

Pedagogías en la formación de los educadores sociales

Canciano, Evangelina

García, Ana Laura

Ceresani, Viviana

Bugarin, Elcira

evacanciano@yahoo.com.ar

Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social

Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación

La formación de educadores sociales en tanto propuesta formativa inscripta en el nivel superior de gestión estatal data de los últimos años. En el caso de la Carrera de Pedagogía y Educación Social que se dicta en el Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, dicha formación fue inaugurada en el año 2007, con una propuesta curricular que contempla el área de las pedagogías. Como docentes del área, y después de cinco años de estar abocados al desarrollo curricular de esta Carrera, en este trabajo nos proponemos revisar qué se enseña en estas asignaturas a partir de explorar en sus propuestas de trabajo cuáles son los principales ejes, experiencias y discusiones que se consideran significativos para la formación de educadores sociales. Los interrogantes que nos guían en este abordaje son los siguientes: ¿los problemas de la pedagogía social son problemas propios de la pedagogía moderna? ¿La desbordan? ¿Suponen alguna novedad o giro en el campo pedagógico? ¿Buscan pensar algo que aquella omite? ¿La novedad reside en los contenidos, en la propuesta de trabajo, en los recursos que se ponen en juego, en la vinculación que se propone con las experiencias sociales y pedagógicas de los estudiantes en formación? El trabajo alrededor de estos interrogantes busca mostrar los límites de los saberes de la pedagogía moderna, a la vez que, las posibilidades de ampliar su horizonte cuando unas prácticas y un oficio -como el de educador/a social- vienen a funcionar como ese ‘afueradentro’ (Kantor, 2008) que nos lleva a interpelar los saberes históricamente construidos al interior del campo pedagógico. Es en estos procesos de trabajo donde la pedagogía también puede encontrar un conjunto de problemas y perspectivas que le aporten vitalidad a sus interrogantes constitutivos y un lugar donde volver a pensar sus tradiciones. De allí el interés por procurar hacerlos visibles a la luz de una formación que se encuentra en sus primeros años de desarrollo.

Palabras claves: pedagogía moderna- formación- educadores(as) sociales- pedagogía social- experiencias pedagógicas

Introducción

Después de cinco años de creación de la Carrera de Pedagogía y Educación social, y como docentes del área de las pedagogías, en este trabajo nos proponemos revisar qué se enseña/enseñamos en estas asignaturas a partir de explorar en las propuestas de trabajo que venimos desarrollando -junto a los grupos de estudiantes que han transitado en este tiempo-, cuáles son los principales ejes, discusiones y experiencias que se consideran significativos para la formación de educadores sociales.

Los interrogantes que nos guían en este abordaje son los siguientes: ¿Se trata de problemas, ejes y experiencias propios de la pedagogía moderna? ¿La desbordan? ¿Suponen alguna novedad o giro en el campo pedagógico? ¿Buscan pensar algo que aquella omite? ¿La novedad reside en los contenidos, en la propuesta de trabajo, en los recursos que se ponen en juego, en la vinculación que se propone con las experiencias sociales y pedagógicas de los estudiantes en formación?

Siguiendo la pista de estos interrogantes, buscaremos problematizar algunos límites de los saberes de la pedagogía moderna, a la vez que las posibilidades de ampliar su horizonte cuando unas prácticas y un oficio -como el de educador/a social- vienen a funcionar como ese “afueradentro” (Kantor, 2008) que nos lleva a interpelar los saberes históricamente construidos al interior del campo pedagógico.

Es en estos procesos de trabajo donde la pedagogía también puede encontrar un conjunto de problemas y perspectivas que le aporten vitalidad a sus interrogantes constitutivos y un lugar donde volver a pensar sus tradiciones. De allí el interés por procurar hacerlos visibles a la luz de una formación que se encuentra en sus primeros años de desarrollo. Al tiempo que permitirá comprender algunos aspectos que hacen a la especificidad de la pedagogía social.

Punto de partida: ¿qué se enseña/qué enseñamos en las pedagogías de la Carrera de educación social del ISTLyR?

Partimos de una constatación: muchos de los saberes y experiencias que enseñamos no nacen con esta Carrera. Se trata de saberes disponibles, que ya estaban allí al momento de la creación de cada asignatura. Lo novedoso tal vez radique en el esfuerzo mismo por definir, seleccionar y recortar qué se enseña en las pedagogías cuando el propósito tiene como horizonte la formación ya no de profesores, maestros, psicólogos o trabajadores sociales (por nombrar algunas profesiones con mayor tradición en el trabajo socio-educativo), sino la formación de educadores/as sociales. Lo novedoso puede aparecer cuando vemos qué acontece a partir de tal esfuerzo. Esfuerzo de invención, al decir de Violeta Núñez (2004), que compromete nuestra imaginación sobre el futuro, la vida social y, sobre todo, la responsabilidad ante la educación de las nuevas generaciones.

Tras esta afirmación, aparece rápidamente una pregunta: *¿en qué consiste el oficio del educador social?* Aunque sin guiarnos por una definición acabada, completa, sí nos movemos entre algunas certezas provisorias. Desde el punto de vista del *perfil profesional de/la Educador/a Social*¹, independientemente de los contextos institucionales y de áreas específicas donde el rol se despliegue, el mismo se recorta a partir de una serie de *funciones específicas* como son: análisis e interpretación de situaciones socioeducativas y las particularidades del contexto en el que realizará sus tarea educativa; interpretación de políticas sociales y educativas que atraviesan el ámbito de intervención; diseño, implementación y evaluación de proyectos, programas y acciones educativas pertenecientes a los ámbitos público, privado y/o de la sociedad civil, y enfocadas al desarrollo socioeducativo en las comunidades y a la promoción social de sujetos y colectivos; desarrollo de estrategias para la inclusión y promoción de ciudadanía plena en los sujetos y colectivos que atraviesan situaciones de vulnerabilidad; promoción y puesta en marcha de planes, programas, proyectos y acciones educativas, artísticas y culturales para favorecer el acceso pleno al patrimonio cultural; participación en la producción, sistematización y difusión de información sobre las diferentes prácticas y conocimientos en pedagogía y educación social.

Estas funciones y rasgos del perfil profesional cobran sentido en una perspectiva que procura interrogar y comprender la educación como acto político, e inscribir el oficio del educador social allí. Al decir de la colega Patricia Redondo “atender la educación y construir claves de lectura para comprender el campo de la educación social requiere de un posicionamiento que refleje el sentido político de toda intervención social y/o educativa, programa, propuesta o construcción que se proponga llevar adelante” (Redondo, 2008).

En este punto volvemos sobre un interrogante que insiste (y por momento se nos torna algo esquivo, difícil de capturar en una sola mirada): *¿Cuáles son los ejes, experiencias y discusiones que consideramos significativos para la formación de educadores sociales?*

Abordar esta pregunta nos coloca en posición de examinar más de cerca las propuestas de trabajo que venimos poniendo a disposición, reelaborando y ensayando desde hace algunos años. Para ello, intentaremos identificar las regularidades que observamos entre las tres asignaturas del área de las pedagogías², entendiéndolas como expresión de lo que se pone en juego al interior del campo de la pedagogía social.

En este sentido, según nuestra perspectiva, de la lectura conjunta de las tres propuestas de trabajo surgen los siguientes asuntos: a) el lugar y las características de las tradiciones pedagógicas en la enseñanza de las pedagogías; b) un conjunto de cuestiones que podemos situar como problemas educativos contemporáneos vinculados a las

¹ Seguimos en esta definición el diseño curricular de la Carrera, aprobado por Resolución Ministerial ME Nro. 3547/07 del GCBA en el año 2007.

² El área de las pedagogías se conforma por tres asignaturas: teorías pedagógicas (materia cuatrimestral de 6 hs cátedra), pedagogía y educación social I (materia cuatrimestral de 6 hs cátedra) y pedagogía y educación social II (materia cuatrimestral de 6 hs cátedra). Estas asignaturas son correlativas.

relaciones entre educación, inclusión y política; c) los viajes y las salidas como experiencias formativas.

Reconocerse en la figura del heredero: el lugar de las tradiciones pedagógicas

“...la tradición tiene que ver con el traspaso de ciertos saberes de una generación a la otra, y en ese sentido lo tradicional no es antiguo, ni está muerto, sino que es la fuente de lo nuevo. Es la forma en que algo llega hasta el presente para que pueda transformarse”. (Y lo que dice cobra sentido en un género en que, precisamente, ese traspaso se cortó durante varias décadas) “El tango clásico aporta los modelos, los moldes, incluso para que puedan ser cambiados”. “Es necesario conocer muy bien ese legado. Porque si todo es tango, entonces ya nada lo es.”

(Ramiro Gallo, joven músico argentino, dedicado al tango)

“Habría que pensar la vida a partir de la herencia”, nos dice Derrida (2001:12). Se trata de poner en juego en la enseñanza, un posicionamiento respecto de la tradición y la herencia, es decir, de hacer lugar a la pregunta: ¿De qué tradiciones somos herederos? O en palabras de Derrida, ¿qué escogemos como herencia en la formación pedagógica? Como nos ha enseñado este filósofo francés “un heredero no es solamente alguien que recibe, es alguien que escoge, y que se pone a prueba decidiendo”. En ese sentido la herencia es también un texto, de modo que la afirmación del heredero, consiste en su interpretación, en escoger” (Ibídem, 2001: 16).

Tarea y gesto fundante, creativo y responsable el de escoger la herencia en la que nos inscribimos en el campo de la pedagogía cuando lo que nos orienta es la formación de educadores sociales como en el caso particular que aquí nos convoca. Ahora bien, *reconocerse en la figura del heredero* no es una tarea simple, sin embargo, resulta ineludible y requiere esfuerzo. Supone un arduo trabajo de elaboración. En parte porque se trata de asumir que en la formación de un educador social, *aunque reciente, no todo se inaugura.*

Como decíamos en otro lugar, a propósito de las primeras cursadas de pedagogía: *“...estábamos sabiendo permanentemente que era la primera cursada, pero tampoco todo se inauguraba. Había distintas trayectorias, diversidad de prácticas educativas sostenidas por los estudiantes, tradiciones, formas habituales de ocupar el espacio de la formación, de plantear los problemas, de analizarlos. (...) Sabíamos al finalizar la cursada que eran las tradiciones las que no podían abandonarse, no para repetirlas de modo automático sino para reconocerlas como punto de partida de lo que venimos siendo, de aquello en que podríamos convertirnos; de aquello que podríamos poner a disposición de los recién llegados.” (Con la cabeza en los PYES, 2011)*

De modo tal que lo que se inicia, en todo caso, es *una conversación* con aquello que venimos haciendo en torno a este campo de saber que es la pedagogía, con aquello de

este campo que nos precede. Una *conversación* en la que retorna la vieja pregunta de qué es la pedagogía y cuál es el conjunto de problemas que nos proponemos delinear como parte de este campo.

Es que las tradiciones, nos dice Fattore, nos inscriben en una continuidad que nos asegura que no estamos en cada generación confrontados a algo nuevo, sin ningún nexo con lo que nos precede. Por lo demás, “funcionan como esa instancia que establece para el sujeto una *anterioridad fundadora* a partir de la cual un orden temporal y espacial se vuelve posible” (Fattore, 2007: 57). Siguiendo las palabras de esta pedagoga: “La tradición nos enfrenta a una serie de prácticas que inventa el hombre ante la necesidad de construir un soporte “temporal” y “espacial” que garantice la permanencia del pasado en el presente, y por ende una continuidad de la cual sostenerse” (Ibídem: 56-57). Por esto, las tradiciones, dice Fattore, brindan “*seguridad*”. Y lo hacen, en parte, porque, como cuenta Kureishi (2009), en su novela “Algo que contarte”, las tradiciones que escogemos y en la que nos inscribimos, *nos sostienen durante la inseguridad del aprendizaje*.

Desde los inicios de la Carrera de Pedagogía Social estas cuestiones estuvieron presentes. No es “en contra de”, “de espaldas a”, donde estaremos ocupando un lugar en un terreno previamente existente y donde queremos intervenir. Es en diálogo permanente con lo que hay, con lo que nos antecede. Y esta es una cuestión particular para la formación en pedagogía social, sobre todo si reconocemos que un aspecto constitutivo de este campo es el situarse en el trabajo a favor de la novedad y en contra de determinadas prácticas que parecen no producir efectos movilizantes de promoción para los sujetos. Para ello, la pedagogía social necesita hacer uso de la tradición contra lo que se presenta como inexorable.

Como ha señalado Dewey, y esto parece ser una cuestión habitual en las pedagogías que se postulan a sí mismas como alternativas a un orden establecido, “*gustamos de pensar en forma de oposiciones extremas. Solemos expresar nuestras creencias en términos de lo uno o lo otro*”. Ahora bien, hay creencias que son estériles. Más conviene encarar la enseñanza de la pedagogía de una manera muy diferente. “Esta consiste en “escoger su herencia”. Ni aceptarlo todo, ni barrer con todo” (Derrida y Roudinesco, 2001: 9).

Y esta cuestión nos lleva a plantearnos otra advertencia, esta vez vinculada a cómo nos posicionamos frente a aquello que escogemos como herencia. ¿Acaso se trata de escoger aquello que nos antecede y acuerda a la perfección con cómo nos definimos? ¿O se trata de reconocer como tradición aquellas ideas, experiencias y posicionamientos que queremos cuestionar buscando mostrar cuánto las superamos desde otros puntos de vista más actuales? ¿Acaso ambas formas no remiten a un modo de selección de una herencia que nos coloca en un cómodo lugar, en miradores elevados desde donde creemos percibirlo, otra vez, todo y mejor? Entonces, ¿cómo posicionarnos ante la herencia?

En todo caso, y asumiendo la dificultad que esto implica, nos gustaría ejercer el trabajo sobre la memoria y la herencia sobre aquello que *amamos* y que, por tal razón, requiere

ser continuado, revisado a partir de las propias marcas de la formación de educadores sociales. Otra vez seguimos aquí a Derrida cuando nos cuenta sobre su modo de relacionarse con la herencia. Para él se trata de una tarea donde lo que busca es: *“Hacer hablar las obras en el interior de sí mismas, a través de sus fisuras, sus blancos, sus márgenes, sus contradicciones, sin tratar de aniquilarlas. De aquí proviene la idea de que la mejor manera de serle fiel a una herencia es serle infiel, es decir, no recibirla literalmente, como una totalidad, sino mas bien pescarla en falta”*.

Desde este lugar nos encontramos en las propuestas de enseñanza de las pedagogías con un conjunto de tradiciones que ponemos en juego. Ser herederos, entre otras cuestiones, de:

- **Los clásicos de la pedagogía moderna:** *Herederos* del modo en que Kant comprende la educación como fenómeno de humanización en tanto uno de los problemas más grandes que puede ser propuesto al hombre, la tensión entre coacción y libertad inherente a toda acción educativa. De aquella minuciosa reflexión acerca de la especificidad del estatuto de la infancia que Rousseau describe en su novela Emilio o de la Educación. Del carácter social de la educación como rasgo fundante de un modo particular de comprender la relación entre educación y sociedad de la mano del pensamiento de Durkheim. De la promesa de la pedagogía moderna, aun vigente en nuestra época, de “enseñar todo a todos” propuesto por el reformador moravo Comenius. Y somos sus herederos más o menos fieles, porque con ellos encontramos la posibilidad de comprender algunos de los problemas de la situación educativa actual: igualdad, el problema de la transmisión masiva del saber, inclusión y exclusión, educabilidad, educación y su carácter social, la educación como fenómeno de humanización, el lugar de las reglas, normas y disciplina en el acto pedagógico, la posición de los educadores en el oficio de educar.
- **Las críticas del movimiento de escuela nueva.** En tanto aportan una mirada sobre la centralidad de la infancia en el acto educativo, la apertura de debates acerca de la oposición entre disciplina, libertad, experiencia, etc. Herederos también de aquellos límites y fisuras que hoy reconocemos en las propuestas de este movimiento.
- **Las pedagogías críticas de los '70.** Y con ellas los debates acerca del carácter político de la educación, el lugar constitutivo de las relaciones de poder en establecimiento de los saberes y las formas educativas hegemónicas y alternativas, la función social y política de la escolarización, los complejos procesos de igualdad de oportunidades en conjugación con la lógica de la meritocracia.
- **Las tradiciones específicas de la pedagogía social.** Tan antiguas como las de la pedagogía moderna (no olvidemos que lo que gustamos separar ha nacido de la misma matriz de la concepción moderna de educación), cuyo principal aporte reside en el contrapunto que podemos construir con la pedagogía especializada, de carácter asistencialista, que definía como su objeto de intervención y tutela a una determinada parte de la población infantil como problemática, descarriada, en peligro y peligrosa para el orden social, sin desconocer el tratamiento específico que

esto significa en una época en que los niños empiezan a ser preocupación del Estado educador.

Ser herederos de *pensamientos fecundos* para el trabajo de intervención en el campo educativo. Este es el mayor desafío que encontramos a la hora de situarnos como “pasadores” de tradiciones.

Cruces entre pedagogía y política: el lugar de la pedagogía social en las coordenadas actuales

Por otra parte, pensar hoy la Pedagogía Social nos pone necesariamente ante nuevos retos conceptuales. Por un lado aquellos que surgen de las dificultades que se presentan en la delimitación de los problemas a abordar o los que derivan del encuadre de las relaciones de ésta con otras disciplinas del campo social, pero también reconocemos algunos dilemas y contradicciones que surgen de la necesidad de construir el rol del educador social en la sociedad de hoy.

Porque pensar la pedagogía social en nuestro tiempo, requiere incluir en el análisis los límites que ubican a los sujetos dentro de las categorías sociales inclusión- exclusión; con lo que se nos impone situar nuestras reflexiones en un territorio particular. Como bien señala Popkewitz, la cuestión de la inclusión es un proyecto político fundamental en sociedades que han excluido sistemática y categóricamente a grupos sociales (Popkewitz, 2000). Por tanto se nos hace crucial contextualizar la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones, en un proceso social- histórico particular y dentro de sistemas estatales cuyas políticas económicas, sociales y culturales han derivado en desigualdades sin parangón en la distribución material y simbólica de bienes a los ciudadanos.

Peter McLaren, entiende a la cultura como un espacio de combatividad entre discursos, un espacio de disociación, ruptura y contradicción. Toma en cuenta que se trata de circuitos de representación en un campo de batalla ocupado en forma desigual (McLaren 2004). Acordando con sus afirmaciones, pensar la transmisión de la cultura “para todos” los niños y jóvenes, de una manera socialmente justa, igualitaria e inclusiva, nos sumerge a los pedagogos y/o educadores sociales en la lucha por la conquista de un espacio cultural en el que otras voces y experiencias sean reconocidas.

Si entendemos la exclusión como pérdida de las posibilidades de articulación social, proceso que deja a los individuos aislados en una sumisión pasiva al efecto de segregación social, la tarea que se nos presenta consiste en la búsqueda y la apertura de nuevos lugares, reales y simbólicos, de valor social que posibiliten nuevas y múltiples articulaciones sociales de los sujetos. Lugares que sean reconocidos por nuestros niños y jóvenes como propios, en los que se sientan miembros de una comunidad que los valora y los ama no sólo para garantizar el futuro, sino sobre todo para transformar el transcurrir del día a día con actos de enseñar y aprender cotidianos pero no por ello menos políticos (Núñez, 1997).

Creemos que la apuesta por la pedagogía social implica el diseño y la puesta en marcha de espacios que promuevan desde la formación de los futuros educadores sociales, la construcción de “plataformas múltiples” para educar (Nuñez, 2006) donde podamos plantear preguntas acerca de qué enseñamos, sobre la forma en que lo hacemos y sobre los efectos de lo que hacemos. Parafraseando a Meirieu (1998) educamos, precisamente, para “burlar todos los pronósticos y las predicciones”, como un “acto de rebeldía contra todos los fatalismos”.

Las salidas y los viajes como experiencias formativas³.

Desde que se creó ésta Carrera, fue central la preocupación por pensar formas y estrategias, plasmadas en el diseño curricular, que permitieran desplegar “otras alternativas” a la cultura o gramática escolar⁴ predominante en la formación de docentes⁵ y en las prácticas y biografías escolares de los estudiantes. Los efectos de dicha gramática son centrales en las biografías escolares y estas, según dan cuenta diversas investigaciones, son la “formación” primera, más arraigada y persistente en los ahora estudiantes y futuros educadores, tanto es así que se habla de una formación docente inicial de “bajo impacto” (Terhart, 1987; Alliaud, 2007).

Resulta fundamental entonces plantear estrategias de trabajo que asuman estas historias y habitus previos de los futuros educadores sociales (Perrenoud, 2004); en nuestro caso las asignaturas específicamente pedagógicas y las prácticas profesionalizantes⁶ desarrollan diversas actividades de recuperación biográfica, de deconstrucción de los modos de mirar y de los esquemas de acción incorporados. También, los lenguajes artísticos y expresivos brindan una puerta de entrada privilegiada para ello. Al mismo tiempo diversos seminarios plantean escrituras en primera persona junto con la elaboración de los trabajos finales. Complementariamente, el “Taller de escritura y memoria profesional” se inscribe como una instancia potente de integración personal y profesional desde una perspectiva biográfica.

Muchas veces nos encontramos teniendo que explicar a los mismos estudiantes –sobre todo a los ingresantes a la formación- en qué radica el valor formativo de las salidas, los viajes, las visitas que realizamos a las organizaciones e instituciones. Más de una vez, sus preguntas nos vuelven, en forma de interrogantes. ¿Será que no le encuentran/encontramos sentido? ¿Será que lo ven/vemos como una pérdida de tiempo? ¿Será que esto “rompe” con la cursada del aula? Nos volvemos a preguntar ¿en qué aspectos radica el “valor pedagógico” de las salidas y que “diferencias” aportan como espacios pedagógicos diferentes al aula? Para dar respuesta a estos interrogantes

³ Aquí se retoman algunas ideas y preocupaciones que fueron presentadas en trabajos anteriores. Se sugieren como referencias: “La construcción de una apuesta” (Cajaraville, García). En: Revista Itinerarios en educación/recreación. Año 1, Número 1, Primavera 2009. ISTLyR/ “¿Qué es lo que forma en la formación de educadores sociales? Conversaciones en base a una experiencia de formación”. (Cajaraville, García). Congreso de Educación, Medellín. Colombia.

⁴ El concepto de “gramática escolar” es explicitado claramente por Tyack y Cuban (1995/2001)

⁵ Véase: BIRGIN-PINEAU (1999).

⁶ Trabajo de observación institucional, pedagogía, pedagogía social I y II entre otras.

abordamos las "entradas" y "salidas" institucionales como la delimitación de otro espacio de formación –que no necesariamente es la continuación del espacio del aula– donde se configuran relaciones docente- alumno e interacciones grupales distintas, y donde la relación con el conocimiento se manifiesta situada, y más vivencial.

Decíamos al inicio del apartado que aquí se cruzan convicciones sobre la formación y sobre la educación social, ya que estas reflexiones nos orientan en el trabajo con los estudiantes en formación, pero también son medulares en la forma de concebir la educación social que venimos sosteniendo. En este sentido, cuando hablamos de “interrumpir”, aludimos al acto político de la educación de interrumpir la repetición de lo dado, de lo mismo, y fundamentalmente alude a la interrupción de la repetición de un “destino” que se presenta como inexorable para un sujeto. (Frigerio, 2005). Interrumpir es obstinarse frente a la biografía signada por el fracaso educativo, es resistir a la producción de identidades únicas, fijadas y cronificadas en las instituciones, o a la tramitación de un expediente que borra al sujeto en el anonimato. Interrumpir es interponerse, poner allí el cuerpo, una pregunta, un saber que medie para que esas profecías no se cumplan, para que esos rituales que garantizan la reproducción de lo mismo (injusto y excluyente) se vean interrumpidos. Por tanto, la formación representa para muchos de los propios estudiantes de nuestra carrera la habilitación de una oportunidad para formarse, interrumpiendo trayectorias previas de fracaso escolar o abandono de otros estudios. Lo cual da cuenta de que las trayectorias educativas (Nicastro, 2008) son caminos abiertos, siempre por- construir, por- recorrer, que no se llevan a cabo mecánicamente ni de una vez y para siempre, y que requieren de mediatizaciones institucionales y sociales suficientemente estimulantes como para tener oportunidades de no quedar truncas.

Decidimos pensar la formación en términos de una oferta identificatoria, sostenida en el tiempo, que se pone a disposición de los estudiantes para que ellos puedan hallar formas que les permitan orientarse, armar su propia identidad profesional y construir su estilo. Con esto nos referimos a ciertos “rasgos” y “procesos institucionales” que de un modo más o menos implícito, se ofrecen, constituyéndose en puntos de apoyo y sostenimiento para la construcción del oficio.

En este sentido es que pensamos la potencia de algunas acciones formativas como ser los viajes institucionales de docentes y estudiantes a la Ciudad de Rosario (proyecto tríplico de la Infancia) por ejemplo; como posibles “marcas” que se intentan inscribir en estas identidades profesionales en construcción.

Estas experiencias formativas apuntan a tomar contacto con políticas públicas de infancia sostenidas hace más de diez años por un municipio y ahora también por una provincia (Santa Fe), gestada desde la idea de una “ciudad inclusiva de los niños y las niñas” (Tonucci, F), para la cual hubo que salir a impulsar y formar nuevos roles que son fundamentalmente los que nos interesa visibilizar: animadores, recreadores, artistas, educadores de ciudadanía, talleristas, cada uno de ellos y todos ellos, a la vez. Acudir no solo a los profesionales y educadores de la “casa” de estudio, como referentes del quehacer profesional, sino abrir las puertas para echar mano a otros “prestadores” o

“pasadores” de identidad” (Frigerio, 2005) que se ofrecen en el sentido más amplio, que agregan experiencias valiosas, ofrecen diversidades que resulta imperioso conectar con el tiempo de la formación para que puedan dejar su marca, inscribirse y hacer camino.

“Abrir para dar entrada, no para cerrar problemas...”⁷

Las experiencias y los ejes conceptuales que ponemos en juego en la enseñanza de las pedagogías: ¿refieren a cuestiones propias de la pedagogía moderna? ¿La desbordan? ¿Suponen alguna novedad o giro en el campo pedagógico? ¿Buscan pensar algo que aquella omite? Movernos entre estas preguntas, rodearlas, pone en evidencia los límites de los saberes de la pedagogía moderna, a la vez que las posibilidades de ampliar su horizonte cuando unas prácticas y un oficio como el de educador social vienen a funcionar como ese ‘afueradentro’⁸ (Kantor, 2008) que nos lleva a interpelar incesantemente los saberes históricamente construidos al interior del campo pedagógico.

La pedagogía social situada (no fijada) en esa posición de “afueradentro”, y puesta en contraste con la pedagogía moderna, lo que da a ver es lo que ésta por definición omite. **Y aquello que omite es, en parte, la historización sobre las concepciones de mundo y sujeto que están en la base de la concepción de educación sobre la que se configura la pedagogía moderna y, al mismo tiempo, contribuyó a configurar** (Da Silva, 1997). En este sentido, la enseñanza de la pedagogía no se aleja de la pretensión de aquellos discursos recientes del campo de las ciencias sociales que vienen a cuestionar los saberes, las verdades y poderes comprendidos en su versión moderna. Por el contrario, se inscribe en ese territorio.

Quizás donde la pedagogía social más tienda a forzar las fronteras del campo pedagógico sedimentado históricamente sea en la centralidad que da a *lo educativo no escolar*, a las experiencias educativas en sentido amplio (recientes o pasadas) con potencialidad transformadora. Experiencias que se sitúan muchas veces por fuera del sistema escolar o lo atraviesan interpelando nuestras concepciones, modalidades y formatos habituales. La productividad de centrarse en lo educativo no escolar, no significa desde la perspectiva que sostenemos, atribuir positividad per se a lo educativo no escolar. No significa ver allí “*lo alternativo*” en educación. Supone, en todo caso, una posibilidad de distanciamiento de la homologación entre educación y escolarización construida a lo largo de la modernidad, un punto desde el cual extrañarse, animarse a ver fisuras, a atravesar las grietas; donde visualizar desde qué lugar

⁷ Kantor (2008:156)

⁸ La expresión *afueradentro* es acuñada por Débora Kantor (2008) para designar espacios o dispositivos extraescolares que se instalan dentro de la escuela. En nuestro caso lo retomamos para pensar como un oficio particular como el del educador social opera como ese *afueradentro* para la pedagogía moderna. Es decir, la formación de los educadores sociales lleva a ocupar lugares de borde, de frontera respecto de la pedagogía moderna. Ocupar ese borde para atender a un oficio que puede intervenir en diversos ámbitos educativos, pero en particular se espera una mirada sobre lo educativo y su carácter político que haga visible aquello que se omite habitualmente en el campo pedagógico cuando lo comprendemos a través de las conceptualizaciones de la pedagogía moderna.

construimos los problemas y las respuestas que damos a la educación de los recién llegados o a la formación de los adultos con los que trabajamos.

Entonces, ¿la novedad reside en los contenidos, en la propuesta de trabajo, en los recursos que se ponen en juego, en la vinculación que se propone con las experiencias sociales y pedagógicas de los estudiantes en formación? Quizás no sea en ninguno de estos aspectos en particular. Quizás sea más simple, y la novedad radique en la pretensión misma de formar futuras generaciones de pedagogos/as y educadores/as sociales desde algunas certezas compartidas, pero también asumiendo las ambigüedades e interrogantes que la tarea de enseñar hoy trae para nosotros, los contemporáneos. En este caso, consideramos la formación desde tres dimensiones que de algún modo marcan nuestro posicionamiento.

La primera, es llevar adelante una formación que permita sostener una mirada crítica sobre las realidades con las cuales los y las estudiantes de la Carrera, trabajarán. Al mismo tiempo, se torna un requisito indispensable contar con una caja de herramientas suficiente para poder analizarlas. El bagaje teórico que es necesario transmitir debe estar en relación directa con la construcción de problemas y claves de lectura para la comprensión de “la cuestión social” desde el campo educativo. Esta formación es incipiente en nuestro país, es por ello que habilita un conjunto de posibilidades, en términos de “invención” y ubica a los/las formadores/as en el requerimiento de sostener una rigurosidad epistemológica para su creación y puesta en marcha.

La segunda, es que la formación favorezca una mirada que se extienda hacia América Latina y también a escala internacional, ya que existen elementos comunes que permiten aprender de las experiencias de otros países que hace décadas vienen produciendo prácticas de educación social y profundizando los aportes teóricos pedagógicos que las sustentan, como por ejemplo, Uruguay, Brasil, entre otros.

La tercera, y sin intención de plantear ninguna exhaustividad, se refiere a que la formación tiene que interpelar a los sujetos que se forman en su sensibilidad política, no como una falsa sensibilidad que favorece el tratamiento casi obscuro y banal del sufrimiento humano sino, por el contrario, promover experiencias subjetivas que permitan construir una suficiente distancia para la intervención de los pedagogos y educadores sociales, y fortalezcan una posición ética y política sensible a la condición humana.

Siguiendo a Carlos Cullen “se trata de aumentar nuestra potencia de actuar, es decir: transformar, de alguna manera, lo que meramente pasa en algo deliberable y elegible, y resistir, con inteligencia, a los procesos de des-subjetivación, a los que parece condenarnos un poder disciplinador y soberano, que se oculta y disimula en el orden del discurso de las prácticas educativas, donde, por otro lado, se condensa, simplemente, el discurso de las prácticas sociales”. Dicho sea de paso, prácticas sociales y políticas específicas que en el caso particular de la educación social intentan convertirla simplemente en un paliativo o en una mera “contención” del riesgo social y de los sujetos supuestamente peligrosos, insistiendo una y otra vez en separar, desvincular y adormecer los deseos de una construcción y organización colectiva más justa.

Entendemos que se trata, especialmente en el ámbito de una gran Ciudad, de una apuesta contracultural, no sólo porque propicia “movilizar la potencia de actuar” (Cullen, 2009), sino porque no se desentiende de que toda tarea educativa y formativa es siempre una tarea política que a poco de andar se encuentra con conflictos propios de las sociedades democráticas y en los cuales hay que intervenir asumiendo decisiones ético- políticas que es necesario tomar personal y colectivamente. En este sentido, se trata de constituir, el espacio de formación como una esfera pública, donde los saberes y las prácticas se legitiman también en forma pública, este horizonte institucional requiere que los docentes y estudiantes se constituyan al mismo tiempo en sujetos sociales y educativos.

Pensamos la experiencia educativa, en línea con García Molina, desde la lógica del don, siendo infielmente fieles a la herencia educativa, donando la palabra y el tiempo. Desde la lógica del deseo, promoviendo plataformas que contribuyan a generar condiciones sociales, simbólicas y materiales más justas. Desde la lógica del ejercicio ético, aprendiendo un saber-hacer que construya y no que fabrique, con el límite de ese otro, sujeto enigmático y particular, que en alguna medida decide cuándo y cómo aprender.

Bibliografía citada:

- ALLIAUD, Andrea (2007) “La biografía escolar en el desempeño de los docentes” Documento de trabajo n° 22. Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- ARENDETT, H., (1996) “La crisis en la educación” en: Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política, Barcelona, Ed. Península
- BAUMAN, Z. (2000) La modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica, Bs. As.
- BENHABIB, Seyla (2006) Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global, , Katz Ed. Buenos Aires.
- BIRGIN A. y otros (comp..) (2004): Contra lo inexorable, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- CARIDE J. Antonio (2004): Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica. Barcelona, Ed. Gedisa.
- COREA, C y LEWKOWICZ, I (2004): Pedagogía del aburrido. Paidós educador. Buenos Aires.
- CULLEN, Carlos (2009) “Entrañas éticas de la identidad docente”
- DA SILVA, Tomaz Tadeu (1997): El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal?, en: Veiga Neto, Alfredo (comp). Crítica pos-estructuralista y educación. Laertes. Barcelona.
- DELEUZE, Gilles (2002): Diferencia y repetición. Amorrortu. Buenos Aires.
- DERRIDA, Jacques y ROUDINESCO, Elisabeth: (2001) Y mañana, qué... Fondo de cultura económica. Argentina.
- DEWEY, John. (1967, 9 ed). Experiencia y educación. Losada. Buenos Aires.

- DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2000) “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos del diversidad y sus implicancias educativas”, Cuadernos de Pedagogía
- DUSSEL, Inés (2003): La escuela y la crisis de las ilusiones en Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Fondo de Cultura Económica.
- FATTORE, Natalia (2005): Vicios y bondades de la pedagogía tradicional, en: SERRA, Silvia (org.): La pedagogía y los imperativos de la época. Ensayos y Experiencias. N° 61. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- FREIRE, Paulo (1990): La naturaleza política de la educación, Buenos Aires, Paidós
- FRIGERIO, G. (2005) Identidad es el otro nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad. en: Frigerio, Diker (comps): Infancias y Experiencias: Teorías y experiencias en el borde. Ensayos y Experiencias. N° 50. Buenos Aires. Coedición Novedades educativas- CEM
- GALLO, Ramiro: “Si todo es tango, nada lo es”. Diario Página 12, 22 de enero de 2010.
- GARCÍA MOLINA, José (2003): Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Gedisa. Barcelona.
- GRECO, Maria Beatriz; NICASTRO, Sandra (2009): Entre trayectorias. Homo sapiens. Rosario.
- KANT, Emmanuel (1911): Sobre pedagogía, en: Luzuriaga, L. (comp.): Kant, Pestalozzi y Goethe. Biblioteca científico-filosófica. Jorro Editor, Madrid. (Disponible en: www.cervantesvirtual.com)
- KANTOR, Débora (2008): Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Del estante editorial. Argentina.
- KUREISHI, Hanif (2009): Algo que contarte. Anagrama. Barcelona.
- KURLAT, Silvina y otros (2011): Con la cabeza en los PYES. Colección Memorias de Formación. Publicación Colectiva. Instituto Tiempo Libre y Recreación. GCABA.
- MAC LAREN, Peter (2004): Entrevista de M. Moraes. Universidad de Río de Janeiro.
- MEIRIEU, Philippe (1998): Frankenstein Educador. Laertes. Barcelona.
- MELICH, Joan C. (1998) Totalitarismo y fecundidad. Artrhopos. Barcelona.
- NIETZSCHE, Federic (2001): Todos los aforismos. Leviathan. Buenos Aires
- NÚÑEZ, Violeta (1997): De la fragmentación a los nodos o una apuesta a favor de la ética de la transmisión.
- NUÑEZ, Violeta (2004): Políticas públicas y adolescencias: adolescentes y ciudades, en: Frigerio y Diker (comps.): La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Novedades Educativas – CEM. Buenos Aires.
- PERRENOUD, Philippe (2004) “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseña” Barcelona, España. Editorial Graó
- POPKEWITZ, Thomas (2000): Sociología política de las reformas educativa. Ediciones Morata.
- REDONDO, Patricia (2008) “Niños, educadores y organizaciones sociales en los ‘barrios desheredados de la Argentina. Una experiencia comunitaria desde la educación social.” Mimeo. Ponencia presentada en el congreso de educación social en la Universidad de Murcia. España.
- ROUSSEAU, Jean Jacques (2005): (1ra. ed. 1762): Emilio o de la Educación. Edaf. España.

SARRATE CAPDEVILA M; HERNANDO SANZ, M. (coords.) (2009): Intervención en Pedagogía Social. Espacios y Metodologías. Narcea. Madrid.

SKLIAR, Carlos (2007): La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Novedades Educativas. Buenos Aires.

TERHART, E (1987) “Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?” Ministerio de Educación de España. Revista de Educación n°284. Madrid, España.

TYACK, David; CUBAN, Larry (1995/2001) En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. Fondo de Cultura Económica. México