

## **Profesionalización de pedagogos sociales en latinoamerica.** Otra lectura a los tránsitos entre la educación popular y la pedagogía social.

**Professionalization of social educators in latin america.**  
**Another reading of the transits between popular education and social pedagogy.**

**Recibido: mayo de 2015    Revisado: octubre de 2015    Aceptado: noviembre 20 de 2015**

**Por: Alfredo Manuel Ghiso<sup>1</sup>.**

### **Resumen.**

El presente texto resultado de investigación da cuenta de cómo los encuentros y diálogos entre tradiciones socioeducativas, por un lado dan cuenta de las transiciones, cambios, conflictos y de los desafíos a enfrentar al responder a las demandas educativas que las poblaciones, organizaciones y movimientos sociales presentan; y, por el otro, ponen de manifiesto las tensiones existentes en los escenarios políticos e institucionales, en las exigencias del mercado laboral de los pedagogos sociales frente a los desarrollos académicos y formativos vinculados a su profesionalización. Los diálogos e intercambios, entonces, no han sino, ni son ajenos a estos contextos, y es en ellos que se vienen configurando los referentes teóricos, metodológicos y prácticos de las actuales propuestas de formación de educadores sociales y de proyectos de pedagogía social crítica en América Latina.

### **Palabras claves.**

Pedagogía social, Educación Popular, Educación Social, Formación, Profesionalización

### **Abstract.**

This text is the result of a piece of research, which gives an account of how meetings and dialogues between educational traditions, on the one hand, recount, changes, conflicts, and challenges to face in responding to educational demands that populations, organizations, and social movements present; and, on the other hand, they reveal existing tensions in political and institutional settings, the demands of the labor market of social educators against the academic and formative developments related to its professionalization. The dialogues and exchanges, then, have not but are not alien to these contexts, and it is in them, which the theoretical, methodological, and practical references are configured of current proposals for the training of social educators and for projects of critical social pedagogy in Latin America.

### **Key words.**

Social pedagogy; Popular education; Social education; Training and Professionalization.

---

<sup>1</sup> Educador popular, Docente investigador, Coordinador del Laboratorio Universitario de Estudios Sociales, Grupo de investigación de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Docente de los cursos Pedagogía Social Contemporánea y Perspectiva pedagógica de lo psicosocial en la Escuela de Postgrados de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Docente a cargo de los cursos de Investigación social, Diseño cualitativo y Pedagogía social en las Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, en la Universidad de Antioquia, Medellín, Colaborador del Programa de Sistematización CEAAL y autor de artículos, capítulos y compilador de libros sobre el tema. Medellín. Colombia. Contacto: aghiso@funlam.edu.co

## Introducción.

### Cartografías de encuentros e intercambios de saberes y opciones pedagógicas.

En América Latina, como en otras latitudes del mundo, los quehaceres y las conceptualizaciones relacionados con la educación social, la pedagogía social, la educación popular, la educación comunitaria y la animación sociocultural entre otras, no pueden entenderse separadas de sus contextos de origen, desarrollo y afianzamiento. Por ello, vale la pena remontarnos al siglo pasado, a la década de los 50, cuando en muchos países de Latinoamérica, se implementaban planes y políticas de modernización de la industria y del agro; generando tensiones socioculturales entre la tradición, entendida como lo rural, campesino, y lo moderno, sinónimo para muchos de urbe e industrialización. En estos contextos se hacían evidentes condiciones de exclusión, explotación y opresión, especialmente entre los peones del campo, los obreros y las poblaciones indígenas.

Es en esta época que surgen propuestas de alfabetización, educación de adultos y de educación comunitaria orientadas a integrar a los pueblos de Hispanoamérica al orden capitalista, fortalecido en la posguerra, que planteaba un modelo de desarrollo dependiente (Tedesco, 1986). En este momento, de la mano de la Alianza para el Progreso (Alliance for Progress), programa de ayuda económica, política y social de EE. UU. para América Latina efectuado entre 1961 y 1970, surgen propuestas y prácticas educativas que se denominaban comunitarias, que buscaban principalmente transferir, extender o transmitir conocimientos modernos, académicos, disciplinares a las poblaciones consideradas tradicionales.

Estas prácticas educativas se ubican en contextos políticos de silenciamiento y sometimiento de los sectores populares de América Latina; muchas propuestas formativas afianzaban desigualdades y agudizaban conflictos en las comunidades, debilitando lazos de pertenencia, comunicación e interrelación, generando desplazamientos de los campos a las ciudades, porque aquellos que se formaban no encontraban espacios de desempeño en sus entornos. Además de esto, en los 60 y 70 del mismo siglo, se empiezan a implantar dictaduras militares que fortalecieron propuestas educativas autoritarias, extensionistas y funcionales al modelo de desarrollo económico que se imponía desde el gobierno de Estados Unidos de América. Es por ello que Ivan Illich (1974) llegó a afirmar que el educador en este modelo desarrollista “enseña a los pobres a sentirse incompetentes” (p: 37)

Es en este momento cuando surgen en América Latina, una variedad de ideas y acciones educativas que no estaban atadas a un solo cuerpo doctrinal, ideológico o partidario. Es de notar que dentro y fuera las universidades de Brasil, Colombia, Argentina, centro América y México empiezan a delinarse propuestas educativas que buscan la movilización en pro de una crítica a las condiciones educativas y de producción cultural de los sectores populares. En este contexto surgen las propuestas de los “Centros Populares de Cultura” – Brasil -, de “Centros Culturales Rurales” – Colombia -, en los que se propiciaban labores educativas, caracterizadas por los encuentros entre hombres y mujeres de los sectores populares con académicos, entendidos éstos como “*intelectuales orgánico*” (Machado, 2010). Entre esos educadores se destaca la propuesta, la práctica alfabetizadora y la voz del pedagogo brasileño Paulo Freire (1970) que cuestiona el “*extensionismo*” (1970b), proponiendo la acción dialógica como modo de construir conocimiento con los campesinos y los sectores

populares; cuestionando la opresión y desmovilización que generaba la educación funcional a los sistemas socio económicos y culturales de silenciamiento, opresión y explotación. Por ello es que declara:

*“no puede ser un hombre neutro frente al mundo, un hombre neutro frente a la deshumanización o la humanización, frente a la permanencia de lo que ya no representa los caminos de lo humano o el cambio de éstos caminos” “La opción que haga [...] irá a determinar su rol, como sus métodos y técnicas de acción. Es una ingenuidad pensar en un rol abstracto, en un conjunto de métodos y de técnicas neutros para una acción que se da entre hombres en una realidad que no es neutra.”(p. 16-17).*

El pensar las propuestas pedagógicas desde la no neutralidad valórica, la humanización, la dignidad y la liberación de la opresión, a la que grandes mayorías de la población latinoamericana estaba sometida, llevó a definir otros papeles, métodos y técnicas de intervención socioeducativa en comunidades, organizaciones y grupos. Surgió así a finales de los 70, en América Latina, el movimiento de educación popular, en el que confluyeron sindicalistas, organizaciones campesinas, alfabetizadores, promotores de salud, movimientos de jóvenes y mujeres, organizaciones indígenas, comunidades eclesiales de base, grupos de intelectuales y trabajadores de la cultura que, impulsados por opciones ético/políticas, buscaron la potenciación – empoderamiento- del pueblo excluido, a partir de una pedagogía emancipadora y transformadora (Freire, 1986) (Mejía, 2000).

Es, en la década de los 80 del siglo pasado en medio de un contexto de avances y retrocesos que los educadores vinculados a este movimiento, se van dando cuenta que tienen prácticas diversas, que no existe un significado único de educación popular y que bajo esta denominación se ubican propuestas y acciones educativas que aportan a diferentes luchas, organizaciones y movimientos sociales, reconociendo que frente a ello no hay un desarrollo doctrinal, partidario, conceptual o teórico, único, ni preciso (Mejía, 1990, Torres, 2007).

Las diferencias que se anidaban al interior del movimiento educativo popular, no eran solo de principios, objetivos, metodologías o contenidos, Existen autores que no develan suficientemente estas distinciones en enfoques u opciones y encierran todo en modalidades de educación no formal (Sousa Neto, Silva, Moura; 2009), categoría neutra, imprecisa e insuficiente para la caracterización del caso latinoamericano, sino que estaban asociadas a los modos de entender su carácter y delimitar su campo de actuación, aspectos que los distinguían de otras prácticas y áreas de intervención socioeducativa (Torres, 2007). Es, en esta situación crítica, donde se reconoce el agotamiento de los referentes, generando insatisfacción en muchos educadores por el débil pensamiento pedagógico desarrollado hasta el momento. Fueron tiempos en los que el movimiento de educación popular se ve bloqueado por la crisis de los socialismos – caída del muro de Berlín- y el afianzamiento de las políticas neoliberales en el continente, que imprimen en la educación un pensamiento efectista, parametrizado y tecnoburocrático (Zemelman, 2007), donde muchas propuestas pedagógicas desarrolladas en un contexto de resistencia, tienen cabida y son efectivas para divulgar y poner en práctica las políticas estatales producto de los ajustes económicos.

Lo anterior lleva, en algunos casos, a que los proyectos y metodologías propias de la educación popular sean cooptadas y vaciadas de sentido. En otros casos, al contrario, los

programas educativos buscan aislarse para resguardar su pureza e identidad pedagógica y política. Mientras esto sucede, al iniciar la década de los 90, una parte de los educadores populares de América latina, se empeña en la refundamentación de la propuesta, a partir de tres procesos esenciales: la recuperación de las experiencias – sistematización – (Ghiso, 1998) , la revisión de los presupuestos conceptuales (Osorio, 2004) y el establecimiento de redes y espacios de diálogo con corrientes de educación social, pedagogía social y animación socio cultural desarrollados especialmente en el continente europeo (Machado, 2010).

Es así como, en esta década, en algunos países de Hispanoamérica–Ecuador, Perú, Colombia, Venezuela, México, Chile – los educadores populares entran en contacto con la pedagogía social reconociendo el acumulado teórico y disciplinar afianzado en espacios académicos europeos. Este es, también, el momento de aproximación a las prácticas y reflexiones generadas en los procesos de animación sociocultural, especialmente desarrollados en Francia y España. Comienza, entonces, una circulación de información y de bibliografía, se entablan diálogos en seminarios y congresos sobre los fundamentos teórico/metodológicos de las diferentes tradiciones de educación social (Ucar. 1992) (Ander Egg, 1997). Al mismo tiempo se van abordando asuntos de mutuo interés como: las dinámicas democráticas y participativas (Hernández, 1991), y la necesidad de prestar atención a la tensión entre lo global y a lo local (Ander Egg; 2004), entre otros.

**Tabla 1. Elementos para una cartografía de encuentros e intercambios de saberes y opciones pedagógicas**

| Momento           | Antes  | Inicio   | Desarrollo   | Crisis   | Reinvención  |
|-------------------|--|--|--|--|--|
| <b>Cronología</b> | 1960   | 1970   | 1980- 1990   | 1990- 1999   | 2000 <   |
| <b>Contexto</b>   | Revolución cubana. Alianza para el progreso. | Consolidación de las dictaduras en América Latina.<br><br>Deuda externa, recesión económica. | Implementación del. Neoliberalismo. Caída del muro de Berlín. Agotamiento de los socialismos Europeos. | Afianzamiento del Neoliberalismo, globalización. Democratización de los países latinoamericanos. Derrota electoral sandinista, procesos de negociación de paz en Centroamérica. Ampliación de los referentes teóricos. | Neoliberalismo, globalización, avance tecnológico. Ajustes macroeconómicos recesivos<br>Crisis de la educación Popular. Crítica al acumulado teórico. Dialogo con Pedagogía social y animación sociocultural. Políticas sociales para disminuir pobreza y exclusión creciente. |
| <b>Tensiones</b>  | Tradicición/ Modernización                   | Elite/Masa<br>Opresión/<br>Emancipación  | Fin de lo social/<br>Reinvención de lo social  | Individualismos liberales / solidaridades, intereses sociales colectivos. Vida sólida (seguridad)/ vida líquida (riesgos).   | Ética de la solidaridad planetaria/ estética del consumo desbocado. Autonomía radical/ apropiación en redes, vínculos, lazos. Repetición/ reinvención.   |

|                                       |  |  |   |  |   |
|---------------------------------------|--|--|---|--|---|
| <b>Tipos de propuestas educativas</b> | Educación funcional<br>Alfabetización<br>Educación Comunitaria | Educación liberadora<br>Alfabetización concientizadora<br>Centros populares de cultura         | Educación Popular Clasista. Unida a sindicatos y organizaciones populares.  | Educación Popular movimientista y diversa. | Educación Popular<br>Educación social crítica<br>Educación comunitaria con énfasis en convivencia y derechos humanos.<br>Animación sociocultural. |
| <b>Objetivos</b>                      | Promover desarrollo modernizante.                              | No neutralidad valórica<br>Humanización<br>Dignificación<br>Valorización de la cultura popular | Potenciación y protagonismo del sujeto.<br>Estimular la participación política y la transformación de la realidad social. | Refundamentación.                          | Reinvención de las propuestas.<br>Incidencia social, política y cultural.   |

Elaborada por A. Ghiso. Marzo 2014

Las exigencias, que presenta la “*unidad epocal*”<sup>21</sup> – primer década del siglo XXI - en la que situamos la acción educativa actual, hacen necesarias reformulaciones y reconceptualizaciones que faciliten encontrar, dar sentido y proponer acciones pertinentes en el ámbito de la educación popular y la pedagogía social en América latina, cuyo objetivo teórico/práctico es, entre otros, desarrollar las potencialidades y oportunidades educativas de la cultura, la vida cotidiana y de los individuos para enfrentar y transformar, desde una opción ético-política, las condiciones de vida indignas y deshumanizantes (Ghiso, 2010). El intercambio iniciado entre experiencias y saberes latinoamericanas de educación popular y los desarrollos teórico prácticos europeos (Nájera, 2011) se constituyen en objeto de debates sobre los procesos socioeducativos, buscando develar las voces (Úcar, 2011) que nombran, en la reflexión y socialización de las prácticas educativas, las posturas frente al orden social hegemónico, sus ideas y concepciones de vida, los valores que en ella se generan e instalan en la cotidianidad de las personas.

Los encuentros y diálogos entre tradiciones socioeducativas, por un lado dan cuenta de las transiciones, cambios, conflictos y de los desafíos a enfrentar al responder a las demandas educativas que las poblaciones, organizaciones y movimientos sociales presentan; y, por el otro, ponen de manifiesto las tensiones existentes en los escenarios políticos e institucionales, en las exigencias del mercado laboral de los pedagogos sociales frente a los desarrollos académicos y formativos vinculados a su profesionalización. Los diálogos e intercambios, entonces, no han sino, ni son ajenos a estos contextos, y es en ellos que se vienen configurando los referentes teóricos, metodológicos y prácticos de las actuales propuestas de formación de educadores sociales y de proyectos de pedagogía social crítica en América Latina.

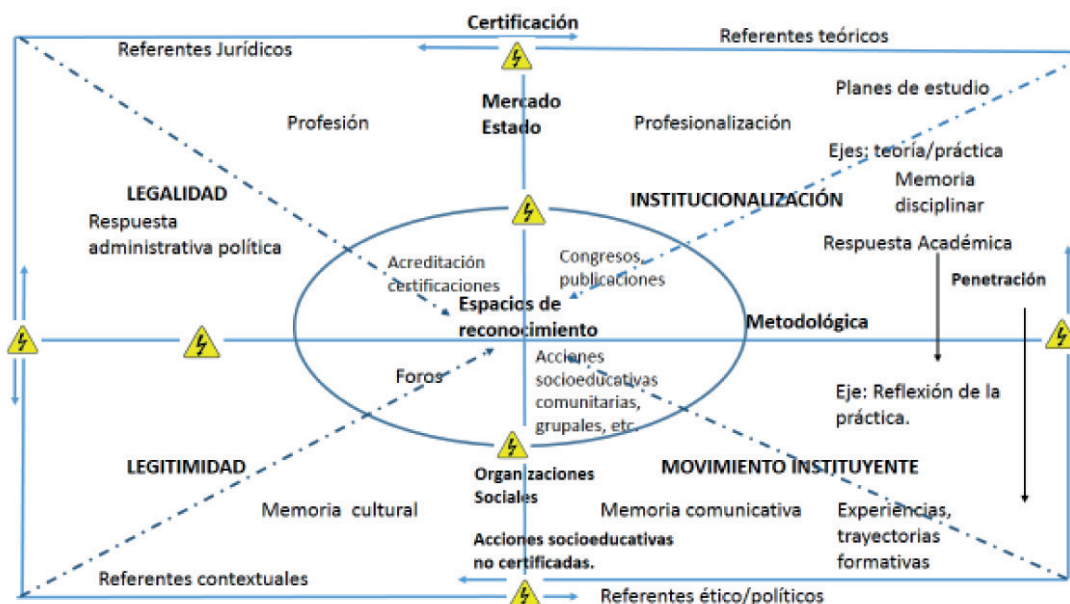
### **Algunas tensiones presentes, en la formación de los pedagogos sociales en Latinoamérica.**

Los programas y propuestas de formación de educadores populares, como la de pedagogos sociales y animadores socioculturales no surgen al margen de las dinámicas, tensiones, que se generan entre las exigencias del estado y el mercado, las demandas de las organizaciones sociales y las respuestas de las instituciones universitarias de latinoamericana. Las propuestas pedagógicas siguen nutriéndose de las interpelaciones provenientes, de los debates y de las negociaciones que se dan entre los actores educativos de la sociedad civil y estamentos del Estado. En estas transacciones, los planteamientos teóricos, los enfoques y las opciones fundantes se traducen y resignifican al ser sometidos a normas o a tradiciones disciplinares o, en algunos casos, a deducciones “*sentipensantes*” de algún funcionario estatal.

No es extraño que, queriendo formar en educación popular a estudiantes latinoamericanos de pre y postgrado, se les niegue esta oportunidad, en las universidades del país, porque para algunos académicos de las facultades de educación aún no existe tal asunto en las tradiciones disciplinares. También, se esgrimen argumentos en los que se sostiene que el profesional – pedagogo social- ya no es un activista educativo sino un experto competitivo, por lo que debe formarse en campos disciplinarios específicos. Es cierto que el profesional requiere una formación sistemática y rigurosa; pero también es claro que la realidad sociocultural presenta problemas, desafíos y requerimientos, frente a los que, el estado responde autorizando tecnicaturas, licenciaturas o postgrados y las universidades, a su vez, contestan con disciplinas y tradiciones; que, en el caso de Latinoamérica, son exógenas y que, en manos de integrantes de una academia tradicional, la preocupación principal es la transferencia y dominio de las disciplinas restringiendo la formación de profesionales a prioridades intelectuales o disciplinarias (Lemaitre; 2005); es por ello que, en este tipo de propuestas de profesionalización, se desconocen, niegan o invisibilizan los procesos socioeducativos endógenos – educación popular, alfabetización popular, etnoeducaciones- desarrollados en América Latina.

Esto nos pone de manifiesto que el campo de la formación de los Pedagogos Sociales en América Latina posee ejes en tensión, dado que las propuestas que sólo asumen las pedagogías sociales - con tradiciones disciplinares enseñables e instituidas en España, Francia y Alemania -, niegan las educaciones sociales, comunitarias o populares desarrolladas a lo largo de más de 50 años, en los países latinoamericanos. Esto se hace con la excusa de responder rigurosamente a las disposiciones legales de profesionalización y a las preferencias teórico/disciplinarias.

**Figura 1. Mapa de tensiones en el campo de la formación de los pedagogos sociales en Latinoamérica.**



Elaboración A Ghiso, Mayo 2014

Vale la pena recordar aquí la noción de campo de Pierre Bourdieu (1995) cuando señala que:

*“en términos analíticos, un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (situs) actual o potencial en la estructura de distribución de las diferentes especies de poder (o capital)- cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo- y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología)”. (p. 64)*

Si pensamos la formación como una red de relaciones, configuradas y caracterizadas por subordinaciones, resistencias, apropiaciones, afiliaciones o rupturas, podemos objetivar los procesos de profesionalización de pedagogos sociales como un campo en construcción y en disputa, caracterizado por cuatro referentes básicos como son el contextual, el legal, el teórico-disciplinar- y el ético-político. Estos referentes unas veces, se superponen, intercalan, complementan y apuntalan; mientras que en otras por el contrario, se diferencian, distancian y contradicen. Son referentes generados y sostenidos por los actores que negocian, demandan y construyen, desde sus intereses, papeles y poderes. No podemos entonces pensar un proceso de profesionalización sin la confluencia de, al menos estos cuatro referentes, en permanente tensión dialéctica y dialógica (Nájera, 2011). Teniendo en cuenta el mapa presentado anteriormente<sup>2</sup> podemos distinguir ocho áreas de tensión.

**Tabla 2 Áreas de tensiones en el campo de la formación de los pedagogos sociales en Latinoamérica.**

| ÁREA                      | TENSIONES  |
|---------------------------|--|
| <b>REFERENTES</b>         | Entre los referentes contextuales, jurídicos, teóricos, ético/políticos  |
| <b>OPCIONES</b>           | En las opciones ético y políticas que impregnan sus estrategias y actividades  |
| <b>LEGITIMIDAD SOCIAL</b> | Entre la legitimidad y la legalidad de pedagogía social como práctica y como profesión.  |
| <b>DISCURSOS</b>          | Entre los tipos de discursos que predominan y que le dan visibilidad   |
|                           | Entre la procedencia de los discursos y de las acciones educativas no certificadas.<br>Entre los discursos originados en las experiencia de educadores y los generados en las universidades e instituciones formativas, el Estado. |
|                           | En la elación del discurso y las prácticas, con las políticas del estado, las demandas del mercado, las necesidades de los grupos sociales con las experiencias de los profesionales;  |
| <b>ESPACIOS</b>           | Entre los espacios de visibilización y legitimación del mercado, estado e instituciones universitarias y las organizaciones sociales.  |
|                           | En los espacios de intervención institucionalizados o no institucionalizados.<br>Con respecto al papel de los pedagogos sociales en esos espacios.   |

Elaboración A Ghiso, Mayo 2014

En el análisis que hacemos de las propuestas de profesionalización en pedagogía social en América Latina, notamos que están en juego muchos más elementos que un simple pensum, o una certificación, para muchos docentes y estudiantes la cuestión de la filiación del programa resulta importante, en tanto abre o cierra posibilidades de agencia a los sujetos de la educación.

Por otra parte, como ya lo alertara en su momento Tedesco (1986), las dinámicas educacionales y formativas no pueden ser explicadas totalmente desde lógicas económicas, y los requerimientos de calificaciones por parte de los empleadores; tampoco la explican las lógicas políticas, ni los procesos de legalización estatal o de legitimación social. Sin duda estos son condicionantes presentes y hay que tenerlos en cuenta en todo proceso de caracterización de las propuestas de profesionalización de los pedagogos sociales. Es imposible leer este campo sin reconocer la tensión existente entre las lógicas estructurales y las lógicas, intereses y trayectorias de los actores sociales involucrados en el proceso de contextualización, fundamentación y construcción de la disciplina de la pedagogía social en Latinoamérica. Esto explica lo que algunos llaman acoples y desacoples (Ucar; 2011) que se dan en coherencia con las exigencias del estado, las normativas que regulan la profesionalización o, por el contrario de asocio y afiliación con los movimientos contrahegemónicos o alternativos de educación.

Además de ello, autores como Machado (2010), Ucar (2011) y Lira, Gomes, 2012 reconocen que en el campo de la profesionalización en pedagogía social se juegan proyectos diversos tensionados por sus objetivos e ideologías, ya que provienen de orientaciones laicas o confesionales, de sectores públicos, privados, con concepciones discordantes, de opciones políticas contrarias y de identidades confrontadas profesionales versus voluntarios. Ante



semejante diversidad y complejidad existente en el campo disciplinar y de profesionalización no es trivial preguntarse ¿Qué papel juega la pedagogía social como práctica y como profesión en el desarrollo de las potencialidades y oportunidades educativas de la cultura, la vida cotidiana y de los individuos para enfrentar y transformar, desde una opción ético-política, las condiciones de vida indignas y deshumanizantes?

Es a mediados de la década del 90 en países del área andina (Ghiso, 1996) y a comienzos del siglo XXI en el cono sur de América Latina (Machado, 2010), que entran a desarrollarse los marcos normativos y legales que ordenarían la formación y certificación de los profesionales en pedagogía social, estas regulaciones y parametrizaciones no anulan las tensiones y debates frente a la polisémica diversa y discordante construcción del campo disciplinar que, en Latinoamérica, abarca procesos formativos asociados a la vida familiar, grupal y comunitaria, a la convivencia humana, el trabajo, las instituciones de enseñanza, extensión e investigación, a los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil y a los múltiples espacios en los que se producen, apropian y comparten manifestaciones culturales (Sousa Neto, Silva, Moura; 2009; Lira, Gomes, 2012).

### **Reflexiones, desde América Latina, sobre la profesionalización de los Pedagogos y educadores sociales.**

Es un fenómeno reciente la implementación de actividades de capacitación<sup>2</sup> en pedagogía social, así como la profesionalización de docentes y educadores sociales, entre ellos los vinculados al movimiento de educación popular; estas tareas y programas se desarrollan con diferentes enfoques y desde diversas perspectivas teóricas, en institutos de educación superior y en universidades de América Latina (Machado, 2010). La demanda surge asociada, entre otras cosas, a los cambios y recortes que sufre el Estado y a la aparición de nuevas exigencias de certificación requeridas por instituciones educativas, entidades estatales, agencias de desarrollo y organizaciones no gubernamentales que actualmente se desempeñan como operadores de convenios internacionales o de las políticas sociales, educativas y culturales de los gobiernos de turno.

Es así que profesionales en formación o ya certificados como trabajadores Sociales, Psicólogos, Sociólogos, Antropólogos, Abogados, Bibliotecólogos, Licenciados en Educación Básica y Preescolar, Pedagogos Reeducadores, Enfermeros, Médicos, Bacteriólogos, Comunicadores, además prácticos reflexivos a la manera de los Educadores Populares, Líderes Comunitarios, Animadores Juveniles, Miembros de Organizaciones de mujeres, barriales o Campesinas e Indígenas, Comités de Educación de Cooperativas y Empresas Asociativas, Instructores Deportivos y Recreacionistas de América Latina se acercan a instituciones de educación superior demandando formación en pedagogía social o, buscando profesionalizarse integral y críticamente para intervenir y producir nuevos conocimientos pedagógicos y metodológicos en diferentes campos de actuación como: escuelas, organizaciones, asociaciones civiles, clubes, sindicatos, Institutos para menores, cárceles, centros de promoción y encuentro social, museos, calles y plazas, dormitorios y comedores populares, clubes, bibliotecas, casas juveniles, hospitales, centros de salud, y geriátricos, entre otros.

El desafío que se presenta desde América Latina a la profesionalización de los Pedagogos y educadores sociales es el de generar alternativas presenciales o a distancia, de capacitación,

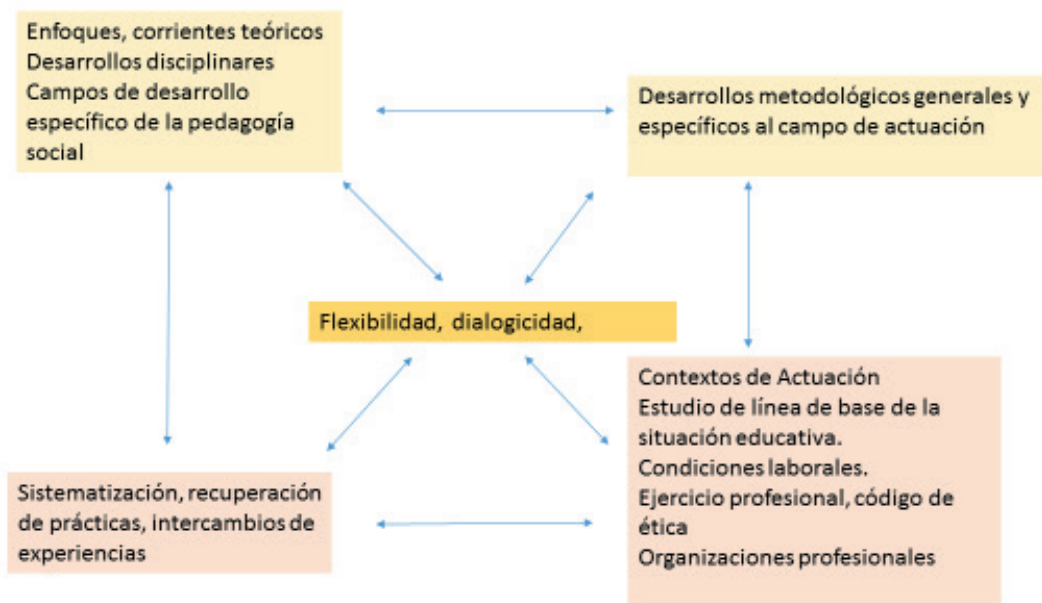
formación y profesionalización de pedagogos sociales para que éstos sean capaces de recuperar la educación social crítica, en sus campos de actuación, entendida ésta como una dinámica fundamental para aprender a vivir en la incertidumbre, para gozar la vida, para convivir, expresar y resignificar la historia y la cultura (Gutiérrez, Prieto; 1999) a partir del intercambio, el diálogo, el reconocimiento de los saberes tácitos presentes en las prácticas y de apropiación de conocimientos disciplinares capaces de orientar acciones que eduquen en la convivencialidad y que permitan aprender a retejer las tramas y redes sociales quebrantadas y fragmentadas por el modelo socioeconómico hegemónico (Illich, 2006; Puigros, 1996).

En este contexto se vienen desarrollando en Chile, Brasil, Argentina, México y Colombia (Madrigal 2000; Souza 2000, Machado, 2010, Nájera 2011) reflexiones acerca de la profesión de educador o pedagogo social y de la relación que tienen los desarrollos y aportes disciplinares teóricos, metodológicos y prácticos de la pedagogía social con las diferentes profesiones del área social y técnica que en sus campos de actuación realizan labores educativas. Estas respuestas formativas y de profesionalización se ven afectadas, por las exigencias del mercado laboral, los tiempos burocráticos del estado, las discusiones y decisiones disciplinares en las universidades y las demandas específicas de los educadores y profesionales interesados. Estas circunstancias cambiantes llevan a que los lugares que ocupa la pedagogía social en los procesos de formación o en el tránsito del oficio al profesional certificado sean aún poco claros para la sociedad, el estado y el mercado laboral. Así todo, en los procesos de formación del profesional y de capacitación, que se están adelantando en Latinoamérica, se distinguen cinco ejes que organizan las propuestas, programas y cursos. Son ejes que facilitan el encuentro y el diálogo entre los aportes teórico/metodológicos de las disciplinas, las trayectorias reflexivas y experiencias, con los contextos de actuación y el perfil profesional en construcción. Esto da señales positivas sobre la forma en la que se están planteando los programas de formación y profesionalización del pedagogo social, en la medida que hay un cuidado de no transferir, ciega e ingenuamente, desarrollos teórico/metodológicos construidos en otras latitudes y contextos (Madrigal 2000; Souza 2000, Ghiso, 2006, Machado, 2010, Nájera 2011)

Acordes con el pensamiento de Schwart (1975) y de Schon (1987) , este tipo de propuestas permite construir un proyecto pedagógico coherente, que estructura la formación de los educadores, entendiéndolos como profesionales reflexivos, donde sus prácticas, desafíos y trayectorias son objeto de estudio y análisis, y es a partir de este diálogo reflexivo que se develan pensamientos y estrategias educativas, se hacen explícitos los referentes teóricos que las fundamentan y se ponen de manifiesto las razones disciplinares y las opciones éticas que guían y fundamentan la acción del pedagogo social. El pensamiento de Paulo Freire (1997) también está presente en estos diseños:

*“La conciencia de la práctica implica la ciencia de la práctica, implícita y anunciada en ella. De esta forma, hacer ciencia es descubrir, develar verdades sobre el mundo, [...]. Es darle sentido objetivo a algo, que nuevas necesidades emergentes de la práctica social, plantean a las mujeres y a los hombres” (p.113) y agregaba “Cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad primero de comprender la razón de ser de la propia práctica, segundo por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor” (p.125).*

**Figura 2. Ejes que estructuran las propuestas de formación y profesionalización de en Pedagogía social, en América Latina**



Elaboración A Ghiso, mayo 2014

### Conclusiones.

La educación popular, la escolar, los procesos de educación social latinoamericanos siguen pasando por un período de profundas dificultades y aprietos, donde se hace necesaria una refundamentación que, a pesar de las incertidumbres e inseguridades, genere oportunidades teóricas, metodológicas y prácticas para abrir rumbos aún desconocidos y tejer nuevas legitimidades (Ireland, 1995). La profesionalización de los pedagogos sociales en América Latina está en un momento de invención desde la diversidad. Esta requiere de imaginación y coraje a la hora de definir la especificidad de los campos de acción que no serán sólo la escuela o las instituciones, ni tampoco operará únicamente en las cotidianidades de lo social. Imaginación y coraje en el momento de recrear las teorías educacionales que la fundamentará. Imaginación y coraje al establecer los perfiles profesionales, los resultados y calidad de los procesos formativos caracterizados por un tipo de relación pedagógica coherente con el papel socioeducativo del pedagogo social, cuya experticia estará en el diálogo y la negociación cultural y no en la transferencia o extensión de conocimientos.

En consonancia con lo anterior, podemos ver cómo en las experiencias de Brasil (Sousa, 2000, Machado, 2010), Venezuela (Segovia, 2000), Uruguay (Ubilla, 2000) y Colombia (Ghiso, 1996), se presentan siete *invariantes pedagógicas* que dan identidad latinoamericana a los procesos de formación de educadores sociales, populares y a la profesionalización de pedagogos sociales; ellas son:

- La profesionalización solo es posible en contexto por ello ocupa un lugar central el análisis de la realidad social, del campo de actuación y del escenario laboral del educador.
- La formación teórica, metodológica, ética y técnica, parte y dialoga con las diversas prácticas y opciones sociopolíticas de los estudiantes para generar en ellos *pensamiento teórico*.
- Diálogo de saberes: el del educador, el académico y el comunitario o social.
- Los momentos y espacios de formación se constituyen ambientes en los que se propicia la investigación y la sistematización de las prácticas, buscando en su análisis y problematización, comprensiones holísticas y complejas que den cabida diversos abordajes y disciplinas.
- Las propuestas de formación en pedagogía social están abiertas a profesionales y actores sociales educativos que tengan una práctica socioeducativa a ser reflexionada e investigada, colaborando así con la educación popular, los educadores en los espacios institucionales, los procesos educativos vinculados con el Estado y los desarrollados por los movimientos sociales.
- Las ofertas educativas poseen un sistema de reconocimiento y acreditación de los saberes y aprendizajes generados por los participantes a partir de la reflexión de su experiencia.
- El proceso y espacio formativo aportan a la construcción y afianzamiento de redes sociales, asociaciones y organizaciones de profesionales.

No está por demás volver a señalar (Ghiso, 1996) que, en el contexto actual de América Latina, la profesionalización en el campo de la pedagogía social tiene que asumir los desafíos educativos relacionados con: los derechos humanos, lo ambiental, las problemáticas de género, la dimensión generacional, la multiculturalidad, la globalización, las nuevas tecnologías, los medios de comunicación, la construcción de alternativas económicas, sociales y políticas, el protagonismo de la sociedad civil, la construcción de una ciudadanía alternativa, la creación de ambientes en donde sea posible experimentar y reflexionar sobre lo democrático, justo, pacífico y tolerante.

Para terminar, lo planteado hasta el momento nos permite afirmar que en América Latina la profesionalización en pedagogía social emerge como una estrategia que impulsa a recrear e imaginar nuevas lecturas a las prácticas de educación social popular, rompiendo con la pretensión de formalizarlas y modelarlas para someterlas a un modelo teórico o técnico. Por otro lado los educadores y profesionales durante la formación como pedagogos sociales y en el ejercicio profesional, requieren recuperar y desarrollar un pensamiento y una curiosidad epistémica, no colonizada; que motive al dialogo teórico y disciplinar, a la reflexión que problematiza y cuestiona, que obliga a la pregunta, a la palabra, a la solidaridad y al encuentro que pone en duda las propuestas y certidumbres del modelo imperante, que exige competir, asimilarse a estándares y a modelos educativos inhabilitados para leer la realidad y proponer proyectos pedagógico sociales que humanicen y dignifiquen.

## Referencias Bibliográficas.

- Lemaitre, J. M. (2005). La calidad colonizada: universidad y globalización. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV(133 enero-marzo), 123-134. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60411915010>.
- Ander Egg, E. (1997). *Metodología y práctica de la animación socio-cultural*. Buenos Aires: Hvmantas.
- Ander Egg, E. (2004). *Globalización: el proceso en el que estamos metidos*. Córdoba: Brujas.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Respuestas a una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Freire, P. (1970). *Cambio*. Bogotá: América Latina.
- Freire, P. (1970). *Extensión o comunicación*. Bogotá: América Latina.
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. Bogotá: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Educación y ciudad*. México: Siglo XXI.
- Ghiso, A. (1996). Sostener una mano o encadenar un alma. Legados de Paulo Freire para la conceptualización de la Pedagogía Social en América Latina. 2000. Recuperado el 11 de Febrero de 2014, de [http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0CEAQFjAG&url=http%3A%2F%2Fvirtual.funlam.educo%2Frepositorio%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Frepositorioarchivos%2F2011%2F05%2FSostener\\_una\\_mano\\_recursos\\_propio\\_unidad\\_2.896.rtf&ei=0Fm9U7](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0CEAQFjAG&url=http%3A%2F%2Fvirtual.funlam.educo%2Frepositorio%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Frepositorioarchivos%2F2011%2F05%2FSostener_una_mano_recursos_propio_unidad_2.896.rtf&ei=0Fm9U7)
- Ghiso, A. (1998). *De la práctica singular al dialogo con lo plural aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. Medellín: Funlam.
- Ghiso, A. (5 de Mayo de 2010). *Reflexión pedagógica del contexto*. Recuperado el 11 de Febrero de 2014, de [www.pedagogiadexcluido.wordpress.com](http://www.pedagogiadexcluido.wordpress.com): <https://pedagogiadexcluido.wordpress.com/2010/05/05/reflexion-pedagogica-del-contexto/>
- Guiso, A. (2006). Prácticas generadoras de saber. *La piragua*(23), 39-49.
- Gutiérrez, F., & Prieto, D. (1999). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Hernández, J. (1991). Animación sociocultural y democracia . En J. Osorio , *Educación de adultos y democracia*. Bogotá : Magisterio.
- Illich, I. (1974). *En América Latina ¿Para qué sirve la escuela?* . México: Talleres Gráficos Honegger.
- Illich, I. (2006). “La sociedad desescolarizada” “La convivencialidad”. En *Obras Reunidas I*. México: Fondo de cultura económica.
- Ireland, T. (1995). *Anales del IV seminario internacional: universidad y educación popular*. Joao Pessoa: Editorial UFPB.
- Krichesky, M. (2010). Pedagogía social: Un campo disciplinar en construcción. Un desarrollo curricular incipiente y una práctica con historia. *Anales del 3º III Congreso Internacional de Pedagogía Social*. São Paulo. Recuperado el 11 de Febrero de 2014, de [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092010000100019&lng=es&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092010000100019&lng=es&nrm=iso)
- Lira , A., & Gomes, C. (2012). Formação do educador social através de ensino à distância. En A. D. Matos Do, *Adolescência e violência: intervenções e estudos clínicos psicossociais e educacionais*. Brasília: Liber libro, Editora UNB.
- Machado, Ê. (2010). *A constituição da pedagogia social na realidade educacional brasileira*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Ciências da Educação. Obtenido de <http://aieji.net/wp-content/uploads/2011/05/Erico-Ribas-Machado.pdf>
- Madrigal, J. (200). Reflexiones sobre la profesión del educador de adultos. *La piragua*, 17(1).
- Mejía J, M. R. (2009). Educación popular hoy: reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogo con la teoría crítica. *La piragua*, 40-53. Obtenido de [http://ceaal.org/images/stories/La%20Piragua%2030\(2\).pdf](http://ceaal.org/images/stories/La%20Piragua%2030(2).pdf)

- Mejia, M. R., & Awad, M. (2000). *Pedagogías y metodologías en educación popular. La negociación cultural una búsqueda*. La Paz: CEBIAE.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología Consejo Federal De Cultura y Educación . (Diciembre de 2005). *Documento base para la organización curricular de la tecnicatura superior en pedagogía y educación social*. Obtenido de [www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar): <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res06/262-06-ane2.pdf>
- Nájera, E. (2011). *A la búsqueda del sujeto pedagógico: Encuentros entre la pedagogía social y la educación popular en Chile*. Argentina: Unipe, editorial universitaria. Obtenido de <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2011/11/Cuaderno-TRABAJO-N%C2%BA-2.pdf>
- Osorio, J. (2004). Profundizando el aporte de la educación popular y del CEAAL en América Latina y el Caribe. El periodo 1993-1997. *La piragua*, 7-18. Obtenido de <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto18.pdf>
- Puigrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva sociedad*(146 Noviembre-Diciembre), 1996. Obtenido de <http://nuso.org/articulo/educacion-neoliberal-y-quiebre-educativo/>
- Sáez, J., & Molina, J. (2006). *Pedagogía social. Pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schwartz, B. (1975). *Former les maitres* . Paris: Le monde de l' education.
- Segovia, L., & Segovia, E. (2000). Profesionalización de educadores, aprendizaje interactivo y proyectos comunitarios: potencialidades y perspectiva desde una experiencia universitaria venezolana. *La piragua*, 1(17), 53-59. Obtenido de <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto15.pdf>
- Sousa Neto, J., Silva, R., & Moura, R. (2009). *Pedagogía social*. Sao Paulo: Unesco; Expressao e Arte.
- Souza, J. (2000). Formación de educadores y educadoras desde la trayectoria y horizonte de la educación popular en América Latina. *La piragua*, 1(17), 18-28. Obtenido de <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto15.pdf>
- Tedesco, J. (1986). *Los paradigmas de la investigación educativa*. Bogotá: CIUP- Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/18\\_04ensa.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/18_04ensa.pdf)
- Torres, A. (2007). *La educación popular, trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Búho.
- Ubilla, P. (2000). Maestría en educación popular. Un espacio de formación y creación de conocimientos. *La piragua*.
- Ucar , X. (2011). De Europa a Latinoamérica: Hacia una perspectiva global, compleja e integrada de la pedagogía social. *III Congreso iberoamericano de pedagogía social/ XXIV Seminario interuniversitario de pedagogía social* (págs. 2-34). España: Universidad autónoma de Barcelona. Recuperado el 21 de Marzo de 2014, de [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pAkRlyzued&J:ddd.uab.cat/pub/artpub/2011/84809/europaalatinooamerica\\_Ucar\\_a2011.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pAkRlyzued&J:ddd.uab.cat/pub/artpub/2011/84809/europaalatinooamerica_Ucar_a2011.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co)
- Ucar, X. (1992). *La animación sociocultural* . Barcelona: CEAC.
- Zemelman, H. (2007). *De la esperanza a la lógica de la potenciación*. México: IPECAL.

#### Nota:

<sup>2</sup> Paulo Freire, en *"Pedagogía del Oprimido"*, conceptualiza la unidad epocal como por el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos en interacción dialéctica con sus contrarios, en la búsqueda de la plenitud. Para el pedagogo brasileño, la representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, de estas concepciones y esperanzas, así como los obstáculos, constituyen los temas de la época.

<sup>3</sup> Hacemos una distinción entre capacitación y profesionalización en pedagogía social. A los trabajadores sociales, sociólogos y psicólogos durante la formación de pregrado se los capacita en pedagogía social, para que comprendan su papel y tarea como educadores sociales en el ejercicio profesional específico; esto se logra con cursos semestrales flexibles y electivos o con talleres de verano de corta duración, comunes en Colombia, Uruguay, Argentina, Costa Rica y Brasil. En la última década, esta tarea también la desarrollan las universidades desde los planes de extensión ofertando programas formación permanente conducente a certificación.