su historia. Comienza hacia mediados del XIX en Alemania, con Paul Natorp en su *Curso de Pedagogía Social*. Avanza tortuosamente en las primeras décadas del siglo XX<sup>ii</sup>. Su actualización se realiza después de la Segunda Guerra Mundial, tanto en Alemania como en Francia, donde hay dos trayectorias con ciertas diferencias teórico-técnicas: las escuelas de Trabajo social — Pedagogía Social en el primer país; las de Educadores Especializados en el segundo.

La Pedagogía Social, como disciplina teórica y sus modelos de educación social es, sin duda, la peculiaridad y la aportación de España. Pero tampoco se trata aquí de un campo homogéneo, sino de un campo estructurado (en el sentido establecido por Pierre Bourdieu<sup>iii</sup>) según diferentes posiciones paradigmáticas. Debo asimismo agregar que yo hablo desde una posición estructural que, en España, tiene carácter emergente, no hegemónico.

Desde ese lugar, nos planteamos a la Pedagogía Social como la disciplina pedagógica desde la que se trabaja, teórica y prácticamente, en las complejas fronteras de la inclusión / exclusión. Así, y en alusión a esas fronteras, se trata de un trabajo de ampliación —en lo pedagógico y en lo político— de las dimensiones de las responsabilidades públicas en educación. En el sentido de que el momento actual y sus desafíos nos llevan, en educación, a pensar y a actuar más allá (y más aquí), de la escuela o, dicho en otros términos, allí donde la escuela (para

poder constituirse como espacio de efectivo ejercicio de transmisión de saberes) requiere de otros *partenaires* sociales a fin de poder centrar su función.

De esta manera, postulamos a la Pedagogía Social como un espacio para pensar, y también para poner en marcha, cuestiones que tienen que ver con la igualdad y los derechos, en el marco de las nuevas condiciones económicas, respecto al acceso a la cultura, a la participación social y a la dignidad de las personas.

Algunas de estas consideraciones son las que quisiera hoy compartir aquí, a fin de ponerlas a debate y discusión.

## **1. Presentación<sup>iv</sup>.**

Vamos a interrogarnos sobre la función de la educación en general y de la educación social en particular, sobre sus alcances y sus límites, en el marco de las modalidades actuales de segregación que denominaremos *procesos de exclusión*.

La hipótesis que voy a desplegar sostiene que, desde los discursos globales hegemónicos, se postulan dos figuras específicas de la exclusión en el campo educativo. Dos modalidades que se pretenden de gran alcance y que se articulan, se combinan, se atraviesan o superponen según momentos y contextos sociales. Vamos a señalar a estos procesos como:

- a) **la degradación de los sistemas escolares públicos a meros contenedores;**
- b) **la proliferación de programas de *intervención social directa* diseñados desde la idea de la “*prevención*”.**

Para el despliegue de esta hipótesis vamos a recurrir a los siguientes elementos:

- 1) Referencias a lo que llamaremos *minorización* de las infancias;
- 2) Recorrido breve en torno a la noción de exclusión;
- 3) Alusión al vaciamiento educativo de los sistemas escolares públicos;

- 4) Señalamiento del alcance de los despliegues de los dispositivos de gestión poblacional.

Partimos de considerar a la educación como un *anti—destino*, pues se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación... Particulares recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen, diversos registros de olvido y recuerdo; y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son pre—decibles sino, para utilizar las palabras de Hannah Arendt, sólo decibles a *posteriori*.

Voy a hablar aquí de y desde una pedagogía social que se interroga acerca de instituciones y funciones que apelan a la educación y que, habitualmente, quedan fuera de los discursos pedagógicos al uso. Se trata, entonces, de dar visibilidad pedagógica a tales prácticas. Estas han de desplazarse a muchos sitios, para que la exclusión no lo ocupe todo. Y allí, en los bordes, en los territorios de frontera, han de intentar tejer red social, en tanto que educativa. Allí, han de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano. Se han de ocupar de cada uno. Sobre todo de aquéllos de los que muchos sólo se preocupan para ponerles un rótulo, encuadrarlos en una categoría y considerarlos *flujos estadísticos* a los que se prefigura un destino cierto: la exclusión cultural, social y económica.

### **1. La minorización de las infancias y adolescencias.**

*Menores* es la categoría que, a lo largo del siglo XX, pasó a designar no sólo al conjunto de niños y adolescentes que no han alcanzado la mayoría de edad, sino particularmente a aquéllos a los que la mirada del control social ubica como “peligrosos”<sup>v</sup>. Los *menores* devienen (a partir de la creación del Primer Tribunal Tutelar de Menores, en Chicago, en 1899) objeto específico de *intervenciones sociales*, tanto desde la perspectiva preventiva como punitiva, so pretexto de educarlos.

Ya en el siglo XVIII aparece, a partir de ciertas propuestas, en un espectro que va de Juan Bautista de Lasalle a Johann Pestalozzi, la noción de una educación específica para pobres. En efecto, se trata de una educación tal que les permita soportar la pobreza; vivir resignados e incluso felices en ese horizonte estrecho y sin miras al que, según parece, se hallan irremisiblemente destinados. Se trata de una educación degradada a adiestramiento, como disciplina del cuerpo y del alma<sup>vi</sup>.

Es también la premisa que, a manera de coartada, justificó, un siglo después (a finales del XIX), la sustracción de los así llamados menores “*de los procesos de derecho penal y [la creación de] programas especiales para niños delincuentes, dependientes y abandonados*” (Platt: 37).

Esta concepción de la educación, particularmente de la educación social, como tarea de *intervención social*, realiza hoy una especie de retorno por la puerta grande. En efecto, desde finales del siglo XX asistimos a la expansión de una suerte de *minorización* de infancias y adolescencias a escala planetaria, aunque con impactos diferenciales, según localizaciones geográficas y/o económicas. Se trata de predeterminar sectores a los que se atribuyen características específicas y a los que se les asigna un destino social (cultural, económico) prefijado.

Vamos a hablar de ese concepto de educación usado en sentido segregativo.

Hoy, las infancias y adolescencias de ese 80% de la población mundial que, según la definición de la OCDE<sup>vii</sup>, “*nunca constituirán un mercado rentable*” pues su “*exclusión social se agudizará a medida que los otros vayan progresando*”; esas infancias y adolescencias, digo, se piensan (en los organismos internacionales hegemónicos), como objeto de peculiares tratamientos en dispositivos que se gestionan en nombre de la educación, pero cuya característica es el vaciamiento cultural que los inscribe en el lema pestalozziano de *educar al pobre para vivir la pobreza*.

## **2. La exclusión.**

Pensar sobre la noción de exclusión, nos lleva a interrogarnos acerca de la concepción que tenemos de lo social: si entendemos a la sociedad de hoy como un destino marcado o bien si la entendemos como un momento donde las bifurcaciones son posibles. En otros términos: si no tenemos más remedio que seguir en la profundización de la vía liberal y lo que ésta conlleva (fragilización de lo político, subsumisión de lo social en las leyes de mercado); o bien podemos abocarnos a reconstruir los fundamentos de la democracia, redefiniendo las relaciones entre el mercado y el dominio político; los contratos sociales y sus alcances.

La exclusión aparece como efecto del modelo neoliberal de expansión capitalista, de la extensión de las leyes de mercado a todas las esferas de la vida humana. He aquí un importante nudo del que parten las principales dificultades del actual momento histórico: pretender *hacer mercado* con la política, con la educación, con la sexualidad, con la cultura...

Por otra parte, la exclusión también puede hacernos pensar, a la manera de Manrique, que *todo tiempo pasado fue mejor...* Sin embargo, no ha habido tal pretérito perfecto. Lo nuevo y turbador de nuestra actualidad es que la exclusión ha rasgado los tenues velos que, en otros momentos, fueron (en)cubriendo las operaciones de construcción de lo social y sus costes.

Con esto queremos decir que la noción misma de exclusión apunta a lo que ya Kant definió como la *insociable sociabilidad humana*<sup>viii</sup>, esto es, a la *dimensión estructural* de lo social. Por lo cual no nos es dado operar con ella de manera directa. De allí que la educación constituya un frágil pero eficaz modo de hacer con el *malestar en la cultura*<sup>ix</sup>.

Podemos entender la exclusión como una *construcción social* que recubre tres conjuntos de prácticas:

1. lisa y llanamente, la eliminación del diferente;
2. encierro y/o deportación;

3. dotar a *ciertas* poblaciones de un estatus especial, que les permite coexistir en la comunidad pero que les priva de ciertos derechos de participación, en actividades sociales, culturales, económicas.

En 1998, en Barcelona, se realizaron unas Jornadas bajo el título *La clínica ante la segregación*. Allí tuvimos oportunidad de señalar este curioso fenómeno en las prácticas sociales y educativas: la exclusión *en el interior* de los dispositivos sociales y educativos. Ya no se pone *fuera*, o en los márgenes. Hay una centralidad de la exclusión: *éxtimo* (segregación en lo interior). Por ejemplo, en el sistema escolar, una de tales modalidades se gestiona bajo el eufemismo de *sujetos con necesidades educativas especiales*. En esta categoría poblacional recaen no pocos niños y adolescentes que provienen de barrios periféricos y/o de familias de *zonas de vulnerabilidad* o de *zonas de exclusión social*, para utilizar las categorías de Robert Castel. Para seguir con este ejemplo, hoy se habla de “*nees*”, así, sustantivados (¿tal vez en alusión al famoso monstruo del lago escocés homónimo...?). Curiosa operación, que produce un “interior” ya desprovisto (externalizado/ deslocalizado) respecto a las herencias culturales y a las atribuciones de herederos de pleno derecho a los sujetos allí “incluidos”...

### **3. La degradación de los sistemas escolares públicos a meros contenedores.**

En primer lugar, estableceremos la diferencia entre *educación* y *aprendizaje* o *instrucción*.

*El aprendizaje (instrucción, en la palabra de los clásicos de la Pedagogía) consiste en las adquisiciones de bienes culturales que un sujeto ha de realizar* (aprender a leer y escribir; aprender desde las operaciones matemáticas elementales a las complejas; aprender a convivir con los demás; aprender a andar en bicicleta...). Estos procesos son más o menos complejos y requieren del sujeto una cierta disposición para realizarlos.

*La educación no puede existir sin esa función instructiva<sup>x</sup>*. Sin embargo, no se confunde con ella. No puede haber educación sin que el niño aprenda: el niño *debe* aprender (Kant: 1983<sup>xi</sup>; Lacan: 1973<sup>xii</sup>). La educación requiere de

aprendizajes: de una buena relación con la palabra, con los otros, con los libros, con los conocimientos y las técnicas; para poder abrir –en algún momento– nuevas inquietudes y lanzar a la búsqueda de otros horizontes.

No se pueden subsumir ambas dimensiones. No son homologables. La educación va más allá del aprendizaje. El acto educativo reenvía a *lo-porvenir*. Se inscribe en un lugar más allá de cualquier finalidad; en un instante breve, efímero, del que tal vez nada se pueda decir, pero del que somos responsables.

Por ello decimos que la educación es un tiempo que sólo podemos atisbar en la medida de nuestra confianza en que ese otro radical con quien trabajamos, algo hará. No hay posibilidad alguna de “evaluar” la educación: es un tiempo *otro*.

Los efectos de la educación devienen así imprevisibles: **no hay relación de determinación entre los objetivos de los educadores y el porvenir de lo humano.**

Desconocemos qué, cómo y cuándo los objetos de la transmisión (los aprendizajes de la cultura), cursarán en las tramas subjetivas y sociales de tiempos que no son nuestros, en recorridos que no podemos prefigurar sino a costa de la simplificación o el engaño.

Pero hoy, podemos constatarlo, se han invertido los dos procesos, con lo cual se vacían de significación y se anulan sus alcances. Los aprendizajes en los que la educación ha de incardinarse han quedado devaluados.

Salvando los llamados “*polos de excelencia*”, las políticas hegemónicas formulan (a través de instancias tales como el Banco Mundial o la OCDE), la exigencia de la devastación de los contenidos culturales para instaurar, en términos de la afortunada frase de Jean–Claude Michèa<sup>xiii</sup>, *la enseñanza de la ignorancia en todas sus formas*.

Y es aquí, en este territorio devastado, donde las políticas neoliberales plantean lo que llaman *inclusión*. En efecto, han girado la insistencia, de pretensión moralizante, al plano personal: las actitudes, las motivaciones, la integración al grupo... Es sin duda sorprendente: hablar de educación pero sin hacer referencia a

bien cultural alguno. Últimamente se dice: valores y habilidades. Como si pudieran transmitirse en sí, sin referencia a los contenidos y a las prácticas de las culturas en los que se generan, cobran sentido, se transmiten, se transforman y/o caen en el olvido... Contenidos actitudinales, comportamentales...: son los estafalorios nombres que sellan la *dimisión*<sup>xiv</sup> educativa. Y todo ello en nombre de la *inclusión*.

#### **4. La proliferación de programas de *intervención social* incardinados en la idea de prevención y que operan en nombre de la educación.**

La prevención ha devenido un concepto clave, sobre todo por cuanto no se sabe qué significa ni qué acota; es un término idóneo para sostener un pensamiento *único*... Realizaremos aquí, entonces, un abordaje crítico.

El problema que se nos plantea no es sencillo, pues implica revisar la serie de operaciones que se pone en marcha cada vez que se apela a la idea de *prevención*. En primer lugar, supone recurrir a razones instrumentales (prácticas y económicas), para justificar una intervención. En segundo lugar, que la causalidad contra la que *se lucha* tiende a devenir *causa única* del fenómeno en cuestión, lo cual aboca a los efectos de la simplificación o, más propiamente, del simplismo exagerado necesario para sostener ese principio de eficacia.

La noción de prevención se nutre de una vocación intervencionista. Convoca a intervenir en la vida de otras personas allí donde se considera que su salud o su vida están en peligro.

Si nos preguntamos qué tipo de sociedad se pretende a partir de la *prevención*, podríamos responder que se trata de una *sociedad sana*. Es decir, saneada por la erradicación de lo que excede la norma. Se considera que ello no es admisible porque representa un peligro... Y esta certeza suele habilitar a las instituciones y a los profesionales a la gestión diferencial de las poblaciones, más que a su asistencia o a su educación.

Esta línea opera estableciendo categorías diferenciales de individuos. En una población dada, cualquier diferencia que se objetive como tal puede dar lugar a un

*perfil poblacional*. Luego viene la gestión de los mismos, a través de procesos de distribución y circulación en circuitos especiales: recorridos sociales bien definidos para esos *perfiles poblacionales* previamente establecidos.

Es decir, la prevención llamada *detección sistemática*, organiza un fichero de sujetos cuyo destino final, además, desconocemos. Este fichero puede incluso llegar a definir las opciones que socialmente se les brindará a los sujetos incluidos en esas listas. En efecto, si por *perfil poblacional* se entiende un subconjunto susceptible de entrar en un circuito especial, “*se dibuja así la posibilidad de una gestión **previsiva** de los perfiles humanos*”<sup>xv</sup>

Por ello prevenir es vigilar, esto es, ponerse en un lugar social que permita anticipar la emergencia de acontecimientos supuestamente indeseables: enfermedades; anomalías diversas; conductas desviadas; actos delictivos; etc., en poblaciones estadísticamente definidas como portadoras de esos riesgos.

De esto se desprende una imputación implícita a cada uno de los sujetos pertenecientes a esos perfiles poblacionales, sobre sus comportamientos futuros, del tipo *madre soltera engendra hijos con riesgos*. De manera tal que se le atribuye (se *prevé*) un paso al acto, resultando así justificada la intervención *preventiva* sobre esa persona: no es necesario esperar para intervenir.

Tal vez ello responda a las promesas que la noción misma de *prevención* parece encerrar: confirmar lo que, previamente, se ha creado como *problema social*.

La prevención es indisociable de la dimensión política, en el sentido más amplio de la palabra. En el enunciado de la voluntad preventiva de *luchar contra* (la pobreza, la delincuencia, la drogadicción...), podemos atisbar la profunda relación entre un cierto enunciado político y un cierto dispositivo técnico. Por tanto, el recurso a la prevención no puede ser *ingenuo*. Con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se hace posible establecer flujos de población según cualquier criterio de diferenciación. El hecho de asignar a tales individuos un destino social homogéneo, queda como una cuestión de voluntad política que hoy ya es técnicamente posible.

Esta orientación representa una de las líneas de transformación más nueva y también más inquietante que actúa en el campo de las políticas y de la acción sociales. Sobre esto hemos de estar advertidos, pues corremos el riesgo de estar colaborando con empresas de segregación social de gran alcance, sin siquiera sospecharlo.

Pensamos que, de lo que se trata, es de promover la justicia social, no de “prevenir” conductas peligrosas... De plantarse ante las lacerantes injusticias. Y éstas, en el campo educativo, comienzan cuando las instituciones y los educadores –encabalgados en discursos hegemónicos de tintes “progresistas”– dimiten de sus responsabilidades de pasadores de herencias y reduplican el supuesto “destino social y económico” de los sujetos, al asignarles el lugar de desheredados culturales.

## **5. Para finalizar.**

Por ello nuestra apuesta es la educación anclada en los procesos de transmisión y adquisición de los patrimonios plurales de la cultura en un sentido fuerte. Deviene, pues, una práctica que pone en acto el derecho de todo ser humano a ser sujeto, esto es, inscrito en el orden simbólico. La condición es que el trabajo educativo (escolar y social), abandone la noción de *perfiles poblacionales* y se aboque a la atención de los sujetos particulares, pasando los patrimonios culturales y dejando a cada otro la palabra. Si nos alejamos tanto de la vocación uniformizante de los totalitarismos como del idealismo ingenuo de la ilustración (*el saber nos hará libres*), tal vez podamos inventar nuevas maneras de trabajo en las instituciones educativas. Nuevas modalidades que contemplen la particularidad *sin renunciar* al tesoro común de las herencias. Nuevas maneras para que niños y adolescentes (uno a uno, pero también en tanto ciudadanos, actantes de lo común), encuentren sus maneras de elaborar, construir y modificar recorridos propios. Es decir, “*hacer de la educación un ANTI–DESTINO: práctica que juega, caso por caso, contra la asignación cierta de un futuro [que se supone] ya previsto*”<sup>xvi</sup>. Hacer pues, de la educación, un acto que restituya el enigma de humanidad tantas veces negada,

conculcada, violentada, transformada en la *nuda vida* de aquél que puede ser muerto impunemente<sup>xvii</sup>.

## BIBLIOGRAFÍA.

BADIEU, A. (1995): "Ensayo sobre la conciencia del Mal." En: ABRAHAM, T. [comp.]: *Batallas Éticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

BOBBIO, N. (1991): *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema.

CASTEL, R. (1997): *Las metamorfosis de lo social*. Buenos Aires: Paidós.

CASTELLS, M. (1996-98): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vols. I- II- III. Madrid: Alianza edit.

FITOUSSI, J-P. — ROSANVALLON, P. (1997): *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.

KANT, I. (1989): *Filosofía de la Historia*. México: FCE.

KARSZ, S. (2004): *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.

NÚÑEZ, V. (1990): *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.

NÚÑEZ, V. (1999): *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

NÚÑEZ, V. [coordinadora] (2002): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.

TIZIO, H. [coordinadora] (2002): *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

---

### Notas:

<sup>i</sup> Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Profesora Titular de Pedagogía Social en dicha Universidad desde 1992.

<sup>ii</sup> En Argentina hay una publicación, cuyo hallazgo debo a mi estimada colega Graciela Frigerio, que data de 1916. Es un libro cuya autora, Raquel Camaña, es heredera de las maestras norteamericanas traídas aquí por el Presidente Sarmiento. Su título: *Pedagogía Social*.

<sup>iii</sup> BOURDIEU, P. (1973): *Le marché des biens symboliques*. En: **Année Sociologique**. Paris, 49-126. [Allí el autor establece la noción de *campo* en tanto *campo de producción y circulación de bienes simbólicos*. Se constituye como un

---

espacio estructurado según un conjunto de posiciones, independientemente de quienes las ocupen, de carácter hegemónico o subordinado.

<sup>iv</sup> Esta exposición sigue los lineamientos de la Conferencia pronunciada por la autora en Albacete, con motivo de la presentación del Colegio de Educadores de Castilla- La Mancha, en mayo de 2003.

<sup>v</sup> Se pueden consultar al respecto, dos clásicos de la sociología: CHEVALIER, L. (1978): *Classes laborieuses et classes dangereuses*. Paris: Pluriel. PLATT, A. (1982): *Los “salvadores” del niño o la invención de la delincuencia*. México: Siglo XXI.

<sup>vi</sup> Vid. FOUCAULT, M. (1981): *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.

<sup>vii</sup> OCDE (1996): “Informe de la mesa redonda de Filadelfia”. En: SELYS, G. DE / HIRTT, N. (1998): *Tableau noir*. Bruselas : EPO.

<sup>viii</sup> KANT, E. [1784] (1985): «Idea de una historia universal en sentido cosmopolita». En: *Filosofía de la Historia*. Madrid: F.C.E.

<sup>ix</sup> FREUD, S. (1990): «El malestar en la cultura». En: *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu. Vol. 21.

<sup>x</sup> HERBART, J. (1983): *Pedagogía General*. Madrid: Humanitas.

<sup>xi</sup> KANT, E. (1983): *Pedagogía*. Madrid: Akal.

<sup>xii</sup> LACAN, J.(1973): *Seminario XXI. Los incautos no yerran*. Clase 11-12-73. (No publicado, versión no establecida): *"Es evidente que se trata de un esfuerzo pedagógico.[...] El niño está hecho para aprender algo. He aquí lo que nos enuncia Freud, lo que nos enuncia Kant... es extraordinario que lo haya presentido, pues ¿cómo podía él justificarlo? Está hecho para aprender algo, es decir, para que el nudo se haga bien"*.

<sup>xiii</sup> MICHÉA, J-C. (2002): *La escuela de la ignorancia*. Madrid: Acuarela Libros. p.43.

<sup>xiv</sup> ZAMBRANO, M. (2000): *La vocación del maestro*. Madrid: Ágora.

<sup>xv</sup> CASTEL, R. (1984): *La gestión de los riesgos*. Barcelona: Anagrama.

<sup>xvi</sup> NÚÑEZ, V. (1999): *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

<sup>xvii</sup> AGAMBEN, G. (1998): *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.

## Campo académico de la Pedagogía/Educación Social en Argentina. Trazos de una experiencia en proceso

*Campo acadêmico da Pedagogia/Educação Social na Argentina. Traços de uma experiência em processo*

**Natalia Baraldo**<sup>1</sup>

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas*

### RESUMEN

Tanto en Europa como en algunos países de América Latina, la Pedagogía/Educación Social viene afianzándose como campo académico y profesional. Este artículo busca aproximarse al surgimiento del campo académico de la Pedagogía Social en Argentina. La metodología utilizada fue el análisis bibliográfico y documental. Como respuesta a la crisis del neoliberalismo, los gobiernos progresistas del período 2003-2015 pretendieron *refundar* el Estado y con ello imprimieron un nuevo dinamismo a las políticas públicas, entre ellas las socioeducativas. La Pedagogía/Educación Social fue pensada en el marco de una *estrategia estatal para la inclusión social y escolar* que, no obstante, es tensionada por tradiciones pedagógicas preexistentes. Mientras que desde 2001 se multiplicaban diversas prácticas de educación popular en organizaciones y movimientos sociales populares, la constitución del campo académico de la Pedagogía Social se sitúa a partir de 2007, con la creación de carreras de formación de nivel técnico superior en distintas provincias.

**Palabras claves:** Pedagogía Social; Educación Social; Campo académico; Educación Popular; Políticas Públicas.

### RESUMO

Tanto na Europa como em alguns países da América Latina, a Pedagogia/Educação Social vem se estabelecendo como um campo acadêmico e profissional. Este artigo procura abordar o surgimento do campo acadêmico da Pedagogia Social na Argentina. A metodologia utilizada foi a análise bibliográfica e documental. Em resposta à crise do neoliberalismo, os governos progressistas do período 2003-2015 procuraram refundar o Estado e, ao fazê-lo, deram um novo dinamismo às políticas públicas, incluindo as políticas sócio-educativas. A Pedagogia/Educação Social foi concebida no âmbito de uma estratégia estatal para a inclusão social e escolar, que, no entanto, está tensa pelas tradições pedagógicas pré-existentes. Embora desde 2001 várias práticas de educação popular tenham se multiplicado em organizações e movimentos sociais populares, a constituição do campo acadêmico da Pedagogia Social começou em 2007, com a criação de cursos de formação técnica superior em diferentes províncias.

**Palavras-chave:** Pedagogia Social; Educação Social; Campo acadêmico; Educação popular; Políticas públicas.

### ABSTRACT

---

<sup>1</sup> Doutora en Ciencias de la Educación. (UNC). Becaria postdoctoral de CONICET, Mendoza, Argentina. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1181-0186>. E-mail: [nbaraldobet@yahoo.com.ar](mailto:nbaraldobet@yahoo.com.ar).

Both in Europe and in some Latin American countries, Pedagogy/ Social Education has been establishing itself as an academic and professional field. This article seeks to approach the emergence of the academic field of Social Pedagogy in Argentina. The methodology used was bibliographic and documentary analysis. In response to the crisis of neoliberalism, the progressive governments of the period 2003-2015 sought to re-found the State and thus gave a new dynamism to public policies, including socio-educational ones. Social Pedagogy/Education was conceived within the framework of a state strategy for social and school inclusion that, nevertheless, is strained by pre-existing pedagogical traditions. While since 2001 several popular education practices multiplied in popular organizations and social movements, the constitution of the academic field of Social Pedagogy is located from 2007 onwards, with the creation of higher technical training courses in different provinces.

**Key Words:** Social Pedagogy; Social Education; Academic field; Popular Education; Public policies.

## BREVES CONSIDERACIONES INICIALES

Tanto en Europa como en algunos países de América Latina, la Pedagogía Social viene afianzándose como campo académico y profesional, generando productivos debates en torno al vínculo entre prácticas socioeducativas, políticas públicas y escuela.

En Argentina es considerada un *campo en construcción* (GARCÍA, 2015; KRICHESKY, 2010; REDONDO, 2014), como también lo es en Brasil (RIBAS MACHADO 2014) y en otros países de la región, siendo, en cambio, sustantivo su avance en Uruguay (CAMORS, 2017).

Este artículo busca aproximarse al surgimiento del *campo académico* de la Pedagogía Social/Educación Social (en adelante PS/ES) en Argentina. Para ello, luego de realizar algunas delimitaciones históricas y conceptuales, se repasan brevemente, sin pretensiones de exhaustividad, el contexto y las prácticas sociales educativas que desarrollaban organizaciones y movimientos sociales populares con anterioridad o simultáneamente a la apertura de las primeras carreras de formación en ES/PS. Posteriormente, se presenta un primer *mapeo* de las ofertas académicas en este campo, así como de eventos orientados a pensar su especificidad. Finalmente, nos detenemos en algunas políticas, leyes y normativas del período (2003-2007), que operaron como condiciones de posibilidad de la formación superior en esta disciplina.

El recorrido aquí presentado constituye un avance de una investigación en curso. Como se enuncia en el subtítulo, sistematiza algunos *trazos* de un proceso en desarrollo, dinámico y abierto. Por lo mismo, no arriba a conclusiones definitivas sino a una serie de reflexiones y planteamientos que deben ser considerados como hipótesis o anticipaciones de sentido para continuar indagando.

Subyace en este trabajo la pregunta por las líneas de continuidad y discontinuidad entre las prácticas de organizaciones y movimientos sociales emergentes y el campo

académico en construcción de la PS/ES. No pretendemos responder cabalmente dicho interrogante, sino explicitar nuestro propio lugar de interrogación acerca de este campo.

## APROXIMACIONES TEÓRICAS

Como ha señalado Gloria Pérez Serrano (2002), preguntarse *por lo que es* la Pedagogía Social (en adelante PS), no puede contestarse con una respuesta única. Sin embargo, existe cierto consenso de que, ya sea que se trate de una *ciencia* o de una *disciplina* de las Ciencias de la Educación, su objeto de estudio y reflexión son las prácticas de Educación Social (en adelante ES).

La PS surge en la Alemania de la Revolución industrial (LIMÓN MENDIZÁBAL, 2017; TORÍO LÓPEZ, 2006), cuando urgía atender las problemáticas sociales que aquella producía y que demandaban una intervención socioeducativa en una sociedad en *crisis* (Mollenhauer, 1959, citado en PÉREZ SERRANO, 2002). Crisis asociada al desarrollo capitalista, con sus consecuentes y drásticas transformaciones de la estructura social, tales como: la proletarización del campesinado, la masificación urbana, el debilitamiento de los vínculos familiares, las desigualdades sociales y pobreza (LIMÓN MENDIZÁBAL, 2017).

Aunque pueden reconocerse varios antecedentes, el punto inaugural de la construcción teórica de la PS despunta en la obra del filósofo alemán Paul Natorp (1854-1924). En la misma, enfatiza el rol determinante de *la comunidad* en la formación del sujeto, por lo que considera que toda actividad educativa se desarrolla sobre la base de aquella (PÉREZ SERRANO, 2002).

Si bien para el mismo Natorp la dimensión social es intrínseca a toda la pedagogía, su adjetivación *-social-* llegaba para nombrar todo lo que ocurría (y ocurre) *por fuera* de la escuela, y que requería de una actuación educativa específica. No obstante, existen corrientes al interior de la PS que la plantean también en vinculación con la institución escolar.

Como afirma Susana Torío-López (2006), el significado y evolución de la PS se comprenden como una respuesta a los nuevos problemas educativos generados por los cambios radicales de las sociedades contemporáneas. Esta disciplina ha tenido un devenir particular en cada uno de los países europeos. Sólo por mencionar dos ejemplos que ilustran distintas aristas: Serrano (2002) indica que en Alemania fue luego de la segunda posguerra cuando se consolidó como ámbito de actuación profesional, debido a las necesidades de reconstrucción, de atención de las infancias y juventudes abandonadas, entre otras problemáticas. En España, a partir de la década de 1970, y como resultado de demandas

sociales por respuestas a ciertos problemas educativos, la PS ganó presencia en la universidad (TORÍO-LÓPEZ, 2006). Desde nuestra perspectiva, se consolidaría más tarde como campo académico y profesional a través de la creación de la Diplomatura en Educación Social (1991) y, posteriormente, a través del Grado en Educación Social, que se imparte en más de 30 centros universitarios del país (MARCH, ORTE y BALLESTER, 2016).

Entrar en el terreno de las definiciones teóricas de la PS y la ES requeriría un estudio específico, debido a la diversidad de miradas y corrientes que existen al respecto. A continuación, presentamos algunas conceptualizaciones que permitan bosquejar el campo o, más específicamente, algunas posiciones dentro del mismo. Se trata de dos autoras que residen e investigan en España, país del que mayoritariamente se retoman los aportes en países de América Latina.

Violeta Núñez (1999) afirma que existen diversas concepciones al interior de la PS, que se vinculan con los tres grandes núcleos teóricos desde los cuales se han pensado las ciencias sociales. Desde la perspectiva *estructural* a la que adscribe la autora, la PS se define como “el dispositivo pedagógico de lectura, de crítica y de elaboración de propuestas (o modelos) propiamente educativas, en relación con las políticas sociales” (NÚÑEZ, 1999, pp. 33-34). Por su parte, Limón Mendizábal concibe a la PS como teoría y práctica de la ES, y sostiene que su *misión* es “la lucha no sólo correctora sino preventiva contra la marginación y los estados carenciales” (LIMÓN MENDIZÁBAL, 2017, p. 22).

También existen diversas concepciones de ES. Para esta última autora, consiste en habilitar a las personas y grupos sociales aquellos conocimientos, instrumentos y medios que les formen como “sujetos activos y protagonistas” de la “integración y el desarrollo de la sociedad” (LIMÓN MENDIZÁBAL, 2017, p. 22). Sitúa su conceptualización en un escenario caracterizado por la *globalización* y los avances tecnológicos, y si bien considera que deben ser modificadas algunas estructuras para favorecer la *integración* a la que debe contribuir la ES, la autora enfatiza una función de la PS que podríamos denominar tutelar y correctiva.

En el marco de los procesos desencadenados por lo que caracteriza como *mundialización del capitalismo*, Violeta Núñez (1999, p. 26) entiende a la ES como “una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en *territorios de frontera* entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o transformar los efectos segregativos en los sujetos”. Esta definición concibe un lugar protagónico del *sujeto de la educación* en sus propios procesos de “adquisición”, “transformación” y “uso” de saberes y bienes culturales de una época. Mientras que la tarea del/la educador/a social o *agente de la educación*, consiste

en gran medida en la “transmisión del patrimonio cultural”, considerado un derecho de la ciudadanía, y no solamente de aquellos saberes que se consideran *a la medida* de la cultura de origen del sujeto (NÚÑEZ, 1999).

Para esta autora, la ES alude a prácticas diversas cuya especificidad se encuentra “en el cruce de la labor pedagógica con diversas instituciones de política social”, trabajando a favor de la promoción cultural de los sujetos para su “inclusión en lo social propio de cada época” (NÚÑEZ, 1999, p. 37). No obstante, plantea, no se limita a una institución que aguarda la llegada de los individuos, sino que “que toma la iniciativa”, desplazándose “para que la exclusión no lo ocupe todo: allí tiende un puente” (idem).

De acuerdo con Jiménez Ramírez (2008), la *exclusión social* se comprende como un proceso *multidimensional* que tiende a acumular, combinar y separar a individuos y colectivos de una serie de derechos sociales tales como el trabajo, la educación, la salud, la cultura, la economía y la política, todo lo cual termina por anular el concepto de ciudadanía. En ese escenario, señala Violeta Núñez, se generan nuevas formas de agrupamiento (tribus urbanas, bandas juveniles, guetos étnicos, etc.) como expresión del imperativo de que cada individuo constituya sus modalidades de inserción.

Se trataría de espacios donde las acciones no son mediadas por la *ley* sino por los códigos del *margen*, sin presencia de lo público (TIRAMONTI, 2007). Por lo mismo, y siguiendo el planteamiento de Núñez (1999), las nuevas solidaridades creadas en esos ámbitos en general no estarían asociadas con modalidades de inclusión sino de exclusión social, una de cuyas características es la falta de redes de articulación social de las y los sujetos, la reducción de “la socialidad a los límites de un gueto” (NÚÑEZ, 1999, p. 169). Por el contrario, lo propio de la ciudadanía actual radicaría en la pluralidad de los ámbitos de pertenencia social.

Desde esta perspectiva, la inclusión social es entendida como una *tarea socializadora*, en el sentido de una “búsqueda y apertura de lugares de valor social que hagan posibles nuevas y múltiples articulaciones sociales de los sujetos entendidos como actores sociales” (NÚÑEZ, 1999, p. 169). La ES contribuye a esos procesos, produciendo efectos de “promoción cultural” y “cohesión social”.

El universo de prácticas de la ES es muy diverso, con contornos difusos y en permanente ampliación. Incluye el trabajo con infancias y jóvenes en distintos contextos, entre ellos hogares, y con distintas problemáticas (adicciones, conflictos con la ley). También abarca la educación para la ciudadanía; la animación sociocultural; la educación vial,

hospitalaria y penitenciaria; la formación de habilidades sociales; actividades lúdicas, de ocio y tiempo libre; la educación de adultos/as; la formación para el trabajo e inclusive sindical; el desarrollo comunitario; la educación intercultural; actividades culturales de re vinculación con el sistema educativo; la formación en problemáticas de género, entre otras.

En ellas pueden reconocerse distintas orientaciones: una de carácter más *correctivo y preventivo* y otra más *ciudadanizante*. De todos modos, la perspectiva *crítica* existe en la propia historia de la PS en autores como Wolfgang Klafky y Klaus Mollenhauer<sup>1</sup>, y puede atravesar y orientar aquellas prácticas de ES, aunque en la actualidad haya perdido peso (SERRANO, 2002).

En Argentina, *educación social* y *pedagogía social* constituyen términos relativamente nuevos que, como se verá más adelante, llegan para nombrar prácticas sociales educativas de diverso origen y propósitos.

## METODOLOGÍA

El estudio fue de carácter exploratorio. Siguió un enfoque cualitativo y se basó en la revisión y análisis bibliográfico y documental.

Sobre el campo de la PS en Argentina, debe destacarse los escasos estudios específicos, lo cual, de algún modo, refleja su estado de “campo en construcción”. En el caso de las fuentes documentales se analizaron, entre otras, documentos de la Dirección Nacional y Provincial (Buenos Aires) de Políticas Socioeducativas, la Ley Nacional de Educación y la normativa del Consejo Federal de Cultura y Educación para la estructuración de la “Tecnicatura Superior no Universitaria en Pedagogía y Educación Social”.

El mapeo de las ofertas académicas ligadas al campo de la PS/ES que han surgido en el país, se basa en algunos datos de la bibliografía consultada pero, principalmente, en un relevamiento electrónico realizado entre 2018 y comienzos de 2019. La búsqueda se realizó a partir de palabras claves, o combinaciones de ellas, tales como: educación social; pedagogía social; tecnicatura; universidad; carrera; Argentina. Dicho mapeo debe ser actualizado para conocer el estado actual de las ofertas existentes.

---

<sup>1</sup> Siguiendo el estudio de Serrano (2002), estos autores asignaban a la PS una función emancipatoria, de transformación de la realidad, en el sentido de hacer efectivos los valores de las sociedades democráticas y de bienestar en los marcos del capitalismo (esto último al menos en Mollenhauer). Aún así, recuperaban elementos del marxismo, como la relación dialéctica entre teoría y práctica, o la importancia de la estructura social y del contexto histórico en la configuración de la práctica educativa. Además, se valoraba la memoria y las biografías individuales de las y los educandos (con sus deseos e intereses), la reflexión crítica y la *concienciación*, con lo cual, como puede verse, también se acercaban a los planteamientos de Paulo Freire. Fue en la década de 1960 cuando, de acuerdo a Serrano, sus contribuciones dieron lugar a lo que se conoce como *Pedagogía Social Crítica*.

## ANÁLISIS Y RESULTADOS

### La práctica adelante, la Educación Popular como legado

Argentina alberga en su historia una diversidad de *prácticas sociales educativas*, que sin contornos precisos, con distintas intencionalidades, denominaciones y sentidos ideológicos, podrían considerarse en los *umbrales* de la PS/ES. Partimos de un intencionado (y limitado) recorte, para llegar a aquellas que irrumpieron antes o simultáneamente con la apertura de las primeras carreras de formación en esta disciplina.

Las décadas de 1960-1970 constituyeron un semillero de experiencias político-pedagógicas con sentido emancipatorio, desarrolladas desde organizaciones barriales, sindicales, culturales y campesinas que se gestaron y/o vincularon de distintas maneras con nucleamientos cristianos y *las* teologías de la liberación (católica y protestante), como así también con organizaciones políticas de la *Nueva Izquierda*, gestada al calor de las revoluciones del llamado Tercer Mundo. En el caso del movimiento obrero, también se incursionó en experiencias escolares, a través de los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) impulsados por la DINEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos) (BARALDO, 2020).

En Argentina y en toda América Latina, la *concientización* recreada y sistematizada por Paulo Freire, será la referencia de este período. Su obra cristaliza el inicio de una nueva etapa en las prácticas sociales educativas que, hacia la década de 1980, acuñarán el término de Educación Popular; procesos que abonaron lo que siguiendo a Norma Michi (2012), entendemos como *Corriente Latinoamericana de Educación Popular*. Indudablemente, las prácticas enmarcadas en esta corriente superaban y superan los objetivos de participación e *integración plena* de las personas en las desiguales sociedades latinoamericanas. Muy por el contrario, procuran contribuir a gestar y/o fortalecer *procesos* de transformación de las estructuras de explotación y opresión, basados en un amplio protagonismo de las y los sujetos organizados.

Las dictaduras cívico-militares del Cono Sur detuvieron y prácticamente *desaparecieron* esos proyectos educativos transformadores y a muchos/as de quienes los encarnaban. A través de la represión, la violación sistemática de los derechos humanos, el disciplinamiento y la censura en todos los ámbitos, el terrorismo de Estado sentó las bases de un nuevo modelo de acumulación de capital: el *neoliberalismo*.

Ya en *democracia*, hacia fines de la década de 1990 e inicios del nuevo siglo, dicho modelo mostraba en Argentina sus dramáticas implicancias. Con Gillermina Tiramonti

(2007) podríamos sintetizarlas como sigue: el crecimiento del desempleo estructural, la conformación de una población marginal ‘desafiliada’ de toda red social, el retiro de la acción del Estado y la debilidad de las redes públicas de articulación y servicio social, la pérdida de expectativas de incorporación e integración y la caída simbólica del Estado como operador del interés general; todo lo cual erosionó la adhesión a un marco normativo común, favoreciendo la construcción de códigos fragmentados.

Según Emilio Tenti Fanfani (2007), durante los noventa se habrían combinado contradictoriamente pobreza y exclusión social masivas, con masificación de la escolarización de niñas, niños y adolescentes. Al mismo tiempo, esa alta tasa de escolarización da cuenta de cambios en los sentidos de la misma: para el autor es difícil sostener que exista una correlación entre escolarización y desarrollo del conocimiento, por lo que en ese caso la *inclusión escolar* podría estar ocultando la *exclusión del conocimiento*.

Esto de algún modo se vincula a las mutaciones del sentido de la escuela que ha estudiado Tiramonti (2007). Las escuelas (públicas estatales) en las que el conocimiento como función primordial fue debilitándose, habían asumido otras como el cuidado, la protección y la contención social de una población, afirma la autora, a la que sólo le quedaba esa institución como anclaje a lo público. Una escuela a la que las familias le otorgan el sentido de *resistir el derrumbe*.

Por su parte, la educación secundaria de jóvenes y adultos/as fue una de las áreas más afectadas con las reformas educativas neoliberales. Desmantelada la DINEA y desvinculados de los espacios laborales y sindicales con los que se articularon en la década de 1970, los CENS perdieron una de sus principales especificidades (la formación del sujeto trabajador/a, inserto en forma estable en el mercado laboral), asemejándose cada vez más al nivel medio común.

En el nuevo escenario, la población de los CENS fue configurándose por trabajadores/as precarizados, desempleados/as, amas de casa o trabajadoras del hogar, destacándose además una significativa presencia de jóvenes recientemente expulsados/as del nivel medio común. Estos centros tuvieron grandes dificultades para dar respuestas pedagógicas e institucionales a ese/a nuevo/a sujeto educando/a, que portaba trayectorias de deserción y “fracasos” escolares previos (BRUSILOVSKY, 2006), así como condiciones de vida y de trabajo sumamente precarias. Así, nuevamente se reforzaba el circuito de la expulsión.

Como respuesta al adverso marco que hemos descripto hasta aquí, desde fines de los noventa fueron intensificándose las luchas sociales, dando paso a experiencias colectivas de

autosubsistencia, de demandas por trabajo y/o defensa del espacio laboral. A través de ellas, millones de personas hicieron frente a las tendencias de desafiliación y deshumanización producto del masivo del desempleo, el empobrecimiento y la exclusión social.

Un aspecto relevante constituye lo que podría llamarse *la gran productividad pedagógica de la crisis de 2001*, a partir de la cual se visibilizaron y multiplicaron las iniciativas productivas y educativas de organizaciones y movimientos sociales populares que denominamos *emergentes*, en el sentido planteado por Williams (2009). Nos referimos a movimientos de trabajadores/as desocupados/as, organizaciones barriales que superaban las tradicionales uniones vecinales, fábricas recuperadas por sus trabajadores/as y movimientos campesinos, entre los más significativos.

En muchos casos, estas organizaciones fueron accediendo a programas sociales estatales recreando sus lógicas y sentidos originales, construyendo alternativas propias de trabajo, comercialización, consumo, educación y comunicación, basadas en lógicas cooperativas y asamblearias. Con las mismas, no sólo combatían cotidianamente la descolectivización y todas las implicancias de la exclusión neoliberal, sino que también renovaban los repertorios de *cambio social*, con un arco ideológico variado sus definiciones (antineoliberales, anticapitalistas, antiimperialistas, agregándose más tarde la antipatriarcal), o en las combinaciones que cada organización hacía de ellas.

Con variadas conquistas producto de sus luchas, gran parte de estas experiencias pusieron en práctica lo que Tenti Fanfani (2007) llama una *auténtica autonomía* (aunque para nosotras siempre *relativa*) en distintos ámbitos, entre ellos la educación. Se trata de una praxis pedagógica compleja que recupera, recrea e integra la *Corriente Latinoamericana de Educación Popular* (EP). Una praxis sistematizada y analizada por varios/as autores/as (CRAGNOLINO, 2017; DI MATTEO, 2013; ELISALDE Y AMPUDIA, 2008; GENTILI Y SVERDLICK, 2008; GLUZ, 2013; GUELMAN Y PALUMBO, 2018; MICHÍ, 2010; MICHÍ, DI MATTEO Y VILA, 2012; OUVIÑA, 2015; PALUMBO, 2020; RIBAS, 2017; RUBINSZTAIN Y BLAUSTEIN, 2015; WAHREN, 2020, entre otros/as), en lo que viene configurándose como un campo de estudios en sí mismo<sup>2</sup>, donde frecuentemente se combina investigación con pertenencia o articulación con los movimientos.

En este ámbito, la educación transcurre en toda la actividad organizativa, productiva y de lucha, así como en procesos formativos sistemáticos con distintos formatos: talleres

---

<sup>2</sup> Existe una prolífera producción de conocimientos sobre la temática, que puede consultarse en Barragán Cordero y Torres Carrillo (2018), Palumbo (2016) y Baraldo (2009).

sobre diversas temáticas, jardines comunitarios y espacios con las infancias, escuelas y campamentos de formación política o centros culturales. Por otra parte, los movimientos se han preocupado por la educación de sus miembros o de vecinos/as del territorio en cuanto a la finalización de los estudios primarios y/o secundarios. Es por ello que, desde mediados de los 2000, fueron creando escuelas propias planteadas desde la perspectiva de la EP, destinadas principalmente a jóvenes y adultos/as: los “bachilleratos populares” (BP) y las “primarias populares” en organizaciones urbanas, y las “escuelas de agroecología” en movimientos campesinos. Algunas organizaciones también han incursionado en la elaboración de ofertas formativas en el nivel superior.

Definiéndose muchas de ellas por una *educación pública y popular*, otro elemento significativo fue la conquista del reconocimiento de los títulos por parte del Estado, a la vez que continúan ejerciendo la dirección institucional y político-pedagógica de sus escuelas. En el caso de los BP, otras reivindicaciones (como salarios docentes), así como distintos posicionamientos en torno a los gobiernos kirchneristas, generaron debates y rupturas al interior de la instancia de coordinación los agrupó en sus comienzos (WAHREN, 2020).

Patricia Redondo (2014, p. 71) ha caracterizado los procesos educativos de las organizaciones como una “ampliación de los modos de producción pedagógica”. Para Borzese, Costa y Wagner (2011) se trata de experiencias de *educación social* porque apuntan a la *inclusión educativa* desde propuestas alternativas o alterativas. Por su parte, Krichesky (2011), Meléndez, Juni y Urbano (2017) también caracterizan la praxis pedagógica de organizaciones y movimientos sociales como prácticas de ES.

En la misma dirección, Redondo (2014) propone pensar que ellas *pueden ser incluidas y nombradas desde la pedagogía social*. Y, junto a aquellas que se van consolidando con la actuación de educadores/as sociales titulados/as, dichas prácticas formarían parte del *campo* de la PS, aún en construcción en Argentina. De algún modo, lo anterior se vincularía al carácter teórico- práctico de la PS, donde generalmente la práctica *lleva la delantera*. En palabras de Rosario Limón Mendizábal (2017, p. 36):

se ha adelantado a la formulación teórica urgida por necesidades existenciales que demandaban atención; por ello la Pedagogía social deberá realizar un apreciable esfuerzo por sistematizar y racionalizar una práctica educativa que sin duda alguna, lleva la delantera a las construcciones teóricas imprescindibles para considerar un trabajo como científico.

Asumiendo la posibilidad de nombrar e incluir estas prácticas en la PS, no puede desconocerse que gran parte de las organizaciones y movimientos sociales populares

emergentes, como planteamos antes, se reconocen en la tradición de la *Corriente latinoamericana de Educación popular*. Allí encuentran el horizonte político de la educación, así como herramientas teórico-metodológicas para fundamentar su praxis. Desde allí *se nombran*, aunque su devenir sea abierto. Por otra parte, el discurso y la práctica de la PS son relativamente nuevos en Argentina y su circulación ha estado fundamentalmente articulada a las ofertas de formación superior que se han implementado en distintos puntos del país.

## **Las ofertas académicas en el campo de la Pedagogía/Educación Social.**

### **Un primer mapeo**

A mediados de 2002, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación reconocía oficialmente la Licenciatura en PS, actualmente inactiva, creada por la Universidad del Salvador, institución confesional de gestión privada con sede central en la ciudad de Buenos Aires.

A fines de 2005 se formalizó por primera vez la carrera de Educación y Pedagogía Social como una Tecnicatura Superior no Universitaria, reconocida y acreditada por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, con títulos de validez nacional (REDONDO, 2014).

Las primeras tecnicaturas fueron abiertas en la ciudad de Buenos Aires en 2007, en el ISTLYR (Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación) y en el Centro Educativo de Nivel Terciario de UTE (Unión de Trabajadores de la Educación), así como también en el Instituto Superior Clara J. Armstrong de la provincia de Catamarca.

Desde 2008 y por algunos años, la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) ofreció una especialización en PS (GARCÍA, 2015; KRICHESKY, 2011).

En 2013 comenzaba en la provincia de Chaco una experiencia de Postítulo en PS y ES. Hacia 2014, la formación se dictaba como Diplomatura en Santiago del Estero<sup>3</sup> y como Tecnicatura Superior no universitaria en Santa Cruz<sup>4</sup>.

En 2016 la Tecnicatura se lanzaba en las provincias de Corrientes<sup>5</sup> y Tucumán<sup>6</sup>, mientras que ese mismo año comenzaban a implementarse dos ofertas universitarias: 1) la

---

<sup>3</sup> La Universidad Nacional de Santiago del Estero, mediante de su "Escuela para la Innovación Educativa", creaba en 2014 una diplomatura virtual en Educación y Pedagogía Social con una duración de un año.

<sup>4</sup> La tecnicatura fue implementada por el IPES (Instituto Provincial de Educación Superior) de Río Gallegos.

<sup>5</sup> En el Instituto Superior de Formación Docente "José Manuel Estrada". Tiene como antecedente una Diplomatura Superior en Pedagogía y Educación Social.

<sup>6</sup> Fue creada en el Instituto de Formación Docente de dicha provincia.

Tecnicatura Universitaria en Educación Social de la Universidad Nacional de Cuyo<sup>7</sup>, en Mendoza (DIAZ PUPPATO Y RIBÓ, 2017), 2) La Licenciatura en Pedagogía Social de la Universidad Provincial de Córdoba<sup>8</sup>, en la provincia del mismo nombre.

En 2018 iniciaba el dictado de la Tecnicatura Superior en Pedagogía Social en el Instituto del Rosario, en la Ciudad de Villa María, también de la provincia de Córdoba.

Además, Pedagogía Social se dicta como asignatura del plan de estudio de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Salta (desde 1997) y de la Universidad Nacional de Quilmes.

Aunque pocos y distanciados en el tiempo, en Argentina se han celebrado tres eventos orientados a pensar y reflexionar específicamente sobre y desde el campo, a saber: la *Jornada Latinoamericana “Pedagogía social, educación popular. Abordajes de la Inclusión y el Derecho a la Educación”*, realizada en la Universidad Pedagógica Nacional de la Provincia de Buenos Aires en octubre de 2010 (KRICHESKY, 2011); el *Primer Encuentro Nacional de Carreras Superiores de Pedagogía y Educación social*, realizado en Santiago del Estero en septiembre del 2011; y el *III Encuentro Internacional de Pedagogía Social y Educación social*, realizado en Mendoza<sup>9</sup> en marzo de 2019.

Este último convocó a educadores/as e investigadores/as de Brasil, Uruguay, Colombia, Ecuador, Perú, España, Cuba y Argentina y en sus declaraciones finales afirmaron:

Sostenemos que la Educación es una herramienta indispensable para la transformación y emancipación de los sujetos y las sociedades en busca de mayor igualdad, participación y justicia social (III Encuentro Internacional de Pedagogía y Educación Social, Documento final, 15 de Marzo de 2019).

Por otra parte, con vistas a continuar pensando y profundizando sus relaciones con la Educación Popular, se puede mencionar un cuarto evento, también con sede en la provincia de Mendoza: el seminario de posgrado “Desafíos Actuales de la Educación: Educación Popular y Educación Social”. El mismo, convocado por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo y se desarrolló en tres módulos, de julio a octubre de 2019<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> La Tecnicatura se materializó por la acción conjunta de dos unidades académicas de esa universidad: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y Facultad de Educación, donde funciona.

<sup>8</sup> La Licenciatura tiene una duración de 4 años y su antecedente inmediato fue la “Tecnicatura Superior en Sociopedagogía con orientación en Niñez y Adolescencia en Riesgo”.

<sup>9</sup> Tuvo lugar en la Universidad Nacional de Cuyo. Los anteriores se realizaron en Uruguay (2006) y en Brasil (2017). En 2021 se realizó un nuevo encuentro con modalidad virtual.

<sup>10</sup> Las/os docentes invitadas/os fueron: Carlos Rodrigues Brandão, Stella Maris Méndez, Patricia Chávez y Norma Michi.

Entre sus objetivos se destacan: 1) Analizar las diversas perspectivas históricas sobre la Educación Popular en América Latina y los debates actuales en relación a la Educación Social y su ámbito de actuación; 2) Construir acuerdos sobre el campo teórico y empírico referido a la Educación Popular y la Educación Social; 3) Indagar en la praxis social, política y pedagógica de organizaciones y movimientos populares de América Latina para avanzar en su comprensión; 4) Participar en la selección, problematización y construcción de herramientas conceptuales para el estudio de la Educación Popular en el campo.

Como elemento común, varios de estos eventos ponen de manifiesto el interés que existe por vincular la construcción del campo académico y profesional de la PS/ES con la tradición de la *Corriente Latinoamericana de Educación Popular*, generando debates conjuntos y puentes para pensar la praxis en términos emancipatorios.

### **Condiciones de posibilidad de la formación superior en Pedagogía/Educación Social**

En un sentido amplio, el impulso de la formación superior en Educación/Pedagogía social puede entenderse como una respuesta de los llamados *gobiernos progresistas* (2003-2015) al escenario social configurado por las políticas neoliberales, que se expresó dramáticamente en la crisis social que estalló en diciembre de 2001.

Atravesado por múltiples contradicciones, este período estuvo marcado por un enérgico discurso del gobierno del Estado de constituirse en garante de los derechos sociales en general y de la educación en particular, con una fuerte impronta de fortalecer el sistema educativo en términos de *inclusión y calidad*<sup>11</sup>, entendiendo este par como complementario y no como antagónico como lo habían entendido los gobiernos anteriores en plena hegemonía del neoliberalismo.

Desde estos nuevos lineamientos, se implementaron una variedad de políticas públicas: universales y focalizadas, de reconocimiento y de redistribución, compensatorias e inclusivas (MELÉNDEZ, JUNI Y URBANO, 2017, p. 135). Las políticas socioeducativas tomaron un gran impulso. De acuerdo al análisis de la documentación oficial, el objetivo de las mismas fue “hacer una escuela mejor”; es decir, reforzar la permanencia y/o el retorno

---

<sup>11</sup> Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas de la Provincia de Buenos Aires (s/f) “Los desafíos de la política socioeducativa. Educación transformadora, inclusión con aprendizaje y democratización”. Gobernación de Daniel Scioli.

de los y las sujetos/as al sistema educativo, a partir de diversas propuestas de educación no formal que *ampliaron el espacio y el tiempo escolar*<sup>12</sup>.

Para ello se plantearon estrategias orientadas a profundizar los vínculos entre escuela, familia y organizaciones de la sociedad civil. No obstante, de acuerdo con Meléndez, Juni y Urbano (2017), la interacción de estas últimas con el Estado tuvo múltiples formas que fueron desde la integración y la cooperación, hasta la resistencia a la intromisión estatal a través de las políticas públicas.

La relación entre escuela y prácticas educativas-culturales en territorio, con sus diversos actores, quedó reflejada en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 en la que, además de la obligatoriedad de la educación secundaria, se establecía como parte de los objetivos de la Educación No Formal:

Organizar centros culturales para niños/as y jóvenes con la finalidad de desarrollar capacidades expresivas, lúdicas y de investigación mediante *programas no escolarizados* de actividades vinculadas con el arte, la cultura, la ciencia, la tecnología y el deporte (...)

Coordinar acciones con *instituciones públicas o privadas y organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales* para desarrollar actividades formativas complementarias de la educación formal (Ley de Educación Nacional N° 26.206, artículo 112).

Como puede observarse, ambos objetivos atañen a la intervención socioeducativa en algunos espacios de actuación de las y los educadores sociales.

Por otra parte, Ana Laura García (2015), docente del ISTLYR en una de las carreras pioneras de Educación/Pedagogía social, señala la importancia que tuvo la sanción de la Ley N° 26061 de Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes en 2005, ya que trajo aparejadas modificaciones en las instituciones y en las políticas públicas de infancia a nivel nacional, brindando además un marco normativo para la readecuación de las leyes provinciales.

En cuanto a la normativa específica que hace a la formación superior no universitaria en PS/ES, a través de la Resolución N° 473, el Consejo Federal de Cultura y Educación aprobaba a fines de 2005 el “Documento Base para la estructuración de las Tecnicaturas Sociales y Humanísticas en Pedagogía y Educación Social”. Todo el entramado de leyes y

---

<sup>12</sup> Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (s/f). “Apoyo y acompañamiento socioeducativo para la infancia, la adolescencia y la juventud”. Presidencia de Cristina Fernández de Kirchner (no se especifica si primer o segundo mandato).

políticas públicas antes descrito, precisaba –y a la vez funciona como soporte de- un nuevo perfil profesional. Dice García (2015, p. 144):

Al igual que en otros países de la región, como el caso de Uruguay por ejemplo, el surgimiento de esta carrera nace de la mano de un fuerte impulso estatal que busca acompañar y desarrollar -a través de la nueva figura profesional del ‘educador social’- nuevas orientaciones en las políticas públicas sociales y educativas de ese momento histórico.

La justificación de esta nueva propuesta formativa se basó en el diagnóstico de la situación social posterior a la crisis de 2001. En torno a ese contexto, Patricia Redondo (2014, p. 72) reflexiona sobre la impotencia de la escuela pública y la ausencia de un perfil profesional acorde a los desafíos que se planteaban:

En momentos en que la escuela pública se hallaba desbordada por las escenas de hambre y exclusión que cruzaban la vida escolar de los niños, adolescentes y jóvenes, la educación no contaba con otros perfiles educativos formados desde el campo específicamente pedagógico. Lo social era reconocido exclusivamente como parte del trabajo de profesionales de otras disciplinas, por ejemplo, los trabajadores sociales, lo pedagógico se diluía y se circunscribía exclusivamente al ámbito escolar y a la enseñanza. La escuela sola no podía.

En ese marco de exclusión en que *la escuela no podía sola*, la PS/ES fue convocada con el objetivo de

generar mecanismos de promoción social de sujetos y colectivos, generalmente total o parcialmente marginados de los circuitos sociales y/o educativos, aportando a la construcción de redes, articulaciones y territorios educativos con énfasis tanto en el rol del Estado como en el desarrollo comunitario (Documento Bases para la organización curricular de las Tecnicaturas sociales y Humanísticas en Pedagogía y Educación social, p. 5).

En el Documento se recuperan los planteamientos de Violeta Núñez y su negativa rotunda a configurar o reforzar circuitos diferenciados (guetos) según las poblaciones, incentivando, en cambio, la creación y ampliación de espacios de encuentro y articulación social, que garanticen el pleno ejercicio de derechos de los sujetos individuales y colectivos mediante prácticas pedagógicas.

Además, se reconoce la existencia de numerosas experiencias en el país que pueden ser consideradas como parte del campo de la ES, las cuales serían desarrolladas por personas sin una formación específica. Por ello, se considera que la creación de la carrera también podría contribuir a su profesionalización. Ahora bien, ¿cuáles serían los objetivos estratégicos, los horizontes que nortean la tarea de la y el educador social? La respuesta a este interrogante ya ha sido en parte planteada con lo dicho antes. Pero también se torna más

precisa cuando explícitamente se habla de “la generación de redes y acciones tendientes a la *inclusión* y promoción social” (GARCÍA, 2015, p. 146).

Ese es, desde nuestra perspectiva, el fundamento último que sustenta la propuesta. En otras palabras: el impulso de la carrera de Pedagogía y Educación social se pensó en el marco de una *estrategia estatal para la inclusión social*. Se acudió a esta disciplina en tanto posibilitaba diseñar una intervención pedagógico-social capaz de desplazarse por múltiples territorios, implementando acciones, programas y proyectos que incluyeran a familias, organizaciones sociales, espacios culturales e instituciones educativas del sistema graduado oficial, incluso para fortalecer a estas últimas. Como vimos anteriormente, esa fue la tónica de las políticas socioeducativas del período (*permanecer, volver a la escuela y hacerla mejor*).

En ese sentido, puede pensarse que una de las tareas fundamentales proyectadas por el Ministerio de Educación para la ES/PS, fue la de articular *inclusión social* con *inclusión educativa*. Por lo mismo, coincidimos con García (2015) cuando plantea que una de las improntas que diferenciarían la formación en Pedagogía Social en Argentina respecto a la de otros países, es que ella surge de una inquietud (y una intención) del Estado por mejorar la escuela pública, fortaleciendo su rol en la transmisión del patrimonio cultural, y no de una postura “alternativista” a la misma.

## REFLEXIONES FINALES

Atendiendo a los orígenes de la Pedagogía Social en Europa, no es casual que esta disciplina académica y profesional haya sido convocada en Argentina en momentos de crisis estructural, cuando la sociedad capitalista era atravesada por dinámicas de desintegración y de desinstitucionalización. Dichas dinámicas alcanzaban profundamente a la *escuela pública estatal*, desbordada de sus funciones pedagógicas para intentar, parafraseando a Guillermina Tiramonti (2007), contener *derrumbes* o anclar en *mundos desorganizados*.

Como respuesta a la crisis del neoliberalismo, los gobiernos progresistas del período 2003-2015 se propusieron *refundar* el Estado y con ello imprimieron un nuevo dinamismo a las políticas públicas, entre ellas las socioeducativas. El norte de estas últimas no era otro que la propia escuela en crisis. Se dio impulso a diversas líneas de acción por fuera del sistema educativo, con la intención de reforzarlo.

El término “inclusión” se constituyó en el *caballo de batalla* de las distintas políticas, leyes y normativas del período, entre ellas la que refiere a la creación de la *Tecnicatura Superior no universitaria en Pedagogía y Educación social*. La misma, fue pensada desde las esferas

gubernamentales con el objetivo de formar profesionales que, desde un perfil pedagógico no centrado en lo escolar, pudieran intervenir en territorios diversos (incluida la escuela pública estatal, *desde o con ella*), favoreciendo procesos de promoción cultural e *inclusión social*, desde una perspectiva de derechos. La contribución de Violeta Núñez constituyó el principal andamiaje teórico para el diseño de la nueva propuesta formativa.

Dicha carrera, además, marcó un hito *fundacional*: de acuerdo al mapeo de ofertas educativas que presentamos antes, es posible afirmar que el campo académico de la PS/ES en Argentina comienza a constituirse nítidamente a partir de 2007, con la apertura de tecnicaturas superiores no universitarias en distintos puntos del país. Un campo dinámico y *en construcción* al que, casi una década después, fueron integrándose ofertas en el nivel superior universitario, en cuya estructuración no aplicaba el Documento Base que dio forma a las tecnicaturas pioneras.

Por otra parte, la efectiva puesta en marcha de las carreras y las tradiciones pedagógicas preexistentes en las instituciones educativas y fuera de ellas, parecen complejizar, tensionar y ampliar los *horizontes de sentido* construidos por las políticas socioeducativas durante el período fundacional del campo de la PS/ES. Como observamos en los eventos académicos realizados para pensar su especificidad, la Educación Popular aparece como *legado* y como *tradición pedagógica* que es convocada a contribuir en la formación de las y los educadores sociales.

Como parte de esa tradición, la praxis político-pedagógica de las organizaciones y movimientos sociales populares *emergentes* con la crisis de 2001, nació y respondió al contexto de exclusión social pero cuestionó sus bases y al sistema que la origina. Sus escuelas avanzaron, no sin dificultades de financiamiento e infraestructura, en garantizar ciertos niveles de inclusión educativa. Con ello, los movimientos populares ampliaron el sentido de *lo público*, desbordando su anclaje exclusivo en la esfera estatal, sin desconocer, no obstante, el rol indelegable de ésta como garante del derecho a la educación. Estas *escuelas públicas populares y autónomas* (WAHREN, 2020), junto a todos los espacios educativos y productivos de las organizaciones, no sólo intentaron “contener el derrumbe” o “mundos desorganizados”. También apostaron (y apuestan) por *organizar el mundo* de un modo diferente, *derrumbando* el fatalismo que genera la vivencia *solitaria* de la precarización de la vida.

En ese sentido, tal vez pueda hablarse de una *inclusión crítica* que si bien busca recuperar derechos, entiende ese proceso al interior de otro de mayor alcance: la lucha por la *transformación social*, tarea que muchas organizaciones procuran asumir desde *hoy*,

anticipando con sus prácticas sociales y educativas aquella *sociedad nueva* a la que aspiran. Sin duda, estas *pedagogías prefigurativas* (OUVIÑA, 2015) también pueden aportar reflexiones al campo académico de la PS/ES, como ya lo vienen haciendo en algunas de sus carreras.

## REFERENCIAS

ARGENTINA. Ley n.º 26.206/06. **Ley de Educación Nacional**. Establece las bases y directrices de la educación nacional. Buenos Aires: 2006. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>  
Acceso el 13 de noviembre de 2020.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/Consejo Federal de Cultura y Educación. **Resolución CFE n.º. 473, 12/2005**. Documento Base para la organización curricular de la Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social. Buenos Aires: 2005. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001856.pdf>. Acceso el 13 de febrero de 2021.

BARALDO, N. Movimiento obrero y educación. Sentidos y estrategias en torno a los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). Argentina, 1970-1974. **Trabajo y Sociedad**, N. 34, p. 179-198. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/539632>

\_\_\_\_\_. Movimientos sociales y educación en Argentina: una aproximación a los estudios recientes. **EccoS Revista científica**, Vol. 2, n 1, p. 73-93, 2009. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512097005>

BARRAGÁN CORDERO, D; TORRES CARRILLO, A. Estudios sobre procesos educativos en organizaciones y movimientos sociales. **Folios**, n. 48, p. 15-25, 2018. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n48/0123-4870-folios-48-00015.pdf>

BRUSILOVSKY, Silvia. **Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción**. Buenos Aires: Noveduc, 2006.

CAMORS, J. Encuentro Nacional de educadores/as sociales y estudiantes de educación social. 25 años de creación y construcción – Octubre 2015. In ASOCIACIÓN DE EDUCADORES-AS SOCIALES DEL URUGUAY & ASOCIACIÓN DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SOCIAL, **Encuentros y Análisis desde la experiencia**. Montevideo: ADESU/AEES, 2017, p. 27-36.

CRAGNOLINO, E. Desde las escuelas primarias a las escuelas secundarias campesinas. Luchas por la educación pública en Córdoba, Argentina. **Educação & Sociedade**, v. 140, n. 38, p. 671-688, 2017. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87353321009>

DÍAZ PUPPATO, D; RIBÓ, E. Formación técnica universitaria en Educación Social: diálogo de saberes y saberes en tensión. In MÜLLER, V. (coord.). **Pedagogia Social e Educação Social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina**. Curitiba: Appris Editora, 2017, p. 155-172.

DI MATTEO, Á. J. Educadores en organizaciones populares: la práctica social en los procesos de formación. **Confluencia**, 13, p. 409-436, 2013.  
[https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/5651/revista-confluencia2012-13-016-di-matteo.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/5651/revista-confluencia2012-13-016-di-matteo.pdf)

ELISALDE, R; AMPUDIA, M. (comps.). **Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina**. Buenos Aires: Buenos Libros, 2008.

BORZESE, D; COSTAS, P; WANGER, E. La educación social y las políticas públicas. La educación social en la Argentina ante el desafío de la justicia educativa. In KRICHESKY, M. (comp.). **Pedagogía Social y Educación Popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación**. Buenos Aires: UNIPE- Editorial Universitaria, 2011, p. 91-102.

GARCÍA, A. L. Surgimiento e institucionalización de la formación en Pedagogía Social en la Argentina: notas y reflexiones para una primera caracterización. **Boletín de la Academia Nacional de Educación**, n. 100, p.143-153, 2015.  
<http://www.acaedu.edu.ar/BibliotecaDigital/LibrosBD/pdf/BANE100.pdf>

GENTILI, P; SVERDLICK I. (comp.). **Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios**. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas, 2008.

GLUZ, Nora. **Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2013.

GUELMAN, A; PALUMBO, M. (Coords.). **Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos sociales**. Buenos Aires: El Colectivo & CLACSO, 2018.

JIMÉNEZ RAMIREZ, M. Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. **Estudios Pedagógicos**, n. 1, p. 173-186, 2008. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100010>.

KRICHESKY, M. Pedagogía Social y Educación Popular. Tensiones y aportes sobre el derecho a la educación. In: KRICHESKY, M. (comp.). **Pedagogía Social y Educación Popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación**. Buenos Aires: UNIPE- Editorial Universitaria, 2011, p. 55-69.

\_\_\_\_\_ Pedagogía Social: un campo disciplinar en construcción. Un desarrollo curricular incipiente y una práctica con historia. Trabajo presentado en Congreso Internacional de Pedagogía Social, Marzo, São Paulo, 2010.

LIMÓN MENDIZÁBAL, M. R. Carácter científico y orígenes de la Pedagogía Social contemporánea. **Revista Ibero-americana de Educación**. v. 75, p. 21-44, 2017.  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie75a01.pdf>

MARCH, M, ORTE, C, BALLESTER, L. La pedagogía social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, n. 27, p. 45-82, 2016. DOI: 10.7179/PSRI\_2016.27.04

MELÉNDEZ, C; JUNI, J; URBANO, C. Educación social, territorio y políticas de inclusión: aprendiendo de una experiencia de formación en el campo de la Pedagogía y la Educación Social. En HIPÓLITO RUÍZ, N. *et al.* **Experiencias innovadoras y buenas prácticas en Educación Social**. Valencia: Nau Llibres, 2017, p.131-164.

MICHI, N. Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros. En FINNEGAN, F. (comp.). **Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas**. Buenos Aires: AIQUE, 2012. p. 131-180.

\_\_\_\_\_. **Movimientos Campesinos y Educación. Estudio sobre el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC**. Buenos Aires: El Colectivo, 2010.

MICHI, N; DI MATTEO, Á. J; VILA, D. Movimientos populares y procesos formativos. **Polifonías. Revista de Educación**, n. 1, p. 22-41, 2012.  
<http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/3%20-%20Michi.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Apoyo y acompañamiento socioeducativo para la infancia, la adolescencia y la juventud**. Buenos Aires: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, s/f.  
[https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_argentina\\_0867.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_argentina_0867.pdf)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Los desafíos de la política socioeducativa. Educación transformadora, inclusión con aprendizaje y democratización**. Buenos Aires: Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas Gobernación de Daniel Scioli, s/f.  
<https://shortest.link/3sdc>

NÚÑEZ, Violeta. **Pedagogía Social. Cartas para navegar en el nuevo milenio**. Buenos Aires: Santillana, 1999.

OUVIÑA, H. Movimientos populares y pedagogía prefigurativa. Una aproximación a las experiencias educativas del Movimiento Popular La Dignidad. **Polifonías Revista de Educación**, n. 7, p. 69-100, 2015. <https://shortest.link/3sdm>

PALUMBO, M. M. Conocimientos y saberes en dispositivos pedagógicos. La formación política en movimientos populares. **Revista de Ciencias Sociales**, DS-FCS, v. 33, p. 69-87, 2020. <https://dx.doi.org/10.26489/rvs.v33i47.4>

\_\_\_\_\_. Educación en movimientos populares rurales. Un estado del arte. **Revista Historia de la educación latinoamericana**, v. 8, n. 26, p. 219-240, 2016.  
<https://www.redalyc.org/pdf/869/86945261011.pdf>

PÉREZ SERRANO, G. Origen y evolución de la Pedagogía Social. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, n. 9, p. 193-231, 2002.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135018332011>

REDONDO, P. Aproximaciones al campo de la Pedagogía Social en la Argentina. **Revista Interfaces Educativas- Educação**, v. 3, n. 1, p. 67-76, 2014.  
<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p67-76>

Campo acadêmico da Pedagogia e a Educação Social na Argentina. Traços de uma experiência em processo

RIBAS, Ana. **Las escuelas de adultos surgidas en y desde Movimientos sociales en Mendoza. Un estudio de casos: el Bachillerato Popular Violeta Parra, el CENS Alejandra Soto y la Escuela de Agroecología.** 2017. Disertación de grado, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

RIBAS MACHADO, Érico. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada o estágio atual no Brasil e Espanha.** 2014. Disertación de doctorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RUBINSZTAIN, P; BLAUSTEIN, A. ¿Educación Popular y Escuela? Reflexiones desde la experiencia de un bachillerato de jóvenes y adultos. **Conceptos. Boletín de la Universidad del Museo Social Argentino**, n. 495, p. 97-130, 2015.  
<https://shortest.link/3qUg>

TENTI FANFANI, Emilio. **La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación.** Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.

TIRAMONTI, G. (Comp.). **La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes de la escuela media.** Buenos Aires: Manantial, 2007.

TORÍO-LÓPEZ, S. Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. Hacia una pedagogía social en construcción. **Estudios sobre Educación**, n. 10, p. 37-54, 2006.  
<https://hdl.handle.net/10171/8929>

WAHREN, J. Bachilleratos populares en Argentina. Educación desde los movimientos sociales. **Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS**, v. 33, n. 47, p. 89-109, 2020.  
<http://dx.doi.org/10.26489/rvs.v33i47.5>

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y Literatura.** Buenos Aires: Las cuarenta, 2009.

**Submetido em:** 01 de out de 2021.

**Aprovado em:** 04 de nov de 2021.

**Publicado em:** 31 de dez de 2021.

## ***La Pedagogía Social y la Educación social latinoamericana: Prácticas, formación e investigación desde la región***

**Social Pedagogy and Latin American Social Education:  
Internships, training and research from the region**

**Francisco José del Pozo Serrano**, *Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED), España*

**José Leonardo Rolim de Lima Severo**, *Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil*

**Gisella Lorena Jassir Mercado**, *Universidad del Norte (Uninorte), Colombia*

13

### **Resumen**

*La educación Social en América Latina, presenta unas características compartidas a nivel global, pero también unos indicadores específicos desde la región de tipo contextual, funcional, epistemológico, profesional, metodológico, ético-político y normativo. El propósito principal del artículo es analizar la actualidad de las prácticas, la formación y la investigación (a partir de los ejes educativos, socioculturales y relacionales), ámbitos y líneas de académicas de Brasil, México, Colombia, Chile y Uruguay. La metodología descriptiva a partir de la técnica de encuesta con preguntas abiertas, interpreta la información clave recibida por la comunidad académica y social. Los resultados y conclusiones principales para la región, indican que existen prioridades en el ámbito comunitario (con protagonismo de la prevención con infancia y adolescencia, así como promoción democrática y comunitaria en contextos no escolares) y especializado (rehabilitación de la delincuencia y conflictos armados). Entre los indicadores específicos, por ejemplo, se encuentran los relacionados con las cosmovisiones de los pueblos originarios o la relevancia del compromiso ético-político de la liberación. Desde la profesionalización académica destaca la trayectoria como carrera de Uruguay, así como la formación regulada de posgrado a partir de las dos maestrías de Colombia.*

**Palabras clave:** Educación Social y Pedagogía Social latinoamericanas, ámbitos, formación, investigación

### **Abstract**

*Social education in Latin America presents some shared characteristics at a global level, but also some specific indicators (contextual, functional, epistemological, professional, methodological, ethical-political and normative) from the region. The main purpose of the article is to analyze the current situation of practices, training and research (from the educational, sociocultural and relational axes), fields and lines of academics in Brazil, Mexico, Colombia, Chile and Uruguay. The descriptive methodology based on the survey technique with open questions, interprets the key information received by the academic and social community. The main results and conclusions for the region indicate that*

*there are priorities at the community level (with a leading role in prevention with childhood and adolescence, as well as democratic and community promotion in non-school contexts) and specialized (rehabilitation of crime and armed conflicts) . Among the specific indicators, for example, are those related to the worldviews of native peoples or the relevance of the ethical-political commitment to liberation. From the academic professionalization, the career trajectory of Uruguay stands out, as well as the regulated postgraduate training from the two master's degrees in Colombia.*

**Keywords:** Latin American Social Education and Social Pedagogy, fields, training, research

Fecha de recepción: 20/04/2021

Fecha de aceptación: 27/04/2021

## Introducción

La Pedagogía Social (PS) y la Educación Social (ES), presentan una serie de indicadores comunes y específicos a nivel contextual, funcional, epistemológico, profesional, metodológico, ético-político y normativo en el escenario internacional (Janer, 2017), que es necesario estudiar, interpretar y presentar en el caso de América Latina.

En términos generales, podríamos decir, que en la Pedagogía Social-Educación Social en el mundo ha tenido unos desarrollos centrados en la teorización y en la práctica de los aprendizajes no curriculares, que a lo largo de la vida y en el conjunto de ámbitos y entornos de las relaciones humanas, buscan la mejora de la socialización de las personas y de comunidades. Dependiendo de los diversos momentos históricos, y a partir de las necesidades, potencialidades y características de los territorios y de los contextos, se han proyectado con mayor intensidad determinados aspectos y compromisos.

Desde una perspectiva comparada a nivel global, encontramos muchos elementos y hechos con cierta naturaleza análoga de lo pedagógico-social/ socioeducativo. Por ejemplo, la educación del pueblo (como fundamentalmente educación no escolar), desde una vinculación con los movimientos de educación popular obrera o juvenil, existieron en la Alemania de Nohl y Baumer, en la década de los años 20 del siglo XX, pero también en la educación popular latinoamericana de Freire o García Huidobro (En Brasil o Chile, respectivamente, en los años 50/60) (Caride y Ortega, 2015; Bruno-Jofré, 2016). Existen algunos fundamentos sociopedagógicos internacionales de la PS y de la ES, que, en el caso de las relaciones entre América Latina y Europa (Ribas, 2018; Úcar, 2018), se propone avanzar en un diálogo

simétrico de los “Nortes” y los “Sures”; así como entre Europa y América Latina. Ello, a nuestro juicio, es un criterio indispensable para construir en clave latinoamericana, la Epistemología de la Pedagogía Social y las respuestas de la Educación Social para y desde la región, en diálogo con sus aportes y conexiones globales (Janer, Vélez de la Calle, Del Pozo Serrano, Jassir, 2020).

Para problematizar este fenómeno, desde una perspectiva actualizada, podríamos hacernos preguntas tales como: ¿Cuáles podrían ser, entonces, algunos elementos específicos de la PS y ES en la región latinoamericana? ¿Qué ejes o temas principales compartidos o diferenciales se trabajan en los diversos países? ¿Cuáles son las prácticas y las investigaciones en el área desde la región? o ¿Qué compromisos académicos presenta la agenda universitaria en este campo? ¿Qué avances y retos existen en la profesionalización?

## Metodología

Esta investigación descriptiva surge por la necesidad de los grupos y redes de PS y de ES en diversos países de América Latina, especialmente vinculados al entorno universitario, a fin de conocer la realidad actualizada y contextualizada en la región. El estudio, finalizado en el año 2019, fue principalmente promovido por la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), la Red Mexicana de Pedagogía Social (REMPESES), el Grupo de Estudios e Pesquisas em Pedagogia - Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES), EDUSOBRASIL y la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social (ASOCOPESSES).<sup>1</sup>

A continuación, se presenta la ficha técnica que resume el conjunto de dimensiones y descriptores del estudio:

Tabla 1: Ficha técnica diseño general de la metodología. Elaboración propia.

Dimensiones	Descriptores
Paradigma de la Investigación	Hermenéutico
Tipo de Investigación	Investigación descriptiva
Área de estudio	Ciencias de la educación
Población participante	N=23 académicas/os y/o educadoras/es sociales
Contexto	Región latinoamericana (Brasil, Colombia, Chile, Uruguay y México): <i>Brasil:</i> Universidade Estadual de Maringá, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Unicentro - Universidade Estadual Do Centro-Oeste

<sup>1</sup>La investigación se denominará a partir del grupo investigador, de la siguiente manera: Del Pozo Serrano, Jassir, Villaseñor, Severo, Pérez de Guzmán, Ribas, Rocha, y Paiva (2019).

Dimensiones	Descriptores
	<p>do Paraná, Pontificia, Universidade de São Paulo, AESMAR - Associação dos Educadores Sociais de Maringá / Programa Multidisciplinar de Estudos e Pesquisa da Criança e do Adolescentes - PCA/UEM/ PARANA, EDUSO Brasil / Fórum de Educadoras e Educadores Sociais de Porto Alegre, Associação Brasileira de Pedagogia Social e Educação Social, Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES) - Universidade Federal da Paraíba.</p> <p><i>Colombia:</i> Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social (ASOCOPESSES), Universidad del Norte, Universidad Pedagógica Nacional Red por la Infancia y adolescencia, entre otros.</p> <p><i>Chile:</i> Universidad Católica de Valparaíso</p> <p><i>Uruguay:</i> Instituto Académico de Educación Social, Consejo de Formación en Educación Social, ANEP y al grupo de investigación PEM - Prácticas, experiencias y materialidades de la acción educativa.</p> <p><i>México:</i> REMPESES, Red por la Infancia y adolescencia, entre otros.</p> <p>En la comunidad iberoamericana: SIPS.</p>
Muestreo	<p>El tipo de muestro empleado fue <i>intencional con informantes claves</i>. El 44% de los participantes son procedentes de México, específicamente de las regiones de Puebla, Ciudad de México, Cuernavaca, San Mateo Yolochochitlán, Chiapas y Jalisco; 30% de Brasil, de las regiones de João Pessoa, Porto Alegre, Novo Hamburgo, Guarapuava- Paraná, Sao Paulo; 13% de Colombia, específicamente de Bogotá, Barranquilla, Santa Marta; 9% de Chile, de las regiones de Viña del Mar y Temuco; y el 4% de Uruguay, específicamente de Montevideo. En cuanto al sexo encontramos que 56,5% son de género masculino y 43,5% son de género femenino.</p>
Técnicas e instrumentos	<p>Encuesta con pregunta abierta construida y promovida por Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), la Red Mexicana de Pedagogía Social (REMPESES), el Grupo de Estudios e Pesquisas em Pedagogia - Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES), y la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social (ASOCOPESSES).</p>
Procedimiento de recolección de la información	Virtual
Análisis de la información	Análisis de contenido manual.
Macro categorías y unidades de Análisis	<p>Temas que se abordan en el país.</p> <p>Objetivos principales</p> <p>Proyectos de acción e investigación que se abordan en relación con la pedagogía social.</p> <p>Grupos de investigación y vinculación asociativa</p>
Criterios éticos	Consentimiento informado

## Análisis de los resultados y discusión: Apuntes para una cartografía posible para la región

La Pedagogía Social latinoamericana, presenta una serie de puentes, relaciones, especificidades y características diferenciales con otras tradiciones, contextos y tendencias de la pedagogía social mundial, europea- ibérica y viceversa. En este estudio, hemos sistematizado los análisis bajo tres ejes sobre los que se configura la Pedagogía Social según

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Úcar (2018): el educativo, el relacional/interactivo y el sociocultural. En el primer eje, el educativo, se busca brindarles a las personas recursos para que ellos mismos puedan hacerse cargo de su situación y mejorarla; el eje relacional/interactivo está basado en la relación existente entre el/la educador/a y educandos que recibe la atención o el acompañamiento socioeducativo; y el eje sociocultural, está dirigido a la producción social y cultural de las personas y/o comunidades (Úcar, 2018: 24).

Intentaremos priorizar algunas de las líneas fundamentales contemporáneas que caracterizan la Pedagogía Social/Educación social en cada uno de los países analizados, dando unos rasgos generales o comunes que vislumbren lineamientos para continuar desarrollando los indicadores comunes y específicos en la región. Ello no significa que no existan otros múltiples grupos o personas que estén desarrollando otras aproximaciones a este campo.

Respecto al **eje educativo**, como sustento y finalidad, podríamos decir, que en casi todos los países se trabaja la concienciación como socialización crítica y para la autonomía personal-colectiva. Ya lo expresa Simón Rodríguez en 1843, profesor de Simón Bolívar, cuando indica que *“solo una educación social puede dar la idea del bien común”* (Zenobia et al, 2016: 533). En esta proyección de Educación Social reside la finalidad de la concienciación social como acción para el cambio y el bien común. Lo expresa muy bien Ortega y Gasset (1946) con estas palabras *“la vida de nuestra conciencia es movimiento”* (p. 80). Este principio educativo, es consustancial a las diversas tradiciones socioeducativas internacionales.

Continuando con lo anterior, desde el eje educativo tenemos que **México**, presenta los objetivos educativos un relevante carácter preventivo, con gran énfasis en atención a la infancia y a las familias, desde un enfoque comunitario. En definitiva, según Silva y Villaseñor (2018), se estaría enfocando una PS basada en el enfoque de las capacidades y su potencial.

**Brasil**, continúa desde los propósitos educativos su proyección “freireana” a partir de experiencias en las cuales las personas y los grupos humanos, reconocen trayectorias de emancipación (Severo, 2019) centrado, principalmente, en la educación no escolar.

**Colombia**, presenta un profundo sentido socioeducativo vinculado a mejorar la convivencia y promocionar la construcción de cultura de paz, así como atender a personas en situación de privación de libertad o prevenir situaciones de vulneración, favoreciendo *“la madurez social*

*del individuo o colectividad*” (Del Pozo Serrano y Zolá, 2018:139). Igualmente, existe un relevante compromiso con la etnoeducación para la convivencia intercultural.

**Chile**, abraza la educación a lo largo de la vida, especialmente de las personas adultas y personas privadas de la libertad. Es por tanto finalidad de esta educación, *“su relación con la sociedad, en cuanto problema de sociabilidad y socialización”* (Nájera, 2003:13).

**Uruguay**, desde los acompañamientos socioeducativos, busca favorecer una relación óptima entre educador y sujeto para compartir “lo que nos hace más humanos” que se elabora y comprende pedagógicamente a partir de experiencias narrativas (Silva, 2014), para la prevención y reinserción de personas privadas de la libertad. Entre los objetivos, fortalecer el carácter técnico y profesional de la Educación Social.

En relación al **eje sociocultural** México, Brasil, Colombia, Chile y Uruguay trabajan los temas de promoción sociocultural, desarrollo social de todas las comunidades y poblaciones, atención y la acción socioeducativa del ámbito rural y urbano desde la sostenibilidad, educación ambiental y sustentable, educación indígena, etnoeducación y educación intercultural, igualdad y diversidad de género, educación afectivo sexual, aprendizaje a lo largo de la vida, educación no formal, educación intergeneracional, trata y tráfico de personas, migración y desplazamiento forzado, entre otros. Dichos temas se vienen desarrollando en este eje con la finalidad de que los individuos y comunidades participen en su contexto sociocultural, puesto que, según Villaseñor y Matus (2018) *“la PS responde a los cambios del contexto y a las necesidades de las personas”* (p.63). Además, en palabras de Izquierdo (2018) se resume el propósito de estas acciones, desde la propia producción sociocultural:

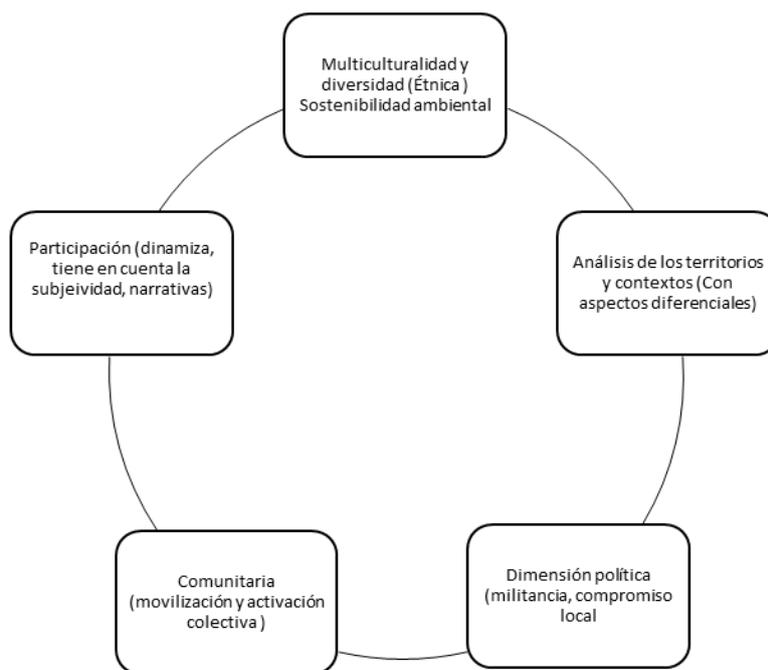
Es en la pedagogía social que se han venido estudiando los procesos educativos con colectivos con especial vulnerabilidad, las denominadas minorías con personas adultas o la educación popular y comunitaria. Esta reflexión supone dar énfasis a esta dimensión sociocultural y socioeducativa, puesto que muchos de los propósitos educativos se vinculan con la dignidad de los pueblos, con su reconocimiento sociocultural y político...que asumen principios de justicia social y de derechos humanos (p. 201).

Teniendo en cuenta lo anterior, estos países latinoamericanos trabajan dichos temas, objetivos y proyectos atendiendo al propósito que tiene la PS/ES de atención a lo territorial, la historia local, sus sustentos étnico-territoriales o la búsqueda de conocimiento en conjunto con los actores participantes de una situación o contexto (Ávila, 2015). En definitiva, supone el desarrollo educativo, social y cultural en busca de una mejora en la calidad y forma de vida de los sujetos y su entorno sociocomunitario (Rodríguez, 2015). Esta cuestión focaliza el

sustento de la educación social como voluntad de educarnos en comunión y para la comunidad (a partir de las mediaciones y construcciones colectivas que buscan el bien común) que son fundamento principal de la pedagogía social iberoamericana (Ribas, 2018).

Podríamos resumir algunas de las claves socioculturales de la intervención en este gráfico:

Gráfico 1: Claves socioculturales de la Educación Social latinoamericana



Fuente: Elaboración propia a partir de Del Pozo Serrano, Jassir, Villaseñor, Severo, Pérez de Guzmán, Ribas, Rocha, y Paiva (2019).

Por último, desde el **eje interactivo/relacional**, planteamos los principales ámbitos de intervención, procesos desarrollados en función de las problemáticas. Entendemos que el ámbito especializado supone, según Del Pozo y Astorga (2018), “(Educación para la rehabilitación social, vulneración del derecho de infancia y adolescencia, etc.) (desarrollo de la población en dificultad social, pobreza, situaciones de riesgo, maltrato, abuso y negligencia en la infancia, contextos de vulnerabilidad, problemas de consumo de drogas, adolescentes infractores, pedagogía hospitalaria, penitenciaria, mediación en la violencia, reeducación, reinserción sociolaboral, desplazamiento forzado, violencia sociopolítica, etc.)” (p. 172-173). El ámbito comunitario, albergaría dentro de sus temas, “Animación sociocultural y desarrollo comunitario (Educación ética y valores humanos, educación para la paz, etnoeducación,

educación popular, educación campesina, multiculturalidad, animación sociocultural, dinamización y participación juvenil, formación laboral para la inclusión, desarrollo comunitario, escuela, familia y sociedad, educación para la sostenibilidad, etc.)” (Ibidem).

No hay que perder de vista, que hay otros ámbitos tradicionales o muy relevantes en la PS/ES y que son la educación de personas adultas y mayores o la formación laboral. Aunque el primero corresponde al ciclo vital (donde se encuentra desde la niñez hasta la vejez), y el segundo, igualmente compete de forma transversal a cualquier población desde el tránsito a la vida adulta.

Tabla 2: Ámbitos y temas principales de la Educación Social Latinoamericana:

Ámbito	Temas
<i>Ámbito especializado</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación social con infancia, adolescencia y juventud en dificultad social</li> <li>- Educación penitenciaria, justicia juvenil, justicia restaurativa, población ex guerrillera.</li> <li>- Prevención de trata de personas</li> <li>- Prevención de drogodependencias</li> <li>- Inclusión sociolaboral</li> <li>- Educación para la salud</li> </ul>
<i>Ámbito comunitario</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Igualdad y diversidad de género</li> <li>- Educación indígena, la etnoeducación y la educación intercultural</li> <li>- Educación popular, animación sociocultural, dinamización y el desarrollo comunitario</li> <li>- Educación ambiental, para la sostenibilidad</li> <li>- Educación ciudadana, democrática y construcción de cultura de paz</li> <li>- Aprendizaje a lo largo de la vida, de personas adultas e intergeneracional</li> <li>- Desarrollo familiar</li> </ul>

Elaboración propia a partir de Del Pozo Serrano, Jassir, Villaseñor, Severo, Pérez de Guzmán, Ribas, Rocha, y Paiva (2019).

#### *Ámbito especializado:*

En México, los temas principales que se trabajan son: La atención y educación no formal de la infancia, la adolescencia y de la juventud, la promoción y prevención en salud desde el ámbito no formal, la reducción de la pobreza y de la desigualdad, la rehabilitación social de adolescentes, jóvenes, personas drogodependientes, población reclusa, y desvinculados del conflicto armado ex-guerrillera. Igualmente se aborda este ámbito de una forma muy

importante en Brasil. La educación social brasileña, según Monteiro (2011), se da fuera de la escuela, es decir en contextos no formales y de calle. También es importante destacar la asistencia social como una política vinculada a la educación social en Brasil, aunque no como profesionales específicos (Adams y Santos, 2019).

En Uruguay el trabajo en la justicia juvenil es de los ámbitos fundamentales, así como la educación social con infancia adolescencia y juventud. En Colombia la construcción de Cultura de paz es otro de los focos principales de acción, también en México. En casi todos los países analizados existe una línea de trabajo en relación con la prevención de la delincuencia y la criminalidad tanto en el conflicto armado la justicia juvenil o el ámbito penitenciario.

#### *Ámbito comunitario:*

En el ámbito comunitario, encontramos que existe una gran influencia de la educación popular, así como de la educación intercultural la educación indígena y la etnoeducación en la mayoría de los países latinoamericanos. Los proyectos que se llevan a cabo, en relación al primer ámbito, van más allá de la escuela y la dimensión curricular, asumiendo los retos del progreso social desde el hogar y las familias, por ejemplo (Villaseñor y Matus, 2018). México, Brasil Colombia y Chile han destacado este ámbito de acción. La intervención socioeducativa latinoamericana vive un enfoque de trabajo desde las potencialidades capacidades y acompañamiento socioeducativo. En el ámbito de educación de las personas adultas y mayores, Villaseñor y Matus (2018), resaltan que esta población se ha tomado en cuenta en los planes Nacionales de Educación, dirigidos a la alfabetización, post-alfabetización y educación básica (p.60). Uruguay no realiza un énfasis explícito en el trabajo vinculado al ámbito comunitario en este estudio.

Es importante destacar igualmente que todos los países consultados han indicado que la innovación e investigación en PS es muy relevante, especialmente vinculados a grupos de investigación universitarios. Este hecho destaca la importancia en los últimos años de la transferencia de conocimiento que se está realizando en multitud de publicaciones científicas, académicas, así como en proyección de eventos. Cada vez más se fortalece la creación de asignaturas, cursos y programas, sean oficiales o no, de PS y ES en Latinoamérica.

En lo referente al ámbito académico (teniendo en cuenta las universidades participantes, así como las entidades y asociaciones vinculadas), los proyectos de investigación- acción

principales en el área, que han sido desarrollado en los últimos años, versan sobre los siguientes temas:

Tema 3: Líneas y proyectos de investigación de la Pedagogía Social Latinoamericana

<b>México</b>	Prevenición comunitaria Construcción de Cultura de paz Alfabetización de personas adultas mayores Intervención educativa con niñez y juventud Prácticas saludables Instituciones no formales Evaluación de los centros infantiles Conflictos socioambientales y recursos naturales
<b>Brasil</b>	Educación para la salud en infancia y adolescencia con enfermedades Educación y pedagogía no escolar La construcción subjetiva de educadoras y educadores sociales en la relación socio educativa
<b>Colombia</b>	Etnoeducación, saberes ancestrales y comunitarios Educación para la paz y construcción de Cultura de paz con las comunidades las familias y las escuelas Prevenición de la trata de personas Educación penitenciaria y atención a mujeres privadas de la libertad Educación con infancia, adolescencia y juventud
<b>Chile</b>	Educación en situaciones de encierro Educación de las personas adultas y mayores
<b>Uruguay</b>	Prácticas de educadores sociales y psicólogos en el sistema de protección especial y el sistema penal juvenil Historias y experiencias de la educación social en Uruguay - Adolescencia y procesos de subjetivación en el sistema penal juvenil

Elaboración propia a partir de Del Pozo Serrano, Jassir, Villaseñor, Severo, Pérez de Guzmán, Ribas, Rocha, y Paiva (2019).

Los datos revelan un mosaico de referencias teóricas y prácticas que configuran tendencias de desarrollo para la construcción de experiencias de Educación Social en América Latina. Estas experiencias parecen señalar elementos que configuran un sentido de PS, como el conocimiento especializado y de naturaleza científico-técnica para la ES, en el marco de las especificidades de cada contexto. A pesar de ello, a nivel de institucionalización de los estudios teóricos y profesionales en el ámbito académico aún no ha alcanzado amplio reconocimiento científico y político. Se trata de tendencias cuyos propósitos y modos de acción exigen una sistematización y problematización a partir de un cuerpo de referentes conceptuales y metodológicos que se estructuran en un proceso de legitimación del

conocimiento que brota de la acción de las y los educadoras/es, así como de la investigación académica especializada en continua relación.

Parece, entonces, fundamentalmente necesario consolidar una agenda de institucionalización académica de los estudios, la investigación y la formación en PS en América Latina, bajo el supuesto de que, a pesar de las muchas y diferentes tendencias de expresión del trabajo educativo-social que se entrelazan en cada país, no podemos decir que, hasta ahora, este campo esté plenamente constituido a nivel universitario y de los sistemas educativos y sociales. Esta carencia, es la que en parte dificulta la profesionalización de la región latinoamericana (Ghiso, 2016; Del Pozo Serrano y Astorga, 2018).

Las asociaciones científicas y grupos de estudio e investigación colaboran con la producción sistemática de referencias para una Pedagogía Social Latinoamericana, movilizando aportes de pensadores académicos y no académicos (muchos de la práctica), como rasgo característico de la depuración de saberes que encuentran su camino en la producción dentro y fuera de las universidades. A pesar de ello, pocos centros/facultades/escuelas se dedican a una agenda específica de investigación y formación en este campo. Por otro lado, hay experiencias más puntuales de oferta esporádica de cursos de extensión, asignaturas en planes de grado y posgrados que abrazan temas, problemáticas y posibilidades de PS y ES. En la región, Uruguay es el país con mayor tradición académica vinculada a la profesión (Camors, 2016) y, más recientemente, Colombia lidera, en el marco latinoamericano, la formación de posgrado en PS con dos programas de Maestría en el país: Maestría en Pedagogía Social e intervención educativa en contextos sociales de la Universidad del Norte (virtual) y la Maestría en Pedagogía Social en la Universidad de Nariño (presencial). La de Uninorte fue la primera Maestría en PS en toda la región latinoamericana (Del Pozo Serrano y Astorga, 2018).

Ante la profusión/dispersión de experiencias y de una agenda académica que necesita ser ampliada, es necesario preguntarse ¿cómo fortalecer la Pedagogía Social en el contexto latinoamericano de la Educación Superior? Vemos como el conjunto de líneas trabajadas por los países, suponen un escenario fundamental que soporte para la construcción de política pública y la apropiación social de conocimiento para la región, que necesita de investigación socio-pedagógica para los cambios que supongan una mejora de la equidad, la inclusión o la atención de diversas poblaciones de América Latina.

Como explica Bourdieu (2003), el campo académico es un microcosmos gobernado por regímenes políticos específicos. La sociología de la ciencia de Bourdieu indica que estos regímenes son producidos por convenciones que regulan la forma en que un determinado campo científico se modula bajo diferentes paradigmas que tienden a generar jerarquía de determinadas matrices epistémicas en relación con otras. En estas jerarquías “*las Epistemologías del Sur son profundamente históricas, pero parten de otras historias que no son precisamente la historia universal de Occidente*” (De Sousa Santos, 2011: 17). Algunos de los indicadores, por tanto, que parecen formar parte de la PS latinoamericana, que desde una cartografía de encuentros e intercambios de saberes y opciones pedagógicas ya fueron identificados por Ghiso (2015), están tejidos a partir de prevenciones comunitarias, construcción subjetiva de las relaciones socioeducativas, la construcción de cultura de paz desde conflictos sociopolíticos, los saberes propios étnicos, o la profunda inequidad estructural que crea desigualdades profundas con la infancia, la adolescencia, la juventud o las personas adultas y mayores desde la protección jurídica del Estado social de Derecho y los Derechos humanos y ambientales.

Las inquietudes asumidas por la Pedagogía Social/Educación Social se inscriben en zonas fronterizas que la ponen en contacto con otras tradiciones teórico-metodológicas de menor visibilidad académica y universitaria, como la Educación Popular (Caride, 2016). Por ello, se debe reconocer que la PS, como campo de conocimiento que no inicia su camino de sistematización de fundamentos teóricos y metodológicos a partir de experiencias educativas en contextos distintos al de la “zona cero”. Es necesario asumir sus raíces en campos/perspectivas que configuran el pensamiento pedagógico latinoamericano y las prácticas de sus educadoras (es), aunque éstos no sean profesionales. Todo ello, alimenta los indicadores latinoamericanos de la PS y la ES a nivel contextual, funcional, epistemológico, profesional, metodológico, ético-político y normativo.

Igualmente, es necesario reconocer que las prácticas de ES tienen raíces que preceden al momento en que acordamos nombrarlas como tales; forman parte de la trayectoria vital y laboral de educadores/as y profesionales en el amplio campo de las Humanidades y Ciencias Sociales y de la Educación (en diálogo con las epistemes latinoamericanas, principalmente, con diferentes experticias). Por ello, parece sensato, en términos históricos, reconocer la dimensión de la “interprofesionalidad” - un paradigma más conocido en el área de la Salud (Ceccim, 2017) - que caracteriza los múltiples inputs en las prácticas profesionales en ES,



siempre alimentada por la PS. Hemos querido, a partir de la maduración de los fundamentos y modos de actuación que estructuran tales ejes, temas, prácticas y líneas de investigación, extraer elementos para la configuración de indicadores, también, que configuren un perfil profesional específico para el campo, en la región. Podríamos acordar, con la mirada que fornecen los datos, la exigencia de una condición profesional exclusiva para los/as trabajadores/as y profesionales que entran en el campo de las prácticas de Educación Social con pluralidad de enfoques y creaciones interdisciplinarias que, en ese momento, revelan un mosaico de posibilidades de acción, aunque hay que reconocer que muchos de ellos resultan de un *modus operandi* espontáneo, no sistemático y voluntario. En la tarea urgente de la PS, a partir de este mosaico, pueden extraerse referentes para construir (a través de un extenso y riguroso programa de investigación), una consolidación de los rasgos constitutivos del hacer en Educación Social según algunas especificidades de América Latina.

Bajo esta lógica, la propuesta de estudios académicos en PS, y su práctica y profesión de la ES, puede llevarse a cabo mediante la inserción de componentes en programas de formación ya existentes y a través de experiencias innovadoras, especialmente a nivel de posgrado, fortaleciendo redes de saberes interdisciplinarios y potencialidades epistemológicas como un lugar para la producción de conocimiento que subyace a la Educación Social y en ella puede intervenir, como es el caso de Uruguay o Colombia. Los horizontes académicos para la Pedagogía Social/Educación Social son prometedores y, por qué no, urgentes para manejar la tarea de permitir el desarrollo de programas de formación e investigación que acojan la complejidad de las prácticas que se insertan en este campo, notablemente plurales y dirigidas a los desafíos civilizadores que marcan el camino de la consolidación de las democracias, y el buen vivir de la *Pachamama* y de los pueblos, en el territorio latinoamericano.

### **Conclusiones: Indicadores globales y propios de la PS y la ES en América Latina**

A *nivel contextual*: El contexto latinoamericano presenta algunas características que indiquen en la Pedagogía Social de la región: las cosmovisiones de los pueblos indígenas ancestrales, la pluriétnicidad, las influencias coloniales y poscoloniales en el pensamiento pedagógico, los movimientos emancipatorios de las independencias y dictaduras latinoamericanas, las profundas inequidades, los conflictos armados o los movimientos migratorios. También, son fundamentales en la construcción epistémica, la diversidad de los ecosistemas, el dinamismo

y fluidez de sus sociedades y comunidades o la capacidad de resiliencia frente a las adversidades.

*A nivel funcional:* En el ámbito comunitario de la educación social latinoamericana, encontramos temas muy similares con la educación social mundial, una de las especificidades más clara es la educación indígena, la etnoeducación. En la educación especializada, encontramos la educación con personas privadas de la libertad ex guerrillera, personas desmovilizadas o comunidades en conflicto sociopolítico, como campos diferenciales con la Educación Social de otros territorios a nivel internacional.

*A nivel epistemológico:* Existen puentes entre las corrientes mundiales de Pedagogía Social y de Educación Social, que deben ser abrazadas y discutidas en diálogo con la Educación Popular, pudiendo aportar construcciones nuevas que puedan integrar o adaptar conocimiento, pero también “*generando y posibilitando nuevos conceptos y métodos propios, y no adoptándolos del Norte*” (Ávila, 2015, p.22). Encontramos que la imperiosa inequidad, la colonialidad o la ancestralidad indígena, los conflictos armados o la etnoeducación, son fenómenos que están ser asumidos por la construcción de conocimiento de la Pedagogía Social latinoamericana. Para ello, aportes de las pedagogías críticas, decoloniales o las epistemologías del sur, presentan una importancia de primer orden (Janer, Vélez de la Calle, Del Pozo Serrano, Jassir, 2020).

*A nivel profesional:* Nos atrevemos a manifestar que la Educación Social latinoamericana necesita encontrar su espacio en el conjunto de profesiones de las administraciones públicas y entidades privadas, puesto que su profesionalización, supone la mejora técnica de sus prácticas y su reconocimiento social como política pública de la Justicia Social. El carácter disciplinar y profesional se encuentra avanzado en Uruguay a partir de la tecnicatura y en la formación de posgrado de Colombia. Sin embargo, se haría necesario establecer una formación para toda la región, que tenga cierta homologación entre los países latinoamericanos y a nivel mundial. Los grupos de investigación, y sus líneas preferentes, indican que la promoción y la prevención especialmente con infancia y adolescencia, así como con las personas adultas, la rehabilitación social en la delincuencia o la educación comunitaria y no escolar, son prioridades profesionales.

*A nivel metodológico:* Existen elementos para las prácticas que son de especial interés en la metodología socioeducativa latinoamericana, las etnometodologías que nacen de los saberes

ancestrales y comunitarios, las subjetividades y narrativas en los acompañamientos o características del conflicto, la explotación y la inequidad. Estos métodos, presentan igualmente, características propias a nivel normativo (como normas pedagógicas que guíen la acción socioeducativa, y por tanto las metodologías).

A nivel ético-político: Se posiciona los valores y principios del compromiso comunitario y de la liberación personal y colectiva, como un enfoque consustancial a la Educación Social. Ello se vincula con los propósitos educativos de la emancipación, la paz y el fortalecimiento de la democracia. Igualmente, el pensamiento pedagógico vinculado a las independencias latinoamericanas (Zenobia, 2016), fortalece y proyecta un pilar filosófico y axiológico de la Educación Social que debe ser recuperado y entrelazado entre las epistemologías latinoamericanas y mundiales.

## Referencias

- Adams, T. y Santos, K. (2019). Pedagogía Social: Sus paradigmas, prácticas y nuevos escenarios. En Severo, L. y Gonsalves, E. (Eds). *Fundamentos e temas em pedagogia social e educação não escolar*. João Pessoa: UFPB, 65-79.
- Ávila H. (2015). *Pedagogía social en Chile: hacia una visión intercultural experiencias, reflexiones y aportaciones*. Santiago centro, Chile: Universidad Miguel de Cervantes.
- Bourdieu, P. (2003). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP.
- Bruno-Jofré, R. (2016). Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos. En *Foro de Educación*, 14(20), 429-451. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.021> FahrenHouse: Salamanca
- Camors, J. (2016). Situación actual de la Pedagogía Social en Uruguay. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 153-178. Salamanca: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.
- Caride, J. A. y Ortega, J. (2015). From Germany to Spain: origins and Transitions of Social Pedagogy through 20th Century Europe. En Kornbeck, J. y Úcar, X. (eds). *Latin American Social Pedagogy: relaying concepts, values and methods between Europe and the Americas*. Bremen: EHF Academic press Gmbb-Verlag, 13-27
- Caride, J. A. (2016). La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38, (1), 85-106 Michoacán: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.



- Ceccim, R.B. (2017). Interprofissionalidade e experiências de aprendizagem: inovações no cenário brasileiro. En Ceriotti, R.F. (Org.). *Interprofissionalidade e formação na saúde: onde estamos?* Porto Alegre: Rede UNIDA, 49-67. [en línea] <http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-vivencias-em-educacao-na-saude/vol-06-interprofissionalidade-e-formacao-na-saude-pdf> [20 de marzo de 2021].
- De Sousa Santos, B. (2011). *Introducción a las Epistemologías del Sur*. [en línea]. [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION\\_BSS.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf) . [20 de marzo de 2021].
- Del Pozo Serrano, F. y Astorga, C. (2018). La Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: Corresponsabilidad Institucional, Académica y Profesional necesaria para la Transformación Social. En *Foro de Educación*, 16(24), 167-191. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.477> FahrenHouse: Salamanca.
- Del Pozo Serrano, F. J. Jassir, G, Villaseñor, K, Severo, L; Pérez de Guzmán, V, Ribas, É, Rocha, J y Paiva, J. (2019). *Estudio sobre redes de pedagogía social y educación social en Latinoamérica*. Barranquilla: ASOCOPESES-SIPS
- Del Pozo Serrano, F. y Zolá, A. (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: Una nueva cultura de paz para el posconflicto. En Del Pozo, F. (Ed). *Pedagogía social en Iberoamérica. Fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*, Barranquilla: Editorial Universidad del Norte, 137-159.
- Ghiso, A. (2016). Profesionalización de pedagogos sociales en Latinoamérica. Otra lectura a los tránsitos entre la educación popular y la pedagogía social. En *AGO.USB*. V. (16), 1, 63-75, Medellín-Colombia
- Pérez Serrano, G. (2010). *Pedagogía social- Educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Ribas, E. (2018). Interfaces entre la Educación popular de Paulo Freire y la Pedagogía Social en el contexto brasileño. En Del Pozo Serrano, F. (Ed). *Pedagogía social en Iberoamérica: fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*. Barranquilla: Universidad del Norte, 53-71.
- Rodríguez, A. B. (2015). Una mirada desde la animación sociocultural a la campaña de cultura aldeana (1934-1938). En *Lúdica Pedagógica*, (21), 175-184. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Severo, L. (2019). Os lugares teóricos das práticas educativas para além da escola. (pp.99-118). En Severo, L. y Gonsalves, E. (Eds). *Fundamentos e temas em pedagogía social e educação não escolar*, João Pessoa: UFPB, 99-118.
- Silva Ríos, C. y Villaseñor Palma, K. (2018). Capacidad para la libertad. Modelo participativo de desarrollo comunitario y reorientación de los procesos formativos en núcleos sociales marginales. En *Zona Próxima*, 29, 68-81. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Silva, D. (2014). *Experiencia narrativa: teoría pedagógica para tramitar el devenir menor a sujeto de la experiencia en los dispositivos tutelares*. Tesis de maestría, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.
- Monteiro, E. (2011). Encuentros y desencuentros entre la Pedagogía Social y la educación popular en América latina: «el caso de Brasil». En Krichesky, M (compl). *Pedagogía Social y educación*

- popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación.* Buenos Aires: Unipe Editorial, 37-55.
- Nájera, E. (2003). *Sistematización de modelos innovativos metodológicos en educación social, Informe Final*, Santiago de Chile: PIIE.
- Ortega y Gasset (1946). La pedagogía social como programa político. En *Obras completas*, 494-513. Madrid: Occidente.
- Izquierdo. M. (2018). Colombia: Etnoeducación e interculturalidad, la importancia de sistematizar. En Del Pozo Serrano (Comp). *Pedagogía social en Iberoamérica. Fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*, Barranquilla: Universidad del Norte, 198-216.
- Janer, A, Vélez de la Calle, C., Del Pozo Serrano, F.J., Jassir, G. (2020). Pedagogía social en el mundo y en Latinoamérica. En Del Pozo Serrano, F. *Intervención educativa en contextos sociales: fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital*, Barranquilla: Universidad del Norte, 45-77.
- Úcar, X. (2018a). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. En *Zona Próxima*, 29, 52-69. Barranquilla: Universidad del Norte.
- (2018b). Pedagogía social en Europa y América Latina: Diálogos e interacciones en el marco de lo común. En Del Pozo Serrano, F. (Ed). *Pedagogía social en Iberoamérica. Fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*, Barranquilla: Universidad del Norte, 3-33.
- Villaseñor K. y Matus (2018). La pedagogía social en México, una perspectiva histórica. En *Revista Boletín Redipe*, 7 (11), 235-236. Cali: Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Zenobia, M. (2016). *Simón Rodríguez. Obras completas*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

---

### *Para contactar*

**Francisco José del Pozo Serrano**, Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED). Email: [francisd@edu.uned.es](mailto:francisd@edu.uned.es)

**José Leonardo Rolim de Lima Severo**, Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Email: [jose.leonardo@academico.ufpb.br](mailto:jose.leonardo@academico.ufpb.br)

**Gisella Lorena Jassir Mercado**, Universidad del Norte, Colombia. Email: [gjassir@uninorte.edu.co](mailto:gjassir@uninorte.edu.co)



# Pensar la pedagogía social desde la praxis socioeducativa: Las escuelas sociales para un mejor vivir

Artículos (</index.php/component/tags/tag/articulos>)

**Eusebio Nájera Martínez**

## Resumen

El presente documento explora, desde los aprendizajes que la experiencia nos permite, reflexionar algunas vinculaciones entre la praxis socioeducativa y la construcción de saberes pedagógicos (sociales) en nuestras realidades latinoamericanas. Plantea reconocer las prácticas de carácter educativo y cultural que se dan en el mundo social, como expresiones importantes y sugerentes del escenario educacional y un espacio de producción significativo, de saberes pedagógicos (sociales). Los supuestos generales en que se basa este estudio reconocen la vigencia epocal de la pedagogía como saber práxico sobre, de y en la educación y, la contribución significativa que tienen los relatos y discursos provenientes de las prácticas socioeducativas para el desarrollo de esta disciplina y su aporte al enriquecimiento de la sociedad. Releva, en concordancia con sus postulados, la presencia de manifestaciones socioeducativas en el espacio social que enriquecen las narrativas pedagógicas actuales y pueden constituirse en parte de los referentes de nuevos proyectos educativos institucionales para nuestras realidades y desafíos. Con especial atención, el documento indica la presencia de lo que se puede denominar como escuelas sociales, perfiladas en relación a demandas socioculturales que se refieren al fortalecimiento de la asociatividad comunitaria, la promoción de la participación ciudadana, el enfrentamiento de necesidades educativas no resueltas por el sistema educativo institucional y procesar creativamente la recreación de nuevas formas de vida y convivencia social cotidiana. Se considera como foco de saber pedagógico en cuanto presentan rasgos e intencionalidades socioeducativas marcadas y se plantean tareas de transmisión cultural de época.

Palabras clave: Saber pedagógico – pedagogía social – escuelas sociales

## Los problemas del saber pedagógico (social) en Latinoamérica

La condición relativa de los saberes resultantes en la deconstrucción crítica como los vacíos de la transmisión cultural en las relaciones intergeneracionales expresadas en el contexto actual de desregulación y concentración de los modos de producción de conocimientos en lo técnico, afectan hoy con profundidad, el sentido y la estructura de lo que vamos a entender y practicar como educación.

A juicio de Núñez (2004:1), esta cuestión pone a los educadores ante la presencia dominante del retorno de los viejos paradigmas travestidos de posmodernos: neoliberalismo; neohigienismo; neopositivismo. Se trata de paradigmas que discriminan en nombre del saber verdadero y único, ocultando las relaciones de poder inscritas en sus usos y presupuestos y los efectos que producen en la mantención y profundización de desigualdades y exclusiones.

Entendemos a la pedagogía como parte del espacio discursivo moderno donde se entendía que la educación se configuraba desde los saberes sistematizados de la cultura occidental, como un lugar para mantener la promesa ciudadana viva y al mismo tiempo, como un objeto de conocimiento donde se depositan las tensiones y debates que suceden en el campo epistemológico en general, del siglo XX.

Fruto de las dinámicas económicas y políticas de un proyecto modernizador particular, desde las diversas tendencias ideológicas en juego (algunas en contradicción entre sí), confluye la decisión de elegir a la escuela, como el dispositivo central de lo que se ha llamado inicialmente como el sistema educativo y desde la primera mitad del siglo XX, como el sistema escolar, gestionado por el Estado.

La escuela cumpliría un rol fundamental en la formación de nuevas generaciones capaces de involucrarse activamente en el nuevo mundo, industrializado, ciudadano, individualista. Este proceso fue orientado prioritariamente por las tendencias científico pedagógicas positivistas, quienes hasta la fecha, proporcionan una guía tecnológica del deber ser de las prácticas escolares. Al decir de Sloterdijk, estamos en presencia de un proyecto antropotécnico (Castro-Gómez, 2012).

En el caso de nuestros países, incluso, las corrientes alternativas y/o progresistas, nunca abandonaron el campo de la escolarización (Puigróss, 2005:104)

Uno de los efectos, interesante de destacar para esta reflexión, es la desvalorización del carácter social de la educación que tiene como referente la concepción del sujeto central de la escuela: el ciudadano. Fruto de la conformación de una sociedad bifronte (García Huidobro, 2009), se perfila históricamente un modelo de educación para los pobres que se asimila con el tiempo a la idea de educación pública.

Se trata de la ocupación del espacio de lo escolar (y al mismo tiempo, de la invisibilización de lo social amplio) para establecer relaciones de control ante la diferencia, las cuales quedaran plasmadas en las políticas sociales y educativas que acompañan la fundación y despliegue de los Estados modernos: El control social, con el nombre de educación, busca producir sujetos disciplinados, conformes con el destino social que se les adjudica. Para ello realiza un trabajo de moralización, no de transmisión de la cultura (Núñez, 1999:73).

Podemos destacar este desliz de pensar lo social, asociado a lo dominado, a lo subalterno, que lleva a desvincular permanentemente las políticas sociales y educativas de las diversas prácticas socioeducativas entre sí y al mismo tiempo, el ocultamiento de su potencial para con las tareas de construcción de sociedades más democráticas y el desarrollo del sujeto social pleno de derechos ciudadanos. El saber tecno-pedagógico dominante prescinde de las fuentes de la práctica y vacía de contenido y sentido a la acción educativa.

Se reduce el campo de la acción social y educativa a los confines de lo técnicamente necesario y eficiente, es decir, a los perfiles preestablecidos desde los intereses de dominio y reproducción económico, político y cultural. Es el caso de las múltiples y diferentes prácticas socioeducativas fuera de la escuela que confluyen en el siglo XX, en el campo de la pedagogía social: educación popular, educación social, educación comunitaria, educación de adultos, animación sociocultural, educación especial, educación diferencial y otros.

Es interesante empero, visibilizar ciertas posturas que desde el siglo XIX, van instalando la educación, como un problema asociado a la construcción de una sociedad nueva, igualitaria, inclusiva y democrática. Se trata de una educación popular que muchos librepensadores y filósofos vinculados a la construcción de espacios republicanos de convivencia e igualdad social perfilan en sus propuestas y que llevan a la práctica, en distintos espacios sociales (es el caso de los aportes de Simón Rodríguez, entre otros).

Posteriormente, surgen en el siglo XX variadas tradiciones y diversos movimientos de educación popular y educación social que se reencuentran y fortalecen las experiencias educativas de la comunidad y también, favorecen la acción socioeducativa de la escuela de fines del siglo pasado.

En ese espacio se reconoce la presencia de un saber popular que constituye conocimiento y cultura, muchas veces a contrapelo del discurso dominante y la producción científica tradicional.

Desde estos movimientos, se ha concebido la educación como un derecho y un deber de la sociedad (responsabilidad de todos); un lugar de transmisión de las herencias culturales y espacio de contradicciones entre la reproducción y la transformación cultural; un diálogo intergeneracional; una experiencia vital; una práctica contextualizada; un trabajo profesional.

Camors (2005) plantea la necesidad de detenerse en la realidad de nuestros países y constatar las originalidades que debemos tomar en cuenta a la hora de avanzar en un desarrollo pedagógico latinoamericano: la diversidad cultural inherente a nuestras identidades; las desigualdades, pobrezas

y segmentaciones sociales; la función reproductora de la educación latinoamericana imperante; el autoritarismo y escasa participación ciudadana; la crisis de los sistemas escolares y la educación formal.

Puigross, 2005, sostiene la ausencia de una tradición pedagógica propiamente latinoamericana de carácter sostenido. Para esta historiadora, existen recorridos interrumpidos que no permiten forjar identidades propias y significativas, a diferencia de la tradición liberal y de la reciente influencia neoliberal, que se ha globalizado (Puigróss, 2005:106). Esta constatación, a su juicio, no impide volver a recorrer nuevas inscripciones genealógicas ni de articular linajes vinculando elementos cuya relación estuvo obstaculizado o prohibido (Puigróss, 2005:109).

Enfrentar hoy con nuevas condiciones epistemológicas, la tarea de reconocer en las prácticas educativas al sujeto pedagógico (Puigróss, 2005) exige no sólo reconocer las debilidades inscritas en los híbridos discursos pedagógicos circulantes en nuestros países sino, también, abrir las posibilidades de acumulación y visibilidad de nuestras praxis socio educativas como fuente de alternativas viables a la hora de constituir una educación incidente en nuestras realidades.

### **Los no lugares de la pedagogía (social)**

La humanización como proyecto educativo moderno se haya desafiado por el carácter que adopta la crisis generalizada que producen los procesos de hiper-modernización (o globalización) y las transiciones culturales paradigmáticas. Ambas dimensiones se retroalimentan, expresando un panorama de complejidad e incertidumbre creciente.

Por una parte, nos encontramos con el desarrollo de una hiper-modernización económica acelerada, de dirección concentrada, expansiva mundialmente y de carácter ultra-liberal, la cual altera profundamente las dinámicas socio-productivas y de vida cotidiana en nuestras sociedades, así como debilita las fortalezas de cohesión de los Estados y tiende a la destrucción de los colectivos (Bourdieu, 1998).

Por otra parte, nos encontramos con la presencia de una transición paradigmática, con la consiguiente desestructuración de los referentes epistemológicos tradicionales y los efectos que se observan en las orientaciones de la cultura contemporánea, tales como la modificación profunda en las pautas de interacción social y productiva y la conformación de tendencias postmodernas que disuelven las certezas de la razón. Algunos autores, buscaron explicaciones a esta situación, en el develamiento de los clivajes históricos en los que deviene la crítica a la racionalidad instrumental imperante y la necesidad de construir una modernidad sustantiva. A su vez, se constata la composición progresiva de un pensamiento único de carácter totalitario y autoritario que intenta dominar el complejo escenario del capital cultural (Bourdieu, 1998). Para Bauman (2011), en el contexto de unas sociedades, cada vez más líquidas, que provocan la disolución de los lazos que nutren la convivencia social, asistimos a la presencia desigualdades y segregaciones, consideradas como meros daños colaterales.

Por último, otros pensadores como Berardi, 2007, proponen la presencia de una acción social relativamente incidente, desde las redes y subjetividades radicales como medio de imbricar en este difícil escenario, nuevos sentidos a la praxis humana.

En este campo de transformaciones, es interesante destacar la colonización de los dispositivos institucionales de generación de conocimientos por parte de la lógica empresarial e iniciativa privada, dando cuerpo a la imposición del tecno poder sobre el capital científico (Núñez, 2004). Se trata de la sujeción de la praxis científica tradicional a un nuevo modo de saber y organizar el conocimiento desde otras reglas e intereses, ajenos a la razón pública.

El saber pedagógico (social) en estos escenarios, de acuerdo a Núñez (2004: 4) tiende a configurarse como espacio no tanto legitimador (ello ya no es visto como necesario), sino facilitador de instrumentos eficaces para el ejercicio capilarizado del control de las poblaciones. Esta nueva modalidad implica la redefinición de los roles del oficio educativo, hacia perfiles operacionales y protocolares destinados a ofrecer una prevención de los conflictos sociales (Núñez, 2004:9).

## **Las escuelas sociales como aporte para construir una pedagogía (social) latinoamericana**

Le debemos al educador Paulo Freire (Freire, 1983), el insistir en que la educación no es neutra sino que debe orientarse hacia un compromiso con las tareas de humanización, justicia social y democracia. Las tareas de la educación latinoamericana comportan necesidades, exigencias y utopías que desafían los imaginarios culturales y sociales de nuestros países, más allá de las técnicas instruccionales y las gestiones institucionales de esta época.

Los acontecimientos que cierran la primera década del nuevo siglo, presentan un escenario incierto para la vida social y comunitaria, alimentado por los grandes problemas de la mantención y aumento de la pobreza, el deterioro del medio ambiente y las desigualdades nacionales y continentales en el campo de la ciencia y la tecnología. La educación se orienta a convertirse en un bien privado y muchas de las reformas educativas nacionales se han centrado en tendencias asistenciales, vaciando los contenidos pedagógicos y colaborando a la construcción de la escuela de la ignorancia (Michéa, 2002).

En la actualidad la importancia que la sociedad civil entrega a la educación social y/o popular en sus diversas manifestaciones prácticas (Nájera, 2003), obliga al desarrollo de una pedagogía coherente con los desafíos de la educación en el siglo XXI.

Las prácticas socioeducativas no formales se han multiplicado en las últimas décadas como parte de las necesidades humanas de las comunidades. Esta proliferación ha creado nuevos ambientes necesarios de entender y procesar desde el campo propiamente pedagógico.

Lograr este objetivo, implica abordar algunos de los problemas inherentes a la construcción de los modelos educativos vigentes y sus potencialidades para orientar la praxis socioeducativa en el horizonte cercano.

Para esto, es necesario re-focalizar nuestras preocupaciones en torno a las posibilidades que la acción educativa social da en diferentes momentos y lugares de nuestra historia, a lo que ya hemos planteado como la constitución del sujeto de la educación, en su sentido amplio, no restringido y abierto a nuevas configuraciones. Asimismo, la constatación de pensar lo educativo, desde nuestra hibridez cultural, superando racionalidades instrumentales de oposición entre culturas y acogiendo una perspectiva dialéctica y dialógica en la construcción de saberes sobre la educación.

Lo anterior nos refiere al necesario reconocimiento de la originalidad y aporte de las experiencias socioeducativas que nacen desde las comunidades y agentes educativos de la sociedad civil. Al decir de Borzese et. al. (2010) se trata de procesos que han expresado y sostenido durante las últimas décadas, el derecho a la educación en el contexto comunitario.

Un espacio que se presenta para el desarrollo de la educación, desde una perspectiva inclusiva y extensa, lo constituye aquello que venimos denominando como escuelas sociales (Nájera, 2004; 2003).

La educación en sentido amplio y no solo escolar, se refiere a los múltiples espacios, recorridos, redes y recursos culturales presentes en nuestra sociedad que permiten la transmisión cultural, asegurando el derecho a la educación, direccionadas al logro de la inclusión y la justicia educativa.

Históricamente, la escuela de acuerdo a Illanes (1991), se erigió como estrategia civilizatoria frente a la barbarie popular que se expresa en la calle. Las condiciones sociales de la pobreza han de tornar esta tarea en un proceso de integración forzada, donde lo asistencial supera a la instrucción: la escuela como tarea de proletarización escolar versus la posible escuela como práctica de democracia socioeducativa.

Junto a esta realidad, nos encontramos con una respuesta del mundo social a sus necesidades y demandas no cubiertas de inclusión real, a través de sus escuelas sociales. Esta epistemología de la calle ofrece micro experiencias, fragmentos e inorganicidades, a medio camino de la colonización académica que, de todas maneras, aportan a los sujetos concretos que participan en ella y su carga de imaginación y su capacidad productiva de innovaciones (Puiggrós, 2005).

Se trata de gérmenes de discurso educativo, recorridos interrumpidos o ausencias de tradición sostenida de la pedagogía latinoamericana que no permiten forjar identidad propia, a diferencia de la tradición liberal y de la reciente influencia neoliberal, que se ha globalizado (Puiggrós, 2005: 106).

Las escuelas sociales para vivir mejor son parte de una tendencia social y cultural inquieta por la apropiación y re-creación de la educación, para la reproducción cotidiana y ampliada de la vida cotidiana. En lo general intencionan la transformación de la sociedad actual. Algunos las denominan como experiencias educativas que promueven la inclusión educativa y que se presentan como alternativas, para garantizarla (Borzese et. al., 2010).

Hemos acuñado el concepto para dar a entender el conjunto de prácticas socioeducativas alternativas, diseñadas, organizadas e implementadas por agentes de la sociedad civil (colectivos, redes, movimientos, ong's) inquietos por las identidades, proyectos, entornos ambientales, formas de calidad de vida y participación democrática de la ciudadanía.

Las adjetivamos para vivir mejor, aludiendo a la noción que Villasante, 1998, acuña para referirse a las inquietudes sociales que buscan más allá de la calidad de vida (entendida como la medición de aspectos subjetivos y objetivos de la provisión de bienes y servicios de las sociedades occidentales a sus habitantes), el experimentar nuevos estilos de vida, una vida de calidad al decir de Heller (1996) y Camps (2001).

Estas prácticas se manifiestan a través de modalidades no formales y flexibles de autogestión y agenciamiento externo de acciones educativas participativas, instruccionales y/o promocionales. Son una manifestación concreta de producción social de realidades que valora el ejercicio de las prácticas fundadas en el diálogo, forjadoras de relaciones humanas significativas, sentidos de mundo compartidos, acciones colectivas y de liderazgos ciudadanos proactivos.

En estas escuelas, las actividades educativas no se agotan en sí mismas sino que expresan el deseo y la innovación de estructurar desde la práctica un nuevo sistema cultural, de relaciones sociales distinto. Estamos en presencia de una manifestación concreta de producción social de realidad que valora el ejercicio de prácticas socioculturales fundadas en el diálogo, forjadoras de relaciones humanas, sentidos de mundo, acciones colectivas, liderazgos ciudadanos.

Las denominamos Escuelas Sociales por cuanto, con mayor o menor profundidad pedagógica:

- Son diseñadas o facilitadas por agentes que se conciben a sí mismos, como agentes educativos.
- Expresan un cierto respeto de las comunidades y los sujetos de la educación,
- Intencionan explícita y responsablemente, procesos educativos, de aprendizajes particulares y/o colectivos, contextualizados y adecuados a la realidad local.
- Ponen en juego en el quehacer, concepciones tradicionales, innovadoras o creativas de currículo y didáctica social (concepciones humanistas y/o críticas, selección de contenidos actualizados y atinentes a la realidad de los participantes, adopción más o menos consciente de teorías de aprendizaje, despliegue de metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje, modalidades de evaluación).

Podemos plantear que son llevadas a cabo “desde la responsabilidad pública y redefinidas por los propios sujetos y agentes de la educación”. (Núñez, 2003:1)

En el caso chileno, las escuelas sociales para vivir mejor constituyen una expresión de educación social y popular, originada en:

- los movimientos sociopolíticos de educación popular, teología de la liberación, desarrollo local, pedagogía crítica y acción cultural que se vienen desarrollando en sectores populares, desde los años ochenta (asociaciones juveniles culturales, de derechos humanos, centros culturales, equipos de educadores de base, organizaciones no gubernamentales locales),
- las nuevas tendencias de acción social y participación juvenil que surgen en la década de los noventa articuladas en algunos casos a la gestación de una rama de la educación social como es la animación sociocultural: manifestaciones culturales y artísticas juveniles en sus

variados estilos; grupos de educación popular que trabajan innovaciones micro locales de preuniversitarios populares, apoyo a la instrucción infantil, bibliotecas populares, entre otros;

- las acciones sociales gestionadas por las comunidades organizadas, en un coordinación no exenta de conflictos con los programas sociales estatales y no gubernamentales: escuelas de formación social, comunidades religiosas de base, escuelas básicas populares entre otros;
- la promoción, animación y capacitación proveniente de proyectos no gubernamentales.

El fundamento de esta escuelas se encuentra en un cambio profundo de paradigma que vive la sociedad en su conjunto, donde se re-centra el rol y responsabilidad de los seres humanos, valorando una mayor autonomía de las personas y comunidades por sobre los sistemas institucionalizados.

Asimismo, se trata de una mayor conciencia social sobre las dificultades y efectos nocivos que emanan de la actual sociedad globalizada hacia la vida cotidiana de las personas y diversas culturas: pobreza, destrucción progresiva e irreversible del ecosistema, modos inhumanos de acumulación de riquezas (esclavismo, ilegalidad y desregulación del comercio, trata de blancas, prostitución infantil, producción ilegal de riqueza, redes de microtráfico, democratización de los armamentos “caseros”, drogas)

Por último y no excluyente, podemos fundamentar en la importancia otorgada a la educación como tesoro de la humanidad para el siglo XXI (Delors, 1996); reparadora o reconstructora de comunidades dañadas, al decir de Carneiro (1996).

Se trata en definitiva de perfilar al sujeto pedagógico americano, al sujeto que Simón Rodríguez, en el siglo XIX, considera como el protagonista de la construcción de su nuevo mundo, considerando a la educación como una empresa de invención y no de copia.

## **Conclusiones**

Tanto el aprendizaje social como la distribución del conocimiento formal se realizan a través de canales innovadores que readequan las didácticas en uso. Las escuelas sociales son un espacio privilegiado de socialización, a pesar de que, muchas de ellas no tienen vínculos horizontales con otros mundos culturales, políticos y académicos, ya que algunas de ellas son experiencias a las que no se les permite la visibilidad por diversos motivos políticos, económicos y culturales.

En este cuadro, nos parece de vital importancia reponer la democratización del conocimiento que involucra, tanto a las escuelas de barrios y otros procesos socio-locales de producción de conocimientos (iniciativas productivas y de investigación, organizaciones de la comunidad y ong's, iniciativas sociotecnológicas), promoviendo un proceso de reapropiación comunitaria de los saberes sociales y su involucración en redes que estimulen la creatividad, difusión y uso.

Siendo el conocimiento, el principal capital para el desarrollo humano hoy, los territorios y comunidades locales -para su supervivencia-, tienen que imaginar sus estrategias de inclusión. Desde esta perspectiva, estas escuelas pueden ser un aporte a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 que declaran tomar las medidas audaces y transformativas que se necesitan urgentemente para reconducir al mundo por el camino de la sostenibilidad y la resiliencia. Al emprender juntos este viaje, prometemos que nadie se quedará atrás.(ONU, 2015:2).

El desafío se encuentra en reconocerlas y establecer vínculos de diálogo y alianzas estratégicas que las saquen del aislamiento y fragmentación en que se encuentran muchas de ellas y se visibilicen como movilizaciones de ciudadanía relevantes. Desde la pedagogía social, se abre un espacio de atención tanto en el campo del conocimiento y el de la formación, como del acompañamiento y el intercambio.

Este punto tiene antecedentes históricos en el debate fundacional del sistema educativo en el continente y ha estado presente en el pensamiento pedagógico latinoamericano del siglo XX. Empero, factores epistemológicos en juego en las tradiciones pedagógicas de la región, sumado a

factores socio-políticos que caracterizan el devenir de nuestras sociedades, han permitido una desvalorización constante de esta contribución.

La presencia de visiones reduccionistas de lo educativo; su desvinculación de los problemas culturales, políticos y económicos; el vaciamiento pedagógico en las políticas y programas institucionales y; el escaso reconocimiento de las profesiones educacionales, son parte de los efectos que erosionan el desarrollo educativo de nuestros países.

Se plantea entonces, la reconstrucción de un discurso pedagógico social incluyente del saber involucrado en las experiencias comunitarias y la acción ciudadana latinoamericanas. Esto exigirá vitalizar modelos educativos facilitadores del desarrollo y participación de los sujetos educativos (modelos de educación, para la educación y en la educación, según Núñez (1990).

Postulamos que estas prácticas enriquecen la vida ciudadana y facilitan procesos de integración de calidad, apoyando la construcción de una identidad instituyente y participativa en nuestras sociedades.

Por mi parte, pienso que las experiencias alternativas de cada época, consideradas como conjunto, expresan vanguardias, movimientos contraculturales, disidencias, tensiones, oposiciones, y dicen mucho sobre la sociedad a la cual, quieran o no, pertenecen; muchas llevan una carga simbólica importante. Por otro lado, pueden valer por su creación específica, por lo que aporten a los sujetos concretos que participan de ellas, independientemente de su posibilidad de replicación o transferencia a otro tiempo o lugar. Finalmente, cada una de las virtudes de muchas propuestas alternativas es su carga de imaginación y su capacidad productiva de innovaciones.(Puigross, 2005:41)

## Referencias bibliográficas

Baumann, Zygmunt (2011) Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Berardi, Franco (2007), Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo, Tinta y Limón, Buenos Aires.

Borzese, Dana; Costas, Paula; Wagner, Lizzie (2010) Educación social y políticas públicas. La educación social en la Argentina ante el desafío de justicia educativa. En Krichesky, Marcelo (comp.) Pedagogía social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación. Cuaderno de Trabajo N° 2, año 1. Buenos Aires: UNIPE.

Bourdieu, Pierre (2011) La Esencia del Neoliberalismo. En Le Monde Diplomatique.

Camps, Victoria (2011) Una vida de calidad. Crítica, Barcelona.

Castro-Gomez, Santiago (2012) Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk. En Revista de Estudios Sociales N° 43. U de los Andes, Colombia.

Camors, Jorge (2005) Educación Social. Una perspectiva desde (y para) América Latina. Ponencia presentada al XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales. Montevideo, 15 de Noviembre de 2005.

Carneiro, R. (1996) Educación y comunidades humanas revivificadas: una visión de la escuela socializadora en el próximo siglo. En Delors, J. y Otros. La educación encierra un tesoro. Madrid, Santillana. Ediciones UNESCO.

Freire, Paulo (1983). Pedagogía do Oprimido. Río de Janeiro, Paz e Terra.

García Huidobro, J. E (2009) Una nueva meta para la educación Latinoamericana del Bicentenario. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y César Coll (Coords.) Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. (p. 19-34). Madrid. Santillana.

Heller, Agnes (1996) Una revisión de la teoría de las necesidades. Barcelona, Páidos.

Michéa, Jean-Claude (2002). La escuela de la ignorancia. Acuarela, España

Nájera, Eusebio (2004).Hacia nuevas pedagogías ciudadanas. Ponencia presentada al 1º Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y el XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. SIPS, Santiago de Chile.

Nájera, M. E. (2003). Las educaciones sociales en los albores del siglo XXI. vol 2, N° 6. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana.

Núñez, Violeta (2004). Una aproximación epistemológica a la pedagogía social y sus escollos de actualidad: de las tecnociencias al tecnopoder. Ponencia presentada al 1º Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y el XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. SIPS, Santiago de Chile.

Núñez, Violeta(1999). Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Argentina: Santillana

Núñez, Violeta (1990). Modelos de educación social en la época contemporánea. PPU, Barcelona.

ONU (2015) Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015. En <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/69/L.85>

Petrus, Antonio (coord) (1997). Pedagogía Social. Ariel, Barcelona.

Puigross, Adriana (2005). De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana. Convenio Andrés Bello. Bogotá.

Villasante, Tomás (1998) Cuatro Redes para Mejor-Vivir 1: Del Desarrollo local a las redes de mejor vivir. Lumen Humanitas, Buenos Aires.

Eusebio Nájera Martínez. Profesor de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Magister en Educación de Adultos, UMCE (Santiago de Chile). Email:[eusebio.najera@pucv.cl](mailto:eusebio.najera@pucv.cl) (<mailto:eusebio.najera@pucv.cl>)

## PRÓLOGO A LA TERCERA EDICIÓN

Por Alfredo J. M. Carballeda

Este libro tiene el nombre de una asignatura que dictábamos en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires en la Carrera de Trabajo Social. Habíamos comenzado con esa tarea en 1997. Diferentes circunstancias facilitaron la posibilidad de transformar en libro aquellos temas que formaban parte del programa. Esto ocurrió especialmente a partir del interés que puso la Editora de esa primera edición en los temas que trabajábamos. Así fue como el texto se incorporó a la Colección “Tramas Sociales” de la Editorial Paidós.

El orden del libro es prácticamente el que tenía la asignatura dentro de la planificación secuencial que planificamos en la facultad en el inicio de cada cuatrimestre. Desde el principio, el título fue controversial, como también lo era el nombre de la asignatura: “La Intervención en Lo Social”. “Lo Social” en mayúsculas implicaba una serie de interrogantes que iban desde lo gramatical hasta la búsqueda de sentidos. La idea de trabajar “Lo Social” como categoría y no como un atributo de la sociedad comenzó a sugerir ese nombre. En pocas palabras, pensamos que cada práctica tiene su “Social”, es decir su área, especificidad o sentido de Intervención y en esa primera edición el “Social” se refería nuestro campo disciplinar, en este caso el Trabajo Social.

Así fue como se publicó la primera edición de “La Intervención en Lo Social” en 2002. Durante los veinte años que transcurrieron hubo muchísimos cambios en el contexto nacional, regional y mundial, aun así el texto muestra —desde nuestro punto de vista— una serie de aportes históricos, teóricos y metodológicos que por supuesto deben ser permanentemente revisados desde una perspectiva crítica y espacialmente situada.

En 2010 hicimos una Segunda Edición con la idea de actualizar temas, incorporar nuevas discusiones y realizar esencialmente un diálogo con lo que ya habíamos escrito.

La actualidad de la Tercera Edición nos encuentra en un mundo mucho más desigual, complejo y tenebroso que aquel que nos rodeaba cuando realizamos la Primera y la Segunda. La desigualdad social se acrecentó en los últimos años, generando más formas de fragmentación social, exclusión, desconcierto y padecimiento. Se incrementaron los movimientos poblacionales, fundamentalmente como forma de sobrevivencia, ya no de promoción social; y las migraciones se tornaron en un tema mucho más complejo y terrible que en los tiempos de la Primera Edición. La precariedad laboral y la informalidad en ese terreno crecieron de la mano de los discursos meritocráticos sustentados desde la obscenidad y la codicia generadas desde la centralidad del Mercado que se continúa presentando desde la religiosidad neoliberal como el gran y único ordenador de la Sociedad.

En los tiempos actuales, los discursos de odio atraviesan nuestra cotidianidad, generando fuertes impactos subjetivos y más padecimientos. Los cambios ambientales en el equilibrio del planeta preanuncian un holocausto ecológico, si es que no se toman medidas urgentes. Y mientras escribimos este Prólogo, una guerra amenaza al futuro desde la posibilidad de transformarse en nuclear.

En estos últimos veinte años pasamos de un Mundo Unipolar, sustentado en los postulados neoliberales, hacia otro de características multipolares, mucho más conflictivo pero también con un sesgo de esperanza a partir de nuevas ideas, victorias y derrotas que siguen llegando desde el Sur, desde nosotros mismos.

Evidentemente atravesamos una época de transición en la que los escenarios en los que desarrollamos nuestras prácticas se hacen sumamente complejos, demostrando la necesidad de más Intervención en Lo Social, surgiendo más y nuevos padecimientos junto con un fuerte derrumbe de las certezas que durante cientos de años construyó el pensamiento eurocéntrico; quizás también visibilizando en estos tiempos el fracaso de las descripciones y premoniciones de las que se jactaban otros saberes dentro del campo de las Ciencias Sociales, mostrándose desde allí la necesidad de otras formas de conocimiento de las sociedades, posiblemente más relacionadas con la resolución de problemas, es decir, con el saber que surge desde el diálogo con éstos. Tal vez la esencia de esa tensión y la negación a reconocer esas cuestiones construyan los contextos de tensión y gran complejidad que nos atraviesan en el presente.

En estos últimos veinte años también fueron consolidándose más y nuevas formas de intervención y la producción en el campo de la Intervención en Lo Social y el Trabajo Social se multiplicó de manera exponencial, quizás por las nuevas necesidades e interpelaciones de los escenarios sociales que se fueron construyendo o por la necesidad de dar respuesta de manera novedosa o apropiada a las circunstancias. De hecho, la creación de alternativas de intervención, el desarrollo de nuevos dispositivos y miradas, se produjo a través de las nuevas preguntas que fueron surgiendo desde el contexto, desde la necesidad de acceder a más respuestas.

A la vez, hubo en nuestra región una serie de intentos de redistribución de la riqueza, construcción de caminos de promoción social, desarrollo de una tendencia a la igualdad de posiciones, en el reinicio de nuevos caminos hacia la Justicia Social.

Todas estas cuestiones marcan una multiplicidad de caminos posibles en los que una nueva forma de centralidad del Estado, las modalidades organizativas y los Sujetos Colectivos puedan realizar diferentes redireccionamientos, especialmente en la construcción de estrategias en la disputa contra la desigualdad.

Desde el campo de las ideas, estos últimos años han mostrado con certeza el derrumbe de los discursos binarios que la modernidad eurocéntrica construyó a partir de la conquista de nuestro continente, incluso la separación entre la humanidad y la naturaleza que surge desde esa discursividad nos muestra el fracaso y lo peligroso de tomarla a ésta como un objeto, como un bien, como algo transable.

Por otra parte, la Pandemia demostró que la tensión entre el Mercado y el Estado debería ser resuelta de manera rápida. Allí el Mercado mostró —y aún exhibe— una voracidad desmedida e ilimitada.

Tal vez desde Nuestra América necesitemos, en clave de intervención en Lo Social. un intenso desarrollo de un pensar situado. Es decir, un pensar que se ponga por fuera del sistema de pensamiento eurocéntrico, que se coloque fuera de éste y desde allí construya nuevas preguntas y diálogos de igual a igual con otros saberes, siguiendo los caminos de la epistemología descolonial, sabiendo que si repetimos las lógicas del eurocentrismo nos seguiremos negando a nosotros mismos.

De allí que la Intervención en Lo Social implique un desordenar para ordenar de nuevo, esta vez desde la mirada de la Otridad, reafirmando nuestra identidad periférica. Esa construcción de otro orden

ratifica nuestro lugar desde el Sur, facilitando la construcción de lo nuevo, del acontecimiento, desde el Deseo, donde la subjetividad es simplemente un articulado de circunstancias que se constituye colectivamente mientras se descoloniza, proporcionando desde allí la reconstrucción de lo histórico, lo lúdico y lo expresivo, impidiendo que el Deseo sea capturado por el Mercado.

Invitamos en este espacio a una lectura que dialogue con estas nuevas circunstancias de “La Intervención en Lo Social”.

ALFREDO JUAN MANUEL CARBALLEDA, JULIO DE 2023

## CAPÍTULO 4

### LA INTERVENCIÓN

#### LA INTERVENCIÓN Y LAS DIFERENTES MANERAS DE COMPRENDER LA PROBLEMÁTICA DE LA INTEGRACIÓN

Los sucesos y cuestiones que hemos trabajado previamente, y que se relacionan con los diferentes escenarios de la intervención, muestran una serie de relaciones que es posible recuperar para profundizar el estudio del área de la intervención en el presente. En principio, esos escenarios reciben singularmente el impacto de diferentes formas de expresión de la crisis, en tanto sumatoria de acontecimientos que se inscriben con rasgos particulares en la denominada “cuestión social”. De ahí que sea posible indagar, entre otros aspectos, acerca de estas cuestiones en diferentes espacios microsociales en los que se desarrollan la vida cotidiana, las instituciones y las prácticas fundadas en la modernidad.

Como ya fue planteado, la intervención en lo social surgió fuertemente marcada por una tradición normativa, signada por el propósito pedagógico como forma de mantener la cohesión del “todo social”. Lo social en términos de intervención remite, entonces, a la idea de “conjuntos de dispositivos de asistencia y de seguros en función de mantener el orden o la cohesión de lo que denominamos “sociedad”. En definitiva,

la intervención se relaciona con la “problemática de la integración” y, en ese sentido, es posible plantearse diferentes caminos de resolución para la integración. Por un lado, la tradición normativa pone el eje en el orden de la sociedad. Un orden, si se quiere, constituido artificialmente y mantenido a través de dispositivos de disciplinamiento que se aplican mediante prácticas e instituciones. Según Juan Carlos Portantiero (1997), otra posibilidad de reflexionar sobre la problemática de la integración consiste en pensar lo social desde una perspectiva diferente de la del utilitarismo o el positivismo. Estas cuestiones están presentes en los orígenes de la sociología como campo de preocupación, como así también en el “marxismo occidental” a partir de una desmitificación de lo social que generaría propuestas contrarias a las ideas de Kautski, Lenin o Bujarin.

En coincidencia con el malestar frente al optimismo racionalista, la comunidad es la respuesta al mundo fuertemente fragmentado del contrato. Así, la idea de asociación es trocada por la de lazo social o vínculo social. Ferdinand Tonnies plantea la articulación entre comunidad y asociación mediante los lazos sociales, articulación que implica un viraje tanto respecto de la perspectiva conservadora de Comte como respecto de la reivindicativa de la clase obrera proveniente de los escritos de Marx. De esta forma se marca la tensión entre la pareja individuo y progreso generada en la Ilustración y la crítica romántica a esa pareja desde el pensamiento tradicionalista.

Todo este proceso comienza a observarse en el contexto de principios del siglo XX, cuando los nuevos escenarios remiten a las masas urbanas. Max Weber sostiene que las masas deben dejar de ser un objeto pasivo de la administración, mientras que Antonio Gramsci plantea que los grupos sociales, por el solo hecho de unirse, modifican la estructura de la sociedad (Portantiero, 1997).

En la actualidad, estos aportes de los autores clásicos de las ciencias sociales pueden ser útiles para repensar la sociedad desde la problemática de la integración, marcando un sentido diferenciado a la intervención en lo social.

## LA INTERVENCIÓN EN LO SOCIAL COMO PROCESO

La palabra intervención proviene del término latino *intervenio*, que puede traducirse como “venir entre” o “interponerse”. De ahí que “intervención” sea sinónimo de mediación, intersección, ayuda o cooperación y, por otra parte, de intromisión, injerencia, intrusión, coerción o represión. En definitiva, en todo proceso de intervención en lo social podemos, en la mayoría de los casos, encontrarnos con ambas caras de una “misma moneda”. En otras palabras, al ser la intervención un espacio, momento o lugar artificialmente constituido como acción, desprenderla de una de las “caras de la moneda”, separarla de esa cesión “hobessiana” de soberanía, implicará cierta dificultad, sobre todo si tenemos en cuenta sus aspectos fundacionales. Reconocer lo artificial de la intervención implica básicamente tender a su desnaturalización, entenderla como dispositivo que se entromete en un espacio, en tanto existe una demanda hacia ella. De ahí que la demanda sea el acto fundador de la intervención. En este aspecto, la demanda proviene de los sujetos que acuden a las instituciones, los organismos, etc. Pero, también, la demanda es generada desde las instituciones, la agenda de políticas públicas, los medios de comunicación, etc.; en definitiva, de la visión de “problema social” que una sociedad tiene.

En efecto, la intervención en lo social implica una dirección definida desde la demanda o desde su construcción en relación con la

denominada “cuestión social”. Por otra parte, la intervención implica la existencia de una autoridad: quien interviene lo hace porque está legitimado a partir del reconocimiento del ejercicio de un derecho, o porque hay un estatuto que reglamenta su gestión, de modo que la intervención se estaría autorizando a sí misma a partir de un status legal constituido.

La intervención también implica la elucidación de los datos complejos de una situación o acontecimiento, en cuanto aproximación desde un marco comprensivo explicativo de esa situación o, sencillamente, en cuanto búsqueda de una secuencia lógica que dé sentido a lo que se presenta como demanda y a su vez plantee la posibilidad de respuesta a partir de determinados dispositivos para la acción. En otras palabras, intervenir implica la construcción de una lógica del acontecimiento fundante de la demanda desde cierto marco teórico o campo de saber.

En ese sentido, la intervención desencadena una serie de expectativas y consecuencias fuertemente ligadas a la construcción simbólica y a las representaciones de quien está interviniendo. De esta forma, una modalidad de intervención se vincula a un determinado marco conceptual que, ligado a una serie de aportes teóricos y empíricos relacionados con el contexto, genera “formas típicas” de intervención.

En un trabajo de investigación realizado en la Universidad Nacional de La Plata se desarrolló la posibilidad de aplicación de la noción de *modelo* para lograr una aproximación más exacta a las formas de intervención:

Una forma posible de estudio y análisis de las prácticas que actúan dentro del campo de la salud es a través de la utilización de la noción de modelo. Desde esta perspectiva podrían abordarse tanto los fundamentos epistemológicos de las mismas, como así también las distintas maneras de intervención profesional, en diferentes contextos y en distintos momentos históricos. (Barberena y otros, 1998)

En definitiva, la intervención es un procedimiento que actúa y hace actuar, que produce expectativas y consecuencias. Así, la intervención implica una inscripción en ese “otro” sobre el cual se interviene, quien a su vez genera una “marca” en la institución donde se desencadenan una serie de dispositivos e instrumentos.

Estas características de la intervención implican algunos interrogantes. En principio, desde una visión foucaultiana, las preguntas girarían alrededor de quien tiene poder para impulsar la intervención, o bien desde otra perspectiva, quién es el que paga la intervención o ante quién ambos (profesional y sujeto de la intervención) deben rendir cuentas. La intervención implica un contrato, en la medida en que determina con precisión un conjunto de reglas prácticas relacionadas con ella. De ahí que sea un proceso fuertemente atravesado por las cuestiones anteriormente mencionadas.

Pero, en definitiva, ¿qué debe hacerse desde la intervención, en especial desde las expectativas sociales que genera? La intervención supone alguna forma de búsqueda de respuestas a interrogantes eminentemente sociales; por lo tanto, debería producir modificaciones en relación con la cuestión puntual en que es llamada a actuar. Así, aparece una vez más la delimitación de un territorio, el espacio o lugar de la cuestión social. En este aspecto, la noción de territorio que plantea Michel Foucault puede ser útil en cuanto demarcación política: “Territorio es sin duda una noción geográfica, pero es en primer lugar una noción jurídico-política: lo que es controlado por un cierto tipo de poder” (Foucault, 1980).

De esta forma, el lugar de la intervención se transforma en territorio, es decir, un espacio jurídico, *que habla de la legitimidad de la intervención*, y político, *que marca la “agenda” donde se construyen diferentes aspectos de la cuestión social.*

## LA INTERVENCIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA ASENTADA EN EL CONCEPTO DE COMUNIDAD

En principio, y retomando la visión cercana a la noción de comunidad, la intervención se apoya en una serie de cuestiones que es necesario precisar. La primera de ellas remite a lo social, construcción que puede presentarse como discursiva y que genera sujetos de conocimiento. En términos de cotidianidad, lo social se construye a partir de imaginarios sociales, de representaciones que generan diferentes impactos en la singularidad de cada grupo, barrio o sujeto. Desde la perspectiva de los imaginarios sociales, imaginario no es sólo “imagen de”, sino una creación incesante, indeterminada, porque es atravesada por lo psicológico, lo social y lo histórico que, en definitiva, impactan en el orden de lo real.

A su vez, la noción de *representación* se relaciona con un conjunto de conceptos, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo comparten en relación con ellos mismos y con los fenómenos del mundo que los circunda. A su vez, esas representaciones se resignifican en una serie de espacios microsociales que tienen como común denominador a la vida cotidiana.

Por otra parte, la visión de lo social como algo constituido de la vida cotidiana exige considerar la construcción de intercambios y reciprocidades en un grupo, familia, barrio, etc. Así, se intenta comprender y explicar lo social desde la singularidad, centralizando la mirada en los propios actores.

Desde esta perspectiva, la vida social se organiza en términos de símbolos, que adquieren significado según la representación de quienes construyen y recrean el mundo en que viven, el que a su vez está condicionado por influencias macrosociales que se resignificarán dentro del orden de lo real, en términos lacanianos.

Más cercano a la fenomenología de Edmund Husserl (1982) y de Alfred Schütz (1932), la “acción” sería la unidad de la sociedad. La acción se centra en el análisis y la experiencia personal de los individuos. De esta forma, la “verdad” de la vida social se encuentra en la subjetividad de sus participantes. Perspectivas filosóficas como las mencionadas revelan la necesidad de aproximarse a la subjetividad de ese “otro” que se presenta en el territorio de la intervención, mediante interrogantes que van desde cómo construye su mundo a cómo le da sentido, pasando por cómo lo explica. Es posible, entonces, acceder a una “explicación” de la vida social ubicada en último término en las experiencias vividas por el individuo. Pero la experiencia social resulta ser, en definitiva, comunitaria.

Por su parte, lo simbólico impacta en la esfera del sujeto desde una forma particular en el orden de lo real. Esa relación entre lo simbólico y lo real puede entenderse de dos maneras diferentes: a partir de una concepción aristotélica —y en este juego se capta el eidos o esencia— o desde una visión positivista, mediante la cual se capta la totalidad objetiva a partir de la memoria. Así, la “reducción eidética” permite la reconstrucción del mundo de la experiencia, en tanto elementos, “capas” de sentido, generación de sentido, horizontes de sentido espaciales, temporales y temáticos (Waldenfels, 1997).

Desde la búsqueda de acceso a la subjetividad, lo que resulta de ese juego de articulación entre los órdenes de las representaciones, lo real y lo simbólico, es lo que se denomina “registro”, y éste se vincula a imágenes anteriores que son retomadas, asimiladas y resignificadas. En definitiva, se encuentra en relación con un complejo de imágenes que preceden y dan forma a una nueva impresión. Las simbolizaciones se van creando a través de las mediaciones entre sujetos, en un espacio-tiempo compartido. Lo social implica una comunidad que

existe y se recrea a través de símbolos mutuos. Así —especialmente a partir de las formulaciones de Alfred Schütz (1932)—, es posible pensar la constitución de la intersubjetividad. Diversos autores recibieron influencias del pensamiento fenomenológico: Merleau-Ponty, Sartre, Ricoeur o Derrida; todos ellos ponderan lo subjetivo. En definitiva, la experiencia social se construye en gran parte según este juego, de modo que la conciencia humana presupone la realidad y existencia de otros. Las experiencias de las personas están mediatizadas por los modos de pensar y sentir que se transmiten a través de los lazos sociales.

La intervención, planteada desde este lugar implica una necesaria búsqueda de significados en las instituciones, acciones, imágenes, expresiones, acontecimientos, que en definitiva construyen lo cotidiano; acontecimientos que de alguna manera se inscriben en un texto: así, el barrio, la vivienda, la institución, etc., se nos presentan como textos a develar e interpretar; textos que en definitiva remiten a un “orden gramatical” fuertemente marcado por la singularidad de quienes escriben y reescriben las diferentes inscripciones.

La importancia del vínculo entre representaciones y cotidianidad implica una necesaria mirada a la relación entre las ciencias sociales y la subjetividad. Desde los inicios de la modernidad, la separación entre *individuo* y *sociedad* marcó toda una serie de controversias de tipo epistemológico. Individuo y sociedad fueron históricamente presentados como pares antinómicos. Luego, sobre todo a partir del siglo XX, se intentaron construir innumerables puentes, relaciones e interacciones entre ambos. Uno de estos intentos es el que llevó adelante, por ejemplo, la psicología social.

En la modernidad, el individuo era presentado como lo “interno” y la sociedad como lo “externo”. En principio, la noción de *subjetividad* dentro del campo de las ciencias sociales implica la no separación

de ambas instancias. Pero lo subjetivo, la subjetividad, no se pueden pensar en términos universales. Una vía posible de acceso a la subjetividad pasa, en principio, por el camino de la singularidad. Desde una perspectiva si se quiere metodológica es necesario particularizar aquello que ha soportado años de universalización. De modo que esta mirada conlleva, por un lado, la elucidación crítica de una serie de nociones que intentarían “desencionalizar” lo social cotidiano, y, por otro, surge la necesidad de trabajar la dimensión sociohistórica de la subjetividad.

Desde la perspectiva de la desencionalización, este camino implicaría descubrir aquello que una homogeneidad artificialmente constituida elaboró u ocultó. En esta línea de trabajo es posible hallar valiosos aportes en los textos de Castoriadis sobre la “elucidación crítica”, en la visión de la desconstrucción de Derrida y en el análisis genealógico que propone Michel Foucault. La dimensión sociohistórica del sujeto implica, por su parte, la búsqueda de criterios multirreferenciales que permiten pensar de otro modo la separación artificial entre individuo y sociedad.

Los sujetos construyen su identidad en un juego de articulación de los órdenes imaginario, simbólico y real. En estas condiciones es posible pensar la denominada intersubjetividad o las diversas manifestaciones del padecimiento subjetivo asociadas al atravesamiento de lo real, lo que se presenta como demanda casi constante hacia la intervención en lo social.

A su vez, la identidad del sujeto se constituye en un espacio-tiempo donde lo singular se encuentra con lo colectivo, con lo histórico, con los otros. El horizonte de la intervención en lo social, en relación con la problemática de la integración, está fuertemente ligado a la identidad, vinculada a su vez a formas de entender y explicar la historia y la cultura.

A partir de que la sociedad “construye” problemas sociales, el sujeto de la intervención mediatiza esa construcción en su vida cotidiana,

según un marco comprensivo explicativo que le dará forma a su padecimiento. Pero es justamente en esa cotidianidad donde se construyen los significados atravesados por elementos del orden de lo real y de lo simbólico enmarcados en micro y macrodiscursos que atraviesan la intervención, que, en este sentido, implican un proceso de análisis que intenta comprender y explicar esas articulaciones. Esa vida cotidiana se encuentra estructurada en diferentes aspectos y visiones y de alguna manera enmarca la intervención en lo social. Por eso resulta necesario comprender y explicar los aspectos significativos de la vida social e intervenir buscando transformaciones, en suma, construyendo la visión particular del acontecimiento que convoca a la intervención.

Desde este punto de vista es preciso definir y abordar la noción de *identidad*, ya que la intervención en lo social se liga a la idea de comunidad. En definitiva, la dirección de la intervención se orienta hacia la cuestión de la identidad como un elemento articulador de la problemática de la integración. Desde una perspectiva social, la identidad se expresa en forma contextual, o sea que se inscribe en un escenario que tiene una serie de connotaciones: territorial, lingüística, familiar, histórica, religiosa, etc. La identidad se construye en la interacción, en la influencia mutua, en el espacio de la vida cotidiana; se elabora dentro de un “sistema” de símbolos. Por eso se relaciona con una serie de significaciones que abarcan el trabajo, la vivienda, la salud, etc. Así también se crea una posición o mirada en relación con las necesidades sociales y su impacto en la cotidianidad.

La vida cotidiana implica relaciones informales que se establecen entre vecinos, amigos, parientes, con el objeto de construir intercambios y reciprocidades. Por ejemplo, en los trabajos de E. Goffman, la mirada puesta en la vida cotidiana se apoya en la importancia de las interacciones que se constituyen en este ámbito. Los trabajos de este

autor intentan describir las reglas que en diferentes épocas controlan las interacciones de la vida cotidiana. A su vez, ésta puede ser entendida desde las significaciones (Geertz, 1994), como procesos de producción y reproducción del orden vigente (Heller, 1970) o como cultura de presentación en los trabajos (Goffman, 1987). En definitiva, se trata de relaciones informales que se construyen en la interacción diaria, y justamente es dentro del universo de lo simbólico donde estas relaciones adquieren significación.

Esas relaciones son vehículos de intercambios simbólicos, los cuales comprenden la disponibilidad efectiva del otro, la recreación del vínculo, el sustento de la pertenencia, el fortalecimiento de la identidad, la reconstrucción de interacciones, el rearmado de relaciones, la memoria, etc.

Así, la intervención se construye desde la producción y reproducción cotidiana de la vida social, explicitada a través de múltiples expresiones de la cuestión social. Para una intervención que se orienta a una visión de lo social desde la perspectiva comunitaria, el acceso a la singularidad implica una mirada hacia los lazos sociales como elementos fundantes de ella.

## **ALGUNOS APORTES HACIA LOS PROCEDIMIENTOS DE LA INTERVENCIÓN DESDE DIFERENTES CAMPOS DE SABER**

En la intervención en lo social, lo que sobresale es la presencia de relatos, es decir que la intervención implica analizar relatos que se recortan dentro de lo que se denomina “cuestión social” y poseen una faz material y una simbólica que se constituyen de manera histórico-social como forma de expresión de diferentes actores sociales.

Esos relatos forman parte del núcleo significativo de los sujetos que demandan intervención. A su vez, los relatos atañen a la construcción real y simbólica de aquello que es presentado como problema. Según C. Geertz, los relatos portan en sí mismos las claves para su interpretación.

Los relatos están mediados en la intervención por diferentes instrumentos, así como también por distintas categorías de análisis. Esa construcción de los sujetos que recurren a la intervención implica ciertas cuestiones que es necesario demarcar. En principio, que desde la intervención se interpretan situaciones, se captan las motivaciones y las intenciones de los demás, se logran entendimientos intersubjetivos, a veces se actúa coordinadamente y dentro de un universo social.

Estos intentos de aproximación a lo subjetivo posibilitan la recuperación de determinadas categorías de análisis provenientes de las ciencias sociales. Tal es el caso del pensamiento de Max Weber, que puede ser útil desde una perspectiva metodológica porque permite pensar la construcción de categorías de análisis y la dirección en la que se realizará la intervención. Como antecedente, la escuela historicista alemana realiza algunos aportes, entre los cuales cabe destacar el planteo de Dilthey (1951) sobre la diferencia entre las ciencias histórico-sociales y las de la naturaleza: las primeras se relacionan con un objeto que les es propio y las segundas, con un objeto que les es externo. En este marco surgen las nociones de *erleben* (expresión) y *verstehen* (comprensión). Se plantea entonces la posibilidad de construcción de categorías dentro de las ciencias histórico-sociales, traduciendo en términos abstractos las formas estructurales de la vida. Las categorías, según las concibe Dilthey, tienen valor, significado y fin; desde una manifestación determinada por la historia llegan hasta el espíritu de los hombres que las elaboraron. De ahí que *verstehen* implica introspección. Por otra parte, las ciencias naturales expresan una relación

de causa efecto que permite construir un sistema de leyes universales desde la explicación. En síntesis, el aporte del pensamiento de Dilthey implica una relación de comprensión (*verstehen*), en tanto conexión de la Historia y las Ciencias Sociales.

Para Dilthey, comprensión y explicación se presentan como pares antitéticos. Weber, influido en parte por el historicismo y el romanticismo, tratará de articular y unificar los dos conceptos. Desde la noción de racionalidad tratará de investigar conexiones de sentido tomando como base la racionalidad con acuerdo a fines.

Los aportes metodológicos de Max Weber en relación a la intervención en lo social facilitan la definición del análisis, la construcción de planos de análisis que integren la comprensión y la explicación, la incorporación de la racionalidad y el logro de la autonomía de las ciencias sociales.

Para Weber, explicación y comprensión no son contradictorias. La explicación es una parte, un momento del análisis, no un fin en sí misma. Y requiere la contrastación empírica, que implica la existencia de una cadena causal que puede estar presente o no. Por otra parte, la comprensión implica un acceso a la singularidad, en tanto incorpora la racionalidad propia de cada individuo. Es en este juego de comprensión y explicación donde surge la “imputación de sentidos”. Desde las conocidas conceptualizaciones de Weber que apuntan a la idea de que para vivir los hombres necesitan imputar sentidos a lo que hacen y que solamente algunos aspectos de los fenómenos individuales son dignos de ser conocidos y sólo ellos son objeto de explicación causal, es posible pensar en la construcción de categorías de análisis, no sólo para entender lo social o describirlo sino para repensar la intervención. En este proceso emerge la idea de *uniformidades aisladas* dentro de la multitud, que abre paso a la noción de los *tipos ideales*

que intentan constituir uniformidades típicas que se aproximan a los conceptos o, en definitiva, hipótesis interpretativas con una posible validación empírica: se pretende dar cuenta, en un plano individual, de los acontecimientos histórico-sociales, acceder a lo macrosocial desde lo micro, en definitiva, desde la palabra del otro.

### **ALGUNAS CUESTIONES INSTRUMENTALES**

El pensamiento de Weber plantea la necesidad de distinguir las determinaciones de lo histórico en lo individual y lo digno de ser conocido. A su vez, también plantea la necesidad de encontrar las causas significativas que permitan recortar el fenómeno que podrá ser tanto explicado como comprendido (por ejemplo, la relación entre las manifestaciones macrosociales de la violencia, su expresión en lo urbano y su posible intromisión en la vida doméstica). De esto se infiere, entonces, que desde las dos últimas formas de expresión se pueden presentar demandas de intervención en lo social, lo que implica una necesaria aproximación a los componentes del acontecimiento que se intenta comprender y la construcción de una “lógica del acontecimiento” que generó la demanda. Desde esta perspectiva, la aproximación a la intervención implica un proceso que a simple vista puede ser percibido como de individualización, cuando en realidad es un intento de aproximación a lo macrosocial desde los espacios microsociales.

Desde la perspectiva de los tipos ideales de Max Weber, la explicación de la esfera de lo individual presupone un saber nomológico, un conjunto de uniformidades típicas que expresan un comportamiento que puede ser comprobado desde lo empírico, que pueden ser elaboradas en forma similar a los conceptos a través de procedimientos

de abstracción, de ahí que el resultado sea un “tipo ideal”. Este “tipo ideal” se constituye a partir de aquellas uniformidades de la conducta de los hombres que están cargadas de sentido. Esas pequeñas uniformidades, empíricamente comprobables, se expresan en los tipos ideales, de modo que la comprensión (*verstehen*) puede ser útil para analizar y estudiar la conducta como “acción social”.

Según Weber, la “acción social” se construye en la medida en que se encuentre subjetivamente relacionada de modo intencional con el comportamiento de otros.

Hablamos de acción comunitaria cuando la acción humana está relacionada, de una manera subjetiva dotada de sentido, con las actitudes de otros seres humanos [...]. Una acción racional ligada a un fin está orientada con base en expectativas. Las expectativas de una actitud dada de otros seres humanos, aparte de aquel que está actuando de una manera subjetivamente racional, puede estar basada en el hecho de que esa persona espera de ellos una actitud dotada de significado, con varios niveles de posibilidades. (Weber, 1986)

Weber insiste en que en la sociedad existen fundamentalmente los individuos y los significados, entendidos en un sentido puramente subjetivo, significados que los individuos atribuyen a sus acciones y a las de otros, con quienes interactúan.

Para Weber, lo social no tiene existencia por sí misma; solo existen los individuos, en tanto sujetos.

Consecuentemente, para la sociología comprensiva el punto de partida son las representaciones de los actores que no remiten a otra cosa y, como resultado, son en principio perfectamente “transparentes”. Esta transparencia está muy bien ejemplificada por la racionalidad de fines (*Zweckrationalität*), cuyo perfecto ejemplo

es el mercado. Aquí no es necesario recurrir a las representaciones colectivas, significados extraindividuales o presiones normativas. Todo lo que se requiere es el cálculo racional de costo y beneficio. En resumen, la acción racional con un fin propuesto es el modo de acción del *homo reconomicus*, que no puede evitar el ser perfectamente transparente porque sus razones, aunque subjetivas, son perfectamente comprensibles para cualquier observador externo. Aquí, libertad, racionalidad y transparencia están inextricablemente ligadas. (Pellicani, 1995)

En síntesis, desde el pensamiento de Max Weber es posible acceder a la construcción de significados en la esfera del sujeto. De esta forma, un enfoque de tipo interpretativo desde la perspectiva de la intervención implica la búsqueda de motivaciones y no de causas mediante el reconocimiento y análisis de la multiplicidad de las primeras. Las motivaciones se relacionan con nuevas codificaciones, son productos del lazo social en tanto construcción de reciprocidades e intercambios. Así también, los papeles sociales pueden ser entendidos como un lenguaje, una gramática social que depende de un grupo de sujetos determinados, donde se construyen significados. Este entendimiento requiere una necesaria reflexión alrededor de las producciones discursivas y las prácticas sociales. En otras palabras, requiere articular la acción discursiva del mundo social con la construcción social de los discursos (Chartier, 1996).

Es posible pensar que la actitud frente a lo que consideramos problema social puede ser similar a la del lingüista o el semiólogo frente al texto, en tanto necesidad de captar el significado de la acción, de las motivaciones, para definir la dirección de la intervención.

Según la escuela crítica, la ideología, las fuerzas sociales y las presiones políticas dan sentido a la acción, además de las motivaciones. Estas cuestiones también muestran la necesidad de reflexionar sobre

los acontecimientos históricos que acompañaron el desarrollo de las ciencias sociales durante el siglo XX.

La irrupción del nacionalsocialismo y el fascismo, el triunfo del stalinismo, obligaron a retomar una vez más la cuestión del sujeto. Era preciso adentrarse en lo que Georges Bataille, en consonancia con Walter Benjamín y los frankfurtianos, denominó felizmente como la estructura psicológica del fascismo. (Álvarez Uría, 1997)

De esta forma, los científicos sociales críticos comenzaron a indagar la subjetividad, y utilizaron el psicoanálisis para construir una aproximación a lo interpretativo.

Si analizamos la lógica de fondo de las imaginativas y esclarecedoras producciones intelectuales de C. Wright Mills, E. Goffman, L. Coser y otros sociólogos críticos estadounidenses, resulta claro que tras la elite del poder, tras la conceptualización y crítica de las instituciones totales o la diseminación por todo el cuerpo social de las instituciones voraces, lo que está en juego es no sólo la negación de determinadas libertades en determinadas coyunturas específicas, sino también y, sobre todo, la perpetuación del autoritarismo y del fascismo precisamente en el interior mismo de los regímenes democráticos. (Álvarez Uría, 1997)

Desde el comprensivismo se altera el orden de las causalidades (los efectos pueden estar antes que las causas), por lo cual los fenómenos histórico-sociales se presentan como complejos y se admite la gran dificultad para acceder al todo. De ahí la necesidad de captar variables relevantes, comportamientos, interrelaciones. En definitiva, acceder al mundo del otro, al modo como lo interpreta, comprende y explica.

Así, el comprensivismo cambia la noción de causalidad por la de

*conexiones causales*, que no son leyes ni enunciados generales sino lo que constituye la imputación de sentidos a la acción social en términos de Weber.

Las conexiones causales implican constelaciones individuales e históricas de causas que conducen al fenómeno como resultado. El fin ya no es el conocimiento de las causas sino el medio que facilita el acceso a la imputación de sentidos.

A su vez, según G. Simmel, no es posible comprender la sociedad sin tener en cuenta la existencia de movimientos que separan o acercan diferentes constelaciones. Es decir, toda sociedad vive en “acto” pulsiones que alejan o acercan a grupos, personas, etc. La sociedad es posible a través del lazo social en tanto acción recíproca.

Además, la consistencia de los lazos sociales depende de “regiones” de significación con reglas de pertinencia, circunscriptas por las interacciones. En definitiva, no existe la sociedad sin acciones recíprocas. Y esa reciprocidad se constituye como desafío para la intervención en lo social. Desde esta perspectiva, se puede acceder a una visión dinámica de la sociedad que se vincula en gran parte a las características culturales.

Es posible pensar una relación entre comunidad y cultura por fuera de parámetros estáticos. En otras palabras, la existencia de códigos y sanciones es otra fuente de mirada para la intervención en lo social. Este sistema de codificaciones abarca diferentes esferas que incluyen lo religioso, lo moral, la ley y las costumbres, mientras que las sanciones pueden ser suprasociales (provenientes de la religión), sociales, de aplicación de fuerzas o surgidas en la esfera de la cultura.

## ALGUNAS APLICACIONES DE LA INTERVENCIÓN EN LO SOCIAL

Desde una demanda construida a partir de la violencia doméstica es posible, por ejemplo, elaborar una lógica del acontecimiento que convoque la intervención y que permita delimitar categorías de análisis enfocadas, en principio, a la explicación y la búsqueda de “conexiones causales”.

De esta forma, una demanda como la mencionada puede relacionarse con la pérdida de reciprocidades e intercambios de las relaciones vinculares de los miembros afectados. Asimismo, son múltiples las motivaciones que deben ser consideradas: la emergencia del matri-focalismo (como forma de alteración de papeles y funciones en una unidad doméstica); la caída o pérdida de grandes relatos explicativos (que implican una posible construcción de nuevas esferas de explicación para cada integrante de un grupo familiar); el impacto de la crisis económica (con su carga de incertidumbre e inquietud); dificultades para recodificar lo nuevo como incierto; la implosión de lo paterno masculino; la crisis de las instancias sociales de contención; el deterioro de los vínculos solidarios; interrogantes como: ¿la violencia puede ser una forma de lenguaje o es un fenómeno nuevo que obstruye?

En definitiva, se presentan cuestiones que implican la necesidad de nuevas formas de aproximación a la demanda que comienza a construir la intervención. En otras palabras, se intenta una vez más una aproximación a lo social desde la búsqueda de la comprensión y explicación de los actores en el escenario de su vida cotidiana. De este modo, los relatos que se presentan se recortan en torno a lo que cada momento histórico propone como problema social y forman parte del núcleo significativo de ese sujeto que demanda atención; de ellos depende la construcción real y simbólica de aquello presentado como problema.

Así, desde la intervención se derivan diferentes aproximaciones a la misma cuestión: el relato que surge de una historia social en un hospital psiquiátrico o general, la narración de las dificultades y posibilidades organizativas de un barrio o comunidad, las necesidades sociales, etc.

En suma, el relato posee un plano material y uno simbólico que se manifiestan en la demanda. Ésta se construye en forma histórico-social y es la expresión de los actores sociales. Todo este proceso es mediado por una determinada modalidad de intervención y por categorías de análisis que se van construyendo en forma permanente.

La intervención en lo social se elabora entonces como un dispositivo que intenta articular lo real con lo subjetivo, a través de lo imaginario y lo simbólico. Y en esta articulación es preciso interrogarse: ¿cómo se construyen esos órdenes?, ¿cómo se actualizan?, ¿cómo se transmiten? Y, especialmente, ¿cómo se mediatizan?

Una experiencia llevada adelante a través de un programa de autoconstrucción de viviendas y ayuda mutua ilustra lo que acabamos de exponer:

La información necesaria para cubrir los casilleros de la encuesta social no era suficiente para acceder a algunos componentes de la singularidad de los actores intervinientes [...] este momento no debe ser entendido en términos morales y de present acción por parte de los involucrados de mayores carencias o méritos para poder acceder al PE. Todo lo contrario. Me estoy refiriendo solamente a la necesidad de hacer presente las trayectorias personales, familiares y colectivas de esos vecinos e incorporarlas [...] al proceso de autoconstrucción de viviendas por el sistema de ayuda mutua. Para poder lograrlo era necesario aproximarse a la subjetividad de los posibles autoconstructores y comenzar a profundizar algunos de sus componentes y la cultura. (Rivas, 2001)

Otra cuestión significativa de la intervención en lo social se relaciona con la recuperación de *solidaridades*. La noción de *solidaridad* permite repensar algunas cuestiones relevantes de la intervención, desde donde se intenta problematizar conceptos que en definitiva remiten a la idea global de solidaridad. De esta forma, igualdad, identidad, pertenencia, presencia, origen, etc., se relacionan con la problemática de la integración en el sentido de la refundación de solidaridades; de modo que resulta necesario dejar de lado algunos presupuestos de tipo dicotómico como salud y enfermedad, ya que desde la perspectiva de la integración, la no dicotomía de ambos conceptos implica una forma diferente de posicionamiento frente a esos temas, vinculándolos a la historia, la singularidad y el contexto. En definitiva, la oposición entre salud y enfermedad no es más que una “construcción”, al igual que otras que remiten a la separación entre sujeto y objeto, individuo y sociedad, interioridad y exterioridad, instancias que al separarse se proponen como categorías ahistóricas y asociales, ratificando una supuesta “universalidad”.

Algunas veces la presencia de la demanda desde la institución o desde el “caso social” insta a pensar la intervención en términos próximos al comprensivismo. En principio, diremos que el acontecimiento que funda la intervención a partir de la demanda puede leerse desde las motivaciones que determinan el sentido de la acción. Este proceso es atravesado por pautas culturales que a veces dan cuenta de las dificultades actuales para la transmisión de códigos y experiencias, especialmente a partir de la caída de los grandes relatos contenedores. Esto puede mostrar cierto grado de complejidad en tanto se incorpora una cultura que puede ser propia. Desde esta perspectiva, la mirada desde la intervención en lo social se puede orientar en el sentido de la acción a partir de la imputación de sentidos que dan forma a la demanda.

Intervenir también implica interrogarse sobre las circunstancias, construcciones o acontecimientos que se interponen entre sujeto e identidad. Tal vez el camino más relevante de la intervención consista en aproximarse a esas cuestiones a partir de una separación entre sujeto e historia en una sociedad que se presenta como fragmentada.

## CAPÍTULO 5

### LA INTERVENCIÓN EN ESPACIOS MICROSOCIALES

#### LA INTERVENCIÓN EN LO SOCIAL Y LOS ESPACIOS MICROSOCIALES. EL CASO DEL TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO

El estudio y el análisis del contexto social ya expuestos en capítulos anteriores, de alguna manera marcan una dirección a la intervención en comunidad, que puede relacionarse con la “problemática de la integración”. En otras palabras, es posible definir la intervención en el ámbito de la comunidad como un dispositivo que intenta producir modificaciones, justamente en las expresiones locales que son efecto de esa problemática.

De esta forma, el horizonte de la intervención comunitaria se vincula en principio a la posibilidad de trabajar los aspectos más significativos de la “problemática de la integración” que se expresan en el plano local en forma de “fragmentación social”.

La expresión microsociedad de la intervención es visible a través de múltiples reclamos y reivindicaciones vinculados a la calidad de vida, que muchas veces tienen un carácter reducido, acotado a una cuestión específica. En otras palabras, y en líneas generales, el reclamo producto de la organización barrial no apela al todo social en términos de su

la medida en que era aplicado, desplegando, en definitiva, lo que ya se pronunciaba en el Primer Acto: los hombres, en tanto actores, son aquí solo “juguetes de los dioses”.

La utilización de la noción de “escenario” implica también cierto reconocimiento de la heterogeneidad de lo social, ya que lo que antes se consideraba homogéneo, en cuanto “escenario” previsible donde se suponía que se expresaba lo social, era caracterizado mediante el establecimiento de relaciones causales y una fuerte tendencia a construir enunciados generales. En otras palabras, el actor era un “beneficiario”, su papel era su “rol” y el guión representaba la normatividad de la sociedad, de acuerdo con la concepción occidental y hegemónica de “normal y patológico”. El escenario era su mundo social, no su contexto; un mundo social construido según variables, tasas e indicadores que empíricamente signaban comportamientos.

Las formas de sociabilidad eran vistas sólo desde esta concepción. Es decir, la sociabilidad, en tanto relación social, lazo social, intercambio o reciprocidad, tenía antes de la emergencia de las nociones de escenarios, actores, papeles, una dirección unívoca o universal. Planteado de otro modo: las relaciones sociales eran entendidas a partir de parámetros universalmente establecidos como normales o patológicos desde diferentes teorías sociales o visiones recortadas de éstas, que determinaban en definitiva quiénes estaban en condiciones de integrar el sistema y quiénes debían ser adaptados para ingresar a él.

Actualmente existen tendencias dentro del campo del trabajo social y de otras disciplinas que intentan comprender y explicar el escenario de la intervención desde la perspectiva del actor, su presentación, su vida cotidiana, pero que atienden especialmente al modo como éstos fueron construidos a partir de los papeles que se les asignaron desde la familia, las instituciones o la sociedad.

La cuestión de la “construcción” de la subjetividad remite a una serie de discusiones que se remontan a principios de los años sesenta, cuando comienza a cuestionarse que el lenguaje sea un medio, una instancia que se interpone entre la realidad y el yo, para considerarlo capaz de construir tanto el yo como la realidad.

Aceptar estas hipótesis implica renunciar a los enunciados generales, pero fundamentalmente supone una necesidad de acceso a la singularidad, no sólo del actor sino también del papel y del escenario. Es por eso que algunos autores llaman a estas cuestiones —cuando se relacionan con la comunidad— el “estudio local”. Pero también, en concordancia con el concepto de construcción de problemas sociales, para algunos autores como Remi Lenoir, este tema designa el nuevo objeto de estudio de la sociología y, además, las dificultades que encuentra un investigador frente a su objeto de estudio. Murray Edelman, en su libro *La construcción del espectáculo político*, pone el acento en aquello que se construye como problema social, especialmente desde el punto de vista discursivo. Por último, Guillermo O’Donnell ubica la construcción de problemas sociales dentro de la agenda pública.

Por otra parte, el acceso a la singularidad implica en principio un giro significativo para la intervención: ya no interesaría sólo lo que “sobresale” sino cómo se construye aquello que emerge en una entrevista, en una asamblea, en un trabajo grupal, comunitario, etc. Pero esa mirada sobre lo que emerge exige dejar de describir lo social para intentar analizarlo e interpretarlo, no sólo desde una perspectiva “general de lo local” sino desde su relación con la intervención en lo social, en la medida en que ésta construye y deconstruye la visión que la sociedad tiene de los problemas sociales mientras actúa sobre ellos.

Volviendo a la cuestión de los escenarios, es posible acordar que en ellos podemos encontrar inscripciones singulares cuyo conocimiento

puede trocar inevitablemente una mirada descriptiva por una interpretativa. En otras palabras: permite alcanzar una concepción de lo social y, específicamente dentro del trabajo social, una visión de la cuestión social como algo construido a través de representaciones, símbolos, signos, etc., visión que en definitiva intenta comprender y explicar los padecimientos de los sujetos que recurren a los servicios sociales y desde allí darle dirección a la intervención.

Desde una perspectiva, si se quiere, epistemológica, estos cambios implican dejar de lado los enunciados generales al estilo de las ciencias naturales. Como plantea C. Geertz:

[Lo social] no se expresa mediante leyes como la de Boyle, o en fuerzas como las de Volta, o a través de mecanismos como el de Darwin, sino por medio de construcciones como las de Burckhard, Weber o Freud; análisis sistemáticos del mundo conceptual en que viven los condottiere, los calvinistas o los paranoicos. (Geertz, 1983)

En definitiva, dentro de la intervención en lo social se pueden plantear dos tipos de horizontes: aquel que se vincula al sostenimiento de la construcción contractual de la sociedad y aquel asociado a la construcción de la sociedad desde las relaciones, los vínculos y los lazos sociales.

Según la primera opción, es posible que la intervención se vincule al disciplinamiento a partir de una agenda temática preconcebida que pone en escena una serie de problemas sociales. En este caso, a lo largo de la historia se depositó y orientó enérgicamente la mirada hacia las cuestiones que podían “potencialmente” atentar contra la integración social desde una perspectiva normativa. De este modo, la dirección de la intervención se “ata” a una agenda temática en general relacionada

con los intereses de los sectores sociales dominantes de determinada sociedad. En el caso de la Argentina de principios del siglo XX, gran parte de los dispositivos de la intervención en lo social se relacionaron con la búsqueda de una cohesión que intentaba disciplinar a los sectores inmigrantes y a las poblaciones desposeídas que no cumplían con los ideales del modelo de país que proponía la denominada generación del 80. En otras palabras, la preocupación de la intervención consistía en eliminar del horizonte la amenaza de la anomia social. De ahí la aplicación de modalidades normativas de intervención que se transformaron rápidamente en mecanismos de exclusión y disciplinamiento para grupos sociales predeterminados.

En la segunda perspectiva se plantea que lo social —en tanto cuestión social— se construye en forma discursiva y extradiscursiva, lo cual produce como resultado imaginarios sociales. En consecuencia, la intervención necesita acceder a los espacios microsociales donde se construye la cotidianidad de los sujetos sobre los cuales interviene. Esta mirada necesaria a la vida cotidiana presupone, en principio, que lo social se organiza en términos de símbolos cargados de significados, que la identidad de los sujetos se construye en ámbitos de intercambio y reciprocidad y que lo social se explica desde lo singular. De esta forma, el acceso a lo macrosocial se construye desde ese “otro” que se transforma en protagonista y no en un objeto de la intervención. A su vez, si la organización de la vida social es entendida en términos simbólicos, el análisis y la intervención en lo social se orientan hacia la búsqueda de significados (acontecimientos, imágenes, expresiones, acciones, etc.). En definitiva, los significados están inscriptos, se podría decir, en un texto que es necesario descifrar y desde el cual el barrio, la vivienda y las instituciones pueden ser leídos.



ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660  
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.27805>

## **LA EDUCACIÓN ESCINDIDA: PERSPECTIVAS DESDE LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN SOCIAL**

*The Rupture of Education: Perspectives From Pedagogy  
and Social Education*

Xavier ÚCAR  
*Universitat Autònoma de Barcelona. España.*  
[xavier.ucar@uab.cat](mailto:xavier.ucar@uab.cat)  
<https://orcid.org/0000-0003-3678-8277>

Fecha de recepción: 26/11/2021  
Fecha de aceptación: 04/02/2022  
Fecha de publicación en línea: 01/09/2022

**Cómo citar este artículo:** Úcar, X. (2023). La educación escindida: perspectivas desde la pedagogía y la educación social. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 81-100. <https://doi.org/10.14201/teri.27805>

### RESUMEN

¿Es la educación social un tipo específico y diferenciado de educación? ¿Qué es lo que la diferencia de otros tipos de educación? ¿Hay alguna educación o pedagogía que no sea social? ¿Cómo se relacionan la pedagogía y educación social con esos otros tipos, también específicos, de educación? Estas son algunas de las preguntas que, desde la perspectiva de la pedagogía y la educación social, orientan el recorrido conceptual e histórico que se desarrolla en este trabajo alrededor de lo que hemos caracterizado como escisiones educativas. Se parte de la idea que, al amparo de la perspectiva analítica predominante, se han producido a lo largo del pasado siglo, diversas escisiones en el campo de la educación. Se identifican y analizan cuatro escisiones concretas: (a) la que estructura el universo de las acciones educativas en tres áreas: formal, no formal e informal; (b) la que diferencia entre pedagogía y ciencias

de la educación; (c) la que clasifica tres tipos diferenciados de pedagogía: la familiar, la escolar y la social; y (d) la que estructura el sector universitario de la educación en las denominadas áreas de conocimiento científico. Se cierra el trabajo con una lectura de las articulaciones que estructuran en la actualidad aquellas escisiones educativas.

*Palabras clave:* Pedagogía; ciencias de la educación; educación social; pedagogía social; educación formal, educación no formal; educación informal; formación universitaria de grado.

## ABSTRACT

Is social education a specific and differentiated type of education? What differentiates it from other types of education? Is there any education or pedagogy that is not social? How are pedagogy and social education related to these other, also specific, types of education? These are some of the questions that guide the conceptual and historical journey undertaken in this work from the perspective of pedagogy and social education, based around what we have characterized as ruptures in education. The underlying idea is that various ruptures have occurred in the field of education over the past century within the framework of the predominant analytical perspective. Four specific ruptures are identified and analyzed: (a) that which classifies the universe of educational actions in three areas: formal, non-formal and informal; (b) the difference between pedagogy and educational sciences; (c) that which identifies three differentiated types of pedagogy: family, school, and social; and (d) that which divides the field of Education at university into so-called areas of scientific knowledge. The work closes with an interpretation of the connections that currently structure these ruptures in education.

*Keywords:* Pedagogy; educational sciences; social education; social pedagogy; formal education; non-formal education; informal education; undergraduate university training.

“Tras pasar por el túnel analítico son posibles de nuevo formas sintéticas más libres, formas de vida dotadas con un suplemento de poesía y más libertad de movimiento”  
 (Sloterdijk, 2016, p. 95).

¿Es la educación social un tipo específico y diferenciado de educación? ¿En qué consiste esa especificidad? ¿Qué la diferencia de otros tipos de educación? ¿Hay alguna educación o pedagogía que no sea social? ¿Cómo se relacionan la pedagogía y educación social con esos otros tipos, también específicos, de educación? Estas son algunas de las preguntas básicas que orientan el recorrido conceptual e histórico que se va a desarrollar en este trabajo alrededor de lo que hemos caracterizado como escisiones educativas.

Voy a partir de la idea de que la educación y la pedagogía están escindidas o, en otros términos, de que existen muchas educaciones y pedagogías que, supuestamente, tienen entidad específica en sí mismas y que se diferencian a partir de un

conjunto muy diverso de criterios. Una escisión es algo más que una mera división o fragmentación a partir de una unidad inicial; es una diferenciación excluyente que, con el paso del tiempo, puede acabar afirmando una identidad propia, específica, constitutiva y diferenciada tanto de la unidad original como de cada uno del resto de objetos escindidos.

Es probable que sea en la Modernidad cuando esta tendencia general a la escisión de cualquier fenómeno se plantea de manera más clara. Lo hace al amparo de la perspectiva analítica que, en aquel momento, parecía ser el medio más actualizado, rápido y mejor para descubrir y dominar los misterios de la vida (Sloterdijk, 2016). Escindir para precisar, para clarificar, para diferenciar y para comprender. Siempre bajo la premisa, hoy un tanto ingenua, de que el análisis lleva al dominio y de que sólo a través de este último resulta posible alcanzar un conocimiento profundo y verdadero de las cosas.

Bajo esta perspectiva todo es desmontable, deconstruible y fragmentable. A lo largo de los dos últimos siglos, muchas dimensiones y fenómenos de la existencia humana han operado por escisión. Todo se deconstruye en aras de un mayor y mejor conocimiento, que, de hecho, no persigue otra cosa que un mayor dominio sobre la realidad. Las disciplinas parecían ser el último reducto en el ámbito académico, pero, bajo la enseña de una especialización imperante, también se escinden en áreas de conocimiento y en ámbitos de investigación, acción e intervención que gozan de mayor o menor autonomía.

El campo de la educación y la pedagogía no es una excepción y, en su recorrido de lo simple a lo complejo, ha experimentado numerosas escisiones, muchas de las cuales todavía siguen hoy vigentes. Lejos queda aquella “*escuela de la vida*” y aquel “*saber total*” a los que se refería Comenio en el siglo XVII<sup>1</sup>.

Una mirada actual a lo educativo revela no sólo un panorama muy complejo, sino también, numerosas ambigüedades, solapamientos e imprecisiones conceptuales y metodológicas que parecen no acabar de resolverse. No es solo que cualquier persona pueda, aparentemente con conocimiento de causa por el hecho de ser padre o madre, hablar de educación. A menudo ha sido la propia profesión educativa y, también los medios de comunicación quienes, privilegiando la amplificación de determinados discursos, han contribuido en buena medida al confusionismo sobre el *qué*, el *quién*, el *cómo* y el *dónde* de la educación en nuestras sociedades actuales. Es lo que Trilla (2018) ha puesto de manifiesto en un trabajo sobre lo que él denomina “*la moda reaccionaria en educación*”. Se trata de:

poner en evidencia la frivolidad espectacular de ciertos prohombres de la cultura cuando se ponen a opinar sobre educación. Salir al paso de fobias, realmente arbitrarias, de algunos profesionales de la docencia que atribuyen todos los males a cualquier innovación educativa que se tercie. Referirse, explícitamente y por su nombre a dos

1. Ver Sloterdijk, 2013, pp. 446-458 y Piaget, 1993.

grupos de ideologías opuestas, pero ambos con comportamientos claramente sectarios. Y meterse también con los “progres” de dos tipos: los que se dedican a reinventar la sopa de ajo; y los que además dicen hacerlo científicamente (p. 190).

La moda a la que se refiere el autor ha contribuido sin duda a generar abundante ruido espurio y, también, a dificultar un debate fundamentado y serio en la sociedad sobre las realidades y problemáticas actuales de la educación. Pero, más allá de esto, hay que apuntar a toda una serie de escisiones que, a lo largo del siglo XX, se fueron desarrollando o incorporando al acervo educativo teórico y práctico; probablemente en sintonía con lo que estaba sucediendo en el resto de las ciencias en nuestro país. La escuela y la comunidad, lo escolar y lo social, la razón y la emoción, la teoría y la práctica, los contenidos y las actividades, lo cualitativo y lo cuantitativo, la academia y la profesión, no son sino algunos ejemplos de las escisiones a las que nos estamos refiriendo.

Estas escisiones se hacen hoy más evidentes dado el camino hacia la visibilización y comprensión de la complejidad que se inició en el último cuarto del siglo pasado. Un camino originado por la incapacidad manifiesta de las ideas y conceptos entonces disponibles para abordar, de una manera profunda y ajustada, la complejidad de los fenómenos. Frente a aquella incapacidad se ensayaron hibridaciones y permeabilizaciones conceptuales y metodológicas que proponían repensar las fronteras erigidas entre los fenómenos y reconectar y reinterpretar, de alguna manera, lo que previamente había sido escindido. Los métodos mixtos de investigación, que tratan de superar la escisión entre métodos cualitativos y cuantitativos; las denominadas bio-ciencias, que buscan amalgamar la biología con el resto de las ciencias naturales; y, por último y entre muchos otros, la perspectiva del “aprender a aprender”, que pretende trascender la diferenciación entre contenidos y procedimientos, son ejemplos concretos de este camino. Desde entonces nos afanamos en esta búsqueda general de articulaciones que proporcionen unas perspectivas más precisas, integradas y completas de una realidad socioeducativa que sabemos compleja.

Aun a nuestro pesar, habría que constatar que, en general en el ámbito educativo, los autores/as españolas del último siglo hemos hecho pocas aportaciones significativas y originales. También, que el desarrollo de la educación en nuestro país se ha realizado mayoritariamente importando modelos teóricos y conceptualizaciones provenientes de otros países. Unos modelos y conceptualizaciones gestados en otras tradiciones que, combinados y/o adaptados a nuestra propia realidad, encajaban a menudo con dificultad en un marco más o menos ordenado y coherente. El ámbito de la pedagogía y la educación social, quizás por ser un campo poco estructurado, por gozar de un estatuto no demasiado claro entre la práctica, la ciencia y el arte y por funcionar, por último, en la periferia o directamente al margen del sistema educativo ha sido especialmente sensible a estas escisiones.

Voy a ejemplificar esta idea con cuatro fenómenos, resultado de sendas escisiones educativas, que han tenido un amplio impacto en la configuración del sector

de la educación y la pedagogía en nuestro país. Son escisiones que han afectado, de manera clara, al desarrollo y evolución de la educación y la pedagogía social. Lo que la educación social es hoy en España, tanto en lo que se refiere a la formación universitaria inicial como a su propia configuración como profesión, es el resultado, entre otros, de las escisiones educativas que planteo.

No me interesa tanto profundizar en cada una de estas escisiones como mostrar la manera como han influido o determinado la evolución de la pedagogía y la educación social en nuestro país. Las escisiones a las que me refiero son:

1. La que estructura el universo de las acciones educativas en tres áreas: formal, no formal e informal.
2. La que diferencia entre pedagogía y ciencias de la educación.
3. La que clasifica tres tipos diferenciados de pedagogía: la familiar, la escolar y la social.
4. La que estructura el sector universitario de la Educación en áreas de conocimiento científico.

## **1. LA ESTRUCTURA DEL UNIVERSO DE ACCIONES EDUCATIVAS**

Esta escisión en el universo de la educación se populariza en la década de los 70 del pasado siglo cuando, en el marco de la UNESCO, Edgar Faure publica su conocido texto *Aprender a ser*. A partir de entonces todas las acciones educativas se ubican en uno de los tres ámbitos, el *formal*, el *no formal* y el *informal*.

La propia caracterización de los ámbitos no dejaba lugar a dudas sobre la consideración de los tres tipos de acciones en el panorama educativo y, especialmente en relación con la escuela y el sistema educativo. El *formal* se refería, en exclusiva, a estos últimos. El *no formal* se configuraba como un depósito extraordinariamente diverso de experiencias educativas que daba cabida a todo aquello que no fuera considerado *formal*, es decir, que no estuviera dentro del sistema educativo. Ortega apunta irónicamente, que era en el ámbito formal donde estaban “la pedagogía y educación auténticas” (2005, p. 21). Algo claramente atestiguado por la minusvaloración social y educativa que, durante buena parte del siglo XX, se dio a las actividades socioeducativas que hoy se engloban dentro de la educación social.

La propia educación social es un buen ejemplo de la fragilidad de la escisión *formal-no formal*. En el año 1991 se oficializan en el Boletín Oficial del Estado (BOE) los estudios universitarios de educación social y entran, por tanto, a formar parte del sistema educativo formal. Hasta entonces la formación de los hoy denominados educadores sociales (los entonces llamados educadores especializados; animadores socioculturales; alfabetizadores de adultos; monitores de educación en el tiempo libre; formadores ocupaciones; y un largo etcétera) era ofertada por entidades municipales y hacía parte de la denominada educación no formal.

A pesar de la importancia que todavía hoy se le da en algunos países latinoamericanos a lo *no formal*, en tanto que sector educativo con entidad en sí mismo, en Europa ha acabado constituyéndose como una simple delimitación administrativa que se funda en la obtención de certificados con validez académica. La formación que los ofrece es considerada formal y el resto no formal.

Al ámbito *informal*, por su parte, se le reconocía la existencia, pero, por sus propias características en tanto que entorno intangible y probablemente -se pensaba- poco susceptible de ser formalizado, hacía que o no se tuviera en cuenta o se minimizara su influencia. La perspectiva de la complejidad aporta una mirada diferente. En la actualidad el *aprendizaje informal* es considerado un ámbito emergente y prometedor en el campo de la educación y, especialmente, en el de la educación social dado que ésta última focaliza su trabajo en la vida cotidiana de las personas. Un ámbito que, hoy en día, todavía está poco explorado y sobre el que es necesario investigar más.

¿Cómo se relaciona la educación social con estas estas educaciones escindidas y, en todo caso, con cuál de ellas está más relacionada? No es una pregunta fácil de responder a partir de cómo se ha desarrollado en España. Hasta no hace mucho la respuesta inmediata hubiera podido ser que la educación social se ubica en el ámbito de la educación no formal. Es cierto que históricamente la pedagogía social, en tanto que alternativa a la escuela, se había desarrollado al margen de lo formal ocupándose, precisamente, de todas aquellas personas que, por las razones que fuera, no podían acceder o eran expulsadas de la escuela. Quizás por eso Feroso (1994, 2003) afirma que la pedagogía social se ocupa específicamente de la educación *no formal*.

El BOE de 10 de octubre del 1991 (Real Decreto 24669-1420/1991), en el que se recogen, por vez primera, las directrices para los estudios de la Diplomatura de Educación social, decía que:

Las enseñanzas deberán orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socioeducativa (p. 32891).

En otro lugar he analizado en profundidad las inconsistencias de esta formulación tanto desde el punto de vista técnico como epistemológico (Úcar, 1996). Baste decir aquí que resulta evidente, en la propia definición, que el ámbito no formal se queda corto a la hora de concretar los espacios y tiempos en los que actúa la educación social. Desde la perspectiva del *aprendizaje a lo largo de la vida*, Caride (2020) ha analizado en profundidad las incongruencias teórico-conceptuales de la *educación no formal* y ha apuntado el uso y abuso que los organismos internacionales hacen de dicha denominación. Ha mostrado, asimismo, las insuficiencias de dicha expresión para recoger las complejidades de otras educaciones como, entre ellas, la propia educación social.

En los últimos años la educación social comienza a trascender los límites que históricamente la habían confinado en el trabajo exclusivo con personas en situación de necesidad, déficit, riesgo y vulnerabilidad. La idea clásica de que toda educación es social por naturaleza comienza a hacerse realidad en nuestro país. Hay que señalar, no obstante, que, si ha habido una educación propiamente social ha sido la escolar, dado que agrupaba a los niños/as para socializarlos y habilitarlos para vivir en la sociedad. Sin embargo, tempranamente se caracterizó como “sociales” a las acciones educativas que se producían fuera del marco escolar. Probablemente por las connotaciones negativas que han acompañado a este concepto en la Modernidad.

La incorporación de los educadores sociales a la escuela se comienza a institucionalizar en España en el año 2002 (Galán Carretero, 2019). En la actualidad hay ya cinco Comunidades Autónomas que la contemplan en sus legislaciones respectivas: Castilla-La Mancha (2002), Extremadura (2002), Andalucía (2008), Las islas Canarias (2018) y las islas Baleares (2018) y hay otras, como por ejemplo Cataluña, que están implementando en estos momentos un proyecto piloto. De hecho, el análisis y el debate sobre las conexiones y los aportes de los educadores/as sociales a la escuela se está generalizando estos últimos años en el conjunto de España<sup>2</sup>. Y este debate coincide con un movimiento paralelo que apuesta por conectar la escuela con la comunidad (Castro *et al.*, 2007). Se habla ya de “pedagogía social escolar” (March y Orte, 2014, p. 75) y parece altamente probable que la incorporación de la profesión de la educación social al conjunto del sistema educativo sea algo normalizado en los próximos años en nuestro país.

A pesar de la utilidad inicial de la tripartición del universo de las acciones educativas la pedagogía y la educación social siempre han encajado en ella con dificultad. La simplicidad de aquel planteamiento hace que hoy resulte poco apropiada para caracterizar los espacios y los tiempos educativos de una manera precisa. Hay que recordar que ha pasado medio siglo desde que fue formulado por lo que, dado el cambio acelerado que han vivido nuestras sociedades en las últimas décadas (Rosa, 2012), no es extraño que hoy resulte prácticamente obsoleto.

## 2. PEDAGOGÍA Y/O CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Esta diferenciación no es, en su origen, resultado de una escisión dentro del ámbito educativo, sino que obedece a dos tradiciones científicas europeas que llegan a España en el siglo XX. La primera, la alemana, de corte idealista y la segunda, la franco-británica, de tipo positivista (Ortega, & Caride, 2015, p. 7). En

2. El Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores sociales de España (CGCEES) (2020) acaba un escrito del 27 de mayo del 2020 diciendo: “solicitamos, la incorporación de las y los Educadores Sociales al sistema educativo como una herramienta de promoción educativa y de compensación de las desigualdades en la educación mediante su inclusión en la LOMLOE, y como un derecho de la ciudadanía, demandando la Educación Social, una educación para el Siglo XXI”.

otros términos, una tradición más centrada en lo filosófico y otra más focalizada en lo científico, lo empírico y lo práctico<sup>3</sup>. Si me refiero a ella como una escisión es por la manera como ambas tradiciones fueron tratadas en nuestro país, por las relaciones que se establecieron entre ellas y por un cierto confusionismo conceptual derivado de dichas relaciones. Ambas influyeron notablemente en la creación de dos títulos universitarios a principios de los años 90 del pasado siglo: la licenciatura en pedagogía (4 años) y la diplomatura en educación social (3 años). Abundar en aquella escisión puede ayudar a comprender algunas problemáticas conceptuales y profesionales que se producen entre las que hoy, en el panorama español, son dos titulaciones universitarias diferentes de grado (4 años): la de pedagogía y la de educación social. Una escisión que podría llevarnos a pensar que se refiere a dos grados universitarios absolutamente diferentes.

La pedagogía, en tanto que disciplina que entronca con una tradición filosófica, se inscribe en la línea de influencia germánica y será en ella donde aparezcan las primeras alusiones a la pedagogía social ya desde principios del siglo XX (Ortega, & Caride, 2015). Por su parte, la franco-británica llega a nuestro país a inicios de la segunda mitad de aquel siglo. A pesar de provenir de dos fuentes diferentes, Francia e Inglaterra, y de los diferentes planteamientos que comportan, ambas coinciden en plantear una perspectiva pragmática, más cercana a la realidad social y a la práctica educativa de lo que lo estaba la alemana. Y coinciden, asimismo, en no hablar de pedagogía sino en referirse de manera exclusiva a la educación. Será esta segunda tradición, especialmente la dimensión más práctica y aplicada de la línea francófona, la que desemboque en la educación social que conocemos. Estos análisis se pueden ver en la Figura N° 1.

En el último cuarto del siglo XX ambas, pedagogía y ciencias de la educación, conviven en los estudios de educación en nuestro país sin que acabe de estar muy claro cuáles son las diferencias entre ellas o si la primera incluye a las segundas o al revés. Quintana se refiere incluso a “la moda de sustituir la ”pedagogía” por las “ciencias de la educación” (1984, p. 16) que, desde su punto de vista, se instaura en España a partir del año 1968.

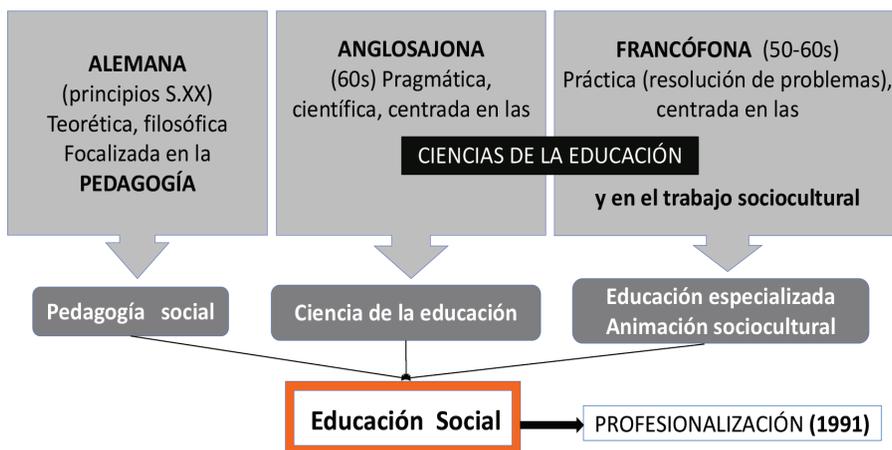
Los posicionamientos de los académicos españoles del ámbito de la educación oscilan al respecto entre: (A) una distinción que los lleva a una adhesión incondicional a una de ellas; (B) la integración de ambas; o (C) una utilización indistinta.

En este último sentido Feroso (2003) afirma, por ejemplo, que, “entre nosotros [profesores universitarios], hablamos indistintamente de “Pedagogía”, de “Ciencia de

3. Ciertamente no son las únicas influencias que están en la base de lo que hoy es la educación social en España. Pero son, sin duda, las más importantes. Entre otras influencias se pueden citar, al menos, la pedagogía crítica y la educación popular y de adultos, que llegan de Latinoamérica de la mano de Paulo Freire, y los procesos de desarrollo comunitario que se dan en España en la década de los 60 del siglo pasado, sobre todo, en el marco del trabajo social. Ver: Úcar, 2021.

FIGURA 1  
TRADICIONES EDUCATIVAS EUROPEAS QUE CONVERGEN EN LA  
PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA

CORRIENTES DE PENSAMIENTO Y ACCIÓN EDUCATIVA QUE LLEGAN A  
ESPAÑA EN EL SIGLO XX



Fuente: Elaboración propia

la Educación” y de “Teoría de la Educación” (p. 62). Sin embargo, a efectos prácticos, señala Sáez Carreras (2007), son las decisiones administrativas las que acaban inclinándose por la adopción o el abandono de una determinada denominación. Böhm (2015) dice que “la divergencia entre la(s) pedagogía(s) y la(s) ciencia(s) de la educación es agravada por el hecho de que el patrocinio político y financiero favorece claramente a las ciencias de la educación” (p. 20). Esto será especialmente cierto en nuestro país en los estudios universitarios de grado donde se privilegia la denominación “educación social” en detrimento de la de “pedagogía social” (Úcar, 1996).

Hemos apuntado que la pedagogía germánica llegó a España a principios del siglo XX mientras que las tradiciones francófona y anglosajona lo hicieron a mediados del siglo<sup>4</sup>. Eso explica que la entrada de estas últimas se viviera en la profesión pedagógica como una pérdida de la unidad inicial que había brindado la pedagogía. Ortega señala que, en los años 70 del pasado siglo, se produjo “la

4. Para abundar en estas tres tradiciones y en la manera como influyeron en la configuración de la pedagogía social y la educación social en España pueden consultarse: Ortega, 2005; Sáez Carreras y García Molina, 2006; Sáez Carreras, 2007; Úcar, 2011; Ortega, Caride y Úcar, 2013; Ortega y Caride, 2015.

desagregación de la “Pedagogía” en “Ciencias de la Educación” siguiendo adhesiones “cientistas” (2005, p. 112).

En otro lugar he caracterizado este hecho, al que se refiere Ortega, como el *malentendido cientifista* (Úcar, 2013). Este malentendido se deriva de la trayectoria histórica que sigue la pedagogía en España en su afán por convertirse en una ciencia social al mismo nivel que el resto de las denominadas ciencias sociales. Meirieu apunta que:

para adquirir sus cartas de nobleza en el seno de la universidad, las “ciencias de la educación” tuvieron que dar pruebas de su “cientificidad”. Y, por temor a que no se las considerara “verdaderas ciencias”, redoblaron la apuesta del puntillismo y el positivismo: así es como se impuso el método experimental, preferentemente cargado de datos cuantitativos, en detrimento de la lectura crítica de las obras, de la observación atenta de las prácticas y de la decodificación de las cuestiones en juego (2016, p. 111).

Es posible que esta problemática sea una de las que más haya contribuido a la falta de prestigio académico y social y que esté, asimismo, en la base de buena parte de los males que referencia Trilla (2018), en el libro antes citado, en relación con la pedagogía (social).

Desde mi punto de vista, este malentendido obedece, al mismo tiempo, a un anhelo y a un complejo de la pedagogía. Al anhelo por tener un estatus equivalente al del resto de las ciencias sociales y a un cierto complejo derivado del hecho de no acabar de serle social y académicamente reconocido. Ambos están ligados a la historia de la pedagogía y a la propia evolución de las ciencias sociales en nuestro país.

Brezinka (2002) analiza la evolución de la pedagogía desde sus inicios como una “teoría del arte de educar” vinculada a la práctica educadora, hasta su alejamiento total de la práctica para convertirse en una pedagogía científica. Y señala que el valor de aquella teoría, todavía no científica, radicaba en la seguridad que proporcionaba a los educadores a la hora de actuar en la práctica educativa.

Esta evolución de la pedagogía hacia lo científico es explicable por el estatus que, tanto las prácticas como el arte, tenían en el siglo XIX. De la Orden, apunta que

cuando en los años 50 (del siglo XX) yo estudiaba pedagogía en la Universidad de Madrid, llegué a estar convencido de que teníamos que salir del ensayo y de la filosofía si queríamos convertirnos en una comunidad científica. Probablemente costaría un gran esfuerzo que nuestra disciplina llegara a parecerse a una ciencia físico-natural, pero ese era el modelo (2007, p. 3).

Ser una práctica o un arte no ayudaba a la consideración científica de la pedagogía ya que ni una ni otro eran tenidos en cuenta por una academia decidida a focalizarse en aquel tiempo sobre la teoría y el método científico. Si la pedagogía pretendía tener un estatus “científico” entre las diferentes ciencias sociales necesitaba distanciarse de su consideración como actividad práctica o artística para acercarse a la teoría; para ser una ciencia cuyo principal objetivo fuera el de elaborar teoría.

Parecía que solamente haciéndose científica podía la pedagogía conseguir el estatus necesario para ser una ciencia más entre las diferentes ciencias sociales.

Brezinka muestra que la búsqueda de dicho anhelo se realizó pagando un elevado precio: el del abandono de la práctica. La pedagogía resultante de dicho abandono era más académica, menos práctica y más erudita; una pedagogía, en definitiva, que “aumenta la inseguridad, acrecienta el desconcierto y engendra resignación entre los educadores” (2002, p. 401).

El mismo autor alemán explica que la pedagogía iniciada en el siglo XVIII generó unas altas expectativas con relación a lo que una pedagogía convertida en ciencia podría llegar a conseguir. El tiempo vino a demostrar, sin embargo, que dichas expectativas no se cumplían: ni se generaron mejoras en la práctica educadora ni fueron capaces de predecir mejor ni de manera más fiable los resultados de las acciones educativas.

Privada de la base sobre la que anclar y construir su discurso, la pedagogía científica y los propios pedagogos universitarios han tenido, en general en nuestro país, una identidad y una producción académica difusa y poco conectada con las acciones y prácticas educativas. Brezinka concluye apuntando que los juicios peyorativos sobre la pedagogía obedecen probablemente al desencanto generado por no haber alcanzado las expectativas previstas con relación a la predicción y a la seguridad que había de proporcionar a los educadores y a los procesos educativos. Esto es lo que apunta De la Orden (2004) en relación con la denominada pedagogía experimental: “su andadura no ha resultado totalmente satisfactoria por no haber podido articular de manera completa su deseo de científicidad y su compromiso de optimización” (Cit. en López González, 2012, p. 48).

El análisis de Brezinka contribuye a explicar, posiblemente, por qué la corriente franco-británica se escindió, en lo que se refiere a sus ámbitos de influencia. La perspectiva *cientifista* proveniente de la tradición anglosajona y de parte de la tradición francófona, que aboga por repensar el campo de la educación a partir de la ciencia, influye, principalmente, en el desarrollo de los estudios de pedagogía en las universidades. “Desde entonces, -señala Garcés, refiriéndose a la perspectiva científista en educación- el campo de la reflexión teórica y práctica sobre el hecho educativo no ha hecho más que fragmentarse y diversificarse de manera exponencial” (2020, p. 32).

Al amparo de la disyuntiva pedagogía/ciencias de la educación y del choque entre las dos últimas tradiciones referenciadas con la germánica, se cuestionaba, por ejemplo, en la década de los 80 del pasado siglo, si la *Sociología de la Educación* debía sustituir a la *Pedagogía Social*<sup>5</sup> en el currículo universitario de pedagogía.

5. Ver Quintana, 1984; Feroso, 2003; Caride, 2004; Sáez Carreras, y Molina, 2006. Quintana justifica aquellas diferencias diciendo que “la Sociología de la educación es una ciencia descriptiva mientras que la pedagogía social es una ciencia normativa” (1984, p. 26). Feroso (2003), por su parte, explica las luchas entre los departamentos de Sociología y de Pedagogía de las universidades españolas por obtener o mantener la titularidad de dichas disciplinas.

El paso del tiempo ha hecho que finalmente ambas convivan en los currículos universitarios actuales de los grados de pedagogía y educación social.

Hemos apuntado que de la corriente francófona nos llega la perspectiva de *las ciencias de la educación* siguiendo, entre otras, las ideas de Durkheim (Sáez Carreras, 2007). Pero nos llegan, además, toda una serie de experiencias prácticas de trabajo sociocultural y educativo que buscan dar respuesta a las problemáticas que, en el marco de la dictadura imperante entonces en nuestro país, se estaban produciendo en barrios periféricos de numerosas ciudades totalmente desatendidos por el centralismo del régimen. En otro lugar he señalado que:

las primeras acciones educativas desarrolladas en ámbitos comunitarios, en las décadas de los 60 y 70, se gestaron en un contexto de necesidad y como fruto de, al menos, dos procesos: uno de reconstrucción comunitaria y otro de reivindicación o de lucha frente a la dictadura. Con uno u otro objetivo, agentes sociales informales, faltos en la mayoría de los casos de formación teórica e instrumental técnico, acometieron, con grandes dosis de entusiasmo, voluntarismo y confianza en el futuro, el trabajo sociocomunitario. Eran los precursores de los actuales educadores sociales. Aquellos primeros interventores socioeducativos, conscientes de sus deficiencias formativas, bebían con ansiedad de cualquier fuente que les ayudara a organizar, a sistematizar y, en definitiva, a mejorar sus propias prácticas (Úcar, 2002, p. 5).

Una de dichas fuentes es el trabajo socioeducativo que se estaba desarrollando en aquellos años en Francia. Jóvenes españoles/as, que habían conocido y vivenciado diferentes prácticas de tipo cultural y educativo en el país vecino, empezaron a reproducirlas en nuestro contexto. Pronto se extendieron por toda nuestra geografía iniciativas de animación sociocultural y de educación especializada provenientes del ámbito francófono.

Esto propició en nuestro país dos trayectorias paralelas, la de la pedagogía social, que se enseñaba en las universidades (en competencia con la sociología de la educación, importada por la perspectiva cientifista) y la de la educación social que, bajo un conjunto muy variado de denominaciones, actuaba de manera práctica en muchos barrios de nuestro país. Dos trayectorias que separaban a los académicos (teóricos) de los profesionales (prácticos). Curiosamente esta separación entre los académicos y profesionales de la pedagogía/educación social se ha producido también en otros países de Europa<sup>6</sup>. Hay que señalar, sin embargo, que en estos últimos años hay una apuesta clara por la convergencia y la elaboración de un discurso conjunto entre académicos y profesionales (Ortega, Caride, y Úcar, 2013).

Resultado de estas trayectorias diferenciadas es la todavía hoy discutida relación entre la pedagogía (social) y la educación social. Una discusión que se produce tanto a nivel teórico como profesional.

6. Ver, al respecto, Braches-Chyrek, & Sünker, 2009; Rosendal, 2009; Kornbeck, 2009. Es muy probable que el *malentendido de la cientificidad*, al que me he referido previamente, sea una de las razones que explique también en Europa estos problemas y tensiones.

Las preguntas sobre las relaciones entre la educación social y la pedagogía o, más concretamente, sobre si los educadores sociales son pedagogos o viceversa, son recurrentes en los primeros años de formación en el grado universitario. Baste decir por el momento que la legislación académica establece dos grados diferenciados que forman a dos profesionales, en principio, diferentes. A pesar de que ambos forman parte del sector de la educación, el perfil profesional de los educadores sociales y los propios puestos de trabajo a los que pueden acceder en la actualidad, son hoy más identificables y concretos que aquellos a los que puede acceder el/la profesional de la pedagogía.

Las diferencias profesionales señaladas no impiden que ambos trabajen en el marco integrador y vehicular de la pedagogía. En otros términos, resulta evidente que los educadores/as sociales no son pedagogos/as desde el punto de vista profesional, pero su acción profesional es claramente pedagógica.

### **3. LA VIDA ESTRUCTURADA EN PEDAGOGÍAS**

La pedagogía social es aquella que no es impartida ni por la familia ni por la escuela. Esta es la idea que Bäumer alumbra en la década de los 20 del pasado siglo en Alemania siguiendo las ideas de Nohl (Quintana, 1999; Pérez Serrano, 2003). Este último autor es uno de los primeros académicos de lo que se podría llamar la pedagogía social práctica; lo que hoy denominamos educación social en el contexto español. La vida quedaba de esta forma estructurada en pedagogías. Había una pedagogía familiar que se daba en la familia, una pedagogía escolar que se daba en la escuela y una pedagogía social que, a diferencia de las anteriores, no se ubicaba en ninguna institución específica. Lo único que estos autores apuntaban es que era a la sociedad y al Estado a quienes correspondía desarrollarla. Bäumer decía que esta pedagogía se daba “en instituciones especiales, públicas o privadas [...] que proporcionaban asistencia socioeducativa” (Quintana, 1999, pp. 91-92).

La pedagogía social práctica, que desarrolla sobre todo Nohl desde principios del siglo XX, es una pedagogía que trata de remediar los problemas y necesidades creadas por la sociedad industrial. Una pedagogía que podía ser considerada como una pedagogía de la necesidad y que este autor caracterizaba como el “tercer espacio”; aquel que no es ni familia ni escuela. De hecho, esta es la perspectiva que llega a la universidad española. La pedagogía social que se empieza a enseñar en las universidades españolas, pasada la segunda mitad del siglo XX, es una pedagogía centrada mayoritariamente en la inadaptación infantil y juvenil (Quintana, 1984).

No sería desencaminado establecer un paralelismo entre las etapas que la sociología clásica establecía para los procesos de socialización y la propia estructuración de la vida a través de las pedagogías. La socialización primaria que se produce en la familia corresponde a la pedagogía familiar. La socialización secundaria, que se desarrolla en la escuela, se adquiere por mediación de la pedagogía escolar. Por último, la socialización terciaria, también llamada resocialización (Rössner, 1977. Cit.

Fermoso, 1990, p. 160), es la que, situados en la perspectiva del “tercer espacio” y la pedagogía de la necesidad, corresponde a la pedagogía social.

En otro lugar hemos explicado cómo la evolución de lo social, en la segunda mitad del siglo XX, da al traste con esta interpretación clásica de lo social. En la actualidad la socialización o, mejor dicho, las socializaciones, dado que aquella no es un proceso ni unificado ni homogéneo, son continuas; están muy distribuidas; se dan en entornos físicos y digitales; y se están produciendo a todo lo largo de nuestra existencia (Úcar, 2016).

Algo parecido se puede decir en relación con las tres pedagogías definidas. Son pedagogías que resultan útiles en las sociedades simples, donde los agentes, socializadores y pedagógicos son claramente identificables y las instituciones que los acogen están separadas y netamente diferenciadas. En sociedades complejas como las nuestras, en las que las instituciones son cada vez más permeables al entorno físico, digital y sociocultural, y en las que las agencias pedagógicas y socializadoras son diversas, difusas y no siempre completamente transparentes, las escisiones y diferenciaciones tienden también a difuminarse.

#### 4. ESCISIONES ADMINISTRATIVAS EN EDUCACIÓN EN NOMBRE DE LA CIENCIA

Ya me he referido a cómo las decisiones administrativas pueden configurar situaciones que acaban generando realidades o, incluso, culturas específicas que se alargan en el tiempo y que, aun viendo su inoperancia o ineficacia, pueden ser muy difíciles de retrotraer. En este caso me refiero a la Ley de Reforma Universitaria (LRU) del 1983, liderada por el ministro socialista Jose M.<sup>a</sup> Maravall. Esta reforma, que moderniza estructural y funcionalmente la universidad española (Vega Gil, 1997), instaura las denominadas áreas de conocimiento científico en el panorama universitario español.

Estas áreas eran delimitaciones administrativas que agrupaban al profesorado universitario. Las áreas de conocimiento son “aquellos campos del saber caracterizados por la homogeneidad de su objeto de conocimiento, una común tradición histórica y la existencia de comunidades de investigadores, nacionales o internacionales” (Real Decreto 1888/1984, de 26 de septiembre, por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los Cuerpos docentes universitarios, p. 31051). En el sector específico de educación se establecen las áreas de conocimiento propias de pedagogía esto es: *Teoría e historia de la educación; Didáctica y organización escolar; y Métodos de investigación y diagnóstico en educación*<sup>7</sup>.

7. Aunque en este texto me referiré únicamente a estas tres áreas de conocimiento existen otras que también forman parte de dicho sector. Son las genéricamente denominadas Didácticas especiales: Didáctica de la Expresión Corporal; Didáctica de la Expresión Musical; Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (Desagregada); Didáctica de la Expresión Plástica; Didáctica de la Lengua y la Literatura; Didáctica de la Matemática; Didáctica de las Ciencias Experimentales; y Didáctica de las Ciencias Sociales

Esta escisión en el sector de la educación, más allá de una arbitrariedad evidente, podría no haber tenido mayor importancia si no fuera por la cláusula que prescribía que las carreras universitarias y las trayectorias de investigación tenían que hacerse en el seno de un área concreta de conocimiento. Y que, la supervisión y la decisión sobre dichas carreras, se hallaba bajo la jurisdicción de los profesores catedráticos de cada área.

Durante muchos años este sistema organizativo ha primado en la configuración de los cuerpos docentes e investigadores de los departamentos universitarios y del mismo diseño curricular de las entonces diplomaturas y licenciaturas y de los hoy denominados grados. Cada área de conocimiento sigue, hoy en día, configurando los tribunales que juzgan a las personas candidatas para hacer carrera docente e investigadora. Es cierto que, desde mediados de los 90 del pasado siglo, han empezado a entrar agencias y normativas que median en estas decisiones (los sexenios de investigación y las agencias de calidad central y de las Comunidades Autónomas) pero el profesorado se sigue definiendo hoy como “de Teoría”, “de Didáctica” o “de Métodos”.

Desde mi punto de vista, este sistema organizativo ha contribuido de manera determinante a empobrecer la investigación educativa en nuestro país; a fragmentar de una manera arbitraria los temas y las preguntas de investigación, a propiciar la creación de grupos de presión en el seno de cada área, a generar luchas intestinas en cada área y entre áreas; y, por último, a obstaculizar e incluso penalizar el intento de trascender en la investigación los límites impuestos por dichas áreas.

A lo largo de mi trayectoria profesional he visto cómo los grupos de presión de las diferentes áreas de conocimiento, encarnados en los departamentos universitarios se disputaban conocimientos, disciplinas o metodologías que aparecían en el sector de la educación. El campo de la educación social, en tanto que sector emergente en los 80 y 90 del pasado siglo, fue objeto de deseo y de disputa de las diferentes áreas de conocimiento. Hace más de 30 años que se comenta que se van a eliminar las áreas de conocimiento. Hoy ni tan siquiera se habla de ello, a pesar de que siguen imponiendo buena parte de las limitaciones que he referenciado. Señala Fernández-Armesto que “la especialización académica es un instrumento terrible de discordia que nos divide en guetos, aislándonos junto a los que piensan como nosotros.” (2016, p. 280).

Estas escisiones en lo educativo no han facilitado, de ninguna manera, el diseño y configuración del grado universitario en educación social. Si añadimos que, también por decisión administrativa, no existe ninguna regulación en lo que se refiere a troncalidad mínima de contenidos<sup>8</sup> del grado a nivel nacional, los resultados, con

8. Con esto me refiero a las asignaturas o contenidos mínimos que han de compartir, a nivel nacional, todas las personas que obtienen el grado de educación social, independientemente del lugar de España donde lo hagan.

relación a la formación de las personas graduadas en educación social, pueden ser de lo más variados entre las diferentes comunidades autónomas. Las negociaciones y las disputas entre áreas de conocimiento, en relación con las asignaturas que van a configurar cada título en cada comunidad autónoma, se complican todavía más con la posibilidad añadida, al no haber regulación previa al respecto, de proponer nombres de asignaturas que, por la manera como son formulados, las ubiquen en un área u otra.

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN: ARTICULANDO LAS ESCISIONES EDUCATIVAS

A lo largo de las últimas décadas se ha intentado gestionar de diferentes maneras la falta de ajuste de estas escisiones educativas a unas realidades en las que encajaban con dificultad. La hibridación, la interrelación, la articulación, la intermediación, la intercomunicación y la permeabilización han sido cada vez más, el camino seguido para facilitar aquel ajuste y posibilitar, al mismo tiempo, la comprensión de una complejidad social y educativa que iba siendo gradualmente visibilizada. Se podría decir que, aunque algunas de aquellas escisiones siguen plenamente operativas, el transcurso del tiempo se está encargando de hacerlas obsoletas o poco operativas<sup>9</sup>.

El aprendizaje a lo largo de la vida sustituye al criterio de “lo formal” en el universo de las acciones educativas. Una sustitución que no es solamente terminológica. Es substancial, ya que ubica en el centro del acto educativo no a quien enseña sino a quien aprende. Y, como he señalado, abre la puerta a la investigación educativa sobre todo aquello que se escapa a las formalizaciones. El denominado *aprendizaje informal* es un aspecto que, desde mi punto de vista, la educación social tiene que plantear como línea prioritaria de investigación. La educación social, en tanto que pedagogía de la vida cotidiana, pretende acompañar a las personas en sus aprendizajes vitales para ayudarles a ayudarse a sí mismos, como sostenía, entre otros, Nohl. Buena parte de estos aprendizajes son experienciales y se gestan, a menudo de manera poco transparente, en las interacciones que las personas desarrollamos cotidianamente en nuestra vida. Es precisamente el campo en el que la

9. Una tal afirmación puede resultar demasiado osada si hacemos caso a las políticas educativas de nuestro país que, como siempre, siguen muy de lejos y muy tarde a los cambios socioculturales. La reciente *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* afirma en el Artículo 5 bis: “La educación no formal en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal y que se dirigen a personas de cualquier edad con especial interés en la infancia y la juventud, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social tales como la capacitación personal, promoción de valores comunitarios, animación sociocultural, participación social, mejora de las condiciones de vida, artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que esta contribuya a la adquisición de competencias para un pleno desarrollo de la personalidad” (p. 122882).

educación social tiene que investigar para construir conocimiento nuevo que ayude a los profesionales de la educación social a mejorar y optimizar sus actuaciones.

Con las pedagogías que estructuraban la vida en contenedores estancos e incomunicados sucede algo parecido a lo que ha pasado con lo formal. Ha sido la propia evolución de lo social y la interpenetración y articulación de las diferentes etapas de la vida en un continuo la que ha hecho cada vez más obsoleto aquel planteamiento.

También la discusión entre pedagogía y ciencias de la educación se ha ido desvaneciendo en el transcurso del tiempo. La emergencia de la complejidad, como nueva categoría que impregna todo el ámbito del conocimiento; la puesta en cuestión de aquello que sea verdaderamente “científico” y, asimismo, de la pretendida “objetividad” del conocimiento; la evolución de las propias ciencias sociales con su aportación de nuevas perspectivas y métodos de investigación; y la cada vez mayor permeabilización entre las diferentes maneras de producir o crear conocimiento, son factores que, entre otros, han contribuido a restar importancia a la pregunta sobre ¿Qué significa hacer ciencia o ser una ciencia? Y ha relegado también a un segundo plano la necesidad o la exigencia de enfatizar lo “científica” que es una determinada ciencia social. Janer y Úcar (2020) han mostrado, a partir de un estudio mundial comparado sobre la pedagogía social, realizado desde las perspectivas académica, de formación (superior) y profesional, que la pedagogía/educación social es considerada como una ciencia, una práctica y un arte.

Por último, la escisión administrativa del sector de la educación universitaria sigue plenamente operativa<sup>10</sup>. Aunque la intermediación en la selección de las personas candidatas a docentes e investigadoras universitarias, que han ido progresivamente desarrollando las diferentes Agencias de calidad universitaria, está contribuyendo a hacer que aquellas escisiones sean menos operativas. También la articulación cada vez mayor entre profesorado investigador de diferentes áreas de conocimiento que se conecta por temas o problemas de investigación saltándose los muros que las áreas de conocimiento han querido establecer.

No sabemos si el futuro nos va a deparar nuevas escisiones, pero las tendencias actuales apuntan hacia escenarios cada vez más conectados y articulados en el conjunto del sector de la educación. La evolución parece apuntar hacia una galaxia educativa con dos grandes nebulosas absolutamente permeables e interrelacionadas: la de la formación, orientada al aprendizaje de contenidos y a la adquisición de competencias para la vida productiva, artística y profesional; y la de la vida relacional y la convivencia cívica, que apunta más al aprendizaje y experimentación de

10. El BOE del 15 de diciembre del 2020 en su Anexo I plantea las comisiones de acreditación a los cuerpos docentes universitarios, señalando las áreas de conocimiento asignadas a cada una de ellas. En Educación reafirma las áreas ya señaladas (Orden UNI/1191/2020, de 3 de diciembre, por la que se modifica el Anexo I del Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso de cuerpos docentes universitarios, p. 114802).

los valores, las emociones y la vida ciudadana y comunitaria. No sería descabellado pensar que el primero estará de manera mayoritaria mediado tecnológicamente mientras que el segundo se desarrollará, también mayoritaria, pero no únicamente, de manera presencial. Entre ellos, resulta plausible pensar que lo que hoy llamamos educación social se halle fundamentalmente en este último.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Böhm, W. (2015). ¿Pedagogía y/o ciencia(s) de la educación? En J. Ortega Esteban, *Última lection* (pp. 17-36). Universidad de Salamanca.
- Branches-Chyrek, R., & Süncker, H. (2009). Will Social pedagogy disappear in Germany? En J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.), *The diversity of Social Pedagogy in Europe* (pp. 169-189). Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Brezinka, W. (2002). Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía. *Revista Española de Pedagogía*, 223, 399-415. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/223-01.pdf>
- Caride, J. A. (2004). ¿Qué añade lo “Social” al sustantivo “Pedagogía”? *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 11, Segunda época, Diciembre, 55-85. <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:revistaPS-2004-11-2040>
- Caride, J. A. (2020). La (in)soportable levedad de la educación no formal y las realidades cotidianas de la educación social. *Laplage em Revista*, 6(2), 37-58. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202062908p.37-58>
- Castro, M.<sup>a</sup> M., Ferrer, G., Majado, M.<sup>a</sup> F., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M., y Zapico, M.<sup>a</sup> H. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Graó.
- Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). (2020). *El Consejo General de Colegios de Educación Social plantea la incorporación de la Educación Social al Sistema Educativo presentando aportaciones al Proyecto de Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE)*. <https://www.consejoeducacionsocial.net/wp-content/uploads/2020/05/NPAportacionesCGCEESaLOMLOE27mayo2020.pdf>
- De la Orden, A. (2007). El nuevo horizonte de la investigación pedagógica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(1), 1-22. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412007000100010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412007000100010)
- Fermoso, P. (1990). *Sociología de la educación*. Alamex.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía social: fundamentación científica*. Herder.
- Fermoso, P. (2003). ¿Pedagogía social o ciencia de la educación social? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, Segunda época, 10, 61-84. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1078220.pdf>
- Fernández-Armesto, F. (2016). *Un pie en el río. Sobre el cambio y los límites de la evolución*. Turner.
- Galán Carretero, D. (2019). La realidad de los educadores sociales en el Estado español. Experiencia evolutiva en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 79-104. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/350968/446457>

- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Janer Hidalgo, A., & Úcar, X. (2020). Social Pedagogy in the World Today: An Analysis of the Academic, Training and Professional Perspectives. *The British Journal of Social Work*, 50(3), 701-721. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz025>
- Kornbeck, J. (2009). Important but widely misunderstood: the problem of defining social pedagogy in Europe. En J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.), *The diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy* (pp. 211-235). Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE de 30 de diciembre de 2020, Núm. 340). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- López González, E. (2012). Explicación científica y pedagogía: algunas notas. En M.<sup>a</sup> Castro Morera (Ed.), *Elogio a la pedagogía científica. Un "liber amicorum" para Arturo de la Orden Hoz* (pp. 33-55). Grafididma.
- March, M. X., y Orte, C. (Coords.). (2014). *La pedagogía social y la escuela. Los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Octaedro.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Orden UNI/1191/2020, de 3 de diciembre, por la que se modifica el Anexo I del Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso de cuerpos docentes universitarios (BOE de 15 de diciembre del 2020, Núm. 326). <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/15/pdfs/BOE-A-2020-16147.pdf>
- Ortega, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: La educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e59fbef2-e52e-4f14-b1bd-4c6736d40411/re33607-pdf.pdf>
- Ortega, J., Caride, J. A., y Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *RES. Revista de Educación Social*, 17, 2-24. <http://www.eduso.net/res/?b=21&c=227&n=716>
- Ortega, J., & Caride, J. A. (2015). From Germany to Spain: Origins and transitions of Social Pedagogy through 20<sup>th</sup> Century Europe. En J. Kornbeck & X. Úcar (Eds.), *Latin American Social Pedagogy: relaying concepts, values and methods between Europe and the Americas* (pp. 7-24). EVH/Academicpress GmbH. [https://www.academia.edu/35491221/De\\_Alemania\\_a\\_Espan\\_a\\_Ori\\_genes\\_y\\_tra\\_nsitos\\_de\\_la\\_Pedagogi\\_a\\_Social\\_por\\_la\\_Europa\\_del\\_siglo\\_XX\\_pdf](https://www.academia.edu/35491221/De_Alemania_a_Espan_a_Ori_genes_y_tra_nsitos_de_la_Pedagogi_a_Social_por_la_Europa_del_siglo_XX_pdf)
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía social-educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Narcea.
- Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenio. *Perspectivas*, 23(1-2), 183-209. <https://doi.org/10.1007/BF02195034>
- Quintana, J. M.<sup>a</sup> (1984). *Pedagogía social*. Dykinson.
- Quintana, J. M.<sup>a</sup> (1999). *Textos clásicos de pedagogía social*. Nau llibres.
- Real Decreto 1888/1984, de 26 de septiembre, por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los Cuerpos docentes universitarios. (BOE de 26 de octubre de 1984, Núm. 257). <https://www.boe.es/boe/dias/1984/10/26/pdfs/A31051-31086.pdf>

- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. (BOE de 10 de octubre de 1991, Núm. 243). <https://www.boe.es/boe/dias/1991/10/10/pdfs/A32891-32892.pdf>
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. La Découverte.
- Rosendal, N. (2009). Will social pedagogy become an academic discipline in Denmark? En J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.), *The diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy* (pp. 169-189). Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Sáez Carreras, J., y García Molina, J. (2006). *Pedagogía social. Pensar la educación social como profesión*. Alianza.
- Sáez Carreras, J. (Coord.). (2007). *Pedagogía social*. Pearson Prentice Hall.
- Sloterdijk, P. (2013). *Has de cambiar tu vida*. (2.ª Impresión). Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2016). *Experimentos con uno mismo. Una conversación con Carlos Oliveira*. Pre-Textos.
- Trilla Bernet, J. (2018). *La moda reaccionaria en educación*. Laertes.
- Úcar, X. (1996). Los estudios de educación social y la animación sociocultural. *Claves de Educación Social*, 2, 18-27. [https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2020/05/2\\_articulos\\_2.pdf](https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2020/05/2_articulos_2.pdf)
- Úcar, X. (2002). Medio siglo de animación sociocultural en España: Balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de educación*, 28, 1-22. [https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2002/125615/revibeeedu\\_a2002n28p1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2002/125615/revibeeedu_a2002n28p1.pdf)
- Úcar, X. (2011). Social pedagogy: beyond disciplinary traditions and cultural contexts? En J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.), *Social Pedagogy for the entire human lifespan. Vol I*, (pp. 125-156) Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG. [https://www.academia.edu/591453/Social\\_pedagogy\\_beyond\\_disciplinary\\_traditions\\_and\\_cultural\\_contexts\\_2011\\_](https://www.academia.edu/591453/Social_pedagogy_beyond_disciplinary_traditions_and_cultural_contexts_2011_)
- Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. *Education Policy Analysis Archives*, 21(36), 1-15. <http://epaa.asu.edu/ojsarticle/view/1282>
- Úcar, X. (2016). *Pedagogías de lo social*. UOC. <https://www.editorialuoc.com/pedagogias-de-lo-social>
- Úcar, X. (2021). Social pedagogy, social education and social work in Spain: Convergent paths. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1), 1-17. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.001>
- Vega Gil, L. (1997). La reforma educativa en España (1970-1990). *Educación. Curitiba*, 13, 101-128. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.175>