

CUADERNOS DE TRABAJO # 2

Pedagogía Social
y educación popular
Perspectivas y estrategias
sobre la inclusión y el derecho
a la educación

Marcelo Krichesky (comp.)

Escriben:

Dana Borzese

Jorge Camors

Paula Costas

Marcelo Krichesky

Evelcy Monteiro Machado

Eusebio Manuel Nájera Martínez

Myriam Southwell

Lizzie Wanger

Pedagogía Social
y educación popular
Perspectivas y estrategias
sobre la inclusión y el derecho
a la educación

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
Adrián Cannellotto
Rector

Daniel Malcolm
Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
Flavia Costa
María Teresa D'Meza
Daniela Gutiérrez
Diego Rosemberg
Equipo editorial

Zky&Sky
Diseño original

Lucila Schonfeld
Maquetación y corrección

Cuadernos de trabajo # 2 año 1: Pedagogía social y educación popular
Distribución gratuita
© 2011, UNIPE: Editorial Universitaria
Calle 8 N° 713, La Plata, Provincia de Buenos Aires
www.unipe.edu.ar

- © «Educación social y políticas públicas»: Dana Borzese, Paula Costas y Lizzie Wanger, 2011
- © «Prólogo» y «Pedagogía Social y educación popular»: Marcelo Krichesky, 2011
- © «Hacia la pedagogía que la educación requiere, aquí y ahora»: Jorge Camors, 2011
- © «Encuentros y desencuentros entre la Pedagogía Social y la educación popular en América latina: “el caso de Brasil”»: Evelcy Monteiro Machado, 2011
- © «A la búsqueda del sujeto pedagógico»: Eusebio Manuel Nájera Martínez, 2011
- © «Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con sus épocas»: Myriam Southwell, 2011

Impreso en Argentina
Printed in Argentina

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sin permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

ISSN: 1853-8908

Índice

Prólogo	
por Marcelo Krichesky	5
Hacia la pedagogía que la educación requiere, aquí y ahora	
por Jorge Camors	9
Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con sus épocas	
por Myriam Southwell	23
Encuentros y desencuentros entre la Pedagogía Social y la educación popular en América latina: «el caso de Brasil»	
por Evelcy Monteiro Machado	37
Pedagogía Social y educación popular	
Tensiones y aportes sobre el derecho a la educación	
por Marcelo Krichesky	55
A la búsqueda del sujeto pedagógico	
Encuentros entre Pedagogía Social y educación popular en Chile	
por Eusebio Manuel Nájera Martínez	71
Educación social y políticas públicas	
La educación social en Argentina ante el desafío de justicia educativa	
por Dana Borzese, Paula Costas y Lizzie Wanger	91

MARCELO KRICHESKY*

Prólogo

Este cuadernillo que produce la Universidad Pedagógica (UNIPE) reúne la reflexión que a partir de 2008 venimos realizando en relación a la Pedagogía Social como campo disciplinar en proceso de construcción. El trabajo tiene como marco la carrera de especialización en Pedagogía Social que se dicta en las localidades de La Matanza, Bragado y Del Viso, en el conurbano bonaerense. El trayecto de formación al que nos referimos tiene interlocutores muy diversos, entre ellos docentes, directivos de escuelas primarias y secundarias, supervisores, profesionales de la salud y el trabajo social, referentes de organizaciones sociales y licenciados en sociología, psicología y educación.

Las reflexiones y debates de estos años de formación giraron en torno al sentido de la escuela de hoy y los procesos de inclusión-exclusión; la necesidad de revisar las culturas institucionales, los cambios en la subjetividad, nuevos lenguajes para la transmisión cultural y la importancia de la educación a partir de considerar a los niños y jóvenes como sujetos de derecho. También se abordó la concepción del derecho a la educación como un problema que se resuelve no solo a partir de políticas intensas gestionadas desde diferentes ámbitos del Estado, sino también con cambios en las prácticas docentes que determinarían un compromiso mayor con el acto de educar. Por otra parte, la posibilidad de desplazar las fronteras de lo «educativo» más allá de la escuela, incluyendo entonces a las organizaciones sociales, gremios, centros comunitarios, clubes y centros de salud. Al pensar en los nuevos espacios se

* Licenciatura en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Maestría en Educación y Sociedad (FLACSO/Buenos Aires, Argentina). Doctorado en Ciencias Sociales. Coordinación de Programas de Investigación Educativa sobre Inclusión en la Educación Secundaria (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires). Docente Universitario de Teoría Curricular (UNSAM), y actualmente a cargo de propuestas de posgrado en Pedagogía Social y Políticas Socioeducativas (UNIPE). Coordinación de Programas de Inclusión Educativa en Fundación Ses. Publicaciones en revistas y libros del campo educativo sobre Tutorías en la Escuela Media, Inclusión Educativa y Pedagogía Social.

suscitaron nuevas ideas, preocupaciones e intereses; surgieron preguntas en torno a los dispositivos propios de redes, alianzas y comunidades de aprendizaje, que dan cuenta de nuevas formas de hacer escuela en pos de una mayor justicia educativa.

Para profundizar el significado y los alcances de la Pedagogía Social, y por ser ésta una disciplina con un saber y un campo de prácticas relativamente nuevo entre nosotros, la Universidad Pedagógica decidió entablar vínculos con referentes académicos de Uruguay, Chile y Brasil, y gestionó encuentros y jornadas de trabajo. En ese contexto surgió esta publicación. Los trabajos reunidos aquí se presentaron en la Jornada Latinoamericana «Pedagogía social, educación popular. Abordajes de la Inclusión y el Derecho a la Educación» que tuvo lugar en la sede Del Viso de la UNIPE en octubre de 2010. A partir de los debates de la jornada se establecieron vínculos entre la Pedagogía Social y la educación popular, considerando que ambas perspectivas tienen en común la pretensión de abrir las fronteras de la educación para superar lo estrictamente escolar. A la vez se respetaron las distintas tradiciones, historias, y relaciones que ambas disciplinas establecen con la política, el poder, y la práctica educativa como «praxis» (entendida como concientización y cambio educativo y social).

En dicha jornada convocamos a colegas de nuestro país, de Uruguay, profesor Jorge Camors, de Chile, profesor Eusebio Nájera Martínez, y de Brasil, Dra. Evelcy Machado, quienes aportaron reflexiones significativas que contextualizan el desarrollo disciplinar en estos países. Quiero agradecer la colaboración de la Lic. Carolina González en el proceso de revisión y corrección de estilo de todo el cuaderno, su trabajo contribuye a su lectura y comprensión.

En esta publicación incluimos el artículo «Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con sus épocas» de Myriam Southwell, en el cual la autora analiza algunos aspectos sociohistóricos de la Pedagogía Social en la Argentina al considerar los aportes de las educadoras Juana Manso, Raquel Camaña y Herminia Brumana. Southwell trabaja sobre los aportes pedagógicos de esas mujeres y los vincula con las urgencias, problemas y dilemas del momento histórico que les tocó vivir.

Se incluye también en este cuadernillo un trabajo sobre las valiosas experiencias que en el campo de la educación social contribuyen a la reflexión sobre la Pedagogía Social y sus aportes para la inclusión: Lizzie Wanger, Dana Borzese y Paula Costas, colegas y profesoras de la UNIPE, recuperan los principales ejes e hipótesis de la investigación en curso y dan cuenta de la relevancia regional e iberoamericana de la cuestión del derecho a la educación.

Este texto no ofrece soluciones para el problema de la desigualdad social y edu-

cativa; tampoco resuelve el enorme desafío que enfrenta nuestra región, de promover políticas y prácticas que garanticen el derecho a la educación. Lo que sí permite es re-centrar nuestro análisis acerca del lugar que pueden tener la Pedagogía Social y la educación popular ante dinámicas oscilantes de inclusión-exclusión que se configuran en los actuales sistemas educativos. En el centro de esta reflexión hallaremos una apuesta colectiva, teórico y política, por el derecho a la educación, y por avanzar más allá de lo discursivo en pos de que las prácticas educativas sean cada vez más democráticas y justas.

JORGE CAMORS*

Hacia la pedagogía que la educación requiere, aquí y ahora

ACERCA DEL MARCO DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y DE LA EDUCACIÓN POPULAR PROPUESTO PARA ESTA JORNADA DE TRABAJO

La Pedagogía es la disciplina que asume a la educación como su objeto de estudio, que reflexiona sobre los hechos y situaciones educativas (Mialaret, 1985), que «tiene por objeto elaborar una doctrina de la educación» (Hubert, 1990).

La educación, en cambio, ha quedado reducida a la escuela, al formato educativo nacido en determinado momento histórico de la civilización occidental y cristiana, en el marco del desarrollo del modo de producción capitalista y de la conformación de los estados nacionales.

Habría un *punto de tensión* entre la educación que ha quedado acotada a la escolarización y la pedagogía, que ha ido reduciendo su reflexión al acontecimiento educativo escolar (en sentido amplio, en la educación formal).

Con respecto a la Educación popular, no formo parte de esa corriente de pensamiento pedagógico, menos por discrepancias que por haber hecho otro recorrido en mi formación. Me considero más afin a la Educación social y el desarrollo que ha tenido en el Uruguay a partir de 1989. Por lo tanto mi reflexión parte de mi práctica

* Finalizó el Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Psicología y la Licenciatura en Pedagogía con orientación en Administración Educativa en la Universidad Landívar de Guatemala. Licenciado en Ciencias de la Educación, revalidado por la Universidad de la República Oriental del Uruguay (UDELAR). Docente universitario en diferentes temáticas de su incumbencia en la UDELAR desde 1986 a la fecha. Ocupó el cargo de director del Centro de Educación y Estudios del Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU), donde también se dedicó a la docencia. Desde 2005 es Coordinador de Políticas Educativas en la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay, en el área de Educación No Formal. Fue designado por el Poder Ejecutivo uruguayo como miembro titular para integrar el Consejo Directivo del Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional en representación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

educativa y sus vinculaciones teóricas con la educación popular desde el ámbito universitario.

Además cuando se enmarca a la Educación popular exclusivamente en las ideas de Paulo Freire y sus continuadores, se desconoce una herencia pedagógica preexistente en la región, con raíces en el Iluminismo, en las revoluciones de los Estados Unidos y de Francia a fines del siglo XVIII y en el liberalismo de las revoluciones independentistas de América latina (Puiggrós, 1998).

Por último es imprescindible reconocer la trayectoria histórica y la evolución conceptual que la Educación popular que ha tenido en América Latina porque presenta diferencias y matices, todos ellos sugerentes a la hora de repensar la educación y elaborar propuestas de cambio.

ACERCA DE LA ECUACIÓN: EDUCACIÓN-PEDAGOGÍA, ENTONCES EDUCACIÓN SOCIAL-PEDAGOGÍA SOCIAL

Esta ecuación, expresada por varios autores españoles, debe repensarse política y teóricamente, aquí y ahora; es decir en Uruguay –en diálogo con el contexto latinoamericano– y en el marco del proceso que se viene desarrollando desde 1989.

En los 16 años en que me desempeñé como Director del Centro de Formación y Estudios del actualmente denominado Instituto del Niño y del Adolescente (INAU) propuse y hablé de la «formación de educadores sociales». Creamos su figura profesional y diseñamos el curriculum de su formación a nivel terciario, que luego fue reconocido por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Estoy convencido de su pertinencia, relevancia y vigencia, no solamente en las políticas sociales de infancia, adolescencia y familias, sino también en la educación.

A partir de 1989, en Uruguay, se dio forma al perfil del educador social y la primera cohorte de profesionales comenzó su formación en 1990, con una clara orientación educativa. La lucha por el reconocimiento institucional y social de estos profesionales fue un proceso que aún encuentra resistencias, dificultades y logros.

Situamos este proceso a principios del año 1989 porque en el período de marzo a septiembre se comenzó a trabajar en la capacitación de los funcionarios que se desempeñaban en el campo de la educación y a quienes se denominaba «educadores», diferenciándolos de los denominados «docentes» (maestros y profesores de la educación formal). Durante esos meses se presentó institucional y públicamente el perfil del egresado de esa carrera y el plan de estudios que incluía cursos teóricos de diferentes disciplinas, talleres, proyectos y prácticas en centros elegidos para tal fin.

En ese momento analizamos, reflexionamos y abordamos la interdisciplinariedad de la educación y quedamos perplejos ante el estado de la pedagogía, porque sus aportes estaban reducidos al ámbito escolar, con claras dificultades de delimitación del campo disciplinar, en relación a la didáctica.

Debimos entonces delimitar un espacio educativo y luchar por su reconocimiento en el ámbito de la educación y de las políticas sociales, diseñadas y formuladas en la clave neoliberal del momento. Desde la educación no se consideraba ese espacio propuesto por nosotros como específicamente educativo y en el mejor de los casos solo se lo evaluaba como un ámbito subsidiario. Las políticas sociales en relación a la educación de las personas de nivel sociocultural más bajo se diseñaron como trayectos cortos, reducidos y con objetivos prefijados, priorizando la contención a lo formativo.

Plantear públicamente que hay educación fuera y más allá de los establecimientos escolares resultaba una verdadera audacia. Sin embargo tal conceptualización resultaba fundamental a los fines de proponer una nueva figura profesional y el trayecto de formación.

La tarea no está finalizada, es preciso continuar y profundizar el desarrollo de la pedagogía, en tanto disciplina que reflexiona sobre los hechos y situaciones educativas, antes, durante y después de que estos acontecen.

La opción por la educación, su inclusión en ese campo disciplinar, fue clara en la conformación del perfil del educador social. Tan clara fue la definición, que el primer colectivo profesional que presentó críticas fue el de los mismos maestros que reivindicaban para sí, en forma exclusiva, la función de enseñar. Sin embargo, cuando se explicitó el alcance y modalidad de la intervención específica de estos profesionales fueron los trabajadores sociales quienes sintieron que se invadía su campo de trabajo, delimitado a partir de 1993 por los requerimientos de la Licenciatura en Trabajo Social.

En síntesis, los ejes de discusión en torno al perfil del educador social giró en torno a la función, su carácter educativo, el marco en que esta se desarrolla y las condiciones en que se piensa a sí misma en tanto actividad profesional con intervención en el campo educativo.

La denominación «educador social» se explicita en un contexto y a través de los actores que intervienen en el proceso de creación de su perfil y presentación pública en el año 1989. Posteriormente, en 1993, ya iniciada la formación regular de educadores sociales, a través del contacto con algunos trabajos de colegas españoles, comenzó un proceso de elaboración conjunto hasta que en 1996 se inicia formalmente una relación de cooperación e intercambio con el Ministerio de Asuntos Sociales

de España, en particular con el colectivo de educadores sociales de la Comunidad de Madrid y las Universidades de Barcelona (Violeta Núñez) y de Salamanca (José Ortega).

En el caso uruguayo, entonces, es claro que fue posible rescatar a la educación de su encierro en el espacio escolar a través de un recorrido similar al que realizaron los colegas españoles. De tal modo que hoy resulta posible afirmar que el desarrollo de la educación social tuvo que ver con la posibilidad de «mostrar» (enseñar) en espacios muy diversos, dándoles la potencia de lo educativo. Algo similar podría afirmarse en relación con la pedagogía, ya que fue preciso reformular un marco teórico-metodológico para la formación y para la intervención de los educadores sociales.

ACERCA DE LA PEDAGOGÍA (SOCIAL) Y LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Otro momento significativo en nuestro país es el proceso de cambios que comienza en el año 2005, con la asunción de un gobierno de izquierda. La educación no formal formaba parte del programa de gobierno del Frente Amplio aprobado en su congreso de 2003 y que debía desarrollar entonces a partir del 1º de marzo de 2005, al ganar las elecciones de octubre de 2004.

Un programa de gobierno es una pieza política que requiere un desarrollo teórico cuando nos abocamos a su implementación. En muchos temas se logran consensos y coincidencias programáticas que, posteriormente, al momento de su desarrollo, abren procesos más o menos conflictivos en la interna política porque se despliegan matices, diferencias y hasta divergencias.

Desde el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de Uruguay se propuso desarrollar la educación no formal en el marco de una política de educación para todos a lo largo de toda la vida. Se creó un área de trabajo, se asignó personal y recursos para trabajar en varias líneas simultáneamente, tales como:

- **sensibilización** hacia dentro de la educación (formal) y hacia fuera, en toda la amplitud de la vida social y con otros actores que aún cuando no lo denominaban correctamente ya realizan ese trabajo
- **conceptualización**, en la medida en que en décadas anteriores la educación no formal había sido parte de determinadas concepciones teóricas y políticas; la conceptualización de la educación no formal, surgió como una oportunidad;
- **articulación interinstitucional**, en tanto el MEC se había retraído del campo de la educación y las intervenciones que había realizado décadas anteriores ha-

bían formado parte de una concepción de desvalorización de la educación pública, para todos, a lo largo de toda la vida;

- **ejecución** de algunos programas que colaboraran en el proceso para mostrar, desmitificar, coordinar, articular y construir un marco teórico-metodológico, acorde a las necesidades, intereses y problemas de la educación nacional.

En ese momento los puntos de apoyo para la política de educación no formal se podían ubicar en dos corrientes de pensamiento y acciones, la educación en general y la educación social en particular. Los educadores sociales, desde 1990, son egresados de nivel terciario del Centro de Formación y Estudios (Cenfores). Se organizan en la Asociación de Educadores Sociales del Uruguay (ADESU), donde desarrollan actividades que contribuyen al campo de la educación en general y al de la educación social en particular. Asimismo debemos consignar la actividad de los educadores del INAU nucleados en Grupo del Sur, Colectivo de trabajo, así como también hubo aportes de educadores desde el Sindicato del INAU al Congreso Nacional de Educación del año 2006.

En el período 1997 a 2002 se realizaron seis Encuentros de Educadores y Educadores Sociales, convocados por Cenfores, organizados con ADESU y Grupo del Sur, con el apoyo de Unicef y esto posibilitó una sistematización de las experiencias y reflexiones presentadas. Las tres entidades, Cenfores, ADESU y Grupo del Sur, se afiliaron a AIEJI, y organizaron en Montevideo en 2005 el XVI Congreso Mundial. En octubre de 2008 ADESU convocó y organizó un Encuentro Regional de Educación Social y el MEC apoyó la publicación de los principales trabajos presentados en dicho evento.

Desde 2005, la figura del educador social ha ido consolidándose a través de su trabajo en diferentes instituciones sociales y educativas, constituyendo diversos en equipos de trabajo en varios programas y proyectos.

En la LGE del año 2008 se menciona la educación social cuando da cuenta de la creación del Instituto Universitario de Educación con el cometido de formar maestros, profesores, maestros técnicos, educadores sociales y profesores de educación física. Esta consideración de nivel nacional ha sido fundamental para los diferentes profesionales de la educación y a nivel universitario, constituyendo un punto de inflexión relevante, en la historia de la educación uruguaya y de la educación social.

Según Gabriel Kaplún, el nombre de «educación popular» comenzó a ser utilizado en 1983 en Uruguay de modo habitual para describir un conjunto de prácticas pedagógicas, culturales, sociales y políticas, que hasta ese momento habían sido cada una de ellas una definición singular y restringida de una práctica más abarcativa y compleja.

Durante la dictadura, esas mismas prácticas educativas se denominaron «promoción social», «trabajo comunitario», «acción cultural» haciendo referencia al trabajo en barrios marginales, asociaciones de vecinos, cooperativas de vivienda, polí-clínicas, centros educativos y con grupos de niños o jóvenes..

Quienes se dedicaban a esa tarea educativa eran voluntarios y profesionales, algunos con experiencia en partidos políticos de izquierda o «militantes de grupos cristianos, asistentes sociales, maestros o profesores, médicos, psicólogos, arquitectos o agrónomos».

Según Gabriel Kaplún diferentes concepciones y experiencias conforman la noción de «educación popular» en Uruguay. Entre ellas podemos señalar las experiencias de extensión universitaria, las misiones socio-pedagógicas que Jesualdo Sosa y Martínez Matone realizaron entre las décadas de 1940 y 1960 en rancheríos, cantegriles y barrios populares. Además los militantes cristianos sostuvieron procesos de reflexión y debate en torno a la «reconceptualización crítica» de la profesión, a partir de los contenidos de las conferencias episcopales de Medellín y Puebla que proponían la «opción preferencial por los pobres».

Estas «otras perspectivas de la educación» muestran claramente la existencia de diversas y diferentes propuestas educativas, que «suceden» fuera del sistema educativo formal y con objetivos, contenidos, metodología y ámbitos donde se desarrollan, que rescatan y reivindican una concepción educativa, y que se inscriben en el amplio y profundo campo de la educación.

A partir de 2005 desde el Área de la Educación No Formal del MEC en Uruguay se procuró sensibilizar, conceptualizar, articular y promover programas testimoniales, con la intención de que el trabajo en educación no formal contribuyera a ampliar y mejorar el campo de la práctica educativa en su conjunto.

ACERCA DE LA INCLUSIÓN Y LA CIRCULACIÓN

¿Solamente inclusión?

En 2008, Unesco convocó a una Conferencia Internacional de Educación para debatir en torno a la «inclusión educativa». Se trataba de poder compartir las múltiples experiencias que se realizan en pos de facilitar el acceso y la retención de los alumnos en la escuela (como sinónimo de sistema educativo formal).

Una vez más, se adopta el término «educativa» para hacer referencia a «lo escolar»; las estrategias están orientadas al acceso a la escuela. En el caso urugua-

yo, uno de los principales problemas es la educación media, donde es necesario atender al momento en que finaliza el ciclo primario dado que es en ese momento en que se «pierde» un 10% de esos alumnos que egresan y serían los potenciales alumnos de la escuela media. Asimismo es necesario apoyar la retención, porque hay fenómenos de exclusión/abandono de más del 30% en el nivel de educación media básica (3 años) y de más del 60% en el nivel de educación media superior (3 años).

Por último, el acceso y la retención deberían ser considerados un medio para alcanzar el objetivo de educar a los jóvenes a través de la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes nuevas en relación con la vida y la sociedad. El abandono de la escolaridad o la exclusión del sistema son problemas graves, sin lugar a dudas; pero además los adolescentes y jóvenes algo están queriendo decirnos con estas actitudes.

Hay que reivindicar «más y mejor educación» para todos reflexionando responsablemente sobre la importancia de garantizar el derecho a la educación, para todos, en todo el país, y a lo largo de toda la vida. Esto que ha sido denominado educación de calidad, donde «lo central es el desarrollo de las capacidades de los educandos para que construyan significados y den sentido a lo que aprenden» (Unesco/Orealc, 2008).

¿Inclusión y cambios?

Las estrategias hacia la inclusión, entendidas como acciones hacia el acceso, la retención y el aprendizaje significativo, pertinente y relevante, deberían estar articuladas con acciones de profesionales; es decir: contenidos, metodología, reglas de juego, organización y dimensión de los tiempos y espacios, infraestructura, recursos financieros y tecnológicos, equipo docente y de conducción y los diferentes perfiles de docentes y educadores.

La experiencia nos indica que las personas jóvenes y adultas están dispuestas e interesadas en seguir estudiando y aprendiendo, pero no quieren «volver» a lo mismo y vivir situaciones de frustración sino que quieren algo nuevo y diferente.

Para promover la inclusión es esencial remover los factores que generan la exclusión.

Una circulación alternativa, entre una oferta diversa

Actualmente se desarrolla la experiencia de la escuela de tiempo completo (ETC) que propone ampliar el horario de funcionamiento de doble turno.

Es una idea muy interesante ofrecer ampliar el tiempo pedagógico de la educación primaria. En tanto se amplía el horario se incluye el almuerzo y eso podría interpretarse como una oportunidad y un desafío. El problema es más bien por qué se «pierden» beneficios de la primaria en el acceso a la escuela media. Entonces, ¿cuáles deberían ser los objetivos y contenidos de una propuesta educativa de jornada completa?

Si no se piensan cambios en la propuesta educativa global del centro educativo, el tiempo adicionado puede quedar reducido a «más de lo mismo», con el riesgo de quedar en continentación y control.

¿Por qué el tiempo completo se debe ubicar en el mismo centro educativo?

La educación social, la educación popular y la educación no formal nos aportan múltiples experiencias de clubes de niños, centros comunitarios, casas jóvenes, clubes juveniles, y otros tantos espacios, articulados en redes o no, que funcionan en diferentes espacios de las ciudades y territorios.

La cultura y el deporte funcionan con propuestas que tienen en muchos casos potencial educativo y resulta sencilla su articulación complementaria en la medida en que sea posible contar con espacios de acción educativa y de reflexión.

Participar, alternar, elegir y sentirse reconocido como sujeto por la sociedad, el mundo adulto y diferentes especialistas (no todos educadores y docentes, necesariamente), les da otro «lugar» a los sujetos, haciendo que se sientan parte de un entorno donde los profesionales piensan, planifican y proponen tareas para ellos, dando cuenta de su presencia educativa, accesibilidad y disponibilidad.

En definitiva, toda propuesta educativa debería estar orientada a que los sujetos construyan su autonomía y la sostengan, con razones y emociones, para vivir bien (nada más, ni nada menos).

La libertad de elegir dentro de una oferta educativa diversa y amplia, rica en contenidos, relativamente libre en reglas de juego, es una dimensión de la educación a considerar.

Además resulta muy valioso para el sujeto poder moverse en el territorio que le

posibilita lograr nuevos conocimientos, aprendizajes, descubrimientos, nuevos interrogantes y la autonomía necesaria en sus desplazamientos.

¿Quién coordina y para qué?

Aquí tenemos entonces una tensión entre las instituciones, sean públicas, estatales o privadas y los individuos, los participantes. Las instituciones son un medio y los sujetos, los protagonistas.

No cabe duda de que habría que evitar la superposición entre los niveles institucionales para no malgastar recursos que siempre resultan escasos. Lo que queremos advertir es que finalmente la complementariedad la define el sujeto, por sí mismo, en función de su historia personal, de sus posibilidades en cada momento, de acuerdo a sus necesidades, intereses y problemas.

Es posible también que el Estado, queriendo coordinar «por el bien del pueblo», termine realizando esfuerzos totalizadores y controladores que pueden resultar inhibidores de los procesos y se presentan como dificultades, conflictos, marchas y contramarchas. La coordinación y articulación interinstitucional es muy importante y no debería caerse en la pretensión de determinar el destino de los sujetos.

La oferta educativa debe ser diversa, dispersa, amplia, dinámica, para que los sujetos elijan, circulen, alternen y encuentren elementos para seguir construyendo su propio proceso educativo.

4. A MODO DE CIERRE, PARA ABRIR DEBATES

El contexto político actual, en tránsito hacia formas superiores de democracia social y económica, nos exige repensar las políticas, las instituciones y los programas. También es preciso que se revisen las prácticas profesionales y voluntarias, y las propuestas de formación inicial y permanente de los profesionales de la educación, de los agentes del sistema educativo.

Ha habido un cambio de «lugar» en la vida cotidiana y social de trabajadores, mujeres, niños, jóvenes y pobres. En el campo de la educación hay un proceso de cambio en los protagonismos, donde el sujeto de la educación es, y debe ser, el educando, la propuesta pedagógica, la edad y condición socioeconómica del que aprende. Esto es una alteración revolucionaria en las relaciones de poder que operan en la

educación, desde lo macro social, político e institucional, hasta en la relación educativa, cara a cara.

Los cambios en los sujetos exigen cambios en los agentes; y por lo tanto cambios en los vínculos que estos establecen entre sí. No se trata de renunciar a la autoridad por haber padecido el autoritarismo sino más bien de asumir el desafío de construir y merecernos cada día una autoridad más democrática.

En el campo educativo es un momento de cambios nada fáciles, ya que surgen resistencias por derecha y por izquierda que, sin embargo, no deben impedirnos hacer propuestas.

Los aportes de las «otras educaciones» (no formal, popular, social, permanente, etc.) resultan claramente inspiradores pero aún necesitamos pensar una pedagogía acorde a las nuevas realidades educativas, una pedagogía para pensar las necesidades, intereses y problemas de todos y de cada uno en su singularidad. Esta es la tarea, estamos convocados a seguir trabajando en esa dirección.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.

1998, 1999, 2000 y 2001

«1º, 2º, 3º y 4º Encuentros Nacionales de Educadores y 5º Encuentro Nacional de Educadores y Educadores Sociales», Montevideo, Unicef/Centro de Formación y Estudios del INAME.

2005 «XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales», Montevideo.

Acosta, B., y Camors, J.

1999 *La acción educativo social. Aportes para la construcción de sus fundamentos, métodos y técnicas*, Montevideo, EPPAL.

ADESU

2008 «Borrador del proyecto de reglamentación profesional del Educador Social», Montevideo.

2009 *Educación Social. Acto político y ejercicio profesional*, Montevideo, MEC.

Bralich, J.

1987 *Breve historia de la educación en el Uruguay*, Montevideo, CIEP.

Cabello Martínez, M.J.

2002 *Educación Permanente y Educación Social. Controversias y compromisos*, Málaga, Aljibe.

Camors, J.

- 2005 *Educación social: Una perspectiva desde (y para) América latina*, Montevideo. http://www.oei.es/pdf2/aportes_educacion_no_formaluruguay.pdf.
- 2006 *Educación no formal para más y mejor educación*, Montevideo, Revista Educación del pueblo.
- 2008 *La Pedagogía Social y América Latina*, San Pablo, USP.
- 2009 *Historia reciente de la Educación en Uruguay*, Montevideo, Grupo Magro.

Caride, J. A.

- 2005 *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectiva científica e histórica*, Barcelona, Gedisa.

Centro de Formación y Estudios del INAU (Cenfores)

- 2003 *Hacia la construcción que nos debemos. Una Educación Social para el Uruguay*, Montevideo.

Charlot, B.

- 2006 *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Montevideo, Trilce.
- 2008 *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*, Montevideo, Trilce.

Da Silva, R. y otros

- 2009 *Pedagogía social*, San Pablo, Expressão y Arte.

Faure, E.

- 1978 *Aprender a ser*, Madrid, Alianza/Unesco.

Freire, P.

- 1970a *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Tierra Nueva.
- 1970b *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva.
- 2001 *Política y educación*, México, Siglo XXI.

Ferry, G.

- 1990 *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós.

García Molina, J.

- 2003 *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*, Barcelona, Gedisa.
- 2006 *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*, Madrid, Alianza.

Hubert, R.

- 1990 *Tratado de pedagogía general*, Buenos Aires, El Ateneo.

Kaplún, M.

- 2001 *Comunicación, educación y cambio*, La Habana, Caminos.

2008 Ley General de Educación n° 18.437.

Marx, C.

1985a «Tesis sobre Feuerbach, en Marx, C. y Engels, F., *La ideología alemana*, Buenos Aires, EPU.

1985b *El Manifiesto del Partido Comunista*, Moscú, Progreso.

Mialaret, G.

1985 *Introducción a las ciencias de la educación*, Ginebra, Unesco.

Morales, M. (comp.)

2009 *III. Educación No Formal. Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*, Montevideo, Unesco/MEC.

Morin, E.

2001 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Núñez, V.

1990 *Modelos de educación social en la época contemporánea*, Barcelona, PPU.

1998 «Reflexiones sobre la educación popular ante el siglo XXI», *Contexto cultural y socioeducativo de la educación social*, Sevilla, Universidad de Sevilla.

1999 *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires, Santillana.

2002 *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*, Barcelona, Gedisa.

2003 «El vínculo educativo», en TIZIO, H., *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa.

Ortega Esteban, J.

1999 *Educación Social Especializada*, Barcelona, Ariel.

Pain, A.

1992 *Educación informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Puiggrós, A.

1991 *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*, Buenos Aires, Galerna.

1998 *La educación popular en América Latina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Torres, C.A.

1995 *La política de la educación no formal en América Latina*, México, Siglo XXI.

Torres, R.M.

2000 *Educación para todos. La tarea pendiente*, Madrid, Popular.

Trilla, J.

1987 *La educación informal*, Madrid, PPU.

1996 *La educación fuera de la escuela*, Barcelona, Ariel.

Unesco

1990 *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos*, Jomtien, Unesco.

Unesco-Orealc

2008 *Situación Educativa de América Latina y El Caribe: garantizando la Educación de Calidad para todos*, Santiago, OREALC.

Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación

2006 *Educación No Formal. Fundamentos para una política educativa*, Montevideo, MEC.

Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura

2007 Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura, *Comisión Organizadora del Debate Educativo, Informe Final*, Montevideo, MEC.

MYRIAM SOUTHWELL*

Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con sus épocas

Esta breve intervención se propone brindar algunos rasgos de las posiciones político-pedagógicas de tres educadoras –pertenecientes a tres momentos históricos distintos– cuya pedagogía estuvo estrechamente vinculada a las urgencias, problemas y dilemas de su momento histórico. Ellas son Juana Manso,¹ Raquel Camaña² y Herminia Brumana,³ tres educadoras que cuestionaron y discutieron las formas educativas de cada una de sus épocas y a las que contribuyeron a renovar. Podríamos

* Graduada como Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata, realizó su Maestría en Educación en FLACSO Argentina y su doctorado en la Universidad de Essex (Inglaterra). Actualmente es Investigadora del Conicet, titular de la Cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamérica de la Universidad Nacional de La Plata, docente de FLACSO, Presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, y miembro del Consejo Superior de la UNIPE. Presenta una serie de publicaciones en el campo de la educación, la política e historia.

1. Juana Manso nació en Buenos Aires en 1819 y murió en la misma ciudad en 1875. Fue escritora, traductora, periodista, maestra y precursora del feminismo en Argentina, Uruguay y Brasil. Durante el gobierno de Rosas, como otros liberales, los Manso tuvieron que exiliarse. En 1840 Juana se trasladó con su familia a Montevideo y posteriormente a causa de la presión política de Rosas, los Manso se trasladaron a Río de Janeiro, donde Juana se casó con el violinista Fernando de Noronha. A partir de su matrimonio pudo viajar por los Estados Unidos y Cuba hasta que en 1859, sin marido ya, se radicó definitivamente en Buenos Aires.

2. Raquel Camaña nació en Buenos Aires en 1883 y falleció en la misma ciudad en 1915. Se formó en pleno auge del normalismo, en la escuela de Lenguas Vivas y en la Escuela Normal nº 1 de La Plata con Mary O. Graham, una rígida educadora norteamericana. Su libro *Pedagogía Social*, en el que sistematiza escritos sobre temas diversos, fue publicado póstumamente en 1916.

3. Herminia Brumana nació en Pihué, provincia de Buenos Aires, en 1901 y falleció en 1954. Herminia fue maestra en varias escuelas y vicedirectora de la escuela nº 10 de Sarandí (Avellaneda). Su gusto por la literatura y su amistad con Alfonsina Storni fueron estímulos para la propia creación literaria. Escribió varios libros y colaboró en revistas literarias de la época. Su libro *Obras completas* reúne textos cortos que habían sido publicados previamente en otros volúmenes: *Palabritas* de 1929 –destinado a los niños–, «Mosaico», entre otros. En 1931 publicó «La guía», compilación de cuentos. Luego, en 1932, en «Tizas de colores», queda reflejado lo mejor de sus pensamientos sobre educación y de sus reflexiones sobre el acceso de la mujer a la vida pública y al conocimiento.

decir que ellas no formaron parte del canon hegemónico del sistema educativo y sin embargo a la vez, estuvieron plenamente incluidas en la pedagogía de su época. Sus distintas funciones como educadoras y sus propuestas florecerían más adelante planteando una agenda educativa que funcionó como demanda en etapas posteriores.

Quisiera decir una palabra sobre el porqué de la elección de tres mujeres que no vivieron en la misma época, no trabajaron juntas y es posible que ni siquiera se hubiesen conocido. Sin embargo estas tres mujeres denunciaron formas de la desigualdad: de género, de inclusión, de distribución del capital cultural, de las identidades que construían los modelos de nacionalidad y del papel que le cabía a la escuela en ese escenario. Lo que las reúne es la preocupación por la justicia y el haberle dado un aire renovado a la pedagogía. Sus voces no son idénticas, cada una tiene un lugar de enunciación propio y tampoco son iguales las relaciones de poder en las que cada una intervino. Pero sí interesa inscribirlas como parte de las disputas por la hegemonía y como parte del discurso diverso de la pedagogía argentina. Sus voces fueron parte constitutiva del sistema educativo en tanto como directoras fueron funcionarias del sistema educativo y en tanto parte de las escuelas normales, docentes.

En este trabajo se desarrollará la noción de *interpelación* que consideramos significativa. El recorrido que se propone al considerar el trabajo de estas tres mujeres tiene como preocupación hacer explícito un elemento que habitualmente no suele reconocerse con naturalidad. Nos detendremos a pensar cómo algunos educadores se dejaron interpelar por los problemas de la época, en particular, por las distintas manifestaciones de la desigualdad. Se trata de una toma de posición y de optar entre las fuentes en las que puede abreviar la pedagogía: una posición más «hermética» en torno al rol más prescriptivo de la educación o un desarrollo conceptual que se deje interrogar en mayor medida por las urgencias sociales y los dilemas de su época.⁴

Quisiéramos además dejar planteado aquí, para futuras profundizaciones, qué sentido le dieron ellas tres a esa compleja noción de *educación popular*, disputando por las significaciones que debía asumir y tensionando sus límites hasta abarcar a distintos destinatarios, desafiando incluso el modelo funcional del que formaban parte y habían contribuido a gestar.

La intención no es cristalizar a ciertas figuras como «heroínas» o voces que se alzan en contra. No buscamos que el reconocimiento tenga solo un valor testimonial. La intención es pensarlas como muestra de la pluralidad de posiciones que se han

4. Debe decirse que aun aquellas posiciones de pedagogos que más buscaron dialogar con las preocupaciones sociales de su época no abandonaron completamente sus pretensiones prescriptivistas.

producido y producen dentro del campo pedagógico. Solemos pensar el saber pedagógico como un terreno prescriptivo y, efectivamente, la prescripción ha tenido un lugar significativo, pero no es lo que único que se produce al interior del espacio pedagógico. También encontramos debates y disputas en torno al acto mismo de prescribir y al contenido de la prescripción. Las tres educadoras mencionadas construyeron una posición, no previamente cartografiada, ni preestablecida de manera rígida, sino en la relación⁵ con las injusticias que les tocó vivir, elaborando una identidad con relación a tal posición. Indagaremos, entonces, algunas disputas hegemónicas al interior de la pedagogía, buscando dar cuenta de la pluralidad de voces e interpretaciones que se alzan frente a dilemas de cada época. Pero hay algo que estas tres mujeres tuvieron en común en la disputa que cada una sostuvo con la desigualdad: la coeducación, la valoración de la mujer en la enseñanza, la educación sexual y la diferencia de clases.

EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍA SOCIAL: LAS CRÍTICAS AL MODELO TRADICIONAL

Juana Manso pensó a la educación popular –título que llevaría el libro de Sarmiento con el que ella colaboró significativamente– inscrita en el ideario del movimiento romántico y de la Asociación de Mayo. Como parte de ese movimiento y el pensamiento racionalista de la época, Manso entendía que la humanidad no retrocedía jamás, el progreso era su destino inevitable. En concordancia con las ideas de la Ilustración y con las reflexiones rousseaunianas acerca de la importancia de la educación, ella deseaba desechar la esclavitud y el racismo. Manso se presentaba –y esta es la piedra angular de su libro *Misterios del plata*– como una militante contra lo inculto. Desafortunadamente, esta valoración barrió del modelo cultural de la época aquellos rasgos más autóctonos, más autónomos de lo regional y lo latinoamericano. En ella y sus contemporáneos (Sarmiento y Echeverría fundamentalmente) el modelo que hacía masiva la escolaridad –sobre esa base pensaron la educación popular y con ello se daba un paso enorme– contenía también lazos de subordinación y subal-

5. Esta afirmación se fundamenta en los aportes del psicoanálisis y las teorías sociales postestructuralistas respecto de la pluralidad de posiciones del sujeto. El sujeto no es fuente y origen de sentido, sino que se constituye en las prácticas significantes. El sujeto es siempre situado y no *tiene* identidad, se constituye en las prácticas *hegemónicas*, mediante actos de identificación.

ternidad de la cultura más autóctona y de los sectores de la sociedad cuyos modos de vida quedaban delimitados bajo la denominación de «lo inculto».

Según nuestra perspectiva, lo más desafiante de la intervención político educativa de Juana Manso fue su permanente preocupación acerca de la emancipación de la mujer y su plena inclusión en la enseñanza escolarizada. Junto con ello, la búsqueda de la enseñanza desde temprana edad, también prácticas pedagógicas sin restricciones dogmáticas o morales, que emanciparan el pensamiento más que moldearlo en convenciones sociales. Manso disputó con diversos elementos de las tradiciones culturales y procuró la superación de estereotipos familiares o religiosos injustos. Así exponía su desacuerdo con la dominación católica:

Esta ciudad [Buenos Aires] ha caído en manos de los jesuitas, y desde hace siete años adelante todas las mujeres están regimentadas en asociaciones secretas religiosas de manera que para una herege como soi ya no hai más que odio y guerra sin tregua (Zucotti, 1986).*

Manso sostiene que no desea más pleitos entre las distintas religiones de Buenos Aires. No mas diatribas religiosas «el judío, como el católico, el cristiano como el mahometano, todos son hijos de Dios y los que perdonaren aquí en la tierra, perdonados serán en el Cielo» (Manso, 1854). Este pensamiento, en el contexto de época en el que se producía, constituía una demanda que interpelaba a la escolaridad ampliando significativamente el modo en que se la había pensado hasta ese momento. La pensadora entendía también que las democracias, al nacer, habían cometido un grave error: descuidar la condición de la mujer, negándole existencia política y sus derechos ciudadanos (Lewkowicz, 2000). En el mapa cultural caudillesco y patriarcal, con resabios de la tradición hispana, las mujeres quedaban subordinadas a un modelo familiar sujeto al sometimiento masculino (Kaufmann, 2000).⁶ La palabra femenina era puesta en observación; los hombres organizaban

* Estas palabras de Juana Manso fueron escritas en una carta enviada con fecha 15 de octubre de 1867 a su amigo Domingo Faustino Sarmiento, cuyo *Epistolario íntimo* fue publicado en varios tomos por Ediciones Culturales Argentinas en 1963. Véase Zucotti, Liliana Patricia, «Gorriti, Manso: de las veladas literarias a las “conferencias de maestra”», en *Mujeres y escritura en la Argentina del siglo XIX*, Ed. Lea Fletcher, Buenos Aires, Feminaria, 1986. [N. del E.]

6. Sobre la inserción social de las mujeres argentinas hasta 1870, puede verse Malgesini, «Las mujeres en la construcción de la Argentina en el siglo XIX», en Duby y Perrot, *Historia de las mujeres, Tomo VIII. Cuerpo, trabajo y modernidad*, Madrid, Taurus, 1993.

su saber y su palabra. Manso buscaba integrar a las mujeres al mundo de la educación a través de su formación. Apuntaba al fortalecimiento de la individualidad femenina pensando que tal actitud generaría nuevos tipos de convivencia entre géneros. Su lucha se centró en la prolongación de los espacios de participación de la mujer en el campo de la educación y en lograr desestimar distinciones impuestas por su condición de género.

Raquel Camaña fue una maestra formada en una rígida tradición normalista, pero que se dejó interpelar por los debates que se desarrollaban en el comienzo del siglo XX, acerca de los principios para organizar las instituciones, no sólo las escuelas sino también instituciones de encierro como hospicios e internados y las relaciones de todas ellas con otras instituciones como la Iglesia. Si en Juana Manso había una preocupación por cómo alcanzar y concretar el republicanismo, Raquel Camaña va a extender esa preocupación en el cómo se concreta eso en el armado institucional: no solo se tratará de que la escuela albergue a otros sujetos sociales o lo haga de un modo más justo y menos desigual, sino de cómo eso se refleja en las modificaciones operadas sobre la propia institución y el corazón de su funcionamiento, el currículum. Camaña adhería al socialismo y su pensamiento estaba orientado a abrir y ahondar la escolaridad a su costado más social. También tuvo posiciones que iban a contrapelo de las tendencias dominantes de su época. Era contraria a las posturas más dogmáticas de la Iglesia y a la vez difería de posiciones epocales radicalmente antirreligiosas del socialismo y el anarquismo. Así lo expresaba en su *Pedagogía Social*:

el sentimiento pseudo-religioso divide en dos la causa del acto dejando, para el hombre, la pasividad fácil y deprimente y, para el dios personal, la actividad superior y estimulante (Camaña, 1916: 17).

Si los padres no preparados para llenar su deber esencial, que los hijos transmitan la vida en las mejores condiciones posibles, declinan ese deber en la Iglesia, tal como hoy está constituida, condenan a sus hijos y a los hijos de sus hijos a la ceguera moral. El ideal humano, para el catolicismo es un ideal anti-natural, basado en el cumplimiento del deber por imposición divina y en la creencia de castigos y recompensas de ultra-tumba [...] Hay que aumentar la suma de dicha de la vida humana. No es de pecado, de expiación, de redención, de lo que hay que hablar en adelante al hombre. Es de bondad, de indulgencia, de alegría, de amor humano (Camaña, 1916: 53-54).

Asimismo, postulaba enfáticamente una educación integral –y este era el corazón de su noción de educación popular– que contuviera un sujeto pedagógico integrado por la religiosidad humana, que debía buscar los modos plenos de ser humano. Y en esa plenitud, la coeducación y la sexualidad tenían un lugar primordial. Religiosidad e instinto de procreación se articulaban en aquel sujeto a través de un elemento que es eje curricular: la educación sexual. Camaña era una socialista argentina de comienzos del siglo XX, por lo tanto su mirada no dejaba de estar conectada al discurso biologista de su época y en ese marco su noción de la educación sexual se aproximó a razones de profilaxis social (término que utiliza literalmente en sus textos). Entiende que la sexualidad es la fuente desde la cual se conforma el sujeto social, pero la considera moldeable, al punto de otorgar a la educación un papel distinto al que le reconoce el psicoanálisis. La educación sexual de las masas populares tiene la finalidad de enseñarles una procreación consciente, «ilustrada». Se trataba de que aborden con alegría la «civilización del instinto sexual». Estas concepciones no están articuladas a una noción soberana de lo femenino, sino que el hombre era ubicado como modelo y la femineidad se concebía articulada a la familia y atravesada por la maternidad.

El elemento que nos resulta más significativo de sus escritos –clave de su Pedagogía Social– se refiere a la atención de la niñez desvalida y allí reside su énfasis de hacer más popular e igualitaria la educación. Como sabemos, en los primeros años del siglo XX se va construyendo jurídicamente la figura del menor y se desarrolla un circuito de internación y encierro de la infancia desvalida, ese proceso desembocará en la ley Agote de 1919. Camaña discute fuertemente el hecho de que la opción a seguir sea el encierro y que en esos lugares la educación tenga un lugar relegado. Su propuesta es otra:

El Estado tiene en sus manos gran parte del capital humano en sus niños expósitos, huérfanos y desamparados y, en lugar de sacar de ese capital humano el mayor provecho posible para afianzarse a sí mismo mejorándose, lo convierte en elemento de disolución, de atraso, de vicio, de crimen; lo pervierte y degenera. Hacina a la niñez necesitada de cariño y protección maternal y social, en antros llamados cunas, hospicios, orfanatos, casa de corrección donde centenares de niños malogran lo bueno que la herencia perpetuó en ellos y desarrolla todo lo malo que semejante ambiente artificial es capaz de engendrar [...] Hay un solo medio: educar humanamente y educar más a aquel que más lo precisa (Camaña, 1916: 25-26).

Camaña pone en cuestión las categorizaciones de niños anormales o retrasados –muy frecuentes en su época– planteando métodos para generar promoción en el aprendizaje –dentro de la escuela única– e ir haciendo desaparecer esas formas de clasificación. En eso va marcando la distinción entre niños con disfunciones educacionales y niños marginados por causas sociales. Para ello afirmaba fuertemente una convicción: la escuela debe ser una, única; y eso requiere un Estado fuerte capaz de imponer un ideal común y un molde en el que se formarán varias generaciones. Esta propuesta se enmarca en el modelo socialista o racionalista: tener una escuela para todas las clases sociales, «sin distinciones de castas y de categorías» tendiente a una escuela uniforme, solidaria, estatal, ecuménica y coeducadora.

Hacia 1920, la revisión de algunos preceptos del liberalismo republicano y de la pedagogía tradicional que había nacido a su abrigo, junto con una mayor visibilidad de la infancia como sujeto de atención, intentó remover los cimientos del modelo cristalizado del normalismo tradicional, otorgando al maestro mayor libertad en el ejercicio de la profesión. En esas décadas, surgieron muchas tensiones disputando al interior del terreno educativo: entre otras, la demanda social por la formación docente, la declinación de la cultura científicista, el ascenso de las corrientes espiritualistas y el peso creciente de la Iglesia sobre las políticas estatales.

Vinculada a ese amplio movimiento de revisión, Herminia Brumana va a poner de relieve cómo los problemas sociales, en particular la desigualdad social, repercuten en lo escolar y al mismo tiempo esboza que la escuela tiene un rol activo ante ello, logrando incidir sobre esos problemas. Si Juana Manso tenía una preocupación por alcanzar el republicanismo, y Raquel Camaña proponía llegar a los lugares y a esferas de lo humano a los que la educación no había llegado, Herminia Brumana se va a preocupar por la construcción de instituciones más justas tomando determinada posición frente a aquellos problemas que siendo más generales atraviesan también las paredes de la escuela y llegan a los rincones del salón de clase. Los años de las décadas de 1920 y 1930 son años de crisis social y pobreza en los sectores urbanos; esta realidad no era algo novedoso en la escuela argentina de entonces, pero el tratamiento que solía tener era moralista, disciplinador de un modo autoritario, descalificatorio de las condiciones y saberes que un sujeto pobre traía consigo al aula. Herminia desarrolla una mirada menos descalificadora y más desafiante para el trabajo docente:

Es sucio, es desgrefñado.

La mamá trabaja fuera del hogar y no le queda tiempo para el hijo éste, que casi siempre está en la calle.

Desatento en clase, no aprende nada.

Le insinúa la conveniencia de atender y me promete hacerlo, un minuto después está distraído.

Entonces cuando voy a reprenderlo pienso con angustia: «¿Habrá comido hoy?».

En la casa no le miran los deberes, ni se preocupan por que pase de grado. Lo mismo da...

Un buen día cualquiera lo sacan de la escuela y entra en un taller.

Hace unos días este alumno me trae los deberes. Unos deberes desprolijos en unas hojitas ajadas, con agujeros hechos a fuerza de borrar con el dedo o con la punta del pañuelo.

Y para mí, esos deberes son los mejores, los más hermosos que me presentan. Son un verdadero exponente de toda una enorme fuerza de voluntad desplegada por esta criatura para conformarme, para tener contenta a su maestra.

¡Quién sabe cuántos obstáculos debió vencer para hacerlos!

¡En qué rincón de qué mesa mal alumbrada obligó a sus deditos a escribir con esa pluma abierta y rebelde!

Esas hojitas ajadas, agujereadas a fuerza de borrar con el dedo me causan una profunda emoción de ternura (Brumana, 1958: 114).

Como las dos educadoras antes mencionadas, Brumana discute las concepciones más frecuentes sobre la mujer y lo hace desafiando los estándares morales que se establecían para ellas, sobre todo si se trataba de maestras. Afirmaba «lo importante es la autonomía intelectual que la vocación crea a las mujeres» (1932). Respondiendo a una carta de una maestra normalista que le pide consejos, Brumana le escribe:

—Ande por la calle y mire viendo. (La calle es fuente de toda vida. Recórrala y aprenderá cosas que no traen los libros. Vaya al teatro, al cine, a oír conferencias, músicas, al circo.)

—Coquettee y tenga novio cuando pueda. (Una maestría con ilusión trabaja con más gusto.)

—Cuide su físico y su manera de vestir. (Es deber de toda maestra ser lo menos fea posible y dar siempre una nota de buen gusto en su vestir.)

—Cultive un arte (música, pintura) y si no puede, aprenda idiomas.

—Lea, lea todo lo que pueda, lo que caiga en sus manos. (Brumana, 1932)

La década de 1930 vivió momentos de arbitrariedad política y fortalecimiento del culto a la nacionalidad con formas militarizadas y restrictivas, articuladas con un reforzamiento del catolicismo vinculado a la educación. Contrariando el contexto, Herminia planteaba otro modo de vincularse con la nacionalidad, diferenciado de las formas ligadas a la exaltación de figuras heroicas:

Porque desde mi cátedra digo la verdad a mis alumnos y no les declamo que mi país es el mejor del mundo, sino que les señalo sus defectos para que los subsanen. Digo que en mi país hay analfabetos que reclaman escuelas, provincias que tienen enfermos, donde la tuberculosis y el alcoholismo hacen estragos. No digo que mi patria es poderosa. Enseño cómo puede llegar a serlo (Brumana, 1958: 221).

Estas tres educadoras, mostraron cómo la desigualdad y la injusticia interpelaban su trabajo, ponían en cuestión el lugar y la tarea docente. En ese gesto, había una muestra de los límites del ideario civilizador y de que la injusticia, inherente a la relación social, requería una fuerte intervención humana para ser corregida. Claro está que estas voces que recogemos no fueron las únicas, sino que convivieron con la conservación de las formas de educación y de relación social más tradicionales. Desde posiciones políticas distintas, el problema de la injusticia social se alzaba en voces. Docentes socialistas, comunistas, anarquistas, demócrata-progresistas, radicales, demócrata-cristianos, peronistas, etc., disputaban por ponerle otros sentidos, simbólicos y materiales, a la distribución cultural que la escuela ejercía.⁷

7. Si bien este proceso que suscitaban los pensadores escolanovistas no siempre fue incorporado a las políticas prescriptas desde el Estado y, por lo tanto, no constituyó la voz oficial, el debate que instalaron influyó y movilizó nuevas ideas en el ámbito de las políticas referidas a la igualdad social y escolar. Esta preocupación era recogida, por ejemplo, por Jesualdo Sosa:

«Todos tienen. Y no hay nadie que no pueda tener lo suyo si no se lo quitan. Y nada de lo que cada uno tiene es del otro, aunque se haya elaborado en el sueño de los demás. E igualmente puede ser original en los dos. Tanto que hasta parezca sin parentesco. Y todos tienen. Y cuando alguien no usa lo que tiene, hay que desenterrárselo, mostrárselo y dárselo a comer de nuevo. Y entonces será suyo. Y nadie se lo podrá quitar más nunca. Y será su mejor arma, su mejor instrumento para ser. Y con él irá a la guerra, aunque más no sea para defender su propio instrumento. Y será en su sociedad; el que tiene, el que dice, el que puede. Y será más útil, más consciente, más dueño de sí, menos dominado. Y nunca será explotado. Y habrá ganado su mundo. Y ayudará a construir el mundo de los demás, que es parecido al suyo, que es como el suyo, pero que no es el suyo, es el de ellos. Y cada uno, en un mundo de iguales -no de prestados, ni vendidos, ni alquilados, ni mentidos, ni encadenados-, en un mundo de iguales, tendrá su mundo propio, intransferible, insobornable, original, vivo, activo, definitivo... al servicio de los demás» (Sosa, 1945).

INTERPELACIONES Y ARTICULACIÓN DE SIGNIFICADOS

Nos detendremos brevemente en un análisis conceptual de la noción de *interpelación* incorporada por Althusser en el año 1969 como una función mediante la cual los individuos se reconocen como sujetos. Es decir que en este proceso el sujeto es articulado, constituido y obligado a reconocerse en una identidad determinada. Con esa noción, Althusser refiere a las formas en que los sujetos son llamados a situarse en determinados roles sociales, interpelados por diversos aparatos ideológicos (la familia, la Iglesia, la escuela, entre otros).⁸

Para los fines de nuestro trabajo tomaremos la definición de Rosa N. Buenfil Burgos (1993) sobre la interpelación como un acto educativo:

Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un agente educativo activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone (Buenfil Burgos, 1993: 18-19).

Siguiendo el análisis de Pilar Padierna (2008) caracterizaremos a la interpelación como proceso de invitación a reconocerse en un discurso y ser parte de él, lo cual involucra una serie de fases:

- 1) la relacionada con la producción de los discursos desde el emisor; esta producción de un discurso interpelatorio está sobredeterminada por una serie de factores que confluyen en su producción;
- 2) la que refiere a la incorporación o rechazo de elementos de esa interpelación por parte de los sujetos;

8. En años más recientes, otros pensadores avanzaron en el uso de esa categoría para indagar las formas en las que los sujetos logran constituirse en lo social y se interesan por la producción de la interpelación desde distintos emisores (Laclau, 2005), el rol de lo no racionalizado en la elección de los elementos interpelatorios (Zizek, 1999), las causas de que la interpelación sea aceptada o rechazada (Pecheux, 2003), las formas en que la interpelación es subjetivada en la diferencia sexual (Laclau, Butler y Zizek, 2000) entre otros temas.

3) la resignificación y puesta en acto de la nueva configuración identitaria como parte del reconocerse parte de un discurso (Padierna, 2008).

La adhesión del sujeto del discurso interpelatorio no se da en bloque, sino con elementos específicos en los que se ve representado. Los elementos puestos en juego mediante la interpelación tienen un papel importante en el logro de la adhesión. Ningún discurso de interpelación puede abarcar de manera plena un espacio social como para dar cuenta de todas las condiciones factibles de ser retomadas por los sujetos para adherirse a su causa; de la misma manera, los sujetos interpelados no aceptan tal invitación como un conjunto, sino que se inclinan por distintos elementos que *llenan* la falta (no racional, ni susceptible de ser llenada). A través de la interpelación se desarrolla una serie de prácticas que permiten que los sujetos se reconozcan como miembros del grupo y lleven a cabo acciones para el logro de sus objetivos. Los sujetos se constituyen identificándose con discursos que los interpelan a partir de múltiples referentes. No solo los grandes espacios sociales forman sujetos, también es posible el proceso identificatorio en pequeños espacios, en lo local de la comunidad, en la intimidad de la familia, el intercambio con los pares, etcétera (Padierna, 2008).

En suma, uno de los factores que influyen de manera central en la modificación de las identidades de los sujetos sociales es el de la interpelación. A partir de la adhesión o rechazo a diversos sistemas de interpelación, los sujetos se reconocen como miembros de colectividades diversas, realizan acciones que les permiten dar sentido a su práctica social y elaboran nuevos discursos que llevan a la transformación, en mayor o menor medida, de la gramática social.

En la descripción sucinta que hemos presentado sobre la posición político-pedagógica de las educadoras seleccionadas, pusimos en juego la noción de interpelación para mostrar como su pedagogía era producto de las urgencias, los debates y las necesidades de sus épocas. A partir de ese recorrido, nos interesa pensar cómo ellas le dieron sentido a esa compleja noción de *educación popular*. Lo llenaron de distintos sentidos, disputaron por las significaciones que ella debía asumir, tensionaron sus límites para abarcar a distintos sujetos sociales abriéndose a un diálogo fructífero con los problemas y las visiones de sus momentos históricos. Una vez que establecimos la necesidad de nuevas formas de interpelación como prácticas de constitución de sujetos, estamos en condiciones –y esa es nuestra propuesta– de afirmar que la noción de educación popular puede ser entendida como un *significante vacío*. Con el uso de la categoría *significante vacío* hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica en la sociedad; por ello, estos términos van a tender a ser significan-

tes tendencialmente vacíos –nunca totalmente vacíos–, por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva (Laclau, 1996). Tal característica de vacuidad es lo que los hace pasibles de ser articulados con distintas significaciones y, por eso, constituirse en un potente terreno para distintas posiciones. Si, por el contrario, se tratara de términos muy fijos, no tendrían la potencialidad de convertirse en superficie de inscripción de distintos significados y por lo tanto perderían potencialidad como enunciadores y articuladores.

Educación popular puede ser considerado un significativo vacío que funcionó como superficie de inscripción de distintas concepciones, modelos de sociedad, nociones sobre la inserción de niñas, niños y jóvenes y la integración de los distintos sectores sociales. Si la democracia es posible, es porque lo universal no tiene ni un cuerpo ni un contenido necesarios; por el contrario, diversos grupos compiten entre sí para dar a sus particularismos, de modo temporario, una función de representación universal. La sociedad genera todo un vocabulario de significantes vacíos cuyos sentidos temporarios son el resultado de una competencia política. Es ese fracaso final de la sociedad en constituirse *como* sociedad lo que hace infranqueable la distancia entre lo universal y lo particular y, como resultado, pone a los «agentes sociales concretos a cargo de esta tarea irrealizable, que es la que hace posible la interacción democrática» (Laclau, 1996: 68).

Nuestra propuesta es entonces –a través del recurso de haberlo analizado en la historia– articular el significativo educación popular con otras, crecientes, renovadas nociones que permitan pensar una aproximación a la inclusión educacional que abarque de modo más rico las características de nuestra sociedad y a los sujetos como expresión de ella.

La historia de las formas de las instituciones vinculadas a la educación es muy extensa y en esa trayectoria estuvo presente la pregunta persistente sobre el para quién era escuela, a quiénes incluir y para qué lugar social. Pero además, la permanente preocupación por su reforma o revisión dio cuenta desde muy temprano de que algunos aspectos cruciales no estaban incluidos en el modelo clásico, aquel que –en ocasiones– es exaltado. Había saberes necesarios que ese viejo modelo no contenía: la preparación para el mundo del trabajo (que luego golpeó a la puerta de la escuela durante todo el siglo XX), un modelo cultural más autónomo que no fuera un simple reflejo de la adhesión al modelo europeo, concepciones sobre los y las jóvenes que no llevaran implícita siempre una relación de subordinación, la incorporación de recorridos autónomos o adaptaciones locales, entre otros aspectos. Esa mirada sobre la historia nos permite potenciar el debate del presente.

Una revisión del formato escolar puede habilitar a la producción de otras construcciones discursivas, procurando que incluya una pluralidad de significados en torno a la diversidad de la experiencia formativa y, por lo tanto, relocalizando otros particularismos en una nueva conformación hegemónica. Una construcción discursiva para que la noción de escuela no continúe siendo equivalente a clase media, urbana, de valores occidentales europeos, referenciada en torno a una educación de elite sino que pueda albergar a jóvenes, niñas, trabajadores, con códigos y disposiciones diversos, con una mayor apertura a nuevos saberes y experiencias. Pero además, otra cuestión que se pone en evidencia es que la forma escolar puede ser modificada para que sea ella y no la población destinataria la que deba transformar su lógica interna; sea su eficacia y no la de los individuos la que debe ser puesta bajo la mira. Un ejercicio como este debería darnos la ocasión de volver a visualizar invisibilizaciones, injusticias y exclusiones que comprendió la forma escolar más extendida, como un modo de interrogar, tensar y –por qué no– renovar las instituciones educacionales. Ese camino podrá avanzar en una propuesta que no sea un retorno a un modelo de escuela que ha mostrado sus límites, sino, más bien un camino para propiciar un vínculo renovado con la sociedad y la cultura.

BIBLIOGRAFÍA

Brumana, H.

1932 *Tiza de colores*, Buenos Aires, J. Rosso.

1958 *Obras Completas*, Buenos Aires, Editorial Claridad.

Buenfil Burgos, R.N.

1993 *Análisis del Discurso y Educación*, México DF, DIE-CINVESTAV.

Camaña, R.

1916 *Pedagogía Social*, Buenos Aires, La Cultura Argentina.

Kaufmann, C.

2000 «Juana P. Manso, protagonismo y marginación», *Alternativas*, Serie: *Historia y Prácticas Pedagógicas*, Año III, n° 3, Universidad Nacional de San Luis.

Laclau, E.

1996 «Universalismo, particularismo y la cuestión de la identidad» y «¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?», *Emancipación y Diferencia*, Buenos Aires, Ariel.

2005 *La Razón Populista*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Laclau, E.; Butler, J. y Žizek, S.

2000 *Contingencia, Hegemonía, Universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Lewkowicz, L.

2000 *Juana Paula Manso (1819-1875) Una mujer del siglo XXI*, Buenos Aires, Corregidor.

Manso, J.

1846 *Misterios del Plata. Episodios históricos de la época de Rosas*, edición de Ricardo Isidro López Muñiz, imprenta de Jesús Menéndez e hijo.

1854 Álbum de señoritas, n° 2, Buenos Aires, 8 de enero.

Morin, E.

2005 «Juana P. Manso (1819-1875)», *Prospects*, Oficina Internacional de Educación, Unesco, Vol. XXXV, n° 1. , Ginebra.

2008 «Em torno da construção de hegemonia educativa: Contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura», en Mendonça, D. (comp.), *Post-estruturalismo e teoria do discurso. Em torno de Ernesto Laclau*, Brasil, EDIPURCS.

2009 «Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo», en Yuni, J. (comp.), *La formación docente. Complejidad y Ausencias*, Córdoba, Brujas.

Padierna Jiménez, M. del P.

2008 «Interpelación y procesos educativos en movimientos sociales», *Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*, Córdoba, Comunicarte.

Pêcheux, M.

2003 «El mecanismo del reconocimiento ideológico», en Žizek, S. (comp.), *Ideología. Un mapa de la cuestión*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Sosa, J.

1945 «500 Poemas de los niños de la escuela de Jesualdo», Buenos Aires, Claridad.

Žizek, S.

1999 *El acoso de las fantasías*, México, Siglo XXI.

EVELCY MONTEIRO MACHADO*

Encuentros y desencuentros entre la Pedagogía Social y la educación popular en América latina: «el caso de Brasil»

INTRODUCCIÓN

¿Qué es la Pedagogía Social? ¿La Pedagogía ya no es social? ¿Debe incluirse el adjetivo social junto a Pedagogía para que alcance a todo el universo educativo? ¿Al hacer hincapié en lo social no se fragmenta la Pedagogía y se fragiliza la Educación? Preguntas como estas, que son habituales actualmente en Brasil, muestran que el área hasta hace poco tiempo ausente del discurso académico y político hoy los interpela y busca respuestas. La Pedagogía Social en Brasil tanto en el campo práctico como en el plano teórico y político está en pleno proceso de construcción.

Cuando nos referimos a Brasil no debemos perder de vista todas las contradicciones que nuestro país presenta. La historia de su colonización, la vastedad territorial, los movimientos migratorios, la política y la economía, dan cuenta de un país en desarrollo pero con importantes cuestiones sociales aún irresueltas que son competencia del campo educativo. El país tiene una población de 185 millones distribuida de manera desigual en un vasto territorio, y también son profundamente desiguales el acceso a la escolaridad y el ingreso per cápita. En los grandes conglomerados urbanos, por ejemplo la región metropolitana de San Pablo habitan más personas que las que pueblan la región medio oriental o norte del país. Pero en Brasil, mientras se produce el éxodo de la población rural a las ciudades, siguen existiendo conflictos irre-

* Licenciada en Pedagogía por la Universidad Federal do Paraná, UFPR. Especialista en Métodos y Técnicas educativas y Magister en Educación con especialización en currículum por la UFPR, Brasil. Se doctoró en Filosofía y Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, España. Es miembro de los equipos de investigación en las áreas de Pedagogía Social en USP y de política educativa y gestión en UFPR, ambos registrados en el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) de Brasil. Es investigadora y profesora en varias universidades e el campo de la Pedagogía Social. Asimismo se desempeña como investigadora del área de Políticas Públicas, Educación y Gestión Educativa, Educación Superior con énfasis en formación de formadores en Pedagogía Social y educación no formal. Ha publicado diversos libros y artículos académicos en las áreas de su competencia.

sueltos por la propiedad de la tierra. En respuesta a todas estas demandas es que se multiplicaron las intervenciones socioeducativas en situaciones muy puntuales por todo el país, aun sin tener demasiado definido el marco teórico en que tales prácticas se llevaron adelante.

En la actualidad, en relación con la Pedagogía Social existe en Brasil la necesidad de reconocimiento del campo como disciplina científica, como asignatura curricular, como área de intervención socio-pedagógica, como campo de investigación y como profesión.

LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Aun cuando llevan años trabajando en el terreno socioeducativo, para los trabajadores del área –tanto voluntarios como profesionales– todavía hay poco reconocimiento. Persisten las dudas sobre los alcances de la Pedagogía Social, las relaciones entre la Pedagogía y Educación Social y la tensión entre educación no formal y escolar. Asimismo la formación, el trabajo y el perfil profesional de quienes se desempeñan en este campo siguen siendo asuntos pendientes. El establecimiento de la especificidad profesional que sitúe las diferencias entre el pedagogo y el educador social, es también un asunto pendiente; y por último, no debemos olvidar algo fundamental: el marco teórico de la disciplina.

En Brasil, la Educación Social surge a principios del siglo XX en el marco de un proceso de organización que eventualmente reuniría y daría sentido a diversos puntos de vista con los que, desde perspectivas teóricas distintas, profesionales con formación muy distinta, realizaban la misma tarea. La investigación sobre las prácticas y sus efectos pusieron de manifiesto las diferencias ideológicas que se manifiestan en los proyectos de laicos y religiosos, del sector público como del sector privado. Además la investigación hizo evidente que muchas veces la tarea era llevada adelante tanto por profesionales como por voluntarios y cada uno le daba distinto énfasis; ya sea en bienestar social, ya sea en lo educativo.

A pesar de la diversidad y amplitud del área disciplinar y de la demanda continua y creciente, todavía hay resistencias para discutir acerca de algunas cuestiones, entre ellas la más significativa para el trabajo: si la educación va más allá de la escuela y del sistema escolar tal como está estructurado.

A pesar de que las políticas educativas acreditan al menos discursivamente una perspectiva de transformación, sigue habiendo predominio de los argumentos de políticos y economistas enfatizando los resultados de la educación desde una pers-

pectiva conservadora: el foco es la escuela. Por el contrario, los procesos de evaluación periódica en todos los niveles de la educación han puesto de manifiesto que la institución escolar, aun cuando en la mayor parte del país sigue siendo de jornada simple, tiene deficiencias y es necesario revisarla.

La escuela, a pesar de tener su objeto y sus funciones construidas y consolidadas históricamente acorde a la complejidad de la sociedad moderna, no cumple con satisfacer la totalidad de las necesidades educativas y se ve sacudida por una crisis de legitimidad. Al convertirse en universal y obligatoria para sujetos de una edad determinada, la institución escolar enfrenta los conflictos sociales y las desigualdades que existen tanto dentro como fuera de sus muros. En Brasil la escolaridad promedio es de poco más de siete años.

Además de ser un reto tener que reinventarse continuamente para seguir el ritmo de la revolución científica y tecnológica en la vida cotidiana. La escuela actualmente está convocada a satisfacer desde una perspectiva educativa las demandas de los derechos sociales, psicológicos y culturales, muchos de los cuales fueron antes plenamente asumidos por las familias.

Incluso a pesar de la formación continua los maestros no son capaces de resolver los problemas complejos que presenta el mundo actual. Esto es manifestado tanto por los maestros como por administradores, estudiantes, por el personal, y también por sus familias y la comunidad. No basta con proclamar que la educación es un derecho humano universal, como hace la clase política y la academia, sino que hay que saber que ese derecho se vive con muchas restricciones.

Como derecho, la educación ha estado presente desde la proclamación de la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. También se expresa como un derecho en la Constitución de la República Federativa del Brasil en 1988. Por el artículo nº 6 de la Constitución la responsabilidad del Estado en garantizar los derechos de los ciudadanos brasileños va más allá de los derechos políticos, incluyendo los derechos sociales como la educación, salud, trabajo, vivienda, ocio y seguridad. El artículo 205 es explícito: «La Educación, derecho universal y deber del Estado y de la familia, será promovida e incentivada, con la cooperación de la sociedad, con miras al desarrollo integral de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo» (Brasil, 1988).

El principio constitucional es sancionado por la Ley de Directrices y Bases (LDB) nº 9.394, aprobada en 1996, en vigor, expresa en su artículo nº 1 que «La educación abarca los procesos formativos que se desarrollan en la vida familiar, en la sociedad humana, en el trabajo, y en instituciones educativas y de investigación, en los movi-

mientos sociales y organizaciones de la sociedad civil y las manifestaciones culturales» (Brasil, 1996).

En este instrumento legal, la educación es parte clave en los ámbitos político, económico, social y cultural, pero que va más allá. Se refiere a la extensión de la educación social hacia una educación «de todo el hombre en todas sus relaciones con la sociedad, incluida la diversidad individual y social, abarca los cambios y avances en el conocimiento y está dirigida a todas las edades y todas las etapas de la vida» (Machado, 2009: 133). Sin embargo, tanto la Constitución como el LDB de 1996 en el primer párrafo del artículo nº 1, fragmentan el concepto de educación y reducen la responsabilidad del Estado para enfocarse en los temas de la escolarización y enseñanza, sin establecer relaciones con otros ámbitos o perspectivas educativas. Estos mismos documentos establecen la reanudación de la Educación Nacional, y las políticas de Estado que han contribuido a ampliar la visión sobre la totalidad y complejidad de la educación. Con la aprobación del Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA), la Ley nº 8.068/1990 y la Ley Orgánica de Asistencia Social (LOAS) nº 8.742/1993 se han establecido las referencias legales para las acciones socioeducativas.

Estos avances en el área legislativa están demandando a los educadores una visión completa del sistema educativo y es preciso complementarla con la formación de especialistas del área social, pedagogos y educadores sociales.

CONSTRUCCIÓN Y ARTICULACIONES TEÓRICAS, PRÁCTICAS Y POLÍTICAS DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Fuera del entorno escolar, hay necesidades sociales y educativas de todos los grupos etarios, demandas relacionadas con la cultura y el ocio pero también aquellas más urgentes para poblaciones en riesgo: trabajo, educación continua, sustentabilidad y derechos humanos, entre muchos otros. Considerando la educación en un sentido amplio, las políticas públicas centradas y fragmentarias no han sido suficientes para satisfacer tales demandas, reafirma Gohn (2009). En ausencia de decisiones políticas, se han ido gestando formas de construcción que atienden las nuevas necesidades de la población en tanto temas sociopolíticos y culturales; muchas de estas otras formas de gestión colectiva son fundaciones y entidades del Tercer Sector.

Aun cuando los diversos proyectos no parten de un mismo diagnóstico del estado de la situación, ni en lo referente a las posibilidades de aplicación ni en cuanto a

los recursos que poseen, ni en cuanto a las necesidades ni acerca de las posibilidades de aplicación y los recursos teórico-prácticos necesarios para su desarrollo, son los educadores profesionales y calificados los que parecen ser más eficaces en la tarea.

En el campo socio-educativo, en diferentes áreas, trabajan profesionales y voluntarios con distintos niveles de formación. Esto es así porque no es un requisito tener alguna acreditación específica para realizar la tarea, de tal modo que los resultados pueden ser muy diversos. Sin embargo, muchos de esos trabajadores se forman trabajando y muestran gran compromiso social, tienen una concepción transformadora de la realidad y capacidad de búsqueda individual o institucional en las nuevas alternativas socio-educativas.

Las investigaciones llevadas a cabo con los educadores que trabajan en el ámbito educativo muestran que sus acciones educativas, a falta de otras referencias específicas, se han escolarizado (Machado, 2008). La carencia de un marco de referencia teórico-práctico también es evidente en la elaboración de los proyectos y en la formación de los encargados de llevar adelante esa planificación, sobre todo en cuestiones ambientales y de sustentabilidad, aunque también en las relativas a los niños, adolescentes, trabajadores y ancianos, porque muchas veces carecen de conocimientos básicos sobre políticas y leyes específicas. La relación entre el diagnóstico de las necesidades, la evaluación de los resultados y su utilidad para la elaboración de nuevos proyectos también es precaria. Esta ausencia de referencias es un reflejo de la escasa importancia que los temas socioeducativos tuvieron en la política pública y en los ambientes académicos, hasta hace poco tiempo.

FORMACIÓN

La atención a las cuestiones de la escena actual supone la formación de educadores en dominios nunca antes incluidos en el plan de estudios. El requisito de dominio socio-pedagógico para los pedagogos y educadores sociales es evidente y deberían formarse en esas áreas durante el profesorado y luego como *formación en servicio*. Actualmente estos profesionales saben de la necesidad de acreditación formal para alcanzar reconocimiento de su profesión. En Brasil la formación del profesional para atender las cuestiones que mencionamos anteriormente se encuentra destacada a partir de 2006 en la política educativa, cuando se aprobaron las líneas directrices de la carrera de Pedagogía. Los lineamientos atribuyen al pedagogo tanto el trabajo pedagógico escolar como no escolar, recuperando la educación como totalidad y superando la distinción restrictiva que limitaba su trabajo al ambiente escolar.

Estos cambios en la formación comienzan a exigir formación teórica actualizada, nuevas prácticas y períodos de entrenamiento. La base de los cambios es asumir una concepción de la Educación Social que supere las categorías dicotómicas –académicas o no, formal y no formal–, que ya no resultan suficientes para vincular el trabajo pedagógico con la Pedagogía Social.

En la formación profesional además de las ideas pedagógicas, se necesitan conocimientos de trabajo social y psicología, dado que estas disciplinas cuentan con más elementos para entender las características de la vida social y aunque tienen necesariamente una base pedagógica, representan las principales interfaces y puntos de convergencia con la Pedagogía Social.

En diferentes zonas de Brasil surgieron experiencias académicas aisladas, ofertas limitadas de formación relacionadas con la Educación Social. Son mayoritariamente programas de extensión y cursos de especialización. También están creciendo las investigaciones relacionadas con la Educación y Pedagogía Social en los programas de maestría y doctorado de algunas Universidades y a pesar de las incertidumbres teóricas y políticas tales iniciativas van dando lugar a cambios en las prácticas.

BASES TEÓRICAS

Las bases teóricas se están construyendo poco a poco y resultan del análisis de la propia práctica a medida que esta se consolida, a la luz de las nociones básicas de la educación escolar en sus distintos niveles y gracias a las contribuciones teóricas de áreas como pedagogía, sociología, psicología, y trabajo social. También se está armando un repositorio de investigaciones relacionadas con la expansión de la disciplina en Brasil, del análisis de la historia de la Pedagogía Social y de estudios comparativos en el área en contextos diferentes.

El cuestionamiento de las investigaciones relacionadas con las políticas públicas nacionales para la formación y el trabajo socio-pedagógico es algo más reciente (Machado, 2009). Para avanzar en este terreno es necesario fortalecer el diálogo en torno a la Pedagogía Social como ciencia y las formas de intervención educativa propias para América latina. Por las características propias de la disciplina se reflejan en ella las transformaciones sociales, políticas y culturales de diferentes momentos y espacios históricos, lo cual hace necesario relacionar las situaciones concretas con la investigación. Los primeros desarrollos teóricos se dieron en Alemania pero actualmente contamos también con reflexiones de académicos españoles que ofrecen importantes contribuciones teóricas (Quintana, Requejo, Caride, Ventosa, Saez, Petrus, Pérez Serrano).

Cuando vemos cómo son las cosas en Europa, la complejidad que se vive en Brasil para estructurar y organizar objetivos y conceptos se torna más que evidente. De todos modos existen desarrollos teóricos locales a nivel terminológico-conceptual y de reflexión sobre cuáles son las otras áreas disciplinares donde es conveniente superar la instancia de confrontación para lograr trabajar cooperativamente. Quizás el reto más difícil sea vencer la resistencia interna establecida en el propio campo pedagógico, que es muy reacio a expandirse más allá de los muros de la escuela.

La Pedagogía Social tiene manifestaciones diferentes en distintos países y en sus espacios de formación y de trabajo. En los países de la Comunidad Europea, como señalan Scarpa y Corrente (2007: 63-74), tampoco hay consenso sobre la especificidad de la Pedagogía Social.

Habitualmente se identifica indistintamente al profesional del área como educador social, pedagogo social o educador profesional. Tales designaciones, sin embargo, no significan que la formación y las áreas de intervención sean las mismas para todos. El nombre de educador social se vincula con el de pedagogo social; representando una figura única y versátil que combina la prevención primaria y secundaria con la recuperación de individuos con dificultades de conducta y atención sociocultural.

El docente de educación especial suele ser aquel que tiene la formación específica que le permite trabajar con poblaciones con dificultades, tanto en prevención como en recuperación (Machado, 2009).

La organización y las concepciones de Pedagogía Social, de la misma manera que la denominación profesional cambia según el país. En Italia, la Pedagogía Social es la parte de las Ciencias de la Educación que se ocupa del campo social y por lo tanto se vincula más con los medios de comunicación y tareas extracurriculares. Es considerada una educación más informal que formal porque se la piensa a partir de la teoría de la sociedad educadora, es decir, la teoría que considera que la educación se produce en sociedad, de afuera hacia adentro de la persona, siendo la comunidad la que educa al individuo.

En Francia, la Pedagogía Social, surge y se organiza después de la Segunda Guerra Mundial, focalizada en atender las nuevas necesidades sociales como las dificultades de adaptación, la animación sociocultural, educación de adultos y formación para el trabajo.

En los países anglosajones, el modelo actual es de compensación de las necesidades sociales, y no tiene en cuenta lo pedagógico. En esos países se han desarrollado el análisis y los cursos de acción para trabajar problemas tales como la pobreza,

las drogas, los conflictos raciales, la educación especial, la salud y la atención de la tercera edad.

En España la comunidad científica vinculada a la Pedagogía Social, ha centrado su atención en las discusiones sobre la teoría pedagógica y la praxis en torno a tres ejes: educación de adultos, inclusión/inserción/adaptación social y acción socioeducativa de la tercera edad (Saez, 1994).

Actualmente la comunidad europea está discutiendo todo lo vinculado a la cuestión educativa y en cuanto a la educación superior se buscan experiencias de consenso en relación a la profesión y al proceso de formación profesional: «la Unión Europea tiene como objetivo fundamental crear un espacio europeo único de educación superior (EEES) antes del año 2010, con el deseo de construir una sociedad del conocimiento» (Pérez Serrano, 2007: 4).

La situación en América latina es peculiar. Pese a estar regulada como profesión en algunos países y habiendo multiplicidad de intervenciones socioeducativas de distinto tipo en el área de Pedagogía Social, la formación profesional y el campo teórico son muy incipientes. Incluso Uruguay, que fue sede de la reunión de la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI, 2005) y que cuenta con numerosas experiencias exitosas en el área, todavía no ha regulado la profesión.

En Brasil el proceso de estructuración y organización de la disciplina encontró el soporte teórico y político solo recientemente, a pesar de contar con la educación popular transformadora diseñada y desarrollada hace varias décadas por Paulo Freire (1980, 1981). En la década de 1960 Freire inicia una teoría y práctica de la Pedagogía Social, y a pesar de no haber utilizado esa denominación para definir su trabajo es reconocido como una referencia brasileña e internacional de la Pedagogía Social.

Es en la perspectiva de tomar un concepto de transformación para la Pedagogía Social en Brasil que la obra de Paulo Freire está siendo revisitado. Su obra supone una revolución en la educación tradicional tanto en cuanto a su contenido como a su forma y sin intención de establecer fórmulas estructuradas. Las discusiones iniciales de la Pedagogía Social en Brasil se refieren al trabajo fuera de la escuela en procesos no formales, como si inicialmente se negara la pedagogía clásica estableciendo una pedagogía de la educación no escolar, y de lo no formal. La relatividad histórica y política forzó un replanteamiento de estos conceptos. Hoy en día, la educación a distancia de jóvenes y adultos ejemplifica la dificultad de establecer ya tan claramente una división entre qué es y qué no es educación formal o en qué medida la definición debe ser creada en contexto.

Hay varios grupos de investigadores en diversas instituciones de Brasil, por

ejemplo, el grupo de Pedagogía Social, grupo interinstitucional con sede en la USP. Este grupo ha tratado de mediar en los debates encaminados a ampliar la red de formación, las investigaciones, y las subvenciones para las políticas públicas en materia de educación social (Silva, Souza Neto y Moura, 2009).

DEMANDAS

Las principales demandas en Brasil van más allá de los programas de educación no formal que dan prioridad a sujetos de las clases bajas, en cuestiones como la ciudadanía, necesidades urbanas y rurales, adicción a las drogas; en ese contexto se incluyen también las intervenciones socioeducativas, la cuestión cultural, los problemas ecológicos y ambientales, de tránsito, entre otros.

La escuela de doble escolaridad, en los vínculos que logra establecer con la familia y la comunidad, exige que la atención de los problemas vaya más allá de sus posibilidades de atenderlos y explicitan la emergencia de una mirada socioeducativa para su entorno.

Nuevas demandas, siguen surgiendo de los procesos que se originan desvinculados de la escuela, pero que encajan en las competencias específicas de la Pedagogía Social porque promueven la construcción de un paradigma de sociedad inclusiva. En el sentido de que una sociedad educadora debe promover e intervenir en cuestiones sociales y educativas relacionadas con, por ejemplo, la música, las artes, el deporte, el ocio, el turismo y la comunicación.

Lo mismo ocurre con el tema de la pedagogía en las empresas que pudieran establecer vínculos con la comunidad en la que están arraigadas. Así el trabajo del tercer sector podría reunir el trabajo empresarial con un compromiso social como proyectos de educación de adultos, de formación continua, capacitación permanente para la calificación y recalificación de trabajadores, etcétera.

APROXIMACIONES ENTRE EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍA SOCIAL EN BRASIL

El análisis de las experiencias de educación popular revela los caminos seguidos por mi país en la construcción de la disciplina Pedagogía Social. Allí las intervenciones socioeducativas son de índole mayormente práctica, exponiendo sus contradicciones y dando lugar a pensar el modo de superarlas.

Las iniciativas de educación popular en Brasil, a finales de siglo XIX, tienen su vínculo con los enfoques actuales de la Pedagogía Social, ya que hubieron acciones dirigidas a la inclusión social de grupos vulnerables que incluían a pobres, negros, esclavos, libres y liberados.

En las primeras décadas del siglo XX las movilizaciones populares por la alfabetización de adultos resultaron en debates y acciones durante varios de los gobiernos de las siguientes décadas. Alrededor de la década de 1930 y durante la dictadura se desarrollaron acciones complementarias para la educación de adultos. En 1947 la campaña nacional de alfabetización, en el final de la dictadura del Nuevo Estado y coincidiendo con el final de la Segunda Guerra Mundial, desarrolló programas de educación no formal, y en 1967, en otro momento de dictadura, se desarrolló el Movimiento Brasileño de Alfabetización (MOBRAL).

A finales de la década de 1950 y comienzos de 1960, los movimientos sociales populares, la Iglesia y grupos de intelectuales marxistas, en la búsqueda de una transformación social, produjeron las primeras experiencias educativas que se podrían considerar desde una perspectiva de Pedagogía Social. Entre muchos de esos proyectos podemos mencionar las escuelas radiofónicas creadas por el Movimiento de la Educación de Base, las comunidades cristianas de base, círculos de obreros católicos, los grupos de alfabetización de adultos, los Movimientos de Cultura Popular de la UNE (Unión Nacional de los Estudiantes), los sindicatos rurales y ligas campesinas vinculadas a organizaciones políticas comunistas y cristianas de izquierda.

En la década de 1970 la movilización del movimiento obrero sindical y popular se vuelve más política que educativa, con grandes huelgas de los trabajadores metalúrgicos en San Pablo y de los *canavieiros* en el Nordeste, los movimientos urbanos contra el hambre, o el costo de vida, los Centros de Educación Popular y la Pastoral Católica.

En la década de 1980 muchos de los movimientos populares se transformaron en organizaciones nacionales, que establecieron vínculos con grupos revolucionarios locales e internacionales.

Durante este período hay preocupación por la formación de cuadros políticos y militantes; pero no había acuerdo de cómo hacerlo porque al interior de las organizaciones algunos sostenían que la educación popular se produce solamente en los centros de educación popular y a través de la metodología dialéctica. De esta época surgen diversas experiencias de educación de adultos dentro de las asociaciones de vecinos, sindicatos y comunidades religiosas.

La Asamblea Constituyente que creó la Constitución de 1988 tuvo una intensa participación popular y logró una amplia movilización social. Los grupos ya articula-

dos nacionalmente, a pesar de los logros, redujeron su participación pero nuevos desafíos surgieron a partir de la nueva Constitución para la intervención en otros espacios de participación.

En el comienzo del nuevo milenio, con la reducción de la cooperación internacional para el trabajo de formación y concientización y dados los cambios en el mundo laboral algunos movimientos desarrollaron sus propias líneas de formación. La mayoría de ellos buscando una formación más calificada.

Se multiplicaron en todo el país experiencias exitosas como las Ciudades Educativas (Porto Alegre, Campo Grande, San Pablo); Educación del Campo y del Indio, el centro de formación del Movimiento Nacional de Niños y Niñas de la Calle, el curso nacional de la Comisión Pastoral de los Sin Tierra, los movimientos socio-culturales de origen africano, los programas de escuela abierta a la comunidad durante los fines de semana; programas de participación socioeducativos de voluntarios en las escuelas, en los hospitales, en los centros de atención social, las escuelas sindicales y las campañas nacionales y de los estados con una fuerte apelación socioeducativa en relación con la erradicación del analfabetismo, del trabajo infantil, y del trabajo esclavo.

Durante este período, los educadores participaron en el movimiento de re-análisis de la Educación Popular en América latina que se articula a nivel internacional a partir del Foro Social Mundial.

Entonces, dados estos espacios que inauguró la Constitución de 1988 se multiplicaron las ONG que operan en los Centros de Educación Popular o con los movimientos populares que mantuvieron vínculos con los movimientos sociales. Sin embargo un número importante de organizaciones no gubernamentales tienen características y bases empresariales, con poco compromiso socioeducativo y se crearon a partir de vacío estatal e incentivos legales y fiscales promovidos por la nueva carta magna.

La Educación Popular en Brasil, en un escenario de tensiones económicas y políticas y con diversas movilizaciones populares, ha seguido caminos diversos en función de las distintas concepciones teóricas que sustentaran cada práctica particular. Arroyo (2005: 30) destaca la relación de la Educación Popular con la historia de jóvenes y adultos que trabajaron a pesar de la incertidumbre en voluntariados, las campañas de emergencia y debido a situaciones que necesitaban soluciones coyunturales.

Oliveira (2006) destaca los supuestos de la ideología y las prácticas neoliberales que han hecho florecer, en la escena brasileña, diferentes temas y nuevos enfoques de educación popular urbana en la década de 1990. El autor presenta los cursos *pre-*

vestibulares populares como un movimiento social de Educación Popular en el Brasil urbano-industrial consolidado a partir de la década de 1990.

Una de las bases influyentes, aunque no hegemónica, es el concepto de pedagogía expresado por Paulo Friere en obras como *La educación para la libertad* y *Pedagogía del oprimido*. La educación social y la Educación Popular se aproximan a la Pedagogía Social, sin embargo ambos caminos a veces se encuentran pero otras se distancian. En la actualidad existe un intenso diálogo en la comunidad académica, que discute a través de investigaciones, las teorías y prácticas que en diversos sectores de la sociedad llevan adelante los responsables de organizaciones socioeducativas (ONG, iglesias, movimientos afrobrasileños, sindicatos, movimientos sociales como el de la educación rural y el de la educación indígena).

En relación con la teoría, Graciane (2009: 215) advierte que «la Pedagogía Social requiere de un proceso permanente de teorización sobre la práctica, para el avance histórico del movimiento popular en el que opera». Complementa señalando que «La creación y recreación de los fundamentos metodológicos favorece la formación del educador social sólido y consistente, sobre todo convirtiéndolo en agente multiplicador, es decir, un formador de formadores, en la práctica social, junto con los sectores populares».

Esta teoría se hace necesaria tanto para la formación profesional como el voluntariado, pues pone el énfasis en la ciudadanía, en la participación y en la cooperación. Para la formación profesional tanto a nivel técnico como en un nivel superior se cuida, con especial atención, el perfil de los formadores de los futuros profesionales. Hacemos hincapié en la necesidad de formador investigador para el nivel superior y con dominio del proceso de intervención para el nivel intermedio.

Se registran en los últimos años eventos teórico-prácticos en cuya convocatoria puede notarse la diversidad del área, generando discusiones nuevas. Es que las propuestas convocan a educadores y pedagogos sociales, a Educadores que trabajan en ONG y otras entidades del Tercer Sector, a estudiantes e investigadores del área de Ciencias Sociales, Humanidades y Pedagogía; principalmente a los que estudian Educación Social, Educación socio-comunitaria, Educación no formal, el Tercer Sector, la Responsabilidad Social Corporativa, Los Movimientos Sociales, La Educación Popular, las relaciones escuela-comunidad y las medidas educativas.

Entre los eventos aglutinadores se encuentran ediciones del Congreso Internacional de Pedagogía Social (CIPS), el Coloquio sobre Educación Socio-comunitaria; las Jornadas Brasileñas de Pedagogía Social (en 2009 se realizaron en doce ciudades) y los Encuentros Estaduales de Educadores Sociales promovidos en varios estados del país. De estos eventos ha resultado la creación de la Asociación de

Pedagogía Social, ABRAPSOCIAL, que además de otorgar subvenciones para la regulación de la profesión, necesidad señalada con énfasis durante el XVI Congreso Internacional de Educadores Sociales, celebrado en Montevideo, Uruguay, en el año 2005, y que tuvo importantes presencias de profesionales brasileños. Mientras que los trabajos de construcción profesional siguen en discusión, el trabajo de campo pone de manifiesto la necesidad de respuestas urgentes ya que:

- El Pedagogo Social no está registrado en el Catálogo de Ocupaciones de Brasil, la CBO, y la profesión no está regulada.
- El Educador Social está inscripto en el CBO, en el grupo de trabajadores sociales, cuya función es defender y proteger a las personas en situación de riesgo. Tiene el mismo estatus profesional que el Educador en el arte, el Educador de personas en situación de calle, que el Instructor educacional y Asesor socio-educativo, pero no es una profesión regulada. Está registrado como una ocupación que no requiere formación específica.
- Existe una demanda de trabajo del área socio-educacional en el sector público, sector privado y en el tercer sector.
- Aun sin demasiada claridad acerca de las funciones a realizar se han llevado a cabo los concursos públicos para los Pedagogos Sociales y para los Educadores Sociales en diferentes estados y municipios del país.

Hay una necesidad urgente de fortalecer el debate político, el conocimiento teórico y práctico sobre la Pedagogía Social en Brasil y en sus relaciones con la formación y el trabajo porque en este momento tramitan paralelamente en la Cámara de Diputados dos proyectos con implicaciones para la Pedagogía Social. Uno de ellos tiene que ver con la regulación de la profesión del pedagogo y el otro se refiere a la ley que crea en Brasil la profesión del Educador Social. Los dos proyectos presentados están en conflicto con algunas de las discusiones que se producen en el área, entre las que incluye el diálogo con los otros profesionales de la Educación Social.

Para regular el trabajo del pedagogo se prevén actividades que pasan a ser exclusivos del rol, como la elaboración y el seguimiento de los estudios, planes, programas y proyectos en el área académica, aun cuando no sean escolares. En esta propuesta el profesional será el pedagogo, sin espacio para distinción de la especificidad del Pedagogo Social.

Ya en el proyecto de ley, que establece la creación de la profesión de Educador Social y le asigna al Ministerio de Educación (MEC), la responsabilidad por el desarrollo y la regulación del Servicio Nacional de Capacitación en Educación Social, la ocupación se

refiere únicamente a las actividades educativas fuera del alcance escolar sin tener en cuenta la posibilidad de diálogo profesional con la escuela.

CONSIDERACIONES FINALES

En Brasil, la construcción del campo profesional se está haciendo a partir de la reestructuración de las prácticas, definidas por el propio espacio de trabajo donde poco a poco mejora la capacidad profesional de trabajadores y voluntarios. Esto es así a partir de una mayor visibilidad del área, expresada en estudios e investigaciones y en los datos de las encuestas sobre la inversión económica en educación y los resultados obtenidos. También es posible notarlo en los debates sobre la formación de los agentes formadores, a pesar incluso de la precaria organización de los trabajadores en la educación social. Sin embargo donde sí es realmente visible es en el mayor espacio político que ocupa la cuestión socioeducativa. El énfasis asistencialista del inicio de las intervenciones fue dando lugar a la demanda del diseño de políticas públicas de índole social para los sectores específicos. La propia sociedad civil debe participar en este debate y asumir también responsabilidades prácticas.

En conclusión, es preciso destacar la necesidad de una mayor reflexión y diálogo entre los profesionales, expandir el dominio de los conocimientos teóricos e invertir recursos económicos y humanos en investigaciones en Pedagogía Social. Es importante pensar la formación profesional como una búsqueda utópica de construir una sociedad más humana, inclusiva, ética, y justa tanto política como socialmente.

Estas alternativas están dirigidas a la superación de las prácticas e intervenciones socioeducacionales determinadas por el sentido común y solo pensadas para la cultura escolar. Esas prácticas tienen por objeto contribuir al proceso de construcción y consolidación del área de Pedagogía Social para satisfacer las demandas y necesidades de la Educación Social. Como declara Ribeiro (2009: 174), «la cuestión de una (im)posible Educación social es mucho más compleja de lo que muestra, al parecer». El autor dice que es «necesario tener más claridad acerca de los conceptos, como herramientas de lucha, con las que trabajamos y preparamos propuestas. De lo contrario, corremos el riesgo de la renovación de lo viejo con la ilusión de estar forjando lo nuevo». Objetivamente, este momento en el que se está tramitando una legislación sobre la profesión de Educador Social en Brasil, es crucial para establecer las relaciones políticas, teóricas y prácticas afectadas por la oferta de formación de Educadores Sociales. En los cursos técnicos en la escuela secundaria, en las carreras

de grado y en la especialización en Pedagogía Social, deberían incluirse líneas de investigación en Pedagogía Social y también ampliar los concursos públicos para los Educadores Sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Arroyo, M.G.

2005 «Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e derresponsabilidade pública», en Soares, L., Giovanetti, M. A. y Gomes, N. L. (orgs.), *Diálogos na educação de jovens e adultos*, Belo Horizonte, Autêntica, pp. 19-50.

Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI)

2005 *Propuesta marco para el XVI Congreso Mundial de AIEJI*, Montevideo, Uruguay, noviembre. Educación social: inclusión y participación. Desafíos éticos, técnicos y políticos. Doc. 22 p. (s/n.).

Brandão, C.R. (org.)

1987 *A questão política da educação popular*, San Pablo, Brasiliense, 7ª edición.

Fantin, M.

1997 *Construindo cidadania e dignidade: experiências populares de educação e organização no Morro do Horácio*, Florianópolis, Insular.

1997 «Educação popular e complexidade», *Encontro de Intercâmbio de Pesquisadores em Educação Popular*, João Pessoa (PB. BR), 16-18 de junio.

Fleuri

http://www.ced.ufsc.br/~mover/html/FLEURI_1998_EP_Brasil+.htm

Freire, P.

1980 *Pedagogia do oprimido*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 8ª edición.

1981 *Educação e mudança*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 3ª edición.

1992 *Pedagogia da Esperança*, Río de Janeiro, Paz e Terra.

Gohn, M. da G.

2009 *Movimentos sociais e Educação*, San Pablo, Cortez, 7ª edición.

Graciane, A.

2009 «Pedagogia Social no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua», en Silva, R.; Souza Neto, J. C. de; Moura, R. A. (Orgs.), *Pedagogia Social*, San Pablo, Expressão e Arte Editora/FAPESP/UNESCO, p. 215.

Machado, E.M.

2008 *Formação e Trabalho de Profissionais da Educação*, Relatório de Pesquisa, Curitiba, UTP.

2009 «A Pedagogia Social: Reflexões e diálogos necessários», en Silva, R.; Souza Neto, J. C. de; Moura, R. A. (orgs.), *Pedagogia Social*, San Pablo, Expressão e Arte Editora/FAPESP/UNESCO.

Oliveira, E.S.

2006 «Movimentos Sociais e Educação Popular no Brasil urbanoindustrial», *29ª reunião anual da ANPED*, Caxambu.

Paiva, V.P.

1987 *Educação Popular e Educação de Adultos*, San Pablo, Loyola-Ibrades, 5ª edición.

Pérez Serrano, G.

2007 «Presentación», *Pedagogía Social. Pedagogía Social y convergencia Europea*-monográfico, SSIPS, v.14, Madrid, UNED, pp. 5-8.

Ribeiro, S.A. de Oliveira

1977 *Em busca de uma metodologia para uma educação libertadora* (Disertación de Maestría), San Pablo, PUCSP.

Ribeiro, M.

2009 «Exclusão e Educação Social: conceitos em superfície e fundo», en Silva, R.; Souza Neto, J. C. de; Moura, R. A. (orgs.), *Pedagogia Social*, San Pablo, Expressão e Arte Editora/FAPESP/UNESCO.

Saez, J. (coord.)

1994 *El educador social*, Murcia, Universidad de Murcia.

Scarpa, P. y Corrente, M.

2007 «La dimensión europea del Educador/a Social», en *Pedagogía Social, Pedagogía Social y convergencia Europea – monográfico*, v. 14, SIPS, Madrid, UNED, pp. 63-74.

Scocuglia, A.C.

2003 *Educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de 60*, Campinas, SP, Autores Associados.

Setton, M. da G.

2002 «Família, escola e mídia - um campo com novas configurações», *Educação e Pesquisa*, USP, vol. 29, pp. 107-116.

2004 «A educação popular no Brasil: a cultura de massa», *Revista da USP*, abril, p. 34.

Silva, R.; Souza Neto, J.C.; Moura, R.A. (orgs.)

2009 *Pedagogia Social*, San Pablo, Expressão e Arte Editora/FAPESP/UNESCO.

Sposito, M.

1989 «Redefinindo a participação popular na escola», *Cadernos do CEDI*, nº 19, San Pablo, enero, pp. 61-67.

DOCUMENTOS

Brasil

- 1988 *Constituição da República Federativa do Brasil de 05/10/1988*. Atualizada até a Emenda Constitucional nº 17, de 22/11/1997. San Pablo, Saraiva.
- 1996 *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional*. LDB, nº 9.394.
- 2002 Ministério do Trabalho e do Emprego. Portaria Ministerial nº 397, de 9 de outubro de 2002 institui o novo Catálogo Brasileiro de Ocupações.
- 2006 Conselho Nacional de Educação. Res. CNE/CP 1 de 15 de maio de 2006, Delibera sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. *DOU*. 16 de mayo de 2006, Seção 1, p. 11.

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.068/1990.

Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), nº 8.742/1993.

MARCELO KRICHESKY

Pedagogía Social y educación popular

Tensiones y aportes sobre el derecho a la educación

En un contexto socioeducativo de grandes cambios y demandas sociales que interpela a los sistemas educativos de la mayoría de los países de la región en pos de una mayor equidad social y educativa, el problema de la inclusión de niños, adolescentes y adultos de los sectores más vulnerables constituye una cuestión crítica. Estas demandas están en la base de las políticas públicas vigentes, especialmente desde los años 2003 y 2004.¹

Por otra parte, la inclusión en tanto derecho a la educación, es un eje de reflexión e intervención de la Pedagogía Social y la educación popular. Estos enfoques de «lo educativo» interpelan las perspectivas hegemónicas que restringen la educación a «la escolarización formal» y a sus indicadores clásicos marcando agenda de políticas educativas² (vinculados con la accesibilidad; permanencia, egreso o calidad de aprendizajes disciplinares), y ponen el acento en el sentido social, crítico y emancipatorio de lo educativo, que desborda la matriz escolar.

La Pedagogía social y la educación popular tienen historias e itinerarios de producción diferentes. Constituyen plataformas de pensamiento e intervención educativa, con enfoques disciplinares y prácticos diversos, que responden a paradigmas y

1. A partir de estos años, y como en varios países de la región, asistimos a un momento de grandes cambios políticos. Parecería haber una voluntad de dejar atrás las políticas neoliberales que signaron la década de 1990, y la educación aparece como un factor clave para el logro de los nuevos objetivos de desarrollo económico y social. La mayoría de las leyes que se promulgaron como políticas de Estado reivindican el derecho a la educación, y la obligatoriedad de doce años de educación como el caso de la Argentina, con la Ley de Educación Nacional de 2006 (López, 2007).

2. Desde fines del siglo XX e inicios del XXI, las políticas educativas de la región que priorizan la educación para todos tienen una centralidad a partir de Jomtien (1992) y Dakar (2002) y los últimos acuerdos regionales del Mercosur. Este cambio es liderado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en sus metas 2021, y por otras agencias de cooperación (Unesco-Unicef), que sostienen el propósito de la educación inclusiva. A nivel nacional, la Ley de Educación Nacional (2006) es rectora en la definición de una nueva agenda y ampliación de la obligatoriedad educativa que alcanza el nivel secundario.

contextos sociohistóricos distantes entre sí. Mientras que la Pedagogía Social tiene un enclave territorial europeo, la educación popular es una práctica muy propia de América latina, desde sus orígenes.

Este documento propone indagar acerca de los enfoques y experiencias, que desde la Pedagogía Social (PS) y la Educación Popular (EP) puedan contribuir a reflexionar sobre los problemas relativos a la inclusión y sobre las estrategias de intervención institucional, y/o multisectorial. Por otra parte queremos iniciar el debate sobre los puntos de encuentro y desencuentro entre estos campos de trabajo y desarrollo teórico. Hoy más que nunca, la búsqueda de propuestas educativas que alteren la lógica tradicional del sistema, que interpelen el discurso educativo hegemónico (y las prácticas), y promuevan el derecho a la educación, surgen como una necesidad insoslayable en la construcción de ámbitos –colectivos y organizados– de inclusión socioeducativa.

Tres reflexiones resultan centrales en el debate de estas jornadas latinoamericanas: a) la inclusión educativa en los países de la región; b) puntos de encuentro y crisis de la Pedagogía Social y la educación popular; c) aportes tentativos desde estas perspectivas para promover el derecho a la educación.

ACERCA DE LA INCLUSIÓN Y EL CUMPLIMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: NOTAS PARA SU RADIOGRAFÍA

La situación social de los jóvenes de entre catorce y veinte años o más, que viven en contextos de pobreza o marginación socioeducativa y laboral, forma parte de uno de los dramas de la región.³ En esta realidad emerge la brecha de la desigualdad social, a través de cuerpos e imágenes ya estigmatizados y localizados espacialmente en zonas específicas y periféricas (tipificados como guetos), de las grandes ciudades (Wacquant, 2007), las que forman parte de un «modelo prototípico del capitalismo vigente en el mundo occidental».

Bajo estas condiciones económico-sociales y culturales, los sistemas educativos experimentaron durante estos últimos quince años importantes cambios en las políticas y legislación educativas, que favorecen una mayor democratización, en especial

3. OIT. En *Informe Trabajo decente y juventud en América latina* (2010) indica que del total de personas de entre 15 y 24 años en la región, 48 millones trabajan, 10 millones están desocupados y 22 millones no estudian ni trabajan. Inclusive, el estudio sostiene que unos 30 millones de jóvenes están empleados en la economía informal, donde predominan las malas condiciones laborales.

en lo que se refiere a mejorar la accesibilidad, permanencia y egreso de los niños y jóvenes del Sistema Educativo. Entonces, si hay mayor inclusión podemos formularnos algunas preguntas como: *¿cuáles son las caras de la inclusión? Si hay más jóvenes en la escuela, ¿en dónde están?; ¿cómo están?; ¿qué experiencias construyen en la escuela? ¿La inclusión favorece la ciudadanía o reproduce procesos de segregación social?, ¿expresa el ejercicio del derecho a la educación?*

Hablar de inclusión y exclusión educativa es un planteo hegemónico y monotématico de los discursos académicos, de la política socioeducativa de los países de la región y de la agenda, ciertamente circunstancial, de los medios de comunicación. Algunos autores (Enguita, 1992; Parrilla, 2002) permiten pensar diferentes significados y quizás estadios socio-históricos por los que pasaron los sistemas educativos en Europa y América latina respecto de los procesos de inclusión: desde modelos altamente excluyentes, otros de carácter segregacionista, de integración, y por último aquellos con sentido inclusivo.

En la Argentina, la cuestión de la inclusión fue parte de la tradición fundante de la escuela moderna. La escolarización fue una de las estrategias de gobierno propias de los siglos XIX y XX (que continúa aún vigente) para homogeneizar y civilizar. Estos dispositivos, prácticas y comportamientos conformaron subjetividades, percepciones y valoraciones (Tenti, 2000) con vistas a la constitución de la ciudadanía en el marco del nacimiento de los Estado-Nación. La escuela inclusiva aseguraba la replicación y la uniformidad de la experiencia educativa para el conjunto de la población. Como nos dicen Dussel y Southwell (2007)

[...] sentar en el mismo banco de escuela a los pobres y a los ricos, a los hijos de inmigrantes y a los nativos, a niñas y niños, fue uno de los medios por los que los educadores del siglo XIX pensaron que podía conformarse una sociedad común. Las clases medias y las clases más desfavorecidas mandaban a sus hijos a las escuelas estatales del barrio, con la convicción de que la escuela pública estatal era la mejor forma de integración y de igualdad social, que se mantuvo hasta hace poco tiempo.

Podría afirmarse que la cuestión de la inclusión no expresa un fenómeno nuevo. Por el contrario, en el marco de la consolidación del Sistema Educativo y la obligatoriedad educativa para el nivel básico (Ley 1420, 1884) –y a pesar de las diferentes olas expansivas de cada nivel–, inicialmente en educación básica y en las dos últimas décadas en el nivel medio, hubo y hay un universo de adolescentes, jóvenes y adultos que sigue excluido del sistema educativo por cuestiones geográficas (como el caso de

la ruralidad), de pobreza y desigualdad social. Acerca de estos procesos hay una proliferación de estudios,⁴ que consideran el problema de la desigualdad educativa en términos de circuitos diferenciados de calidad, fragmentación de la oferta y trayectorias educativas vinculadas con una escuela más anclada en sus posibilidades de contención social que en su potencial para garantizar la vigencia de la escolarización como derecho social.

En el marco de políticas socioeducativas que promueven la obligatoriedad de la educación secundaria junto con acciones sociales de alto impacto –como la de Asignación Universal por hijo (2010-2011)–⁵ tienen como propósito iniciar un proceso de reversión de la exclusión y ya hay mayor cantidad de jóvenes en el Sistema Educativo. Pero actualmente la cuestión de la inclusión se manifiesta de modo diverso a como lo hacía en la etapa fundacional de los Sistemas Educativos. Más allá del esfuerzo de las políticas y de un grupo numeroso de escuelas y organizaciones comunitarias por incluir adolescentes, la matriculación en la educación secundaria común en la Ciudad de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires ha descendido en los últimos años mientras que se elevaron los índices de la educación primaria y secundaria de adultos.⁶ Por otra parte, en la escuela media se cristalizan procesos de abandono y repitencia. Los adolescentes y jóvenes ingresan a un sistema que tiene una

4. Entre las investigaciones sobre la problemática de la inclusión se encuentran, entre otros, los siguientes trabajos: *La escuela vacía*, Unicef/Losada, Buenos Aires, 1993. En estos últimos años, entre los trabajos que abordaron este problema, se encuentran: Redondo, Patricia, *Escuelas y Pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Paidós, 2004; Kessler, Gabriel, *La experiencia escolar fragmentada* (UNGS-Conicet), 2003; Feijoó, María del Carmen, *Escuela y Pobreza*, Argentina, IPE-Unesco, 2004; López, N., *Equidad Educativa y Desigualdad Social*, Buenos Aires, IPE/Unesco, 2005; Tiramonti, G., *La trama de la desigualdad educativa*, Buenos Aires, Manantial, 2004; Binstok, G. y Cerruti, M., *Carreras Truncadas*, Unicef, 2005.

5. A partir del Decreto n° 1602 (2009), con un criterio universalista se desarrolla en la Argentina una política de ampliación del derecho a la educación para toda la ciudadanía, ligada a la Asignación Universal por hijo que garantiza el salario familiar a padres desocupados o trabajando en negro. Esta política tuvo un impacto importante en la disminución de los niveles de indigencia (cerca del 65%) y pobreza (18%) en un universo de 4,6 millones de niños y adolescentes (cerca de un 40%). Actualmente las redes de organizaciones sociales situadas en la mayoría de las provincias trabajan por mejorar la llegada de la AUH a los que más la necesitan y el regreso a la escuela de sus beneficiarios.

6. A partir del análisis de los relevamientos anuales de matrícula de Buenos Aires y CABA (1998-2008), coordinados a nivel nacional por la DNIECE del Ministerio Nacional de Educación, se observa que en la Provincia de Buenos Aires, el número de adolescentes que estudiaban en la educación común bajó del 95% del total en 2002 al 93,1% en 2008, y creció la participación de la educación de adultos (30,9%) y, en menor medida, la de la educación especial. En CABA se presenta casi una duplicación del universo de jóvenes de 17 años o menor pasando del 98% al 2008 a 4.834 alumnos en esta condición en establecimientos de adultos.

enorme dificultad para garantizar su permanencia y promoción. Por lo tanto los niveles de abandono de la secundaria básica se encuentran estabilizados en estos últimos años (2003-2008) en un 10%, mientras que para los últimos años de la secundaria superior un promedio del 20 al 25 % del alumnado abandona la escuela.⁷

Al mismo tiempo se observa que el proceso de democratización del acceso al sistema educativo (2003-2008) ha logrado que cerca del 85% de los jóvenes⁸ asistan a algún nivel o modalidad del sistema; por ejemplo un importante caudal de adolescentes y jóvenes que asisten a educación de adultos transitando su escolaridad con otros grupos étnicos, en ciertos casos distantes de su vida cotidiana y de sus expectativas educativas. Sin lugar a dudas, estamos viviendo un proceso de enormes cambios que habilita a hablar de un avance significativo en las políticas y en los sistemas educativos buscando revertir el problema de la exclusión. Sin embargo en esta etapa debemos preocuparnos por distintos modos de la inclusión que nos resultan clave para garantizar el derecho a la educación en un contexto complejo aún atravesado por la desigualdad. En este escenario, resulta muy propicio considerar a la Pedagogía Social y a la educación popular como enfoques y propuestas de política educativa con carácter emancipatorio y en procura de una mayor justicia social.

LA CONFIGURACIÓN DEL CAMPO DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y SUS PUNTOS DE ENCUENTRO CON LA EDUCACIÓN POPULAR: COSAS PARA DECIR Y HACER EN RELACIÓN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Uno de los principales problemas que presenta la Pedagogía Social para constituirse en un campo disciplinar es la diversidad de perspectivas y abordajes conceptuales, contruidos históricamente, especialmente en España y en Alemania.⁹ En un traba-

7. Junto con el problema de la exclusión, para la población joven sigue siendo una cuestión crítica finalizar los estudios secundarios. Más de catorce millones y medio de personas de 20 años y más en todo el país no completaron el nivel medio, lo que corresponde al 63,78% de la población (Censo 2001). Esta problemática afecta por igual a los jóvenes de 20 a 24 años (51,9%) y a los de 25 a 29 (51,7%), lo que confirma que estos grupos son efectivamente destinatarios de educación secundaria en todo el país. Jacinto, C., DNIECE, Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología, (2006).

8. «Datos de asistencia al Sistema Educativo de 24 conglomerados urbanos», Encuesta Permanente de Hogares, INDEC, 2009.

9. La historia de la Educación Social en Europa se extiende desde el siglo XVIII hasta la actualidad con enfoques típicos del higienismo y teorías de la adaptación social. Los orígenes de la

jo anterior¹⁰ mencionábamos la existencia de tres perspectivas sobre Pedagogía Social: aquella que plantea que la Pedagogía Social interviene por «fuera del sistema educativo» en contextos o medios educativos no formales, o como ciencia práctica social y educativa no formal» (Trilla, 2000; Feroso, 1994; Ruiz, 2003). Así, esta disciplina se situaría al margen del sistema educativo y algo alejada de los lugares legitimados para la enseñanza/aprendizaje como la escuela, buscando sus manifestaciones dentro de la sociedad misma.

Otra perspectiva que es hegemónica en los países centrales y muy ligada a las tradiciones del pensamiento funcionalista, moralizador e higienista (ligadas con el control social de la población) sitúa a la educación social «como la encargada de aquellas tareas que en la sociedad industrial vienen a ser una ayuda especial a grupos necesitados, realizadas en los lugares conflictivos de dicha sociedad» (Mollenhauer, 1974), en circunstancias sociales especialmente conflictivas para la calidad básica de la vida humana de ciertos grupos sociales (Quintana, 1984),¹¹ y destinada a superar o prevenir la marginación y la exclusión, de la infancia y la juventud¹² en particular. Los trabajos realizados por Caride (2002) marcan un recorrido muy fértil, y con planteos que establecen rupturas existentes en la educación social.

Hacia mediados de la década de 1990 se comienza a visualizar a la Pedagogía Social con mayor autonomía y diferenciación del trabajo social. Se establece como enfoque en el que participan varias disciplinas (pedagogía, sociología, psicoanálisis, filosofía y teoría política), con incidencia en los sistemas educativos en tanto «construcción de plataformas múltiples y diversas capaces de dar al sujeto de la educación un lugar de protagonismo en los procesos de adquisición y consiguiente apropiación, transformación y uso de los saberes en juego a nivel local y global» (Núñez, 1999).

Pedagogía Social, en Europa se remontan al siglo XVIII propio de la Ilustración y aportes de algunos pensadores preocupados por la educación de los pobres. Véase Pestalozzi, J.H. (1775), «Súplica a los filántropos y bienhechores para el establecimiento de una alquería donde dar educación y trabajo a los niños pobres»; Quintana Cabanas, J.M. (1994), *Educación social. Antología de textos clásicos*, Madrid, Narcea; y López, A. y Hamburguer, F., «Reflexiones en torno a la situación de la Pedagogía Social en la Universidad Alemana», *Pedagogía social: Revista Interuniversitaria*, nº 1, 1998.

10. Krichesky, M., «Pedagogía Social. Entre las políticas y las prácticas», Jornada de Pedagogía Social, UNIPE, 2009.

11. Quintana, J., «Pedagogía Social y sociolaboral de la educación. Análisis comparativo de ambos conceptos y análogos», *Perspectivas Pedagógicas*, nº 37-38, Madrid, Dykinson, 1984.

12. Petrus, A., *Pedagogía Social*, Barcelona-Ariel Educación, rescata de manera predominante esta perspectiva.

En la tercera perspectiva, la educación social posibilita la redistribución social de las herencias culturales a través de la incorporación de múltiples lenguajes expresivos, corporales y tecnológicos. De este modo enriquecen el modo tradicional oral y escrito de transmisión, traspaso, recreación y circulación del capital simbólico con el fin de paliar o transformar los efectos segregativos de los sujetos. Cabe interrogarnos qué punto de contacto tiene la Pedagogía Social con la educación popular en nuestro contexto actual.

En nuestro país y en los países de la región, los movimientos contrahegemónicos o alternativistas surgidos al interior de los sistemas educativos (siglos XIX-XX) permiten visualizar una pluralidad de actores e ideas, que reunían tendencias pedagógicas y políticas articuladas en torno al eje de la defensa de una educación democrática, enroladas en corrientes contrahegemónicas al modelo liberal, representadas por una serie de educadores (Carlos Vergara, José Zubiaur, Manuel Sarsfield Escobar) que se ubican como alternativas de oposición, que refuerzan elementos democráticos y críticos de la pedagogía dominante (Puigrós, 1997).¹³

A partir de la década de 1970 surgen las corrientes propias de la Educación Popular (EP) en un sentido freireano; podríamos interrogarnos acerca de los niveles de acople (continuidad, coherencia) o desacople (ruptura o antagonismo) que tienen con la Pedagogía Social. Junto a la Teología de la Liberación, la comunicación alternativa, la investigación acción participativa, la EP proporciona un punto de partida y de quiebre respecto de los modelos hegemónicos (bancarios, asimétricos, restringidos a la instrucción), situando a la enseñanza como acto político y reconociendo el diálogo y el conflicto, en términos de poder, pero también como práctica de liberación (Gadotti, 2008). La tradición de la educación popular –en sentido freireano– apunta a la formación de sujetos políticos en la autogestión, el trabajo cooperativo y el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas.

Magendzo (2004) señala la perspectiva política que se plantea la educación popular y analiza entre otros aspectos la distribución social del poder, los efectos de la macropolítica del capitalismo en la configuración del binomio dominación-opresión social y educativa. Considera como ejes de trabajo las relaciones de dominación entre centro y periferia; la relación entre selección y distribución del conocimiento y el capital económico; la toma de conciencia crítica de las relaciones sociales desnatu-

13. Véase Puigrós, A., *Sujetos, disciplina y currículum*, 1997. Allí la autora considera alternativas pedagógicas aquellos enfoques de política y prácticas (siglos XIX-XX) críticos del modelo oligárquico-liberal instituido en los países de la región, de la imposición reglamentarista y de la imposición disciplinaria y cuestionadores de la táctica y la estrategia normalizadora.

ralizando la legitimidad y hegemonía que cobró en nuestra sociedad la racionalidad instrumental.

La «educación liberadora» es entendida como un fin en sí mismo y un medio para la construcción de poder popular en pos de la transformación social. Desarrolla una propuesta pedagógica y política basada en la participación y en el diálogo que busca la emancipación social y educativa de los sectores más postergados (Nuñez Hurtado, 2005). El enseñar –y por lo tanto la intención de incluir (lo decimos nosotros)– ya no se reduce a transmitir saberes, de los que todos somos poseedores y portadores. Enseñar adquiere otras significaciones y otras formas. Enseñar es impulsar la reflexión, es promover el interrogante, el pensamiento desde una perspectiva dialéctica educador-educando (Quiroga, 2010).¹⁴ Enseñar es formar la conciencia crítica pensada como una forma de la relación sujeto-mundo. Se trata de una actitud abierta al conocimiento de la realidad y al conocimiento de sí mismo en ella. En esta relación dialógica circulan también las historias, experiencias de vida, todo lo que englobamos en el concepto de práctica. Práctica que no es solo un hacer sino que es el hacer de un sujeto con historia, en relaciones, etcétera.

La educación popular condensa una multiplicidad de sentidos, a veces contradictorios, tanto a nivel de los discursos y las prácticas como en las articulaciones entre ambos en cada una de las regiones y países del continente (Finegan, 2009). En el Cono Sur estuvo muy ligada a los procesos de lucha contra dictaduras y a los procesos de democratización, en los países andinos como Bolivia y Perú es notorio el acento en lo étnico y lo indígena. En América Central se la vincula con los procesos insurreccionales, en México tuvo su nicho en las iniciativas organizativas independientes que buscaban opciones frente al partido de gobierno (Nuñez Hurtado, 2005).

Revisiones actuales de la CEAAL (2009)¹⁵ en relación con perspectivas alternativas de la educación popular (propias de la década de 1970) ante los sistemas educativos plantean un nuevo escenario. A partir de la crisis de hegemonía del neoliberalismo en los países de la región, con el apoyo de los movimientos sociales, la inserción de las ONG en las políticas públicas durante estos últimos años, el desarrollo del poder

14. El desarrollo de una conciencia crítica de las relaciones sociales requiere la capacidad de análisis de sus representaciones. Se trata de no ser portadores acríticos de las representaciones colectivas. Sino, por el contrario, de analizar la relación la representación que la ideología dominante tiene de los hechos y los hechos mismos (Quiroga, 2010).

15. En Puntual, P., «En torno a la agenda de la educación popular» (CEAAL, revista *La Piragua* n° 28, 2009) analiza durante esta última década los cambios de perspectivas de la educación popular.

local, la relación con la escuela, y la relevancia que tienen en la agenda política y social las cuestiones de género, medio ambiente, derechos humanos.

En permanente proceso de revisión de los enfoques de la educación popular freireanos, y retomando los aportes de Magendzo (2004) se considera a la educación popular ante el desafío de intervenir en nuevas coyunturas sociales y políticas que abren un horizonte más promisorio (desde el Estado y la Sociedad Civil) respecto al cumplimiento de los derechos sociales y educativos, a partir de considerar el lenguaje de las posibilidades. Esto significa trazar nuevos mapas y crear renovados códigos cognitivos; recuperar las subjetividades individuales y colectivas. En este sentido, la educación popular debería sumarse al movimiento de la formación ciudadana activa ligada a la profundización de la ciudadanía, a la protección y ejercicio de los derechos sociales y políticos en el marco de un Estado y una sociedad civil que a nivel regional brega por una mayor justicia social y mejor redistribución de la riqueza.

En nuestros países, en estos últimos años estas prácticas (descriptas por Finegan, 2009) –autodefinidas como de educación popular– participan de procesos de diálogo con el Estado con el objetivo de demandar su gradual legitimación, reconocimiento y financiamiento como instituciones educativas. Este es, por ejemplo, el caso de un grupo numeroso de jardines comunitarios y bachilleratos populares (Sverdlick, 2008). Sin embargo, otras experiencias resisten la posibilidad de ser parte del sistema y promueven y sostienen con esfuerzos y recursos propios, prácticas autogestivas, desvinculadas de todo encuadre o referencia estatal. Tanto en un caso como en otro, resultan innegables y valiosos los aportes de la Educación Popular al campo de la Pedagogía Social, y a las cuestiones de la inclusión y al derecho a la educación. Innegables y valiosos en términos de recuperar la perspectiva emancipadora, crítica y política del acto de educar.

UNA REVISIÓN DE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y LA EDUCACIÓN POPULAR: EL CAMBIO DE FORMATO DE LA ESCUELA COMO OPORTUNIDAD

La Pedagogía Social y la educación popular tienen argumentos político-pedagógicos necesarios para aportar a la reflexión educativa. Asimismo tienen propuestas orientadas a intervenir ante los procesos de inclusión desde la perspectiva del derecho a la educación. En textos anteriores venimos diciendo que para revisar las «formas efectivas» que las prescripciones estatales tienen en la escuela es importante reconside-

rar, en la práctica, la subjetividad de los actores,¹⁶ la cultura institucional y condiciones de trabajo docente. Estas definen en gran medida la posibilidad de construcción de prácticas educativas y sociales inclusivas. Por otra parte, no es suficiente hablar de inclusión sino que es preciso asumir también los indicadores de acceso, permanencia y abandono.

No es lo mismo considerar que los jóvenes estén dentro o fuera de la escuela; como tampoco lo es que abandonen o permanezcan. Lo que hoy se observa es que la inclusión tiene, como se planteó en el primer punto de este artículo, un correlato en ciertos casos un correlato, en ciertos casos, una contención, un alojamiento (Correa y Lewkowicz, 2004) y la conformación de una experiencia educativa precaria (caracterizada por algunos autores como de baja intensidad) (Kessler, 2002), con aprendizajes pobres y abandonos temporarios. Al mismo tiempo los procesos de inclusión educativa son interpelados por nuevas identidades juveniles que asisten a las escuelas: hoy se incorpora un nuevo «sujeto-alumno» de sectores tradicionalmente excluidos del sistema educativo; de la mano de políticas de retención y reinserción educativa (materializadas principalmente en becas estudiantiles y/o en las actuales políticas nacionales con carácter universal como la de Asignación Universal por Hijo en 2010).

Llama la atención el desajuste y la heterogeneidad en la percepción de los educadores de las crueles realidades cotidianas que viven sus alumnos. Y es en este marco que también se ponen en juego las categorías de «la educabilidad»,¹⁷ en tanto naturalización de las limitaciones para la enseñanza y el aprendizaje o por el contrario de la capacidad potente de la escuela de instituir y generar procesos de transmisión cultural. El problema de las condiciones de educabilidad sigue vigente porque no solo los adultos «creen» que algunas personas no pueden ser educadas, sino que los propios jóvenes y adolescentes son permeables a esa naturalización del concepto y encarnan la imposibilidad como una suerte de profecía autocumplida.¹⁸

Se observa la tendencia de que los procesos de inclusión educativa –acceso, permanencia o reingreso– en el nivel medio se dan junto con ciertas modificaciones que

16. En Kaplan (2006) se analiza la subjetividad de docentes y su potencial para transformar la condición de pobreza del alumno ya en atributo vergonzante, ya en oportunidad frente a la cual la escuela puede torcer los destinos que se presentan en apariencia inevitables.

17. Un importante debate se dio en nuestro país acerca del término de educabilidad y de las condiciones sociales de aprendizaje en 2008. Véase Baquero, R., «La educabilidad bajo sospecha», *Cuaderno de Pedagogía*, nº 9, Rosario, 2001.

18. Meirieu (2001) plantea precisamente que el gran problema de la educación es cómo educar al otro y no «moldearlo». Sostiene que la educación es el misterio de cómo se fabrica un humano.

comienzan a notarse en la composición social de escuelas y formato en ruptura del dispositivo escolar único propio de la modernidad (Tiramonti, 2004). Desde la escuela y por fuera de ella (en organizaciones y centros comunitarios, jardines, bibliotecas) se dinamizan nuevos formatos educativos, es decir, de experiencias educativas con mayor flexibilidad en su plan de estudios que permiten el reingreso y la conclusión del ciclo educativo (por ejemplo: Escuelas Medias de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires [Krichesky, 2007];¹⁹ experiencias en red y articulaciones de escuelas con organizaciones sociales para mejorar trayectorias escolares [Krichesky, 2009b],²⁰ centros de adultos en articulación con formación profesional, Bachilleratos Populares, y los CESAJ²¹ en la Provincia de Buenos Aires)²² que renuevan a partir de la gestión de redes y comunidades de aprendizaje su apuesta por la inclusión y el derecho a la educación, constituyendo fragmentos innovadores, con cierta precariedad en su sostenibilidad y calidad educativa.

En este marco de cambios de *subjetividad y formas de hacer escuela*, la Pedagogía Social, con los aportes de la educación popular, puede irrumpir en la escena escolar en términos de problematizaciones, enfoques, propuestas metodológicas, que favorezcan una reflexión provocativa y crítica sobre los niños y jóvenes en tanto *sujetos de derecho e históricos*, «incluidos» en relaciones dialógicas y renovación del vínculo que aporten, al mismo tiempo, nuevos lenguajes para la transmisión cultural, que resignifican el mandato estatal del «todos a estudiar».

Esta reivindicación de la idea del sujeto de derecho significa la comprensión del otro no como un sujeto incompleto potencialmente peligroso para la vida social o un «simple portador de intereses», sino como alguien que posee ciertos derechos, con

19. En Krichesky, M. (2008) «Escuelas Medias de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires», Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (en línea): <www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/dirinv>.

20. En Krichesky, (2009) se analizan casos de comunidades de aprendizaje en la Argentina (en Santiago del Estero y Misiones) que favorecen procesos de inclusión a partir del trabajo conjunto entre escuelas y organizaciones sociales.

21. Los Cesaj (creados a partir de la resolución 5009/2008) son centros de escolarización secundaria para adolescentes y jóvenes entre 15 y 18 años; son cincuenta en la Provincia de Buenos Aires y están diseñados para que los jóvenes concluyan el ciclo básico de la secundaria en dos años, incluyendo su capacitación en formación profesional. Se crean en una institución educativa, en articulación con un Centro de Formación Profesional y una organización de la comunidad comprometida con el seguimiento y convocatoria de los alumnos.

22. Krichesky, M., *Experiencias de segunda oportunidad*, Santiago de Chile; MISSIRLIS, G., «Formación Profesional y terminalidad de la educación: Una propuesta curricular inclusiva», *Todos en la Escuela*, UNSAM, 2009.

«derecho» a ejercerlos, ampliarlos, y sumar nuevos (Nuñez, 2007); Violeta Núñez considera este posicionamiento sobre el sujeto como «aquel dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le ofrece y a la vez le exige en un momento dado para incorporarse a la vida social, y a la participación ciudadana» (Nuñez, 2001). Lejos de estar restringido a la perspectiva liberal (ejercicio y oportunidad para el ejercicio de los derechos civiles, sociales y políticos), el sujeto de derecho planteado por la Pedagogía Social, del cual doy cuenta en este texto, lleva consigo cierto legado de las perspectivas de la educación popular freireana, en tanto sujeto crítico constituido como tal a partir de un proceso de concientización, liberación y por lo tanto a partir de una praxis.

Sin duda que los campos de actuación de la Pedagogía Social para intervenir ante «lo educativo» no son necesariamente la sociedad civil o todo aquel espacio que queda «por fuera de la escuela», sino que también es precisa una estrategia para diagramar una experiencia escolar desde la propia escuela con mayor riqueza y empoderamiento de los propios sujetos. El enfoque de escuela ciudadana que nos plantea Gadotti (2002) tiene una riqueza importante en esta perspectiva inclusiva y de promoción del derecho a la educación, en la medida en que se orienta a «contribuir a la creación de las condiciones para el surgimiento de una *nueva ciudadanía*, como espacio de organización de la sociedad para la defensa de los derechos y la conquista de otros nuevos».

En síntesis, se trata de «incluir» a través de formar a quienes enriquecerán la esfera pública ciudadana. Se trata de acompañar a la sociedad para que encuentre su voz activa en la formulación de las políticas públicas, que permitan avanzar en la apertura de lo escolar y sus articulaciones con la comunidad educativa, hacia un campo educativo con más actores y modalidades de transmisión cultural que enriquezcan la enseñanza y la habiliten para que sea verdaderamente inclusiva y ofrezca para todos una experiencia atravesada por el derecho y la participación ciudadana.

BIBLIOGRAFÍA

Caride, J.A.

2002 «La pedagogía social en España», en Núñez, V. (coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Barcelona, Gedisa.

Correa, C. y Lewkowicz, I.

2004 *Pedagogía del aburrido*, Buenos Aires, Paidós Educador, 2004.

Dussel, I. y Southwell, M.

2007 Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, De quién y para quién la escuela, *El Monitor de la Educación*, Los Dossier 2004-2007.

Enguita, M.F.

1992 *Poder y participación en el sistema educativo*, Barcelona, Paidós.

Eroles, D.

2009 *Experiencias de segunda oportunidad*, Santiago de Chile, OREALC.

Fermoso, P.

1994 *Pedagogía social: fundamentación científica*, Barcelona, Herder.

Finegan, F.

2009 *Educación Popular y Educación de Jóvenes y Adultos: Algunas reflexiones sobre un dialogo complejo entre tradiciones diversas*, Instituto para el Desarrollo y la Investigación Educativa (IDIE), OEI.

Gadotti, M.

2002 Comunicación presentada en la 1ª Conferencia Internacional de Educación, Ribeirão Preto, San Pablo, Brasil, del 10 al 12 de julio de 2002 (obra inédita). Traducción de Jorge R. Seibold.

2008 *Educación y Poder. Introducción a la pedagogía del conflicto*, San Pablo, Cortez Editora.

Kaplan, C.

2006 *La inclusión como posibilidad*, Organización de los Estados Americanos (OEA) / Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.

Kessler, G.

2002 «Trayectorias Escolares», *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós.

Kliksberg, B. y Tomassini, L. (comps.)

2002 *Capital Social y cultura: claves estratégicas para el desarrollo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Krichesky, M.

2009a «Pedagogía Social. Entre las políticas y las prácticas», *Jornada de Pedagogía Social*, UNIPE.

2009b «Estudio de casos: experiencias educativas de segunda oportunidad. Innovaciones hacia la democratización de la educación secundaria. Estudio de casos en las provincias de Misiones y Santiago del Estero», en Blanco Rosa, *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, Informe OEI. En línea.

2011 «Escuelas Medias de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires», Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (en línea). Dirección: <www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/dirinv>.

López, N.

2007 *Las nuevas leyes de educación en América Latina*, Buenos Aires, CLADE/IIFE/Unesco.

Magendzo, A.

2004 «Dialogando con la educación popular: una búsqueda de nuevos lenguajes», revista *Piragua*, n° 21, CEAAL.

Meirieu, P.

1991 *La opción de educar; ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro.

Missirlis, G.

2009 «Formación Profesional y terminalidad de la educación: Una propuesta curricular inclusiva», *Todos en la Escuela*, UNSAM.

Mollenhauer, K.

1974 *Die Urspruge der Sozialpadagogik in der industriellen Gessellschaft*, Weinheim, Beltz.

Núñez Hurtado, C.

2005 «Educación popular: una mirada de conjunto», revista *Decisión*, Educación Popular, n° 10, México, CREFAL.

Núñez, V.

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

2001 «La exclusión, espada del Damocles contemporáneo», en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, Universidad de Murcia, n° 6-7, 2ª época.

2002 *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*, Gedisa.

2007 «Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos», Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina, abril.

Parrilla Latas, A.

2002 «Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva», *Revista de Educación*, n° 327, Universidad de Sevilla.

Petrus, A.

1997 *Pedagogía Social*, Barcelona, Ariel Educación.

Puiggrós, A.

1997 *Sujetos, disciplina y currículum*, Buenos Aires, Galerna.

Puntual, P.

2009 «En torno a la agenda de la educación popular», CEAAL, revista *La Piragua*, n° 28, CEAAL.

Quintana, J.

1984 «Pedagogía Social y socio laboral de la educación. Análisis comparativo de ambos conceptos y análogos», *Perspectivas Pedagógicas*, n° 37-38, Madrid, Dykinson.

Quiroga, A.

2010 Dirección URL: www.pañuelosenrebeldia.com.ar. Charla en el seminario de Educación Popular de la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo (Consulta: 2010).

Ruiz, C. (coord.)

2003 «Educación social: viejos usos y nuevos retos», Valencia, Universitat de València, pp. 173-227, en línea en: <http://www.uv.es/pasca/MAGATZEM/LA%20ASC%20COMO%20SISTEMA%20DE%20FORMACION%20PERSPECTIVA%20HISTORICA.pdf>.

Sverdlick, I.

2008 «Bachilleratos populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales», *Serie ensayos & investigaciones*, n° 30, Buenos Aires.

Tenti, E.

2000 «La educación básica y la cuestión social contemporánea», *Congreso sobre Pedagogía*, Colombia, Mimeo.

Tiramonti, G. (comp.)

2004 *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Flacso-Manantial.

Trilla, J.

2000 «El aire de familia de la pedagogía social», en Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J., *De profesión educador(a) social*, Barcelona, Paidós.

Wacquant, L.

2007 *Los condenados de la ciudad*, Buenos Aires, Siglo XXI.

EUSEBIO MANUEL NÁJERA MARTÍNEZ*

A la búsqueda del sujeto pedagógico

Encuentros entre Pedagogía Social y educación popular en Chile

*El objeto del autor, tratando de las sociedades americanas,
es la educación popular y por popular entiende general...
[pero] lo que no es general sin excepción no es verdaderamente
público y lo que no es público no es social.*

Simón Rodríguez, *Luces y virtudes sociales.*
Sociedades americanas en 1828

CONSIDERACIONES PRELIMINARES PARA REALIZAR UN ENCUENTRO

La pregunta que nos anima hoy se refiere al posible encuentro entre Pedagogía Social y educación popular en países como Chile, pero que al mismo tiempo remiten a América latina, como un complejo societal incluyente. Más aún, la inquietud que nos anima tiene que ver con la construcción de unas educaciones que se ubican en el norte de otro mundo posible, inclusivo y participativo, como horizonte de expectativa. Desde ya expresamos que dicha inquietud se articula con el ejercicio plural de diversos actores que en nuestros países piensan y actúan en la búsqueda de sociedades más justas y ofertas educacionales respetuosas de los derechos que asisten a todos.

* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesor de Filosofía. Magister en Educación de Jóvenes y Adultos. Experiencia profesional de más de treinta años en el ejercicio de la docencia, la animación, la educación, la asesoría pedagógica, la dirección de programas educativos y la investigación, tanto en ámbitos institucionales estatales como no gubernamentales. Sus campos de actuación e investigación han sido la educación de jóvenes, el desarrollo local, la educación popular y la enseñanza de la filosofía.

Actualmente trabaja como docente y Coordinador del Departamento de Fundamentos y Teoría de la Educación de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Es Coordinador Regional para Latinoamérica de la Asociación Internacional de Educadores Sociales [AIEJI] y participa en el Colectivo de Pedagogía Social, COPESO.

En nuestro caso, la pregunta intenta establecer puentes entre ciertas experiencias educativas en las cuales el autor se ha visto implicado en las últimas décadas, algunas tradiciones socioeducativas latinoamericanas y chilenas de las cuales el autor ha participado, y otras apuestas académicas y de investigación educacional o pedagógica, en las cuales el autor también está participando. En general, dichos acontecimientos educativos y pedagógicos han tenido en común el abrir cauces de inclusión, participación y proyectar sueños y utopías.

El posible encuentro al que alude nuestra pregunta ya se ha iniciado y nombrado dentro de la praxis educativa latinoamericana, y su periplo de documentación aumenta rápidamente. En diversos países de la región se han realizado experiencias durante la primera década del siglo XXI, en las cuales se producen intercambios y reconocimientos, diferencias y aproximaciones. Queda, eso sí, un largo camino por recorrer, debido a la amplitud de experiencias, prácticas, discursos y modelos involucrados.

En la actualidad, los incipientes discursos expresan expectativas en común entre los profesionales de la educación y la educación social en particular. La presencia de ciertos intercambios políticos, académicos y pedagógicos entre sí y con algunas tradiciones del viejo continente da curso a tareas significativas de enriquecimiento de las prácticas, desarrollo de una profesionalización y una forja desafiante en el campo de las políticas públicas. Al mismo tiempo, el tema se confunde en numerosas denominaciones, expresando algunas sombras. Podemos visualizar disonancias que quieren expresarse desde los márgenes y *desde la base*, recobrando subjetividades ancladas en compromisos éticos y políticos específicos. Son voces que, desde sus críticas, ayudan a aquilatar la empresa y avanzar hacia una tarea más profunda que, a nuestro juicio, nos compete a todos: la de *construir el sujeto pedagógico latinoamericano* (Puiggrós, 2005).

HACER EL DIÁLOGO PEDAGÓGICO (SOCIAL)

A la Pedagogía Social se llega por tres vías: la histórica, o lo que se ha hecho al respecto; la práctica, o lo que se está haciendo; y la analítica, o lo que dicta la razón acerca de lo que esta disciplina o ciencia es o debe ser (Caride, 2005; Petrus, 1997; García Molina, 2003). De aquí en adelante, intentaremos abordar, en parte, este desafío.

En nuestro trabajo reconocemos la oportunidad que tenemos de expresar nuestros saberes y prácticas desde el campo pedagógico. Es parte de nuestras apuestas afirmar que desde la pedagogía podemos cuestionar, denunciar, anunciar y proponer

otras educaciones posibles y, al mismo tiempo, contribuir a la construcción de sociedades más democráticas.

Entendemos la pedagogía como parte del espacio discursivo moderno, donde la educación se configura desde los saberes sistematizados de la cultura occidental como objeto de conocimiento, depositaria de las tensiones y debates que sucedieron en el campo epistemológico durante el siglo XX y, además, de los desencuentros con las *otras* culturas (es decir, las nuestras).

Compartimos el planteamiento del pedagogo Philippe Meirieu respecto al carácter, impredecible y al perfil polémico de la pedagogía que vivimos porque esta

es, en su esencia, un discurso de lo indecible [...] integra la impredecibilidad constitutiva de la praxis pedagógica, el hecho de que se trata de una actividad que ponen la libertad del otro en el núcleo de sus preocupaciones y, por tanto, no puede aspirar a predecir nada con la certidumbre del científico (Meirieu, 1998: 92).

Para Núñez, «la pedagogía abre un lugar desde el que interrogar el saber sobre el hombre. Desde esta perspectiva, aparece como un intento de dar sentido a una práctica que perpetúa lo humano desde el comienzo de los tiempos» (Núñez, Violeta, 1990: 58).

No es tarea en este momento detenernos en la necesaria reflexión antropológica que interroga lo afirmado anteriormente, pero es bueno indicar la presencia de algunas huellas en este sentido. La concepción humanista moderna ha sido problematizada desde hace mucho tiempo respecto a sus restrictivas propiedades integradoras y de realización de derechos. Recordamos a Paulo Freire (1983), quien propone que, a partir de la dramaticidad de la deshumanización de la época actual, nos consideremos a nosotros mismos como problema, un problema ineludible: el de nuestra humanización. Así, desde hace años, se despliega un conjunto de enfoques antropológicos que relevan el carácter intercultural, relacional, situacional, «experiencial y/o narrativo de la condición humana.

La actual *sociedad postindustrial o de la información*, con sus alteraciones y mutaciones profundas en torno a la figura social y cultural hacia sus destinos y manifestaciones posibles, repone la problematización de lo humano. Se debilitan las fortalezas de cohesión de los Estados y se tiende a la *destrucción de los colectivos* (Bourdieu, 1998). Se funda la movilización constante del deseo: «el semio capital ha puesto el alma a trabajar» (Berardi, 2007: 85). Los modos de ser constituyen mercaderías de uso temporal y las identidades ceden a perfiles estandari-

zados o *pret-à-porter* (Sibilia, 2006). «El cuerpo de la humanidad quiere procurarse un nuevo estado de inmunidad dentro de una piel electrónico-mediática» (Sloterdijk, 2003: 34).

Es innegable que en este escenario la educación es una de las dimensiones de la vida altamente afectadas. Tarea de tramitaciones culturales, de experiencias relacionales, de sentidos compartidos, de historias comunes, de apertura a la expresión de lo indecible que nos otorga esperanzas, de construcción de subjetividades, hoy se enfrenta a redes policéfalas jerarquizadas por nuevas modalidades concentradas del conocimiento: las *tecnociencias* (Núñez, Violeta, 2003). Las instituciones educativas se encaminan en dicha dirección, reproduciendo desigualdades aumentadas por las lógicas de mercado. Por un lado, la reproducción autónoma de pequeñas élites cognitivas vinculadas a los poderes económicos conforma nuevas castas intelectuales (Gorostiaga, 1997) y, por otro lado, se asiste a la expansión de una *escuela de la ignorancia* (Michéa, 2002) para las mayorías con vastas exclusiones de la actualidad de la época, la instalación de prácticas de *poquedad pedagógica* (Rattero, 2009) y *vaciamiento pedagógico* en escuelas y centros de acción social. La *conciencia mágica*, denunciada por Freire, se esparce como un virus por los *espacios institucionales* de lo educativo de nuestras sociedades.

El sujeto pedagógico continúa a la deriva, aunque la tarea de perfilar otras educaciones posibles sigue siendo uno de nuestros desafíos. A pesar de los intentos de las últimas décadas, nuevamente nos encontramos necesitados ante las encrucijadas de una nueva época, de la voluntad que expresara el pedagogo Simón Rodríguez a principios del siglo XIX: «¡Inventamos o erramos!».

En cuanto constituyente de las difíciles relaciones entre saber y poder en sociedades como las latinoamericanas, la Pedagogía Social puede perfilarse como uno de los sitios contemporáneos estratégicos para continuar el debate y las prácticas referidas a los proyectos y conflictos presentes entre educación y sociedad.

La literatura pedagógica social especializada, en castellano, presenta una documentada producción académica sobre los problemas de constitución y dos sentidos de la Pedagogía Social en la época contemporánea (Núñez, Violeta, 1990; Petrus, 1997; Núñez, Violeta, 1999; García Molina, 2003; Caride, 2005; entre otros). En ellos pueden encontrarse temas relevantes y discutibles –algunos enunciados y otros tratados con profusión–, como son:

- la revisión crítica relativa a la *episteme*, la *doxa*, la ideología y los *mitos* en los que se sustentan la producción y contenidos del saber pedagógico occidental;
- la revalorización de algunos planteamientos pedagógicos fundacionales;

- el campo desde el cual la Pedagogía Social puede relacionarse en el espacio intelectual dominante de las *ciencias de la educación* y sus vinculaciones confusas con la pedagogía escolarizada (con sus tradiciones académicas subsecuentes);
- la cuestión, no menor, de las relaciones entre teoría y práctica (lugar donde el debate entre académicos y educadores, *especialmente de base*, ha tenido un espacio preferente de contrastes);
- las relaciones, no suficientemente investigadas, entre el campo de producción tradicional académica y la presencia de cierta *empiría sesgada e impura* en los diversos espacios de prácticas socioeducativas (para nuestro caso, además, con la presencia de cierto *saber popular* portado por el sujeto histórico de la educación latinoamericana);
- la amplitud y la diversidad de la acción educativa (actores, temas, ámbitos, espacios, etcétera);
- el lugar de lo social en la actualidad, a la luz de las reformas institucionales orientadas por la economía de mercado (el consumo y la desregulación de lo social);
- las transformaciones de los lugares de construcción de subjetividades y convivencias, a la luz de la presencia de ciertos *neo-logismos* actuales (*neohigienismo*, *neofilantropía*, por ejemplo);
- la emergencia de los claros y oscuros de la sociedad de la información y las llamadas *nuevas tecnologías*.

Son lugares comunes en estas investigaciones las vinculaciones de la pedagogía con la fundación del ideario moderno europeo occidental y su devenir en las formas políticas, económicas y sociales a las que ha dado cuerpo en los últimos siglos: proyecto humanista liberal, capitalismo industrial, racionalidad científica dominante. Para nuestros intereses, en cuanto incesantes buscadores de un *ethos* propio a nuestro continente, esto comporta un dato no menor, ya que debemos profundizar en los problemas que desde nuestra hibridez cultural asume su instalación en nuestros países.

Por otra parte, en los últimos años, la pedagogía (social) occidental se ha visto involucrada en la dinámica de problematizaciones y cambios de paradigmas. Explicitados los efectos de la dominante presencia de la corriente positivista en la praxis pedagógica en general, se suceden nuevos enfoques/salidas, tales como los modelos crítico-comunicativos, interpretativos, de pensamiento complejo, del caos, estructurales y/o psicoanalíticos. Esta riqueza de búsquedas indica una transición paradigmática epocal interesante que puede beneficiar el desarrollo de estas educaciones.

Fruto de las dinámicas de la modernidad, el discurso de los espacios/sistemas escolares se apropia del universo educativo (Núñez, Violeta, 1990). Es una elección político-cultural respecto al lugar que tendría la educación, sobre todo desde los proyectos de construcción de los Estados modernos. La escuela cumpliría un rol fundamental en la formación de nuevas generaciones capaces de involucrarse activamente en el nuevo mundo industrializado, ciudadano e individualista. Este proceso es orientado prioritariamente por las tendencias científicas positivistas que proporcionan una guía tecnológica efectiva a las prácticas pedagógicas escolares. Es también el caso de nuestros países donde, incluso las corrientes alternativas y/o progresistas «nunca abandonaron el campo de la escolarización» (Puiggrós, 2005: 104).

En este cuadro de representaciones,

«la Pedagogía Social queda limitada a la definición que la establece como disciplina que tematiza lo educativo como producción en diferentes espacios sociales –no escolares– y que elabora modelos que predicen, prescriben y operativizan la acción educativa» (Núñez, Violeta, 1990: 66).

En la actualidad, esta diferencia puede y debe ser reinterpretada a la luz de la compleja tarea socializadora de la escuela, de la presencia de ciertos procedimientos de control social en las instituciones donde concurre lo social como derecho amplio y, por último, de los nuevos requerimientos que impone el *cambio de época* al que asistimos (a saber, derecho a la educación, ciudad educativa y educación permanente, entre otros).

Pensar la escuela desde la Pedagogía Social ha tomado cuerpo hace décadas en la investigación y en la involucración de la educación popular. Las interrogaciones por la educación permanente, por las dificultades para ejercer lo social en la escuela, el develamiento de las renovadas formas de asistencia, la contribución a restituir lo educativo en las prácticas escolares son algunas de las manifestaciones que tomamos hoy en cuenta (Ortega, 2005).

Para Violeta Núñez (1999), la Pedagogía Social es una disciplina que se ocupa de:

- el análisis crítico de los modelos socioeducativos, que se instituyen como dispositivos sociales;
- el análisis de las políticas sociales en las que tales prácticas educativas se inscriben y la valoración de los efectos que producen (en términos de realidad social);

- la elaboración de nuevos modelos de acción social educativa, así como nuevas articulaciones políticas y técnicas de estos; y anticipar sus efectos en términos de realidad social.

Existe, eso sí, un desliz que debemos prevenir en esta tarea: continuar pensando lo social asociado a lo dominado, a lo subalterno, lo que nos lleva a desvincular permanentemente la potencialidad de las políticas socioeducativas (culturales, educativas, políticas, económicas y sociales) para fortalecer y ampliar las prácticas educativas entre sí y, al mismo tiempo, con las tareas de la construcción de sociedades democráticas. Escuchamos aquí las voces históricas de Simón Rodríguez y Paulo Freire, que nos recuerdan quién es el sujeto que protagoniza la acción socioeducativa en la región y cuál es el desafío educativo subsecuente (Puiggrós, 2005).

En Chile, la Pedagogía Social ha tomado cuerpo desde nuestras experiencias e investigaciones en el campo de la educación popular contemporánea (Vaccaro, 1989; Austin: 2004; Nájera, 2003a; Nájera, 2004b; Ávila, 2008; Nájera, 2010). Surge desde las preguntas por lo educativo de las múltiples y diversas prácticas socioeducativas y culturales desarrolladas en los últimos cuarenta años, en diversos escenarios y conflictos sociales. Actualmente, se mantiene y se encuentra abierta a un enriquecimiento y contraste hacia adelante, en cuanto se hace cargo de su ser en construcción permanente.

De acuerdo a Torres (2008), esta construcción ha implicado abordar no sólo el desafío de explicitar sistemáticamente un «saber educar», sino también involucrar a los educadores como sujetos capaces de reflexionar desde y sobre sus experiencias (más adelante damos cuenta de estos esfuerzos en nuestro país). De todas formas, este autor señala la relevancia de este campo educativo a nivel regional y mundial, al contribuir tanto al develamiento de la no neutralidad de la acción educativa como en la discusión pedagógica sobre la formación de sujetos desde el diálogo cultural y la realidad histórica presente.

Así, la educación popular (inscrita en espacios del sujeto cotidiano, comunitario y local) y la emergencia del oficio de educador social en países fronterizos (articulada a políticas sociales y educativas) nos permite relevar otros recorridos educativos invisibilizados desde los discursos pedagógicos escolares y las políticas tradicionales, en un primer intento, bajo el nombre parcial y algo confuso de *educación no formal*. Empero, luego, educadores de distinto tipo expresan en los últimos años la necesidad de avanzar en *pensar otras educaciones*, incluyendo los desafíos de la formación permanente, la democratización del conocimiento, la inclusión de la diversidad de

subjetividades, la convivencia social, los derechos humanos, el ejercicio de vivir en la ciudad, el medio ambiente y la revolución tecnológica.

Entonces, de acuerdo a García Molina, «la Pedagogía Social (sin paréntesis) se ocuparía de pensar las maneras de promover una educación en/para la vida pública, una educación que habilite para convivir en ese espacio de relación, discusión y debate en el que construimos el nosotros» (García Molina, 2003: 71).

Según Caride,

contrariamente a lo que suele percibirse, no es una educación que busca complicidades con el asistencialismo, la beneficencia o la providencia social; de igual modo tampoco limita sus iniciativas y programas al trabajo con personas en situaciones de «necesidad» o «riesgo», a quienes padecen cualquier tipo de «exclusión», «inadaptación» o «marginalidad», o a las que es preciso compensar en sus «desajustes» o «anomias» sociales, tal y como parecería deducirse de las interpretaciones realizadas acerca de su pasado... [más bien] se trata de una lectura más integral e integradora de los procesos educativos, del papel educador de la sociedad y de la potencial capacidad que tienen las «virtudes cívicas» para la transformación y renovación de las realidades sociales, con logros que sean social y éticamente estimables (Caride, 2009: 453).

En definitiva, la Pedagogía Social en cuanto saber sobre la educación «que se preocupa de cuestionar las lógicas de la exclusión y atender a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, dotando a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico» (Núñez, Violeta, 1999: 26).

LA CONFIGURACIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR COMO OBJETO DE ESTUDIO

La presencia de la educación popular y social en nuestros países en las últimas décadas ha puesto en el debate la posibilidad de configurar nuevas relaciones intelectuales en el campo pedagógico y de marcar ciertos temas estratégicos comunes. Asimismo, constituye un aporte sustantivo para enfrentar los desafíos que implica el ejercicio pleno del derecho a la educación de todos los ciudadanos. A juicio de algunos especialistas, la educación popular ha sido un aporte real, revelador y original a la educación latinoamericana (Torres, 2008).

No se trata solo del encuentro entre las tradiciones contemporáneas de educación popular y de educación social. Al contrario, nos encontramos ante la presencia de un conjunto no muy claro y diverso de autores y grupos-comunidades de producción de nuevas posiciones y resignificaciones del campo cultural (ciertas tribus académicas y de investigación educacional, ciertos grupos de educadores profesionales, algunos actores políticos y funcionarios, dirigentes de movimientos, educadores no profesionales, animadores, instructores, mediadores, monitores, religiosos, voluntarios, etcétera).

Hopenhayn (1993) aludía a la presencia de una nueva sensibilidad que puede adquirir visos de paradigma. En lo general, este fenómeno refleja por un lado una deconstrucción de los modelos instrumentales y autoritarios de sociedad que dominan las prácticas culturales e institucionales (momento crítico) y, por otro lado, la construcción de una perspectiva humanista-crítica que propicia la radicalización democrática y la emancipación humana, así como el desarrollo de una epistemología abierta a su reformulación permanente desde las prácticas dialógico-problematizadoras (momento positivo). Esta situación se entrelaza con la producción de la teoría crítica y la diáspora epistémica en las ciencias sociales.

La presencia de movimientos, agrupaciones, comunidades y luego redes sociales, con sus cogniciones y acciones de carácter cultural y social, indica la necesidad de un rediseño de las producciones académicas y de nuevos rumbos a las reformas sociales. Se trata de una nueva forma de entender las relaciones entre teoría y práctica que reconoce el papel protagónico de los sujetos en la historia y redefine el lugar de la teoría en la construcción de sociedad.

La literatura que conforma las narrativas de la educación popular en Chile manifiesta una larga trayectoria histórica y una profunda vocación democratizadora. La diversidad de enfoques, intereses y experiencias presentes en el imaginario ofrecen un conjunto de tradiciones más o menos visibles en la trama pedagógica. La presencia de *educaciones populares* a lo largo de la historia chilena implica, eso sí, atender a encuentros y desencuentros, conflictos y debates, fragmentos y precariedades, contradicciones y paradojas presentes en los diversos ámbitos de desarrollo.

Las educaciones populares en nuestro país grafican un conjunto de energías sociales desplegadas durante la corta vida de la nación y ocultan, al mismo tiempo, la presencia invisible de experiencias e identidades originarias en conflicto (algunas educaciones populares en las últimas décadas han develado esta realidad cultural y plantean un trabajo educativo en las fronteras culturales de no menor dificultad). Asimismo, estos trayectos no se presentan aislados sino en constante articulación

con los procesos sociales, económicos y políticos latinoamericanos y con las fuertes influencias de algunas sociedades occidentales.

Algunos de los hitos y debates simbólicos que rescatamos, para este trabajo, del trayecto histórico de las educaciones populares chilenas son:

- a) la función estratégica de la educación inscrita en la fundación de la nación independiente (siglo XIX);
- b) el valor de la educación y la autoeducación en el desarrollo de los movimientos populares (sociedades y mutuales) en la transición al siglo XX;
- c) la función social moralizadora, disciplinaria y asistencial de la escuela primaria, en la construcción del Estado y la sociedad industrial (primera mitad del siglo XX);
- d) el lugar de la educación en los procesos de reforma y en las transformaciones del desarrollo productivo de la década de 1960 (del cual relevamos el modelo de educación liberadora de Paulo Freire);
- e) el movimiento de educación popular de la segunda mitad del siglo XX (en el cual reconocemos temas como la ampliación del sujeto de la educación considerado a la fecha y la presencia significativa de una impronta cultural e intercultural);
- f) los desafíos actuales de la educación en *tiempos del cólera*.

En todos estos casos, nos encontramos con ciertas aristas y tensiones que debemos abordar en la tarea de configurar pedagogía (social). Según Salazar (1990), nos encontramos con la inconclusa y sesgada tarea institucional de resolver una combinación óptima entre el tipo de sujeto social involucrado y deseado (*perfil psicológico de la personalidad del educando*); el modo más eficaz de internalización del legado cultural y tecnológico exógeno (antropología occidental que nos indica a quién le debemos sobre nuestro ser y cuánto); la formación de competencias específicas y *convenientes* a la modernización de la época (diseñada recurrentemente por las élites dirigentes); y por último y no menos importante, el desenvolvimiento de demandas sociales y prácticas autoeducacionales introducidas por sectores postergados, de alcance nacional.

Los proyectos de educación popular institucionales, elaborados fundacionalmente por los grupos dirigentes oligárquicos, desatienden las demandas y necesidades de una educación inclusiva y democrática (García Huidobro, 2009), centrando sus esfuerzos en una cierta integración subalterna que ha mantenido desigualdades socioculturales, políticas y económicas. En su compleja construcción, el sujeto de la

educación se ve restringido en sus derechos, persistiendo una *práctica experimental* de carácter asistencial y disciplinaria (hoy, según algunos autores, de *control social*).

De acuerdo a Illanes (1991), la escuela se erige como estrategia civilizatoria frente a la *barbarie popular* que se expresa en *la calle*. A poco andar, 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.

Por otro lado, encontramos respuesta del mundo social a sus necesidades y demandas no cubiertas de inclusión real, con sus prácticas históricas de autoeducación y sus *escuelas sociales* (como microexperiencias en diversos campos y con diferentes actores, de alcance local). Esta *epistemología de la calle* nos ofrece microexperiencias, 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» (Puigróss, 2005). Se trata de «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» (Puigróss, 2005: 106). Esta constatación «no impide volver a recorrer nuevas inscripciones genealógicas ni articular linajes vinculando elementos cuya relación estuvo obstaculizada o prohibida» (Puigróss, 2005: 109).

Esta nueva *forma de ver* las realidades educativas tiene su lugar de desarrollo en los movimientos de educación popular de la década de 1980. Experiencias, discursos y planteamientos que se originan en las tradiciones de la acción cultural y extensionista de los años sesenta; la educación de adultos y la promoción comunitaria; los procesos de alfabetización y concientización orientados por la educación liberadora de Paulo Freire; las prácticas socioeducativas con comunidades, asociaciones, jóvenes, mujeres, pueblos originarios en los espacios locales; las coordinaciones y redes nacionales y regionales y los intentos de democratización del Estado de las últimas décadas (Austin, 2004).

Manifestaciones que configuran una matriz compleja donde dialogan las tradiciones de la educación de adultos y la educación comunitaria de base, la teología de la liberación, las tendencias a la democratización social y el desarrollo local, la pedagogía crítica y los emergentes movimientos sociales. En ella se inscriben élites intelectuales académicas e investigadores sociales, junto a líderes populares y comunidades de base social y religiosas.

Pasando por diversos períodos, durante más de cuarenta años, la función de la educación es concebida como aporte a la construcción de una sociedad democrática

e incluyente del mundo de *los oprimidos*. La educación popular en las últimas décadas se plantea participar en las reformas educativas y culturales manteniendo su relación con lo social. Este proceso no se haya exento de debates e incertidumbres. Empero, la pluralidad de expresiones que encontramos en las prácticas ha mantenido los sentidos de cambio que las animan. El cuestionamiento a las desigualdades sociales y educativas que se mantienen y reafirman en nuestra actual sociedad de mercado reponen nuevamente la importancia de los aportes históricos de las educaciones populares.

ESTRUCTURANDO LA PEDAGOGÍA SOCIAL DESDE NUESTRA EXPERIENCIA

La Pedagogía Social en Chile, como venimos enunciando, nace desde la reflexión que la práctica impone a los educadores populares. Así, los referentes teóricos vivenciales que dan cuenta de un posible encuentro entre Pedagogía Social y educación popular, podemos fecharlos en nuestra óptica y experiencia, a partir de la búsqueda que iniciamos respecto de lo *específicamente educativo* de las educaciones populares.

Décadas de prácticas socioeducativas, microexperiencias autogestionadas y diversas modalidades de investigación en la acción en torno a la formación, capacitación, acompañamiento, animación, en espacios comunitarios populares, proporcionan un conjunto de conocimientos de base que se articulan débilmente en la producción pedagógica imperante, reducida a los problemas de escolarización.

Algunos rasgos destacables de esta experiencia histórica son:

- el encuentro entre intelectuales y sociedad civil;
- el debate sobre las relaciones entre la política y el mundo social, orientado hacia el poder local;
- el desarrollo de una didáctica social latinoamericana;
- el acervo investigativo social de base que luego nutrirá gran parte de la producción académica de la década de 1990, unido a las *nuevas formas de ver el mundo* de las ciencias sociales;
- la visibilización de la diversidad cultural de nuestra región;
- el reconocimiento del saber popular como parte sustantiva de los saberes sociales que deben tomarse en cuenta en cualquier modelo educativo;
- la necesidad de –a partir de un constante proceso de investigación pedagógica y sistematización de prácticas– reconceptualizar la educación popular para los desafíos del siglo XXI.

El trabajo educativo popular (social) que se inicia en los años noventa se orienta hacia la conformación de una educación ciudadana «abierta a las demandas sociales en general, priorizando en una reeducación cívica que articula a la sociedad en modos de convivencia institucional democráticos» (Nájera, 2003b: 23).

En una primera instancia, la Pedagogía Social va a ser entendida como «claves de comprensión pedagógica de los procesos sociales, a nivel más global» (Vaccaro, 1989), y se nucleará una primera definición operativa que la entiende como

concepción pedagógica que está tras la educación popular sustentada en una visión del hombre y la sociedad y que conlleva una determinada manera de entender la práctica educativa. Una característica central de esta pedagogía es su intencionalidad de contribuir a mejorar la calidad de vida de los sectores populares, así como también, conformar actores sociales que participen activamente en el logro de esta finalidad. En otras palabras se trata de una pedagogía que promueve la participación y entrega elementos metodológicos para resolver problemas de la comunidad (Vaccaro, 1989).

Esta propuesta reconoce que un encuentro entre las prácticas de educación popular en ámbitos sociales y comunitarios con la escuela, en cuanto cultura educativa, valorada por los sectores populares, puede enriquecer el proceso de democratización de la acción socioeducativa. Una de las materializaciones interesantes de esa época fue el aporte pedagógico a la construcción de un modelo de *escuelas sociales a nivel local* que se realizó en espacios comunales durante la primera mitad de la década de 1990.

Al mismo tiempo, se genera un trabajo de construcción de conocimientos –a partir de la experiencia– en torno a las cátedras universitarias, donde se actualizan los aportes teóricos de la acción social y educativa. De este modo se establecen nuevos problemas y tensiones derivados del escenario de fines de la década de 1990, para el campo de la formación y de las prácticas de los trabajadores sociales y los educadores populares (Aguayo, 1997; Díaz, 1999; Moggia, 2001; Godoy, 2005).

Las condiciones de apertura a un proceso de transición democrática indican desafíos no menores a la educación popular en su relación con las políticas sociales y educativas. Este momento propicia la emergencia de prácticas institucionales de educación social asociadas principalmente a las políticas sociales de la época, dirigidas a sectores sociales en condiciones de pobreza (programas sociales de atención a la pobreza, y promoción y animación comunitaria). A poco andar, se agregan experiencias en torno a las formas institucionales de entender lo social en la escuela (relacionadas con programas

de participación de actores educativos como comunidades, familias y estudiantes; programas de prevención y de convivencia escolar; programas de atención a la diversidad y la deserción escolar). En los últimos años, se sigue trabajando en la investigación de problemas educativos de integración efectiva, anclados en el mundo escolar (Abraham y Lavín, 2008).

Una sistematización realizada a principios del siglo XXI explicita que la educación de jóvenes y adultos y la educación popular perfilan un proceso originario de Pedagogía Social que se incorpora al acervo académico de la época, si bien las nuevas condiciones del escenario político y económico van produciendo «un cierto vaciamiento de los aportes teórico-críticos y de apoyo a la formación de los movimientos populares, dificultando el proceso cultural que venía desarrollándose en la educación popular» (Nájera, 2003b: 10). El acento escolarizado y las reformas educacionales que caracterizan los años noventa reorientan la investigación educativa hacia los problemas de gestión de la re-escolarización, en contexto de libre mercado y transición democrática. Las grandes teorías explicativas de la pedagogía crítica igualmente mantienen su atención en el sistema escolar.

En este contexto, se define la Pedagogía Social como

una disciplina científica que versa sobre la educación y su relación con la sociedad, en cuanto problema de socialidad, sociabilidad y socialización [...] se nutre de un debate sobre las visiones de mundo, las concepciones del ser humano y el lugar de las praxiologías en el campo de la educación y la cultura y las relaciones de ayuda en general [...] Asimismo, se observan desarrollos orgánicos en los espacios productivos profesionales y técnicos de la sociedad, donde desemboca dicha formación, dando cuenta de una cierta conformación de «nuevos oficios» educativos (Nájera, 2003b: 13).

Sobre los procesos de teorización de las educaciones populares y sociales en el país, el trabajo constata que, si bien la investigación de la década de 1980 impacta en la formación de la educación superior, a principios del siglo XXI estamos ante la presencia de una dinámica académica disgregada y fragmentada en torno a una posición conservadora en la formación e investigación universitaria y la falta de una convivencia disciplinaria más rica y abierta a los nuevos cauces paradigmáticos; por otro lado, se presenta una resistencia al conocimiento de las educaciones sociales y sus aportes. Existe una desvinculación sistémica entre las prácticas docentes y las prácticas incipientes de educación social (Nájera, 2003b). Este cuadro se profundiza con el desarrollo de la sociedad de mercado que está consolidándose en la vida social del

país y en los nuevos cursos de producción instrumental de saberes en la sociedad del conocimiento (Núñez, Violeta, 2003).

La sistematización presenta además debilidades propias del proceso de autogeneración y reproducción de discursos entre las prácticas socioeducativas, donde destaca una tensión entre *intelectuales* y *prácticos* y, además, el dominio de la racionalidad tecnocrática en la conformación de la acción social institucional, lo que dificulta la generación adecuada de un marco pedagógico social propio.

Por otro lado, se reconocen nuevos espacios de convergencia con el mundo escolarizado en los campos de la formación permanente, la educación de jóvenes y adultos, la deserción escolar y la complementación del currículum (formulado desde la política pública como *formación para la vida*). De todas maneras, dicha convergencia corría el peligro de subsumir la educación social en lo escolar, desde la denominación de educación no formal, lo cual se perfila claramente para el transcurso de la década de 2000.

La primera década del siglo que recién comienza nos permite vivenciar con mayor fuerza el intercambio y diálogo con experiencias latinoamericanas y europeas de Pedagogía Social y educación social. Un hito significativo de este período que permite abrir un cauce de reconocimientos e intercambios en dicho sentido fue el coloquio «Hacia la construcción de nuevos modelos de acción socioeducativa: una Pedagogía Social para el siglo XXI», celebrado en el contexto del Congreso Mundial de la AMCE en Santiago de Chile (2004). Lo mismo ocurre con el *Primer Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social* organizado por la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social en nuestro país (2004). En dicho marco se redacta, por los participantes chilenos, una carta que expresa la historia y vigencia de la acción socioeducativa y de la Pedagogía Social en Chile.

Estos encuentros permiten conocer los nuevos enfoques de Pedagogía Social coordinados con los procesos de la profesionalización europea y con la vida asociativa internacional, lo cual deriva en la participación de algunos colectivos de educadores en la Asociación Mundial de Educadores Sociales (AIEJI) y, en la actualidad, en el hecho de contar en el país con la Oficina Regional de dicha asociación. Dichas experiencias indican ciertos desarrollos significativos de las políticas sociales y educativas nacionales involucradas, y particulares condiciones histórico-políticas que permiten ampliar el espacio institucional de la educación.

Es indudable que el proceso de convergencia europeo de las últimas décadas posee un grado de influencia mayor al del fortalecimiento de una red de educadores sociales, especialmente en el hemisferio sur. Dichos intereses desatan dinámicas asociativas y académicas en el viejo continente, que arrastran algunas expe-

riencias latinoamericanas, tras un conjunto de enfoques y tipos de prácticas, aún no evaluadas en sus novedades y desajustes. De todas maneras, la década ejerce una enorme seducción por cuanto avanza en el diseño de una educación social más incidente en la vida social y cultural del continente, a partir de la experiencia de cada país.

La organización del Taller de Diálogo entre Educadores Populares y Educadores Sociales en Porto Alegre en el año 2005, convocado por el Colectivo de Pedagogía Social (COPESO), la coordinación regional de AIEJI para Latinoamérica, la Corporación SEDEJ y el Instituto de Humanização de Brasil, proporcionó un primer diagnóstico regional compartido de problemas y desafíos a los cuales abocarse en los próximos años. Pero sin duda el XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales en Montevideo, el mismo año, constituye un hito demarcatorio de un «antes» y un «después» en las educaciones populares latinoamericanas. En general se constata un diagnóstico de mutaciones y transformaciones profundas en la vida cotidiana y en el trabajo, producto de las políticas neoliberales; una fragmentación en la participación comunitaria; la necesidad de un debate epistemológico en torno a las prácticas socioeducativas y al saber de los educadores; la experiencia incipiente en el campo de las políticas sociales y educativas de algunos países; la formación y profesionalización de los educadores sociales y las inquietudes de fondo que presentan los educadores populares respecto a los efectos de la gestión de mercado en la comprensión de una educación de calidad para los sectores populares.

En Chile este evento potencia un proceso de asociatividad incipiente y desencadena voluntades, en torno a ofertas de formación técnico-profesional que si bien no producen efectos significativos posteriores de fortalecimiento profesional y de ampliación de espacios institucionales, aún queda por verse su desenlace. Los problemas a los cuales debe atenderse en este cuadro se refieren a la incorporación de la necesaria impronta pedagógica en las profesiones; las relaciones con oficios de larga data en el país, como el trabajo social y el gremio docente que asumen tareas educativo-culturales estratégicas; las diferencias de perspectiva con modos institucionales actuales de control social y psicologización de la pobreza; la función y los lugares de expresión de estas prácticas en el mundo del trabajo y en las instituciones educativas y sociales.

En la década de 2000 en Chile se sucedieron tres Encuentros Anuales de Educación Social, de carácter nacional, organizados por diversas instituciones de educación superior, organizaciones sociales y redes, que congregan a instituciones, profesionales, estudiantes universitarios, animadores y educadores no profesionales. El debate sobre las vinculaciones entre el movimiento tradicional de educación popular y las nuevas manifestaciones de educación social es importante y arroja muchas problema-

tizaciones e incertidumbres. El aporte académico, por su parte, se centra en mantener la crítica al modelo neoliberal de escuela, valorizar a un sujeto social popular como protagonista significativo junto a los movimientos y redes sociales y establecer puentes entre las diversas manifestaciones educativas, sociales y culturales existentes en el país.

Se constata una valoración del encuentro e intercambio entre las diversas manifestaciones de la educación popular y social, aunque se plantea mantener las distintas trayectorias particulares, emprendidas en las últimas décadas, como una suerte de apuesta por consolidar identidades en un escenario complejo. Así, la educación comunitaria, la educación de adultos y jóvenes, la animación sociocultural, la educación popular de base y el oficio de educador social mantienen diferencias que se inscriben fundamentalmente en dos ámbitos que requieren posterior análisis: por un lado, las fuertes adscripciones de los grupos de referencia particular y, por otro lado, la fragmentación de la gestión de políticas institucionales socioeducativas (incluida la escasez de recursos).

Queda además como saldo la gran distancia del entramado sociocultural, tanto institucional como social, con la sociedad del conocimiento. Existe un cierto *analfabetismo digital* que no logra establecer las conexiones entre mundo de vida, colonizaciones institucionales y mundo del trabajo. Las mutaciones sufridas por los aparatos de reproducción cultural –tales como la escuela– y las transformaciones en el plano de las identidades y subjetividades sociales en los espacios locales requieren de nuevos enfoques que puedan generar entendimiento y acción socioeducativa estratégica.

En el último período, las posibilidades de desarrollo de la educación con raigambre en el aporte de la educación popular desarrollada en la década de 1980 y sistematizada en la de 1990, puede involucrarse en el nuevo escenario de la segunda década del siglo XXI, siempre que aborde la *actualidad de la época* y supere las *trampas del encasillamiento* (García Molina, 2003), «pues es esa perspectiva [...] la que otorga legitimidad a esa suerte de forzamiento que llamamos educación» (Núñez, Violeta, 1999: 172). La diversidad de actores sociales involucrados aumenta en cantidad y sensibilidad. Se requerirá de una buena dosis de imaginación y creatividad para reinventar y no errar!

BIBLIOGRAFÍA

Abraham, M. y Lavin, S.

2008 «La deserción escolar: un desafío pedagógico y social», en *Paulo Freire Revista de Pedagogía*, Crítica Año 7, n° 6, Santiago de Chile, UHAC.

Aguayo, C.

1997 «Trabajo social y educación social», revista *Perspectivas*, n° 5, Santiago de Chile, Escuela de Trabajo Social, USCH, 1997, pp. 7-16.

Austin, R.

2004 *Diálogos sobre Estado y Educación Popular en Chile: de Frei a Frei (1964-1993)*, Santiago de Chile, Ediciones CECATP.

Ávila, H.

2008 «Pedagogía social en Chile. Experiencias, reflexiones y aportaciones en un escenario incierto» (en línea). <[http://www.4shared.com/document/x5ZKwnKp/ Pedagogia_Social_en_Chile.html](http://www.4shared.com/document/x5ZKwnKp/Pedagogia_Social_en_Chile.html)> (Consulta: agosto de 2010).

Berardi, F.

2007 *Generación Post-Alfa. Patologías e imaginarios en el semio-capitalismo*. Buenos Aires, Tinta Limón.

Bourdieu, P.

1998 *La esencia del neoliberalismo*. <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce35_11contro.pdf> (Consulta: agosto de 2010).

Caride, J.A.

2005 *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica*, Barcelona, Gedisa.

2009 «Elogio de la Pedagogía social: acerca de los nuevos y viejos desafíos de la educación social», *Revista de Educación Pública*, n° 38, v. 18, Cuiabá, pp. 449-468.

Díaz, M.L.

1999 «Hacia una recompreensión del trabajo social en comunidad o el redescubrimiento de la comunidad como una experiencia humana», *Seminario Desafíos Metodológicos para la Intervención en Trabajo Social*, Santiago de Chile, UCSH.

ECO

1984 «La educación popular hoy en Chile. Elementos para definirla», *Serie Temas de Educación Popular*, n° 1, Santiago de Chile, Educación y Comunicaciones.

Freire, P.

1983 *Pedagogía do Oprimido*, Paz e Terra, Río de Janeiro.

García Huidobro, J.E.

2009 «Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario», en Marchesi, A., Tedesco, J.C. y Coll, C. (coord), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, Madrid, Santillana.

García Molina, J.

2003 *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*, Barcelona, Gedisa.

Godoy, W.

2005 «La formación de prácticas ciudadanas de voluntariado», revista *Perspectivas*, n° 15, Año 10, Santiago de Chile, Escuela de Trabajo Social, USCH, pp. 39-48.

Gorostiaga s.j., X.

1997 «Ciudadanos del planeta y del siglo XXI», revista *Perspectivas*, n° 5, Santiago de Chile, UCSH.

Hopenhayn, M.

1993 *Paradigmas de conocimiento y práctica social en Chile*, Santiago de Chile, Flacso.

Illanes, M.A.

2001 «Ausente Señorita», *El niño-chileno, la escuela-para-pobres y el auxilio Chile, 1890-1990*, Santiago de Chile, JUNAEB.

Meirieu, P.

1998 *Frankestein Educador*, Barcelona, Laertes.

Michéa, J.-C.

2002 *La escuela de la ignorancia*, Barcelona, Acquarela.

Moggia, P.

2001 «Las organizaciones no gubernamentales (ONG) de acción socioeducativa en Santiago de Chile: estudio comparado de programas de prevención», Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2001. Dirección: <http://eprints.ucm.es/12132/>

Nájera, E.

2003a «La educación de jóvenes y adultos en Chile», Informe para el Balance CONFITEA+6 en América Latina. Documento presentado a Confitea+6, Unesco, Santiago de Chile.

2003b «Sistematización de modelos innovativos metodológicos en educación social», Informe Final, Santiago de Chile, PIIIE.

2004a «Hacia nuevas pedagogías ciudadanas», Ponencia en 1er. Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, SIPS, Santiago de Chile.

2004b «Las educaciones sociales en el siglo XXI: espacios de innovación y creatividad cultural», Ponencia en XIV Congreso Mundial de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile.

2005 «El valor de las educaciones sociales en el proceso participativo de construcción de “otro mundo posible”», XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales, Montevideo.

2010 «Pedagogía social y praxis educativo social», III Congreso Internacional de Pedagogía Social, Universidad de Sao Paulo, Facultad de Educación.

Núñez, Iván

1982 *Educación Popular y Movimiento Obrero. Un estudio histórico*, Santiago de Chile, PIIIE.

Núñez, Violeta

- 1990 *Modelos de educación social en la época contemporánea*, Barcelona. PPU.
- 1999 *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires, Santillana.
- 2003 «Entre la tecnociencia y el tecnopoder: el desafío de mantener abierta la pregunta acerca de las condiciones de producción de la Pedagogía Social y sus efectos», revista *Interuniversitario de Pedagogía Social*, n° 10, Segunda Época, diciembre 2003, pp. 111-122.

Ortega, J.

- 2005, «Pedagogía social y pedagogía escolar. La educación social en la escuela», *Revista de Educación*, n° 336, España, MEC.

Osorio, J.

- 2010, «Subjetividad y Política: ensayo histórico-memorial sobre la educación popular». : <<http://merlinescas.blogspot.com/2010/08/subjetividad-y-politica-ensayo.html>> (Consulta: agosto de 2010).

Petrus, A.

- 1997 *Pedagogía Social*, Barcelona, Ariel.

Puiggrós, A.

- 2005 *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.

Rattero, C.

- 2009 «La pedagogía por inventar», en Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge, *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Homo Sapiens.

Salazar, G.

- 1990 «Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿integración o autonomía relativa?», revista *Proposiciones*, n° 15, Santiago de Chile, Sur ediciones, pp. 84-129.

Sibilia, P.

- 2006 *El hombre postorgánico, cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Sloterdijk, P.

- 2003 *Esferas 1*, Madrid, Siruela.

Torres, R.M.

- 2008 *La educación popular. Trayectoria y actualidad*, Bogotá, El Búho.

Vaccaro, L.

- 1989 *Pedagogía social: una alternativa para la escuela básica de los sectores populares*, Santiago de Chile, PIIIE.

DANA BORZESE, PAULA COSTAS Y LIZZIE WANGER*

Educación social y políticas públicas

La educación social en la Argentina ante el desafío de justicia educativa

Las reflexiones que ponemos en consideración recuperan los principales ejes e hipótesis de trabajo de la investigación en curso «Experiencias de educación social en la Argentina: el desafío de la justicia educativa», que se desarrolla en el marco de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires.

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ARGENTINA

Este estudio parte de una visión que reconoce la relevancia regional e iberoamericana del problema del derecho a la educación. Nuestro interés se centra en la necesidad de recuperar los aprendizajes surgidos en torno al desarrollo de las múltiples experiencias educativas que desde el campo popular

* Dana Borzese es Licenciada en Sociología (Universidad de Buenos Aires). Coordina el proyecto de investigación de UNIPE «Experiencias de educación social en la Provincia de Buenos Aires. El desafío de la justicia educativa». Coordina proyectos de seguimiento, investigación y evaluación de programas y políticas públicas de inclusión socioeducativa tanto del sector público como de organizaciones sociales.

Lizzie Wanger es Licenciada en Ciencias de la Educación, en la Universidad de Buenos Aires. Es investigadora y docente de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. Coordina la sede de la UNIPE en Pilar. Actualmente se desempeña, además, como Directora del Centro de Investigación y Educación Social (CIES). En el marco del área de Seguimiento y Evaluación del Programa Conectar Igualdad del Ministerio Nacional de Educación, coordina el proyecto «Experiencias en marcha» de documentación narrativa de experiencias pedagógicas y el componente de acompañamiento del proyecto «Escuelas conectadas». Acompaña y asesora diversos programas del Estado y de organizaciones sociales en temas vinculados a la inclusión educativa de los sectores más postergados.

Paula Costas es Licenciada en Sociología y Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Sociología (Universidad de Buenos Aires). Maestranda del posgrado en Derechos Humanos y Políticas Sociales en la UNSAM. Investigadora del Centro de Investigación y Educación Social. Es asistente técnica, docente y capacitadora, de programas estatales vinculados a la inclusión educativa, los derechos de los/as jóvenes y la igualdad de géneros.

han logrado construir sentido político-pedagógico y discursos educativos «emancipadores» en contextos de discusión y crítica al rol que cumplen las instituciones del sistema educativo. Además, estos espacios han logrado el desarrollo de prácticas educativas concretas con un sentido transformador para lograr contextos de justicia educativa (CIES, 2010).

Estas iniciativas –surgidas de procesos de organización social en el seno de organizaciones sociales, fábricas recuperadas, movimientos sociales– han asumido un rol de creciente responsabilidad en los últimos treinta años y han pasado de atender inicialmente cuestiones y necesidades asistenciales (alimentación, vivienda, salud, etc.) a plantear propuestas educativas con distintos niveles de desarrollo y con distinto tipo de relación con el sistema educativo y con el Estado. Este amplio espectro de acción define un abanico muy heterogéneo de experiencias que se han planteado la educación de personas en situación de exclusión social y que de aquí en adelante daremos en llamar «experiencias de educación social».

Según Violeta Núñez, la educación social

atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico. La educación social está en estrecha relación con las políticas sociales que establecen, en cada realidad particular, las posibilidades y /o imposibilidades para su despliegue (Núñez, 1999: 26).

En la actualidad, la visión que hegemoniza el campo de estudio y de desarrollo de acciones o proyectos socioeducativos asocia su significado a las acciones o programas desarrollados por las instituciones consideradas de «educación formal» que forman parte del sistema. Sin embargo, la perspectiva en que nos apoyamos es que existe un campo educativo denso y complejo, que incluye a los diferentes actores y sectores que en él se relacionan, disputando sentidos, saberes y formas de transmisión de la herencia cultural, ámbitos de legitimación, etcétera.

La idea de «campo educativo» refiere justamente a una multiplicidad de actores sociales que, comprometidos en el desarrollo de acciones socioeducativas, disputan «sentidos» en torno a esa tarea, a partir de sus prácticas y discursos. Como bien nos plantea Puiggrós, si consideramos la práctica educativa como un espacio de producción de sentidos diversos y antagónicos que pugnan por constituirse en discursos pedagógicos hegemónicos, además de las interpelaciones dominantes, debemos analizar aquellas no legalizadas y combatidas (Puiggrós, 1998).

Allí es a donde dirigimos la mirada desde este estudio: hacia el reconocimiento de los múltiples espacios institucionales, discursos pedagógicos y experiencias educativas que, sin ser necesariamente parte del sistema educativo, se constituyen en elementos fundamentales del campo educativo, promoviendo discursos y prácticas educativas que hacen efectivo el derecho a la educación.

En este campo, consideramos que participan no solo las instituciones educativas formales tradicionalmente reconocidas, sino también las múltiples experiencias educativas que desde el campo popular han logrado construir sentido político-pedagógico y discursos educativos «emancipadores» en contextos de discusión, crítica y propuestas superadoras direccionadas al logro de la inclusión y la justicia educativa.

¿POR QUÉ SON EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SOCIAL?

Si bien las representaciones acerca de la educación siguen teniendo peso en relación a la educación formal, en los últimos años se ha avanzado significativamente en el reconocimiento de las prácticas educativas de actores sociales y en espacios sociales diferentes al escolar. En la actualidad el abordaje de esta problemática nos lleva a superar los encuadres tradicionales que ubican a la actividad educativa como acto que sucede en la escuela, definición que aún hoy prevalece. Desde este lugar, analizamos experiencias pedagógicas de distintos lugares del país, que aparecen como relevantes para nuestro estudio y que tienen lugar en diversos ámbitos institucionales.

Así, al referirnos a «experiencias educativas» aludimos, por una parte, a prácticas educativas de centros comunitarios juveniles, bibliotecas, bachilleratos populares, cursos de formación profesional, entre otras propuestas que son impulsadas desde distintos espacios organizados que intentan dar respuesta al problema de la exclusión educativa. Por otra parte, también buscamos indagar sobre experiencias que se desarrollan en ámbitos escolares, que sin embargo han logrado «alterar», modificar sus propias propuestas en términos de justicia educativa. Esto quiere decir que indagaremos prácticas de educación popular,¹ tanto escolares (en ámbitos del sistema educativo) como sociales (en organizaciones de la comunidad, redes de organizaciones, ONG, etcétera).

1. Concepción político-pedagógica que implica la apropiación y resignificación de conocimientos socialmente válidos y la posibilidad de comprender la realidad para transformarla, junto con otros, de manera organizada.

Consideramos prácticas de educación social a aquellas experiencias pedagógicas diversas que promueven la inclusión educativa y se presentan como alternativas o «alterativas»² para garantizarla. Estas diferentes propuestas son llevadas adelante «desde la responsabilidad pública y redefinidas por los propios sujetos y agentes de la educación» (Núñez, 2003: 1), y se proponen y efectivamente logran la transmisión de los bienes culturales de una sociedad (o una comunidad) a sus generaciones más jóvenes. Además, promueven el involucramiento y compromiso de los propios sujetos partícipes, para transformar esa realidad (cuando es injusta) junto con otros.

En este marco, consideramos proyectos de alfabetización, apoyos escolares, jardines maternos y comunitarios, bachilleratos populares, casas del niño, bibliotecas populares, espacios de formación laboral, proyectos artísticos y culturales, actividades deportivas y recreativas, entre muchas otras; así como también experiencias educativas escolares o con fuerte anclaje en el sistema (terminalidad primaria de adultos, CENS, CESAJ, etcétera).

Paralelamente, estas instituciones impulsan propuestas de formación para educadores y educadoras con la preocupación firme por la transformación de los propios sujetos y de sus entornos próximos, a partir de la participación organizada. Estos espacios de formación permanente se generan y despliegan en el marco de las mismas organizaciones sociales y redes con tradición en educación popular y, más recientemente, en centros de estudios terciarios y universitarios que dan lugar a ofertas de tecnicaturas y postítulos en Pedagogía Social y Educación Popular.

Cabe aclarar que, si bien estos trayectos de formación han logrado avanzar en un desarrollo curricular de manera incipiente (Krichesky, 2010), muchas experiencias de educación social ya cuentan con años de historia y aprendizaje institucional que merecen ser estudiadas ya que no han sido consideradas suficientemente a la hora de proponer y diseñar políticas públicas socioeducativas.

Por ello, consideramos de suma importancia identificar estas experiencias y producir conocimiento acerca de estos espacios que han generado respuestas a una problemática, diseñado estrategias y desplegado modos específicos de organización social y de relación con el Estado, han generado propuestas educativas y demandas

2. Llamamos «alterativas» a las propuestas que intentan modificar, alterar y transformar el sistema educativo a partir de estrategias significativas en función de los objetivos que se proponen de generar un modelo sustantivamente nuevo. Se contraponen a las llamadas «alternativas», propuestas que se plasman fuera del sistema para permanecer al margen del ámbito escolar, pero que mantienen cierta referencia al sistema vigente, redundando en alguna forma de sostenimiento del *statu quo*.

al sistema educativo y han transitado un amplio camino para la definición de qué se enseña y qué se aprende en los espacios que propician.

Las instituciones que forman parte de este proyecto desarrollan experiencias que han advertido como principal problema el de la vulneración del derecho a la educación: chicos, jóvenes y adultos excluidos sistemáticamente del sistema educativo. Pero que han advertido, además, que una gran mayoría de ellos –especialmente de los sectores populares– pueden estar dentro del sistema educativo pero aún así tener negado su derecho a la educación ya que «la forma más perversa y efectiva de excluir a una persona de su derecho a la educación es permitirle el acceso a la escuela sin recursos, sin posibilidades de promover procesos de enseñanza, de aprendizajes, sin condiciones de infraestructura, donde el derecho a la educación se transforma en una mera formalidad» (Gentili, 2001).

Tal como señala Adriana Puiggrós (1998) podemos identificar –tanto dentro como fuera del sistema educativo– «gérmenes de discurso educativo», es decir, discursos y prácticas educativos, que algunas escuelas, organizaciones sociales, sindicatos, fábricas recuperadas, iglesias y otros múltiples ámbitos, vienen desarrollando en todos nuestros países. La mayoría de estas experiencias se desarrollan en sus comunidades y territorios con bajos o nulos niveles de legitimidad y acreditación por parte del sistema. Sin embargo, no caben dudas acerca de que incluyen, educan, forman sujetos que pueden conjurar su destino. Muchos de estos sujetos, la mayoría de las veces organizados, no solo logran el efectivo y pleno ejercicio del derecho a la educación, sino también a contribuir en la construcción y transformación de sus propias comunidades.

Desde nuestro punto de vista, estos procesos dan cuenta de la conformación de entramados interinstitucionales que intentan promover y sostener el derecho a la educación en el contexto comunitario. Rosa María Torres denomina estas configuraciones multiactorales «comunidades de aprendizaje»:

Comunidad de aprendizaje es una comunidad organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no solo de sus carencias y debilidades sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades (Torres, 1999).

Torres se refiere a una propuesta de política educativa, a una estrategia de cambio educativo que tiene como punto de partida el territorio, que adopta una visión

integral y sistémica de lo educativo, poniendo el «aprendizaje» en el centro de la escena.

Esta visión implica la concertación de alianzas interinstitucionales e intersectoriales, tanto en el ámbito local como con los distintos niveles del Estado (municipal, provincial, nacional). Implica el necesario diálogo, negociación y concertación entre el «arriba» y el «abajo», entre el «adentro» (de la propia comunidad) y el «afuera», entre la educación «formal» (dentro del sistema educativo) y la educación «no formal» (Torres, 2000).

La investigación que desarrollamos toma estas concepciones como puntos de partida para repensar y resignificar escenarios de desarrollo educativo local que dan marco a las experiencias educativas a las que nos referimos, a la vez que contribuyen a su configuración.

GENEALOGÍA Y ESCENARIOS DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS EN LA ARGENTINA

Partiendo de la relevancia de estas experiencias para el campo educativo, este proyecto se propone conocer las diferentes necesidades, devenidas «demandas» que movilizan estas experiencias en la actualidad.

Para ello, por un lado, nos interesa realizar una genealogía de la educación social en nuestro país, reconocer sus orígenes y las formas que ha ido asumiendo a lo largo de la historia y, por el otro, contextualizar los procesos educativos en los distintos momentos históricos, analizando los procesos socioeducativos que tuvieron lugar en las últimas tres décadas poniendo especial énfasis en cómo el Estado ha influido en la manera en que estos fueron configurándose. En particular, las diferentes formas de relación que asumieron las organizaciones sociales y el Estado para llevar adelante dichos procesos y las características de los distintos tipos de acciones y programas.

La indagación acerca de los orígenes de la educación social en Argentina nos permite identificar a unos pocos pensadores y maestros que sientan sus anclajes teóricos, vinculados a las corrientes educativas europeas de la educación social. Cabe decir que en Europa la educación social ha estado ligada, principalmente, con tradiciones del pensamiento funcionalista, moralizadoras e higienistas para la prevención y el control social de la población (Krichesky, 2010).

En América latina, sin embargo, la interpelación de la pedagogía a partir de lo social se consolidó fundamentalmente a partir de la tradición de la educación popu-

lar, a través de una extensa y profunda experiencia y de un discurso validado por el logro de justicia educativa en distintos ámbitos, principalmente en los «no escolares».

En las décadas de 1960 y 1970, los discursos y prácticas de educación popular surgieron de la mano de propuestas «alternativas» a la escuela. Donde la escuela «no llegaba» o «no podía», diversos actores sociales y comunitarios ponían en marcha propuestas de educación alternativa, de educación «no formal» o de educación popular. Con el paso del tiempo, ya a fines de los años ochenta, y en estrecha vinculación con la reflexión sobre la misma práctica del propio Paulo Freire, empieza a recuperarse y valorarse la necesidad de que la escuela también constituya un ámbito donde la educación popular, como concepción político-pedagógica, vinculada a procesos de emancipación, tenga un lugar de privilegio.

Sin embargo, esta última perspectiva, aún hoy, constituye un enorme desafío y estamos lejos de encontrar una escuela pública posicionada desde esta mirada, dispuesta a formar a sujetos políticos críticos, conscientes y transformadores de su propia realidad.

Para contextualizar las experiencias, hemos elegido revisar dos períodos históricos determinados, considerando que un amplio abanico de experiencias educativas impulsadas por las organizaciones sociales se iniciaron en la década de 1980, y una gran parte de ellas cobraron fuerza durante la década de 1990 y lograron mayor visibilidad con la crisis desatada luego de 2001. En este sentido, nos interesa observar cómo fueron reconfigurándose sus funciones en los distintos momentos históricos.

El primer período es el que se inaugura con la vuelta de la democracia y se profundiza en la década de 1990, caracterizado por el auge y desarrollo de las políticas neoliberales. El segundo período se abre a partir del año 2003 y es del que aún somos partícipes. Se caracteriza por la recuperación del rol del Estado como principal garante de los derechos sociales y de las políticas públicas como centro de la escena para el efectivo logro del derecho a la educación. En este contexto, se destaca el creciente protagonismo de las experiencias de educación social en el escenario de la actual política educativa.

LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL MARCO DE UN ESTADO EXCLUYENTE

Desde mediados de la década de 1970, Argentina asistió a un proceso de transformaciones estructurales que marcaron el quiebre con el modelo de bienestar, primero en el marco de la dictadura militar y el terrorismo de Estado y luego a través de la instauración del modelo neoliberal. Como profundización de estas transformaciones, en

la década de 1990, se agravaron las desigualdades sociales y se hizo creciente el des- crédito de la población hacia la participación política tradicional, aumentando la des- confianza general hacia «lo público».

La profundización del modelo neoliberal de los años noventa se caracterizó prin- cipalmente por una matriz altamente concentradora en lo económico, con reducción de la inversión estatal en políticas públicas y el cambio de un modelo productivo por un modelo económico agroexportador y de servicios. En el plano social y cultural, estos procesos implicaron profundas transformaciones que generaron desocupación y la consecuente pobreza y exclusión social e instalaron un discurso hegemónico apo- logista del individualismo y la competitividad como valores preferenciales, en des- medro de la cooperación y la participación colectiva como ejes rectores de la cons- trucción social.

La década de 1990 también fue el escenario de la sistemática fragmentación de un sentido histórico colectivo y de la ausencia de espacios de referencia, acción frag- mentaria que afectó a la familia y al núcleo mismo de lo social. Las instituciones fue- ron objeto de reformas radicales, que se adecuaron al paradigma neoliberal hegemó- nico. En ese marco, las reformas educativas fueron un aspecto central de esa concepción ideológica que se propuso desarticular la capacidad de intervención del Estado hasta su mínima expresión.

La aplicación de políticas neoliberales implicó la pérdida de derechos adquiridos en todas las áreas, avasallando conquistas sociales producto de luchas sociales histó- ricas. Este retroceso se dio tanto en el plano legislativo como en el fáctico, debido a que aún los derechos que conservaron estatus constitucional estaban negados de hecho a amplios sectores de la población.

Ante esta situación, emergieron diversas experiencias organizativas sociales, políticas, religiosas y culturales que, frente a la ausencia del Estado en materia de polí- ticas sociales y económicas, asumieron roles de recepción y canalización de deman- das y necesidades, actuando a veces en forzosa suplantación de este. Como lo sinte- tiza Ingrid Sverdlick, «jugaron un papel central en la resistencia contra las políticas neoliberales y en las luchas y demandas por una sociedad más igualitaria y con jus- ticia social» (Sverdlick, 2009).

En el marco de esta profunda reconfiguración del Estado, las mismas institucio- nes y los medios de comunicación fueron construyendo una connotación fuertemen- te negativa de la participación política y una idea de Estado como aparato adminis- trativo. Para el imaginario de esa época, la política pública resultaba algo ajeno a la vida cotidiana de las personas, que «alguien» diseñaba en «algún lugar» y del que no «formábamos parte».

En este contexto, las organizaciones sociales se multiplicaron y se desarrollaron durante esa etapa reemplazando –aunque en pequeña escala– funciones educativas y sociales que debía atender el Estado y, asimismo, le demandaron los recursos necesarios para asumir esas responsabilidades. Muchas organizaciones en estos años se abocaron a la solución de problemáticas asistenciales (comedores, merenderos, roperos comunitarios, etc.) y, con el paso del tiempo, empezaron a incorporar a sus acciones, tareas educativas, de apoyo a las trayectorias educativas de niños, adolescentes y jóvenes.

Tal como se desprende de lo anterior, las visiones que sustentan los procesos socioeducativos en esta época están marcadas por la necesidad de contención social y por la necesidad de atender cuestiones asistenciales de determinadas poblaciones (alimentación, vivienda, salud, etc.). La necesidad de contención en espacios institucionales y palabras como «inclusión», «asistencia» y «acceso» son las que predominan en los discursos de esta época.

LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL MARCO DE UN ESTADO GARANTE DE DERECHOS

A partir de 2003, desde la conducción ejercida por el Ejecutivo Nacional se promovió un cambio de paradigma cultural en torno a la concepción del rol del Estado y su intervención en el ámbito social y económico, definiéndolo como elemento orientador de la economía, con fuerte intervención en políticas sociales y educativas de inclusión e integración. Este proceso político tuvo desde su comienzo una característica central de la gestión consistente en la convocatoria e inserción durante el diseño y la aplicación de políticas públicas, de distintos espacios organizacionales con protagonismo en problemáticas sociales y educativas.

Esta visión integradora desde el Estado permitió un desarrollo diferenciado de la acción estatal y la recomposición paulatina de su capacidad interventora en función de una democracia que apunta al logro de justicia social y acceso de todas y todos a los derechos sociales básicos. El escenario actual se presenta enclavado en una coyuntura latinoamericana y nacional que ha ido dando lugar a la irrupción de nuevas políticas públicas, nuevos actores sociales, nuevas alianzas y a la emergencia de otras formas de construcción política.

Si del derecho a la educación se trata, debemos referirnos al marco normativo (leyes de educación y de protección de los derechos de la infancia) que le otorgó el sustento jurídico que abrió las posibilidades y los canales de diálogo con actores no estatales en la demanda por el efectivo cumplimiento de ese derecho.

En este marco, es posible observar un nuevo modo de relación de las organizaciones sociales y el Estado. En este caso, las organizaciones comienzan a demandar que el Estado cumpla su función y garantice los derechos de todos y todas.

Las organizaciones y movimientos sociales ya no son tan solo proveedores de «contención» y «asistencia», sino que sus prácticas comienzan a orientarse gradualmente hacia la «inclusión educativa».

Vale la pena destacar que el trabajo aislado, focalizado y centrado en las «urgencias sociales» pierde sentido en este emergente contexto. La articulación institucional –incluidas las instituciones del sistema educativo–, el diálogo con diversos interlocutores y programas del Estado, la concertación de alianzas interinstitucionales, prevalecen en esta etapa, legitimando a las organizaciones sociales como sujeto político en la construcción del nuevo Estado.

Las visiones que sustentan los procesos socioeducativos en esta época están marcadas por la necesidad de promoción de derechos de las poblaciones más vulnerables. Además de la defensa del derecho a la educación, en la línea de un proceso de visibilización y búsqueda de legitimación de su tarea educativa, las organizaciones comienzan a reclamar por el reconocimiento del trabajo educativo que realizan.

ACERCA DE LAS DEMANDAS DE LAS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SOCIAL

Para la aproximación a las experiencias de educación social, nos propusimos caracterizarlas en función de sus demandas, de sus formas de organización y de su relación con el Estado.

En nuestro país, algunas prácticas –autodefinidas como de educación popular o educación social– han iniciado procesos de diálogo con el Estado, con el objetivo de demandar su gradual legitimación, reconocimiento y financiamiento como instituciones educativas. Sin embargo, otras experiencias resisten la posibilidad de ser parte del sistema y promueven y sostienen con esfuerzos y recursos propios prácticas autogestivas, desvinculadas de todo encuadre o referencia estatal.

En este proyecto de investigación nos proponemos abordar distintos tipos de experiencias en función de las demandas que sostienen, con el fin de profundizar el conocimiento y de promover la visibilidad de las problemáticas que hoy en día movilizan al campo educativo recuperando sus saberes y aprendizajes.

Las experiencias organizativas que ponen en juego demandas de educación inicial, las que impulsan demandas vinculadas a la educación de jóvenes y adultos, las

que encaminan su lucha hacia la problemática de la educación y el trabajo, las que sostienen demandas de espacios de aprendizaje para niños, jóvenes y adultos o las que siguen preocupadas por la alfabetización son algunas de las que nos proponemos abordar para comenzar a responder a estos interrogantes: ¿qué características adquiere la educación gestionada o a cargo de las organizaciones y movimientos sociales?, ¿qué diferencias y qué puntos en común pueden identificarse?, ¿qué lugar ocupan las organizaciones sociales en relación al Estado? En particular, teniendo en cuenta que constituyen otras entidades que promueven y garantizan el cumplimiento de diversos derechos sociales, en particular el de la educación: ¿qué tensiones o articulaciones se producen entre el Estado y las organizaciones sociales?, ¿las experiencias educativas se presentan como propuestas de proyectos que interpelan el sistema educativo o como propuestas «alternativas», paralelas y autónomas con respecto al sistema? ¿qué nociones de educación pública circulan en estas experiencias?, ¿qué lugar ocupa la educación popular en estas experiencias educativas? En estas experiencias, ¿hay producción de nuevas propuestas pedagógicas?, ¿qué lugar (de importancia) adquiere la defensa de los derechos (educación, infancia y adolescencia, trabajo, etc.) en la constitución de estas organizaciones?

Creemos que estas diversas experiencias cobran relevancia frente a un sistema educativo que, con propuestas pedagógicas tradicionales, no logra dar respuesta a las necesidades educativas de la amplia mayoría de las comunidades más postergadas.

Frente a ello, analizamos críticamente los cambios que están produciéndose a nivel de las políticas: nuevos marcos normativos, nuevas políticas y programas de intervención, declaraciones, etc. Ahora, nos queda centrar la mirada en el análisis de la participación que están teniendo las organizaciones y movimientos sociales en la definición y desarrollo de las políticas públicas y las prácticas educativas.

Estas experiencias de educación social complejizan el debate por el sentido de lo público y el derecho a la educación, tal como plantea Sverdlick: «Para estas organizaciones, la lucha por el derecho a una educación pública ya no se circunscribe a pedirle al Estado que se haga cargo de educar, sino que se amplía en una demanda por el reconocimiento de la gestión social en educación y hacia una responsabilidad como garante de la educación como derecho humano y social» (Sverdlick, 2009).

Nos encontramos entonces, ante el desafío histórico de que las prácticas de educación social cobren visibilidad, y los conocimientos producidos por ellas, estatus académico; que se legitime lo educativo desde los distintos actores del campo educativo pautando agendas públicas, generando transformaciones y aprendizajes que puedan ser llevados a escala o tomados por los decisores de políticas públicas para el efectivo logro del derecho a la educación.

BIBLIOGRAFÍA

CIES

2010 Documento base institucional.

Frelat-Kahn, B.

2005 «Educación política y políticas de educación», en Frigerio, G. y Diker, G., *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante.

Gentili, P.

2001 «Las políticas neoliberales y sus efectos en la vida de adolescentes y jóvenes con menos oportunidades», *Seminario latinoamericano Protagonismo social juvenil*, organizado por la Fundación SES, Buenos Aires.

Krichesky, M.

2010 «Pedagogía social un campo disciplinar en construcción. Un desarrollo curricular incipiente y una práctica con historia», Mimeo.

Nuñez, V.

1999 *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires, Santillana.
2003 «El vínculo educativo», en Tizio, H., *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa.

Pineau, P.

2008 *La educación como derecho*, Rosario, Fe y Alegría.

Puigróss, A.

1998 *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Svampa, M.

2005 «La transformación y territorialización de los sectores populares», *La Sociedad excluyente*, Buenos Aires-Madrid, Taurus.

Sverdlick, I.

2009 «La relación Estado-OSC: el desafío de construir un espacio público más amplio, más democrático y participativo», Foro Social Mundial-Belem.

Torres, R.M.

1998 «Presentación: Cambio, reforma e innovación en educación», *Itinerarios por la educación latinoamericana*, Siglo XXI Editores.
1999 «Comunidad e aprendizaje: una comunidad organizada para aprender», *Seminario de Educación Integral: Articulación de proyectos y espacios de aprendizaje*, San Pablo, CENPEC.
2000 *Educación para todos. La tarea pendiente*, Madrid, Popular.

Wacquant, L.

2006 *Los condenados de la ciudad, Gueto, periferias y Estado*, Buenos Aires, Siglo XXI.

UNIPE: Editorial Universitaria recoge el doble desafío de pensar nuestro tiempo y combatir los circuitos desiguales produciendo materiales que combinan rigor científico y divulgación de calidad. Sus distintos proyectos son un vehículo para incorporar las voces de docentes e investigadores en los procesos de creación y difusión de saberes y conocimientos. Se propone, así, crear un catálogo sustancioso para la formación integral de docentes, investigadores, estudiantes universitarios y lectores interesados en problemáticas contemporáneas.

Con estos cuadernos de trabajo se propone difundir dentro y fuera de la comunidad universitaria documentos desarrollados a partir de actividades académicas en las que participan de diferentes maneras investigadores, docentes y estudiantes de la UNIPE. En ellos se reúnen materiales que permiten iluminar los ejes de trabajo que se dan en los diferentes núcleos de investigación y debate.

PEDAGOGÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN POPULAR

Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación

Este trabajo reúne reflexiones en torno al proceso de construcción de la Pedagogía Social como campo disciplinar. El debate revisa el sentido que la institución escolar actual tiene en relación a los procesos de inclusión-exclusión; plantea la necesidad de poner en cuestión las culturas institucionales, atender a los cambios en la subjetividad y los nuevos lenguajes para la transmisión cultural. La Pedagogía Social desplaza las fronteras de lo «educativo» más allá de la escuela, incluyendo otros actores como las organizaciones sociales, gremios, centros comunitarios, clubes y centros de salud; y también enfatiza la importancia de la educación en la consideración de los niños y jóvenes como sujetos de derecho.



unipe:

Calle 8 N° 713, 3^{er} piso - 1900 La Plata, Buenos Aires, Argentina.
(0221) 482 4184 / 7065 - contacto@unipe.edu.ar / www.unipe.edu.ar

