

Antecedentes de la Educación Social y la Educación Popular

Nicolás Carriquiriborde¹

Resumen

La presente comunicación intenta problematizar sobre dos conceptos que en el campo educativo aparecen con sentidos diversos y han generado un sinnúmero de discusiones en torno a sus orígenes, sus posibles vinculaciones, sus puntos de contacto, su abordaje e implicancias teóricas. Hablamos de lo que se denomina como educación social y educación popular.

Su abordaje en este trabajo cobra relevancia dado que es parte medular del proyecto de investigación que vengo llevando a cabo como becario de la Universidad Nacional de La Plata y donde vengo realizando mis estudios en la Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Antecedentes del proyecto de investigación

El proyecto en cuestión se propone indagar los sentidos que se le otorgan a la Educación Física en experiencias de educación social desarrolladas en el marco de programas socioeducativos (Centros de Actividades Infantiles - CAI) y de educación popular (Bachilleratos Populares). En este sentido la elección del objeto de estudio parte de poder rastrear, indagar, analizar e interpretar los sentidos que se le otorgan a la Educación Física en ámbitos alternativos y colaterales al sistema educativo que delimitan aún más su especificidad y función.

¹ CICES/IdIHCS-UNLP/CONICET

El planteo del problema de investigación toma la noción de educación social esbozada por Violeta Núñez (1999) como aquella que

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

A su vez, la educación popular se define como “concepción político-pedagógica que implica la apropiación y resignificación de conocimientos socialmente válidos y la posibilidad de comprender la realidad para transformarla, junto con otros, de manera organizada” (Borzese, Costas y Wanger, 2011, p. 93).

En este marco las propuestas socioeducativas que se pretenden investigar incluyen a la Educación Física como parte de su propuesta educativa. Sin embargo, la práctica corporal que se propone intenta operar desde otras lógicas, una en articulación con el sistema formal y como política estatal en el marco de los CAI que se fundan como una política socioeducativa en el nivel de educación primaria “orientada a ampliar y fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los niños y las niñas que requieren mayor apoyo pedagógico y acompañamiento para acceder y/o completar sus estudios, con el objetivo de cumplimentar plenamente el derecho a la educación” (Centros de Actividades Infantiles -CAI-, Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p.); otra, los Bachilleratos populares, que se configuran como espacios autónomos de la institución escolar y como experiencia educativa que intentan disputar los discursos y prácticas hegemónicas del sistema educativo.

Puigrós (1998) nos plantea que si pensamos la práctica educativa como un espacio de producción de sentidos diversos y antagónicos que pugnan por constituirse en discursos pedagógicos hegemónicos, además de las interpelaciones dominantes, debemos analizar aquellas no legalizadas y combatidas. Hacia esta última cuestión apunta nuestra investigación, hacia el reconocimiento de los múltiples espacios institucionales, discursos pedagógicos y experiencias educativas que, sin ser necesariamente parte del sistema educativo, se constituyen en elementos elementales del campo educativo, abriendo discursos y prácticas educativas con otros sentidos que buscaremos desarrollar y problematizar.

Antecedentes de la educación social

Son varios los autores y autoras que coinciden en ubicar los orígenes de la educación social en Europa en el contexto de la Ilustración y de la instalación del nuevo orden moderno. Sin embargo, las concepciones sobre lo que es o debe ser la educación social muestran diferencias en el momento de darle un marco teórico de referencia y su ámbito de inserción territorial, esto es: las ideas de educación que producen, para qué sujetos, con qué o cuáles métodos, con qué finalidad y en qué contexto institucional.

Tanto Monteiro Machado (2011) como Krichesky (2011) coinciden en afirmar que los primeros desarrollos teóricos de la educación social provienen de Alemania y España (fundamentalmente del primero) más preocupada por la educación de los pobres, es decir, que son producciones teóricas que se dan en el nuevo escenario de la Modernidad, en el auge del capitalismo industrial donde una gran parte de la población ha quedado excluida y, por lo tanto, no ha logrado acceder a un trabajo ni a una educación en los términos que el nuevo orden mundial establece. Ahora bien estas preocupaciones tienen enfoques diversos y muchas de ellas provienen de teorías que entienden la realidad social semejante al funcionamiento del organismo donde el modo en que ésta se organiza es algo natural y cualquier mal funcionamiento es considerado un desvío, una especie de enfermedad que merece su tratamiento particular. De modo que el orden dominante, con el positivismo como arma eficaz moralizante, justifica la intervención social sobre esos grupos, esas poblaciones desviadas con el objetivo de mantener el funcionamiento social tal cual aquel considera y ordena.

Es en este contexto que acontecen en Europa distintas experiencias de educación por fuera de los ya consolidados sistemas educativos nacionales y que buscan atender a diversas problemáticas y sujetos que el Estado y sus instituciones no logran alcanzar. Según Monteiro Machado las manifestaciones de ella en países como Italia, Francia, Alemania, España y los anglosajones podrían resumirse en educación de adultos y formación para el trabajo, atención de la tercera edad, educación especial, educación para poblaciones en situación de pobreza, problemas raciales, de drogas, entre otros. Son experiencias que “combina(n) la prevención primaria y secundaria con la recuperación de individuos con dificultades de conducta y atención sociocultural” (Monteiro Machado, 2011, p. 43). Al calor de estas experiencias se van produciendo

toda una serie de tematizaciones que van conformando un nuevo campo de conocimiento y permiten el surgimiento de una nueva disciplina que se encargara de reunir esas experiencias, sistematizarlas, analizarlas, darle unidad y sentido a la vez que producen una delimitación, una distancia de los conocimientos y experiencias de la pedagogía clásica, que la entienden como disciplina que estudia lo educativo formal. Estamos hablando de lo que se denomina como Pedagogía Social.

Antes de dar una definición acabada del término es necesario retomar cierta caracterización que realiza Krichesky sobre la Pedagogía Social ya que el autor considera que “uno de los principales problemas que presenta la Pedagogía Social para constituirse en un campo disciplinar es la diversidad de perspectivas y abordajes conceptuales” que ha construido históricamente la disciplina (2011, p. 59). En este sentido el autor considera que existen tres perspectivas, la primera que retoma de Trilla (2000), Feroso (1994) y Ruiz (2003) como “aquella que plantea que la Pedagogía Social interviene por `fuera del sistema educativo´ en contextos o medios educativos no formales, o como ciencia práctica social y educativa no formal” (Krichesky, 2011, p. 60). Es decir, que esta pedagogía se va a encargar de todas aquellas prácticas que tienen un componente y una intencionalidad educativa central por fuera de la escuela. Aquí su diferenciación es clara, todo lo educativo que esta por fuera de la institución legitimada para enseñar y aprender. En este sentido cuestiones del tipo epistemológicas, metodológicas, de objetos de conocimiento no parecieran (veremos más adelante que esto se tensiona) entrar en conflicto con la Pedagogía más clásica ya que aquella abordaría otra realidad (como si la misma no fuera parte del entramado social).

Una segunda perspectiva “que es hegemónica en los países centrales y muy ligada a las tradiciones del pensamientos funcionalista, moralizador e higienista” (2011, p. 60) es aquella que se encarga de la educación de sujetos necesitados que no han logrado integrarse al modo de organización social propuesto por la industrialización. Aquí el “integrarse” guarda su sentido más literal de la palabra al querer hacer mención a que el problema se centra en el grupo social que no logra adaptarse a las condiciones que el mundo social establece y por lo tanto merecen una intervención específica. Podemos afirmar que sus efectos han sido la producción de pedagogías especiales para pobres, discapacitados, mujeres, negros, entre otras.

Por último, una tercera perspectiva que pone su énfasis en la búsqueda de transformar los efectos de desigualdad y segregación social y busca incidir en los sistemas educativos y que el autor reconoce, retomando las palabras de Nuñez (1999), en tanto “construcción de plataformas múltiples y diversas capaces de dar al sujeto de la educación un lugar de protagonismo en los procesos de adquisición y consiguiente apropiación, transformación y uso de los saberes en juego a nivel local y global”. De esta manera, podemos observar que este modo de entender la pedagogía social ya no parte de la diferenciación tajante con el sistema formal y la pedagogía entendida en esos términos sino que busca ser una teoría que incluya lo escolar pero la supere en el sentido de abarcar lo educativo como un proceso mucho más amplio donde la escuela ya no es entendida como la única formadora de ciudadanía y otros espacios y prácticas cobran un papel relevante en la educación de las personas. A la vez, esta concepción supone que las desigualdades sociales son producto de las propias lógicas que instala el modelo económico y cultural hegemónico y por lo tanto cuestiona el orden dominante y pone el énfasis en producir prácticas con sentido inclusivo y de transformación de las realidades sociales.

Delimitadas de modo sintético las tres grandes concepciones de la educación social que hemos encontrado en la bibliografía citada podremos ir afirmando que el campo de la educación social ha ido reconfigurándose con el tiempo desde una disciplina que se ocupaba de intervenir y tematizar en prácticas educativas fuera del ámbito escolar (en muchos casos con una impronta higienista y moralizadora) sin ningún diálogo ni punto de contactos con ella hacia una concepción que entiende a la educación de una forma más integral donde la escuela es uno de los modos en que esta sucede y no el único pero que busca incidir en ella incorporando nuevas prácticas y modos que la pedagogía tradicional niega.

Decíamos también que la educación social es una producción europea pero que en las últimas décadas del siglo XX aparecen con fuerza en América Latina producciones teóricas desde el campo educativo haciendo referencia a la pedagogía social y la educación social. Son varios los autores y autoras que hablan de la educación social en nuestra región (Monteiro Machado, 2011; Krichesky, 2011; Nájera Martínez, 2011; y otros) todos ellos coinciden en situar a este tipo de pedagogía en los últimos años del siglo XX y con mayor fuerza en la primera década del siglo actual.

El autor chileno Nájera Martínez afirma que “sin duda el XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales en Montevideo (...) constituye un hito demarcatorio de un `antes´ y un `después´ en las educaciones populares latinoamericanas” (2011, p. 86). El mismo autor sostiene que en Chile “la Pedagogía Social ha tomado cuerpo desde nuestras experiencias e investigaciones en el campo de la educación popular contemporánea” (2011, p. 77). Monteiro Machado, por su parte, menciona que la pedagogía social en Brasil “el proceso de estructuración y organización de la disciplina encontró el soporte teórico y político solo recientemente, a pesar de contar con la educación popular transformadora diseñada y desarrollada hace varias décadas por Paulo Freire” (2011, p. 44). Como puede observarse, por un lado, se hace mención a que la pedagogía social como campo de estudio en los países latinoamericanos, aparece en los finales del siglo XX, y por otro lado, existe una particularidad en la región que los autores mencionan y recuperan que refiere a la idea de educación popular. Sobre este punto profundizaremos en el apartado que sigue.

Antecedentes de la educación popular y sus implicancias con la educación social

En un trabajo sobre la educación de adultos en América Latina, Rodríguez (2009) establece tres grandes momentos en el que este tipo de educación se desarrolla en la región y que, si bien se focaliza en la educación de adultos, nos sirve de modo más general para situar su devenir como parte de una experiencia de educación popular.

Según la autora la educación de adultos como campo específico de conocimiento, como política y problema público aparece en la década del 40 y del 50, siendo este su momento fundacional. Son tiempos marcados por la posguerra donde EE.UU. se va consolidando como país dominante en la región y aparecen los nuevos organismos internacionales como la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y que comienzan a tener injerencia decisiva en las políticas de cada nación. Por otro lado, es una época donde comenzaba a “ponerse en evidencia las incapacidades de los sistemas escolares de garantizar la escolarización masiva, en términos de convocatoria y de retención del conjunto de la población; los gobiernos comienzan con fuerza

a emprender campañas masivas de alfabetización” (Rodríguez, 2009, p. 70). En este escenario y desde los organismos mencionados comienzan a desarrollarse una serie de políticas y de programas de ayuda que definen y orientan la intervención en la educación de adultos. La perspectiva que tenían estos programas era de una educación del tipo “compensatoria, supletoria o recuperatoria de las carencias de la infancia, y sus propuestas remitían al modelo escolar” (Rodríguez, 2009, p. 71).

El segundo momento se caracteriza por los procesos de radicalización política de las décadas del 60 y 70. Son los años en que el modelo desarrollista de los países centrales se impone en la región basándose en la idea de que los países periféricos para dejar de ser subdesarrollados y pasar al desarrollo deben “superar obstáculos internos entre los cuales el cultural era un factor central” (Rodríguez, 2009, p. 72). Así la educación se tornaba un elemento estratégico para el desarrollo y fue una de las formas en que los Estados Unidos, como expresión de ese modelo, logra orientar la política educativa de los países en “vías de desarrollo” y donde la educación de adultos se expande con un fuerte financiamiento para su implementación. La concepción de este tipo de educación es llamada alfabetización funcional que tenía una “perspectiva individual del crecimiento articulado a un modelo de desarrollo similar al de los países centrales (...) De modo paralelo la educación popular se irá expandiendo en una línea opuesta, construyendo una perspectiva donde las posibilidades del desarrollo se ligarían más que a un ascenso personal, a la posibilidad de la acción política ligada al proceso de concientización y a la praxis de liberación” (Rodríguez, 2009, p. 74). Es aquí donde podemos situar a la educación popular en el sentido más freireano del término, vinculada a una propuesta contra hegemónica que sitúa a la educación como un acto eminentemente político, crítico de las relaciones de poder dominantes y como práctica de liberación.

Finalmente, un tercer momento situado en las décadas del 80 y el 90 caracterizado por las dictaduras militares, el neoliberalismo como modelo económico hegemónico y la crisis social. Hacia finales de la década del 70 muchos de los países de la región sufrían la implantación de dictaduras militares, de represión, asesinato y desaparición de personas que consideraban vinculadas de alguna manera a organizaciones políticas, sociales y sindicales entre las cuales se encontraban maestros y maestras de adultos y alfabetizadores. Paralelamente

instalaban un modelo económico privatizador de las empresas y servicios estatales, de transferencias de grandes recursos y una vuelta indiscriminada a la toma de deuda. Esta situación para la década del 80 y más profundamente en la década del 90 produjo profundas desigualdades y su consecuente crisis social. “La crisis económica afectó de manera particular a la población destinataria de la Educación de Adultos. También generó dinámicas sociales por fuera y en oposición a los aparatos del estado” (Rodríguez, 2009, p. 76). Son tiempos de un fuerte descreimiento sobre el Estado por su papel represor en la dictadura y porque se desatan toda una serie de discursos, de tinte neoliberal, que critican su papel entorpecedor en la economía y lo colocan en un rol de mero administrador. Es en este sentido que se generan nuevas dinámicas por fuera del Estado. Las organizaciones sociales son una consecuencia de la situación crítica que vive la región y con ellas se promueven nuevas acciones educativas destinadas a la población joven y adulta. En este contexto la escuela queda reducida a su rol de contención social por la profunda crisis social que existe en la región y son muchos los sectores sociales que encuentran en esas organizaciones políticas, religiosas, sociales, no gubernamentales, experiencias de educación autoproclamadas de educación popular.

Esta breve caracterización nos permite ubicar a la educación popular como una teoría y práctica educativa que surge en las décadas de radicalización política de América Latina con una fuerte crítica al modelo positivista, normalista y moralizante escolar y, más allá, al orden establecido al reconocer relaciones de dominación que se expresan en la división social entre opresores y oprimidos. La educación popular se plantea como una educación liberadora “entendida como un fin en sí mismo y un medio para la construcción de poder popular en pos de la transformación social [y que] busca la emancipación social y educativa de los sectores más postergados” (Krichesky, 2011, p. 62). En esta concepción podemos ubicar muchas de las experiencias iniciadas desde mediados de siglo XX de educación de adultos, alfabetización, educación comunitaria de base, la teología de la liberación, entre otras.

La educación popular como producción particular latinoamericana condensa varios sentidos. Según Krichesky (2011):

en el Cono Sur estuvo muy ligada a los procesos de lucha contra dictaduras y a los procesos de democratización, en los países andinos como

Bolivia y Perú es notorio el acento en lo étnico y lo indígena. En América Central se la vincula con los procesos insurreccionales, en México tuvo su nicho de iniciativas organizativas independientes que buscaban opciones frente al partido de gobierno (p. 62).

Es en este tipo de prácticas y teorías alternativas propias de la región que los autores citados proponen establecer puntos de contactos con la educación social al resaltar que son prácticas que destacan la crítica a los modelos hegemónicos y buscan incluir con sentido emancipatorio a sectores postergados. Hasta fines de la década del 90 la educación popular era lo que pasaba “por fuera de la escuela”, lo “no formal”; en algunos casos podía ser una política focalizada pero que no lograba dialogar, articularse con la escuela, ésta no era un lugar de educación popular.

En los últimos años muchas de esas experiencias enmarcadas en la concepción de educación popular esbozada anteriormente fueron estableciendo diálogos con la estructura estatal, algunas demandando el reconocimiento estatal de sus títulos (los casos de los denominados Bachilleratos de educación popular, de jóvenes y adultos), otras incorporándose a distintos programas sociales y educativos surgidos desde el Estado (en Argentina se crea la Dirección Nacional de Programas Socioeducativos), otras tantas han conseguido conformarse como ámbito específico del área educativa del Estado (los casos de Brasil y Uruguay y la creación de carreras de educación social) y otras aún se mantienen como experiencias autónomas del Estado. Este clima de diálogo e incorporación de muchas de estas experiencias a la esfera estatal debe entenderse, entre otras cosas, como producto de la crisis del neoliberalismo en los países de la región, el surgimiento de gobiernos que vuelven a colocar al Estado en la escena principal de la política e incorporan en la agenda estatal la inclusión educativa y una serie de medidas tendientes a masificar la escuela pública, las demandas de la formación permanente, la democratización del conocimiento, el reconocimiento de la diversidad cultural, son entre otros factores los que marcan una ruptura en torno al devenir de la educación popular.

De este modo la educación popular es interpelada por la pedagogía social en tanto teoría y práctica educativa “que se preocupa de cuestionar las lógicas de la exclusión y atender a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, dotando a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico” (Núñez, 1999, p. 26).

Reflexiones finales

En este artículo se han revisado los conceptos de educación social y educación popular como parte de la problemática que se plantea en el proyecto de investigación que vengo realizando y en el que se expusieron sus antecedentes.

Analizando sus orígenes se observa que ambas surgen en contextos y territorios diferentes pero que mantienen ciertos puntos de contacto como el construirse como prácticas alternativas al sistema escolar, la crítica al modelo pedagógico imperante (la educación popular profundiza la crítica hacia el orden social), los sujetos sociales en el que intenta operar (la educación social no especifica un único sujeto) y los nuevos debates en torno a sus vinculaciones y diálogos con el Estado y la institución escolar.

Por otro lado, se ha puesto de manifiesto que la pedagogía social en la región Latinoamericana retoma las experiencias y bases teóricas de la educación popular para constituirse como campo disciplinar. Lo que no parece resolver teóricamente son sus delimitaciones de la pedagogía formal, de la pedagogía “a secas” en tanto que busca incluirla pero desde un ámbito específico y diferencial al mismo tiempo: el social. En este sentido, ¿no es la pedagogía una disciplina de índole social por encargarse del estudio de la educación?, en palabras de Monteiro Machado (2011, p. 37) “¿la Pedagogía ya no es social? ¿Debe incluirse el adjetivo social junto a Pedagogía para que alcance a todo el universo educativo? ¿Al hacer hincapié en lo social no se fragmenta la Pedagogía y se fragiliza la Educación?”.

Otras autoras por su parte siguen ponderando, al menos para la región, la idea de educación popular como signifiante cargado de sentidos diversos pero que expresan un sinnúmero de experiencias y teorías con un fuerte componente crítico de las relaciones sociales de dominación, que buscan interpelar a sujetos en situación de desigualdad económica, social cultural y buscan la emancipación social. Para Southwell “la educación popular puede ser considerada un signifiante vacío que funcionó como superficie de inscripción de distintas concepciones, modelos de sociedad, nociones sobre la inserción de niñas, niños y jóvenes y la integración de los distintos sectores sociales” (2011, p. 34). En un mismo sentido la educación popular para Puigros “(...) se constituye como un campo complejo de articulaciones múltiples cuyas prácticas entrecruzan demandas provenientes de diversos grupos de la sociedad civil y sujetos sociales (indígenas, migrantes, mujeres, sectores

urbano-populares, infancias vulneradas, etc.), resultando configuraciones socio-históricas y culturales particulares” (2013, p. 20).

A los fines de este artículo se puede afirmar que las nociones así entendidas de educación social y educación popular puede arrojar luz al momento de analizar las dos prácticas educativas que propongo en la investigación ya que son prácticas que se constituyen por fuera del sistema escolar formal pero que una (los Centros de Actividades Infantiles) es parte de una política socioeducativa estatal e incluye a la escuela y la otra (Bachillerato Popular) de carácter autogestionada y por fuera del Estado. Por lo tanto pueden ser consideradas prácticas de educación social y/o educación popular y en este diálogo analizar los discursos y prácticas que cada una promueve sobre lo educativo en general y sobre la educación física en particular.

Bibliografía

- Borzese, D.; Costas, P. y Wanger, L. (2011). Educación social y políticas públicas. La educación social en la Argentina ante el desafío de justicia educativa. En Krichesky, M. (comp.) *Cuadernos de trabajo # 2 año 1: Pedagogía social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Buenos Aires: UNIPE: editorial universitaria.
- Krichesky, M. (2011) Pedagogía Social y educación popular. Tensiones y aportes sobre el derecho a la educación. En Krichesky, M. (comp.). *Cuadernos de trabajo # 2 año 1: Pedagogía social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Buenos Aires: UNIPE: editorial universitaria.
- 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.) *Cuadernos de trabajo # 2 año 1: Pedagogía social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Buenos Aires: UNIPE: editorial universitaria.
- Nájera Martínez, E. M. (2011). A la búsqueda del sujeto pedagógico. Encuentros entre Pedagogía Social y educación popular en Chile. En Krichesky, M. (comp.) *Cuadernos de trabajo # 2 año 1: Pedagogía social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Buenos Aires: UNIPE: editorial universitaria.

- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Puiggrós, A. (1998). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rodríguez, L. (Dir.) (2013). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL.
- Rodríguez, L. (2009). *Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Southwell, M. (2011). Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con sus épocas. En Krichesky, M. (comp.) *Cuadernos de trabajo # 2 año 1: Pedagogía social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Buenos Aires: UNIPE: editorial universitaria.

Fuentes

- Ministerio de Educación de la Nación (2010). Centros de Actividades Infantiles –CAI- Cuaderno de notas I: Proyecto de actividades infantiles –CAI-