

**CURSO DE INTRODUCCIÓN  
A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS  
(CIEU)**

**LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA SOCIAL  
TOMO II**

CURSO DE INTRODUCCIÓN  
A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS  
(CIEU)

MÓDULO DISCIPLINAR

Nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los  
hombres se educan entre sí con la mediación del mundo.  
(Paulo Freire)

### Queridxs Ingresantes 2023

Queremos darle la **BIENVENIDA** a nuestra carrera, la Licenciatura en Pedagogía Social. Como equipo de profesores abocados al ingreso nos hemos propuesto diferentes estrategias de trabajo a fines de posibilitar el encuentro lo más cercano posible con Uds. quienes recién comienzan a transitar este hermoso, y fascinante recorrido.

Hablar de Pedagogía Social es pensar en un campo disciplinar nuevo, y como tal se encuentra en movimiento e insertándose en desafíos nuevos, por lo tanto, queremos que sean parte de esta propuesta de conocimiento y acción educativa y social, inserta en la complejidad –desafiante– de los desarrollos políticos y socio-culturales contemporáneos.

En este módulo se encontrarán con una selección de materiales conceptuales que, a la manera de *caja de herramientas*, nos permitirán, de manera dialógica, construir algunos conocimientos iniciales acerca de la Pedagogía Social. La intención de esta propuesta es que cada uno de ustedes vaya haciendo lecturas previas y así poder introducirnos en algunos posicionamientos conceptuales propios del campo disciplinar de la **PEDAGOGIA SOCIAL** que funden nuestros *saberes* y sustentan nuestro que-hacer profesional.

Conscientes de que para ustedes esta puede ser una instancia de acercamiento a nuevas maneras de abordaje y problematización de, también nuevos, objetos de conocimiento y ámbitos de intervención, les sugerimos leer en profundidad el material propuesto e intentar una apropiación personal-conceptual, anotar dudas, inquietudes, subrayar ideas centrales, términos que nos llaman la atención, identificar conceptos troncales, pero sobre todo hacerse preguntas, y anotarlas. Pueden imprimir si lo desean y realizar al margen sus apuntes, leerlos y desmenuzar las ideas deconstruirlas y hacerlas propias con sus palabras y sentires. Esto lo trabajaremos en profundidad juntos en los diferentes encuentros presenciales. Contaran con una hoja de ruta que los guiara en todo su recorrido y les indicara el orden de los textos y la gradualidad de las clases como las tenemos pensadas.

Especialmente queremos que no se desanimen ante aparentes complejidades, aquí hay todo un equipo de trabajo dispuesto a acompañar su recorrido en esta carrera y en este nuevo inicio en la vida universitaria.

Nos estamos viendo!!!!

Equipo de Profesorxs del Ingreso

De la Licenciatura en Pedagogía Social.

## **Pedagogía social, experiencias socio-educativas y formación de Pedagogos**

*“La educación, en cualquier caso,  
hay que entenderla como un todo en el  
espacio y en el tiempo de la vida de los  
individuos en comunidad”  
V. Núñez.*

Liliana Abrate ([labrate@ffyh.unc.edu.ar](mailto:labrate@ffyh.unc.edu.ar))

María Eugenia López ([maeugenialop@gmail.com](mailto:maeugenialop@gmail.com))

Analía Van Cauteren ([anavancauteren@hotmail.com](mailto:anavancauteren@hotmail.com))

Seminario de Pedagogía Social / Facultad de Filosofía y Humanidades  
Universidad Nacional de Córdoba

### **Eje 2: Pedagogía y prácticas socioeducativas**

#### **Resumen**

En los últimos años, se advierte en Argentina y Latinoamérica el desarrollo de producciones académicas y experiencias socio-educativas que se reúnen en torno a la Pedagogía Social; construyendo un campo específico.

Desde 2015, en la Carrera de Ciencias de la Educación de la U.N.C. ofrecemos un seminario denominado: **Pedagogía Social y Experiencias Educativas Latinoamericanas**; a partir de reconocer la importancia de su inclusión en la formación profesional.

En el último Encuentro de Cátedras de Pedagogía realizado en Buenos Aires, presentamos una primera evaluación a la experiencia de tal seminario. En esta ocasión exponemos consideraciones y análisis generados a partir de la indagación sobre proyectos socio-educativas desde el marco conceptual que aporta la Pedagogía Social y el Movimiento de Educación Popular. Así, nos interesa compartir la revisión de categorías conceptuales que resultaron relevantes en el trabajo académico; se trata de: **inclusión socioeducativa; cronificación /promoción cultural y relaciones entre lo formal, no formal e informal en el universo educativo.**

Finalmente, desarrollamos nuestra visión optimista sobre los aportes conceptuales y propositivos que brinda la Pedagogía Social, para la intervención pedagógica en los tiempos actuales, reconociendo la necesidad de revisar el lugar que le cabe a dicha disciplina en la formación de Pedagogos.

**Palabras Claves:** Pedagogía social - Experiencias socioeducativas- intervención pedagógica.

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la Pedagogía Social en los últimos años en nuestro país y en la región resulta destacable tanto debido a sus producciones académicas producto de la investigación y de las propuestas formativas, como a diversas experiencias socio-educativas gestadas desde esferas estatales o bien desde organizaciones sociales autogestionadas; lo que da cuenta de la emergencia de un campo específico de interés para la formación profesional de los Pedagogos.

En el seminario que se ofrece en la Carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba, abordamos el debate sobre las características de este campo en construcción, recuperando los aportes de sus principales referentes: Violeta Nuñez, Marcelo Krichesky, José Caride Gómez, Hebe Tizio, Pablo Martinis, Jorge Camors, Evelcy Machado, entre otros. Continuando con una ponencia presentada en este mismo evento en la Universidad de Buenos Aires, en la que expusimos una primera evaluación de esa experiencia formativa, sostenemos la potencialidad de esta perspectiva, en diálogo con el movimiento de la Educación Popular, para revisar distintas experiencias socio-educativas, sus características, posibilidades y dificultades en un momento sociohistórico de suma complejidad que multiplica las demandas hacia este tipo de instituciones y programas.

De modo que en este trabajo pretendemos dar continuidad y sistematizar las reflexiones producidas; principalmente nos interesa compartir la revisión de tres categorías conceptuales que resultaron relevantes: **inclusión socio-educativa, cronificación /promoción cultural y relaciones entre lo formal, no formal e informal en el universo educativo.** Además, exponemos parte de los análisis realizados durante estos tres años sobre una variedad de experiencias socio-educativas de la ciudad de Córdoba, destacándose en ellas tanto su diversidad como la extensión de su cobertura.

Para cerrar este trabajo, exponemos los argumentos desde los cuales consideramos que la Pedagogía Social y la Educación Popular, constituyen perspectivas conceptuales y orientaciones prácticas potentes para abordar de manera innovadora las problemáticas educativas de los tiempos actuales. Su estudio y revisión constituye una tarea imprescindible para la formación de grado de los especialistas en educación.

### **La Pedagogía Social como campo disciplinar en construcción.**

En torno a esta disciplina se sostiene el acuerdo general acerca de que su objeto propio es la Educación Social. Sin embargo, tal enunciado contiene escasas precisiones, no solo por las diversas maneras de comprender la Educación Social, sino también por la diversidad de

prácticas que bajo su denominación se despliegan en distintas regiones. Resulta así un campo muy amplio y diversificado, que por ello mismo evidencia “las dificultades que ha tenido y tiene que afrontar la pedagogía social para concretar su objeto de estudio, consecuentemente su identidad como disciplina científica en el contexto de las ciencias de la educación”. (Caridi, 2002, p.84)

Autores como Quintana y Feroso reconocen que no ha habido ni habrá un solo modo, universal, de entender la Pedagogía Social. Recordamos que el surgimiento de la Pedagogía Social se ubica en Europa, en especial en Alemania, Francia y España, atendiendo distintas problemáticas sociales. Inicialmente prevalecieron en su constitución enfoques provenientes del higienismo y de la adaptación social, para la atención de la minoridad en riesgo.

Al respecto, Nuñez ubica en el comienzo y mediados del siglo XX las concepciones precursoras de la Pedagogía Social, señalando que por ese entonces “las nuevas políticas sociales capaces de cruzarse con la educación son las correspondiente a los menores; así se comienza por los centros de protección y reforma de menores” (Nuñez, 1999, p. 34). Es esta concepción la que luego cede lugar a otra perspectiva liberal spenceriana y finalmente a lo que la autora llama lo social del tercer tiempo, que correspondería al presente, en un estado aún difuso y objeto de múltiples debates políticos y teóricos. Esta última concepción refiere a una visión que se aleja de la forma tradicional de la ayuda y de la protección social; ubicándose en un planteo que abre inéditos desafíos para pensar un planeamiento de políticas sociales.

El recorrido que ofrece Caridi (en Nuñez, 2002, p. 100) sobre el devenir de la Pedagogía Social en España, permite reconocer las múltiples variaciones y los diversos enfoques que inciden en su proceso de construcción; advirtiendo acerca de la necesidad de indagar sobre los significados que asume “lo social” para la Pedagogía. La incorporación del significante social implica adoptar una visión que procura reflexionar sobre los procesos formativos personales y colectivos, sin reducirlo a prácticas escolarizadas. Ya que si la Pedagogía Social define su objeto como la Educación Social, con ella se alude a “un amplio conjunto de iniciativas, experiencias y prácticas educativas que, al tiempo que se contextualizan en diferentes realidades sociales, promueven acciones socioeducativas de naturaleza compleja e interdisciplinar” (Nuñez, 2001, p.108)

A partir de una primera revisión histórica, en el seminario completamos el debate con una indagación acerca de las temáticas que se han ido incluyendo en tal devenir y las que en el presente se pueden hallar entre los trabajos de sus referentes. En este mismo sentido, algunos

autores sostienen que estaríamos asistiendo a un resurgir de la Pedagogía Social en virtud de las características de la sociedad actual.

Por tanto del conjunto de temáticas que hoy forman parte de este campo, nos interesa abordar algunas categorías conceptuales que resultaron particularmente valiosas para el abordaje analítico de las experiencias socioeducativas analizadas en el seminario. Éstas son la inclusión socio – educativa, la tensión entre cronificación y promoción cultural y las relaciones entre lo formal, no formal e informal.

### **A) Inclusión socio – educativa.**

Una de las principales problemáticas que se aborda desde la Pedagogía Social es, para Núñez (2009), la cuestión de la inclusión. La autora plantea la necesidad de

Trabajar en territorios de fronteras entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica a dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico. (p. 26)

Las distintas significaciones que se asignó a la noción de inclusión durante los 150 años de expansión del sistema educativo, se reconoce en el análisis que presenta Terigi, identificando tres momentos: la primera refiere al acceso *“todos en la escuela”*, la segunda refiere a lo que se recibe en la escuela *“todos aprendiendo lo mismo”* y un tercer momento, actual, en el que se propone pensar la inclusión no solo por el acceso sino también por lo que se recibe en la escuela procurando dar lugar a la diversidad, lo que deriva en el debate acerca de *“lo común”*. La autora sostiene que ya contamos con suficientes desarrollos en la Pedagogía acerca de las limitaciones de la escolarización moderna, basado en la promesa del ascenso social, que de hecho solo fue para pocos -para los que podían acoplarse al proceso de inculcación cultural que impuso la escuela-. Si bien, en los últimos años las políticas de ampliación de la obligatoriedad permitieron la llegada de sectores sociales históricamente excluidos del sistema en el nivel medio, hoy asistimos a nuevos desafíos que implican la revisión de muchas prácticas educativas cristalizadas y productoras de exclusión.

Es esta problemática justamente la que atraviesa de manera compartida tanto a la Pedagogía Social como la Educación Popular. *“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 educativas (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.” (Krychesky, 2011, p. 1).

El diálogo propiciado entre ambas perspectivas para analizar las complejas situaciones de exclusión social y/o inclusión ficcional de los distintos grupos en su tránsito por las diversas experiencias formativas permite profundizar con detenimiento en concepciones educativas y prácticas que contrariamente a lo que se proponen, sólo cristalizan los efectos de cronificación de los sujetos afectos, sin lograr las modificaciones radicales que requieren las conflictivas actuales.

### **B) Cronificación / promoción cultural**

Una posición que se asienta en la concepción de cronificación, proveniente de perspectivas positivistas e idealistas, considera a los sujetos como objetos apartados del medio y de las relaciones e instituciones sociales. Esta posición tiene consecuencias éticas, políticas y pedagógicas muy concretas. Hay una idea de destino anticipado en los agentes de la educación, “una suerte de determinismo social, que impide que la educación trabaje y produzca sus efectos” (Nuñez, 2004, p. 33), y desde el cual, tanto instituciones como educadores quedan al margen de un análisis crítico de sus prácticas, ya que los problemas, se justifican desde la falta de recursos y de las condiciones familiares, barriales, sociales, etc. Las condiciones de partida se perciben como idénticas a las posibilidades futuras de los sujetos, ya que se consideran límites prácticamente imposibles de franquear. Por lo tanto, las intervenciones pedagógicas específicas y socioeducativas se conciben como infructuosas, de alcances superficiales y/o de escaso impacto. En tal caso los sujetos serán objeto de políticas de remediación y asistenciales que ofrezcan cobertura de necesidades básicas insatisfechas.

Por otra parte, la idea de promoción cultural, considera a la educación como una herramienta de transformación social, en tanto la responsabiliza por la inserción cultural de los sujetos, actuando desde los procesos de inclusión. En este enfoque, los sujetos son considerados como sujetos de derecho y de deberes, críticos constituidos como tales, y la educación es contemplada como una plataforma de lanzamiento cultural y personal, que opera a través de la participación y el diálogo reflexivo entre los actores sociales para favorecer los procesos de concientización, liberación y emancipación de los sujetos. Se ve a la educación

como práctica social que tiene potencia para producir efectos en las dinámicas de construcción y reconstrucción de ciudadanía, para construir horizontes de igualdad desde los puntos de partida disímiles y de los saberes valiosos que cada sector de la comunidad puede aportar al diálogo entre culturas.

### **C) Relaciones entre lo formal, no formal e informal del universo educativo.**

Trilla (2008), en su intento de definir las prácticas educativas clasificándolas en sus diversas formas, destaca fronteras difusas entre la educación formal y no formal, al afirmar que en estas “no solamente se cruzan sus funciones y efectos, sino en su misma realidad las prácticas que llamamos educación formal, no formal e informal se entrometen entre sí y ofrecen una imagen muy distante de las que consistiría en considerarlas como compartimentos estancos” (p. 125).

Esta “resistencia” a la clasificación taxativa se evidencia al procurar explicar alguna experiencia educativa, ubicada en los márgenes o por fuera de la escuela. La labilidad de los límites entre lo formal y lo no formal resulta evidente cuando se comparte el edificio escolar, aunque esa experiencia no esté regulada del mismo modo o con la misma intensidad que las prácticas obligatorias. Asimismo, emergen varios entrecruzamientos cuando se exploran prácticas educativas con diversos niveles de sistematicidad; cuando se imbrican con prácticas de otra naturaleza como las alimentarias, sanitarias, etc.; cuando los procesos de institucionalización son aún incipientes o por el contrario, cuando se encuentran modos de trabajo pedagógico que está tan fuertemente instituidos que las fronteras entre lo que proponen/ financian/ promueven/ sostienen/ demandan/ organizan el Estado y la comunidad expresan altos niveles de conflictividad.

Desde el enfoque de Pedagogía Social que plantea Nuñez las relaciones entre estas formas del universo educativo debieran ser fluidas, articuladas y enriquecidas mutuamente, con una perspectiva de trabajo en red, donde la escuela se integra como una institución más que incide en la formación de sujetos sociales. Esta perspectiva implica pensar la escuela de una manera distinta a lo que prevaleció en la modernidad, rompiendo la idea de claustro o ámbito aislado, casi sagrado. “La escuela no debe trabajar sola, sino en red. En RED no quiere decir el traspaso de responsabilidades, sino la articulación de diferentes niveles de responsabilidad para llevar adelante tareas distintas pero en una cierta relación de reenvío” (Nuñez, 1999, p.163).

## REVISANDO EXPERIENCIAS SOCIOEDUCATIVAS

Tal como señalamos arriba, en el seminario en el que venimos trabajando, hemos indagado en diversas experiencias socio-educativas con los estudiantes cursantes. Recuperando alguna de sus producciones, es que exponemos aquí las consideraciones elaboradas en conjunto que resultaron más recurrentes y con referencia a las categorías conceptuales explicitadas arriba. Por tanto, nos referiremos a dos grupos de experiencias:

- a) Los Centros de Actividades Infantiles (CAI) y los Centros de Actividades Juveniles (CAJ);
- b) Dos proyectos derivados de ONG u organizaciones sociocomunitarias que se concretan en la ciudad de Córdoba: La Luciérnaga y la Biblioteca Bella Vista.

Entre las experiencias estudiadas se destacan los **CAI** y los **CAJ**, ambas propuestas enmarcadas en el área de Políticas socio-educativas del Ministerio de Educación Nacional y retomadas por los Ministerios provinciales. Con la apertura de estos centros se propone fortalecer las trayectorias escolares de niños (en el caso de los CAI, en escuelas primarias) y jóvenes (en el caso de los CAJ, en escuelas secundarias) brindando apoyo pedagógico en tiempos y espacios alternativos y complementarios a la escuela, donde se puedan apropiar de los conocimientos, saberes, habilidades y/o capacidades para un mejor desempeño escolar, para un mejor vínculo con la escuela, para un fortalecimiento de su autonomía. En Córdoba se organizan a partir de un equipo institucional conformado por un coordinador, talleristas y maestros comunitarios, quienes se responsabilizan del diseño e implementación del proyecto socioeducativo. En general, se concretan distintas actividades los días sábados, mientras que durante la semana, en acuerdo con la gestión directiva de la escuela, se indagan sobre las situaciones que requieren apoyo y acompañamiento especial para lograr las mejores trayectorias educativas posibles, atendiendo los casos de repitencia, sobreedad o reingreso.

En el análisis de estos proyectos surge rápidamente el tema de la "tripartición" del universo educativo según la clasificación ya analizada entre lo formal, no formal e informal. Al abordar los CAI y los CAJ los estudiantes encuentran dificultades para reconocer las fronteras entre cada forma de lo escolar porque los encuentran funcionando en los mismos edificios escolares, aunque en horarios distintos y con variadas regulaciones según sean las dinámicas propias de cada institución. Su revisión les plantea una cuidadosa atención a las relaciones deseables y/o efectivamente logradas entre la estructura formal y estas propuestas no formales, pudiendo encontrar a veces, una complementariedad o un refuerzo colaborativo. Los objetivos enunciados y la propuesta organizativa de los CAI y los CAJ procuran generar nexos productivos

de modo que la porosidad de las fronteras entre cada sector (formal, no formal e informal) permita múltiples interacciones para hacer posible la promoción cultural de los sujetos involucrados. Sin embargo, en las situaciones observadas tal propósito no resulta fácil de lograr. En las entrevistas realizadas se pueden hallar descripciones que dan cuenta de superposiciones, interferencias o contradicciones entre las acciones desplegadas que producen malestar o inhiben las posibilidades de inclusión efectiva. Así lo refleja una de las expresiones:

*Los profes que estamos en el CAI a veces no nos sentimos bien aceptados por el resto de los profes.... algunas formas de trabajar con los chicos despierta oposiciones... la maestra me comenta que los chicos están muy contentos con lo que hacen conmigo pero ella no quiere ni saberlo... les pedimos reuniones pero es difícil encontrarlos y dialogar sobre nuestras propuestas... o nos buscan cuando necesitan ayuda para un acto... es difícil articular. (Entrevista realizada por Yanina -estudiante año académico 2016)*

En otros registros, se pudo encontrar el reconocimiento de lo que podría denominarse el impacto de las propuestas innovadoras en el trabajo pedagógico tradicional y en ciertos rasgos de la gramática escolar. Esto es, la posibilidad de que en el sector formal se adopten algunas de las propuestas de los CAI y los CAJ caracterizadas por la incorporación de innovaciones en la presentación y el tratamiento de los contenidos. Otro registro de la entrevista lo expresa:

En estos años de experiencia hemos observado cómo niños que estaban en el anonimato, por ser tímidos, por no saber leer, etcétera, pasaron a ser protagonistas. Por distintos motivos, porque aprendieron a leer o porque demostraron alguna fortaleza oculta, buenos músicos, deportistas. (Entrevista realizada por Beatriz, estudiante año académico 2017)

De modo que, en las indagaciones realizadas sobre estos proyectos, se destaca la posibilidad de brindar reales oportunidades de promoción cultural cuando la interacción productiva se logra. En tal sentido, coincidimos con lo expresado por ~~Jaume~~ Trilla Bernet (2008): “en las mejores propuestas pedagógicas existe la voluntad de tender cuantos más puentes posibles entre las distintas educaciones, de incrementar todavía más la porosidad existente entre ellas”.

Tal como se indica al inicio de este apartado, otros proyectos socio-educativos destacables son los que se gestan desde organizaciones que tienen una trayectoria reconocida por su trabajo social en diversos sectores de la ciudad de Córdoba.

**La Luciérnaga** nació alrededor de la necesidad de transformación de las condiciones laborales y de vida de jóvenes que ocupaban las esquinas cordobesas limpiando vidrios de los

autos. Según lo indica el sitio web, la Fundación La Luciérnaga, creada 1995, propone una alternativa laboral para los chicos trabajadores en situación de riesgo social y sus grupos familiares, utilizando la revista “La Luciérnaga” como un medio de venta directa. El objetivo inicial de esta institución giró alrededor de la transformación del modo de obtención de ingresos a partir de una tarea que realizaban los jóvenes (mayoritariamente varones), pasando de limpiar vidrios a participar en el proceso de producción y venta de una revista. Día a día cada joven compra las revistas que va a vender y el producto de la venta es para él. En este proceso múltiples necesidades de los y las jóvenes ponen en juego diversas intervenciones de los integrantes de la fundación y de los propios pares. Así, el trabajo, la salud, la terminalidad de sus estudios, la escolaridad de sus hijos, la alimentación, el encuentro para festejos, son algunas de las necesidades que articulan las experiencias que allí se viven, mientras se van convirtiendo en objeto de análisis y de acciones colectivas sus condiciones de vida, la estigmatización de la que son víctimas, la desigual distribución de la riqueza, el maltrato institucional o producido por sujetos. En este sentido, la promoción cultural es la intención explícita que orienta las acciones y todos los miembros de la fundación buscan producir efectos sociales que exceden el beneficio directo individual o la satisfacción de necesidades básicas. Los talleres con adolescentes, en escuelas que reciben a sectores sociales más acomodados, referidos a procesos de estigmatización son parte de estas acciones. Por otra parte, esta institución se plantea un trabajo articulado con otras organizaciones comunitarias y participa activamente de colectivos como el de la Marcha de la Gorra, Ni una menos, entre otros.

**La Biblioteca Popular Bella Vista** fue creada a finales de los 80` en un barrio que en aquel momento era de trabajadores y hoy es uno de los más empobrecidos de la ciudad. Su propósito era, desde sus inicios, generar espacios de encuentro y difusión de conocimientos para sectores populares. Cuenta con diversos espacios en los que se llevan adelante diferentes talleres, como el de costura, expresión corporal, de periodismo, etc., que van variando en función del análisis de las necesidades de la comunidad y sus demandas activas.

Sin duda, la Biblioteca posiciona sus prácticas en la promoción cultural de los vecinos. Parte de una idea de educación en tanto derecho social y al mismo tiempo, articula su trabajo con otras instituciones - como el hospital y la escuela-, además de trabajadores de la salud y ferias populares. En relación a la escuela, se entablan vínculos de complementariedad y de colaboración, según se expresa en entrevistas a sus responsables:

Con la escuela, se están haciendo muchas cosas en conjunto. Se está trabajando con el CENMA, que es el secundario para adultos a la noche. Si hay proyectos como el de cine que se ha trabajado

con la escuela. Tenemos mucha conexión con la escuela. Y también con el dispensario, con el psicólogo, el psiquiatra se ha articulado algunas cuestiones. (Entrevista realizada por Emilia, Ivana, Nicolás y María; Año Académico 2017)

A la hora de pensar en los talleres se elaboran propuestas que incluyan los intereses de la gente, teniendo en cuenta principalmente el hecho de que “acá no se viene por obligación como es en la escuela, vienen por interés propio personal”.

En las indagaciones realizadas desde el seminario pudimos reconocer en este proyecto una intervención socio-educativa en problemáticas de la ciudad o, en palabras de Núñez, sobre “lo que lo social define como problema”. Un educador sostiene:

*Con esas realidades que tenemos, de esta clase trabajadora, con problemáticas sociales, culturales, que están atravesando barrios como este... que se yo, el tema de la droga, el tema de la cárcel, el tema de la represión. Acá la represión policial es permanente. La cárcel está muy presente... violencia a full. (Entrevista realizada por Emilia, Ivana, Nicolás y María; Año Académico 2017)*

Por tanto, estos espacios educativos, son experiencias que demuestran que es posible generar otros tiempos y espacios donde se enseñe y aprenda de forma dialógica y constructiva, donde los sujetos pedagógicos sean protagonistas de su experiencia, y la educación sea entendida como un acto político. En ambos casos podemos encontrar proyectos que desde una convicción plena acerca de la posibilidad de inclusión de los grupos sociales, generan acciones educativas con rasgos innovadores y desafiantes.

### **Pedagogía social y formación de pedagogos.**

Para finalizar, y retomando nuestra intención de dar cuenta de los aportes de la Pedagogía Social a la formación de grado, destacamos la posibilidad de pensar los procesos formativos actuales con una perspectiva más amplia de la estrictamente escolarizada. No solo en el reconocimiento de las experiencias en acción y sus particulares condiciones de existencia, sino también de sus procesos de gestación, desarrollo y sostenimiento, con prácticas desafiantes y disruptivas, especialmente orientadas a atenuar las adversidades que afectan a grupos vulnerables ante las conflictividades sociales actuales. Aquí es donde se hace plenamente significativo el aporte de Krichesky, cuando afirma: “La Pedagogía Social y la educación popular tienen argumentos políticos-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” (2011:63)

Es el principal aspecto que los estudiantes reconocen de este espacio formativo y así lo expresan: “...pensar la escuela, más allá de las aulas, alimentándose de experiencias educativas en territorio, con una metodología abierta, que brinda a los sujetos que aprenden conocimientos emancipadores...”; “... problematizar situaciones complejas en la búsqueda de soluciones, propuestas que quizás resultan o no, pero que abren un abanico de posibles respuestas...”; “...pensar nuevos campos, espacios y tiempos para las prácticas educativas, más allá de la escuela o dentro de ella...”; “...analizar críticamente las experiencias educativas desde una mirada que reconoce las necesidades de los sujetos en el contexto actual, además de la posibilidad de visibilizar diferentes prácticas socio-educativas que no son muy difundidas y que pueden ser muy ricas para retomarse en otros ámbitos...” (Registro de las evaluaciones de los estudiantes en el 2017)

Es por todo lo dicho, que valoramos positivamente el aporte de la Pedagogía Social en la formación de grado, más aun cuando es posible abordarla en diálogo con la Educación Popular para el estudio de las problemáticas educativas propias de Latinoamérica.

### **Bibliografía**

Krichesky, Marcelo (2011) *Pedagogía Social y Educación Popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la Educación*. Cuaderno de trabajo N°2. UNIPE. Buenos. Aires.

Nuñez, Violeta (1999) *Pedagogía Social: Cartas para Navegar en el nuevo milenio*. Bs. As: Santillana

Nuñez, Violeta (2002) “*La educación en tiempo de incertidumbre*”. Barcelona: Editorial Gedisa.

Varon, X y Ubal, M. (2009) “*Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación Educativa*”. Capítulo: “Entrevista a Jaume Trilla. Facultad de Humanidades de la Universidad de la República. Uruguay.

# Agentes de la educación. Vaciar para inventar (\*) (1)

L'interrogant 14, Violeta Núñez AÑO 2016

**Violeta Núñez** *Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación*

La cuestión que os propongo es pensar maneras de educar en consonancia con los nuevos tiempos, sin renunciar a lo específico del acto educativo: que algo de la cultura pueda ser significativo para alguien...

Para comenzar, subrayaré la importancia de que ese acto se encabalgue en una posición ética de transmisión por parte del agente, dando así lugar al interés particular de cada sujeto, orientándolo hacia el trabajo en grupos.

Las nuevas generaciones, denominadas por algunos autores como *nativos digitales*, aparecen como personajes poco dados al trabajo conceptual, a la lectura y a una escritura digna de ese nombre. En efecto, no son los mismos de hace dos o tres décadas atrás.

El sujeto de la educación ya no se presenta como aquél cuya conciencia ciudadana hay que *moldear*. Es un *sujeto de las percepciones*, de lo que parpadea en tiempos efímeros (Bauman: 2007). Algunos autores denominan *subjetividad mediática* a este emergente del conjunto de transformaciones de la actual y permanente revolución tecnológica. Un sujeto *volátil* que enchufa/desenchufa respecto a estímulos simultáneos muy diversos y en temporalidades cortas o muy cortas.

El paso de la conciencia a la percepción, estimulada como horizonte subjetivo a través de los medios y las tecnologías digitales, introduce hoy un reto crucial en el campo de las prácticas educativas. Pues este pasaje, al articularse con la categorización del mundo del discurso neoliberal, produce un curioso efecto en los nuevos sujetos de la educación: éstos se enganchan rápidamente a las apariencias de verdad que dicho discurso instaaura a fuerza de repetirlas. Paradójicamente, encontramos un sujeto de la percepción lábil y, por otro, uno amarrado al imaginario neoliberal, cuyas categorías discursivas naturaliza en términos de *hechos*. Así, la labilidad reenvía a una contraparte de rigidez difícil de quebrar.

Los jóvenes no suelen poner en duda sus opiniones, pues suponen que son descripciones de *hechos evidentes*. La naturalización de los hechos impide verlos

como construcciones sociales deudoras del discurso político dominante. Vienen, por decirlo así, *pre-formateados* en las categorías del discurso neoliberal.

En primer lugar, entonces, aparece como dificultad el perforar esas certezas, esas supuestas *evidencias*. Sin un primer encuentro con un no-saber, se hace casi imposible pensar y apropiarse de nuevos objetos culturales, esto es, aprender.

Asimismo, los sujetos se presentan con una atención dispersa en diversas fuentes simultáneas (móviles, pantallas de ordenador, pantallas televisivas, aparatos de audio, consolas...). En situación de clase conversan, comen, se envían mensajes, hacen pullas entre ellos...

Sujetos que no reconocen ninguna autoridad en ninguna materia y que si se les coacciona responden bien sea con mayor desconexión o indiferencia, bien sea con grados diversos de agresividad.

La lógica del consumo preside las relaciones, también la relación con el conocimiento, que es puntual, móvil y velozmente descartable. El profesor es un tertuliano más, un opinador cuyos argumentos carecen de otro peso que el que se adjudica a todo lo demás: televisión, compañeros de curso, webs, contenidos anónimos... y, por lo tanto, aceleradamente usables-descartables.

La ausencia de garantías sociales y económicas o, mejor dicho, la ausencia de la ilusión acerca de las mismas, que permitirían orientar la acción y un proyecto de futuro, contribuye al desánimo. Éste se manifiesta en un rechazo (casi diría frontal) al trabajo de formación intelectual, lo cual merma aún más, a modo de bucle iterativo, las perspectivas de futuro.

Esto complica bastante las posibilidades de una transmisión, entendida como el acto que toca algo de la posición del sujeto ante el mundo. Lo que me llevó a formular(me) nuevas preguntas en torno a cómo promover algo de duda, de incomodidad, de no-creencia, ¿cómo abrir y sostener un tiempo de “no-consumo” para que algo nuevo pueda advenir para alguien?

Releyendo algunas teorías pedagógicas, me llamó la atención que algunos pedagogos, tales como Fröbel, Montessori o Maud Mannoni, tomaran como eje central de sus prácticas la ruptura del mono espacio de la clase<sup>(2)</sup>. La clase deviene *aula*. Retoma su marca etimológica latina de atrio o de patio, esto es, de espacio abierto. Esta cuestión es singularmente interesante hoy, donde la fragmentación y la dispersión operan como potentes elementos de configuración del imaginario social. Abrir brechas en el mono-espacio de la clase, es decir, dar paso a otras configuraciones es un tema relevante: ofrecer espacios diversificados

que tomen en cuenta la movilidad de los jóvenes. Espacios no obligatorios y simultáneos.

Si los *nativos-digitales* viven atendiendo a fuentes diversas de estímulos puntuales y simultáneos ¿cómo será posible en la clase abarrotada<sup>(3)</sup> incorporar distintas fuentes y orientar *desde allí* a los estudiantes a producir saberes?

¿Cómo establecer un vínculo pedagógico desde el cual dar cabida a cierta movilidad, propiciar algún encuentro, promover pensamiento? Abrir algo que no los precipite a la fórmula neoliberal de emprendedor-de-sí, de gestor de su propio vaciamiento cultural.

Considero que hacerles pasar por situaciones distintas y dar lugar a conexiones no previstas, puede contribuir a propiciar algún giro en las posiciones frente al mundo, a la elaboración de algún saber. Realicé algunas experiencias al respecto. Voy a referirme a la que denominé *el espacio vacío*.

“Otro espacio”, además del aula, que desde el decanato se hubo de buscar arduamente, pues no estaba previsto en el funcionamiento de la facultad (ni permitido ni prohibido por la normativa...). Lo encontramos, luego de muchas peripecias, en un sótano olvidado. A partir del siguiente curso lo “inauguro”: un *espacio vacío* que permitía la itinerancia entre el salón de clase y ese *otro espacio*. Produjo asombro. Y gran incomodidad inicial: “¿Qué hacemos aquí?”, “¿para qué venimos?”, “no lo entendemos...”.

Ésta y otras experiencias docentes, ubicadas en lugares no previsibles, me han permitido poner a los sujetos de la educación en situación de un cierto desconocimiento y de *gran incomodidad*, puesto que las pautas no estaban predeterminadas por los emblemas del salón de clase, que establecen el uso del espacio y del tiempo y de lo que es dable esperar en los mismos. Por supuesto que yo también corrí con la *incomodidad* de esos des-conocimientos y sus riesgos.

La movilidad cobró un papel relevante. Movilidad en el sentido de movimiento. Incluso de trashumancia, de errancia. Aunque no exenta de orientación.

Consideré como hipótesis de partida que la movilidad funciona como catalizador de la atención, entendiendo que ésta ya no se *centra*, sino que se dispersa.

La movilidad transforma esa atención dispersa en atención flotante, dando curso a la posibilidad de engancharse o conectarse con algún objeto cultural. Un objeto cultural que tendrá, para ese sujeto singular, un brillo o interés que lo enganche y lo remita a un nuevo espacio cultural.

Nunca sabemos de antemano, ni el agente ni el sujeto, cuál será ese elemento que marca la entrada (para ese sujeto), a un nuevo territorio, ni tampoco cuál será ese territorio.

El recurso a esos discursos pedagógicos del siglo xix y del xx, sigue dando pistas. Pues, sea cual sea el objeto para un sujeto singular, seguro que no lo encontrará en el salón de clase al uso.

Desde hace ya un par de décadas sabemos del vaciamiento cultural de la educación, que se logra absolutamente con su inscripción en un espacio que se ha llenado de lo superfluo.

En medio del batiburrillo de objetos de índole diversa: posters, pantallas, murales, mesas, sillas, carteles, colgadores de ropa, objetos en desuso, etc., se pide a los sujetos de la educación que sigan atiborrándose de informaciones que no pueden sostener y, menos aún, transformar en saber.

A modo de pañuelos de usar y tirar, en el abigarrado mundo de los establecimientos educacionales, los objetos se suceden unos a otros, unos sobre otros, sin dejar huella.

Son objetos *emancipados* de todo destinatario: se *exhiben* y caen para ser sustituidos por otros de igual alcance.

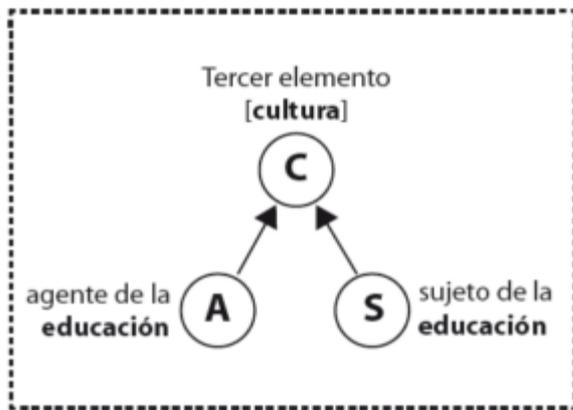
*“La sociedad de la transparencia no permite lagunas de información ni de visión. Pero tanto el pensamiento como la inspiración requieren un vacío”* (Byung-Chul Han: 2013).

Por ello el *vacío* (experiencia, metáfora), no existe en la empresa educativa actual. Un espacio vacío para dar lugar a la pregunta. Para pensar. Para pensar qué me interesa (de la cultura amplia y plural). Y que, de este modo, algo nuevo pueda advenir. Un espacio vacío para que *algo* de la subjetividad se vea concernido y lleve al sujeto a re-considerar su posición ante el mundo.

Hace algún tiempo atrás había releído el texto de Peter Brook *The empty space* y me quedó resonando, particularmente, la frase inicial del texto: *“Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo un escenario desnudo. Un hombre camina por este espacio vacío mientras otro le observa, y esto es todo lo que se necesita para realizar un acto teatral”*.

### **¿Qué es lo que se *necesita* para el acto educativo?**

Podemos hilar la cuestión teatral con los espacios de la topografía cuyo territorio dibujan los elementos del modelo herbartiano:

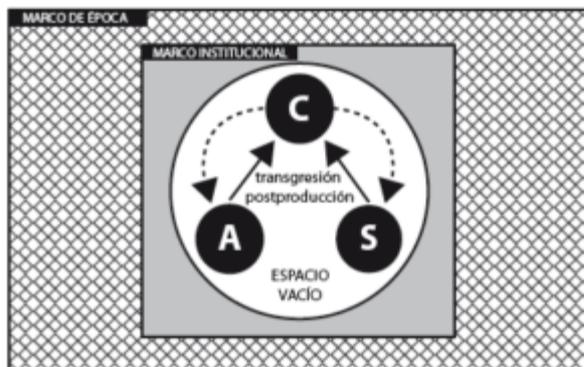


En este cuadro se establecen los elementos mínimos, indispensables, para realizar un acto educativo. Nótese que:

a) No se trata de un triángulo, sino de elementos que, en sus enlaces, NO SE CIERRAN. Tanto el agente como el sujeto de la educación realizan sus caminos de relación con la cultura. Aunque el recorrido que realice el agente sea el que ponga (suponga) en acto las posibilidades del sujeto;

b) el lugar que nos propone Herbart es, en efecto, ¡un espacio vacío!

Ahora bien, podemos ubicar (o, más propiamente, *necesitamos* ubicar) ese espacio vacío en los marcos dentro de los cuales se puede abrir:



A: Agente de la educación  
B: Sujeto de la educación  
C: Bienes de la enseñanza / Dones de la cultura

Una vez visto el esquema, podemos enlazarlo con los *vacíos* a que dan lugar las invenciones de Fröbel, Montessori, Bernfeld o Mannoni.

Otra pregunta aparece: ¿qué efecto/s puede producir el vacío en los lugares ya connotados como *de educación*, es decir, con sus mesas, sillas, pizarra...?

En primer lugar, vamos a diferenciar el *vacío* del *vaciamiento*.

El *vaciamiento* cultural de la educación es la propuesta neoliberal. Hacer girar el acto educativo de los recorridos culturales a la llamada educación de las emociones, a la empatía, a la autoestima. No entraremos aquí en la crítica particular de cada una de estas cuestiones, baste señalar que todo vaciamiento

trata de una desposesión. En este caso, impide tanto la apropiación de los bienes de la cultura plural y común (Certeau: 1999), como el ejercicio del derecho de igualdad en dicha apropiación: que cada cual (cualquiera), pueda apropiarse de cualquier bien de la cultura plural y común. Sin estar sujeto a una suerte de *predestinación* que lo excluya de tal o cual bien, en aras de ideas tan peregrinas como “no le va a servir”, “para qué complicarle la vida”, “no se le puede exigir más”, “pobrecito...”.

El *vacío*, por el contrario, no viene dado. Hay que abrirlo como intersticio, grieta, agujero en la trama empresarial (así, subrayada), para poder dar lugar a *otra cosa*. Para realizar mi propia experiencia docente, me planteé la posibilidad (tanto para los estudiantes como para mí) de <hacer-nos pasar> (*transgredir*) por un espacio vacío, a modo de umbral por el cual pasar a otros lugares. Otros caminos, y no el estrictamente señalado por la normativa vigente.

La idea del espacio vacío viene a orientar una exploración. A promover interrogantes, a introducir algo que haga un corte (que haga una verdadera incisión), en ese curso de abotargamiento que tiene lugar en una clase: sentarse, copiar incesantemente no se sabe qué, estar atados al móvil, wasapear, comer, cuchichear... (los estudiantes suelen realizar todo eso de modo simultáneo).

No tengo una idea-previa de qué hacer allí, en ese espacio, vacío de las *insignias* de un centro educativo, de un salón de clase. Se trató de sostener un compás de espera en un espacio abierto para nada, para nada en particular, pues en todo caso sería para que algo pudiera acontecer.

Aparece y se propone como un espacio escamoteado a la voracidad de la actual lógica mercantilista que todo lo llena para que rápidamente sea desechado y que, además, pretende supervisar todo: que nada escape, que todo intersticio sea eliminado.

Frente a esos empujes, abrir tiempos en *stand by* y, entonces, quizá promover que una atención dispersa, des-interesada pueda transformarse en atención flotante para poder fijarse a/en algo y dar(se) la oportunidad de decir(se) otra cosa.

Ocasión, tal vez, de dejar una huella, aquello que marca *algo* de una transmisión. Aquello que no se consume aquí y ahora, en un mero tiempo de información; sino palabras y objetos que aparecen para que cada cual pueda hacer con ellos una *experiencia*.

Decía Walter Benjamin (2008: 69) que la información “*tiene interés tan sólo en el breve instante en el que es nueva. Sólo está viva durante ese instante, y a él se*

*entrega por completo sin tener ningún tiempo que perder. Pero la narración jamás se entrega, sino que, al contrario, concentra sus fuerzas, y, aún mucho después, sigue siendo capaz de desplegarse”.*

Bella y poética metáfora del acto educativo, de su *efecto de reverberación*.

La propuesta consistió en que cada cual pensara y discutiera con otros qué, por qué y cómo introduciría un elemento (bien, objeto, patrimonio común), para ser alojado en el espacio vacío. Y para qué, qué destino imaginaban para ese elemento. Para mi propia sorpresa<sup>(4)</sup> aparecieron desde mitos griegos hasta modalidades de ocupación cultural de espacios públicos. Desde historias de la literatura y la música. Poesías. Enseñanzas de música y canto. Teatro, cine (¡mucho cine!), moda. Historias del pan y fabricar pan. Sembrar en espacio abierto, acciones con bombas de semillas que llamaron *guerrilla verde* para la reforestación... Un cierto número de estos trabajos se desplegaron fuera de la facultad: en el Jardín del Laberinto de Horta, en una plaza de Sants, en el mercado de la Boquería, en la plaza del Rey, en el barrio de la Ribera, por citar algunos de los espacios repoblados por sus relatos, su música, las performances, los grafitis o las invitaciones a pintar, a escribir o a leer.

La mayoría de los estudiantes encontró algo con lo que pudo conectar. Compusieron diversos tipos de objetos: dossiers de presentación de temas, vídeos, libros artesanales, materiales bibliográficos, músicas y letras, objetos para imaginar usos posibles... dando cuenta de las preguntas iniciales de la propuesta: qué, por qué, cómo y para qué de los objetos culturales elegidos.

Recuerdo que un estudiante dijo no haber encontrado nada nuevo, pese a “buscar todo el tiempo”. Tal vez, le dije, se trata de no buscar, al menos no todo el tiempo... En el curso siguiente, de pronto, un día, se me acercó y, bastante conmovido, dijo:

—¡¡Ahora lo entiendo!!

La educación apunta a ese efecto de reverberación en el tiempo.

Ése es el juego.

Abrir el juego, inventando algún dispositivo, permite pasar (umbral) a otros lugares donde el tiempo no se vea reducido a la inmediatez (una *evidencia evaluativa* tras otra), sino abierto a los tiempos de cada uno.

Así, en la trama de época, en las tramas institucionales, se trata de pasar a un territorio imposible, *in-existente* en la normativa, pero que tal vez, quizá, para algún sujeto, pueda significar una posibilidad *otra*. Una pregunta, una experiencia.

La agresividad, la indiferencia son producidas por un ejercicio que hace del aula una clase. Hay que pensar que un mundo en donde han caído los semblantes, también se ha diluido la eficacia simbólica de los dispositivos que los sostenían. La movilidad, la pregunta y la invención que como posibilidades ofrece el vacío, son hoy claves para que algo de la cultura plural pueda albergar a los nuevos sujetos de la educación.

### **Notas**

(\*) Conferencia inaugural pronunciada en la XII Jornadas de Debate de la FNB.

(1) Esta ponencia se basa en el libro *Transgresión, bricolaje, postproducción: los juegos artesanos de la educación social* actualmente en imprenta en la editorial de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

(2) Cabe recordar que el sistema educativo moderno se funda en el siglo xix como escuela *graduada* según *clases*: un sistema *clasificador* que, como tal, suponía la universalidad de sus categorías, es decir, la homologación de los sujetos incluidos en cada una de las mismas: seis años, siete, etc. Es un momento en el que la idea de tiempo funciona como línea objetiva y universal. Otro ejemplo radica en la justicia penal, que la utiliza para hacer corresponder los delitos de menor a mayor gravedad con la duración de las penas.

(3) Hablo de un número que, si bien fluctuaba de año a año, se situaba entre los 60 y 95 estudiantes por clase.

(4) La ética de la transmisión se verifica en ese efecto “sorpresa”. Aparece lo que Hannah Arendt (1993: 202) señala: “*El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable*”.

### **Referencias bibliográficas**

Arendt, H. (1993): *La condición humana*. Barcelona. Paidós.

Bauman, Z. (2007): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona. Gedisa. Colección Pedagogía Social.

Benjamin, W. (2008): *El narrador*. Santiago de Chile. Metales Pesados.

Byung-Chul Han (2013): *La sociedad de la transparencia*. Barcelona. Herder.

Certeau, M. de (2004): *La cultura en plural*. Buenos Aires. Nueva Visión

# De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía

JOSÉ ANTONIO CARIDE\* | RITA GRADAÏLLE\*\*  
MARÍA BELÉN CABALLO\*\*\*

## CUANDO LO SOCIAL SE HACE PEDAGOGÍA

La pedagogía social se asomó al siglo XX con unas excelentes perspectivas de futuro, en las palabras y en los hechos (Caride, 2009). Lo eran entonces y siguen siéndolo hoy, cuando en las primeras décadas del tercer milenio lo pedagógico-social evoca la necesidad de abrir la educación a la vida, en toda su diversidad: una aventura apasionante, de largos recorridos semánticos y pragmáticos, que Carbonell concibe a modo de un “viaje simultáneo a la realidad y al interior de cada persona”, inacabado e inacabable (2008: 19). La educación de todos y para todos, en su versión más cívica y cotidiana, emocional y cognitivamente. Una tarea de compromisos y responsabilidades que Esteve (2010) vinculó a un proceso que, comenzando en el mismo momento del nacimiento, debe conducirnos a entendernos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea, procurando que seamos plenamente partícipes del complicado don de la convivencia.

En esta búsqueda, lo “pedagógico” desvela su inspiración altruista como una oportunidad —entre otras— para recuperar los afanes humanistas, cívicos y políticos de la *paideia* clásica: una educación puesta al servicio de las personas y del desarrollo humano, con demasiada frecuencia frustrado; mientras que en lo “social” se afirma la inequívoca sensibilidad que ha de tener la

\* Catedrático de Pedagogía Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Director del Grupo de Investigación en “Pedagogía Social y Educación Ambiental” (SEPA-interea). Actualmente dirige el Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Santiago de Compostela. Líneas de investigación: educación social, ciudadanía y derechos humanos. CE: joseantonio.caride@usc.es

\* Profesora e investigadora en el área de Pedagogía Social en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Máster de Género y Educación Social. Integrante del Grupo de Investigación en “Pedagogía Social y Educación Ambiental” (SEPA-interea). Es secretaria de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. Líneas de investigación: educación social, desarrollo comunitario, género y derechos humanos. CE: rita.gradaille@usc.es

\*\*\* Docente-investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela (España). Profesora titular de Pedagogía Social, integrante del Grupo de Investigación en “Pedagogía Social y Educación Ambiental” (SEPA-interea). Actualmente es secretaria académica del Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social de su universidad. Líneas de investigación: educación social, políticas socioeducativas y desarrollo comunitario local; ciudades educadoras; tiempos educativos, tiempos sociales y pedagogía del ocio. CE: belen.caballo@usc.es

educación hacia las necesidades de todos, pero muy especialmente de quienes son rechazados por los modelos de producción y consumo inducidos por los mercados, en el mundo de todos y de nadie que habitamos (Innerarity, 2013). Un escenario local-global de riesgos e incertidumbres en el que, más que nunca, el trabajo educativo debe ser “un acto de respeto al otro y, consecuentemente, de puesta a su disposición de los elementos que la cultura ha creado, también para él” (Núñez, 1999: 66). No será fácil. Bauman señala que nunca antes estuvimos en una situación semejante, en la que no sólo debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información, “también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (2007: 46).

Cabe advertir que la voz “pedagogía”, utilizada con motivaciones diversas por filósofos o educadores relevantes —entre los que cabe citar a Hegel, Kant, Dilthey o Herbart—, ha ido acomodando sus significados a diferentes contextos o realidades; la familia y la escuela son sus principales ámbitos de reflexión y acción. A Herbart le debemos una de las primeras formulaciones sistemáticas de sus tareas y posibilidades, concretada en su *Pedagogía general*, publicada en 1806: una contribución cardinal en los modos de teorizar acerca de la “instrucción educativa”, del “gobierno de los niños” y de la “educación como disciplina”. A su legado se sumaría el de muchos otros académicos e intelectuales, lo que permitió su construcción como una pedagogía abierta al mundo, con atributos normativos, empíricos y praxiológicos que se proyectarían en diferentes disciplinas y profesiones.

Sería en los últimos años del siglo XIX, en su tránsito al XX, cuando la Pedagogía avanzaría significativamente hacia su caracterización como una ciencia que se ocupa de la educación como una construcción histórica y social, poniendo de relieve sus convergencias con otras ciencias sociales y humanas, desde la Antropología a la Historia, pasando por la Sociología, la Economía, el Derecho, la Politología o la Psicología. Todo ello la abocaría a ser un elemento central de las reformas educativas, como una de las disciplinas “que mejor representa la modernidad social y política, con todas sus potencialidades y todas sus contradicciones y ambigüedades” (Nóvoa, 2005: 258).

Una pedagogía que no discute la misión de la escuela, ni los cometidos que en ella tienen la instrucción o la didáctica; muy al contrario, prevalecen y se afianzan, asignándoles el deber de satisfacer “uno de los derechos fundamentales de la humanidad... en el camino hacia una sociedad más justa e igualitaria” (Barreiro, 2005: 17). Tampoco se cuestiona la paulatina desatención de las familias a una de sus funciones más axiomáticas en el cuidado a la infancia: ser la referencia fundamental, primaria e insustituible para que su crecimiento biológico y social sea física, emocional e intelectualmente saludable. Unas y otras deben repensar su quehacer histórico y sus relaciones mutuas, de modo que al traspasar la institucionalización escolar y el hogar familiar abracen el valor formativo de un amplio conjunto de experiencias y/o vivencias que nos hacen gente, en el mejor sentido de la palabra, allí donde estamos y somos sociedad. Si la educación es social, la pedagogía que se interese por ella también debe serlo.

Recordemos que la educación en Platón, Plutarco o Pestalozzi ya era vocacionalmente social: hay que educar a la ciudad o al pueblo para que llegue a darse una verdadera educación del individuo; la plaza pública (el *ágora*) es, además de la casa y la academia, uno de los espacios pedagógicos más estimables. Como una práctica que se hace *en* sociedad, *por* y *para* la sociedad, en todas las sociedades, la educación siempre ha sido “social”, a pesar de la tendencia reiterada a confinarla en las escuelas o a perpetuarla en sus pretensiones individualizadoras, herederas del culto a la personalidad y de la defensa ilustrada de los derechos particulares.

Con todo, la pedagogía social necesitó varios siglos para comenzar a documentarse. Lo haría, entre otros, Paul Natorp, aludiendo expresamente a lo “social” de la educación y de su pedagogía, que “no es la educación del individuo aislado, sino la del hombre que vive en una comunidad, educación que hace a la comunidad, porque su fin no es sólo el individuo” (1913: 8). Sería de este modo como el filósofo-pedagogo de la Universidad de Marburgo daría carta de naturaleza a una renovada concepción pedagógica, al enunciar que las condiciones sociales de la educación y las condiciones educativas de la vida social son los temas en torno a los cuales organiza sus contenidos.

### **SI TODAS LAS PEDAGOGÍAS Y SUS EDUCACIONES SON SOCIALES, ¿QUÉ AÑADEN LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y LA EDUCACIÓN SOCIAL?**

Desde el momento en que educar a otros y educarse a uno mismo participan de un mismo proyecto civilizatorio de cambio y transformación social, todas las pedagogías y todas sus educaciones son sociales; lo son, ya de partida, en los múltiples recorridos por los que transitan ensanchando las fronteras de la teoría y la praxis socioeducativa. Son fronteras que las redes tecnológicas están sometiendo a una profunda revisión.

Las políticas sociales y culturales asumieron que muchas de sus iniciativas se llevan a cabo a través de prácticas educativas que no siempre serán juzgadas como tales: “otras educaciones”, diría Trilla (1993), a las que la Pedagogía —y la sociedad— descuidó, o a las que no supo asignarles el lugar que les corresponde en el logro de una formación integral e integradora que no se contradiga a sí misma (Caride, 2005). En opinión de Moyano:

...la emergencia de la educación social en el campo de los servicios sociales ha abierto una puerta en términos de aportación de una mirada educativa a las cuestiones sociales... un plus que distancie los elementos estigmatizantes y dirija sus objetivos hacia el horizonte de la promoción cultural de los individuos que atiende (2012: 43).

Que la pedagogía social todavía constituya una novedad en la inacabada e insatisfactoria tipificación de los saberes pedagógicos y de las ciencias de la educación, no obvia que se trate de una realidad profesional y de un espacio académico universitario, con una dilatada presencia en la mayoría de los países que asumieron los principios del *Welfare State* hasta bien entrados los años dos

mil. Así lo entendía Petrus (1997) al señalar que mucho de lo que preconizaba este modelo de Estado, con las políticas que trataron de impulsarlo, afectaba de lleno a la pedagogía social, no sólo por la necesidad de invertir en una educación que facilitase una efectiva igualdad de oportunidades (que va más allá de la oferta de un puesto escolar), sino también para poder avanzar en la ansiada integración y cohesión de la sociedad, con unos mayores y más justos niveles de convivencia social, de equidad, cooperación y solidaridad intercultural, etc. Lo decimos cuando nada podrá hacerse sostenible si la cultura del bien común y la preservación de estos bienes comunes no retorna al imaginario social. Y, con ella, unas políticas educativas que trasciendan las reformas escolares, la regulación de sus enseñanzas o los rendimientos académicos, por muy importantes que sean, para pensar la educación y los aprendizajes como una tarea para todos y durante toda la vida.

Éste es, o deberá ser, el compromiso que la pedagogía social y la educación social han de proyectar en su defensa radical de lo cívico y de la ciudadanía, de los derechos y deberes inherentes a la capacidad de elegir; pero también, en la posibilidad de contribuir a resolver conflictos, de ejercer la tolerancia y la solidaridad, de afirmar las convicciones éticas y morales, de vigorizar la democracia cultural y la participación social, de apreciar la paz, de contribuir a la formación e inserción laboral, o de poner en valor el respeto al medio ambiente y la diversidad cultural. Cuando esto ocurre, “lo” social deviene en pedagógico y educativo *per se*, aunque debemos precisar cuánto hay de *contexto* (realidad), *pretexto* (motivación) o *texto* (contenido y método) ajustado a tales propósitos. O, expresado de otro modo: ¿qué añade lo social a los sustantivos “pedagogía” y “educación”? ¿Qué las hace pedagogía social y educación social?

Formulamos estos interrogantes hace años (Caride, 2004), para enfatizar la necesidad de observar las realidades sociales como una forma de reconocer e incentivar la misión educadora de la sociedad, con las múltiples oportunidades que en ella se habilitan para un mejor desarrollo personal y colectivo; pero también, como un modo de elogiar el potencial socializador, envolvente y convivencial de la educación, optimizando el quehacer pedagógico de una extensa red de ámbitos y agentes a los que animan ideales y finalidades sociales. Todo ello coincide en subrayar que son una pedagogía y una educación que deben hacerse *en, con, desde, por y para* la sociedad, en la que

...late un decidido afán reivindicativo: cohesionar a personas y sociedades en torno a iniciativas y valores que promuevan una mejora significativa del bienestar colectivo y, por extensión, de todas aquellas circunstancias que posibiliten su participación en la construcción de una ciudadanía más inclusiva, plural y crítica (Caride, 2003: 48).

Tanto la pedagogía social como la educación social, más que dirigir sus miradas hacia contenidos o saberes disciplinares fijan su atención en la dimensión social, cultural, política, cívica, etc., de quién y con quién actúan, dónde, por qué y para qué lo hacen; es decir, de los contextos y de quienes los protagonizan como sujetos o agentes de una determinada práctica educativa,

sin que ello suponga —necesariamente— que sean catalogados como alumnos, estudiantes, destinatarios, usuarios, beneficiarios, clientes, etc. Al hacerlo, la pedagogía social se abona a su caracterización como una ciencia teórico-práctica (praxiológica) relacionada con la educabilidad de todas y cada una de las personas que viven en sociedad, al hacer uso de estrategias metodológicas que favorezcan la prevención, asistencia, inclusión y reinserción social, tanto de quienes se encuentran en situación de dificultad, vulnerabilidad y/o riesgo social, como de quienes están en situaciones “normalizadas”. Lo expone con nitidez la Asociación Internacional de Educadores Sociales, al considerar que “su finalidad es la socialización y la ciudadanía plena para todo el mundo... desde la recreación de la cultura del día a día, por un lado, a la creación de la cultura propia del individuo, por otro” (2011: 8-9).

Los avances que se registran en el desarrollo científico, académico y profesional de la pedagogía-educación social, primero en la Europa germánica y posteriormente en los países mediterráneos, nórdicos, francófonos o anglosajones, tuvieron, en los inicios del siglo XXI, una amplia repercusión en otros contextos geográficos y sociales. Con ellos, en un diálogo abierto con los movimientos de renovación pedagógica, el trabajo social o la educación popular, la pedagogía social y/o la educación social han ido incorporando sus discursos y prácticas a la impronta formativa e institucional de un variado conjunto de países, también en América Latina (De Souza *et al.*, 2009; Da Silva *et al.*, 2011): un proceso lleno de desafíos, dirá Camors, en el que nada debe ser soslayado para evolucionar hacia una pedagogía social reflexionada en clave latinoamericana, asumiendo que “la historia y las culturas de los pueblos originarios, la síntesis con los pueblos europeos, que en diferentes circunstancias llegaron a la región, aportan elementos específicos y sustanciales para elaborar e implantar una propuesta educativa nueva” (2009: 115).

Lejos de una lectura ingenua o especulativa acerca de la naturaleza y alcance de los cambios sociales, comprometer la pedagogía social con la transformación de las realidades cotidianas supone inscribir sus modos de pensar y hacer en una triple perspectiva terminológica-conceptual que subraya su carácter polisémico: como un campo científico, una disciplina académica y un ámbito profesional. Esto es, como un conocimiento que se crea, enseña y aplica tomando como referencia la teoría y la práctica de la educación social, con la intención de promover o activar nuevos enfoques sobre la presencia de la sociedad en la educación, y de la educación en la sociedad.

## **LAS IDENTIDADES MÚLTIPLES DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y LA EDUCACIÓN SOCIAL**

Muchas de las “formalidades” que reclaman para sí mismas la “pedagogía social” y la “educación social” emergen de lo que con insistencia hemos venido relacionando con la construcción de sus señas de identidad como ciencia, disciplina y profesión, es decir, en lo que una y otra encarnan como “teoría” y “práctica”, entre la reflexión y la acción. En este sentido, es frecuente que la primera búsqueda de respuestas acerca de la entidad e identidad teórico-práctica

de la pedagogía social y, en todas sus prolongaciones, de la educación social, coincidan en señalar en lo que convergen y en lo que se diferencian: la educación social como una práctica educativa, una profesión y, en los últimos años, una titulación universitaria; la pedagogía social como un saber que tiene por objeto formal, material y abstracto, la educación social. Tres dimensiones —la científica, la académica y la profesional— que argumentamos sintéticamente:

- a) La primera pone énfasis en los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos, articulando su “estatuto” de cientificidad en la Pedagogía, las ciencias de la educación y las ciencias sociales. En todo caso, acepta que la ciencia y los saberes que procura adoptan múltiples formas y estructuras, y que resulta complicado precisar sus límites internos y externos; unas fronteras, cada vez más difusas, que nunca podrán trazarse sin dilucidar el tránsito entre el conocer y el saber, el objeto y el método, las tradiciones de la teoría o la filosofía de la ciencia y las del pensamiento pedagógico.
- b) La segunda observa la pedagogía social como una disciplina académica, integrada curricularmente en planes de estudio, con una trayectoria intelectual, institucional y social consolidada a través de distintos procesos formativos (grados, posgrados y doctorados), con contenidos teórico-prácticos que habilitan diversos itinerarios académicos. La importancia de quien enseña y/o aprende, como profesores y alumnos, advierte sobre dos peculiaridades de la pedagogía-educación social (Parcerisa, 1999: 43-44): de un lado, que “el aprendizaje conceptual ocupa un lugar menos relevante que el de los aprendizajes procedimentales o de habilidades, y que el de los aprendizajes de valores y actitudes”; de otro, que ha de darse prioridad a “los aprendizajes directamente relacionados con la vida cotidiana, con las relaciones sociales y, en definitiva, con elementos que pueden ayudar a mejorar la calidad de vida y la participación social”.
- c) La tercera informa los perfiles profesionales de la pedagogía-educación social, trasladando su “saber hacer” a distintas —y cambiantes— áreas o ámbitos de la acción-intervención social. Al hacerlo se habilita una práctica profesional para la que capacita y acredita la formación recibida, con los principios éticos y los códigos deontológicos que se están dando a sí mismos sus profesionales, con una visión compleja y holística de los problemas socioeducativos y de sus soluciones (Ortega *et al.*, 2013).

Si esto es así, la relación entre los conceptos de pedagogía social y educación social se clarifica (Moyano, 2012): la primera nombra una disciplina que estudia, analiza y propone modelos de educación social, que lee sus prácticas y las interpreta en sus coordenadas epistemológicas, sociales, culturales, políticas, económicas, históricas, pedagógicas, metodológicas, comparadas, etc.; la segunda alude a un amplio repertorio de prácticas educativas que, teniendo como soporte diferentes procesos y realidades sociales, tratan de afrontar necesidades y problemas que surgen de la vida cotidiana, desde la infancia hasta

la vejez, apelando a derechos y deberes inherentes a la condición ciudadana. Si la educación social se desvela en el acto de educar y educarse en sociedad, la pedagogía social lo hace en los modos de inducir, proponer, explicar o interpretar sus procesos y realidades. Renunciar a indagar en la trascendencia de sus significados —manifiestos o latentes— para la educación, también supone prescindir de uno de los relatos más valiosos que de ella se han hecho: concebirla como un esfuerzo permanente y crítico de desocultación de verdades (Freire, 1990).

Concluiremos señalando que buena parte de las opciones teóricas, metodológicas y prácticas de la pedagogía social y de la educación social difícilmente podrán entenderse sin que situemos en ellas las sinergias que se generan en el diálogo educación-sociedad; o, lo que viene a ser lo mismo, en la reciprocidad que ha de establecerse entre la dimensión social de la educación y la misión educativa de la sociedad. Aunque son muchas las formas en que puede concretarse, son sus ámbitos o áreas de intervención social los que, con perspectiva histórica o con un sentido emergente, mejor parecen definir sus prioridades en la investigación y la acción.

## REFERENCIAS

- Asociación Internacional de Educadores Sociales (2011), *Marco conceptual de las competencias del educador social*, Madrid, AIEJI, en: [http://www.eduso.net/res/pdf/13/compe\\_res\\_13.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/13/compe_res_13.pdf) (consulta: 20 de enero de 2014).
- BARREIRO, Herminio (2005), “La experiencia histórica en los distintos países europeos”, en Herminio Barreiro y Aída Terrón, *La institución escolar: una creación del Estado moderno*, Barcelona, Octaedro-FIES, pp. 13-78.
- BAUMAN, Zygmunt (2007), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa.
- CAMORS, Jorge (2012), *El educador social en Uruguay: aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*, Montevideo, Grupo Magro.
- CARBONELL, Jaume (2008), *Una educación para mañana*, Barcelona, Octaedro.
- CARIDE, José Antonio (2003), “Las identidades de la educación social”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 321, pp. 47-51.
- CARIDE, José Antonio (2004), “¿Qué añade lo ‘social’ al sustantivo ‘pedagogía?’”, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 11 (segunda época), pp. 55-85, en: <http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2011/04%20-%20caride.pdf> (consulta: 2 de febrero de 2014).
- CARIDE, José Antonio (2005), *Las fronteras de la pedagogía social*, Barcelona, Gedisa.
- CARIDE, José Antonio (2009), “Elogio de la pedagogía social: acerca de los nuevos y viejos desafíos de la educación social”, *Revista de Educação Pública*, vol. 18, núm. 38, pp. 449-468, en: <http://ie.ufmt.br/revista/sistema/revistas/arquivos/1272913243.pdf> (consulta: 26 de enero de 2014).
- ESTEVE, José Manuel (2010), *Educación: un compromiso con la memoria*, Barcelona, Octaedro.
- FREIRE, Paulo (1990), *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*, Barcelona, Paidós-MEC.
- INNERARITY, Daniel (2013), *Un mundo de todos y de nadie: piratas, riesgos y redes en el nuevo desorden global*, Barcelona, Paidós.
- MOYANO, Segundo (2012), *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*, Barcelona, Editorial UOC.
- NATORP, Paul (1913), *Pedagogía social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, Madrid, Ediciones de La Lectura.
- NÓVOA, Antonio (2005), “Razón y responsabilidad: la pedagogía como ciencia de gobierno de las almas”, en Julio Ruiz Berrio (ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid-Departamento de Teoría e Historia de la Educación, pp. 255-267.

- NÚÑEZ, Violeta (1999), *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires, Santillana.
- ORTEGA, José, José Antonio Caride y Xavier Úcar (2013), “La pedagogía social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros”, *RES-Revista de Educación Social*, núm. 17, pp. 1-24, en: [http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps\\_res\\_17.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf) (consulta: 6 de febrero de 2014).
- PARCERISA, Arturo (1999), *Didáctica en la educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela*, Barcelona, Graò.
- PETRUS, Antonio (coord.) (1997), *Pedagogía social*, Barcelona, Ariel.
- DA SILVA, Roberto, João Clemente de Souza, Rogério Moura, Evelcy Monteiro y Sueli María Pessagno (org.) (2011), *Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social*, São Paulo, Expressão & Arte Editora.
- DE SOUZA, João Clemente, Roberto da Silva y Rogério Moura (org.) (2009), *Pedagogia social*, São Paulo, Expressão & Arte Editora.
- TRILLA, Jaume (1993), *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*, Barcelona/México, Anthropos/Universidad Pedagógica Nacional.

## **Dossier “La pedagogía social y la ampliación de la noción de educación”**

---

### **EL ESCENARIO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL**

**Segundo Moyano Mangas y Paola Fryd Schapira**

#### **Resumen**

Este artículo tiene como objetivo mostrar aperturas posibles del discurso pedagógico actual, revisando algunas aportaciones de la pedagogía social que suponen la eclosión de nuevas formas educativas en el campo social. La ampliación, pues, del concepto de educación también supone la incorporación de las prácticas de educación social, vinculándose, entre otras cuestiones, a un intento de visibilización de la educación más allá del discurso escolar hegemónico en la pedagogía.

Para este intento, los autores repasan cuestiones epistemológicas de la pedagogía y la pedagogía social, así como el lugar actual de la educación social y los requerimientos actuales respecto de los nuevos (y viejos) escenarios.

**Palabras clave:** pedagogía; pedagogía social; escenarios y desafíos de la educación social; encargo social de los educadores.

#### **Abstract**

This article aims to show potential openings of contemporary pedagogical discourse, reviewing some contributions of the social pedagogy involving them emergence of newforms of education in the social field. The expansion, therefore the concept of education also involves the incorporation of social education practices, linking, among other things, an attempt to increase the visibility of education beyond the school discourse hegemonic pedagogy.

For this attempt, the authors review epistemological questions of pedagogy and social pedagogy, and the current place of social education and the current requirement son new (and old) scenarios.

**Keywords:** pedagogy; social pedagogy; scenarios and challenges of social education; social role of educators.

## LA ACTUALIDAD DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

Todo discurso produce efecto de realidad (Núñez, 1990, p. 27). Esta afirmación confiere a la producción de discurso un *plus* que va más allá de los enunciados y que nos dirige hacia uno de los conceptos posiblemente más olvidados del discurso pedagógico: la responsabilidad. Ese efecto de realidad es el que resignifica al discurso pedagógico, teniendo en cuenta los efectos de realidad que éste produce y reintroduciendo, así, el tema de la responsabilidad en el análisis. La asunción a-crítica en las prácticas educativas de categorías sociales promueve, la mayoría de las veces, efectos contrarios a los deseados. Por lo que la responsabilidad en la producción de discurso pedagógico viene a incidir en la necesidad de una ética de las consecuencias por encima de las “buenas intenciones” (Tizio, 2002) que, en ocasiones, aparecen unidas a la producción de discurso pedagógico.

Tema pues, el de la responsabilidad, que hoy aparece desdibujado. En efecto, el discurso pedagógico predominante se aproxima peligrosamente al mundo de la opinión más banal. Todo el mundo puede opinar acerca de todo. En el caso de la educación se está produciendo a su alrededor un fenómeno, por lo menos, paradójico. Mientras por un lado, asistimos a una devaluación de la Pedagogía como disciplina académica y como competencia profesional,<sup>1</sup> por otro la educación pasa a un primer plano como “la” solución a los problemas sociales actuales. El efecto conseguido es, precisamente, todo lo contrario: una suerte de vaciamiento del discurso pedagógico en el que todo es educación y todo se puede educar. Ante los problemas de época y sus efectos la educación no es todopoderosa.<sup>2</sup>

Tal y como plantea Núñez (1999, p. 42), estamos asistiendo a una banalización del discurso pedagógico que obtura la posibilidad de ejercitar un discurso con consistencia y rigurosidad. Sin entrar en supuestos de cientificidad, sí proponemos una adecuación de los presupuestos epistemológicos que sostiene la Pedagogía, recuperando diferentes trayectos históricos de la disciplina y releendo las aportaciones clásicas a las cuestiones educativas.

---

<sup>1</sup>Si bien se puede considerar esta afirmación como arriesgada y falta de consistencia, su fundamento reside tanto en la experiencia personal y profesional, como en la relación con el mundo universitario. En muy contadas ocasiones la figura profesional del pedagogo es requerida para expresar un parecer sobre temas actuales que tienen que ver con la educación: debates sobre la llamada “violencia escolar”, la suplantación del pedagogo por el psicopedagogo en los institutos de enseñanza secundaria, etc. Arduo trabajo será, pues, recuperar o iniciar un reconocimiento del pedagogo en lo social.

<sup>2</sup>Basta con recoger todos los calificativos y añadidos de la educación actual para observar el despliegue de ésta como auténtico antídoto de los problemas sociales: educación para la paz, educación para la salud, educación moral, educación vial, y un largo etcétera.

Como deudores de esa tradición, los profesionales de la educación actuales debemos procurar un corte (Núñez, 1999, p. 42) que otorgue a la Pedagogía un estatus social perdido.

La pérdida de posición vinculada a la responsabilidad supone la mutación de la Pedagogía en una mera técnica. En muchos casos, más de los que imaginamos, no es simplemente el pase a una técnica educativa, sino que bajo el manto pedagógico se instauran técnicas psicológicas, sociológicas, médicas,... Opera, pues, una suerte de mezcla de contenidos, presupuestos y conceptos que hacen de la Pedagogía un “comodín disciplinar”, con consecuencias y efectos terribles para la educación. Es necesario, pues, para recuperar el corpus teórico de la Pedagogía, recuperar también aquello que le concierne y delimitar claramente qué es lo que pertenece al campo pedagógico y qué no. Para ello, introduzcámonos en la conceptualización de lo que venimos llamando discurso pedagógico.

El discurso pedagógico, como todo discurso teórico, crea conceptos para explicar lo real<sup>3</sup> de su objeto disciplinar. Esa responsabilidad a la que hacíamos referencia se concreta en los criterios que normativizan la producción del discurso pedagógico: la consistencia, la rigurosidad y la eficacia (Núñez, 1990, p. 31)

El análisis de estos criterios de producción de discurso nos acerca a situar los efectos de realidad de los discursos pedagógicos actuales. La devaluación de la Pedagogía a la que hemos ido haciendo referencia proviene de la pauperización de los contenidos y estructuras discursivas. Así, la consistencia del discurso pedagógico ha sufrido los vaivenes propios de una disciplina que ha desestimado casi por completo la afiliación a un lenguaje propio, propiciando la intrusión de conceptos propios de otras disciplinas sin re-contextualizarlos.

La actualidad de época en la que transitamos nos reenvía constantemente a revisar conceptos que, por manidos y reiterados, permanecen inmóviles en el uso cotidiano y científico del lenguaje. Si éste nomina y otorga un valor a lo dicho, se hace necesario someter a estudio ciertos conceptos ampliamente utilizados en las disciplinas sociales. Por un lado, se trataría de posibilitar un uso del lenguaje asociado a los registros pertenecientes a la disciplina desde la que se dice; y, por otro, la incorporación de nuevos conceptos y categorías adscritas a las propias ciencias sociales. Es decir, en el caso de la Pedagogía existe una tradición en el uso de conceptos que le son propios, y a la vez ha ido incorporando otros de

---

<sup>3</sup> Para una conceptualización de la realidad y lo real nos remitimos a los trabajos de D'Espagnat (1983); Núñez (1990) y García Molina (2003).

disciplinas afines para la explicación de ciertos aspectos relacionados con la educación, pero trabajados en la lógica del discurso pedagógico. Hasta aquí existe cierto consenso en la utilización de un lenguaje, llamémosle pedagógico.

El problema surge cuando la Pedagogía emplea conceptos que no le son propios y hace de ellos estandartes de incorporación a los discursos sociales imperantes. Nos basta con echar un vistazo a muchos documentos, legales o técnicos, manuales de pedagogía, artículos de prensa, noticias de televisión y radio,... para encontrarnos con registros ampliamente utilizados sin estar sometidos a cierto análisis. Así pues, la derivación, la autoestima, la empatía, el riesgo, la prevención, la intervención, los menores, y muchos otros han venido a copar y a sustituir conceptos más apropiados al discurso pedagógico, que son incorporados como respuesta a una actualidad sobre la que la Pedagogía no ha profundizado suficientemente. Se trata entonces de una suerte de importación masiva para tratar de ocultar esa falta de producción de verdadera apropiación (crítica) de otras producciones.

Sin embargo, no nos estamos refiriendo a un uso políticamente correcto del lenguaje sino a un uso correcto del lenguaje pedagógico, que existe y al que hemos dado la espalda supuestamente por la búsqueda de una nueva identidad en lo social. ¿Una nueva identidad como disciplina o una adecuación a los discursos imperantes? En muchos de los discursos lo pedagógico parece estar ausente. Allí lo que aparece es la prisa por encontrar un lugar en esos discursos hegemónicos. Pero la Pedagogía, en su sentido más amplio, ha de poder ofrecer modelos alternativos y someter a crítica los actuales, y ello ha de poder hacerlo con su propio lenguaje, con registros pedagógicos que no excluyan las conexiones con otras disciplinas, pero que mantengan la diferencia y otorguen un valor propio a la disciplina pedagógica. No se trata de que los pedagogos nos circunscribamos a términos tradicionalmente considerados pedagógicos, sino que a la hora de utilizar según cuáles, seamos conscientes de su contenido y de sus referencias, así como de averiguar si ese concepto utilizado proveniente de otra disciplina tiene correspondencias en el campo pedagógico. Se trata de un compromiso ético hacia la disciplina teórica de la que somos valedores y no una suerte de purismo lingüístico o de corporativismo lacerante. Como iremos viendo, la utilización de ciertos conceptos compromete a su significado, ya que su manejo produce ciertos efectos sociales. Y son esos efectos sociales los que interesan a la Pedagogía, pues como intentaremos describir, los efectos que se producen merman

considerablemente una circulación social adecuada de los sujetos, una suerte de “amputación” de ciertos derechos individuales y sociales. Utilizando términos como los anteriormente mencionados (*riesgo, intervención o menores*) estamos otorgando al discurso pedagógico un contenido que se mantiene al margen de lo pedagógico y distrae el análisis educativo con cábalas pertenecientes a otros discursos.

Además de estas apreciaciones en torno al uso del lenguaje pedagógico, también consideramos necesario señalar la eliminación sistemática de conceptos aportados a lo largo de la historia de la pedagogía, y su sustitución por otros ciertamente vacíos de contenido y con tintes, sobretodo, psicologicistas. Así pues, parece que ya no es de “buen pedagogo” utilizar términos como instrucción y disciplina, pero en cambio utilizamos frecuentemente motivación, aprendizaje significativo o interacción. Parece dar cierto reparo hablar de instrucción cuando nos referimos a uno de los aspectos de la educación en la escuela, por ejemplo, y para ello inventamos gran cantidad de palabras que suplen ese “no enfrentarse con la instrucción”<sup>4</sup>. El no hablar de disciplina puede estar teniendo algo que ver con los conceptos que se manejan sobre todo en el entorno escolar: fracaso, violencia, mediación, falta de respeto mutuo,... Es posible que tenga algo que ver con los efectos sociales a los que nos referíamos párrafos atrás.

Ambas consideraciones sobre el uso del lenguaje pedagógico - la incorporación de términos de otras disciplinas, y la sustitución y olvido de ciertos conceptos con raigambre pedagógica -, erosionan la consistencia del discurso pedagógico, situando a la Pedagogía frente a la necesidad constante de refundarse como disciplina. Incluso podemos afirmar que la propia universidad y las instituciones de formación superior han tendido a uniformizar un discurso pedagógico poco diferenciado de la didáctica, la psicología educativa o la moral.

Asimismo, tanto la rigurosidad como la eficacia del discurso se resienten frente a los paradigmas actuales de la ciencia. Tanto el hecho de sojuzgar el discurso pedagógico a imperativos supuestamente científicos, como el de hacer primar unos supuestos empíricos han hecho mella en el rigor teórico de la propia disciplina. La premisa, ampliamente difundida, de la importancia de la práctica por encima de la reflexión y el análisis teórico ha sometido a la Pedagogía a un aislamiento en su estudio, a un vago reconocimiento de las

<sup>4</sup> Para cotejar este aspecto nos permitimos recomendar la lectura del magistral artículo de Antonio Muñoz Molina “La disciplina de la imaginación”, publicado en El País (España) el 22 de septiembre de 1998.

aportaciones a lo largo de su historia y a un menoscabo de una construcción rigurosa del saber pedagógico. Si consideramos la Pedagogía como constructora de modelos educativos (Núñez, 1990, p. 65) y como espacio de saber y disciplina académica (Sáez, 1997, p. 53), el camino a recorrer y el reto que se nos presenta supone una consideración diferente a la actual de la Pedagogía; una apuesta por la disciplina pedagógica que contempla la eficacia de sus planteamientos desde una consistencia y una rigurosidad que conviene recuperar y reinventar para adentrarnos en el siglo XXI.

Por lo tanto, el reto de los precursores de la Pedagogía como disciplina social sigue vigente. Primero Kant, separando disciplina y cultura, y más tarde Herbart, subrayando la necesidad de separar gobierno e instrucción, sentaron las bases de una Pedagogía centrada en la educación. La educación como moralización campó a sus anchas durante el XIX y buena parte del XX (exceptuando períodos concretos). El siglo XXI no puede permitirse el lujo de volver a dejar a la Pedagogía huérfana de educación.

## EL LUGAR DE LA DISCIPLINA PEDAGOGÍA SOCIAL

Si bien hemos situado una actualidad de la Pedagogía con dificultades epistemológicas, y sometida a discursos vaciados de rigor teórico, en no menos dificultades nos encontramos con la Pedagogía Social. Sin embargo, aparecen algunas diferencias tremendamente importantes: la actualidad de la producción discursiva de la Pedagogía Social, así como la reciente profesionalización de la figura del educador social y las actuales situaciones sociales, han abierto una senda diferenciada de los recorridos a los que antes nos referíamos. Así, nos situamos frente a una nueva posibilidad de entroncar la Pedagogía Social con su propia historia. Es decir, retomar “antiguos” discursos para resignificarlos en lo actual.

Los propios recorridos históricos de la Pedagogía Social, con sus modelos de época, han otorgado a ésta tiempos y espacios diversos. Si bien el surgimiento de los sistemas escolares nacionales en el siglo XIX significó la cimentación de la Pedagogía como disciplina de lo escolar, centrando las reflexiones y los análisis en el ámbito del aprendizaje y de la enseñanza; la actualidad remite a considerar la educación desde otros lugares. Por lo que refiere a esta cuestión, asumimos las palabras de Petrus (1997, p. 31) que advierten sobre lo ineficaz de contraponer el discurso pedagógico de lo escolar frente al de lo social, creando así otro espacio discursivo que tan sólo se define por eliminación. Flaco favor a la Pedagogía,

desde luego. No obstante, y de la misma manera, la Pedagogía escolar no debe concebirse como la Pedagogía en un sentido estricto, asumiendo que la actualidad de época nos convoca a re-pensar la educación desde diferentes lugares.

Veamos, pues, cómo diferentes autores han conceptualizado la Pedagogía Social. Para ello, nos remitimos a una de las recopilaciones de definiciones y de intentos de conceptualización: las realizadas por Caride en Núñez (2002, p. 93-100) y Caride (2005). No vamos aquí a reproducir todas las ideas aportadas, pero sí recuperar aquéllas que aportan elementos para el análisis y aquellos extractos que nos ayuden a configurar un marco de reflexión en torno a nuestra disciplina.

Como hemos señalado con anterioridad, existen conceptualizaciones de la Pedagogía Social cuyo rasgo inicial es el de definirse, explícitamente, en relación a un carácter marcadamente extra-escolar, a una Pedagogía de lo no-escolar. Así, existen autores que sostienen una Pedagogía Social referida a “[...] *la protección juvenil social y estatal cuando se realice fuera de la escuela*” (Baümer); o bien a “*la normativa pedagógica referida a la educación que acontece fuera del marco de la institución familiar y de la escuela, o si se prefiere, que acontece en la sociedad*” (Sarramona). Ciertamente, este tipo de definiciones tan sólo abre un camino previo, señalan una dirección, y acaban definiendo el concepto como “aquello que está fuera de”. Otros intentos no señalan esa explicitación de lo no-escolar, pero sitúan la Pedagogía Social en “*contextos o [...] medios educativos no formales*” (Trilla); o la definen, de igual manera, como “*la ciencia práctica social y educativa no formal*” (Fermoso). La clasificación de la educación por ámbitos formales, informales y no formales ya no responde a la actualidad de los procesos educativos, por lo que situar a la Pedagogía Social como “ciencia de la educación no formal” significa seguir circunscribiendo las prácticas educativas “formales” únicamente para contextos escolares, dejando a otras prácticas con calificativos (“no formales” e “informales”) que las ubican en supeditación a la práctica considerada “formal” (la Escuela). Además, los límites que en su momento podían clarificar esta clasificación se han ido difuminando, existiendo cada vez más territorios de frontera, que obligan a pensar en prácticas educativas que acontecen en diferentes espacios y tiempos sociales.

Otro de los aspectos que configura la conceptualización de la Pedagogía Social se

sitúa en torno a la idea de la educación de ciertos *sectores de la población*. Así, autores como Mollenhauer inciden en considerar la Pedagogía 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”*; en la misma línea se sitúan aportaciones referidas a la enseñanza de la preparación para la vida social y la intervención educativa *“en algunas circunstancias sociales especialmente conflictivas para la calidad básica de la vida humana de ciertos grupos sociales”* (Quintana), o como ciencia social y educativa referida a *“quienes pueden padecer o padecen, a lo largo de toda su vida, deficiencias en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas amparadas por los derechos humanos”* (Fermoso). Paralelamente, hay definiciones centradas en propósitos bienintencionados y, posiblemente, lejos del alcance real de la disciplina: *“la teoría de la educación del individuo para una conducta socialmente moral”* (Sánchez Sarto) o *“la parte de la pedagogía que se ocupa de la educación social del individuo, preparándolo para encajar bien dentro de la vida social”* (UNED). Por último, rescatar dos conceptualizaciones de la Pedagogía Social con valor histórico, y con semejanzas en sus planteamientos. Una, la de Natorp, que sitúa el tema de esta ciencia en *“las condiciones sociales de la cultura, por tanto, y las condiciones culturales de la vida social”*; y otra, la ofrecida por Luzuriaga referida al *“... estudio de la educación en sus relaciones con la sociedad”*. Ambas apuestan por una relación estrecha educación – sociedad, aunque en el caso de Luzuriaga se concrete en *“la acción de los grupos sociales en la formación del hombre y la influencia de la educación en la sociedad humana”*. Obviamente, son muchas más las definiciones, conceptualizaciones y aproximaciones que se han realizado. El objetivo de recoger esta muestra responde a poder señalar los ejes de controversia, en el sentido de discusión y debate, en torno a la disciplina Pedagogía Social:

- El lugar de la Pedagogía Social respecto de la Pedagogía ¿Qué espacio/s ocupa?
- ¿Qué objeto de estudio circunscriben los análisis y las reflexiones de la Pedagogía Social? ¿Se refieren al individuo, a la sociedad, a sectores y grupos específicos de la población con especiales dificultades?
- Y, finalmente, ¿cuál es el propósito de la Pedagogía Social?

Conveníamos al principio de este texto la necesidad de no contraponer la Pedagogía

Escolar y la Pedagogía Social, sobre todo por el espacio discursivo que se crea por eliminación, y que faculta para definir las disciplinas en función de aquello de lo que no se ocupan. No obstante, tal y como sostienen Frigerio y otras (2000) las instituciones actuales son deudoras de su propio contrato fundacional. Permítase ubicar esta idea respecto de las disciplinas. En el caso de la Pedagogía también ésta está sujeta a su propio contrato fundacional en relación a la escuela. Es por ello que se trazan caminos paralelos, distanciando otras consideraciones educativas producidas a lo largo de la historia. Así pues, si realizamos un recorrido por la Historia de la Pedagogía contemplamos un elemento primordial en común: la educación del individuo. En un sentido más amplio, la inclusión de ese individuo en el devenir social, en la cultura de época. La herramienta que ha hegemonizado esa introducción en lo social desde el siglo XIX ha sido la escuela, y de ahí esa identificación entre Pedagogía y Escuela. Tanto Núñez (1990, 1999) como García Molina (2003) señalan cómo ese panorama hegemónico ha ido desmoronándose. La escuela, manteniendo su importancia, ya no es “el” lugar de la educación. Las propias características del fin del siglo XX y principios del XXI han supuesto la emergencia de nuevas preocupaciones educativas, la recuperación de instituciones educativas olvidadas o apartadas<sup>5</sup> del discurso pedagógico, y el aumento considerable de ejes de reflexión en torno a la relación entre la educación y la sociedad. Por todo esto, la Pedagogía ha de poder dirigir su mirada hacia esas nuevas configuraciones, y no cernirse a lo escolar de la Pedagogía.

Es la Pedagogía Social la que está permitiendo incorporar nuevos discursos en torno a las problemáticas actuales de la educación. El hecho de contemplar prácticas educativas fuera de la institución escolar ha supuesto ampliar el campo pedagógico y ha hecho emerger nuevas posibilidades de lo educativo. Es decir, la Pedagogía Social está recogiendo el testigo de la concepción clásica de la Pedagogía.

Núñez (1990), Sáez (1997), Caride (2002) y otros han estudiado una de las particularidades que fomenta actualmente la controversia en las relaciones Pedagogía-Pedagogía Social: qué es lo que añade, diferencia o explica el calificativo “social” a la Pedagogía. Caride acaba concluyendo que “lo social” acaba siendo un convencionalismo que ayuda a reivindicar una concepción amplia de la educación. No obstante, seguimos

<sup>5</sup> Nos referimos, por ejemplo, a las instituciones de protección a la infancia y la adolescencia. Instituciones éstas que a lo largo de la historia pedagógica no se han contemplado como instituciones educativas en sentido estricto, sino como “de reeducación”, “de atención social” o “de recurso terapéutico”.

asistiendo a una diferenciación identificada con la aplicación de la disciplina. Es decir, la Pedagogía Social sigue, bajo ciertos paradigmas, considerándose una especialización pedagógica encargada del estudio de la educación de una parte de la población, aquella que lo social define como problemática. Una herencia, sin duda, de considerar la Pedagogía Social como un intento de “educativizar” los contenidos asistenciales de las políticas sociales del siglo XX, e incluso de darles una cobertura educativa. Sin embargo, la actualidad de época nos convoca a establecer nuevas condiciones en el estudio de la educación. La complejidad de las situaciones sociales y la emergencia de nuevos retos han de suponer para la Pedagogía Social ejercitar una nueva mirada sobre los efectos sociales de los modelos educativos que propone. Unos efectos que fundamentan la propia disciplina, en tanto que son los que la valúan y otorgan garantía de rigurosidad y eficacia simbólica. En tiempos en los que preocupa más la trayectoria emocional del sujeto que la educativa, la Pedagogía ha de proponer modelos de educación que instauren prácticas verdaderamente articuladoras entre los sujetos y los retos de este momento histórico. Así pues, éste puede ser un propósito a tener en cuenta al incorporar el adjetivo Social a la Pedagogía.

Asistimos en la actualidad a una reconstrucción de una denominación (la Pedagogía Social) que se empieza a utilizar en el siglo XIX en Europa, sobre todo en Alemania, y que ha llegado a nuestros días después de diferentes trayectos y vicisitudes, y con diversos significados y sentidos.

Dar cuenta de la totalidad de estos recorridos es una tarea imposible de abarcar en estas páginas. El contexto de emergencia de la Pedagogía Social se referencia tanto en el panorama político, social y económico de cambio que atraviesa el siglo XIX europeo, como en los giros de orientación en el desarrollo científico de las disciplinas (Sáez, 2007). Es también en esta época cuando aparecen los primeros intentos de reformas sociales concretadas en medidas de protección social, y adoptadas con el objetivo de hacer frente a las presiones sociales emergentes (Montagut, 2000).

Así pues, este contexto de emergencia de la Pedagogía Social propicia dos grandes líneas de orientación de la propia disciplina en sus orígenes. Líneas que, con retoques de época y avances teóricos, perviven en la actualidad:

- Una Pedagogía Social fundamentada en una idea de la educación "*en, desde y por la comunidad*" (Sáez, 2007, p. 50), por lo que el adjetivo social vendría a remarcar la relación recíproca entre la educación de el individuo y la comunidad, recalcando el componente social de la Pedagogía, en tanto remite a una práctica imposible fuera de la comunidad. La marca de época en la actualidad la encontramos en modelos de educación social basados en los conceptos de sujeto y ciudadanía. Este planteamiento se encuentra ya en los primeros bocetos de la disciplina realizados por Paul Natorp o en los trabajos de Kerschensteiner.
- Una Pedagogía Social centrada, preferentemente, en la atención y educación (ayuda social en los inicios) de poblaciones con dificultades sociales y problemáticas económicas. Una Pedagogía Social, pues, entroncada con las prácticas de Trabajo Social que promovió "*el desarrollo y la institucionalización de las prácticas 'fuera de la familia y de la escuela'*" (Sáez, 2007, p. 50). Los máximos exponentes de esta corriente son Herman Nohl y su discípula Gertrud Baümer.

Ambas concepciones, decíamos, perduran en los tiempos actuales. Sin embargo, si bien su diferenciación permite establecer líneas de pensamiento que generan los actuales modelos de educación social, la verdad es que ambas se han articulado a lo largo de la historia de la Pedagogía Social, compartiendo premisas y puntos de encuentro.

El hecho de contemplar prácticas educativas fuera de la institución escolar ha supuesto ampliar el campo pedagógico y ha hecho emerger nuevas posibilidades del hecho educativo. Así, junto con la conexión con otras disciplinas, la Pedagogía Social propone hacer pivotar estas aportaciones, tal y como señala Núñez (1999, p. 25-26), en torno a: el análisis crítico de las prácticas sociales educativas, que se instituyen como dispositivos sociales; el análisis de las políticas sociales en las que estas prácticas educativas se inscriben; la valoración de los efectos que producen (en términos de realidad social); y la elaboración y propuesta de nuevos modelos de acción social educativa.

## NUEVOS ESCENARIOS: ¿HAY LUGAR PARA LA EDUCACIÓN SOCIAL?

Vistas estas cuestiones, y teniendo como punto de partida que la Pedagogía Social es la disciplina que ha tomado a cargo el estudio, el análisis y la propuesta de modelos de educación social, entendiendo ésta como prácticas educativas en el campo social<sup>6</sup>.

Decíamos que la devaluación de la Pedagogía como disciplina suponía efectos terribles para la educación. De estos efectos y de nuevos posibles trayectos en el campo de la Educación Social nos vamos a ocupar en este apartado.

---

<sup>6</sup> La noción de *campo* a la que nos referimos es la heredada de Pierre Bourdieu (1997, p. 48-85), que lo define como un “*universo social relativamente autónomo*” (p. 84) y en el que convergen, a la vez, una idea de campo como: “*un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura*” (p. 48-49). Así, esta noción de campo aplicada a lo social viene a identificar un sector determinado de la actividad social, definido por la producción, posesión y utilización específica de diferentes posiciones, recursos y relaciones sociales en torno a un nexo de unión: lo que se ha venido llamando “*cuestión social*”. Precisamente alrededor de este concepto es donde se sitúa la especificidad actual del campo social. Tal y como indica Rosanvallon (1995, p. 85): «*la “cuestión social tiempo, no agota la cuestión social. La justa denuncia de la pobreza y la miseria del mundo no debe dispensarnos de un enfoque más global de las tensiones y contradicciones que atraviesan la sociedad*” Rosanvallon (1995, p. 86).

<sup>6</sup> Cierta tradición pedagógica con gran arraigo en el entorno académico de la Pedagogía Social ha situado a la Educación Social en la órbita del Trabajo Social. Nos estamos refiriendo a la línea pedagógica que se inicia con J.M. Quintana (1986, p. 37), al considerar la educación social del individuo y el trabajo social con enfoque pedagógico como los campos troncales de la Pedagogía Social. Esta concepción supuso una cobertura temporal que retrasó, a nuestro entender, la aproximación epistemológica de la Pedagogía Social, llegando a promoverse incluso políticas sociales donde la confusión entre ambos campos era evidente. El propio recorrido histórico de los conceptos y la actividad profesional, ha generado un traspaso del campo práctico del Trabajo Social al de la Educación Social. Lo constitutivo del Trabajo Social ha sido absorbido por la Educación Social con la excusa de “*educativizarlo*”. Craso error, sobre todo si tenemos en cuenta que la educación cuenta con su propio recorrido histórico. No creemos que se trate de otorgar valor educativo al Trabajo Social, sino que ambos recorridos epistemológicos (y también profesionales) son diferentes, y como tales han de poder entenderse. El hecho que los campos prácticos promuevan conexiones disciplinares, que se compartan estructuras e instituciones sociales y que existan territorios fronterizos no ha de difuminar las diferencias conceptuales y los objetos disciplinares. Y aquí, consideramos que lo diferenciador se sitúa, precisamente, en lo educativo.

<sup>6</sup> Recordemos las consideraciones que hacíamos en anteriores apartados sobre la presencia actual de la educación como la solución a todos los males.” *se desplazó: se pasó de un análisis global del sistema (en términos de explotación, repartición, etcétera) a un enfoque centrado en el segmento más vulnerable de la población*». El autor sitúa este desplazamiento en torno a los años 80 del siglo XX, tras las crisis económicas y el cambio en las economías occidentales, apareciendo fenómenos como el desempleo de larga duración, nueva pobreza, etc. Esto ha supuesto una suerte de simplificación de la visión amplia y compleja que supone la consideración del campo social en tanto estructura que contempla las condiciones de vida o de existencia de la población. Según el mismo autor, el gran hecho social que ha dirigido este pasaje ha sido el crecimiento de la exclusión y la polarización de las atenciones sobre este fenómeno (p. 85-86). En efecto, “*aun cuando deba considerarse con justa razón que ésta [la exclusión] constituye el fenómeno social fundamental en nuestro tiempo, no agota la cuestión social. La justa denuncia de la pobreza y la miseria del mundo no debe dispensarnos de un enfoque más global de las tensiones y contradicciones que atraviesan la sociedad*” Rosanvallon (1995, p. 86).

La actualidad de la Educación Social viene conformada por un entendimiento generalizado en torno a los papeles que juegan en el concepto tanto la *educación* como lo *social*<sup>7</sup>. Sin olvidar la confusión que se produce en el desempeño de algunas ocupaciones durante, sobretudo, el siglo XX: celadores, cuidadores, animadores... Independientemente de si la tarea de estos profesionales es considerada educativa (cosa de la que no participamos), pasan todos a ser considerados educadores. Una nueva manera de introducir todo lo que tiene que ver con “sujetos problemáticos” en el *cajón de sastre* de la Educación Social<sup>8</sup>.

No obstante, procedamos a ofrecer una relectura de estas cuestiones, que fortalecen la idea de recuperación educativa respecto a la Educación Social. En los actuales panoramas sociales, la Educación Social ha asumido el reto de hacerse cargo, desde lo educativo, de lo que “*lo social define como problema*” (Núñez, 1999, p. 26). Es decir, trabajar para lo que la educación siempre ha hecho: para establecer vías de acceso e incorporación a la cultura de época. En efecto, las encrucijadas económico-sociales que se establecen en el devenir contemporáneo promueven nuevas situaciones de fragmentación y exclusión social susceptibles de un análisis con perspectiva pedagógica, que suscite la ampliación de los márgenes del campo educativo.

Las miradas dirigidas al concepto de Educación Social abarcan abanicos muy amplios<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Cierta tradición pedagógica con gran arraigo en el entorno académico de la Pedagogía Social ha situado a la Educación Social en la órbita del Trabajo Social. Nos estamos refiriendo a la línea pedagógica que se inicia con J.M. Quintana (1986, p. 37), al considerar la educación social del individuo y el trabajo social con enfoque pedagógico como los campos troncales de la Pedagogía Social. Esta concepción supuso una cobertura temporal que retrasó, a nuestro entender, la aproximación epistemológica de la Pedagogía Social, llegando a promoverse incluso políticas sociales donde la confusión entre ambos campos era evidente. El propio recorrido histórico de los conceptos y la actividad profesional, ha generado un traspaso del campo práctico del Trabajo Social al de la Educación Social. Lo constitutivo del Trabajo Social ha sido absorbido por la Educación Social con la excusa de “educativizarlo”. Craso error, sobre todo si tenemos en cuenta que la educación cuenta con su propio recorrido histórico. No creemos que se trate de otorgar valor educativo al Trabajo Social, sino que ambos recorridos epistemológicos (y también profesionales) son diferentes, y como tales han de poder entenderse. El hecho que los campos prácticos promuevan conexiones disciplinares, que se compartan estructuras e instituciones sociales y que existan territorios fronterizos no ha de difuminar las diferencias conceptuales y los objetos disciplinares. Y aquí, consideramos que lo diferenciador se sitúa, precisamente, en lo educativo.

<sup>8</sup> Recordemos las consideraciones que hacíamos en anteriores apartados sobre la presencia actual de la educación como la solución a todos los males.

<sup>9</sup> Existen algunas compilaciones al respecto. Entre ellas destacamos la realizada por Caride en Núñez (2002: 103-106) y Caride (2005) en cuanto que recopila algunas definiciones de Educación Social. De reciente publicación,

De las definiciones que de Pedagogía Social reseñamos anteriormente se desprenden las prácticas educativas de las que da cuenta la Educación Social. Así, encontramos que algunas de ellas sitúan los efectos educativos en el desarrollo de la personalidad del sujeto, en la preparación para la convivencia reduciendo el conflicto social, en la comprensión de los demás y en el aprendizaje social necesario para andar por la vida. Otras, sitúan la Educación Social alrededor de un cúmulo de programas de habilidades sociales capacitadoras de autonomía y participación de los individuos. Si bien muchas de estas definiciones aportan algunas cuestiones interesantes para el análisis del propio concepto, nuestro interés se centra precisamente en su amplitud, porque “[...] la educación es un fenómeno muy complejo, difícil de definir en pocas palabras” (Luzuriaga, 1966, p. 126). Una amplitud, decíamos, que señala diferentes procedencias teóricas que, obviamente, complejizan el campo actual de la Educación Social. Esos posicionamientos teóricos abarcan perspectivas distantes entre sí, fruto de tradiciones diferenciadas y con fines que, si bien convergen en algún postulado, difieren en el lugar otorgado a la educación. Es decir, coexisten planteamientos acerca de la Educación Social, fundamentalmente, en dos grandes direcciones:

- Una Educación Social orientada, en su mayor parte, a la ayuda social de los individuos, fijada al adjetivo *social* y con tendencias a pensar lo educativo tan sólo como elemento agregado a un trabajo social compensatorio más amplio que incluiría cuestiones relacionadas con lo emocional, la contención y la prevención social. En esta línea se situarían algunas propuestas vehiculizadas a partir de la necesidad de empoderamiento<sup>10</sup> del

---

pero más centrada en los rasgos que definen ciertas definiciones es la obra de Pérez Serrano (2003, p. 119-141). Desde otra perspectiva, indicar también las aportaciones a la construcción de un modelo profesionalizador de la Educación Social que realizan Sáez y G.Molina (2006).

<sup>10</sup> El empoderamiento (traducción literal del término inglés “empowerment”) parece contemplar diferentes fuentes de procedencia. Se utiliza en el campo empresarial, pero también cada vez con mayor profusión en el campo del desarrollo social, el trabajo con la pobreza y por algunas organizaciones feministas. El empoderamiento se entiende de diferentes maneras, aunque fundamentalmente se concreta en las acciones llevadas a cabo para fortalecer (empoderar=dar/coger poder) individuos y comunidades con el fin de aumentar su poder sobre los recursos y las decisiones que afectan a sus vidas. En los últimos años, el concepto se está utilizando en el campo de la educación social, otorgando a los agentes educativos un papel de modelo para el sujeto y de educadores de estilos de vida, de lo que no podemos participar si entendemos que esa visión sobrepasa los encargos específicos de la educación, sobredimensionando las posibilidades del trabajo del educador social.

individuo o la capacitación para la resiliencia<sup>11</sup>.

- Una Educación Social que plantea lo educativo como constitutivo del concepto, que apuesta por la educación como eje principal de las prácticas que se desarrollan en este campo. Es decir, una propuesta de carácter fundamentalmente pedagógico<sup>12</sup> que permita la articulación de los individuos con las exigencias sociales de época. La educación, en este sentido, se convierte en el pivote configurador de la Educación Social y no en un elemento más.

Este último planteamiento dibuja una Educación Social con vocación de superar los lastres de lo compensatorio, lo marginal y lo carencial para subrayar su propósito de transmisión cultural, de adquisición de saberes y de establecimiento de vínculos sociales.

Volviendo a la idea de escenario con la que abríamos el apartado, tomaremos éste, de acuerdo a las definiciones de la RAE, como el *“lugar en que ocurre o se desarrolla un suceso”* pero también como el *“conjunto de circunstancias que rodean a una persona o un suceso”*. Es decir, en la primera acepción podemos ubicar los escenarios institucionales donde los educadores sociales desarrollan su trabajo: programas y proyectos concretos, organizaciones, entidades, centros, etc. Mientras que, en otro sentido, el escenario es también entendido como las condiciones concretas pero intangibles en las que ese trabajo se realiza: los vínculos, los procesos de formación, la divulgación de la experiencias personales, los discursos que circulan, las tradiciones metodológicas, el acumulado de los equipos de profesionales, etc.

---

<sup>11</sup>El concepto de resiliencia proviene del campo de la física y de su aplicación en ingeniería, entendiéndose como las capacidades de los materiales de recuperar su estado y forma original tras haber sido sometidos a altas presiones. Su introducción en el campo psicológico parece comenzar en los años 70, sobretodo a partir de los trabajos del psiquiatra Michael Rutter. Los estudios posteriores sobre los factores de riesgo de Werner y las aportaciones de Boris Cyrulnik y Michel Manciaux propiciaron su traspaso al campo educativo. En líneas generales, la resiliencia en la educación se ha contemplado a partir de fundamentar que ésta se refiere a la capacidad de los seres humanos para afrontar situaciones adversas y de riesgo, desarrollando un conjunto de cualidades personales. A partir de aquí, se plantea la posibilidad de que la educación colabore en el desarrollo de esas potencialidades. En el campo de la educación social ha sido estudiada a partir del maltrato en niños, indicando las distintas formas que éstos tienen de sobreponerse a esas situaciones. Desde el modelo educativo que estamos defendiendo en este trabajo, este concepto no puede encontrar un lugar, sobretodo porque no entendemos la educación como una actividad dirigida directamente a la identidad del sujeto.

<sup>12</sup>Sostenemos que en educación, la Pedagogía es la disciplina de referencia, si bien no podemos entender el trabajo educativo sin la conexión y conversación con otras disciplinas que fundamentan, aportan y confluyen en el quehacer pedagógico de reflexión y análisis de los actos educativos.

Para los griegos, el juego del escenario y la persona se desarrolló especialmente en el teatro, en la construcción de la relación del actor y su papel, y su “máscara”. Para Agamben, esta relación *“está definida por una doble intensidad: por un lado, el actor no puede pretender elegir o rechazar el rol que el autor le ha asignado; por otro lado, tampoco puede identificarse sin más con este rol”* (Agamben, 2011, p. 64).

Si se pensara esta cita desde el lugar del educador social podemos establecer la relación del profesional de la educación social -como actor-, con el encargo social - como función autoral -. La construcción profesional pasa, entonces, por la imposibilidad de identificarse “sin más” con ese encargo y, por tanto, con la necesidad de desarrollar la condición inherente de la alternativa.

Como refiere José Manuel Esteve en su libro “El malestar docente”, la cuestión está en qué hace el actor cuando el decorado del escenario se va modificando. ¿Cómo cambian las instituciones, los problemas sociales, los contextos políticos y los educativos? Como en el ejemplo de Esteve el decorado no cambia bruscamente, sin embargo estos cambios ocurren, van alterando - y van a afectar - la respuesta del actor.

La convocatoria a los educadores sociales que, desde hace unos años, se realiza desde diversas instituciones con encargos sociales o educativos nos lleva a cuestionar como se ubican allí estos profesionales<sup>13</sup>. A qué y para qué son convocados y qué respuestas se pueden dar desde una construcción profesional propia. En suma, cuáles son los nuevos guiones que se les solicita interpretar.

Ante el desdibujamiento del lugar de lo pedagógico hay que convocar a los educadores sociales a enfatizar el trabajo educativo, siendo ellos los protagonistas en la creación de las nuevas condiciones escénicas.

## DE LOS ESCENARIOS A LOS DESAFÍOS POR DELANTE

Así pues, la convocatoria es a asumir los desafíos que entendemos se nos presentan como impostergables en el campo de la Educación Social:

---

<sup>13</sup> Para una lectura de los encargos desde el lugar del educador social, vid. Fryd (2011) y Moyano (2011), entre otros.

- Recuperar el espacio educativo como lugar de encuentro y producción formalizando los contenidos de la tarea de los educadores hoy. Establecer vínculos con los sujetos que puedan funcionar como anclajes y despegues.
- Mantener una posición de crítica y propuesta frente a lógicas institucionales que desdibujan al sujeto y lo hacen perder el sentido de su particularidad transformándolo en un caso, en un número, en un dato.
- Sostener un marco para poder generar discursos pedagógicos en educación social de manera compartida con otros. Preguntarse cuáles son los escenarios institucionales de formación, cuáles los de producción y divulgación de discurso y si éstos coinciden.
- Analizar los nuevos espacios institucionales a los que somos convocados y los encargos educativos. ¿Quiénes nos convocan? ¿A qué, para qué y con quiénes?
- Revisar y renovar las funciones del educador en los diferentes ámbitos en los que realiza su tarea, enfatizando el vínculo con las redes educativas, sociales y culturales de actualidad.

Unos desafíos que se enmarcan en la disposición a la ampliación del concepto de educación, teniendo en cuenta la revalorización de lo pedagógico y la ubicación actual de la educación social. Incluir los desafíos una vez señalados los escenarios, además de ubicar las cuestiones indicadas, nos permite insertar el deseo de afrontarlos.

Es decir, acumular en la construcción profesional de los educadores sociales, y potenciar la señalización de éstos como una profesión pedagógica.

## REFERENCIAS

- Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- 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* (pp. 81-112). Barcelona: Gedisa.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- D'Espagnat, B. (1983). *En busca de lo real. La visión de un físico*. Madrid: Alianza.
- Esteve, J. M. (2003). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Frigerio, G.; Poggi, M. & otras (2000). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Fryd, P. (2011). Bricoleurs. En *Metáforas del educador*. Valencia: NauLlibres.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra*. Barcelona: Gedisa.
- Montagut, T. (2000). *Política Social. Una introducción*. Barcelona: Ariel.
- Moyano, S. (2011). Transmisores. En *Metáforas del educador*. Valencia: NauLlibres
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Núñez, V. (2002) (coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social – Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Petrus, A. (coord.), *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- Quintana, J. M. (1986). La profesionalización de la Pedagogía Social. *Revista de Pedagogía Social*, nº 1. Murcia.
- Rosanvallon, P. (1995). *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Buenos Aires, Manantial.
- Sáez, J. (1997). La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación. En Petrus, A. (coord.), *Pedagogía social* (p. 40-66). Barcelona: Ariel.
- Sáez, J. (2007) (coord.). *Pedagogía social y Educación social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Sáez, J. & G. Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tizio, H. (2002). Sobre las instituciones. En Núñez, V. (coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social* (pp. 195-211). Barcelona: Gedisa.

## SEGUNDO MOYANO MANGAS

Educador social y Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesor del Grado de Educación Social de la Universitat Oberta de Catalunya. (UOC) Director del Laboratorio de Educación Social. Supervisor de equipos educativos en diferentes instituciones de educación social.

smoyanom@uoc.edu

## PAOLA FRYD SCHAPIRA

Educadora social. Coordinadora de proyectos socioeducativos con adolescentes de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ - Montevideo). Obtuvo como co-responsable el Primer Premio Internacional en Educación Social "Joaquim Grau i Fuster" (2009). Autora y coordinadora de diferentes asignaturas en el Grado de Educación Social en la UOC. Docente de la carrera de Educador Social en CENFORES (1997-2006).

pfryd@montevideo.com.uy

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

**Violeta Núñez <sup>i</sup>**

**UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

**Barcelona, marzo de 2007.**

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

María Zambrano

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

Isak Dinesen

## **0. Para comenzar.**

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **1. Presentación<sup>iv</sup>.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **2. La exclusión.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **5. Para finalizar.**

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

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

## BIBLIOGRAFÍA.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

### Notas:

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Experiencia (y alteridad) en educación.**

**Jorge Larrosa.**

### **Presentación.**

Esta clase te parecerá, quizá, demasiado larga, demasiado abstracta y demasiado reiterativa. Demasiado larga porque contendrá varias citas de algunos textos míos en los que ya había trabajado explícitamente la cuestión de la experiencia. Unos textos, además, que puedes leer también completos puesto que están incluidos en el curso como lecturas complementarias. Demasiado abstracta puesto que en ella he tratado, fundamentalmente, de hacer sonar la palabra experiencia de un modo particular y relativamente complejo, pero sin aplicarla concretamente a algún aspecto específico del campo educativo. Demasiado reiterativa porque, a veces, puede dar la impresión de que se dicen las mismas cosas con distintas palabras. Pero eso forma parte también de esa estrategia general dedicada a hacer sonar la palabra experiencia, a mostrar algunas de sus dimensiones, a señalar algunas de sus posibilidades, aunque a veces la lógica de la exposición parezca un tanto circular.

De lo que se trata, en esta clase, es de darle cierta densidad a eso de la experiencia y de mostrar indirectamente que la cuestión de la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo, siempre que seamos capaces de darle un uso afilado y preciso. Hay un uso y un abuso de la palabra experiencia en educación. Pero esa palabra casi siempre se usa sin pensarla, de un modo completamente banal y banalizado, sin tener conciencia plena de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas. Lo que vamos a hacer, a continuación, no es nada más que pensar la experiencia y *desde* la experiencia, y apuntar hacia alguna de las posibilidades de un pensamiento de la educación a partir de la experiencia.

### **1.- Experiencia: eso que me pasa.**

Para empezar, podríamos decir que la experiencia es “eso que me pasa”. No eso que pasa, sino “eso que *me* pasa”.

En esta primera sección, vamos a tratar de desarrollar un poco esa idea. Primero, de una forma un tanto abstracta. Tratando de sacarle punta a qué significa “eso que *me* pasa”. Tratando de formular algunos de los principios de la experiencia. Después, en la segunda sección, trabajaremos la cuestión de la experiencia de una forma más concreta. Tratando de pensar qué sería la lectura entendida como experiencia. La tercera y la cuarta sección introducirán dos lecturas complementarias y, a partir de ellas, continuaremos dándole vueltas a las distintas dimensiones de la experiencia, a sus distintos principios. La quinta y última sección consistirá en una reivindicación general de la experiencia casi como categoría existencial, como modo de estar en el mundo, de habitar el mundo. Por último, en la sección que he titulado “aperturas”, te propondré algunas líneas de pensamiento y algunas cuestiones problemáticas para que tú puedas continuar el trabajo.

### **1.1.- Exterioridad, alteridad, alineación.**

La experiencia es “eso que me pasa”. Vamos primero con ese eso. La experiencia supone, en primer lugar, un *acontecimiento* o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. “Que no soy yo” significa que es “otra cosa que yo”, otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero.

Llamaremos a eso el “principio de alteridad”. O, también, el “principio de exterioridad”. O, incluso, el “principio de alienación”.

Si le llamo “principio de exterioridad” es porque esa exterioridad está contenida en el ex de la misma palabra ex/periencia. Ese ex que es el mismo de ex/terior, de ex/tranjero, de ex/trañeza, de éx/tasis, de ex/ilio. No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar.

Si le llamo “principio de alteridad” es porque eso que me pasa tiene que ser *otra cosa* que yo. No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro.

Si le llamo “principio de alienación” es porque eso que me pasa tiene que ser ajeno a mí, es decir, que no puede ser mío, que no puede ser de mi propiedad, que no puede estar previamente capturado o previamente apropiado ni por mis palabras, ni por mis ideas, ni por mis sentimientos, ni por mi saber, ni por mi poder, ni por mi voluntad, etc..

Y te diré ya, desde ahora, que, en la experiencia, esa exterioridad del acontecimiento no debe ser interiorizada sino que se mantiene como exterioridad, que esa alteridad no debe ser identificada sino que se mantiene como alteridad, y que esa alienación no debe ser apropiada sino que se mantiene como alienación. La experiencia no reduce el acontecimiento sino que lo sostiene como irreductible. A mis palabras, a mis ideas, a mis sentimientos, a mi saber, a mi poder, a mi voluntad.

## **1.2.- Reflexividad, subjetividad, transformación.**

La experiencia es “eso que *me* pasa”. Vamos ahora con ese *me*. La experiencia supone, lo hemos visto ya, que algo que no soy yo, un acontecimiento, pasa. Pero supone también, en segundo lugar, que algo *me* pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar.

Llamaremos a eso el “principio de subjetividad”. O, también, el “principio de reflexividad”. O, incluso, el “principio de transformación”.

Si le llamo “principio de reflexividad” es porque ese *me* de “lo que *me* pasa” es un pronombre reflexivo. Podríamos decir, por tanto, que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento *de ida* porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro

con el acontecimiento. Y un movimiento *de vuelta* porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc.. Podríamos decir que el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación al acontecimiento, que se altera, que se enajena.

Si le llamo “principio de subjetividad” es porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, que la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo *le* pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc.. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto. Por otro lado, el “principio de subjetividad” supone también que no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio.

Si le llamo “principio de transformación” es porque ese sujeto sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etc.. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación. De ahí que el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje (al menos si entendemos aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (al menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia.

### **1.3.- Pasaje, pasión.**

La experiencia es “eso que me *pasa*”. Vamos ahora con ese *pasar*. La experiencia, en primer lugar, es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra experiencia tiene el *ex* de lo exterior, tiene también ese *per* que es un radical

indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. La experiencia supone por tanto una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, hacia ese *ex* del que hablábamos antes, hacia ese *eso* de “eso que me pasa”. Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me *ad/*viene. Ese paso, además, es una aventura y, por tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro. De hecho el verbo “experimentar” o “experienciar”, lo que sería “hacer una experiencia de algo” o “padecer una experiencia con algo”, se dice, en latín, *ex/periri*. Y de ese *periri* viene, en castellano, la palabra “peligro”. Ese sería el primer sentido de ese pasar. El que podríamos llamar el “principio de pasaje”. Pero hay otro sentido más.

Si la experiencia es “eso que me *pasa*”, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que “eso que me *pasa*”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece. A este segundo sentido del pasar de “eso que me *pasa*” lo podríamos llamar el “principio de pasión”.

Tenemos, entonces, hasta aquí, varias dimensiones de la experiencia.

- Exterioridad, alteridad y alienación en lo que tiene que ver con el acontecimiento, con el *qué* de la experiencia, con el *eso* de “eso que me pasa”.
- Reflexividad, subjetividad y transformación en lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el *quién* de la experiencia, con el *me* de “eso que me *pasa*”.
- Pasaje y pasión en lo que tiene que ver con el movimiento mismo de la experiencia, con el *pasar* de “eso que me *pasa*”.

## **2.1.- Experiencia de lenguaje, de pensamiento, de sensibilidad.**

Además de una práctica que concierne, básicamente, a la comprensión de textos, la lectura puede ser una experiencia. Una experiencia de lenguaje, una experiencia de pensamiento, y también una experiencia sensible, emocional,

una experiencia en la que estén en juego nuestra sensibilidad, eso que llamamos “sentimientos”. Podríamos decirlo así:

Cuando yo leo a Kafka (o a Platón, o a Paulo Freire, o a Foucault, o a cualquier otro autor de esos que son o que han sido fundamentales en la propia formación o en la propia transformación), lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, no es ni lo que Kafka dice, ni lo que yo pueda decir sobre Kafka, sino el modo como en relación con las palabras de Kafka puedo formar o transformar mis propias palabras. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka (o de Platón, o de Paulo Freire, o de cualquier...) puede ayudarme a decir lo que aún no sé decir, o lo que aún no puedo decir, o lo que aún no quiero decir. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka (o de Platón, o de cualquier...) puede ayudarme a formar o a transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo, o a escribir por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras.

Cuando yo leo a Kafka (o a cualquier...), lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, no es ni lo que Kafka piensa, ni lo que yo pueda pensar sobre Kafka, sino el modo como en relación con los pensamientos de Kafka puedo formar o transformar mis propios pensamientos. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka (o de cualquier...) puede ayudarme a pensar lo que aún no sé pensar, o lo que aún no puedo pensar, o lo que aún no quiero pensar. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka (o de cualquier...) puede ayudarme a formar o a transformar mi propio pensamiento, a pensar por mí mismo, en primera persona, con mis propias ideas.

Cuando yo leo a Kafka (o a cualquier...), lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, no es ni lo que Kafka siente, ni lo que yo pueda sentir leyendo a Kafka, sino el modo como en relación con los sentimientos de Kafka puedo formar o transformar mis propios sentimientos. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka (o de cualquier...) puede ayudarme a sentir lo que aún no sé sentir, o lo que aún no puedo sentir, o lo que aún no quiero sentir. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka (o de cualquier...) puede ayudarme a

formar o a transformar mi propia sensibilidad, a sentir por mí mismo, en primera persona, con mi propia sensibilidad, con mis propias sentimientos.

### **3.- Primera lectura complementaria.**

*Hasta aquí he tratado, simplemente, de darle vueltas a la palabra experiencia o, dicho de otro modo, he tratado de hacer sonar la palabra experiencia de un modo particular. Me parece que, antes de seguir, podrías leer un texto que se titula “Literatura, experiencia y formación”. Se trata de un texto, ya viejo, que coloqué como primer capítulo de mi libro La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación<sup>1</sup>. En ese libro traté de pensar qué cosa podría ser la lectura desde el punto de vista de la experiencia. No desde el punto de vista de la comprensión, sino desde el punto de vista de la experiencia y, concretamente, desde el punto de vista de la experiencia de formación. Como verás, en ese texto se desarrolla la idea de experiencia, se desarrolla también la relación entre la experiencia y la formación (o la transformación) de la subjetividad, y se trata por último sobre qué podría ser eso de la lectura como formación o como transformación de lo que somos.*

Como ves, uno de los temas que recorren el texto es el de la relación entre experiencia y subjetividad. O, dicho de otro modo, de lo que se trata es de pensar la experiencia desde el punto de vista de la formación y de la transformación de la subjetividad. Y para eso hay que separar bien “experiencia” de “experimento”, descontaminar la palabra “experiencia” de todas las adherencias empíricas y empiristas que se le han ido pegando en los últimos siglos. Uno de los temas de ese texto es des-empirizar la experiencia (afirmar claramente que la experiencia no es un experimento al modo de las ciencias experimentales), y eso a través de enfatizar su dimensión subjetiva, lo que hemos llamado hasta aquí el “principio de subjetividad”, el “principio de reflexividad” y el “principio de transformación”.

#### **3.1.- Singularidad, irrepetibilidad, pluralidad.**

---

<sup>1</sup> J. Larrosa, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Laertes. Barcelona 1996. Tercera edición ampliada en Fondo de Cultura Económica. México 2004.

Pero tal vez podamos separar experiencia y experimento de una manera más analítica, enunciando otros principios de la experiencia o, mejor, enunciando de otra manera, con otras palabras, algunos de los principios que hemos ido trabajando hasta aquí.

Comenzaremos por lo que podríamos llamar el “principio de singularidad”. Si un experimento tiene que ser homogéneo, es decir, tiene que significar lo mismo para todos los que lo leen, una experiencia es siempre singular, es decir, para cada cual la suya. Pondré algunos ejemplos.

Si todos nosotros leemos un poema, el poema es, sin duda, el mismo, pero la lectura es en cada caso diferente, singular, para cada cual la suya. Por eso podríamos decir que todos *leemos y no leemos* el mismo poema. Es el mismo desde el punto de vista del texto, pero es distinto desde el punto de vista de la lectura.

Si todos nosotros asistimos a un acontecimiento o, dicho de otra manera, si a todo nosotros nos pasa algo, por ejemplo, la muerte de alguien, el hecho es para todos el mismo, lo que nos pasa es lo mismo, pero la experiencia de la muerte, la manera como cada uno siente o vive o piensa o dice o cuenta o da sentido a esa muerte, es, en cada caso diferente, singular, para cada cual la suya. Por eso podríamos decir que todos vivimos y no vivimos la misma muerte. La muerte es la misma desde el punto de vista del acontecimiento, pero singular desde el punto de vista de la vivencia, de la experiencia. Y podríamos multiplicar los ejemplos.

El principio de singularidad tiene como corolario temporal lo que podríamos llamar el “principio de irrepetibilidad”. Si un experimento tiene que ser repetible, es decir, tiene que significar lo mismo en cada una de sus ocurrencias, una experiencia es, por definición, irrepetible. Pondré también algunos ejemplos.

Hay un filósofo francés, Emmanuel Levinas, que tiene un libro cuyo último capítulo está destinado al erotismo y a la fecundidad, a la experiencia erótica y a la experiencia de ser fecundo, de tener hijos<sup>2</sup>. En ese capítulo, Levinas viene a decir que todo hijo es (en tanto que experiencia), de alguna manera, el primer hijo, que todo hijo es hijo único. Porque la experiencia de la paternidad o de la

---

<sup>2</sup> E. Levinas. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca. Sígueme 1977.

maternidad es, en cada caso, distinta. Cuando uno tiene tres hijos, uno no hace tres veces la misma experiencia.

Lo mismo podríamos decir del amor. Podríamos decir que todo amor es (en tanto que experiencia) el primer amor. Obviamente, uno ha aprendido algo de sus anteriores amores, alguna cosa le ha pasado, sus otros amores determinan, en alguna medida, su manera de enamorarse, su manera de hacer, o de padecer, la experiencia del amor, pero, al mismo tiempo, la experiencia del amor es, en cada caso, distinta. Una persona que se enamora tres veces no hace tres veces la misma experiencia, lo que sería el infierno de la repetición, sino que hace tres experiencias singulares, distintas, únicas, sorprendentes.

Lo mismo podríamos decir de la lectura del poema. Nadie lee dos veces el mismo poema, como nadie se baña dos veces en el mismo río. Aunque el poema sea el mismo, la experiencia de la lectura es, en cada una de sus ocurrencias, diferente, singular, otra. Y lo mismo podríamos decir de la muerte de un ser que nos importa. Si a alguien se le mueren varias personas queridas, no hace varias veces la misma experiencia, no repite la misma experiencia. Podríamos decir, entonces, que en la experiencia, la repetición es diferencia. O que, en la experiencia, la mismidad es alteridad. La experiencia de la paternidad, o del amor, o de la muerte, o de la lectura, repitiéndose, son también diferentes. La experiencia de la paternidad, o del amor, o de la muerte, o de la lectura, siendo las mismas, son siempre también otras. La experiencia, por tanto, siempre tiene algo de primera vez, algo de sorprendente.

Otro corolario del “principio de singularidad” es lo que podríamos llamar el “principio de pluralidad”. Un experimento siempre se produce “en general”. Sin embargo, si la experiencia es para cada cual la suya o, lo que es lo mismo, en cada caso otra o, lo que es lo mismo, siempre singular, entonces la experiencia es plural. El plural de singular es plural y el singular de plural es singular. Ante el mismo hecho (la muerte de alguien, por ejemplo), o ante el mismo texto (la lectura de un poema, por ejemplo), hay siempre una pluralidad de experiencias. La experiencia, por tanto, es el espacio en el que se despliega la pluralidad. La experiencia produce la pluralidad. Y la mantiene como pluralidad.

### **3.2.- Singularidad y singularización.**

Vamos a continuar, por un momento, con el “principio de singularidad”. Para precisarlo, para desarrollar alguna de sus consecuencias y, quizá, para radicalizarlo.

La experiencia lo es siempre de lo singular. No de lo individual, o de lo particular, sino de lo singular. Precisamente de lo que no puede haber ciencia porque la ciencia trabaja justamente generalizando, la ciencia trabaja con lo que es “en general”. Pero si es verdad que de lo singular no puede haber ciencia, sí que puede haber pasión. Es más, la pasión lo es siempre de lo singular. Podríamos decir, incluso, que la afección por lo singular, el afecto por lo singular, se llama precisamente pasión. Por eso, de lo singular sólo puede haber una epistemología pasional. O una ética pasional. O una política pasional.

La experiencia se abre a lo real como singular. Es decir, como acontecimiento. El acontecimiento es, precisamente, lo singular. Pero que la experiencia se abre a lo real como singular quiere decir, también:

- que no sabe, ni puede, ni quiere identificarlo (lo singular es lo que desborda cualquier identidad, cualquier identificación, lo singular es precisamente lo inidentificable),
- que no sabe, ni puede, ni quiere representarlo (lo singular es lo que no es más que su presencia, que su presentación, es decir, lo que desborda cualquier representación, lo que no representa nada, lo singular es precisamente lo irrepresentable),
- que no sabe, ni puede, ni quiere comprenderlo (lo singular es lo que desborda cualquier inteligibilidad, lo que está siempre más allá de cualquier comprensión, lo incomprendible).

La experiencia se abre a lo real como singular, es decir, como inidentificable, como irrepresentable, como incomprendible. Y también como incomparable, como irrepetible, como extraordinario, como único, como insólito, como sorprendente. Es decir, como otro (de lo que yo puedo identificar, de lo que yo puedo representar, de lo que yo puedo comprender). La posibilidad de la experiencia supone, por tanto, la suspensión de una serie de voluntades: la voluntad de identificar, la voluntad de representar, la voluntad de comprender. La posibilidad de la experiencia supone, en suma, que lo real se mantenga en su alteridad constitutiva.

Pero, además de abrirse a lo real como singular, de dar lo real como singular, la experiencia también singulariza. Singulariza, como hemos visto ya, el acontecimiento, lo real, el eso de “eso que me pasa”, pero también singulariza al sujeto, al *me* de “eso que *me* pasa”. El sujeto de la experiencia, ese sujeto que hemos caracterizado ya como abierto, vulnerable, sensible y ex/puesto, es también un sujeto singular que se abre a la experiencia desde su propia singularidad. No es nunca un sujeto genérico, o un sujeto posicional. No puede situarse desde alguna posición genérica, no puede situarse “en tanto que”, en tanto que profesor, o en tanto que alumno, o en tanto que intelectual, o en tanto que mujer, o en tanto que europeo, o en tanto que heterosexual, o en tanto que indígena, o en tanto que cualquier otra cosa que se te ocurra. El sujeto de la experiencia es también, él mismo, inidentificable, irrepresentable, incomprensible, único, singular. La posibilidad de la experiencia supone, entonces, la suspensión de cualquier posición genérica desde la que se habla, desde la que se piensa, desde la que se siente, desde la que se vive. La posibilidad de la experiencia supone que el sujeto de la experiencia se mantenga, también él, en su propia alteridad constitutiva.

### **3.3.- Incertidumbre, libertad, quizá.**

Otra manera de separar experiencia de experimento podría enunciarse con lo que podríamos llamar el “principio de incertidumbre”. Hemos visto ya que la experiencia supone siempre una aventura, un riesgo, un peligro. Pero vamos a desarrollar eso un poco más.

Si un experimento es, por definición, anticipable, aunque sea relativamente anticipable, aunque su anticipación dependa de un cálculo de probabilidad, la experiencia no puede ser anticipada. No se puede saber de antemano cuál va a ser el resultado de una experiencia, adónde puede conducirnos, qué es lo que va a hacer de nosotros. Y eso porque la experiencia no tiene que ver con el tiempo lineal de la planificación, de la previsión, de la predicción, de la prescripción, sino con el tiempo de la apertura. La experiencia siempre tiene algo de imprevisible (de lo que no se puede ver de antemano, de lo que no está ya visto de antemano), de impredecible (de lo que no se puede decir de antemano, de lo que no está ya dicho), de imprescriptible (de lo que no se puede escribir de antemano, de lo que no está escrito). La experiencia siempre

tiene algo de incertidumbre. Es más, la incertidumbre le es constitutiva. Porque la apertura que la experiencia da es apertura de lo posible, pero también de lo imposible, de lo sorprendente, de lo que no puede ser. Por eso la experiencia siempre supone una apuesta por lo que no se sabe, por lo que no se puede, por lo que no se quiere. La experiencia es un quizá. O, lo que es lo mismo, la experiencia es libre, es el lugar de la libertad. Podríamos llamar a eso, entonces, el “principio de libertad” de la experiencia, o el “principio del quizá”.

#### **4.- Segunda lectura complementaria.**

Tal vez puedas leer ahora otro texto complementario, un texto titulado “Experiencia y pasión” e incluido en el libro *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*<sup>3</sup>. Se trata de un texto que está dirigido, fundamentalmente, a dos cosas. En primer lugar, a desarrollar el tema de las dificultades de la experiencia, de lo que hace que la experiencia sea cada vez más difícil, cada vez más rara, en los tiempos que corren. En segundo lugar, el texto se propone también separar experiencia de práctica. Te daré, primero, a modo de subrayados, algunas citas sobre las dificultades de la experiencia:

#### **Cita 7.**

*En primer lugar por exceso de información. La información no es experiencia. Es más, la información no deja lugar para la experiencia, es casi lo contrario de la experiencia, casi una antiexperiencia. Por eso el énfasis contemporáneo en la información, en estar informados, y toda la retórica destinada a constituirnos como sujetos informantes e informados, no hace otra cosa que cancelar nuestras posibilidades de experiencia. El sujeto de la información sabe muchas cosas, se pasa el tiempo buscando información, lo que más le preocupa es no tener bastante información, cada vez sabe más, cada vez está mejor informado, pero en esa obsesión por la información y por el saber (pero por el saber no en el sentido de "sabiduría" sino en el sentido de "estar informado") lo que consigue es que nada le pase. Lo primero que me gustaría decir sobre la experiencia es que hay que separarla de la información. Y lo primero que me*

---

<sup>3</sup> J. Larrosa. *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona. Laertes 2003.

*gustaría decir del saber de experiencia es que hay que separarlo del saber cosas al modo de tener información, de estar informados.*

**Cita 8.**

*En segundo lugar, la experiencia es cada vez más rara por exceso de opinión. El sujeto moderno es un sujeto informado que además opina. Es alguien que tiene una opinión presuntamente personal y presuntamente propia y a veces presuntamente crítica sobre todo lo que pasa, sobre todo aquello de lo que tiene información. Para nosotros, la opinión, como la información, se ha convertido en un imperativo. Nosotros, en nuestra arrogancia, nos pasamos la vida opinando sobre cualquier cosa sobre la que nos sentimos informados. Y si alguien no tiene opinión, si no tiene una posición propia sobre lo que pasa, si no tiene un juicio preparado sobre cualquier cosa que se le presente, se siente en falso, como si le faltara algo esencial. Y piensa que tiene que hacerse una opinión. Después de la información, viene la opinión. Pero la obsesión por la opinión también cancela nuestras posibilidades de experiencia, también hace que nada nos pase.*

**Cita 9.**

*En tercer lugar, la experiencia es cada vez más rara por falta de tiempo. Todo lo que pasa, pasa demasiado deprisa, cada vez más deprisa. Y con ello se reduce a un estímulo fugaz e instantáneo que es sustituido inmediatamente por otro estímulo o por otra excitación igualmente fugaz y efímera. El acontecimiento se nos da en la forma del shock, del choque, del estímulo, de la sensación pura, en la forma de la vivencia instantánea, puntual y desconectada. La velocidad en que se nos dan los acontecimientos y la obsesión por la novedad, por lo nuevo, que caracteriza el mundo moderno, impide su conexión significativa. Impide también la memoria puesto que cada acontecimiento es inmediatamente sustituido por otro acontecimiento que igualmente nos excita por un momento, pero sin dejar ninguna huella. El sujeto moderno no sólo está informado y opina, sino que es también un consumidor voraz e insaciable de noticias, de novedades, un curioso impenitente, eternamente insatisfecho. Quiere estar permanentemente excitado y se ha hecho ya incapaz de silencio. Y la agitación que le caracteriza también*

*consigue que nada le pase. Al sujeto del estímulo, de la vivencia puntual, todo le atraviesa, todo le excita, todo le agita, todo le choca, pero nada le pasa. Por eso la velocidad y lo que acarrea, la falta de silencio y de memoria, es también enemiga mortal de la experiencia.*

#### **Cita 10.**

*En cuarto lugar, la experiencia es cada vez más rara por exceso de trabajo. Mi tesis no es sólo que la experiencia no tiene nada que ver con el trabajo sino, más aún, que el trabajo, esa modalidad de relación con las personas, con las palabras y con las cosas que llamamos trabajo, es también enemiga mortal de la experiencia. El sujeto moderno, además de ser un sujeto informado que opina, además de estar permanentemente agitado y en movimiento, es un ser que trabaja, es decir, que pretende conformar el mundo, tanto el mundo "natural" como el mundo "social" y "humano", tanto la "naturaleza externa" como la "naturaleza interna", según su saber, su poder y su voluntad. El trabajo es toda la actividad que se deriva de esa pretensión. El sujeto moderno está animado por una portentosa mezcla de optimismo, de progresismo y de agresividad: cree que puede hacer todo lo que se proponga (y que si no puede, algún día lo podrá) y para ello no duda en destruir todo lo que percibe como un obstáculo a su omnipotencia. El sujeto moderno se relaciona con el acontecimiento desde el punto de vista de la acción. Todo es un pretexto para su actividad. Siempre se pregunta qué es lo que puede hacer. Siempre está deseando hacer algo, producir algo, modificar algo, arreglar algo. Independientemente de que ese deseo esté motivado por la buena voluntad o por la mala voluntad, el sujeto moderno está atravesado por un afán de cambiar las cosas. Y en eso coinciden los ingenieros, los políticos, los fabricantes, los médicos, los arquitectos, los sindicalistas, los periodistas, los científicos, los pedagogos y todos aquellos que se plantean su existencia en términos de hacer cosas. Nosotros no sólo somos sujetos ultrainformados, rebosantes de opiniones, y sobreestimulados, sino que somos también sujetos henchidos de voluntad e hiperactivos. Y por eso, porque siempre estamos queriendo lo que no es, porque estamos siempre activos, porque estamos siempre movilizados, no podemos pararnos. Y, al no poder pararnos, nada nos pasa.*

A continuación, te daré algunas citas de la sección del texto en la que se trata de diferenciar el sujeto de la experiencia del sujeto de la práctica:

**Cita 12.**

*La experiencia no puede captarse desde una lógica de la acción, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto agente, desde una teoría de las condiciones de posibilidad de la acción, sino desde una lógica de la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto pasional.*

Como ves, el texto se refiere también al sujeto de la experiencia. Pero, esta vez, no tanto para separar experiencia de experimento, sino para separar experiencia de práctica. Si antes se trataba de des-empirizar la palabra experiencia, de descontaminarla de sus adherencias empiristas, ahora se trataría de des-pragmatizar la palabra experiencia, de limpiarla de sus adherencias pragmáticas, o pragmatistas. Y para ello es preciso, me parece, insistir un poco más en el principio de pasión.

**4.1.- Otra vez el principio de pasión.**

La experiencia es lo que me pasa. No lo que hago, sino lo que me pasa. La experiencia no se hace, sino que se padece. La experiencia, por tanto, no es intencional, no depende de mis intenciones, de mi voluntad, no depende de que yo quiera hacer (o padecer) una experiencia. La experiencia no está del lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, ex/posición.

Eso no quiere decir, desde luego, que la acción, o la práctica, no puedan ser lugares de experiencia. A veces, en la acción, o en la práctica, algo me pasa. Pero ese algo que me pasa no tiene que ver con la lógica de la acción, o de la práctica, sino, justamente, con la suspensión de esa lógica, con su interrupción.

**5.- Tercera lectura complementaria.**

El último texto complementario que te propongo se titula “Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes” y es una conferencia que dicté en un seminario organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina en 2003. Como verás, ese texto comienza tratando de separar la experiencia de los lenguajes dominantes en el campo pedagógico, fundamentalmente el lenguaje de la técnica y el lenguaje de la crítica. El texto tiene también un apartado en el que se formulan algunas precauciones en el uso de la palabra experiencia que repiten y complementan las que hemos ido tratando hasta aquí. Además, la parte final del texto tiene que ver, de nuevo, con las dificultades de la experiencia, aunque esa cuestión está formulada allí de un modo mucho más radical que en ese otro texto titulado “Experiencia y pasión” del que te he dado las citas sobre la información, la opinión, la prisa o el trabajo. Tal vez fuera conveniente que leyeras el texto completo. Pero lo que me interesa darte aquí es un fragmento en el que se reivindica un pensamiento que sea fiel a la experiencia frente al menosprecio y la ignorancia de la experiencia que es constitutivo tanto de la filosofía de carácter metafísico como de la ciencia y la tecnología moderna:

### **Cita 13.**

*En la filosofía clásica, la experiencia ha sido entendida como un modo de conocimiento inferior, quizá necesario como punto de partida, pero inferior: la experiencia es solo el inicio del verdadero conocimiento o incluso, en algunos autores clásicos, la experiencia es un obstáculo para el verdadero conocimiento, para la verdadera ciencia. La distinción platónica entre el mundo sensible y el mundo inteligible equivale (en parte) a la distinción entre doxa y episteme. La experiencia es, para Platón, lo que se da en el mundo que cambia, en el mundo sensible, en el mundo de las apariencias. Por eso el saber de experiencia esta más cerca de la opinión que de la verdadera ciencia, porque la ciencia es siempre de lo que es, de lo inteligible, de lo inmutable, de lo eterno. Para Aristóteles la experiencia es necesaria pero no suficiente, no es la ciencia misma sino su presupuesto necesario. La experiencia (empeiria) es inferior al arte (techné) y a la ciencia porque el saber de experiencia es conocimiento de lo singular y la ciencia solo puede serlo de lo universal. Además, la filosofía clásica, como ontología, como dialéctica, como saber*

*según principios, busca verdades que sean independientes de la experiencia, que sean validas con independencia de la experiencia. La razón tiene que ser pura, tiene que producir ideas claras y distintas, y la experiencia es siempre impura, confusa, demasiado ligada al tiempo, a la fugacidad y la mutabilidad del tiempo, demasiado ligada a situaciones concretas, particulares, contextuales, demasiado vinculada a nuestro cuerpo, a nuestras pasiones, a nuestros amores y a nuestros odios. Por eso hay que desconfiar de la experiencia cuando se trata de hacer uso de la razón, cuando se trata de pensar y de hablar y de actuar racionalmente. En el origen de nuestras formas dominantes de racionalidad, el saber está en otro lugar que en la experiencia. Por tanto el logos del saber, el lenguaje de la teoría, el lenguaje de la ciencia, no puede ser nunca el lenguaje de la experiencia.*

*En la ciencia moderna lo que le ocurre a la experiencia es que es objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento. La ciencia captura la experiencia y la construye, la elabora y la expone según su punto de vista, desde un punto de vista objetivo, con pretensiones de universalidad. Pero con eso elimina lo que la experiencia tiene de experiencia y que es, precisamente, la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización. La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida. Por eso, en la ciencia tampoco hay lugar para la experiencia, por eso la ciencia también menosprecia a la experiencia, por eso el lenguaje de la ciencia tampoco puede ser el lenguaje de la experiencia.*

*De ahí que, en los modos de racionalidad dominantes, no hay logos de la experiencia, no hay razón de la experiencia, no hay lenguaje de la experiencia, por mucho que, desde esas formas de racionalidad, haya un uso y un abuso de la palabra experiencia. Y, si lo hay, se trata de un lenguaje menor, particular, provisional, transitorio, relativo, contingente, finito, ambiguo, ligado siempre a un espacio y a un tiempo concreto, subjetivo, paradójico, contradictorio, confuso, siempre en estado de traducción, un lenguaje como de segunda clase, de poco valor, sin la dignidad de ese logos de la teoría que dice, en general, lo que es y lo que debería ser.*

*Entonces, lo primero que hay que hacer, me parece, es dignificar la experiencia, reivindicar la experiencia, y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida...*

### **5.1.- Finitud, cuerpo, vida.**

La experiencia suena a finitud. Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito. Suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso.

Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma.

Porque la experiencia tiene que ver, también, con el no-saber, con el límite de lo que ya sabemos, con el límite de nuestro saber, con la finitud de lo que sabemos. Y con el no-poder-decir, con el límite de lo que ya sabemos decir, de lo que ya podemos decir, con el límite de nuestro lenguaje, con la finitud de lo que decimos. Y con el no-poder-pensar, con el límite de lo que ya sabemos pensar, de lo que ya podemos pensar, con el límite de nuestras ideas, con la finitud de nuestro pensamiento. Y con el no-poder, con el no-saber-qué-hacer, con nuestra impotencia, con el límite de lo que podemos, con la finitud de nuestros poderes.

## ¿QUÉ ES LA BITÁCORA?

El diccionario de uso del español define el término bitácora como “(\*MARINA). Libro en que se apuntan las incidencias de la navegación” (MARÍA MOLINER, 1981, TOMO I, 812). En efecto, el cuaderno de bitácora, también llamado cuaderno de a bordo, es una herramienta de navegación marítima, utilizada desde hace siglos, que luego pasó a denominarse, por simplificación, bitácora.

La bitácora es una especie de armario, situado junto al timón o en el puente de mando de un barco, en el que se guarda la brújula y un cuaderno, el cuaderno de bitácora, en el que el capitán debe anotar diariamente la travesía realizada ese día y las incidencias ocurridas. En los últimos tiempos, este término se ha popularizado gracias a Internet, el espacio virtual que nos permite navegar por la aldea global. Por él circulan bitácoras, blogs o webglobs, descendientes directos de los famosos bitácoras de los marinos, de los diarios de a bordo que narran la vida de los barcos, las incidencias de navegación y las rutinas de los marineros. El término bitácora está, por tanto, intrínsecamente ligado al hecho de navegar.

Desde nuestro contexto docente, utilizamos aquí el término bitácora, tomado en préstamo del mundo marino, para referirnos a una herramienta de navegación por los mares del conocimiento y por las aguas profundas de nuestro propio mundo interior. Como dice DELORS (1996, 95), “la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas en un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él”. Desde este horizonte, concebimos el cuaderno de bitácora como un diario de a bordo ideado para contribuir a la formación integral de estudiantes en proceso de formación inicial. Se trata de una herramienta pedagógica con la que se pretende motivar el aprendizaje de contenidos académicos e impulsar, al mismo tiempo, los procesos de desarrollo y crecimiento socio personal. Tal y como nosotros lo concebimos, el cuaderno de bitácora es el resultado de una búsqueda a través de libros, lecturas, noticias, acontecimientos y experiencias. El testimonio escrito, la expresión personal y vital, de una aventura de navegación por el mundo del conocimiento y de la vida, y también por la conciencia profunda, por el mundo interior, cuyos resultados se transcriben en una serie de textos cortos, redactados al estilo de un diario personal. Un diario que luego se enriquece con el trabajo de grupo, con las aportaciones y comentarios de los compañeros de clase y del profesor, que, tras navegar por la misma o similares rutas, terminan descubriendo juntos, de forma dialéctica y experiencial, nuevos rumbos.

El cuaderno de bitácora, o “diario académico” según la denominación de VAÍN, puede desarrollarse en un tiempo más corto, admitiendo además trabajar con un conjunto de materiales surgidos de la realidad, tomados de la actividad pre profesional o de la vida cotidiana, que pueden ser sometidos al análisis crítico y reflexivo. Situados en esta perspectiva, nosotros utilizamos como material de partida, para la construcción de estos bitácoras, diferentes recursos, en general de fácil acceso para los estudiantes, tales como noticias de prensa, programas de radio y televisión, páginas web, películas, artículos y libros, cuentos, historias de vida de profesionales de la educación narradas en vivo por sus protagonistas, o las vivencias y experiencias de los propios estudiantes y del profesor. Se trata en todo caso de una herramienta versátil y con muchas posibilidades. Favorece la reflexión significativa y vivencial. Recoge informaciones, observaciones, hipótesis, pensamientos, explicaciones, sentimientos, reacciones e interpretaciones. Proporciona información sobre la vida mental y emocional. Contribuye al desarrollo socio personal y profesional.

[http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1229708465.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1229708465.pdf)

Hoy, la bitácora es un cuaderno en el cual estudiantes, diseñadores y trabajadores de empresas en general, entre otros, desarrollan su trabajo, anotan cualquier información que consideren que puede resultar útil para su trabajo. El término se refiere a un registro de sucesos cronológicos, en el que se incluye, desde una secuencia de acciones o eventos, hasta una historia o un comentario, registro escrito de las acciones que se llevan a cabo en cierto trabajo o tarea, incluye todos los sucesos que tuvieron lugar durante la realización de dicha tarea, las fallas que

se produjeron, los cambios que se introdujeron y los costos que ocasionaron.

Han surgido términos sinónimos a la función que cumple el cuaderno de bitácora como es el registro escrito, el diario de campo, el registro de relatorías, el libro de las minutas.

### **DIARIO DE CAMPO**

El diario de campo es un instrumento para el registro detallado de experiencias, que pueden ser objeto de construcciones teóricas. En él se deben describir no solo los hechos generales sino evidencias, contradicciones, intencionalidades, debilidades, fortalezas, omisiones y carencias entre otras. También se pueden incorporar fotografías como soporte de lo observado.

### **VENTAJAS DE UN DIARIO DE CAMPO**

1. Facilita hacer lectura y registro de los problemas y conceptualizaciones
2. Pensar y escribir la nueva estrategia a implementar e invita a los estudiantes a la investigación dentro y fuera del aula.
3. Favorece la reflexión sobre la praxis.
4. Propicia el desarrollo de niveles descriptivos, analíticos, explicativos, valorativos y prospectivos dentro del proceso investigativo y reflexivo.
5. Es un medio para analizar, categorizar y por lo tanto someter a una reflexión crítica nuestro desempeño.

### **LA BITÁCORA, RELATORÍA O REGISTRO ESCRITO EN UNA CLASE**

Un cuaderno en una clase basada en indagación debe ser productivo cumplir el rol de ser, por un lado un “cuaderno de laboratorio” donde el estudiante registre sus predicciones, observaciones, datos, y conclusiones y por el otro lado, una bitácora que permita al estudiante evaluar su proceso de aprendizaje y monitorear como sus ideas se han transformado o complementado durante sus clases.

En el cuaderno de bitácora se pueden encontrar tres tipos de registros:

#### **1. Registro escrito individual**

- ¿Qué quiero averiguar?
- ¿Cuál es mi pregunta?
- ¿En qué estoy trabajando?
- ¿Qué voy a hacer?

#### **2. Registro en el grupo de trabajo**

- ¿Qué vamos a hacer?
- ¿Qué vamos a buscar?
- ¿Qué hicimos?
- ¿Qué observamos?
- ¿Qué datos vamos a recolectar?
- ¿Qué averiguamos?
- ¿Qué aprendimos?

#### **3. Registro en trabajo de grupo**

- ¿Cuál era el objetivo de la clase?
- ¿Qué actividades se realizaron para lograrlo?
- ¿Qué averiguamos?
- ¿Qué aprendimos?
- ¿Qué debemos complementar por fuera de la clase?

## LA BITÁCORA EN PROCESOS DE INVESTIGACIÓN

Es un instrumento de recolección de información y expresión personal que permite dar cuenta de una búsqueda permanente por parte del participante.

**La bitácora es la columna vertebral de toda investigación y allí deben ir consignadas todas y cada una de las actividades que se realizan, tanto aciertos como desaciertos. Debe hacerse de forma minuciosa y de fácil comprensión para otros lectores que no han participado en la investigación, pues éste es un documento público.**

### ¿Para qué me sirve la Bitácora en mi trabajo de Investigación?

Es un diario de cada uno de los episodios realizados en el trabajo, un registro de los eventos y hechos vinculados a la investigación, para proyectar las reacciones de la persona que investiga, documentar el proceso y analizar la realidad social.

La Bitácora dará cuenta de todas las actividades, vivencias, temores e ilusiones de los participantes. Es el testimonio escrito de una aventura en busca de documentación e información para responder aquellas preguntas que se generan a partir de los estudios y resultados del proyecto.

### ¿CÓMO ELABORAR UN CUADERNO DE BITÁCORA?

Ya que es el registro que da cuenta de las experiencias y sentimientos de quien lo escribe, no requiere una estructura determinada, ni definida. Cada bitácora tendrá el sello personal de quien la hace y por esta razón es difícil encontrar dos iguales, aunque el tema que se esté trabajando sea el mismo.

### SUGERENCIAS PARA REALIZAR UNA BITÁCORA EN UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN

1. Llevarla todo el tiempo a los lugares y momentos que hagan parte de la ejecución de tu proyecto.
2. Indispensable incluir la fecha, hora, actividad de investigación, datos e información que se ha recopilado hasta ese momento, el análisis que se ha hecho sobre los datos obtenidos y notas generales sobre las observaciones que se hacen como: temas discutidos, eventos inesperados, preguntas adicionales, preocupaciones, cambios en el procedimiento, artículos o noticias publicadas relacionadas con la investigación, entre otros.
3. Puedes incluir en ella una portada, firma o sello personal y las personas presentes durante cada una de las actividades realizadas.
4. No se debe arrancar hojas en las que se haya cometido cualquier tipo de error, en este caso se traza un par de rayas en forma de X sobre el texto erróneo o el espacio no usado.
5. Si se quiere tener registro de otro tipo de información distinta a la que se escribe, por ejemplo fotografías o recortes de artículos, se debe pegar a la hoja respectiva con cinta.

### SUGERENCIAS PARA EL DILIGENCIAMIENTO DE UNA BITÁCORA EN TRABAJO COLABORATIVO

En grupo, asumiendo roles de trabajo colaborativo, se tiene en cuenta que cada uno hace su registro escrito en el cuaderno, pero el secretario lo realiza para el grupo:

1. Eligen un miembro del equipo que tome las notas de la bitácora y anote toda la información e instrucciones que les vayan siendo dadas o que sea requeridas para realizar el trabajo.
2. Escriben todos los comentarios realizados y las preguntas generadas, teniendo en cuenta las apreciaciones y comentarios de todos sus compañeros de trabajo, las preocupaciones o dificultades en el aspecto metodológico y conceptual.
3. Anotar cambios en el procedimiento por eventos inesperados y hacer uso apropiado del

tiempo destinado a cada tema.

4. Aprendizajes adquiridos, dudas y compromisos o tareas pendientes

### ¿COMO INICIAR UN DIARIO DE CAMPO?

Un diario de campo debe iniciarse con una descripción sistemática y pormenorizada de la dinámica de los ambientes de aprendizaje – dentro y fuera del aula- hecha a través de la lectura de la realidad observable, teniendo en cuenta:

- Indicadores de nuestro desconocimiento
- Niveles previos de desarrollo al iniciar las actividades
- Expectativas de los estudiantes: temores y esperanzas
- Estrategias de seguimiento y control
- Estrategias para identificar saberes previos
- Descripción de acontecimientos más significativos

El propósito de iniciar así el diario es presentar una panorámica general y significativa de aquello que sucede dentro y fuera del aula, describiendo las actividades, relatando procesos y categorizando las observaciones que se van recogiendo.

Una clasificación sería:

1. Las observaciones del maestro
2. Observaciones de los estudiantes. Actuaciones individuales, grupales, características, estilos de aprendizajes...
3. Las referidas a la comunidad educativa. Apoyo, trabajo colectivo, integración de áreas, acuerdos...

### EVALUACIÓN DE UN CUADERNO BITÁCORA

Se pueden analizar los siguientes aspectos:

1. ¿La información del cuaderno permite establecer patrones y regularidades de los fenómenos en los datos y observaciones?
2. ¿Se diferencian claramente las ideas individuales de las del grupo y de toda la clase?
3. ¿Los estudiantes hacen un seguimiento de su propio proceso de aprendizaje?
4. ¿los estudiantes se cuestionan sobre lo que están estudiando?
5. ¿Los estudiantes sustentan sus conclusiones en los datos y evidencias recogidos durante la clase?
6. ¿Es posible reconstruir lo que hicieron los estudiantes para llegar a sus conclusiones?

### MODELOS DE REGISTROS EN CUADERNO DE BITÁCORA

#### BITÁCORA 1

SESIÓN \_\_\_\_\_

GRUPO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_ HORA: \_\_\_\_\_

LUGAR: \_\_\_\_\_ ASISTENTES Y/O\_Nº DE PARTICIPANTES: \_\_\_\_\_

MAESTRO (A) ACOMPAÑANTE: \_\_\_\_\_

ENCARGADO (A) DELA BITÁCORA: \_\_\_\_\_

RUTA DE APUNTES:

- Actividades desarrolladas y o procedimientos (Temas discutidos)
- Análisis de la información o datos
- Preocupaciones o preguntas generadas
- Cambios en el procedimiento (Eventos inesperados)
- Conclusiones que se pueden obtener de esta actividad
- Compromisos

## BITÁCORA 2

- ¿Cómo me sentí en la sesión de hoy?
- ¿Cuáles son mis preocupaciones?
- ¿Qué le sugiero al programa?
- ¿Qué aprendí?
- ¿Qué le sugiero al Maestro Formador?

## MODELOS DE RELATORÍAS

### RELATORIA 1

**Fecha:** (DÍA, MES AÑO).

**Relatores:** (APELLIDOS Y NOMBRES COMPLETOS)

**Profesor:**

**Curso:**

**Relatoría N°:**

**Tema:**

**Hora de inicio:**

**Desarrollo:** (Aquí se describe el desarrollo de la clase. Es importante detallar los diferentes aportes y sucesos; tener en cuenta la ortografía y la redacción)

**Compromisos:** (aquí se anota los compromisos en clase. si no se dejaron escribir que no hay compromisos)

**Hora de finalización:**

### RELATORIA 2

**Nombre:**

**Grupo:**

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**RELATORÍA DE LA CLASE No.** \_\_\_\_\_

**Unidad y/o tema:**

**Objetivo académico** (Aprendizajes):

¿Qué pasó en clase? ¿Qué hicimos en la clase?	Actividades realizadas, metas de aprendizaje, productos realizados, conocimientos previos, estrategias llevadas a cabo en el equipo, roles desempeñados, formas de evaluación, tiempos, etc.
¿Qué aprendí ¿Que no aprendí?	Conocimientos nuevos, estrategias nuevas, habilidades nuevas, experiencias, reflexiones
¿Cómo me sentí y qué propongo para la clase?	Cumplimiento de metas, atribuciones del éxito o del fracaso, aplicaciones futuras, propuestas, críticas, Reflexiones,

Anexar a continuación una muestra a mano o reproducción (no fotocopia) de los productos, ejercicios o un resumen personal de la temática revisada en la clase correspondiente.

Firma: \_\_\_\_\_

## MODELO DE DIARIO DE CAMPO

### DIARIO DE CAMPO 1

Cartilla: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_

Sesión N°: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Duración: \_\_\_\_\_

Secuencia N°: \_\_\_\_\_

Objetivo: (Objetivo del registro) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

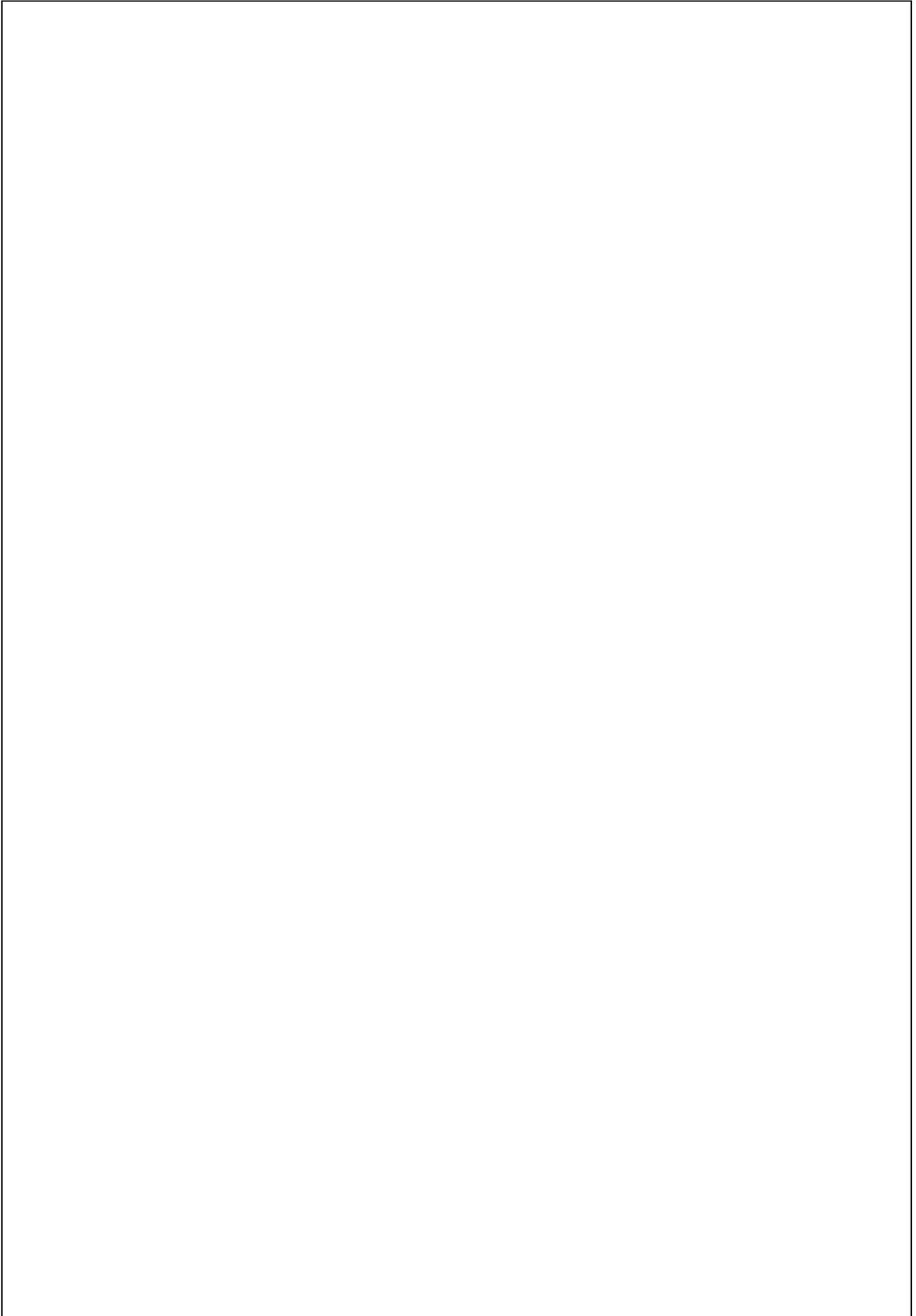
Descripción: (cómo se llevó a cabo la sesión. Es “dibujar” con palabras la realización de los hechos, no olvidar detallar materiales utilizados): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Experiencia: (¿Qué aprendí de la sesión, qué conceptos pude verificar, como se aplicaron, como se desarrollaron o se pusieron a prueba? También se puede escribir las necesidades)\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

( No confundir con Como me sentí? Cómo me fue? Qué aciertos y fallas observé?, pues estas irán mejor en el punto anterior)

Nota: En ocasiones se recomienda dividir la hoja en dos y poner de un lado la descripción y en el otro la experiencia

Firma del maestro: \_\_\_\_\_





## **¿Qué hacés vos que yo no haga? Pistas sobre la identidad del Educador Social**

Marcelo Morales<sup>1</sup>

### **Resumen**

Desde hace 20 años ya, existe en Uruguay una carrera para formar profesionales de la educación para desempeñarse en un campo en fuerte crecimiento y diversificación, que otorga el título de Educador/a Social. Cómo definir su especificidad y su campo de actuación es un desafío que no puede resolverse únicamente desde una reflexión académica, desconociendo su viso político y su dimensión práctica. En este sentido, la definición que se asuma de la educación social, influirá en las decisiones sobre la formación de los educadores sociales, y además, estos profesionales son un actor privilegiado a la hora de contribuir a la conceptualización y delimitación del campo. Resulta imprescindible entonces seguir pensando en esta relación entre un profesional y el campo que demanda y da sentido a su función. ¿Cuál es la necesidad social a la que da respuesta este profesional? Desde algunas marcas identitarias, que en nuestro país influyen en el surgimiento y el desarrollo de la formación de los educadores sociales (y por tanto en la construcción del campo de la educación social), intentaremos ir desentrañando la relación entre el campo de las prácticas educativo sociales y la especificidad de un profesional que por definición debe encargarse de esas prácticas. Las demandas hacia los educadores sociales son de variada índole y exigen respuestas complejas. Muchas de ellas toman al Educador Social como alguien capaz de solucionar algo que no funciona o que no se ha podido resolver adecuadamente hasta ahora: ¿hay jóvenes en una plaza y preocupan a los vecinos? Un Educador Social. ¿No quieren volver al sistema educativo formal y nada los motiva? Un Educador Social. ¿En la escuela los recreos son descontrolados? Un educador Social. Y así podríamos ir tomando muchos más ejemplos, hay diversas expectativas de lo que esta nueva figura hace o debería hacer. Entrar en diálogo con estas demandas desde la formación, implica primero que nada reconocer que el Educador Social no puede todo! intentaremos ver qué cosas si puede.

**Palabras-clave:** Educación Social; Educador Social; Función; Identidad.

### **What do you do, that I do not do? Clues about the identity of a Social Educator**

---

<sup>1</sup> Profesor de Pedagogía Social en el Consejo de Formación en Educación. Carrera Educador Social, Uruguay. Correo electrónico: marcelomorales.uy@gmail.com

Since twenty years now, it exists in Uruguay a career to form professionals of education to redeem in a well growing and diversified field that grant the title of Social Educator. How to define its specificity and its field of acting it is a challenge that cannot be solved only from an academic reflexion, unknowing its politic veiland practical dimension. In this sense, the assumed definition about social education will influence the decisions about the social educators' formation, and besides, these professionals are a privileged actor at the time of contributing to the conceptualization and delimitation of the field. It is essential then, to follow thinking in this relation between the professional and the field that demands and brings sense to the function. Which is the social need that the professional gives response to? Since some distinctive marcs, that in our country influenced the emergence and the development of the formation of social educators (and therefore in the field's construction of social education), we will try to unravel the relation between the educative practices' field and the specificity of a professional that, by definition, must take over these practices. The demands directed to social educators are from a varied nature and require complex answers. Lots of them take the Social Educator as someone capable of solving something that does not work or that cannot have been solved properly so far: are there teens in squares that worries neighbors? A Social Educator. Does not they want to get back to the formal educative system and nothing moves them? A Social Educator. Are playtimes lawless at schools? A Social Educator. And so on, we could take more and more examples, there are diverse expectations about what this new figure does or should do. To get inside in the dialogue with these demands from the education, implies first of all to recognize that the Social Educator cannot do it all! We will try to see what they do can.

**Keywords: Social Education; Social Educator; Function; Identity.**

## Introducción

Es parte de la naturaleza humana aprender y todos, aún sin proponérselo, hemos enseñado algo a alguien. Esto no significa que *cualquiera sea capaz de enseñar cualquier cosa*  
Fernando Savater - *El valor de educar*

Desde hace 20 años, ya existe en Uruguay una carrera para formar profesionales de la educación para desempeñarse en un campo en fuerte crecimiento y diversificación, que otorga el título de Educador/a<sup>2</sup> Social. Cómo definir su especificidad y su campo de actuación es un desafío que no puede resolverse únicamente desde una reflexión académica, desconociendo su viso político y su dimensión práctica. En este sentido, la definición que se haga o asuma de la educación social, influirá en las decisiones sobre la formación de los educadores sociales, además, estos profesionales son un actor privilegiado a la hora de contribuir a la conceptualización del campo. Resulta imprescindible entonces seguir pensando en esta relación entre un profesional y el campo que da sentido a su función.

¿Cuál es la necesidad social a la que da respuesta este profesional? Desde algunas marcas identitarias, que en nuestro país influyen en el surgimiento y el desarrollo de la formación de los educadores sociales (y por tanto en la construcción del campo de la educación social), intentaremos ir desentrañando esta difícil relación entre el campo de las prácticas educativo sociales y la especificidad de un profesional que por definición debe encargarse de esas prácticas.

**Marca de identidad 1: Práctica educativa sobre lo que lo social define como problema.**

---

2 Por razones estrictamente gramaticales y para facilitar la lectura, de aquí en adelante usaremos el género masculino para referirnos tanto a varones como a mujeres.

Esta frase coloca una de las ideas centrales que cruzan el campo de la educación social: la de problema social. Proponemos mirar al problema desde dos perspectivas, una más clásica y que invita a responder: el problema es algo que pasa y no debería pasar. Desde esta idea la educación social intentaría responder educativamente a lo que pasa y no debería pasar en nuestra sociedad, léase, la exclusión, la pobreza, la violencia, etc. La otra posibilidad es tomar el problema como aquello que debería pasar y no pasa, es decir, en términos ideales como entendemos deberían ser las cosas. Desde esta concepción, cualquier práctica educativa con una intencionalidad clara, podría ser considerada educación social. Para decirlo con un ejemplo, la escuela, en su surgimiento daba respuesta a un problema social por un camino educativo: la sociedad necesitaba que sus integrantes dominaran conocimientos específicos (dejaremos de lado en este momento la función disciplinadora que también cumplía y cumple). Por ahora, para continuar nuestro análisis, nos quedaremos con la primera concepción.

Resulta clara la asociación entre educación social y problemas sociales, al referirnos a un ideal social (político en esencia) al que no hemos llegado y resulta fundamental (problemático) avanzar hacia ello. Nuestras sociedades tienen mucho por resolver y se entiende que la educación puede ser un aporte fundamental para ello.

Pasemos en limpio algunos rasgos del educador social a partir de este razonamiento. Debe llevar a cabo prácticas educativas en contextos o con personas en situaciones tan diversas como específicas. Debe comprender estas problemáticas y entender el posible papel que la educación puede cumplir allí inmersa. Esto coloca rápidamente al educador social en dos dilemas, por un lado, definir si la educación puede o no hacer un aporte a la situación en cuestión, es decir, no todo problema (y me atrevería a decir que no demasiados) admiten una respuesta (solución?) educativa. Y por otro, con qué finalidad actuaría un educador social en este marco.

Esta forma de entender la relación entre educador y educación social, tiene el

riesgo de colocar a la educación en una suerte de bucle problema-respuesta, coartando otras dimensiones tan valiosas como posibles. Dicho de otro modo, es a los educadores sociales a los que corresponde colocar sus propios límites y encontrar el aporte que puede hacer la educación social frente a las situaciones que se presentan.

**Marca de identidad 2: hay funciones que deberían ser esencialmente educativas y requieren formación específica.**

Hay muchas personas que trabajan cumpliendo roles asociados al cuidado, que acompañando los cambios en la mentalidad de la época, comienzan a entenderse y concebirse como esencialmente educativos. Por ejemplo, en los sistemas de protección a la infancia y adolescencia, la figura del cuidador, quien estaba asociado con el cumplimiento de las reglas y la disciplina, es sustituida en la actualidad por la del educador.

Para ser un cuidador, se requerían algunas virtudes (aparentemente innatas) como capacidad de escucha, de poner límites, de acompañar... Y la crianza de los propios hijos se proponía como el lugar para el aprendizaje de estas cuestiones. Ser una buena madre, buen padre, era condición necesaria y suficiente para cumplir con esta tarea.

Algo diferente se requiere cuando el planteo es que los centros de acogida nunca van a parecerse a una familia, que las relaciones que allí se establecen no tienen nada de naturales y que el principal (o uno de los principales) aporte que el adulto tiene allí para hacer es educativo.

Una cosa similar ocurre con roles que si bien se entienden como educativos, no requerían una formación específica. Grupos Scouts, clubes deportivos, grupos de animadores, propuestas religiosas, voluntariado, desarrollan actividades que se entienden educativas o con componentes educativos y que desarrollan históricamente personas que han pasado por la misma experiencia. Se pone en juego, nuevamente, el cambio de mentalidad de época a que aludíamos: la educación, fuera del espacio de la familia, necesita en la actualidad de

profesionales y ya no alcanza con haber vivido la experiencia antes ni con buena voluntad.

Esta condición hace que muchas de las personas que estudian Educación Social, ya sepan a priori a que pretenden dedicarse y sepan además, que es lo que quieren enseñar (o en realidad, que actividades pretenden realizar) ya que se corresponde con una experiencia personal.

Una contracara del reconocimiento social de la profesión es la búsqueda del título y no tanto de la formación. Es decir, gente con mucha experiencia en el campo y que ingresa a la carrera buscando una confirmación de lo que hace y un reconocimiento (en este caso el título) y no una revisión de las prácticas en clave de aprendizaje. La meritocracia, por un lado impulsa a que las personas continúen formando pero por otro, a veces se remite a una mera colección de certificados.

### **¿Qué es un Educador Social?**

Estas marcas dan cuenta de una necesidad social, que no venía siendo cubierta desde el ámbito profesional. Cada una de ellas, con diferente tenor, se infiltra en la formación y la modifica. Las profesiones deben dar respuesta a necesidades sociales, pero esto no implica responder a lo concreto, debe haber una reflexión que permita mediar entre las demandas y la respuesta, entrando en una relación de mutua modificación.

Con los primeros egresados en nuestro país de esta nueva formación se genera un proceso de conocimiento y reconocimiento de esta figura en los ámbitos laborales, profesionales y académicos. La pregunta por la identidad es la que signa este momento: ¿quién sos y qué hacés que yo no haga? Cuando aparece un nuevo profesional, todos los demás se reacomodan y se da una lucha de fuerzas. Mucho se ha transitado desde el surgimiento de la figura, hasta la situación actual.

Hoy es una carrera que integra el sistema que forma también a los profesores y

los maestros. Tiene una alta inscripción lo cual expresa –entre otras cosas- un cierto reconocimiento social. Otra lectura posible es que frente a los problemas que presenta el sistema educativo formal, la educación social se percibe como una opción diferente, alejada de los modelos tradicionales y, otra vez, se deposita en ella la expectativa de ser la solución.

Las demandas hacia los educadores sociales son de variada índole y exigen respuestas complejas. Muchas de ellas están asociadas a las marcas de identidad que mencionábamos al comienzo, o sea, que toman al Educador Social como aquel capaz de solucionar algo que no funciona o que no se ha podido resolver adecuadamente hasta ahora. Volvemos al problema: ¿hay jóvenes en una plaza y preocupan a los vecinos? Un Educador Social. ¿No quieren volver al sistema educativo formal y nada los motiva? Un Educador Social. ¿En la escuela los recreos son descontrolados? Un educador Social. Y así podríamos ir tomando muchos más ejemplos, hay diversas expectativas de lo que esta nueva figura hace o debería hacer. Entrar en diálogo con estas demandas desde la formación, implica primero que nada reconocer que el Educador Social no puede todo! Vamos a ver qué cosas si puede.

Desde la formación hemos venido proponiendo 3 ideas para comenzar a delimitar la figura del Educador Social y dialogar con lo que se espera de él: es un profesional de la educación, ocupado en generar procesos de transmisión adquisición de cultura, con la finalidad de construir igualdad y de generar integración crítica y plena a la sociedad. Vamos a ir por parte en estas afirmaciones.

Es una persona formada para cumplir un rol en la sociedad. Esto implica niveles de racionalidad y reflexión en su práctica, tomando decisiones y generando propuestas desde una lectura crítica de la realidad fundamentada teóricamente. Profesionalidad implica la toma de decisiones en situaciones diversas, que no admiten una mera aplicación de procedimientos predeterminados.

Es un profesional de la educación, lo que marca un campo de acción y ciertos rasgos específicos y compartidos con otros actores de este campo. Una de las características es que no tiene predeterminada una institución para trabajar, forma parte del núcleo de la profesionalidad generar propuestas educativas en instituciones diversas, a veces no concebidas inicialmente como educativas.

Se ocupa en generar procesos de transmisión adquisición de cultura, como todos los profesionales de la educación, pero con una particularidad: no tiene un currículum preestablecido. He aquí otro de los desafíos: su trabajo se desarrolla en instituciones diversas y además, lo que debe enseñar no está fijado de antemano, sino que debe definirlo. La definición de los contenidos forma parte del núcleo de la profesión y es uno de los principales problemas que debe resolver en su práctica.

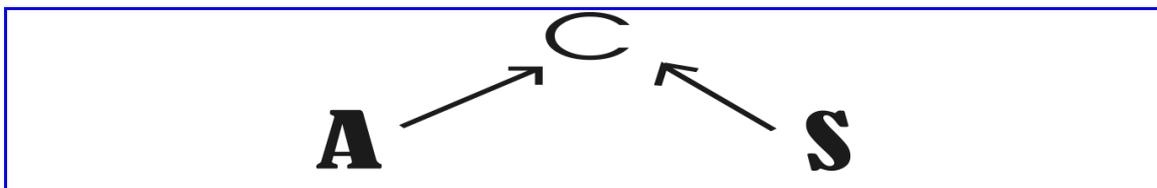
### **Profesional de la relación educativa**

La educación implica que el aprendizaje exista, igual que para que la comunicación exista, debe haber alguien que reciba el mensaje. Una radio encendida sin que nadie la escuche no comunica, al mismo modo que una propuesta educativa que no genere en los sujetos algún aprendizaje, algún movimiento, no es tal, no se ha visto realizada en el motivo que da origen y sentido a su existencia. La transmisión del legado cultural de la época que por derecho nos pertenece a todos, está en el núcleo de la idea de educación, si algo de esa transmisión no ocurre, no estamos frente a un hecho educativo, no estamos frente a educación. Entonces, la educación implica al aprendizaje, al menos como mínimo para que algo de lo educativo ocurra. Si hay aprendizaje, *puede estar pasando* algo del orden de la educación.

¿Puede haber aprendizaje sin educación? Responder esta pregunta resulta difícil de buenas a primeras, porque implica tomar postura en forma más precisa sobre qué idea tenemos de educación. Podríamos tomar una idea de educación tan amplia que prácticamente todo entre en ella. Así sería educación lo que hace un cartel en la calle cuando nos informa de tal o cual cosa, un

guardia de seguridad cuando nos dice que no usemos el celular en un banco, cuando tropiezo en la calle... Desde un concepto así, la respuesta a la pregunta sería si, siempre que hay aprendizaje hay educación. Lo que ocurre es que una definición de educación tan abarcativa no nos ayuda a operar sobre ella, porque si todo es educación y es tan fácil producirla, no pareciera ser necesario dedicar tanto tiempo a pensar sobre ella. Preferimos pensar que en todas las situaciones mencionadas lo que ocurren son aprendizajes y reservar la palabra educación para situaciones mejor delimitadas.

La educación es uno de los derechos humanos fundamentales, la podemos entender como el modo organizado en que las sociedades transmiten su legado cultural, lo hacen accesible a sus miembros, con el objetivo que señala Gramsci (Núñez, 2003, pág. 25): “crear al hombre actual a su época”. Para Herbart (Núñez, 2003, pág. 28), la educación debe plantearse bajo el siguiente esquema:



Agente de la educación, sujeto de la educación mediados por los contenidos de la educación. Herbart, coloca el énfasis de la práctica educativa en los contenidos, que median entre el agente y el sujeto. Una práctica educativa es aquella en la que alguien (el agente) dispone intencionadamente contenidos para que otro (el sujeto) se apropie de ellos. Es en la existencia de contenidos, mediando la relación entre el agente y el sujeto, donde radica la especificidad de lo educativo.

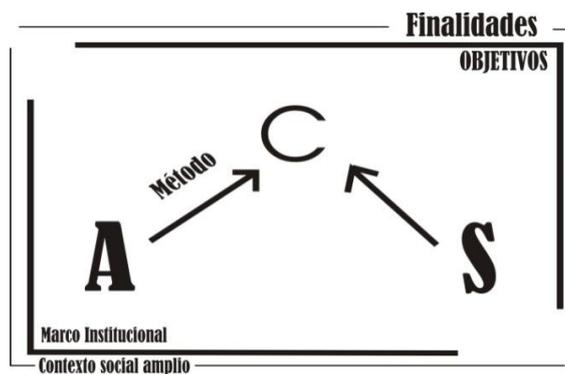
Para Paulo Freire una práctica educativa supone al menos 4 elementos: Sujetos, objetos, objetivos y métodos. (Freire, 1997, pág. 76 y 77)

Sujetos con roles diferenciados: uno que pretende enseñar (y al hacerlo, como es parte de nuestra naturaleza y además se lo propone para mejorar, aprende)

y otro con la intención de aprender. Los objetos son aquellos que se colocan intencionadamente en el espacio educativo por parte del educador, para ser conocidos por los educandos. Los objetivos remiten a un deseo, a una utopía del educador, un *sueño* que es *político* dice Freire. Y los métodos que son los caminos, las estrategias por medio de las cuáles decidimos hacer disponibles al otro los contenidos.

recurriendo ahora a José García Molina (García Molina, 2003, págs. 107-151), proponemos reconstruir el cuadro de acuerdo al modelo que este autor propone para la educación social. Agrega a los 4 elementos de Freire el marco institucional, el contexto –material y/o simbólico- donde ocurren nuestras prácticas. Al educador lo nombra como agente (A), porque entiende que su función no es estrictamente educar, sino lograr que algo de la educación pase, a modo de *agente catalizador*. El sujeto de la educación es aquella persona que consiente ocupar ese lugar, el lugar de aprendiz. En este sentido, la primera tarea del agente y que en el campo de la educación social cobra especial relevancia, es motivar, invitar, seducir al otro para que se convierta en sujeto de una práctica educativa. Pero, ¿qué tenemos para ofrecer? La cultura. La seducción debe ejercerla algo (y no alguien, sino, por medio de alguien), un objeto de la cultura, de nuestras construcciones que como especie hemos logrado. Este algo, elegido, recortado de un sinfín de posibilidades de acuerdo a la lectura que hace el agente de la situación en particular son los contenidos.

El esquema, agregando además el contexto social amplio y las finalidades como marco ético y político general de toda práctica educativa, queda de la siguiente manera:



Desde nuestra postura, una práctica educativa debe contar con todos estos elementos, no alcanza con que ‘algo’ o alguien’ promueva ciertos aprendizajes para considerar esto como una acción educativa. A priori, esta postura parece un tanto reduccionista y seguramente podría dejar fuera fenómenos que los lectores consideran educativos y no estarían contemplados como tales en esta visión. Las definiciones si tienen una utilidad es la de ayudar a ordenar nuestros pensamientos y acciones y no siempre pueden trazar una línea divisoria exacta para demarcar territorios.

La potencia de este modo de pensar en la educación (social) radica en la posibilidad de identificar por parte de quienes pretendemos llevar adelante acciones educativas, algunos elementos centrales sobre los que hay que tomar decisiones conscientes, reflexivas, para que nuestras prácticas sean coherentes con nuestros deseos.

De las marcas que tomábamos al comienzo, se desprende otra característica del Educador Social, que sin duda resulta, ordena y estructura los elementos que venimos desarrollando.

**Marca de identidad 3: El Educador Social va a los lugares donde están las personas**

Cuál es nuestra idea de sujeto y en particular, de sujeto de la educación será entonces de una relevancia enorme, pues partir de la idea que tengamos es que se estructura nuestra propuesta educativa. Especialmente porque las personas con quienes trabajamos, no siempre han aceptado o están obligadas

a estar con nosotros, es parte de nuestro trabajo hacer que ese encuentro educativo sea posible.

Hablar de sujeto de la educación implica concebirlo como alguien que ocupa un lugar en un momento dado, alguien que acepta situarse en esa relación de tres que nos hablaba Herbart, dispuesto a esforzarse –en alguna medida al menos– por adquirir la selección de la cultura (los contenidos) que se pone a su disposición. Si aceptamos esta forma de entender el ‘lugar’ del sujeto de la educación, resulta interesante pensar en los desafíos que supone a las políticas en general y al educador en particular.

El ‘sujeto de la educación’ es *alguien* aceptando ocupar un *lugar*. Alguien, que además decide ocuparlo porque espera ‘algo’ (¿los contenidos?) de otro. Desde esta lógica, las ofertas educativas ofrecen lugares a ser ocupados por personas que devienen en sujetos de la educación, según su voluntad, por más que nos pese. Vale aquí recordar palabras de Hegel: “...el hombre puede ser sojuzgado; es decir, que su parte física, por lo tanto exterior, puede ser sujeta al poder de otros. Pero la voluntad no puede en sí y por sí, ser violentada” (Núñez, El vínculo educativo, 2003, pág. 23)

Esto coloca al educador preocupado en una postura tan incómoda como inquieta. Incómoda en tanto la educación es un derecho y no podemos quedarnos pasivos frente a su incumplimiento. Incómoda, porque si no logramos convencer al otro para que ocupe el lugar que ofrecemos ese derecho no se concreta. Inquieta, porque implica búsqueda, de nuevas estrategias, de cambios en la oferta que se realiza, de formas de invitar y volver a invitar. Inquieta porque la incomodidad nos pone en movimiento. Que el sujeto *se nos resista es señal de que está allí* plantea Meirieu (Frankenstein Educador, 1998). Esto no implica la pasividad del educador, sino la búsqueda de contagiar al otro con el gusto por la cultura, de creer en el valor de lo que proponemos, para que pueda decidirse a ocupar el lugar de sujeto de la educación.

La incomodidad nos provoca a buscar estrategias, ya que en muchas ocasiones nos encontramos con niños, jóvenes y adultos que no sólo han perdido el gusto por aprender sino que no creen que puedan hacerlo. No alcanza con ofrecer el espacio, hay que incitar al otro para que lo ocupe.

En este sentido, no parece una buena estrategia comenzar (siempre) por lo que el otro carece, 'no sabe', sino por lo que hace bien, lo que 'sí' sabe. Estanislao Antelo<sup>3</sup> planteaba en una conferencia, que la educación suele suponer al otro como desprovisto y dependiente, para plantear desde allí un punto de partida. Tomar lo que el sujeto sabe para solo quedarnos allí, es negar nuestras pretensiones educativas. Pero, tomarlo como punto de partida es condición indispensable. En este sentido, Rosa María Torres plantea "...un objetivo de la educación no formal debería ser expresamente, ayudar a la gente a descubrir qué sabe. No solo enseñarle, que es el objetivo que siempre nos ponemos" (Torres en Morales, 2009)

#### **Marca 4: La idea de cambio social está siempre presente.**

Siguiendo las ideas de Deleuze, en su publicación *Diferencia y Repetición*, podemos decir que algo de la memoria es necesariamente estructural en un proyecto de gestión ética de lo educativo, sea la modalidad educativa que sea. El "cambio" en educación aparece con una fuerte ambigüedad si el cambio implica la fabricación de un mundo ideal nuevo, exento de ambigüedades e incompletudes, lleno de virtudes y totalidades. Si se trata de continuidad o imponer su transformación radical, cualquiera de ellas embarca a la educación en el homicidio del acontecimiento, de la posibilidad de que algo nuevo acontezca

La idea que tengamos de la sociedad, del horizonte hacia que nos gustaría

---

3 La conferencia se dictó en el marco del *X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria "José Luis Rebellato"*, bajo el nombre "*Gajes del oficio: pedagogía y formación*".

avanzar, deriva en diferentes modos de entender al Educador Social y sus prácticas. Podemos encontrar al menos dos formas, que en exceso voy a esquematizar aquí con fines explicativos, de plantear esta cuestión:

Hay quienes piensan que la sociedad actual en esencia funciona, pero que tiene algunos desajustes que, entre otros, la educación puede contribuir a subsanar. Aquí la Educación Social aparece como un elemento de equilibrio del sistema, o dicho de otro modo, como un amortiguador de la conflictiva social.

Estamos también los que consideramos que la desigualdad y la injusticia son parte inherente a la forma en que nos hemos dado como sociedad para funcionar. Esto coloca una tensión en nuestras prácticas: queremos que las personas con quienes trabajamos se integren a una sociedad que (pensamos) no funciona y además, que lo hagan críticamente. Por momentos, estas lecturas del mundo (que insisto, están demasiado simplificadas) parecen estar signadas por el sitio en que nos tocó nacer...

Por estas latitudes, la Educación Social se aparece como una profesión comprometida con el cambio social, asociada con el reconocimiento de la injusticia que entrañan nuestras sociedades. Pero la educación se ocupa también de la conservación, de elegir cuáles son aquellas cuestiones que vale la pena recordar, mantener vivas en el legado que dejamos para los que nos suceden.

El compromiso con el cambio y la mejora de nuestra sociedad, no debe confundirse con que queramos que los participantes de nuestras propuestas se embanderen con nuestras ideas y devengan en un instrumento para nuestros objetivos. Nuestro aporte debe ir por generar posibilidades para que el otro se construya a sí mismo, a su modo y para que sume elementos que le permitan entender el mundo en que vivimos y elegir el lugar que quiere ocupar en él.

Lo que es seguro es que quién está comprometido con el cambio, debe estar dispuesto a cambiar. A veces, (marca de identidad 2), quienes llegan a la formación se encuentran demasiado convencidos de lo que deben hacer, cómo

y para qué. Creemos que es un requisito central poner en cuestión lo que creemos en la formación y estar dispuestos a aprender, incorporar otras posibles lecturas y formas de ver lo que sucede en nuestras prácticas educativas.

### **Sin cerrar, el cierre.**

Nos debemos a la construcción de nuevas miradas más abarcativas de la realidad, integradoras, comprensivas que resalten y reconozcan a las personas por encima de las situaciones, que sean capaces de establecer relaciones de cercanía y de escapar a las categorías que sirven para pensar pero que a veces nos encierran.

La construcción de estas miradas es siempre trabajo de varios, por eso no se concibe el trabajo del Educador Social si no es en equipo. El trabajo en equipo debe convertirse en marca de identidad, ya que no es posible llevar adelante la tarea que nos proponemos sin el intercambio, el debate, la reflexión compartida.

Es con otros que podremos quizás desarrollar una mirada comprometida, que sea “pesimista en el análisis y optimista en la acción”<sup>4</sup>. Pesimista para intentar recorrer todas las variables, adelantarnos a los obstáculos, reconocer las dificultades. Y optimista, porque no hay acción educativa que escape a lo incierto, no podemos saber de antemano el resultado final de nuestras acciones y no podemos hacer nada mejor que destinarlas desde nuestro deseo, al mejor de los destinos.

La educación no revierte en si las situaciones de exclusión (fuertemente vinculada a la situación de pobreza material en este caso), pero creemos firmemente que sin educación es imposible avanzar hacia la construcción de

---

4 *Ettore Gelpi, Pedagogo Italiano. Notas de una Conferencia acerca del “Trabajo educativo con personas adultas”, Huelva, setiembre de 2002.*

una sociedad más justa, igualitaria donde todos tengamos lugar. Una educación que luche por el reconocimiento de la dignidad que entraña el ser humano y que apueste por “ser más” tomando la expresión de Paulo Freire, es condición necesaria para avanzar hacia esa sociedad que soñamos. Hacerlo desde los más desfavorecidos es nuestra opción.

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

**María Zambrano**

## BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Bernfeld, S. (2005). *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social*. Barcelona: GEDISA.
- Freire, P. (1997). *Política y Educación*. México: Siglo XXI.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: GEDISA.
- García Molina, J., & Sáez Carreras, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid, España: Alianza.
- Ignacio Lewkowicz, M. C. (2003). *Del Fragmento a la Situación*. Buenos Aires: Altamira.
- Jacques Derrida, A. D. (2008). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Kohan, W. O. (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: LAERTES.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2007). *Anuario Estadístico*. Montevideo.
- Ministerio de Educación y Cultura, D. d. (2006). *Educación no formal: fundamentos para una política educativa*. Montevideo.
- Morales, M. (. (2009). *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas*

*educativas - Educación No Formal: Una Oportunidad para aprender* (Vol. III).  
Montevideo: MEC - UNESCO.

Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio, *Reinventar el Vínculo Educativo*. Barcelona: GEDISA.

Núñez, V. (2005). *Participación y Educación Social*. Montevideo: XVI Congreso Mundial de Educación Social.

Núñez, V. (2006). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Buenos Aires: Conferencia dictada en el MECyT.

Ranciere, J. (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Sennett, R. (2003). *El Respeto, Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades*. Barcelona: Anagrama.

Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., & C., L. (2006). *Revisión del Concepto de Educación No Formal*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - UBA.