



## EDUCACIÓN SOCIAL: REFLEXIONES COMPLEMENTARIAS A LA NECESARIA FORMACIÓN ACADÉMICA

### SOCIAL EDUCATION: COMPLEMENTARY REFLECTIONS TO A NECESSARY ACADEMIC EDUCATION

**Marcelo Morales**

Universidad de la República, Uruguay  
<https://orcid.org/0000-0002-1364-146X>  
[marcelomorales.uy@gmail.com](mailto:marcelomorales.uy@gmail.com)

**Diego Díaz Puppato**

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina  
<https://orcid.org/0000-0002-5365-9381>  
[ddiazpuppato@gmail.com](mailto:ddiazpuppato@gmail.com)

**Eduardo Ribó**

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina  
<https://orcid.org/0000-0001-8322-1711>  
[laboribo@yahoo.com.ar](mailto:laboribo@yahoo.com.ar)

Recibido: 01-12-2019 Revisado: 13-12-2019 Aceptado: 11-02-2020

**Resumen:** El presente artículo aborda algunas reflexiones para la formación y el ejercicio profesional de las educadoras y los educadores sociales en el contexto de Uruguay y Argentina. De las múltiples perspectivas que pueden considerarse, se opta por aspectos que no pueden reducirse exclusivamente a la formación académica en el sentido convencional, sino que responden a procesos complejos de construcción que involucran posicionamientos y disposiciones que apelan a las características subjetivas de las educadoras y los educadores sociales: el carácter político de la práctica educativa, la sensibilidad humana en este quehacer y la relación entre teoría y práctica. Este trabajo surge de la sistematización y resignificación de diálogos y debates, epistolares y presenciales, entre los autores. El texto pretende ser una recomendación cálida, sincera y apasionada que se construye a partir de experiencias profesionales, académicas y teóricas para compartirlas con quienes se suman o transitan el camino de la educación social.

**Palabras claves:** Educación social, formación, carácter político, teoría y práctica.

**Abstract:** This article deals with some reflections regarding training and professional practice of social educators in the Uruguayan and Argentinian contexts. From the multiple perspectives that could be considered, the text examines aspects that cannot be reduced exclusively to academic education in the conventional sense, but respond to complex construction processes that involve positions and dispositions that appeal to the subjective characteristics of social educators: the political quality of educational practice, human sensitivity in this task and the relationship between theory and practice. This piece derives from the systematization and resignification of epistolary and face-to-face dialogues and debates among the authors. The text aims to be a warm, sincere and passionate recommendation that is built on professional, academic and theoretical experiences to be shared with those who join or walk the path of social education.

**Keywords:** Social education, training, political quality, theory and practice.

**Cómo citar este artículo:** Morales, M., Díaz-Puppato, D. y Ribó, E. (2020). Educación social: reflexiones complementarias a la necesaria formación académica. *Hachetetepe. Revista científica en Educación y Comunicación*, (20), 79-85. doi: <http://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2020.v1.i20.9>



## 1. INTRODUCCIÓN

Mendoza – Montevideo, diciembre 2019 a febrero 2020

Estamos pidiendo a gritos unas vacaciones, parece que este fin de año se hizo más largo y empinado que otros. Son intensos y extensos los años para quienes llevamos adelante tareas educativas. Al final, siempre se requiere una energía extra dedicada a la reflexión sobre lo que hicimos e, inevitablemente, esto incluye detenerse a mirar en quiénes nos vamos convirtiendo en tanto personas educadores y, como formadores, mirar también qué procesos promovemos o permitimos.

La tarea educativa es inherente a lo humano, está desde siempre en la humanidad y no hay humanidad posible sin ella. Construir humanidad es algo que hacemos todos en diversos contextos y que no tiene casi límites de edad.

Pretendemos colocar sobre la mesa algo que al decirlo se vuelve obvio, pero que olvidamos constantemente durante nuestro trabajo como educadoras y educadores sociales: trabajamos con lo que somos. Dicho de otra manera, cuando decidimos que la educación social sea nuestra profesión, no estamos decidiendo, únicamente, incorporar una serie de teorías y técnicas, estamos asumiendo un compromiso con otras y otros que implica, antes que nada, una exigencia conmigo: volvernos *lo más humano posible*.

(...) educar es, precisamente, promover lo humano y construir la humanidad... ello en los dos sentidos del término, de manera indisociable: la humanidad en cada uno de nosotros como acceso a lo que el hombre ha elaborado de más humano, y la humanidad entre todos nosotros como comunidad en la que se comparte el conjunto de lo que nos hace más humanos (Meirieu, 2001, p.31).

Probablemente, motiva esta decisión la necesidad de hacer algo frente a las injusticias que cotidianamente vemos y vivimos, que son producto de una construcción histórica y no de un destino natural e inexorable. Esa indignación frente a la injusticia y el compromiso por construir una sociedad mejor, es un componente que tiñe a toda propuesta que se pretenda realmente educativa. Es posible, si tenemos suerte de acuerdo a nuestra geografía y posibilidades, que nos encontremos con un espacio de formación donde comenzar a procesar esta discusión, que incluye obviamente lo que entendemos por un educador o una educadora social.

Consideramos que, entre otros, hay tres temas centrales que toda educadora y todo educador debe transitar y que necesariamente cruzan cualquier proceso de formación. Es inevitable volver una y otra vez sobre ellos, cada vez con mayor complejidad, encontrando nuevas aristas, nuevas pistas para seguir(nos) construyendo educadoras y educadores sociales: el carácter político de la práctica educativa, la sensibilidad particular que requiere este quehacer específico y la relación teoría práctica.

## 2. SOBRE LO CRUCIAL

Toda educación tiene un componente político o, más aún, es política. Al decir de Freire, “la naturaleza misma de la educación tiene las cualidades inherentes para ser política” (1990, p.185). Conlleva una forma de entender el mundo y de proponer movimientos, esto es propio de cada acto educativo. La primera tarea del educador tiene que ver con empezar a tomar posición al respecto. No hay educación neutra, nuestras prácticas tienen un sentido político, asumen un posicionamiento sobre cómo queremos vivir juntos. Elucidar acerca de nuestra posición es quizás la primera responsabilidad como educadoras y educadores.



Este reconocimiento del carácter político de la educación, que muchas veces es invisibilizado por tecnicismos alienantes o por científicismos que ocultan o disimulan sus intereses e ideologías, no solo reconoce una característica particular para esta práctica social, sino que reorganiza las prioridades en la determinación de los posicionamientos. De modo tal que “el núcleo de la educación no lo constituye la pedagogía, sino la política. Y los fines de la educación no los determinan ni la ética ni la filosofía, de acuerdo con los valores de validez general, sino la clase dominante” (Bernfeld, 1975, p.32).

Esta perspectiva, compartida y construida con muchas y muchos colegas latinoamericanos, reconoce en la dimensión política de la educación, la posibilidad de trascender cada intervención, contexto, sujeto, grupo o proyecto para impactar en la sociedad, sus reglas de juego y la distribución del poder. Por el contrario, el no reconocimiento de este alcance de la educación, deja en manos del azar, del sentido común o de los sectores hegemónicos la direccionalidad de las propuestas educativas. De ser así, poco o nada estaremos haciendo por revertir las injusticias que nos rodean y nos atraviesan.

Cabe reafirmar que, en nuestro caso, estos posicionamientos nos acercan a determinados sectores sociales y, por ello, promueven ciertas prácticas y descartan otras.

Nuestras opciones personales e historia en torno a las prácticas de la educación social las vuelven primordialmente sobre los excluidos y, por tanto, nos preocupa y ocupa su inclusión en la participación de la cultura que les está temporalmente negada. No obstante, creemos que teóricamente la educación social se corresponde también con otras posibilidades o sujetos; por ejemplo, la búsqueda de mejores formas de participación ciudadana y en la cultura o propuestas que buscan prevenir posibles amenazas (Díaz Puppato, 2019, p.136)

Esta toma de posición requiere de un marco de autonomía. La autonomía del educador o la educadora, entendida en el sentido en que lo trabaja Ruggiero retomando planteos de Castoriadis, se vuelve exigencia para poder asumir el carácter político de la educación:

La autonomía es alcanzada por nosotros cuando devenimos en sujetos reflexivos, es decir, cuando podemos cuestionar las significaciones imaginarias sociales que incorporamos desde que llegamos al mundo. El establecimiento de un discurso propio, es decir, un discurso no alienado, es lo que él [Castoriadis] denomina como proyecto de autonomía, entendiendo que la elección de un proyecto identificador y una interpretación de nuestra propia historia, es lo que da sentido a nuestro pasado y a nuestro porvenir (Ruggiero, 2012, p.110)

A la vez, esta autonomía implica un movimiento de elucidación, entendida como el permanente “intento de pensar lo que se hace y de saber lo que se piensa” (Ruggiero, 2012, p.110). La asunción de una posición política autónoma, que se traduzca en un esfuerzo de elucidación de nuestras prácticas es la primera exigencia para los educadores y educadoras, aunque no resulta suficiente, como en toda práctica social en la práctica educativa también cobran relevancia los sentimientos puestos en juego por sus participantes.

Sentir tiene que ver, según sus raíces etimológicas, con el acto de percibir a través de los sentidos y a la vez, las reflexiones, sentimientos o acciones que esto provoca. La



sensibilidad es un componente de la práctica educativa y demanda que el educador y la educadora social se ocupen explícitamente de ello.

Los educadores y las educadoras sociales trabajamos en muchos lados, pero sobre todo en territorios donde la injusticia social se expresa de la forma más cruda, con personas que la sufren a diario, a toda hora. ¿Debe ocuparse la formación de algo más que de dar a conocer las teorías? Ruggiero en el artículo mencionado, se hace algunas preguntas similares que si bien es pensando en la formación de los profesores de filosofía, viene al caso en el tema que nos convoca:

Es evidente que no basta con construir un saber disciplinar; tampoco alcanza con construir un saber pedagógico para encarar una enseñanza de la Filosofía de modo significativo para los alumnos y para nosotros. Es necesario construir también otro saber de igual importancia: un saber sobre nosotros mismos” (Ruggiero, 2012, p.110)

Desde esta perspectiva a la formación le corresponde generar espacios donde el desarrollo de la autonomía y la elucidación tengan un lugar preponderante. Creemos que la enseñanza de la teoría tiene un lugar necesario en este proceso, sobre todo para *saber lo que se piensa*, pero a la vez resulta insuficiente si no logra cuajar en espacios de práctica, donde lo que ‘se hace’ en términos de práctica educativa, pueda pensarse. En definitiva, la teoría tiene que ayudar a construir un saber sobre la educación y sus relaciones con la sociedad, pero también sobre nosotros mismos como educadores y educadoras.

Cuando empezamos a pensar estas líneas, tomamos como punto de partida una frase que utilizó un amigo psicólogo para felicitar a sus colegas en su día, es atribuida popularmente a Jung: “Conozca todas las teorías. Domine todas las técnicas, pero al tocar un alma humana sea apenas otra alma humana”. Le preguntamos por la referencia y no la tenía, luego vimos que es una de esas frases utilizadas hasta el cansancio en la Web, de esas que sirven para todo uso. La estamos incluyendo aunque no la encontramos aún. En el eventual caso de que no haya sido dicha por el célebre y también resistido psicoanalista, de todos modos plantea una cuestión central acerca de las profesiones que trabajan con lo humano.

A partir de investigar sobre la frase atribuida a Jung, gracias a otra amiga, contactamos con un trabajo de dicho autor donde se plantea algo similar. En este escrito, si bien no se encuentra la frase en forma textual, se comparte su fundamento: “el punto decisivo es que yo, como hombre, me enfrento a otro hombre” (Jung, 2002, p.114).

*Uno frente a otro* implica un plano de igualdad presente en la relación educativa, que pone a jugar uno de los límites que tiene la educación según Bernfeld en la obra citada (1975), el límite del educador. El autor se pregunta acerca de las motivaciones que llevan a alguien a elegir la profesión de educador, plantea que los motivos pueden ser variados, pero que hay uno de ellos que suele repetirse y que le genera una profunda desconfianza: el amor a los niños. Si bien no vamos a profundizar en esto ahora, reafirmamos la idea que un educador o educadora tiene que ocuparse de sí, elucidar sus motivaciones, sus sentimientos y sus pensamientos, como único modo de tomar una posición política consciente.

Y si bien, es en el espacio de la práctica donde se van a jugar estas cuestiones, es necesario que el educador y la educadora se interroguen *antes* de la acción acerca de las posibles respuestas y de los posibles efectos de sus acciones, Porque una vez puestos en situación de práctica educativa se puede no hacer, pero es imposible no actuar, en el



sentido Arendtiano del término: toda respuesta así sea el silencio o la pasividad, es una forma de acción y generará ciertos efectos en la situación y sus participantes. En este sentido, Núñez plantea:

(...) proponemos que el educador no sea meramente el agente de una acción (social) orientada solamente por sus interpretaciones subjetivas, sino que tenga otras referencias a la hora de orientar su práctica educativa. De allí la importancia de su formación. No obstante, hay que entender que no se trata de ahogar la educación en el corsé de las planificaciones y evaluaciones, que erradican lo que de acción aquella conlleva (Núñez, 2018, p.52)

En este texto, se retoman las diferencias entre hacer y actuar, colocando a la planificación como una herramienta necesaria en el intento de conjurar el azar de las relaciones, pero que habla más del hacer del educador que de su acción, siempre imbuida en la *impredecibilidad* de sus efectos, solo conocibles a posteriori. Por eso, la preparación de la educadora y del educador para actuar tiene esos componentes y la formación debe necesariamente propiciarlos.

Trabajando sobre las disposiciones propias de las educadoras y los educadores que harán viable su acción y el encuentro humano que supone cada práctica social, retomamos a Rogers cuando se preguntaba sobre las cualidades y actitudes que facilitan el aprendizaje y reconocía que la principal puede ser la autenticidad.

Esto significa que tiene, conciencia de sus experiencias, que es capaz de vivirlas y de comunicarlas si resulta adecuado. Significa que va al encuentro del alumno [el otro] de una manera directa y personal, estableciendo una relación de persona a persona. Significa que es él mismo, que no se niega (Rogers, 1986, pp. 145-146).

La reflexión sobre sí mismo hará posible el reconocimiento de esta condición común con el sujeto destinatario de nuestra práctica y le conferirá la posibilidad de análisis en términos políticos como hemos venido sosteniendo. Esta práctica, a su vez, debe ser puesta en tensión respecto de las sistematizaciones que nos proponen marcos teóricos de referencia para agudizar las preguntas que nos movilizan y construir respuestas acabadas para cada contexto y sus destinatarios y destinatarias. Puesto que “...la práctica educativa no tiene lugar jamás en el vacío, sino en un contexto real, histórico, económico, político, y no necesariamente idéntico a ningún otro contexto” (Freire, 1975, p.37).

Consideramos, por tanto, que la formación de las educadoras y educadores sociales resulta imprescindible ya que ofrece una mirada abarcadora y sistemática en vistas a prácticas educativas diversas que involucran distintas problemáticas, sujetos, contextos institucionales, entre otros aspectos. Pero, sobre todo, porque capitaliza reflexiones teóricas previas que han buscado dar respuesta a requerimientos educativos y han construido aproximaciones tentativas para orientar el quehacer.

Iniciar un proceso educativo sin valerse de las herramientas teóricas que se han construido previamente, es comenzar a recorrer un camino que se puede tornar inhóspito y desconcertante, por el contrario, creer que estas herramientas nos conducirán a un puerto seguro al emplearlas en nuestra práctica constituye un uso inapropiado y, en cierta medida, una ingenuidad pedagógica.



La formación teórica permitirá construir fundamentos para nuestras prácticas y aportará la mirada analítica que despierte las preguntas necesarias que orientarán nuestra intervención, siempre y cuando, los constructos teóricos sean capaces de esclarecer las posibles acciones y facilitar el hacer. Pues, “hay que reconocer que la teoría solamente cobra una condición ‘educacional’ cuando sugiere modos mejorados de entender estas experiencias y solamente adquiere validez educacional, cuando estas sugerencias son examinadas y corroboradas por la experiencia práctica” (Carr, 1990, pp.51-52)

### 3. PARA FINALIZAR...

La formación de las educadoras y los educadores sociales supone una construcción que necesita de una sólida formación académica pero que la excede en algunos aspectos. Esta construcción demanda volver la mirada sobre sí mismo para reconocerse(nos) en tanto sujetos sociales que se asumen humanos, sensibles, sufrientes por el dolor de otros y por nuestros propios dolores. Esta sensibilidad particular no deviene inmovilidad o indiferencia, sino que se traduce en acción comprometida que trasciende el mero hacer técnico.

Estos agentes, que han vuelto la mirada sobre sí y que han asumido la educación como una actuación necesariamente política, recuperan las construcciones teóricas y las *resignifican* en cada actuación movilizadas por saberse par ante los sujetos con los que intervienen y por el deseo de promover y posibilitar modos más justos de vivir con otros y otros.

Un intento, una tentativa es lo que se juega en la práctica educativa, una forma de acción cargada de intención pero que no es posible reducirse solamente a una forma de hacer, al decir de Deligny, “la tentativa está más cerca de la obra de arte que de cualquier otra cosa. Para el que pretende crear, hace falta apartarse del “hacer como” (2015, p.160). Retomando esta idea de Deligny, Morales (2017, p. 82) plantea:

En la educación y en particular, el educador debería dar lugar a estas tentativas, a la imposible empresa de perder el tiempo, a habitar espacios llevados por el encuentro, a mantener a raya el proyecto para que no invada todos los rincones de lo educativo, cuidando algo del interior para mantenerlo a resguardo de esta necesidad actual de volver todo transparente, visible, evidente.

En este mismo sentido, esperamos que estas palabras, surgidas de nuestra elucidación y discusión en torno a nuestro posicionamiento político, del intercambio en relación con las motivaciones de nuestro hacer educativo y de la revisión de referentes teóricos, constituyan también una tentativa, una propuesta, la habilitación de un espacio acogedor (aunque para una palabra más precisa necesitamos recurrir al portugués: *aconchegante*) para pensar y pensarse frente a modos de ser y actuar tendientes a la construcción de una sociedad más justa.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernfeld, S. (1975). *Sísifo o los límites de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.  
Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.  
Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus.  
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.



- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Jung, C. G. (2002). *Recuerdos, sueños, pensamientos*. Buenos Aires: Planeta.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Morales, M. (2017), Más allá de la práctica educativa. En V. Müller (Coord.) *Pedagogia social e edacação social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina (Vol II)* (pp.61-84). Curitiba: APPRIS.
- Núñez, V. (Coord.) (2018). *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Rogers, C. (1986). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona: Paidós.
- Ruggiero, G. (2012). La formación de los profesores de Filosofía o la paradoja del “giro filosófico”. *Educar em Revista*, 46, 99-112. doi: 10.1590/S0104-406020120004000