

Concepciones y tradiciones pedagógicas en la formación superior en Pedagogía/Educación Social en Argentina

Un panorama en dos casos

Pedagogical traditions and conceptions at university education level in Social Pedagogy/education in Argentina.

An overview through two cases

Natalia Baraldo Bet | ORCID: orcid.org/0000-0002-1181-0186

nbaraldo.bet@gmail.com

CONICET

Argentina

Recibido: 14/05/2021

Aprobado: 04/02/2022

Resumen

Este artículo presenta un avance de investigación de carácter exploratorio sobre concepciones y tradiciones pedagógicas presentes en el campo académico de la Pedagogía Social en Argentina, así como el lugar de la *Corriente Latinoamericana de Educación Popular* en él. Para ello se analizan dos experiencias formativas con sede en las ciudades de Mendoza y Buenos Aires. Miramos y dialogamos con la praxis educativa de docentes en relación con los contenidos y concepciones que desarrollan en sus asignaturas y las ponemos en juego con fuentes documentales. Desde una perspectiva cualitativa, se adoptó el estudio de casos como estrategia metodológica. Se finaliza planteando una serie de anticipaciones de sentido para continuar indagando en esta disciplina.

Palabras clave: Concepciones, Tradiciones Pedagógicas, Pedagogía/Educación Social.

Abstract

This article presents the work in progress of an exploratory research on the pedagogical traditions and conceptions found within the academic field of Social Pedagogy in Argentina, and the place the *Latin American line of thought of Popular Education* holds in it. For this purpose, we analyze two educational experiences in the cities of Mendoza and Buenos Aires. We look at and establish a dialogue with the educational practice of teachers regarding the contents and concepts they develop in the subjects they teach and we compare them with documentary sources. Using a qualitative approach, we adopted case study as the methodology for this research. We pose a series of anticipations of meaning at the end aiming to continue investigating this discipline.

Keywords: Conceptions, Pedagogical Traditions, Social Pedagogy/Education.

Introducción: concepciones, tradiciones y trayectorias formativas

En sus orígenes, tras la crisis del modelo de acumulación en 2001-2002 y durante el período 2003-2015, el impulso de la carrera de Educación y Pedagogía Social en Argentina puede entenderse como una estrategia estatal para la formación de profesionales técnicos/as orientados/as a promover procesos de inclusión y promoción social, acompañando políticas socioeducativas que procuraban fortalecer el sistema educativo a través de acciones en articulación con él pero por fuera del mismo (Baraldo, 2022).

Después, con la efectiva puesta en marcha de las carreras, esos sentidos que fueron estructurados desde lineamientos oficiales son mediados por las concepciones y tradiciones teóricas y pedagógicas, así como institucionales, presentes en institutos de formación superior y universidades donde se constituye en parte de su oferta educativa.

Este artículo presenta un avance de investigación de carácter exploratorio sobre concepciones y tradiciones pedagógicas presentes en el campo académico de la Pedagogía Social en Argentina, así como el lugar de la *Corriente Latinoamericana de Educación Popular* en él, tomando dos casos con sede en la Ciudad de Mendoza y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

¿Qué diferencias establecemos entre *concepciones* y *tradiciones pedagógicas*? Las tradiciones son más amplias que las primeras, conforman *escuelas* de pensamiento y/o de intervención práctica que suponen o se expresan en concepciones específicas sobre diversos aspectos o dimensiones de un fenómeno o realidad del quehacer socio-educativo.

No obstante, la relación entre concepciones y tradiciones no es rígida. Pueden coexistir concepciones o posicionamientos diversos al interior de una misma tradición y también desplegarse un conjunto de concepciones que a lo largo del tiempo no se constituyan en tradición. Aún más cuando se trata de una disciplina en construcción, como la Pedagogía Social en Argentina (Redondo, 2014, Krichesky, 2011 y 2010 y García, 2015) o en Brasil (Ribas Machado, 2014 y Monteiro Machado, 2011) mientras que el panorama es bien distinto en países de la región como Uruguay, que ya cuenta con una larga y consolida-

da trayectoria en dicho campo (Camors, 2017 y ADESU/MEC, 2009).

También pueden coexistir concepciones y tradiciones diversas cuando se trata de proyectos formativos nacientes o relativamente nuevos y que aglutinan a docentes de distintas *trayectorias formativas*. De acuerdo con Andrade Lozano (2016), la formación docente constituye un asunto complejo porque intervienen una multiplicidad de experiencias formales e informales, autónomas y heterónomas. El concepto de *trayectoria formativa* permite visibilizar cuáles han sido los procesos formales e informales que han tenido profesoras y profesores en cualquier ámbito de su existencia, sea personal, laboral, profesional o estudiantil, entre otros, ya sean intencionales o causales. Dichos procesos son relevantes en tanto han adquirido significado y sentido e impactan en su formación como formadores. Entendemos que esas trayectorias imprimen su impronta en la configuración del currículum, en las lecturas seleccionadas, en toda la praxis educativa.

Además, situados en la situación histórica concreta de cada lugar donde se abre una carrera, aparecen temáticas y problemáticas específicas que son consideradas a la hora de determinar los contenidos de programas y las tradiciones de pensamiento a las que acudir para fundamentar su tratamiento y problematización. De manera que pocas veces es posible hablar de una única tradición, aunque alguna pueda hegemonizar durante algún período. Lo que habitualmente parece existir en las instituciones es un ejercicio activo de selección de distintas concepciones que pueden a su vez provenir de tradiciones y disciplinas distintas.

Por eso consideramos fructífero el concepto de *tradicción selectiva* de Raymond Williams, entendida como una *fuera activamente configurativa*. Se trata de *una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo en el proceso de definición e identificación cultural y social* (2009:153). Esta modalidad selectiva refiere a que a partir de un área total del pasado posible o del presente, ciertos significados y prácticas son seleccionados y acentuados mientras que otros son rechazados o excluidos.

Metodología

Siguiendo un enfoque cualitativo, se adoptó como estrategia metodológica el estudio de casos retomando algunos planteamientos de Robert Stake (1999). Los casos analizados fueron:

- ◇ La *Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social* del **Instituto de Tiempo Libre y Recreación (ISTLYR)**, dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, cuya primera cohorte comenzó a cursar estudios en el año 2007,
- ◇ La *Tecnicatura Universitaria en Educación Social* (TUES), fruto de la articulación entre la **Facultad de Ciencias Políticas y Sociales** y la **Facultad de Educación**, con sede en esta última, de la **Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)**, provincia de Mendoza, cuya primera cohorte inició en 2016.

El surgimiento de cada una de las carreras ha seguido motivaciones e itinerarios distintos que hacen a su especificidad y pueden conocerse en la voz de sus protagonistas: el caso del ISTLYR, en la reflexión de Cajaraville y García (2009) y, para el caso de la TUES de la UNCuyo, en la realizada por Díaz Puppato y Ribó (2017). En ambos casos, el plan de estudios fue elaborado luego de un sostenido proceso de trabajo intersectorial e interdisciplinario, que incluyó el intercambio con actores diversos del quehacer socioeducativo.

Las técnicas de recolección de datos fueron el análisis documental (planes de estudio, programas de asignaturas, resoluciones, revistas y videos institucionales) y la realización de entrevistas en profundidad a docentes de ambas carreras. Se recabaron cuatro entrevistas individuales y una de carácter grupal. Es importante resaltar que se trata de profesoras y profesores que simultáneamente a la tarea docente han realizado o realizan sistematizaciones y producciones teóricas sobre su praxis y/o distintos aspectos del campo de la formación en Educación Social/ Pedagogía Social, además de otras temáticas vinculadas a sus trayectorias formativas. Cuando ha sido posible, estas fuentes también han sido consultadas, utilizándose como mediación en algunas entrevistas, fundamentalmente en el caso de Mendoza.

Teniendo en cuenta la posibilidad de acceso a testimonios orales y la singularidad de cada plan

de estudio, en el caso del ISTLYR se entrevistaron a profesoras de las asignaturas **Pedagogía y Educación Social II; Seminario de Profundización en Educación Popular** y **Práctica profesional III** (Diseño e implementación de proyectos socio-educativos). La situación de entrevista, de carácter grupal, se desarrolló en Mendoza, con motivo del **Tercer Encuentro Internacional de Educación y Pedagogía Social** realizado en marzo de 2019.

En el caso de la UNCuyo, se realizaron entrevistas con docentes de las asignaturas **Educación Social, Prácticas de la Enseñanza en Educación Social** y con el primer director de la TUES, también docente de la carrera, el cual resultó de gran relevancia para los objetivos de la investigación por su larga trayectoria en el campo de la educación social y referente a la hora de pensar el proyecto formativo de la UNCuyo. Si bien el trabajo de campo de este caso inició con una entrevista a comienzos de 2018, se concretó mayormente durante el año 2019. Tal como lo hacen la mayoría de nuestros/as entrevistados/as, usaremos indistintamente los términos *Educación Social* (en adelante ES) y *Pedagogía Social* (en adelante, PS).

Cabe aclarar que la elección de las asignaturas mencionadas, dada la imposibilidad de analizar todas las que componen el plan de estudio en cada caso, obedeció a un criterio: en ellas se delimita con mayor precisión la especificidad del campo disciplinar de la ES/PS y del rol profesional de los/as educadores/as sociales.

Esto quiere decir también que, tal como sugiere el subtítulo, este artículo se aproxima a las carreras estudiadas focalizando en esas asignaturas específicas y no a su oferta completa. Por lo mismo, la formación ofrecida es mucho más amplia y rica de lo que este avance de investigación presenta.

La estrategia analítica se basó en la triangulación de datos y fuentes a través de la construcción de matrices para cada uno de los casos, en base a tres dimensiones: concepciones de educación/pedagogía social, lugar de la *Corriente latinoamericana de educación popular* en la formación ofrecida y, finalmente, diferencias entre esta tradición y la de la educación/pedagogía social. Siguiendo los lineamientos del estudio de casos adoptado, el análisis procuró reconocer la especificidad de cada uno de ellos, de acuerdo a los interrogantes planteados.

Especificidad de la Educación/Pedagogía Social: derecho de la ciudadanía y transmisión del patrimonio cultural

En el origen de todo proceso formativo hay lecturas que nutren, movilizan discusiones, dan sentido y orientan la acción. A partir de la investigación realizada, identificamos las y los autores clave que en los comienzos de las carreras estudiadas fueron importantes para pensar el campo de la ES/PS en Argentina: Violeta Núñez, Segundo Moyano, José García Molina y Jaume Trilla Bernet, entre otros/as. Con excepción de la primera autora, que es argentina, los demás autores son de nacionalidad española y en conjunto configuran lo que de aquí en adelante llamaremos *tradición española de PS/ES*. Además, en los testimonios de Mendoza, la experiencia uruguaya, con una trayectoria de más de 25 años que también había acogido experiencias y reflexiones españolas (Camors, 2021 y 2017), aparece como referencia importante a la hora de pensar el campo y la formación de educadores/as. Esto fue posible a partir de intercambios con miembros del **Instituto de Formación en Educación Social (IFES)** de la Universidad de la República, de textos colectivos de la **Asociación de Educadores-as Sociales del Uruguay**, de Jorge Camors y Marcelo Morales.

En el primer caso, la *Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social* del ISTLYR, la Fundamentación del Plan de Estudio (2007) explicita la concepción que orienta la propuesta:

se concibe la Educación Social como un conjunto de prácticas educacionales que pueden realizarse en diferentes organizaciones y espacios comunitarios no formalizados y que se orientan hacia la promoción social de los sujetos. Dicha promoción tiene que ver con la posición de éstos como sujetos de derechos y deberes. Ello posibilita la transmisión (traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, transformación) del patrimonio cultural de una generación a otra y entre los diversos grupos y sectores sociales. Su intervención apunta a la ciudadanía plena y al acceso a los diferentes bienes materiales y culturales a lo largo de toda la vida. (p. 12).

Si bien esta primera definición no menciona el vínculo con el sistema educativo ni el lugar del Estado, en la entrevista con la actual Vice Rectora de la Carrera, ésta planteaba:

esta carrera aparece más vinculada a una acción estatal, en favor del fortalecimiento

de unos espacios educativos, que si bien no compiten ni se oponen, ni antagonizan con la escuela, tienen que ver con el acceso a la cultura y a experiencias educativas ricas, ciudadanizantes, dentro y fuera del sistema educativo. (Florencia Finnegan, comunicación personal, Mendoza, 13 de marzo de 2019)

La relación con la escuela se plantea también más adelante en el plan de estudios:

Si bien la educación social demarca su campo de acción prioritariamente fuera del radio escolar, en ningún momento debe ser concebida como su opuesto o su superación. Por el contrario, busca aportar a la construcción de articulaciones, redes y territorios educativos entre los distintos espacios pedagógicos y sociales; realizar aportes fructíferos sobre otros modos de pensar la transmisión cultural como forma de democratización social, al mismo tiempo, que consoliden la posición de los niños, adolescentes y adultos como sujetos de derecho. (ISTLYR, 2007, p. 12).

Articulación, redes y territorios educativos entre diversos espacios que garanticen la *transmisión cultural*, entendida como forma de *democratización social*. He aquí la tarea de la ES y de la/el educador social como agente que pone

al alcance del sujeto con el cual trabaja, recursos culturales que le posibiliten maneras novedosas de integrarse en la sociedad. Se trata de un trabajo de articulación entre lo particular del sujeto, las condiciones locales y las exigencias universales o de época. (ISTLYR, 2007:12)

Esto lo amplía Violeta Núñez cuando explica que de lo que se trata es de poner en circulación los saberes y conocimientos que están en juego en cada época y *no* solamente aquellos que se consideran *a la medida de la cultura de origen* de los sujetos de la educación (Núñez, 1999:162, cursivas mías).

Se trata de una concepción de ES que se vincula con un propósito de refundación del Estado, en pos de superar el modelo neoliberal y el modelo de políticas públicas que le es intrínseco (focalizadas). Sostiene Florencia:

la perspectiva pedagógica de la educación social, en la cual se referencia, se inscribe el Instituto, nuestra carrera en el instituto, que viene más de Segundo Moyano, de Violeta Núñez, justamente tiene una crítica muy fuerte a esta idea de la gestión diferencial de las poblaciones, de producir sujetos devaluados, a través de esas políticas de control y de prevención de los sectores populares, políticas sociales focalizadas, de empobrecimiento de los contenidos culturales que se transmiten y que se crean en esos espacios educativos de trabajo con los sectores populares. (Florencia Finnegan, comunicación personal, Mendoza, 13 de marzo de 2019).

Esta perspectiva universalista se exalta en las primeras reflexiones institucionales, a dos años del inicio a la carrera, cuando se remarca la *multiplicidad de destinatarios* de la ES, sin restringirla a un grupo específico de edad o sector social, ni a ninguna minoría de ningún tipo (Cajaraville y García, 2009:30). De manera que se define un sujeto de la educación amplio: se trata de la *ciudadanía* y de la ES como *derecho* de la misma. De hecho, allí se explicita que se parte de la propuesta conceptual de la **Asociación Profesional de Educadores Sociales de Castilla La Mancha (APESCAM)** de España, que destaca por dos ejes: el primero, ya mencionado, comprender la ES como derecho de la ciudadanía; y el segundo, la consideración de la tarea de las y los educadores sociales como una profesión de carácter pedagógico.

Este andamiaje teórico que provee la PS española se pone en juego de manera sistemática en la asignatura **Pedagogía y Educación Social I**. Allí se propone que las y los estudiantes conozcan el proceso de constitución del campo, construyan marcos interpretativos para el análisis de diferentes modelos de intervención en educación social, analicen sus problemáticas actuales y comprendan la complejidad de un rol profesional caracterizado por el trabajo interdisciplinario e intersectorial (ISTLYR, 2007:31).

Es interesante cómo se caracteriza la tarea de las y los educadores sociales: se lo considera un *trabajador de la cultura* y un *intelectual transformador*, tal como la pedagogía crítica de Henry Giroux caracteriza la tarea de las y los docentes.

En **Pedagogía y Educación Social II** el objetivo principal es que el estudiantado se *apropie de las herramientas conceptuales que le permitan analizar las políticas socioeducativas vinculadas al campo de la educación social, como así también, diversas prácticas socioeducativas que se enmarcan en determinadas políticas nacionales e internacionales* (ISTLYR, 2007:32).

De acuerdo a la entrevista con la docente responsable del espacio curricular, esas herramientas conceptuales se organizan en torno a una serie de preocupaciones, para lo cual pone en

diálogo autores de dos disciplinas:

mi materia yo la hago dialogar con la sociología política y la filosofía política. Entonces ahí tengo otro conjunto de autores, que intento hacer dialogar, la educación social, la pedagogía social con algunas cuestiones vinculadas con la igualdad, la desigualdad, la discriminación, los derechos que forman parte del núcleo conceptual de la carrera, pero que es necesario abrirlos y problematizarlos. (Ana Pagano, comunicación personal, Mendoza, 13 de marzo de 2019)

Se trabajan autores franceses¹, como François Dubet y Nancy Fraser, y argentinos que abordan los **Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC)**. También el eje de *lo común* es recuperado desde la producción de Lucía Linsalata, entre otros/as.

Tensionando la idea de sujeto de derecho, en la asignatura existe la preocupación por brindar herramientas conceptuales que permitan hacer visible la dominación, por lo cual se sigue considerando valioso el concepto de *clase social*. Observamos aquí una selección particular, que pone en entredicho la concepción inicial expresada en el plan de estudio, en el que predomina la noción de sujeto de derecho. Cobra aquí sentido el concepto de *tradición selectiva* de Raymond Williams.

De todas maneras, se toma en cuenta que la mayoría de las prácticas de las y los estudiantes, así como su posterior inserción profesional, se realizan en ámbitos estatales, los cuales son considerados terrenos difíciles para realizar transformaciones profundas. Por ello, se opta por el concepto de *Democratización* el cual *permite poner en entredicho las prácticas de dominación del capitalismo sin pasarse de rosca y pensar que eso que estás haciendo es una transformación radical de la sociedad o una emancipación* (Ana Pagano, comunicación personal, Mendoza, 13 de marzo de 2019).

La *Tecnatura Universitaria en Educación Social (TUES)* de la UNCuyo también se identifica con la concepción de ES de la tradición española:

Cuando diseñamos el plan de estudio eso fue como una... más allá del término polisémico de educación o de pedagogía, de cuestiones si se quiere más de origen histórico, dónde surge, nos quedamos con la de la Asociación de Educadores Sociales de España, que habla de esta educación social vista primero que nada como un derecho

¹ De acuerdo a la entrevista realizada, un conjunto de autores franceses -Philippe Meirieu como referencia importante- fueron importantes en la primera época de la carrera, constituyendo una primera impronta de la misma. Estos aportes provienen de los vínculos previos con el **Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM)** coordinado por Gabriela Frigerio y Gabriela Dicker.

de la ciudadanía, que se concreta con el hacer de un carácter pedagógico exclusivamente; que se da en contextos formales e informales, y que básicamente tiene que ver con generar contextos educativos a través de acciones como mediadoras y formadoras, que posibiliten básicamente la socialización y la incorporación del sujeto a su época, a su patrimonio cultural; que amplíe las perspectivas de estas redes educativas, sobre todo y fundamentalmente desde un plano educativo, como desde lo laboral, desde el ocio y el tiempo libre; desde el posicionarse como ciudadano. (Anabelia Sánchez Demarque, docente de la asignatura Educación Social, comunicación personal, Mendoza, 29 de noviembre de 2019).

Como en el caso de Buenos Aires en sus inicios, aquí también se define un sujeto de la educación amplio, vinculado a la noción de ciudadanía, y se acentúa una concepción de ES que toma distancia con las tendencias más compensatorias preocupadas por cuestiones relacionadas con lo emocional, la contención y la prevención social (Moyano, 2009). No obstante esa amplitud del sujeto, algunos/as docentes han planteado, tanto en las entrevistas concedidas como en sus propias reflexiones teóricas sobre el campo en cuestión, que aunque la ES trabaja en muchos lugares y ámbitos, lo hace principalmente en aquellos más vulnerables, donde la injusticia se encarna y manifiesta más despiadadamente (Ribó y Díaz Puppato, 2021 y Díaz Puppato, 2019).

Además de la concepción de ES antes señalada, el espacio curricular Educación Social se organizó teniendo en cuenta la dimensión psicológica de las personas, incorporando el concepto de Resiliencia y el desarrollo de habilidades sociales que hagan posible esa incorporación a las redes, en suma, a los procesos de socialización.

Respecto a la incorporación de las y los sujetos a su patrimonio cultural, es importante la salvedad que plantea Diego Díaz Puppato, docente de **Prácticas de la Enseñanza en Educación Social**. Su punto de vista es importante porque contempla fenómenos como la hegemonía y la dominación social; por lo tanto, se trata de pensar qué culturas se transmiten en el proceso educativo *para que no sea un nuevo proceso colonizador* (Diego Díaz Puppato, comunicación personal, Mendoza, 25 de septiembre de 2019). Para el docente, es necesario sortear dos planteos: el que naturaliza lo hegemónico, *como diciendo eso está bien para todos y es lo normal*; y, por otro, el que lo niega y termina reafirmando el circuito de los sujetos como único válido.

De acuerdo con Eduardo Ribó, primer director de la carrera, la experiencia mendocina se enriqueció con otras concepciones como la de *ciudad educadora* propuesta por Trilla y con el enfoque de Derechos Humanos:

La carrera está basada en el fenómeno, en el campo socioeducativo y tiene como eje los derechos humanos; el concepto de una ciudad educadora, una ciudad donde todos nos educamos y el concepto de participación y empoderamiento social. (Eduardo Ribó en Canal SEÑAL U, 2016)

La concepción de *ciudad educadora* parte de considerar a las ciudades como entornos educativos muy densos, plurales y dinámicos. Fue planteada por Jaume Trilla en la década de los noventa y se comprende a partir de tres dimensiones. La primera, entiende a la *ciudad como contenedor de una gran cantidad y variedad de instituciones y recursos educativos*. *Aprender en la ciudad* es la idea-fuerza que sintetiza esta dimensión. Desde el punto de vista proyectivo, aspecto también considerado por el autor, una ciudad puede incrementar su *grado de educatividad* si multiplica y diversifica los recursos educativos, organiza y coordina mejor los ya disponibles y si los coloca a disposición de toda la ciudadanía, procurando compensar las desigualdades en el acceso a los mismos. La segunda dimensión, sintetizada en la idea-fuerza *aprender de la ciudad*, comprende que la ciudad por sí misma educa, transmite valores, elementos de cultura, modelos sociales, etc. La ciudad es un agente educativo de formación de la ciudadanía. Proyectivamente, es necesario observar qué valores, modelos y comportamientos cívicos están presentes en el medio y definir cuáles de ellos deben fomentarse y a través de qué mecanismos. La tercera y última dimensión entiende la ciudad como un contenido o un objetivo educativo y su lema sería *aprender la ciudad*. Refiere al conocimiento que la ciudadanía tiene del lugar en el que vive, a desarrollar su sentido de pertenencia, capacidad crítica y participativa (Vázquez, 2005).

No obstante lo planteado antes, los casos estudiados no partieron de un vacío antes del encuentro con la tradición española de ES/PS. Existieron y persisten temas, problemáticas y abordajes de larga trayectoria. Todos ellos, aunque muchas veces de forma indirecta, han realizado y realizan contribuciones al campo académico de la ES/PS, enriqueciendo la formación superior que ofrecen las carreras estudiadas. Entre ellos pueden mencionarse: las investigaciones sobre educación, vulnerabilidad y fragmentación social; la tradición de pesquisas participativas en educación no formal, educación de jóvenes y adultos y extensión universitaria; los análisis sobre la construcción de las infancias; judicialización; sistematizaciones y experiencias sobre educación, memoria y derechos humanos; experiencias y estudios sobre educación en organizaciones y movimientos sociales, muchos vinculados a la Corriente Latinoamericana de Educación Popular, entre los más significativos.

La Corriente Latinoamericana de Educación Popular (EP)

En base al análisis de las concepciones sobre EP puestas en juego en los casos analizados, y su inspiración en la tradición española, pasamos a indagar en el lugar o la presencia de la *Corriente Latinoamericana de Educación Popular* en la formación de educadores/as sociales que ofrecen las tecnicaturas analizadas.

Es importante destacar que en España también coexisten distintas corrientes al interior de la PS (Ribas Machado, 2014² y Torío- López, 2006). Pero nos paramos en el consenso que parece existir en la Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES) que agrupa a todos los colegios y asociaciones profesionales de ese país (Moyano, 2009), en la que, según entendemos, se enfatiza un rol protagónico del Estado y la educación social como ejercicio profesional de carácter pedagógico desplegado desde sus instituciones y programas, aunque no sean excluyentes de otros ámbitos.

Por su parte, la *Corriente Latinoamericana de EP* constituye una denominación propuesta por Norma Michi (2021 y 2012), para diferenciar la EP de los sentidos de la tradición liberal sarmientina. Sintéticamente, designa la propuesta político-pedagógica articulada a procesos de transformación social desde las clases populares.

Dicha corriente comienza a conformarse en los años 60 y 70 del siglo pasado en contraposición a las posiciones desarrollistas, a partir de la confluencia de prácticas y debates que tuvieron lugar con la emergencia de la Teología de la Liberación, las experiencias revolucionarias del Tercer Mundo (Cuba, Argelia, China) y las nacientes organizaciones políticas de la nueva izquierda latinoamericana gestadas a la luz de aquellas

experiencias y de la creciente distancia con la izquierda soviética y pro-institucional de los partidos comunistas de América Latina.

Esta corriente tuvo en Paulo Freire un referente central, pero no se agota en él. Incluye las elaboraciones de educadoras y educadores populares contemporáneos y las producciones más o menos sistematizadas y teorizadas de la praxis de organizaciones y movimientos sociales populares emergentes.

Como se plantea al inicio de este apartado, el propósito es explorar la presencia de esta Corriente en la formación superior en Educación/ Pedagogía social: ¿qué y cómo aparece en las carreras estudiadas, qué vínculos y distinciones señalan las y los entrevistados?

En las dos carreras estudiadas, la EP está presente en la formación ofrecida y aparece entre los antecedentes que se recuperaban en el momento fundacional.

En el caso del ISTLYR, se la encuentra de manera permanente y sistemática en su plan de estudios, a través de un seminario específico que se dicta en el tercer año, denominado **Profundización en Educación Popular**.

Florencia Finnegan fue la docente que comenzó con el mismo y en el que continuó hasta 2018, ya que en 2019 asumió como vicerrectora de la institución. En este avance tomamos en cuenta su experiencia por haberse desempeñado desde los inicios de su implementación.

El propósito era que las y los estudiantes

puedan reconocer este carácter diverso de la Educación Popular, en referencia a los procesos históricos que colaboraron y colaboran en su producción y a la multiplicidad de actores sociales que desarrollan sus prácticas educativas desde la identidad de “educadores populares” (ISTLYR, 2013:1).

Para ello se ofrecía una historia de la EP diferenciando tres etapas: el momento fundacional y los precursores latinoamericanos de las décadas de 1960 y 1970; la impronta de institucionalización que la EP asume en la década de 1980 y, finalmente, un recorrido desde la década de 1990 hasta la actualidad, destacando la praxis de organizaciones y movimientos sociales frente a la hegemonía neoliberal.

Además se profundizaba en el pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire, trabajando los siguientes núcleos temáticos:

² Enrico Ribas Machado (2014:86-87, traducción nuestra) ha sistematizado las corrientes que llegan a España e influyen en la PS: La primera es la alemana, que privilegia la relación entre el proceso de humanización de la Educación junto a la vida en comunidades, fijando la atención a los problemas de infancia y juventud. La segunda es la corriente francófona que llegó a España entre los años 1950 y 1960 trayendo la perspectiva sociocultural centrada en la resolución práctica de los problemas sociales y comunitarios. Quien puso en práctica esta corriente fueron los precursores de los actuales educadores sociales españoles; y mientras la corriente alemana se desarrolló en el medio académico, la francófona fue hecha en las calles junto a las personas y sus comunidades. La última corriente es la anglosajona, que llegó a España en la década de 1960 y se caracteriza por su carácter científico, pragmático y empirista. Privilegia el análisis de la realidad social a partir de la sociología y de la Educación. Sus intervenciones sociales se realizan a través del trabajo social con un sentido asistencialista e intervenciones paliativas o terapéuticas.

El contexto histórico de producción del pensamiento freireano y las tradiciones teóricas que influyeron en sus categorías. La dimensión política constitutiva de toda práctica educativa. La dialéctica opresor-oprimido. El concepto de concientización y los niveles de conciencia. Educación bancaria y educación problematizadora/ liberadora. La educación como praxis; dialéctica de la acción- reflexión. La potencia del diálogo; “extensión” y “comunicación”. Acción cultural y revolución cultural. Derivaciones metodológicas y didácticas: la propuesta de alfabetización de adultos. Freire en la gestión pública: Docencia y discencia. Escuela Ciudadana y Ciudad Educadora. Experiencias. Panorama de críticas al pensamiento político-pedagógico freiriano. (ISTLYR, 2013:3-4).

Las obras de Freire propuestas como lecturas eran *Pedagogía del Oprimido*; *Pedagogía de la Autonomía* y *Pedagogía de la Esperanza*. *Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*.

Otro de los objetivos del Seminario era *reflexionar acerca de las articulaciones que es posible establecer entre el marco político pedagógico de la Educación Popular, el campo de la Pedagogía Social y las propias prácticas de los estudiantes* (ISTLYR, 2007:2). En la entrevista, la docente relata que desde el primer año de dictado de este espacio, implementó una metodología de trabajo sobre esas articulaciones que mantuvo a lo largo de los años. Dice:

nos pusimos a trabajar en los dos últimos encuentros y ellos [los estudiantes] elaboraron sobre las articulaciones entre educación social y educación popular, desde la perspectiva de ellos; llegados a la educación popular a través del Seminario y dos de ellos a través de prácticas previas, donde venían siendo educadores populares. Y ellos produjeron un material re interesante, para mí fue re interesante, que yo lo uso, lo usé como bibliografía varios años, del propio seminario... un material que se llama Con-Vivencias, en donde analizan las tradiciones. Para mí es claro que la educación social y la educación popular, son dos tradiciones pedagógicas totalmente distintas ¿no? Con todas las cuestiones que podemos decir, que ya lo sabemos, que una es latinoamericana, tiene casi sesenta años; la otra es más originada en los noventa, nuestras referencias pedagógicas vienen más de Europa. (Florencia Finnegan, comunicación personal, Mendoza, 13 de marzo de 2019)

La producción teórica de las y los estudiantes se organizó en torno a cuatro ejes: los sujetos, la

concepción de pedagogía, el papel de las instituciones y el lugar de lo colectivo. Allí volcaron similitudes y diferencias.

De acuerdo a la entrevista, el interrogante en torno a las diferencias entre ES/PS y EP ya está presente entre el estudiantado desde el ingreso a la carrera.

Como lo enfatizó en su testimonio, para Florencia, cuya trayectoria formativa incluye la Educación popular y la gestión pública, las diferencias entre ambas tradiciones son bien marcadas. Relata sobre los primeros tiempos, cuando se encuentra con el campo de la ES/PS:

Lo que en ese momento yo pensaba, era que en realidad el campo no estaba en absoluto estructurado; que se llamaba educación social un conjunto de prácticas que tenían que ver... primero, un eje muy fuerte que a mí me llamó la atención tenía que ver con la transmisión cultural que en ese momento a mí, desde la educación popular, me parecía que se operaba un, como una... como un abordaje que podía ser un poco devaluatorio de las culturas que no eran la cultura hegemónica, que es la que se transmite en el legado cultural... o la que quieren transmitir. Visión totalmente prejuiciosa la mía digo, porque ahora yo debería decir que la verdad es que las transformaciones sociales se operan desde muchos tipos de prácticas, y no hay algunas mejores que las otras, digo; [...] pero, en mi afán de comprender de qué se trataba la pedagogía social y la educación social, contrastándola con lo que yo asumía como educación popular, percibía que había una fuerte impronta estatal, como un recorte muy grande en lo que eran las políticas estatales, y hay un riesgo de caer en cuestiones muy asistencialistas, o de reproducción del orden social, como ahí siempre en el borde. Yo pensaba también, y a veces lo pienso, que hay como [] una dimensión de la educación social que inclina la balanza hacia el vínculo subjetivo, intersubjetivo hacia lo micro ¿no?, el vínculo educador/educando; y a mí eso me parecía que podía ser un problema. Entendiendo la educación como un proceso de subjetivación también, no dejando de lado la dimensión individual de cada sujeto, pero ahí me parecía que podía haber en la educación social como una especie de dilución de lo colectivo, como eje de la práctica. (Florencia Finnegan, comunicación personal, Mendoza, 13 de marzo de 2019)

De acuerdo a la misma fuente, enfatiza como característico de la EP dos grandes ejes: la *construcción desde abajo*, el *protagonismo popular incluso apropiándose de políticas estatales* y la *intencionalidad de construir y fortalecer la organización*

popular, destacándose la *impugnación de la estructura de dominación* como aspecto constitutivo de esta tradición.

Ana Pagano, de similar trayectoria formativa que la entrevistada anterior, inclusive las plantea como antagónicas:

Yo pienso que son dos tradiciones muy diferentes, y hasta antagónicas te diría. Una nace desde el Estado y nace con una tradición compensatoria, y la otra nace para acompañar un movimiento revolucionario. Y después los dos adjetivos son claramente muy diferentes, no es lo mismo lo popular, con todas las ambivalencias y polisemias que hay alrededor del término, pero siempre tuvo una tradición en América Latina, lo popular como aquello que es desde abajo, aquello que tiene que ver con un sujeto político, el pueblo, que son las clases populares; y lo social es un objetivo muchísimo más amplio. (Ana Pagano, comunicación personal, Mendoza, 13 de Marzo de 2019)

En el caso de la TUES de Mendoza, es significativa la respuesta del primer director, al preguntarle explícitamente por las tradiciones, corrientes pedagógicas en que se apoyaron en el momento fundacional:

tuvimos discusiones y tensiones respecto a esto, de si tomábamos una línea o una corriente o, en el caso mío, era tomar un campo disciplinario y que las corrientes entren en tensión si tienen que entrar en tensión, dentro del campo; lo cual es un poquito más trabajoso porque supone mantener esa tensión. La educación popular estaba y está presente. Para nosotros es casi una referencia, la referencia más cercana. [...] y estaban presentes otras líneas disciplinarias vinculadas a la recreación y el tiempo libre, entonces trabajar esos autores. Desde los criterios más pedagógicos nosotros tomamos a Violeta Núñez y a García Molina de Dar la palabra. (Eduardo Ribó, comunicación personal, Mendoza, 22 de enero de 2018)

De los espacios curriculares estudiados, encontramos obras de Paulo Freire en programas del trayecto Praxis (UNCuyo, FE, 2018a, 2017a, 2017b y 2017c), transversal a toda la formación, y en la asignatura **Educación Social**, que se dicta en el segundo año de la carrera.

Pedagogía de la autonomía es la obra freireana que se trabaja en Praxis I, **Educación Social y Contextos**. Luego, en Praxis III, **Educación Social y los grupos**, aparece **Pedagogía del oprimido**, que se reitera en Praxis IV, **Educación Social y los sujetos**, donde también se incluye la reflexión Krichesky (2011) sobre los vínculos entre ES y EP. En el último trayecto, Praxis V, **El hacer socioe-**

ducativo, ya situado en el diseño e implementación de proyectos, se observa un énfasis en otra tradición estrechamente vinculada a la EP, en tanto metodología de producción de conocimientos desde y sobre la praxis: la *sistematización de experiencias*, de la mano de sus autores referentes en América Latina, Oscar Jara Holliday y Marco Raúl Mejía.

En el espacio curricular Educación Social, la EP aparece como parte de la *evolución* de la disciplina, como su antecedente latinoamericano junto a otros provenientes del viejo continente. En la Unidad 2 del programa, denominada Perspectiva histórica de la ES, se plantea como contenido a desarrollar: *Evolución del concepto de Educación Social: La Educación Especializada, la Animación Sociocultural y la Educación de Jóvenes y Adultos de Europa y la Educación Popular en América Latina como procesos evolutivos de la Educación Social* (UNCuyo, FE, 2018b:3).

En la entrevista a la docente titular de la cátedra, indagamos en el lugar del EP enmarcada en esta idea de *evolución*:

La educación social de alguna manera *integral* como hablábamos de evolución porque tomábamos las raíces europeas enriqueciéndola con nuestras raíces que son latinoamericanas y que tienen que ver con la educación popular. (Ababelia Sánchez Demarque, comunicación personal, Mendoza, 29 de noviembre de 2019. Cursivas mías)

Desde esta concepción, la ES es más amplia e integra a la EP, lo que se fundamenta en la caracterización del sujeto de la ES. Continúa:

Quizá el tema de las características o las condiciones de vida de uno u otro sector, hace que uno lo pueda pensar más amplio en cuestiones de personas que viven en un sector social libre de privaciones si se quiere, a nivel socioeconómico, cultural y demás; frente a lo que uno tiene que concentrarse en cuestiones que tienen que ver con poner a disposición saberes que generen o que promuevan la autonomía, la promoción de las personas en otros contextos que tienen que ver más con situaciones desfavorables, de condiciones de vulnerabilidad y demás. Por eso de alguna manera en algunas cosas se distancian, no sé si se distancian, una encubre a la otra o engloba a la otra.

En la Fundamentación de la propuesta se enfatiza en superar *perspectivas asistencialistas* por *intervenciones de promoción*, procurando buscar complementariedades que permitan proyectar *una educación social que también bebe en las miradas antropológicas y en las praxis liberadoras acunadas en América Latina* (UNCuyo, FE, 2018:2). De la trayectoria formativa de la entrevistada, pro-

viene un aporte complementario con la concepción freireana, que es el de la **psicología comunitaria**, de la que se rescata la contribución de Maritza Montero y su insistencia en la necesidad de compartir saberes en el territorio.

De la EP, se rescata como un aporte para la ES la concepción antropológica del sujeto y los aspectos metodológicos propuestos por Paulo Freire fundamentalmente en su *Educación como práctica de la libertad*, que es la bibliografía citada en el programa:

la concepción antropológica de hombre que tiene Freire, este sujeto como inacabado, como en constante transformación; precisamente la transformación para lograr esa libertad; pensar a una sociedad cerrada y a una sociedad abierta y cómo esa sociedad en transición se construye a partir de la educación, como palanca precisamente de transformación social; todo lo que implica cómo visibiliza al sujeto de la educación y al agente de la educación, este sujeto de alguna manera activo, protagonista, siendo centro *de* [el sujeto de la educación], y un agente que se sabe dialogando saberes. El aporte de la educación bancaria y la educación problematizadora, hay mucho de pedagogía crítica [...] Precisamente entendiéndolo como práctica para la libertad, versus cualquier otro tipo de práctica educativa que sostenga el statu quo, la sociedad cerrada, verticalista, jerárquica. (Ababela Sánchez Demarque, comunicación personal, Mendoza, 29 de noviembre de 2019)

En cuanto a lo metodológico destaca:

Sobre todo el tema de la horizontalidad en las relaciones de sujeto-educador, en eso creo que es lo más significativo cuando hablamos de educación popular. Y que esto sí lo llevamos si se quiere a la metodología de la educación social con un sujeto de la educación distinto; pero en lo que respecta al rol del educador, del agente de la educación y de sujeto de la educación, eso es lo que de alguna manera tiene... como que comparten más, tienen mayor punto de intersección...

Como deja de manifiesto lo anterior, inevitablemente indagar en el lugar de la EP en las carreras estudiadas, implicó entrar en diálogo con las y los entrevistados acerca de **las diferencias** entre ambas tradiciones. Anteriormente se señalaba el sujeto de la educación, el cual se caracterizaría por ser más amplio que el de la EP. Encontramos una coincidencia sobre este punto en los testimonios, aunque enfatizando distintas dimensiones de esa diferencia. Por ejemplo, Eduardo Ribó lo manifiesta subrayando los ámbitos de intervención:

Creo que es mucho más amplia la ES, tiene un campo mucho más amplio que el que pendula la EP. Como que la EP tiene una lógica que se desarrolla en un campo que es el campo popular, y la ES no tiene por qué desarrollarse en el campo popular. Estoy pensando: ¿en un barrio privado se puede dar educación social? Sí. Que es más difícil pensarlo desde la EP ¿O puede un educador social trabajar en educación vial? Sí, puede trabajar, pero quizá no está en la línea del educador popular, pero quizá el educador social se abre camino por ese lado. Me parece que es el campo, que es como más abierto, no está sesgado, no está hecho el recorte hacia lo popular, hacia la mirada hacia lo popular. Sino que está pensado como un campo abierto, y yo puedo elegir involucrarme en una educación social que mire lo popular o que sea EP, que no le puedas encontrar distinciones. Pero también puedo elegir un tipo de educación social, que nos está pasando, que trabaje en responsabilidad social, que trabaje con una empresa, que trabaje con el ambiente, en ciudadanía pero casi en lo gubernamental, o en oficinas de problemáticas de género que no tienen por qué apuntar a lo popular nada más. (Eduardo Ribó, comunicación personal, Mendoza, 22 de enero de 2018)

Es importante destacar que en su concepción, la ES con raíz en la EP es también contrahegemónica. Diego Díaz Puppato, desde la didáctica de la ES, destaca otras dimensiones de la diferencia entre estas tradiciones: las *formas de validación* y lo que podríamos denominar la relación del saber o de los contenidos que se ponen en juego en la situación educativa.

Sobre la primera dimensión, desde su perspectiva la ES se fundamenta fuertemente en la PS y admite la formación sistemática que incluye a los ámbitos académicos, mientras que la EP se convalida en el territorio:

[en] la educación social se admite que haya un vínculo fuerte con la pedagogía social como espacio de discusión teórica y epistémica y de consolidación teórica del campo; la educación social no reniega de esto, al menos en gran mayoría. Entiende de que la educación social supone una formación sistemática, rigurosa, investigación en los ámbitos académicos y no reniega de esto; aún cuando en muchos casos que sí reniegan de la pedagogía social como un campo abstracto que está despegado de las prácticas, los educadores sociales entienden de que debe haber formación sistemática, en líneas generales en esto después vamos a encontrar excepciones, por supuesto, pero que debe haber formación sistemática y esta forma-

ción sistemática se nutre de las investigaciones y se revisa. Y esto puede suceder en los ámbitos académicos y los ámbitos académicos son bienvenidos para pensar esto. En cambio, la educación popular el sistema de validación está dado en estas prácticas en territorio, y convalidada por los mismos actores que permanentemente llevan a cabo las prácticas y los que son sujetos de estas prácticas [...] compensa este sistema de validación... de cuáles son las prácticas válidas, cuáles son los saberes que circulan, se compensa con que en la Educación popular el interés contrahegemónico, la finalidad contrahegemónica está marcada porque son los mismos sujetos los que van determinando muchas que sea así. (Diego Díaz Puppato, comunicación personal, Mendoza, 25 de septiembre de 2019)

Respecto al saber, aquí aparece el énfasis de la tradición española en la *transmisión de los bienes culturales de una época*:

Conclusión

Como avances parciales de una investigación en curso, no es posible presentar conclusiones definitivas sino una serie de interrogantes, a modo de anticipaciones de sentido, para continuar indagando en un campo académico en construcción como el de la ES/PS: heterogéneo, con interpretaciones diversas por parte de sus actores y actrices docentes, de las que aquí solo se ofrece un panorama limitado.

Sin embargo ¿es posible afirmar que en ambos casos estudiados predomina la tradición española? ¿Existe consenso acerca de que la ES puede entenderse como derecho de la ciudadanía, oficio de carácter pedagógico para la transmisión del patrimonio cultural de una época? No obstante ese eventual consenso, ciertas concepciones esbozadas en el relato de nuestros/as entrevistados/as tensionan o relativizan elementos de dicha tradición. En la carrera de Buenos Aires se retoman conceptos de las pedagogías críticas (los/as educadores/as sociales entendidos como *intelectuales transformadores*) de la sociología y la filosofía política (reponiendo y visibilizando relaciones de dominación en el análisis de la realidad y de las políticas públicas, tensionando además la noción de *ciudadanía* a través del concepto de clase social). En el caso de Mendoza, aparece relativizada la noción de *transmisión* de cultura enfatizando, en cambio, la idea de diálogo y construcción/recreación de saberes como aspectos

en la educación social quizás hay como un saber previo que se quiere ofrecer, que se quiere ofertar. Hay una idea de que hay algo que es ya valioso per se y que yo puedo ponerlo a disposición del otro [...]. Que el educador social se da el permiso, y esto es mío no?, por ahí lo ha dicho alguien pero lo estoy pensando, no lo recuerdo ahora, se da el permiso de reconocer que él está en una situación de privilegio frente a otro y que de esa situación de privilegio, puede mirar cuáles son los saberes que son más valiosos que otros, no entiendo que el valor está en la legitimidad de los saberes, porque todos tienen un marco de legitimidad, sino en las puertas que abre. (Diego Díaz Puppato, comunicación personal, Mendoza, 25 de septiembre de 2019)

Para nuestro entrevistado, la EP puede aportar al campo de la didáctica en general y de la ES en particular esa cualidad de *refrescar el deseo, el interés, la presencia del sujeto en la propuesta*.

nodales del proceso educativo. Esta concepción es tributaria de la tradición de la EP y de un enfoque disciplinar complementario, como es el de la psicología comunitaria. Además, se incorpora el concepto de resiliencia, atendiendo a la dimensión psicológica de los sujetos de la educación.

De manera que, si bien el análisis realizado permitiría hablar de una suerte de hegemonía de la tradición española de ES/PS en los orígenes de las carreras estudiadas, lo dicho antes también hace posible vislumbrar la existencia de un ejercicio activo de selección por parte de las y los docentes de concepciones provenientes de otras tradiciones y disciplinas. Podríamos decir entonces que en ambos casos estudiados se ensaya una *tradición selectiva*, para decirlo con Williams, orientada a pensar la especificidad de la ES en nuestro país y, de ese modo, en la construcción de ofertas formativas situadas.

Respecto al lugar de la *Corriente Latinoamericana de EP*, pudimos observar su presencia en ambas carreras, pero ¿podría plantearse que mientras en el caso de Buenos Aires se la considera una tradición totalmente distinta y casi opuesta a la de la ES/PS, en el de Mendoza es considerada la raíz latinoamericana y parte del desarrollo evolutivo de la ES? ¿Podrían pensarse como razonables las argumentaciones esgrimidas para ambas interpretaciones acerca del lugar de la EP en la relación con la ES? ¿Por qué? Como un aporte

al debate, tal vez resulte fructífero avizorar a la EP como *un* modelo de intervención posible de la ES, en el sentido en que lo propone Martínez-Otero Pérez (2021). Esto es, como una alternativa de acción socioeducativa amparada en lo que el autor denomina *modelo crítico de intervención*, uno

de cuyos enfoques es, precisamente, la concepción problematizadora de Paulo Freire.

Consideramos que la respuesta a los interrogantes y supuestos planteados puede contribuir a la reflexión y a la profundización del conocimiento de este campo novedoso de la pedagogía.

Referencias bibliográficas

- ADESU-MEC. (2009). *Educación Social. Acto político y ejercicio profesional*. Uruguay: ADESU-MEC.
- Andrade Lozano, I. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Actualidades investigativas en Educación*, Vol. 16, N° 1, pp. 1-25.
- Baraldo, N. (2022). "Campo académico de la Educación/Pedagogía Social en Argentina. Trazos de una experiencia en proceso". *Revista Caminhos da educação. Diálogos, culturas e diversidades*.
- Cajaraville, J. y García, A. L. (2009). La construcción de una apuesta. *Itinerarios en Educación/Recreación*, N° 1, pp. 23-35. Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación. Recuperado de <https://istlyr-caba.infed.edu.ar/sitio/revista-itinerarios-en-educacion-recreacion/>.
- Camors, J. (2017). "Encuentro Nacional de educadores/as sociales y estudiantes de educación social. 25 años de creación y construcción - Octubre 2005". En *Encuentros y Análisis desde la experiencia*. Uruguay: ADESU/AEES.
- (2021). "Presentación". En *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Argentina, Brasil y Uruguay*. Uruguay: UNCuyo, Universidad de la República y Universidad Estadual de Maringá. Recuperado de <https://shortest.link/2GYA>.
- Canal SEÑAL U (2016). *Teoría Práctica* [Archivo de video] 5 de septiembre. Recuperado de <https://shortest.link/1u-->.
- Díaz Puppato, D. (2019). "Las prácticas de la enseñanza en la educación social: encuentros y tensiones desde una perspectiva didáctica". *Convergencias. Revista de Educación*, Vol. 2 N° 4, pp. 129-151. Recuperado de <https://shortest.link/2zK7>.
- Díaz Puppato, D. y Ribó, E. (2017). "Formación técnica universitaria en Educación Social: diálogo de saberes y saberes en tensión". En Müller, V., *Pedagogía Social e Educação Social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina*. Brasil: Appris Editora.
- Instituto de Tiempo Libre y Recreación (2007). *Plan de Estudios*. Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social.
- (2013). *Programa del Seminario de Profundización en Educación Popular*. Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social.
- Krichesky, M. (comp.) (2011). *Pedagogía Social y Educación Popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Cuaderno de Trabajo N°2. Argentina: UNIPE.
- Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200416041450/Cuaderno-de-trabajo-2.pdf>
- Martínez-Otero Pérez, V. (2021). "Pedagogía social y educación social". *Educação em Questão*, Vol. 59, N° 59, pp. 1-22.
- Michi, N. (2012). 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* (pp. 131-180). Buenos Aires: AIQUE.
- (2021). "Poco a poco. Movimientos populares y educación: un campo de estudio y de acción". *Algarrobo-MEL*, N° 9, pp. 1-13. Recuperado de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/mel/article/view/4534>.
- Monteiro Machado, E. (2011). "Encuentros y desencuentros entre la Pedagogía Social y la Educación Popular en América Latina: el caso de Brasil". En Krichesky, M. (comp.). *Pedagogía Social y Educación Popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Cuaderno de Trabajo N°2. Argentina: UNIPE. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200416041450/Cuaderno-de-trabajo-2.pdf>
- Moyano, S. (2009). "Educación Social y ejercicio profesional". En *Educación Social. Acto político y ejercicio profesional*. Uruguay: ADESU-MEC.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Argentina: Santillana.
- Redondo, P. (2014). "Aproximaciones al campo de la Pedagogía Social en la Argentina". *Revista Interfaces Educativas*, Vol. 3, N° 1, pp. 67-76.
- Ribas Machado, É. (2014). *O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada o estágio atual no Brasil e Espanha* [tesis doctoral]. Brasil: Universidade de São Paulo. Recuperado de <https://shortest.link/2p5u>.
- Ribó, E. y Díaz Puppato, D. (2021). "Devenir de la educación social en Mendoza: una mirada hacia el campo laboral". En *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Argentina, Brasil y Uruguay*. Uruguay: UNCuyo, Universidad de la República y Universidad Estadual de Maringá. Recuperado de <https://shortest.link/2GYA>.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.

- Torío-López, S. (2006). "Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. Hacia una pedagogía social en construcción". *Estudios sobre Educación*, N° 10, pp. 37-54. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8929/1/EB.PDF>
- Universidad Nacional de Cuyo (2015). *Plan de estudios*. Tecnicatura Universitaria en Educación Social.
- (2017a). *Planificación del Espacio Curricular Praxis I: Educación Social y Contextos*. Tecnicatura Universitaria en Educación Social.
- (2017b). *Planificación del Espacio Curricular Praxis IV: Educación Social y los sujetos*. Tecnicatura Universitaria en Educación Social.
- (2017c). *Planificación del Espacio Curricular Praxis III: Educación Social y Campo grupal*. Tecnicatura Universitaria en Educación Social.
- (2018a). *Planificación del Espacio Curricular Praxis V: El hacer socioeducativo*. Tecnicatura Universitaria en Educación Social.
- (2018b). *Planificación del Espacio Curricular Educación Social*. Tecnicatura Universitaria en Educación Social.
- Vázquez, T. (2005). "¿De qué ciudad educadora estamos hablando hoy? Entrevista a Jaume Trilla Bernet". *Pedagogía y Saberes*, N° 22, pp. 111-114.
- Williams, R. (2009). *Marxismo y Literatura*. Argentina: Las cuarenta.