

Pedagogía social, experiencias socio-educativas y formación de Pedagogos

*“La educación, en cualquier caso,
hay que entenderla como un todo en el
espacio y en el tiempo de la vida de los
individuos en comunidad”
V. Núñez.*

Liliana Abrate (labrate@ffyh.unc.edu.ar)

María Eugenia López (maeugenialop@gmail.com)

Analía Van Cauteren (anavancauteren@hotmail.com)

Seminario de Pedagogía Social / Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba

Eje 2: Pedagogía y prácticas socioeducativas

Resumen

En los últimos años, se advierte en Argentina y Latinoamérica el desarrollo de producciones académicas y experiencias socio-educativas que se reúnen en torno a la Pedagogía Social; construyendo un campo específico.

Desde 2015, en la Carrera de Ciencias de la Educación de la U.N.C. ofrecemos un seminario denominado: **Pedagogía Social y Experiencias Educativas Latinoamericanas**; a partir de reconocer la importancia de su inclusión en la formación profesional.

En el último Encuentro de Cátedras de Pedagogía realizado en Buenos Aires, presentamos una primera evaluación a la experiencia de tal seminario. En esta ocasión exponemos consideraciones y análisis generados a partir de la indagación sobre proyectos socio-educativas desde el marco conceptual que aporta la Pedagogía Social y el Movimiento de Educación Popular. Así, nos interesa compartir la revisión de categorías conceptuales que resultaron relevantes en el trabajo académico; se trata de: **inclusión socioeducativa; cronificación /promoción cultural y relaciones entre lo formal, no formal e informal en el universo educativo.**

Finalmente, desarrollamos nuestra visión optimista sobre los aportes conceptuales y propositivos que brinda la Pedagogía Social, para la intervención pedagógica en los tiempos actuales, reconociendo la necesidad de revisar el lugar que le cabe a dicha disciplina en la formación de Pedagogos.

Palabras Claves: Pedagogía social - Experiencias socioeducativas- intervención pedagógica.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la Pedagogía Social en los últimos años en nuestro país y en la región resulta destacable tanto debido a sus producciones académicas producto de la investigación y de las propuestas formativas, como a diversas experiencias socio-educativas gestadas desde esferas estatales o bien desde organizaciones sociales autogestionadas; lo que da cuenta de la emergencia de un campo específico de interés para la formación profesional de los Pedagogos.

En el seminario que se ofrece en la Carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba, abordamos el debate sobre las características de este campo en construcción, recuperando los aportes de sus principales referentes: Violeta Nuñez, Marcelo Krichesky, José Caride Gómez, Hebe Tizio, Pablo Martinis, Jorge Camors, Evelcy Machado, entre otros. Continuando con una ponencia presentada en este mismo evento en la Universidad de Buenos Aires, en la que expusimos una primera evaluación de esa experiencia formativa, sostenemos la potencialidad de esta perspectiva, en diálogo con el movimiento de la Educación Popular, para revisar distintas experiencias socio-educativas, sus características, posibilidades y dificultades en un momento sociohistórico de suma complejidad que multiplica las demandas hacia este tipo de instituciones y programas.

De modo que en este trabajo pretendemos dar continuidad y sistematizar las reflexiones producidas; principalmente nos interesa compartir la revisión de tres categorías conceptuales que resultaron relevantes: **inclusión socio-educativa, cronificación /promoción cultural y relaciones entre lo formal, no formal e informal en el universo educativo.** Además, exponemos parte de los análisis realizados durante estos tres años sobre una variedad de experiencias socio-educativas de la ciudad de Córdoba, destacándose en ellas tanto su diversidad como la extensión de su cobertura.

Para cerrar este trabajo, exponemos los argumentos desde los cuales consideramos que la Pedagogía Social y la Educación Popular, constituyen perspectivas conceptuales y orientaciones prácticas potentes para abordar de manera innovadora las problemáticas educativas de los tiempos actuales. Su estudio y revisión constituye una tarea imprescindible para la formación de grado de los especialistas en educación.

La Pedagogía Social como campo disciplinar en construcción.

En torno a esta disciplina se sostiene el acuerdo general acerca de que su objeto propio es la Educación Social. Sin embargo, tal enunciado contiene escasas precisiones, no solo por las diversas maneras de comprender la Educación Social, sino también por la diversidad de

prácticas que bajo su denominación se despliegan en distintas regiones. Resulta así un campo muy amplio y diversificado, que por ello mismo evidencia “las dificultades que ha tenido y tiene que afrontar la pedagogía social para concretar su objeto de estudio, consecuentemente su identidad como disciplina científica en el contexto de las ciencias de la educación”. (Caridi, 2002, p.84)

Autores como Quintana y Feroso reconocen que no ha habido ni habrá un solo modo, universal, de entender la Pedagogía Social. Recordamos que el surgimiento de la Pedagogía Social se ubica en Europa, en especial en Alemania, Francia y España, atendiendo distintas problemáticas sociales. Inicialmente prevalecieron en su constitución enfoques provenientes del higienismo y de la adaptación social, para la atención de la minoridad en riesgo.

Al respecto, Nuñez ubica en el comienzo y mediados del siglo XX las concepciones precursoras de la Pedagogía Social, señalando que por ese entonces “las nuevas políticas sociales capaces de cruzarse con la educación son las correspondiente a los menores; así se comienza por los centros de protección y reforma de menores” (Nuñez, 1999, p. 34). Es esta concepción la que luego cede lugar a otra perspectiva liberal spenceriana y finalmente a lo que la autora llama lo social del tercer tiempo, que correspondería al presente, en un estado aún difuso y objeto de múltiples debates políticos y teóricos. Esta última concepción refiere a una visión que se aleja de la forma tradicional de la ayuda y de la protección social; ubicándose en un planteo que abre inéditos desafíos para pensar un planeamiento de políticas sociales.

El recorrido que ofrece Caridi (en Nuñez, 2002, p. 100) sobre el devenir de la Pedagogía Social en España, permite reconocer las múltiples variaciones y los diversos enfoques que inciden en su proceso de construcción; advirtiendo acerca de la necesidad de indagar sobre los significados que asume “lo social” para la Pedagogía. La incorporación del significante social implica adoptar una visión que procura reflexionar sobre los procesos formativos personales y colectivos, sin reducirlo a prácticas escolarizadas. Ya que si la Pedagogía Social define su objeto como la Educación Social, con ella se alude a “un amplio conjunto de iniciativas, experiencias y prácticas educativas que, al tiempo que se contextualizan en diferentes realidades sociales, promueven acciones socioeducativas de naturaleza compleja e interdisciplinar” (Nuñez, 2001, p.108)

A partir de una primera revisión histórica, en el seminario completamos el debate con una indagación acerca de las temáticas que se han ido incluyendo en tal devenir y las que en el presente se pueden hallar entre los trabajos de sus referentes. En este mismo sentido, algunos

autores sostienen que estaríamos asistiendo a un resurgir de la Pedagogía Social en virtud de las características de la sociedad actual.

Por tanto del conjunto de temáticas que hoy forman parte de este campo, nos interesa abordar algunas categorías conceptuales que resultaron particularmente valiosas para el abordaje analítico de las experiencias socioeducativas analizadas en el seminario. Éstas son la inclusión socio – educativa, la tensión entre cronificación y promoción cultural y las relaciones entre lo formal, no formal e informal.

A) Inclusión socio – educativa.

Una de las principales problemáticas que se aborda desde la Pedagogía Social es, para Núñez (2009), la cuestión de la inclusión. La autora plantea la necesidad de

Trabajar en territorios de fronteras entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica a dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico. (p. 26)

Las distintas significaciones que se asignó a la noción de inclusión durante los 150 años de expansión del sistema educativo, se reconoce en el análisis que presenta Terigi, identificando tres momentos: la primera refiere al acceso *“todos en la escuela”*, la segunda refiere a lo que se recibe en la escuela *“todos aprendiendo lo mismo”* y un tercer momento, actual, en el que se propone pensar la inclusión no solo por el acceso sino también por lo que se recibe en la escuela procurando dar lugar a la diversidad, lo que deriva en el debate acerca de *“lo común”*. La autora sostiene que ya contamos con suficientes desarrollos en la Pedagogía acerca de las limitaciones de la escolarización moderna, basado en la promesa del ascenso social, que de hecho solo fue para pocos -para los que podían acoplarse al proceso de inculcación cultural que impuso la escuela-. Si bien, en los últimos años las políticas de ampliación de la obligatoriedad permitieron la llegada de sectores sociales históricamente excluidos del sistema en el nivel medio, hoy asistimos a nuevos desafíos que implican la revisión de muchas prácticas educativas cristalizadas y productoras de exclusión.

Es esta problemática justamente la que atraviesa de manera compartida tanto a la Pedagogía Social como la Educación Popular. *“La inclusión, en tanto derecho a la educación, es un eje de*

reflexión e intervención de la Pedagogía Social y la Educación Popular. Estos enfoques de «lo educativo» interpelan las perspectivas hegemónicas que restringen la educación a «la escolarización formal» y a sus indicadores clásicos marcando agenda de políticas educativas (vinculados con la accesibilidad, permanencia, egreso o calidad de aprendizajes disciplinares) y ponen el acento en el sentido social, crítico y emancipatorio de lo educativo, que desborda la matriz escolar.” (Krychesky, 2011, p. 1).

El diálogo propiciado entre ambas perspectivas para analizar las complejas situaciones de exclusión social y/o inclusión ficcional de los distintos grupos en su tránsito por las diversas experiencias formativas permite profundizar con detenimiento en concepciones educativas y prácticas que contrariamente a lo que se proponen, sólo cristalizan los efectos de cronificación de los sujetos afectos, sin lograr las modificaciones radicales que requieren las conflictivas actuales.

B) Cronificación / promoción cultural

Una posición que se asienta en la concepción de cronificación, proveniente de perspectivas positivistas e idealistas, considera a los sujetos como objetos apartados del medio y de las relaciones e instituciones sociales. Esta posición tiene consecuencias éticas, políticas y pedagógicas muy concretas. Hay una idea de destino anticipado en los agentes de la educación, “una suerte de determinismo social, que impide que la educación trabaje y produzca sus efectos” (Nuñez, 2004, p. 33), y desde el cual, tanto instituciones como educadores quedan al margen de un análisis crítico de sus prácticas, ya que los problemas, se justifican desde la falta de recursos y de las condiciones familiares, barriales, sociales, etc. Las condiciones de partida se perciben como idénticas a las posibilidades futuras de los sujetos, ya que se consideran límites prácticamente imposibles de franquear. Por lo tanto, las intervenciones pedagógicas específicas y socioeducativas se conciben como infructuosas, de alcances superficiales y/o de escaso impacto. En tal caso los sujetos serán objeto de políticas de remediación y asistenciales que ofrezcan cobertura de necesidades básicas insatisfechas.

Por otra parte, la idea de promoción cultural, considera a la educación como una herramienta de transformación social, en tanto la responsabiliza por la inserción cultural de los sujetos, actuando desde los procesos de inclusión. En este enfoque, los sujetos son considerados como sujetos de derecho y de deberes, críticos constituidos como tales, y la educación es contemplada como una plataforma de lanzamiento cultural y personal, que opera a través de la participación y el diálogo reflexivo entre los actores sociales para favorecer los procesos de concientización, liberación y emancipación de los sujetos. Se ve a la educación

como práctica social que tiene potencia para producir efectos en las dinámicas de construcción y reconstrucción de ciudadanía, para construir horizontes de igualdad desde los puntos de partida disímiles y de los saberes valiosos que cada sector de la comunidad puede aportar al diálogo entre culturas.

C) Relaciones entre lo formal, no formal e informal del universo educativo.

Trilla (2008), en su intento de definir las prácticas educativas clasificándolas en sus diversas formas, destaca fronteras difusas entre la educación formal y no formal, al afirmar que en estas “no solamente se cruzan sus funciones y efectos, sino en su misma realidad las prácticas que llamamos educación formal, no formal e informal se entrometen entre sí y ofrecen una imagen muy distante de las que consistiría en considerarlas como compartimentos estancos” (p. 125).

Esta “resistencia” a la clasificación taxativa se evidencia al procurar explicar alguna experiencia educativa, ubicada en los márgenes o por fuera de la escuela. La labilidad de los límites entre lo formal y lo no formal resulta evidente cuando se comparte el edificio escolar, aunque esa experiencia no esté regulada del mismo modo o con la misma intensidad que las prácticas obligatorias. Asimismo, emergen varios entrecruzamientos cuando se exploran prácticas educativas con diversos niveles de sistematicidad; cuando se imbrican con prácticas de otra naturaleza como las alimentarias, sanitarias, etc.; cuando los procesos de institucionalización son aún incipientes o por el contrario, cuando se encuentran modos de trabajo pedagógico que está tan fuertemente instituidos que las fronteras entre lo que proponen/ financian/ promueven/ sostienen/ demandan/ organizan el Estado y la comunidad expresan altos niveles de conflictividad.

Desde el enfoque de Pedagogía Social que plantea Nuñez las relaciones entre estas formas del universo educativo debieran ser fluidas, articuladas y enriquecidas mutuamente, con una perspectiva de trabajo en red, donde la escuela se integra como una institución más que incide en la formación de sujetos sociales. Esta perspectiva implica pensar la escuela de una manera distinta a lo que prevaleció en la modernidad, rompiendo la idea de claustro o ámbito aislado, casi sagrado. “La escuela no debe trabajar sola, sino en red. En RED no quiere decir el traspaso de responsabilidades, sino la articulación de diferentes niveles de responsabilidad para llevar adelante tareas distintas pero en una cierta relación de reenvío” (Nuñez, 1999, p.163).

REVISANDO EXPERIENCIAS SOCIOEDUCATIVAS

Tal como señalamos arriba, en el seminario en el que venimos trabajando, hemos indagado en diversas experiencias socio-educativas con los estudiantes cursantes. Recuperando alguna de sus producciones, es que exponemos aquí las consideraciones elaboradas en conjunto que resultaron más recurrentes y con referencia a las categorías conceptuales explicitadas arriba. Por tanto, nos referiremos a dos grupos de experiencias:

- a) Los Centros de Actividades Infantiles (CAI) y los Centros de Actividades Juveniles (CAJ);
- b) Dos proyectos derivados de ONG u organizaciones sociocomunitarias que se concretan en la ciudad de Córdoba: La Luciérnaga y la Biblioteca Bella Vista.

Entre las experiencias estudiadas se destacan los **CAI** y los **CAJ**, ambas propuestas enmarcadas en el área de Políticas socio-educativas del Ministerio de Educación Nacional y retomadas por los Ministerios provinciales. Con la apertura de estos centros se propone fortalecer las trayectorias escolares de niños (en el caso de los CAI, en escuelas primarias) y jóvenes (en el caso de los CAJ, en escuelas secundarias) brindando apoyo pedagógico en tiempos y espacios alternativos y complementarios a la escuela, donde se puedan apropiar de los conocimientos, saberes, habilidades y/o capacidades para un mejor desempeño escolar, para un mejor vínculo con la escuela, para un fortalecimiento de su autonomía. En Córdoba se organizan a partir de un equipo institucional conformado por un coordinador, talleristas y maestros comunitarios, quienes se responsabilizan del diseño e implementación del proyecto socioeducativo. En general, se concretan distintas actividades los días sábados, mientras que durante la semana, en acuerdo con la gestión directiva de la escuela, se indagan sobre las situaciones que requieren apoyo y acompañamiento especial para lograr las mejores trayectorias educativas posibles, atendiendo los casos de repitencia, sobreedad o reingreso.

En el análisis de estos proyectos surge rápidamente el tema de la "tripartición" del universo educativo según la clasificación ya analizada entre lo formal, no formal e informal. Al abordar los CAI y los CAJ los estudiantes encuentran dificultades para reconocer las fronteras entre cada forma de lo escolar porque los encuentran funcionando en los mismos edificios escolares, aunque en horarios distintos y con variadas regulaciones según sean las dinámicas propias de cada institución. Su revisión les plantea una cuidadosa atención a las relaciones deseables y/o efectivamente logradas entre la estructura formal y estas propuestas no formales, pudiendo encontrar a veces, una complementariedad o un refuerzo colaborativo. Los objetivos enunciados y la propuesta organizativa de los CAI y los CAJ procuran generar nexos productivos

de modo que la porosidad de las fronteras entre cada sector (formal, no formal e informal) permita múltiples interacciones para hacer posible la promoción cultural de los sujetos involucrados. Sin embargo, en las situaciones observadas tal propósito no resulta fácil de lograr. En las entrevistas realizadas se pueden hallar descripciones que dan cuenta de superposiciones, interferencias o contradicciones entre las acciones desplegadas que producen malestar o inhiben las posibilidades de inclusión efectiva. Así lo refleja una de las expresiones:

Los profes que estamos en el CAI a veces no nos sentimos bien aceptados por el resto de los profes.... algunas formas de trabajar con los chicos despierta oposiciones... la maestra me comenta que los chicos están muy contentos con lo que hacen conmigo pero ella no quiere ni saberlo... les pedimos reuniones pero es difícil encontrarlos y dialogar sobre nuestras propuestas... o nos buscan cuando necesitan ayuda para un acto... es difícil articular. (Entrevista realizada por Yanina -estudiante año académico 2016)

En otros registros, se pudo encontrar el reconocimiento de lo que podría denominarse el impacto de las propuestas innovadoras en el trabajo pedagógico tradicional y en ciertos rasgos de la gramática escolar. Esto es, la posibilidad de que en el sector formal se adopten algunas de las propuestas de los CAI y los CAJ caracterizadas por la incorporación de innovaciones en la presentación y el tratamiento de los contenidos. Otro registro de la entrevista lo expresa:

En estos años de experiencia hemos observado cómo niños que estaban en el anonimato, por ser tímidos, por no saber leer, etcétera, pasaron a ser protagonistas. Por distintos motivos, porque aprendieron a leer o porque demostraron alguna fortaleza oculta, buenos músicos, deportistas. (Entrevista realizada por Beatriz, estudiante año académico 2017)

De modo que, en las indagaciones realizadas sobre estos proyectos, se destaca la posibilidad de brindar reales oportunidades de promoción cultural cuando la interacción productiva se logra. En tal sentido, coincidimos con lo expresado por ~~Jaume~~ Trilla Bernet (2008): “en las mejores propuestas pedagógicas existe la voluntad de tender cuantos más puentes posibles entre las distintas educaciones, de incrementar todavía más la porosidad existente entre ellas”.

Tal como se indica al inicio de este apartado, otros proyectos socio-educativos destacables son los que se gestan desde organizaciones que tienen una trayectoria reconocida por su trabajo social en diversos sectores de la ciudad de Córdoba.

La Luciérnaga nació alrededor de la necesidad de transformación de las condiciones laborales y de vida de jóvenes que ocupaban las esquinas cordobesas limpiando vidrios de los

autos. Según lo indica el sitio web, la Fundación La Luciérnaga, creada 1995, propone una alternativa laboral para los chicos trabajadores en situación de riesgo social y sus grupos familiares, utilizando la revista “La Luciérnaga” como un medio de venta directa. El objetivo inicial de esta institución giró alrededor de la transformación del modo de obtención de ingresos a partir de una tarea que realizaban los jóvenes (mayoritariamente varones), pasando de limpiar vidrios a participar en el proceso de producción y venta de una revista. Día a día cada joven compra las revistas que va a vender y el producto de la venta es para él. En este proceso múltiples necesidades de los y las jóvenes ponen en juego diversas intervenciones de los integrantes de la fundación y de los propios pares. Así, el trabajo, la salud, la terminalidad de sus estudios, la escolaridad de sus hijos, la alimentación, el encuentro para festejos, son algunas de las necesidades que articulan las experiencias que allí se viven, mientras se van convirtiendo en objeto de análisis y de acciones colectivas sus condiciones de vida, la estigmatización de la que son víctimas, la desigual distribución de la riqueza, el maltrato institucional o producido por sujetos. En este sentido, la promoción cultural es la intención explícita que orienta las acciones y todos los miembros de la fundación buscan producir efectos sociales que exceden el beneficio directo individual o la satisfacción de necesidades básicas. Los talleres con adolescentes, en escuelas que reciben a sectores sociales más acomodados, referidos a procesos de estigmatización son parte de estas acciones. Por otra parte, esta institución se plantea un trabajo articulado con otras organizaciones comunitarias y participa activamente de colectivos como el de la Marcha de la Gorra, Ni una menos, entre otros.

La Biblioteca Popular Bella Vista fue creada a finales de los 80` en un barrio que en aquel momento era de trabajadores y hoy es uno de los más empobrecidos de la ciudad. Su propósito era, desde sus inicios, generar espacios de encuentro y difusión de conocimientos para sectores populares. Cuenta con diversos espacios en los que se llevan adelante diferentes talleres, como el de costura, expresión corporal, de periodismo, etc., que van variando en función del análisis de las necesidades de la comunidad y sus demandas activas.

Sin duda, la Biblioteca posiciona sus prácticas en la promoción cultural de los vecinos. Parte de una idea de educación en tanto derecho social y al mismo tiempo, articula su trabajo con otras instituciones - como el hospital y la escuela-, además de trabajadores de la salud y ferias populares. En relación a la escuela, se entablan vínculos de complementariedad y de colaboración, según se expresa en entrevistas a sus responsables:

Con la escuela, se están haciendo muchas cosas en conjunto. Se está trabajando con el CENMA, que es el secundario para adultos a la noche. Si hay proyectos como el de cine que se ha trabajado

con la escuela. Tenemos mucha conexión con la escuela. Y también con el dispensario, con el psicólogo, el psiquiatra se ha articulado algunas cuestiones. (Entrevista realizada por Emilia, Ivana, Nicolás y María; Año Académico 2017)

A la hora de pensar en los talleres se elaboran propuestas que incluyan los intereses de la gente, teniendo en cuenta principalmente el hecho de que “acá no se viene por obligación como es en la escuela, vienen por interés propio personal”.

En las indagaciones realizadas desde el seminario pudimos reconocer en este proyecto una intervención socio-educativa en problemáticas de la ciudad o, en palabras de Núñez, sobre “lo que lo social define como problema”. Un educador sostiene:

Con esas realidades que tenemos, de esta clase trabajadora, con problemáticas sociales, culturales, que están atravesando barrios como este... que se yo, el tema de la droga, el tema de la cárcel, el tema de la represión. Acá la represión policial es permanente. La cárcel está muy presente... violencia a full. (Entrevista realizada por Emilia, Ivana, Nicolás y María; Año Académico 2017)

Por tanto, estos espacios educativos, son experiencias que demuestran que es posible generar otros tiempos y espacios donde se enseñe y aprenda de forma dialógica y constructiva, donde los sujetos pedagógicos sean protagonistas de su experiencia, y la educación sea entendida como un acto político. En ambos casos podemos encontrar proyectos que desde una convicción plena acerca de la posibilidad de inclusión de los grupos sociales, generan acciones educativas con rasgos innovadores y desafiantes.

Pedagogía social y formación de pedagogos.

Para finalizar, y retomando nuestra intención de dar cuenta de los aportes de la Pedagogía Social a la formación de grado, destacamos la posibilidad de pensar los procesos formativos actuales con una perspectiva más amplia de la estrictamente escolarizada. No solo en el reconocimiento de las experiencias en acción y sus particulares condiciones de existencia, sino también de sus procesos de gestación, desarrollo y sostenimiento, con prácticas desafiantes y disruptivas, especialmente orientadas a atenuar las adversidades que afectan a grupos vulnerables ante las conflictividades sociales actuales. Aquí es donde se hace plenamente significativo el aporte de Krichesky, cuando afirma: “La Pedagogía Social y la educación popular tienen argumentos políticos-pedagógicos necesarios para aportar a la reflexión educativa. Asimismo tienen propuestas orientadas a intervenir ante los procesos de inclusión desde la perspectiva del derecho a la educación” (2011:63)

Es el principal aspecto que los estudiantes reconocen de este espacio formativo y así lo expresan: “...pensar la escuela, más allá de las aulas, alimentándose de experiencias educativas en territorio, con una metodología abierta, que brinda a los sujetos que aprenden conocimientos emancipadores...”; “... problematizar situaciones complejas en la búsqueda de soluciones, propuestas que quizás resultan o no, pero que abren un abanico de posibles respuestas...”; “...pensar nuevos campos, espacios y tiempos para las prácticas educativas, más allá de la escuela o dentro de ella...”; “...analizar críticamente las experiencias educativas desde una mirada que reconoce las necesidades de los sujetos en el contexto actual, además de la posibilidad de visibilizar diferentes prácticas socio-educativas que no son muy difundidas y que pueden ser muy ricas para retomarse en otros ámbitos...” (Registro de las evaluaciones de los estudiantes en el 2017)

Es por todo lo dicho, que valoramos positivamente el aporte de la Pedagogía Social en la formación de grado, más aun cuando es posible abordarla en diálogo con la Educación Popular para el estudio de las problemáticas educativas propias de Latinoamérica.

Bibliografía

Krichesky, Marcelo (2011) *Pedagogía Social y Educación Popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la Educación*. Cuaderno de trabajo N°2. UNIPE. Buenos Aires.

Núñez, Violeta (1999) *Pedagogía Social: Cartas para Navegar en el nuevo milenio*. Bs. As: Santillana

Núñez, Violeta (2002) “*La educación en tiempo de incertidumbre*”. Barcelona: Editorial Gedisa.

Varon, X y Ubal, M. (2009) “*Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación Educativa*”. Capítulo: “Entrevista a Jaume Trilla. Facultad de Humanidades de la Universidad de la República. Uruguay.