

Formación e identidad de educador/a social: una relación dinámica desde una construcción polifónica

Natalia Baraldo*

 <https://orcid.org/0000-0002-1181-0186>

Recibido: 8 de febrero de 2022

Aprobado: 5 de mayo de 2022

Resumen

La formación de los/as educadores/as sociales tiene lugar en la propia praxis, en instancias más o menos sistemáticas y también, según los países, en ofertas educativas reconocidas y acreditadas por el Estado. Ubicada entre estas últimas, la Tecnicatura Universitaria en Educación Social (TUES) de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), es la primera y única oferta de educación técnica universitaria en este campo en Argentina. El objetivo del presente artículo es reconstruir y analizar el proceso de surgimiento y construcción de esta carrera, sus debates y definiciones, así como los actores que intervinieron en el mismo. Igualmente, se propone conocer algunas de las principales apuestas conceptuales y analíticas de dos asignaturas que delimitan con mayor precisión la especificidad de la educación social, con el fin de identificar elementos que prefiguran la identidad profesional del/de la futuro/a educador/a social. La investigación fue de carácter exploratorio y se adoptó el estudio de caso como estrategia metodológica. Para ello se utilizaron fuentes orales, documentales y audiovisuales. Entre los principales resultados, se destaca que mediante el dispositivo implementado para la construcción de la TUES, la universidad consideró y valoró a las organizaciones sociales como sujetos epistémicos. Se concluye planteando que el modo de construcción de la carrera bosqueja elementos de una “universidad polifónica” y que la identidad profesional que se proyecta desde la misma, presenta algunos rasgos de la figura del/de la “intelectual transformativo/a”.

Palabras clave: educación social, pedagogía social, educadores/as sociales, educación superior, identidad profesional

* Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Becaria postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IDICE) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). e-mail: nbaraldobet@yahoo.com.ar

Este trabajo no hubiera sido posible sin la generosidad de la profesora Anabelia Sánchez Demarque y de los profesores Eduardo Ribó y Diego Díaz Puppato.



Social educator training and identity: a dynamic relationship from a polyphonic construction

Abstract

Training of social educators is a complex matter, insofar as it takes place in the practice itself, in instances more or less systematic ones and also, according to the countries, in educational offers recognized and accredited by the State. Located among the latter, the *Tecnicatura Universitaria en Educación Social* (TUES, Technical University Degree in Social Education) from the *Universidad Nacional de Cuyo* (UNCuyo, National University of Cuyo), became the first and only university technical education offer in this field in Argentina. This paper aims to reconstruct and analyze the come-into-being process and construction of this degree, the debates and definitions, and the intervening actors involved. Likewise, it proposes to know some of the main conceptual and analytical stakes of two subjects that delineate more precisely the specificity of social education, in order to identify elements that foreshadow professional identity of the future social educator. The research was exploratory in nature and the case study was adopted as a methodological strategy. For this purpose, oral, documentary and audiovisual sources were used. Among the main results, it stands out that, through the device implemented for the construction of the TUES, the university considered and valued social organizations as epistemic subjects. The conclusion is that the construction of this degree outlines elements of a “polyphonic university” and that the professional identity projected from it, presents some features of the figure of the “transformative intellectual”.

Keywords: social education, social pedagogy, social educators, higher education, professional identity

Introducción

En su libro *De profesión: educador(a) social*, Romans, Trilla y Petrus planteaban que estamos en presencia de una práctica de Educación Social (ES) si se desarrollan procesos educativos que tienen al menos dos de los siguientes atributos: (a) se enfocan prioritariamente en el desarrollo de la sociabilidad de los sujetos, (b) sus destinatarios son individuos o colectivos en situación de conflicto social y (c) se realizan en contextos o medios educativos no formales (citado en Rodríguez-Izquierdo, 2017).

Desde esa perspectiva, podría pensarse que las prácticas de ES tienen una larga historia en Argentina y América Latina, aunque sus agentes han sido definidos de distintas maneras: operadores/as de calle, promotores/as, facilitadores/as, educadores/as populares, animadores/as socioculturales, entre otras denominaciones que varían de país en país.

Si atendemos a la formación de esos agentes como educadores/as sociales, podría incursionarse en iniciativas que tienen lugar en la propia praxis, en instancias informales, en otras más o menos sistemáticas (talleres, seminarios, etc.) y también, según los países, en ofertas educativas reconocidas y acreditadas por el Estado. Es en torno a estas últimas que nos concentraremos en este trabajo, el cual se inscribe en una preocupación más amplia referida al proceso de surgimiento del campo académico de la Pedagogía Social (PS) en Argentina.

Sin dudas en España la PS constituye un campo académico consolidado y lo mismo ocurre con la profesión de educador/a social, aunque esta sea considerada *joven y nueva* en el sentido en que lo plantea Úcar (2001), o *emergente* y en desarrollo como lo indican Dapía y Fernández (2018). La formación universitaria de estos/as profesionales, comenzó a desarrollarse a inicios de la década de 1990 con la creación de la Diplomatura en Educación Social y, posteriormente, a través del Grado en Educación Social que se imparte en 34 centros universitarios del país (March et al., 2016).

La experiencia española se ha configurado como una suerte de faro para los países latinoamericanos interesados en la ES y la PS, así como en la posibilidad de unificar diversas trayectorias, prácticas socioeducativas y denominaciones bajo la identidad de educador/a social, sin desconocer tradiciones preexistentes, como la Educación Popular (Krichesky, 2011; Ribas Machado, 2014; Streck, 2012).

Respecto a la formación de educadores/as, el panorama en la región es bien diverso. Sólo para citar algunos ejemplos que nos permitan llegar a la situación argentina, en Brasil, según Ribas Machado (2014), han surgido eventos, actividades, publicaciones, creación de grupos de investigación y asociaciones de educadores/as sociales que vienen movilizándose por la reglamentación de la profesión.

Si bien esta última es reconocida desde 2009 en la Clasificación Brasileña de Ocupaciones, aún no cuenta con una ley que la discipline, existiendo por el momento dos proyectos en estado legislativo (Bauli & Müller, 2019). Dicha reglamentación permitiría la estructuración de cursos de formación específica en los niveles técnico y superior, ya que en la actualidad sólo existen algunas experiencias de formación de educadores/as sociales en el marco de proyectos de extensión universitaria (Silva de Paiva & Marçal Natali, 2019).

Uruguay ostenta una experiencia que se remonta a fines de la década de 1980, cuando la formación se desarrollaba como un curso regular dependiente del Consejo del Niño, luego Instituto Nacional del Menor, el cual era destinado a trabajadores/as que se desempeñaban en la atención directa de infancias y adolescencias en el marco de políticas sociales. Fue en ese contexto que apareció, en 1989, la denominación

“educador/a social”. La fundamentación se basó en que se trataría de “educadores por la función, y sociales por la problemática con la que trabajen” (Camors, 2016, p. 165).

Es interesante destacar que el surgimiento de esta nueva figura profesional en Uruguay, se anticipó al conocimiento y a la vinculación con la experiencia española, lo cual ocurrió recién entre 1993 y 1996 (Camors, 2016). En 2011, ya como Carrera de Educación Social, la formación pasó a ubicarse en el ámbito público de los institutos de formación docente, en el marco de la educación terciaria universitaria. Luego, en 2015, se avanzó hacia la creación de un espacio específico: el Instituto de Formación en Educación Social (IFES) de Montevideo (Camors, 2017).

En Argentina, la PS constituye un campo académico en construcción (Krichesky, 2010; Redondo, 2014). Sus contornos comienzan a delinearse a partir del surgimiento de diferentes ofertas formativas de nivel superior. Entre ellas se destacan: (a) la creación en 1997 de la Cátedra de Pedagogía Social en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta; (b) la formalización en 2005 de la carrera de Pedagogía y Educación Social como una Tecnicatura Superior no Universitaria, reconocida y acreditada por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación (Redondo, 2014), a partir de la cual, pocos años después, comenzaron a organizarse carreras en distintas provincias, siendo pioneras la del Instituto de Tiempo Libre y Recreación (ISTLYR) y la de la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE), ambas en la ciudad de Buenos Aires; (c) desde 2008 y por algunos años, la oferta de una especialización en PS dictada por Universidad Pedagógica Nacional (UNPE); (d) la creación en 2015 de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social (TUES) de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Provincia de Mendoza; (e) la creación en 2016 de la Licenciatura en Pedagogía Social de la Universidad Provincial de Córdoba.

En la bibliografía sobre ES/PS de habla hispana (en la que predominan las producciones españolas), los estudios referidos a la formación de sus agentes se enfocan en dimensiones específicas tales como: la formación de los/as educadores/as sociales en violencia de género (Mohamed Pozo, 2016); la formación en competencias cívicas para el trabajo con adultos/as en torno a la alfabetización mediática (Anguita et al., 2019) o la competencia digital en cuanto al uso de tecnologías de la información y la comunicación (Cabezas & Casillas, 2017).

Ángel (2020) se preocupa por las creencias previas de los/as educadores/as en formación respecto a la violencia escolar, mientras que Bas (2005) analiza los contenidos sobre drogodependencias presentes en los planes de estudio de las diplomaturas, con vistas a determinar posibilidades de intervención de los/as educadores/as en esa problemática.

Por su parte, Medel (2012) se enfoca en el sentido de la formación permanente como espacio de oportunidades para fortalecer distintos aspectos, entre ellos la autoindagación y la reflexión sobre la práctica profesional. Albert et al. (2017) proponen un plan de formación en derechos humanos que habilite a los/as educadores/as como agentes relevantes en la prevención y eliminación del ciberbullying.

En la misma línea, Rodríguez-Izquierdo (2017) plantea la necesidad de incorporar en los planes de estudio una “educación para la ciudadanía intercultural” (p. 107), que brinde herramientas para el trabajo con población migrante, campo profesional escasamente explorado. Finalmente, Dapía y Fernández (2018) revisan los planes de estudios del Grado en ES, identificando la ausencia de materias específicas que habiliten el trabajo de los/as educadores/as en el ámbito escolar.

Sin embargo, en la bibliografía consultada no son atendidas otras variables como la construcción de las ofertas educativas en sí mismas (titulaciones en sus distintos

niveles, asignaturas, cursos) con sus particulares historias, debates internos, concepciones y tensiones. Cuando algunas de esas dimensiones son abordadas, frecuentemente se tratan en trabajos realizados por docentes-investigadores protagonistas de dichas titulaciones.

En esa línea, Cajaraville y García (2009) reconstruyen el proceso y la metodología de construcción de la carrera de Pedagogía y Educación Social del ISTLYR, dando cuenta de los actores que intervinieron, así como de las concepciones de educación en general y de la ES en particular que articulan la propuesta formativa. Desde las diferentes asignaturas de Pedagogía que se imparten en la titulación antes mencionada, Canciano et al. (2011) reflexionan sobre los límites de la pedagogía moderna para la formación de educadores/as sociales, explicitando las tradiciones pedagógicas que asumen como herencia a la hora de enseñar.

Barrios et al. (2018) historizan la creación de la Cátedra de Pedagogía Social en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta, primera en el país, desde sus orígenes hasta la situación actual de consolidación como espacio de referencia del trabajo educativo en ámbitos sociales.

También situado en un espacio curricular específico, se ubica el aporte de Blanco y Sierra (2013) sobre una propuesta de trabajo en torno al saber de la experiencia de estudiantes, docentes y profesionales en ejercicio, desarrollada en el Grado de Educación Social de la Universidad de Málaga, España. Desde ese mismo país, Úcar (1999) aporta una reflexión sobre el campo de las prácticas profesionalizantes (el denominado *prácticum*) en las Diplomaturas de Educación Social, con vistas a una posible reformulación sobre la base de la revisión de las características y la actualidad de la profesión.

Por su parte, Meléndez et al. (2017) reconstruyen y analizan las condiciones políticas, institucionales y de cooperación interinstitucional que hicieron posible la implementación de la Diplomatura en Pedagogía y Educación Social en la Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina, la cual se desarrolló en base a una metodología dialógica y tuvo como asistentes principales a integrantes de organizaciones y movimientos sociales.

Finalmente, Díaz Puppato y Ribó (2017) dan cuenta del surgimiento de la TUES, enfocándose en los aspectos institucionales que la enmarcaron y posibilitaron, el trabajo interdisciplinario e interfacultades para la construcción del plan de estudio, las resistencias y subvaloraciones que suelen existir en las universidades hacia ofertas de este tipo, entre otros aspectos.

Ubicándose en este núcleo de preocupaciones, y retomando la contribución precedente, este trabajo se propone reconstruir y analizar el proceso de surgimiento y construcción de la TUES, sus debates y definiciones, así como los actores que intervinieron en el mismo. Igualmente, explora algunas de las particulares apuestas conceptuales y analíticas de los espacios curriculares “Educación Social” y “Las Prácticas de Enseñanza de la Educación Social”, con el fin de identificar elementos que prefiguran la identidad profesional del/de la futuro/a educador/a social.

El estudio de este caso resulta relevante por dos razones. Por un lado, permite iluminar debates y posiciones al interior de un campo académico en construcción, como es de la ES/PS en Argentina. Por otro, brinda elementos teórico-prácticos a otras provincias argentinas y países de la región que, interesados en la ES/PS, todavía no han formulado o concretado ofertas educativas de nivel superior en esa especialidad.

Teóricamente, la investigación se sitúa en la tradición de las *pedagogías críticas*, entendidas por Molina et al. (2017) como aquellas “producciones teóricas, reflexiones, interpretaciones y prácticas de enseñanza que buscan formar sujetos capaces de comprender y transformar sus realidades sociales, en pos de lograr mejores condicio-

nes de vida en sociedades más justas, democráticas y equitativas” (p. 171). A los fines del presente trabajo, ubicamos al interior de ese campo las contribuciones de Freire (1973, 1997, 2003); Giroux (1997); De Souza Santos (2019); Guelman y Palumbo (2018) y Kantor (2008), entre otros/as.

Metodología

La investigación fue de carácter exploratorio y siguió un enfoque cualitativo, en cuanto este busca comprender el sentido de la acción desde la perspectiva de sus participantes (Vasilachis de Gialdino, 1992). Procurando dar cuenta de la especificidad de la TUES, se consideró adecuado realizar un estudio de caso siguiendo los lineamientos de Robert Stake (1999), quien propone comprender la particularidad y complejidad de cada caso en estudio, sin pretensión de generalización o de comparación con otros casos, aunque en ciertos momentos puedan establecerse comparaciones a los fines de precisar aquella particularidad.

Para el reconocimiento de los aspectos estudiados se utilizaron fuentes orales, audiovisuales y documentales (Plan de estudio de la carrera, ordenanzas y programas de asignaturas). Las mismas fueron recabadas mayormente en 2019. Los testimonios orales fueron obtenidos mediante entrevistas en profundidad semiestructuradas a docentes de las asignaturas “Educación Social” y “Las Prácticas de Enseñanza de la Educación Social”, en tanto dichas asignaturas delimitan con mayor precisión la especificidad del campo de la ES. Asimismo, se entrevistó en dos oportunidades al docente y primer director de la TUES, por su rol decisivo en la gestación y estructuración de esta experiencia formativa, así como por su larga trayectoria en el campo de la ES. Cada encuentro fue presencial, tuvo una duración aproximada de 90 minutos y fue registrado con grabadora de voz, previa autorización de cada uno/a de los/as entrevistados/as, siendo posteriormente transcrito en su totalidad.

El procesamiento de la información se valió de la construcción de matrices de datos según tipos de fuentes, y el análisis de los mismos se basó en la *triangulación* en el sentido que lo planteó Denzin; es decir, como la combinación de distintas perspectivas teóricas, fuentes de datos y metodologías para el estudio del mismo fenómeno, intentando superar los sesgos propios de una determinada metodología (Vasilachis de Gialdino, 1992).

La decisión teórico-metodológica de identificar elementos que prefiguran la identidad profesional del/de la futuro/a educador/a social a partir del análisis de algunas apuestas conceptuales y analíticas de los espacios curriculares antes mencionados, se basó en la siguiente premisa analítica: las concepciones de ES y de la identidad profesional de sus agentes, no sólo se encuentran formuladas en los documentos fundacionales de la carrera (ordenanzas, plan de estudio), sino que constituyen procesos dinámicos. Esas concepciones también van siendo enriquecidas con la particular selección de conocimientos y perspectivas que el profesorado realiza y pone en circulación en su práctica docente.

Los elementos allí identificados fueron complementados con los resultados de la primera parte, orientada al análisis del proceso de construcción de la TUES. De esa triangulación resultó la conceptualización sobre la identidad profesional¹ que se expone en las conclusiones.

¹ Es necesario resaltar que esta conceptualización se realiza exclusivamente sobre la base de las fuentes relevadas en 2019. Por lo mismo, es situada y abierta. De ningún modo puede generalizarse ni sostenerse (en forma total o parcial) en el tiempo si hubieran ocurrido modificaciones en las asignaturas contempladas en el estudio.

Resultados

Surgimiento y construcción de la carrera: procesos y definiciones

La TUES constituye una de las carreras más jóvenes del país, además de la primera y única tecnicatura *universitaria* en la especialidad. Sus estudios tienen una duración de cinco semestres y el cursado de la primera cohorte comenzó en 2016.

La carrera fue resultado de un proceso de construcción colectiva entre dos unidades académicas de la UNCuyo: la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y la Facultad de Educación, donde funciona y con la que comparte asignaturas de los profesorado allí ofrecidos.

Sus orígenes se vinculan a un marco específico de oportunidades institucionales: el Contrato-Programa firmado en 2014 entre la UNCuyo y el Ministerio de Educación de la Nación, que posibilitaba la apertura de nuevas carreras. Al inicio se pensó en una tecnicatura en Recreología (Díaz Puppato & Ribó, 2017). Sin embargo, dado que existían ofertas educativas en ese campo, el surgimiento de una serie de debates en torno a su status epistemológico así como la creciente importancia de la ES/PS, se decidió orientar los esfuerzos en esta última dirección.

La definición por el campo de la ES/PS no ocurrió sino después de un proceso interno de debate y reflexión, encuentros con especialistas del campo de la recreación que actuaban en organizaciones sociales y del análisis de la demanda social a la Universidad. Esta última identificó a la Educación no formal “como una necesidad concreta y sentida por sujetos que están interviniendo en las comunidades para así generar espacios de aprendizaje que incentiven la transformación social” (Díaz Puppato & Ribó, 2017, pp. 157-158). Por otra parte, entre el núcleo promotor de la nueva carrera existía un interés por fomentar una educación abierta al trabajo con la ciudadanía.

Teniendo en consideración los aspectos antes reseñados y como anticipamos, la decisión se inclinó por el campo de la ES como una apuesta profesionalizante para quienes ya venían desarrollando acciones educativas en territorio sin una formación específica, y que por lo mismo podrían denominarse *intervenciones artesanas* (Úcar, 2001). Dice la Ordenanza N° 17/2015:

Los actores que vienen cumpliendo estas funciones [ES] en la región y en el país requieren de formación y consideran que sería un verdadero logro la profesionalización de aquellos que de forma, hasta ahora voluntaria e intuitiva, desarrollan acciones de Educación Social, en diversos espacios no formales de educación. (p. 1)

El plan de estudio fue resultado de un trabajo interfacultades, colaborativo e interdisciplinario que atravesó distintos momentos. Los primeros pasos fueron acompañados por el asesoramiento de especialistas de ES/PS de la Universidad de la República y del IFES de Uruguay, como así también del ISTLYR de Buenos Aires, quienes

fueron haciendo aportes de dónde estaba lo nodal de un educador social, porque también medio que nos estábamos enterando qué es un educador social, qué suponía hacer educación social, qué características tiene un educador, educadora social. (D. Díaz Puppato, docente de Las Prácticas de Enseñanza de la Educación Social, 25 de septiembre de 2019)

También se convocó la participación activa de distintos actores del campo socioeducativo de la provincia, particularmente miembros de asociaciones civiles y organizaciones no gubernamentales dedicadas al trabajo con infancias y adolescencias. Otra instancia participativa se orientó específicamente a pensar aspectos del plan de estudio y del perfil del/de la egresado/a. La misma fue realizada con aproximadamen-

te 120 “gestores de la educación social, la educación popular y el arte”, de acuerdo a la expresión de Eduardo Ribó, docente y primer director de la TUES, quien en la entrevista concedida decía al respecto:

Dejamos que se expresaran desde una lógica de la investigación colaborativa; les dijimos qué cosas nos estaban faltando como insumos, les pedimos si colaboraban. Y se armaron distintos grupos donde se definieron áreas de interés que ellos creían que podrían llegar a darse en términos regionales para un futuro técnico en educación social. (E. Ribó, 21 de septiembre de 2019)

De acuerdo al mismo entrevistado, entre las principales inquietudes planteadas por los/as participantes sobre el perfil del/de la educador/a social, se encontraron: (a) la necesidad de conocer el territorio y de prepararse para “habitarlo”, reconociendo su especificidad y diferencia con las instituciones escolares y (b) la capacidad de trabajo en equipo y la disposición a la escucha.

Mónica Castilla, Decana de la Facultad de Educación entre 2014 y 2018, resume el proceso relatado hasta aquí:

Esto es lo valioso de esta tecnicatura. No fue construida desde las aulas sin pensar en la realidad. Sino que fue construida desde la realidad, con los actores interesados en esta realidad y aportando nosotros desde las aulas lo que creíamos que se tenía que completar. (Canal SEÑAL U, 2016, 3m06s.)

De manera que no sólo se trató de una construcción interdisciplinaria e interfacultades (esto la reduciría a la mirada de los/as expertos/as), sino que incluyó la participación activa de miembros de organizaciones de la sociedad civil. Esto guarda relación con lo aportado por Cajaraville y García (2009) para el caso de la carrera del ISTLYR, cuando describen el mecanismo de las *mesas intersectoriales* para la construcción de la misma. Aunque es importante señalar que, en este caso, se incluyeron también a representantes de diversos programas y proyectos socioeducativos de organismos gubernamentales.²

Situándose en el ámbito de la escuela media, Débora Kantor (2008) ha propuesto la expresión “afueradentro” para referirse a los espacios o dispositivos extraescolares que se instalan dentro de la escuela (y son generados por ella) y con los cuales, a su vez, se interpela a sí misma sobre “un asunto en que se reconoce y se la reconoce ineficaz o insuficiente: considerar *lo joven*, darle entrada, dejar que se exprese” (p. 154).

Retomando estos planteamientos para nuestro caso de estudio, es posible pensar que a través del dispositivo creado para la construcción de la carrera, la universidad se interpeló a sí misma sobre una cuestión en que se la reconoce improductiva o, al menos, limitada: considerar y valorar a las organizaciones sociales como *sujetos epistémicos*. Esto es, no sólo dándoles entrada y habilitando su expresión sino, fundamentalmente, contemplando sus saberes e inquietudes para la elaboración de una oferta académica.

Coincidimos con Boaventura de Souza Santos (2019) cuando plantea que “la injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva” (p. 245). En ese sentido, el dispositivo implementado también puede entenderse como un ejercicio de “justicia

²Programa de Alfabetización, Educación básica y Trabajo (Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires [GCBA]); Dirección de Educación Social y popular (Ministerio de Desarrollo Social de la Nación); Consejo de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes y Defensorías (GCBA); Programas de Salud y Acción Comunitaria (GCBA), entre otros.

cognitiva”, que va de la mano con la justicia social a la que aspiran gran parte de las organizaciones convocadas.

En cuanto al perfil profesional, el/la educador/a social quedó definido/a en base a distintos elementos que pueden identificarse en la Ordenanza N° 17/ 2015 y del análisis de las fuentes orales. En primer lugar, el reconocimiento de que el/la educador/a social constituye *un* integrante entre muchos otros/as que intervienen en el campo socioeducativo, tales como trabajadores/as sociales, psicólogos/as, docentes, educadores/as populares, etc. En otras palabras, está presente en la formación que brinda la tecnicatura la preparación de los/as futuros/as egresados/as para integrar equipos interdisciplinarios. Esto sintoniza con lo planteado por Úcar (2014), cuando a propósito de la interprofesionalidad y la interdisciplinariedad, dice que “todas las miradas (profesiones/disciplinas) son necesarias para responder a la compleja realidad social” (p. 6).

En segundo lugar, se plantea que el *proceso de implicación* con esa realidad *comienza en la formación*, lo que hace referencia al trayecto de la Praxis. Este se desarrolla desde el primer año hasta la finalización del cursado, con complejidades crecientes, integrando y articulando los conocimientos teóricos y el quehacer socioeducativo en el campo (UNCuyo, Facultad de Educación [FE], 2017).

El concepto mismo de praxis resuelve la clásica tensión entre teoría y práctica, planteando una relación dialéctica entre ambas, en coincidencia con lo que planteó Freire (1973) y con lo señalado por Meléndez et al. (2017); esto es, la praxis como acción situacional cuyo horizonte es la transformación de sí como sujeto y del mundo, a la que le es intrínseca la simultaneidad entre conocimiento y acción.

En consonancia, se destaca la orientación hacia la transformación social que debe inspirar la tarea de los/as educadores/as sociales, lo cual es posible por las características del cuerpo docente, conformado mayoritariamente por profesores/as que simultáneamente tienen “un pie en la universidad y un pie en lo social, en las organizaciones, en proyectos sociales. Y eso hace que permanentemente esté[n] en contacto con la indignación que genera lo que ves en el afuera” (E. Ribó, Mendoza, 21 de septiembre de 2019).

A partir de todos los aportes señalados anteriormente, se realizaron otras precisiones sobre la especificidad de la propuesta: se trataría de una tecnicatura orientada al trabajo en territorio con perspectiva regional, basada en las características de la “ciudadanía mendocina”:

Por eso incorporamos Educación ambiental (...). Nosotros pensamos que la Educación ambiental en nuestra región es importante, es como que está preparada, hay organizaciones y colectivos que están trabajando en temas ambientales y que son importantes en el campo social de Mendoza. La misma Asamblea del Agua.³ (E. Ribó, 22 de enero de 2018)

Esta delimitación regional y la importancia de la problemática ambiental, constituye un aporte singular respecto al diseño curricular de otras carreras de ES del país.⁴ Se considera que dicha problemática atañe a los derechos de la ciudadanía, enfoque transversal a todo el trayecto formativo.

³La Asamblea por el Agua Pura del Gran Mendoza es una organización social que lucha por la defensa de los bienes comunes de la naturaleza y los derechos socioambientales de comunidades y poblaciones.

⁴Por ejemplo, tanto el plan de estudio de la carrera de la Universidad Provincial de Córdoba como del Instituto de Tiempo Libre y Recreación no poseen como asignatura Educación Ambiental (u otra con distinta denominación pero enfocada en la misma problemática).

La construcción abierta de la carrera implicó debates con otras disciplinas (Díaz Puppato & Ribó, 2017). Uno de ellos giró en torno a las relaciones y fronteras entre el campo de la ES/PS y el del Trabajo Social. Se trata de una tensión que permanece y que no es propia de esta titulación en particular, sino que atraviesa la configuración del campo de la ES/PS como tal, con debates que continúan abiertos respecto de la especificidad del rol profesional y sus diferencias con otros que actúan inclusive hace más tiempo en el campo socioeducativo (Janer, 2017).

En la TUES dicha tensión se aborda con un interrogante clave, aportado por la experiencia uruguaya, utilizado durante la supervisión y la reflexión en torno a la praxis de los/as estudiantes: “¿Qué hay de educativo en esto que estás haciendo?” (D. Díaz Puppato, Mendoza, 25 de septiembre de 2019).

De esa manera, enfatizando el carácter educativo de la práctica de los/as futuros/as educadores/as, se intenta no invadir el campo del Trabajo Social. En definitiva, este criterio contribuye a disuadir las luchas entre profesiones de lo social que, como lo plantea Úcar (2014), siempre terminan teniendo como perdedores a las propias comunidades y territorios.

Respecto a la inserción laboral, se define un campo ocupacional que incluye ámbitos institucionales, organizacionales, comunitarios y diversas propuestas que apuesten a trabajar en problemáticas socioeducativas, priorizando acciones destinadas a proteger, promover y/o restituir derechos y mejorar la calidad de vida de los sujetos involucrados (UNCuyo, FE, 2015).

Como se observa, la protección y promoción de derechos constituye un horizonte ético-político hacia el cual y desde el cual se encamina la formación de estos/as profesionales, sentido que puede enmarcarse en los lineamientos de las políticas sociales de los gobiernos progresistas del período 2003-2015 (Meléndez et al., 2017) las que, a su vez, actuaron como condiciones de posibilidad para el surgimiento y la institucionalización de la formación superior en pedagogía y educación social en Argentina (García, 2015).

En cuanto a las referencias teóricas que estuvieron presentes en los inicios de la carrera, existe consenso entre los/as entrevistados/as sobre la importancia de lo que denominamos la *tradición española de ES/PS*, expresada en autores/as como Núñez (1999, 2002), García Molina (2003) y Trilla (1993), entre otros/as; aportes que se tamizaron con la impronta de la praxis y las teorizaciones latinoamericanas, como las contribuciones de Morales (2016), Müller (2017), Camors (2014) y el propio Freire (1973, 1997, 2003).

Precisamente, con el objetivo de fortalecer la formación docente y del estudiantado, la TUES participa de un colectivo trinacional integrado por Argentina, Uruguay y Brasil. El mismo, es entendido como un espacio para pensar en conjunto la ES/PS con un horizonte emancipatorio que permita, al mismo tiempo, reflexionar sobre las prácticas y fortalecer la investigación sobre y desde el campo. La dinámica de encuentros de este colectivo transcurre cada vez en un país distinto, como fue el *Tercer Encuentro Internacional de Educación y Pedagogía Social* en Mendoza en 2019, realizado en la UNCuyo, editando un libro por año, tal como el compilado por Verónica Müller (2017).⁵

⁵También la *Revista Convergencias* de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo recoge las producciones de estos tres países en su volumen 2, N° 4 del año 2019.

Algunos conceptos y posicionamientos del espacio curricular Educación Social

Esta asignatura se dicta en el segundo año de la tecnicatura. Su programa resultó de un proceso de debates y revisiones de las diferentes concepciones de ES utilizadas en Europa y en Uruguay, país este último que constituye la referencia latinoamericana.

Asumiendo el carácter polisémico del concepto de ES, finalmente se optó por la definición de la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) de España. En ella se asume a la ES como un *derecho de la ciudadanía*, una *profesión de carácter pedagógico* que se desarrolla en contextos formales e informales a través de acciones mediadoras y formativas que contribuyan a la sociabilidad, a la incorporación de los sujetos a su época, al patrimonio cultural. Esas acciones educativas tienden a ampliar la perspectiva de los sujetos en lo que refiere a educación, aspectos laborales, ocio y tiempo libre, y participación social (ASEDES, 2007).

Otra decisión que tomó el equipo de cátedra, no sin tensiones y debates, fue la inclusión del concepto de *resiliencia*, proveniente de la psicología. Explica la docente responsable:

Como dice Trilla, la educación social tiene tres ejes: el carácter pedagógico, psicológico y sociológico. Entonces decir bueno, incluyamos esto [resiliencia] para saber cómo promovemos esta capacidad de los sujetos para lograr esto de estar lo más preparados posibles para encontrar esos caminos de socialización e incorporación a las redes. (A. Sánchez Demarque, Mendoza, 29 de noviembre de 2019)

Esta singularidad del diseño curricular coincide en cierto sentido con el planteo de Martín de Castro et al. (2016), quienes relevan estudios en los que la resiliencia es aceptada como paradigma en la acción social y educativa, lo cual supone una nueva perspectiva de las dificultades y necesidades humanas que enfatiza las potencialidades y fortalezas de los sujetos para hacerles frente. Inclusive, para los/as autores “la noción de resiliencia (...) aporta criterio y fundamentación a un elemento esencial de la educación social como es la esperanza frente a supuestas determinaciones” (p. 164).

Por su parte, al plantear la ES en la sociedad actual, el programa se propone distinguir entre distintos posicionamientos: la contención, la promoción social y la inclusión social. El enfoque de la cátedra se orienta especialmente hacia la *inclusión social*, entendida como la adquisición del patrimonio cultural, procurando la promoción humana y la defensa de derechos; evitando así toda postura asistencialista. Con Violeta Núñez (1999), se piensa la tarea de la educación social como “la incorporación de los sujetos a redes más amplias de las que están participando” (A. Sánchez Demarque, 29 de noviembre de 2019).

Si bien existe un diálogo abierto con la Educación Popular, y esta es considerada en el programa de la asignatura como el “antecedente latinoamericano de la Educación Social” (UNCuyo, FE, 2018), se distingue de ella por el sujeto de la educación. Desde la perspectiva de la cátedra, mientras la ES asume un sujeto social amplio —la ciudadanía—, la Educación Popular se restringe a sectores populares que, generalmente, “están atravesando situaciones de opresión o de conflicto social” (A. Sánchez Demarque, 29 de noviembre de 2019).

Sin embargo, se plantea que ambas pueden compartir algunos ámbitos de intervención y aspectos metodológicos como el diálogo de saberes y la horizontalidad en la relación entre agente y sujeto de la educación, así como el propósito de incentivar

el rol activo, protagonista de este último. Además, se rescata especialmente la concepción antropológica de hombre formulada por Freire (1973, 1997) e, inclusive, la ES es entendida como una suerte de “paraguas” que incluye e integra a la Educación Popular.

Vinculado a la tradición freireana, aparece el concepto de *concientización*, aunque recuperado específicamente desde los aportes de la psicología comunitaria (Montero, 2006). Así, desde la cátedra se plantea que concientizar consiste en “desarrollar con los sujetos herramientas o estrategias para poder visualizar en qué condiciones están viviendo” (A. Sánchez Demarque, 29 de noviembre de 2019).

Diálogos en torno al espacio curricular Las Prácticas de Enseñanza de la Educación Social

Se trata de una asignatura del tercer año de la carrera, cuyo mayor desafío ha sido elaborar una propuesta que se distinga de la educación escolar enfatizando, no obstante el carácter educativo y situado de la práctica en territorio, donde se pone en el centro al saber:

El encuentro entre las educadoras y los educadores y los sujetos de la práctica socioeducativa cobran sentido educativo sólo cuando uno o varios saberes se ofrecen. Y agregamos, también, cuando el saber ofertado promueve aprendizajes valiosos para el sujeto que los aprende. (Díaz Puppato, 2019, p. 136)

Teniendo en cuenta lo anterior, ¿cómo pensar una didáctica de la educación social? Su especificidad se vincula con el reconocimiento de la existencia de un currículum, pero éste no está predeterminado ni organizado por áreas, sino configurado en la situación educativa. Señala el docente de la cátedra:

Hay un currículum en la educación social, pero es un currículum que se construye para cada práctica de educación social. Entonces hay un saber a ser enseñado, pero ese saber a ser enseñado no puede ser predeterminado nunca. (D. Díaz Puppato, 25 de septiembre de 2019)

Es oportuno atender en la cita anterior cómo el entrevistado enfatiza la idea de *enseñanza* en el proceso socioeducativo. Proponiendo una conceptualización de la didáctica que incluya a la ES, Parcerisa y Forés (2003) plantean que el término *enseñanza* se mantiene porque en la ES se dan “procesos de acción educativa que ayudan a desencadenar aprendizajes (de todo tipo...)” (p. 73), lo cual, para dichos autores, no es otra cosa que un proceso de enseñanza-aprendizaje, sólo que entendido en un sentido amplio, no restringido a lo escolar.

Por otra parte, se considera que la forma de determinar los contenidos que se pondrán en juego en la situación educativa, guarda relación con algunos aspectos de la Educación Popular:

Hay un saber a enseñar pero ese saber se determina en forma situada, atendiendo a la necesidad que se construye y se co-construye con otros sujetos de la misma práctica. Ahí es donde nosotros podríamos retomar cierta impronta fuerte de la educación popular, donde ese saber y la intencionalidad de ese saber tiene que responder a lo que esos sujetos conscientemente están necesitando. (D. Díaz Puppato, 25 de septiembre de 2019)

A la hora de seleccionar saberes, bienes culturales, para el docente entrevistado también es necesario tener en cuenta los procesos de dominación y hegemonía de los que se ha ocupado la teoría crítica. Es decir, admitiéndose que la tarea del/de la educador/a social es la *transmisión del patrimonio cultural*, aporte sin dudas de la tradición

española (Núñez, 1999), “para nosotros hay que pensar qué cultura y qué hacemos con la cultura y con las culturas de los sujetos en ese proceso, para que no sea un nuevo proceso colonizador” (D. Díaz Puppato, 25 de septiembre de 2019).

Dentro de ese marco, que supone también un ejercicio de *vigilancia epistemológica* en el sentido bourderiano, se trata siempre de escoger saberes socialmente “valiosos”, que amplíen los circuitos de los sujetos. De manera que, desde el punto de vista del entrevistado, la ES tiene el desafío de leer las redes de poder pero, a la vez, no considerar que el único saber válido es el del grupo con el que se esté trabajando, pues ello supondría restringir las posibilidades de diálogo intercultural e intercambio con otros sectores. Explica:

Hay muchos modos de circulación cultural en determinados grupos que son absolutamente válidos, están legitimados por el grupo, tienen una función absolutamente efectiva en ese grupo pero son sólo válidos ahí, no abren puertas para otros circuitos que permitirían otras cosas; de pensar en el idioma por ejemplo. En el mismo uso del español o en el uso de otro idioma, hay saberes que abren más puertas. (D. Díaz Puppato, 25 de septiembre de 2019)

Reconociendo la variedad de ámbitos de actuación de los/as educadores/as sociales, se trata de pensar en criterios didácticos flexibles y en estrategias metodológicas que puedan ser recreadas en distintos escenarios. Esas estrategias son la resolución de problemas y el análisis de casos o de simulaciones (Díaz Puppato, 2019), incluyendo la construcción de alternativas para la superación de una situación particular, real o imaginaria, de los sujetos de la educación.

A modo de conclusión

Nos propusimos indagar en la especificidad de la TUES en cuanto a su proceso de construcción como oferta formativa, los debates y definiciones que lo caracterizaron, así como los actores que intervinieron. Sobre ello, es posible concluir que dicho proceso, con modalidad interfacultades e interdisciplinar, se nutrió de contribuciones teórico-prácticas de la tradición española de ES/PS, así como de la experiencia uruguaya y de titulaciones argentinas pioneras en el campo. Al mismo tiempo, incluyó la implementación de un dispositivo participativo que recuperó saberes e inquietudes de actores no académicos —asociaciones civiles, ONGs, hacedores de la cultura y de la Educación Popular—, quienes frecuentemente son tenidos en cuenta en programas de extensión universitaria, pero no en la construcción de ofertas educativas.

Por lo mismo, esta iniciativa bosqueja la posibilidad de lo que Boaventura de Souza Santos (2019) llama una “universidad polifónica”, basada en el interconocimiento, donde el saber científico se sabe dialogando con saberes prácticos, populares, ancestrales. En esa dirección, consideramos que también los movimientos sociales constituyen sujetos epistémicos e, inclusive, “pedagogos colectivos” (Guelman & Palumbo, 2018) que podrían aportar su acervo de conocimientos a la universidad en general y a las carreras de ES en particular.

En segundo lugar, este trabajo se planteó conocer algunas de las apuestas conceptuales y analíticas de las asignaturas “Educación Social” y “Las prácticas de Enseñanza de la Educación Social”, con el fin de identificar elementos que de algún modo prefiguran la identidad profesional del/de la futuro/a educador/a social de la TUES. No se trata de presentar una caracterización completa ni definitiva, sino de sistematizar y de delinear algunos rasgos que la configuran, siempre en base al análisis de las fuentes consultadas. En lo que sigue, destacamos con cursivas algunas denominaciones que proponemos para enfatizar algunos rasgos.

Para empezar, se posiciona al/a la educador/a social como un sujeto crítico, trabajando en territorio en forma mancomunada con profesionales de lo social de los que, sin embargo, se distingue por el carácter educativo de su praxis. Articula permanentemente los saberes que genera en ella con aportes teóricos, los que a su vez enriquecen dicha praxis.

El/la educador/a social elabora un *currículum situacional*, delimitando contenidos para cada práctica singular, según necesidades co-construidas con los sujetos de la educación (grupos, comunidades, etc.) en sus contextos. Contenidos que selecciona, de igual forma, por la capacidad de éstos de tender puentes, de abrir perspectivas, redes de actuación y pertenencia. Se trata entonces de *saberes conectivos* que, en general, provienen del patrimonio cultural, considerado un derecho de todos/as, pero sobre el que es preciso interponer la lente crítica, evitar reproducir la hegemonía sin más.

De allí que también el/la educador/a sea un/a concientizador/a, pues contribuye a visualizar las condiciones de existencia de los sujetos, junto con posibles alternativas, socializando además herramientas que fortalezcan su capacidad de resiliencia frente a un mundo complejo.

Aunque una de sus principales tareas es la transmisión del patrimonio cultural, al cual lee en clave regional, en su praxis relativiza una *didáctica de la transmisión* para privilegiar, en cambio, otra basada en una pedagogía activa que, mediante metodologías problematizadoras, pone en circulación conocimientos y, a la vez, habilita el diálogo, la construcción de saberes entre todos/as los/as integrantes de la situación educativa.

Es en torno a estos aspectos metodológicos donde el/la educador/a social parece emparentarse con el/la educador/a popular. Con la salvedad de que el/la primero/a trabaja con un sujeto de la educación más amplio, la ciudadanía y, desde nuestro entender, incluso trabajando con sectores populares, el/la educador/a social no necesariamente comparte el propósito de contribuir a la *organización colectiva* de los mismos, con vistas a transformar formas de explotación y de opresión inherentes a la sociedad capitalista. Es este objetivo el que define a la Educación Popular, al menos a las formulaciones más consecuentes con su impronta original, como las expresadas en autores/as-educadores/as como Jara (2020), Korol (2015), Di Matteo et al. (2012), Rigal (2009), entre otros/as. Ese objetivo, además, es el que delimita qué saberes y conocimientos se ponen en juego y se construyen en el proceso educativo.

No obstante, dado que en la TUES (y en el campo de la ES en América Latina en general) existen debates y reflexiones diversas sobre las fronteras y relaciones entre ambas tradiciones, es preferible dejar abierta la posibilidad de continuar explorando qué contribuciones específicas podría realizar la Educación Popular en general, y el pensamiento freireano en particular.

Por otra parte, en la carrera estudiada los horizontes estratégicos de la tarea de la ES y del/de la educador/a social, aparecen oscilando entre la inclusión social, la defensa y restitución de derechos y la transformación social. En ese sentido, cabe preguntar: ¿cómo se vinculan, tensionan, complementan esos horizontes? Interrogante que queda abierto para futuras indagaciones.

Desde nuestra perspectiva, esta identidad que se prefigura desde la TUES comparte algunos elementos de la pedagogía crítica de Henry Giroux (1997) y su apuesta a que los/as docentes o “educadores/as sociales” (como los/as llama), se entiendan a sí mismos/as como “intelectuales transformativos”. Esos elementos comunes giran en torno al carácter reflexivo y concientizador de su pedagogía, la relación dialéctica

entre teoría-práctica y la comprensión contextualizada de los/as educandos/as como sujetos activos del proceso educativo.

Para esa tarea *transformativa*, los/as educadores/as sociales (egresados/as o en formación) cuentan con los innumerables recursos que les provee el trayecto formativo de la TUES: un conocimiento pedagógico, antropológico, psicológico e histórico; herramientas didácticas, de planificación, ejecución y evaluación de proyectos; lenguajes lúdicos y expresivos que permiten la necesaria creatividad y alegría de la praxis; saberes para el abordaje de las capacidades diferentes junto a una perspectiva integral de las políticas sociales, entre muchos otros.

Referencias

- Albert, M. J., Ortega, I., & García, M. (2017). Educación en Derechos Humanos: Formación ética-cívica de los educadores sociales como medio para prevenir el ciberbullying. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 189-204. doi: 10.5E7179/PSRI_2017.30.13
- Ángel, N. (2020). Creencias previas de los educadores sociales en formación en cuanto a la violencia escolar. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 31-49. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i1.1969>
- Anguita, R., Ruiz, I., & García, E. (2019). Una propuesta de aprendizaje-servicio en la formación inicial de educadores sociales: cerrando la brecha digital de las personas mayores. *Revista latinoamericana de tecnología educativa*, 18(1), 149-162. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.149>
- Asociación Estatal de Educación Social (2007). *Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social*. ASEDES. <https://shortest.link/1SRb>
- Barrios, G., Carbajal, S., & Casimiro, V. (2018). Pedagogía/Educación Social en Salta (Argentina): historia, presente y retos para el futuro. *En clave pedagógica*, 14, 77-83. <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/3397/0>
- Bas, E. (2005). Intervención socioeducativa de los educadores sociales en una sociedad interdependiente: formación pre-grado en drogodependencias. *Revista española de Drogodependencias*, 30(1-2), 138-158. <https://roderic.uv.es/handle/10550/22278>
- Bauli, R., & Müller, V. (2019). Evolución y perspectivas de la normalización de la profesión de Educación Social en Brasil. *Convergencias. Revista de Educación*, 2(4), 153-171. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/convergencias/article/view/2210>
- Blanco, N., & Sierra, J. (2013). La experiencia como eje de la Formación: una propuesta de formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(28), 1-20. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275029728028.pdf>
- Cabezas, M., & Casillas, S. (2017). ¿Son los futuros educadores sociales residentes digitales? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 61-72. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1369>
- Cajaraville, J., & García, A. L. (2009). La construcción de una apuesta. *Itinerarios en Educación/Recreación*, 1, 23-35. <https://istlyr-caba.infed.edu.ar/sitio/revista-itinerarios-en-educacion-recreacion/>
- Camors, J. (2014). *El educador social en Uruguay*. Grupo Magro.
- Camors, J. (2016). Situación actual de la Pedagogía Social en Uruguay. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 153-178. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.08
- Camors, J. (2017). Encuentros Nacionales de educadores/as sociales y estudiantes de Educación Social. 25 años de creación y construcción. En *Educación Social. Encuentros y análisis desde la experiencia* (pp. 27-36). ADESU/AEES.
- Canal SEÑAL U (5 de septiembre de 2016). *Teoría Práctica* [Archivo de video]. Recuperado de <https://shortest.link/1u-->
- Canciano, E., García, A. L., Ceresani, V., & Bugarin, E. (2011, 8-10 de agosto). *Pedagogías en la formación de los educadores sociales* [Ponencia]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.952/ev.952.pdf
- Dapía, M., & Fernández, M. (2018). Educación Social y Escuela en España. A propósito de la formación y la inserción laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 209-228. <https://shortest.link/1O99>
- De Souza Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO.

- Di Matteo, A., Michi, N., & Vila, D. (2012). Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 3, 84-96. <https://shortest.link/2WZU>
- Díaz Puppato, D. (2019). Las prácticas de la enseñanza en la educación social: encuentros y tensiones desde una perspectiva didáctica. *Convergencias. Revista de Educación*, 2(4), 129-151. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/convergencias/article/view/2208>
- Díaz Puppato, D., & Ribó, E. (2017). Formación técnica universitaria en Educación Social: diálogo de saberes y saberes en tensión. En V. Müller. (Org.), *Pedagogía Social e Educação Social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina* (1a ed., Vol. 2, pp. 155-162). Appris Editora.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- García, A. L. (2015). Surgimiento e institucionalización de la formación en Pedagogía Social en la Argentina: notas y reflexiones para una primera caracterización. *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, 100, 143-153. <https://shortest.link/2Pg6>
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Gedisa.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós; M.E.C.
- Guelman, A., & Palumbo, M. (2018). *Pedagogías descolonizadoras y formación en el trabajo en los movimientos populares*. CLACSO, El Colectivo. <https://shortest.link/1Pwl>
- Janer, Á. (2017). *La pedagogía social bajo una mirada comparativa internacional: análisis de la perspectiva académica, formativa y profesional* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Depòsit digital de documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/187063>
- Jara, O. (2020). *La Educación Popular Latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. EdUNLU; El Colectivo.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del Estante.
- Korol, C. (2015). La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres. *Polifonías Revista de Educación*, 7, 132-153. <https://shortest.link/1KXn>
- Krichesky, M. (2010). Pedagogía Social: un campo disciplinar en construcción. Un desarrollo curricular incipiente y una práctica con historia. En *Anales del 3º III Congreso Internacional de Pedagogía Social*. <https://shortest.link/1KHc>
- Krichesky, M. (Comp.). (2011). *Pedagogía Social y Educación Popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. UNIPE.
- March, M., Orte, C., & Ballester, L. (2016). La pedagogía social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 45-82. DOI: 10.7179/PSRI_2016.27.04
- Martín de Castro, J., Alonso, I., & Tresserras, A. (2016). Aportaciones del paradigma de resiliencia a la acción socioeducativa. El caso del Centro de Menores Extranjeros no acompañados Zabaloetxe. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 157-168. DOI: 10. SE7179/PSRI_2016.28.12
- Medel, E. (2012). La formación de los educadores sociales como espacio de oportunidades. *Revista de Educación Social*, 14, 1-11. http://www.eduso.net/res/pdf/14/forma_res_14.pdf
- Meléndez, C., Juni, J. & Urbano, C. (2017). Educación social, territorio y políticas de inclusión: aprendiendo de una experiencia de formación en el campo de la Pedagogía y la Educación Social. En N. Hipólito, R. Moreno y E. Arias (Coords.), *Experiencias innovadoras y buenas prácticas en Educación Social* (1a ed., pp.131-164). Nau Llibres.
- Mohamed Pozo, S. (2016). Análisis de la formación en violencia de género dirigida a educadores sociales. *Educación y Futuro*, 12, 9-23. <https://shortest.link/1yLu>
- Molina, M., Melonari, E., & Maselli, A. (2017). Éxito y fracaso escolar: perspectivas del profesorado en ciencias sociales. *Temas de Educación*, 23(2), 170-190. <https://shortest.link/2Pg2>
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar*. Paidós.
- Morales, M. (2016). El educador social: entre la profesión y la contingencia. En J. Camors, L. Folgar, P. Martinis, M. Morales, P. Ramos, D. Rodríguez & C. Souza, *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay* (pp. 55-69). Universidad de la República.

- Müller, V. (Org.). (2017). *Pedagogia Social e Educação Social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina* (Vol. 2). Appris.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.
- Núñez, V. (Coord.). (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Gedisa.
- Ordenanza N° 17 de 2015 [Universidad Nacional de Cuyo]. Por la que se aprueba el plan de estudio de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social. 16 de septiembre de 2015.
- Parcerisa, A., & Forés, A. (2003). Didáctica y educación social: ¿una convivencia llena de posibilidades? *Educació Social. Revista d'Intervenció socioeducativa*, 25, 71-84. <https://shortest.link/2PeZ>
- Redondo, P. (2014). Aproximaciones al campo de la Pedagogía Social en la Argentina. *Revista Interfaces Científicas-Educação*, 3(1), 67-76. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p67-76>
- Ribas Machado, É. (2014). *O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada o estágio atual no Brasil e Espanha* (Tesis doctoral). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Recuperado de <https://shortest.link/1yLx>
- Rigal, L. (2009). *La propuesta pedagógica de la Educación Popular. Algunas reflexiones teóricas. Documento de trabajo*. Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social (CIPES).
- Rodríguez-Izquierdo, R. (2017). Formación de las y los educadores sociales para la acción socioeducativa de la población inmigrante en tiempos de globalización. *Revista de Educación Social*, 25, 94-112. <https://shortest.link/1uKs>
- Silva de Paiva, J., & Marçal Natali, P. (2019). Educação Social e extensão universitária: contribuições para a formação dos educadores (as) sociais. *Convergencias. Revista de Educação*, 2(4), 7-27. <https://shortest.link/1MOJ>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2a ed.). Morata.
- Streck, D. (2012). Ligações esquecidas: requisitos para uma pedagogia social latino-americana. *Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária*, 18(1), 33-40. <https://shortest.link/1KGA>
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones: animación sociocultural, educación de adultos y ciudad educativa*. Antropos.
- Úcar, X. (1999). La profesión del educador social: reflexiones sobre la dimensión práctica de la formación. En F. Esteban & R. Calvo, *El prácticum en la formación de educadores sociales* (1a ed., pp. 299-311). Universidad de Burgos; Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Úcar, X. (2001). Actualidad de la profesión de educador social. *Letras de Deusto*, 31(91), 69-80.
- Úcar, X. (2014). Formación inicial y permanente. Métodos y herramientas de investigación e intervención. *Revista de Educación Social*, 18, 1-9. <https://shortest.link/1yN5>
- Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Educación (2015). *Plan de estudios de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social*. Tecnicatura Universitaria en educación social.
- Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Educación (2017). *Planificación del Espacio Curricular Praxis I: Educación Social y Contextos*. Tecnicatura Universitaria en Educación Social.
- Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Educación (2018). *Planificación del Espacio Curricular Educación Social*. Tecnicatura Universitaria en Educación Social.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.