

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

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

Natalia Baraldo¹

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

RESUMEN

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

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

RESUMO

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

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

ABSTRACT

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

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

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

BREVES CONSIDERACIONES INICIALES

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

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

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

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

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

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

APROXIMACIONES TEÓRICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En ellas pueden reconocerse distintas orientaciones: una de carácter más *correctivo y preventivo* y otra más *ciudadanizante*. De todos modos, la perspectiva *crítica* existe en la propia historia de la PS en autores como Wolfgang Klafky y Klaus Mollenhauer¹, y puede atravesar y orientar aquellas prácticas de ES, aunque en la actualidad haya perdido peso (SERRANO, 2002).

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

METODOLOGÍA

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

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

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

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

ANÁLISIS Y RESULTADOS

La práctica adelante, la Educación Popular como legado

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Con variadas conquistas producto de sus luchas, gran parte de estas experiencias pusieron en práctica lo que Tenti Fanfani (2007) llama una *auténtica autonomía* (aunque para nosotras siempre *relativa*) en distintos ámbitos, entre ellos la educación. Se trata de una praxis pedagógica compleja que recupera, recrea e integra la *Corriente Latinoamericana de Educación Popular* (EP). Una praxis sistematizada y analizada por varios/as autores/as (CRAGNOLINO, 2017; DI MATTEO, 2013; ELISALDE Y AMPUDIA, 2008; GENTILI Y SVERDLICK, 2008; GLUZ, 2013; GUELMAN Y PALUMBO, 2018; MICHÍ, 2010; MICHÍ, DI MATTEO Y VILA, 2012; OUVIÑA, 2015; PALUMBO, 2020; RIBAS, 2017; RUBINSZTAIN Y BLAUSTEIN, 2015; WAHREN, 2020, entre otros/as), en lo que viene configurándose como un campo de estudios en sí mismo², donde frecuentemente se combina investigación con pertenencia o articulación con los movimientos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Un primer mapeo

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

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

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

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

En 2013 comenzaba en la provincia de Chaco una experiencia de Postítulo en PS y ES. Hacia 2014, la formación se dictaba como Diplomatura en Santiago del Estero³ y como Tecnicatura Superior no universitaria en Santa Cruz⁴.

En 2016 la Tecnicatura se lanzaba en las provincias de Corrientes⁵ y Tucumán⁶, mientras que ese mismo año comenzaban a implementarse dos ofertas universitarias: 1) la

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

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

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

⁶ Fue creada en el Instituto de Formación Docente de dicha provincia.

Tecnicatura Universitaria en Educación Social de la Universidad Nacional de Cuyo⁷, en Mendoza (DIAZ PUPPATO Y RIBÓ, 2017), 2) La Licenciatura en Pedagogía Social de la Universidad Provincial de Córdoba⁸, en la provincia del mismo nombre.

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

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

Aunque pocos y distanciados en el tiempo, en Argentina se han celebrado tres eventos orientados a pensar y reflexionar específicamente sobre y desde el campo, a saber: la *Jornada Latinoamericana “Pedagogía social, educación popular. Abordajes de la Inclusión y el Derecho a la Educación”*, realizada en la Universidad Pedagógica Nacional de la Provincia de Buenos Aires en octubre de 2010 (KRICHESKY, 2011); el *Primer Encuentro Nacional de Carreras Superiores de Pedagogía y Educación social*, realizado en Santiago del Estero en septiembre del 2011; y el *III Encuentro Internacional de Pedagogía Social y Educación social*, realizado en Mendoza⁹ en marzo de 2019.

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

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

Por otra parte, con vistas a continuar pensando y profundizando sus relaciones con la Educación Popular, se puede mencionar un cuarto evento, también con sede en la provincia de Mendoza: el seminario de posgrado “Desafíos Actuales de la Educación: Educación Popular y Educación Social”. El mismo, convocado por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo y se desarrolló en tres módulos, de julio a octubre de 2019¹⁰.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFLEXIONES FINALES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERENCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MARCH, M, ORTE, C, BALLESTER, L. La pedagogía social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, n. 27, p. 45-82, 2016. DOI: 10.7179/PSRI_2016.27.04

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Submetido em: 01 de out de 2021.

Aprovado em: 04 de nov de 2021.

Publicado em: 31 de dez de 2021.