

LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SOCIAL: ENCUENTROS Y TENSIONES DESDE UNA PERSPECTIVA DIDÁCTICA

TEACHING PRACTICES IN SOCIAL EDUCATION: MEETINGS AND TENSIONS FROM A DIDACTIC PERSPECTIVE

Diego Díaz Puppato¹

Facultad de Educación
Universidad Nacional de Cuyo
ddiazpuppato@gmail.com

Resumen

Este artículo pretende compartir algunas reflexiones sobre las posibilidades de encuentro (y sus tensiones) entre el campo disciplinar de la didáctica y el quehacer de la educación social, así como algunas configuraciones preliminares para estas prácticas desde una mirada didáctica con perspectiva latinoamericana. La construcción de las reflexiones desarrolladas en este texto se elaboran a partir del rastreo documental en libros y publicaciones científicas para la conformación del marco bibliográfico de referencia para el espacio curricular: Las Prácticas de la Enseñanza en la Educación Social, de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social de la Universidad Nacional de Cuyo y las discusiones con estudiantes y colegas sobre cada uno de los aspectos mencionados. Asumiendo las características propias del contexto local y regional, se enuncian potencialidades y restricciones de las teorizaciones del campo didáctico para el desarrollo de criterios aplicables en la educación social.

Palabras clave: Educación social - Didáctica - Enseñanza

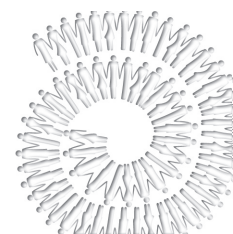
Abstract

This article intends to share some reflections on the possibilities of meeting (and their tensions) between the disciplinary field of teaching and the work of social education, as well as some preliminary configurations for these practices from a didactic perspective with a Latin American perspective. The construction of the reflections developed in this text are elaborated from the documentary search in books and scientific publications for the conformation of the bibliography of reference for the subject: The Practices of Teaching in Social Education, of the University Degree in Social Education of the Universidad Nacional de Cuyo, as well as discussions with students and colleagues on each of the aspects mentioned. Considering the unique characteristics of the local and regional context, potentialities and restrictions, will be presented on the emerging theories from the didactic field for the development of applicable criteria in social education studies.

Keywords: Social education - Didactics - Teaching

Recibido: 02-07-2019

Aceptado: 23-07-2019



INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende compartir algunas reflexiones sobre las posibilidades de encuentro (y sus tensiones) entre el campo disciplinar de la didáctica y el quehacer de la educación social, así como algunas configuraciones preliminares para estas prácticas desde una mirada didáctica con perspectiva latinoamericana.

La aprobación e implementación de la Tecnicatura en Educación Social de la Universidad Nacional de Cuyo entre los años 2015 y 2016 y la apertura del espacio curricular: Las Prácticas de Enseñanza en la Educación Social, en 2018, demandó la búsqueda de referentes bibliográficos y la construcción de marcos teóricos que permitieran caracterizar el aporte que hace la didáctica a la educación social. Esta indagación demandó el relevamiento de planes de estudio de instituciones que brindan formaciones semejantes, planificaciones de los espacios curriculares afines y el rastillaje de libros y publicaciones científicas de autores relevantes.

La búsqueda en planes de estudio y planificaciones se realizó en el marco de propuestas formativas de instituciones de educación superior, universitarias y no universitarias, de Argentina, Uruguay y España. El abordaje de la temática se asumió prioritariamente en espacios curriculares denominados como didáctica de la educación social o didáctica en la educación social. En las planificaciones, la bibliografía que se observa responde fundamentalmente a los referentes locales del espacio de la didáctica, y también a algunos internacionales de renombre del campo. En ambos casos, usualmente se trata de marcos teóricos comunes con la formación docente o propia de esta, empleados para problematizar la enseñanza en la educación social. Encontramos como recurrencia específica la propuesta de Artur Parcerisa (2007), *Didáctica en la educación social*, cuya primera edición se realizó en 1999 y, en ciertos casos, a su edición más reciente con otros autores.

Entrevistas informales realizadas a las y los responsables de esos espacios curriculares presentan como punto en común la falta y necesidad de bibliografía específica sobre la temática, así como el reconocimiento del arduo y constante trabajo de mediación y adecuación que realizan sobre materiales que han sido construidos para otros espacios de uso y formación.

La búsqueda bibliográfica, el trabajo con estudiantes y la vigilancia epistemológica permanente nos ha permitido construir una serie provisoria y restringida de reflexiones que intentan capitalizar el desarrollo del campo disciplinar de la didáctica en el diseño y desarrollo de prácticas educativas en la educación social y que, asimismo, reconozcan las tensiones entre ambos. Este trabajo busca compartir alguna de estas construcciones iniciales con la intención de que estas habiliten procesos de debate, desarrollo e investigación próximos a cada contexto de trabajo.



Asumimos que las reflexiones presentadas tienen una perspectiva particular condicionada por: nuestro hacer cotidiano, formación teórica, lecturas (realizadas y pendientes), discusiones, posicionamiento político, creencias sociales, entre otros aspectos que hacen de nuestra propuesta una presentación incompleta y provisoria.

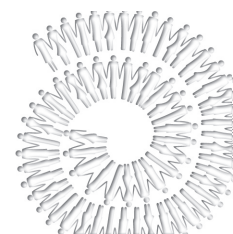
Para hacer posible la construcción de este escrito hemos seleccionado algunas referencias teóricas que nos han resultado ineludibles en nuestro recorrido, con la certeza y la desazón que existen muchos otros posibles abordajes, autores y expresiones que quizás podrían despertar más y mejores reflexiones. En nuestro caso, nos hemos apoyado en las producciones de algunas autoras y algunos autores que son referentes de la didáctica: Litwin (2008, 2010), Camilloni (2010), Davini (2011), Meirieu (2010), entre otras y otros; de la educación social: Nuñez (1999), García Molina (2003), Caride, Gradaílle y Caballo (2015), Camors et al. (2016), Müller (2017) y de las y los que han construido algunas producciones que orientan teóricamente las prácticas de la enseñanza de la educación social desde el campo de la pedagogía social o desde la didáctica: Parcerisa (2007), Parcerisa y Forés (2003), Parcerisa, Giné y Forés (2010), Giné y Parcerisa (2014), Nuñez (1999), García Molina (2003), Pérez Serrano (2010) y Ribas Machado (2017).

La construcción de las reflexiones que se ofrecen en este trabajo se han realizado asumiendo que la educación tiene su mayor potencial en la promoción de los sujetos a través de prácticas emancipadoras y que requiere, para ello, garantizar una mirada que advierte y problematiza su contexto histórico, político y científico, para la construcción de respuestas situadas y viables.

Es necesario reconocer que esta construcción se nutre tanto de referentes bibliográficos y prácticas educativas, como de intercambios fecundos con estudiantes y colegas buscando delimitar nociones, resolver tensiones conceptuales y desarrollar herramientas teórico-prácticas para la praxis educativa.

1. ¿Didáctica en la Educación Social?

Elegimos comenzar por una pregunta genuina, una pregunta que nos hicimos y que nos seguimos haciendo, una pregunta que compartimos con colegas del campo de la didáctica y de la educación social: ¿un educador social debe tener conocimientos didácticos? La respuesta ha sido diversa y en muchos casos dubitativa. En nuestro caso, creemos que sí, aunque siempre le agregamos algunas condiciones. Para poder argumentar nuestra afirmación iremos abordando algunos otros interrogantes que han promovido reflexiones y algunas conclusiones al respecto, aunque provisionales y limitadas.



1.1. ¿Por qué didáctica?

Como suele suceder en las ciencias sociales en general y de las ciencias de la educación en particular, la definición de los campos de conocimiento, su objeto, matriz epistémica, entre otros aspectos, genera controversias. La didáctica no es ajena a ello. Dependiendo de distintos factores se reconoce para este constructo diversas posibilidades y limitaciones, estatuto epistemológico, potencial teórico y empírico, filiaciones científicas entre otros. Alicia Camilloni (2010) señala que el campo de la didáctica es reconocido por sus propios hacedores, pero no por otras disciplinas sociales o educativas. Esto, quizás, suma a la complejidad de su delimitación.

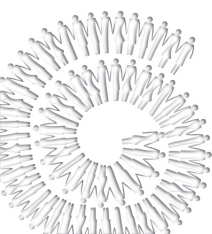
En el contexto anglosajón puede entenderse que las discusiones que aquí se atribuirán a la didáctica se consideran propias del campo del curriculum. En nuestro contexto, se señala que este es su objeto de estudio (Camilloni, 2010). Asimismo, en Latinoamérica, la didáctica suele presentarse como un campo de conocimiento diferenciado de la pedagogía y no como subsidiario y perteneciente a esta.

En el caso argentino y en consonancia con las perspectivas latinoamericanas, entenderemos que la didáctica es un campo científico, en proceso de construcción y delimitación, con límites imprecisos respecto de otros campos del conocimiento que asumen la complejidad educativa. Esta falta de delimitación propia respecto de campos con mayor consolidación en el tiempo, da lugar a una búsqueda y una tensión constructiva con otros espacios de investigación sobre las problemáticas educativas y, podemos agregar, sobre las problemáticas sociales.

Quando el didacta se plantea la problemática de la enseñanza como tarea a realizar, debe encararla como un trabajo de intervención social. Sabe que no es una tarea de lectura de la realidad y de mera descripción, ni tampoco sólo de explicación de lo social, sino que es una acción que implica intervención. De ahí que la carga de valor frente a la sociedad que la didáctica sobrelleva sea tan grande que la obliga a no poder mirar de lejos, a no poder ignorar ninguno de los aportes de ninguna de las ciencias sociales. (Camilloni, 2010, p.30)

Junto con lo señalado, reconocemos para la didáctica una identidad propia dada por asumir como objeto de conocimiento las prácticas de la enseñanza inscriptas en un determinado contexto sociohistórico (Litwin, 2008). Además, toma distancia de las concepciones españolas, al considerar “la enseñanza como proceso diferenciado del aprendizaje” (Camilloni, 2010, p.24), entendiendo que solo la enseñanza es el objeto propio de conocimiento de este campo.

La didáctica es una construcción de carácter científico y no solo tecnológico, aunque no deja de reconocer su intención normativa en la orientación de estas prácticas de la enseñanza. En este sentido, Davini (2011) la caracteriza como “el campo de conocimientos



que permite formular distintos criterios y diseños metodológicos en la enseñanza para alcanzar, en forma concreta y práctica, distintas intenciones educativas” (p.55-56).

Sin embargo, por origen y tradición histórica, en este campo de conocimiento, la didáctica ha tenido una permanente, y no siempre saludable, vinculación con la construcción de métodos, en tanto respuestas generalizables para cualquier contexto, sujeto y saber. La impronta “comeniana” en su Didáctica Magna generó una huella perenne en este campo disciplinar. Esa marca constitutiva, afianzada en muchas épocas, representa una característica que ha sido tan deseada como criticada. Estas construcciones pretensiosas han provocado y provocan el rechazo que genera cualquier instrumento simbólico que ofrece respuestas universales a realidades diversas.

Por otra parte, las construcciones teóricas didácticas han tenido su mayor crecimiento en vinculación al desarrollo de respuestas metodológicas para la educación escolar. Sus elaboraciones durante años se han producido exclusivamente en relación con las problemáticas de la enseñanza en las escuelas y sus saberes, orientando o prescribiendo las interacciones de los distintos actores del sistema, así como las mejoras en la promoción de los aprendizajes previstos para esas instituciones.

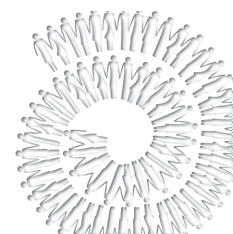
2. ¿Educación social?

Poder caracterizar la educación social es, sin dudas, una tarea compleja. Nos detenemos a hacer una breve descripción, que seguramente será incompleta e injusta, al solo efecto de poder aportar un marco compartido para la comprensión de las reflexiones que deseamos proponer.

Aun cuando las prácticas que pueden ser reconocidas como propias de la educación social logran identificarse en lo extenso del tiempo y muy diversos lugares, su conceptualización tiene una historia cercana y, más todavía, su reconocimiento e institucionalización en determinados contextos.

En el ámbito latinoamericano se reconoce su surgimiento a partir de las crisis económicas y sociales provocadas por las políticas liberales en las últimas décadas del siglo pasado. Melendez, Yuni y Urbano (2017) consideran que la educación social constituye una respuesta a un contexto socioeconómico excluyente y que, junto con la Pedagogía Social, se revitalizan como campos de discusión teórica y de quehacer práctico para paliar y compensar las dificultades de colectivos vulnerados que pierden acceso a derechos que debería garantizar el Estado.

En permanente tensión conceptual y política con la educación popular, tomando modelos españoles y reconociendo algunos referentes regionales de gran envergadura, como el caso emblemático de Freire (2008), se establece como un modo de intervención



educativo que trasciende lo escolar, aunque en muchos casos lo incluye y complementa, para atender a sectores de la población que se los considera en riesgo social.

En los países de la región adquiere particularidades distintas, tanto lo que se considera como educación social, como los procesos de formación de los agentes que asumen la tarea educativa. Mientras que en Uruguay esta actividad surge y se desarrolla en relación con las instituciones de atención a niñas y niños en internados, en Brasil se encuentra su origen más cercano a los casos de ellos en situación de calle. En el primero de los casos, el desarrollo de la temática dio lugar a una formación específica de nivel superior y la constitución de asociaciones de educadoras y educadores sociales. En cambio, para el contexto brasileño, hay un amplio reconocimiento de la tarea, pero sin un marco normativo que promueva una formación específica de carácter formal.

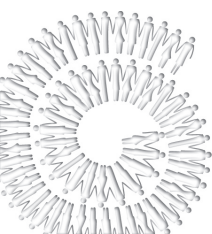
En la Argentina, la institucionalización de la formación en establecimientos de educación superior surge a mediados de la década pasada. No obstante, el rol del educador social era reconocido con distintas denominaciones: operador, monitor, promotor. En la actualidad, estas denominaciones conviven con la de educador social en un proceso de resignificación y delimitación de prácticas, incumbencias, campo de actuación y marcos conceptuales de referencia. Este proceso incipiente es, a su vez, fecundo y da lugar a intercambios y reflexiones sobre un quehacer reciente, pero de creciente pregnancia en la sociedad.

En un proceso tan próximo en el tiempo, con tantos condicionantes y características propias del contexto regional y local, es difícil expresar, a ciencia cierta, qué es la educación social en la Argentina o Mendoza, porque eso, quizás, aún no exista. Parafraseando a Tomaz Tadeu da Silva (2017), una definición no dice tanto qué es, sino que se quiere que sea. En este sentido, a partir de algunos referentes y de nuestros propios posicionamientos políticos y teóricos, arriesgamos algunas características de lo que queremos que sea la educación social, al menos por ahora.

Reconocemos que las preocupaciones en los ámbitos académicos de discusión sitúan a la educación social como un quehacer que se orienta particularmente a la niñez, para atender situaciones de vulneración social y en propuestas que buscan diferenciarse de lo escolar (Camors et al., 2016; Müller, 2017).

Autoras y autores de referencia como Violeta Nuñez (1999) han planteado una mirada que se concentra en la vinculación con problemática social.

Por educación social entendemos una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en territorios de frontera 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. (p.26)



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 le 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 para colectivos y sujetos.

Consideramos que la educación puede ser un “movimiento por el cual los hombres permiten a sus hijos vivir en el mundo y decidir su suerte en él. [...], un «acto» nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo” (Meirieu, 2010, p.81). En este sentido, se constituye en un ofrecimiento generoso que posibilita e invita a la participación plena de la vida en común, a la construcción política de la sociedad, a participar y recrear la cultura.

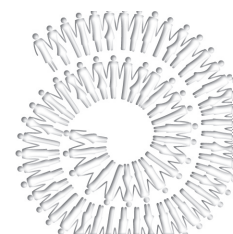
El animal simbólico, político y/o público no habita un más allá ni un más acá del marco social y cultural, y la educación es esa praxis mediante la que incorporamos al mundo a los recién llegados y se posibilita transitar y promocionar cultural y socialmente a los que ya están en él. (García Molina, 2003, p.25)

Sin embargo, este ofrecimiento no se restringe a determinados sujetos o contextos institucionales, ni emerge solo de la determinación de problemáticas sociales. Este ofrecimiento de los bienes culturales solo requiere, en principio, del deseo de un sujeto de aprender lo que el educador puede ofrecerle o ayudarlo a construir, no como un bien único y predeterminado, pues la educación social “juega caso por caso, contra la asignación cierta de un futuro ya previsto” (Nuñez, 1999, p.46).

Desde nuestra perspectiva, habrá educación social cuando lo que se pone en juego es un saber. El encuentro entre las educadoras y los educadores y los sujetos de la práctica socioeducativa cobran sentido educativo solo cuando uno o varios saberes se ofrecen. Y agregamos, también, cuando el saber ofertado promueve aprendizajes valiosos para el sujeto que los aprende. Descartamos que el accionar de los agentes deban restringirse a experiencias exclusivamente afectivas, recreativas, lúdicas, de contención, de acompañamiento, para nombrar solo algunas prácticas bien intencionadas que no constituyen en sí mismas propuestas educativas, pero que se confunden con estas. Esas acciones pueden ser, quizás, aspectos de las estrategias complementarias para el desarrollo de una intervención socioeducativa, pero de ningún modo agotan lo que consideramos una práctica de educación social.

2.1. ¿Didáctica en la educación social?

Es frecuente encontrar que muchos educadores y educadoras siguen asociando a la didáctica con una especie de banco de recursos metodológicos predeterminados al que



se puede acudir para tomar procedimientos ciertos y seguros para alcanzar determinados objetivos educativos.

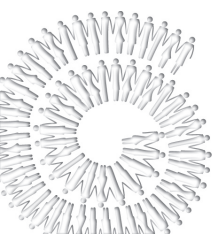
Es destacable que la tesis que se sostuvo durante mucho tiempo fue la de la universalidad del método, entendido básicamente como una serie de pasos rígidos, secuenciados; reglas fijas, sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema, en cualquier situación o contexto. (Edelstein, 2010, p.79)

Desde este punto de vista, que solo considera una parte de la historia de la didáctica, es comprensible la desconfianza ante el intento de construir una relación fecunda entre este campo y las prácticas de la enseñanza en la educación social. Asumir una perspectiva exclusivamente instrumental de un campo de conocimiento más amplio es, sin dudas, una limitación para abonar un desarrollo que resulte productivo.

La resistencia a considerar que la didáctica pueda constituirse en un aporte válido para la reflexión sobre el desarrollo de prácticas de la enseñanza en el campo de la educación social lo constituye también la preeminente, por no decir exclusiva, relación entre aquella y la educación escolar durante muchos años. Sobre todo porque en gran parte de su historia se ocupó del diseño de tecnologías educativas de base científica que propende al logro de los resultados que el sistema social imponía al sistema educativo. Esta perspectiva, claramente alejada de las consideraciones humanistas y críticas de la educación, han impreso un sello difícil de resignificar para prácticas no escolares que atiendan a los intereses y voluntades de los sujetos involucrados y que se pretenden emancipadoras en términos de vivencia ciudadana.

Como señalamos, creemos que en nuestro contexto, la didáctica asume las discusiones en torno a la enseñanza, pero no desde una perspectiva instrumental generalizable que busca productos unívocos, sino que se apoya en la consideración de cada escenario educativo como único e irrepetible. A partir de ello, este campo científico, propone reflexiones teóricas y criterios que viabilicen la toma de decisiones por cada educador o educadora sobre las mejores, aunque siempre perfectibles, intervenciones sobre la enseñanza.

“Los conocimientos didácticos pueden ayudar mucho a los educadores y educadoras sociales en su tarea, pero persisten algunas reticencias sobre su papel debido a que la didáctica, durante mucho tiempo, se desarrolló muy ligada al contexto escolar” (Parcerisa et al., 2010, p.17). Los actores del campo de la educación social, en tanto campo en construcción y delimitación, suelen exacerbar sus diferencias respecto de otras propuestas educativas, sobre todo la educación escolar, y en este mismo sentido, acentuar las críticas a algunos aspectos de estos sistemas para convalidar ciertos



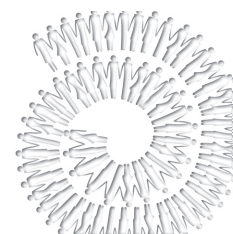
criterios y modalidades propios de intervención. Por ello, la estrecha vinculación de los conocimientos didácticos con las prácticas escolares genera, *a priori*, una fuerte resistencia por gran cantidad de educadoras y educadores sociales. Será necesario, entonces, revertir estos prejuicios sobre el campo a partir de desarrollos específicos.

Así como Parcerisa y Forés (2003), Parcerisa (2007) y (Parcerisa et al., 2010) han insistido sobre la potencialidad de la didáctica en la educación social, algunas investigaciones de la región comienzan a problematizar esta relación y a hallar que este campo de conocimiento puede hacer aportes teóricos a las educadoras y los educadores sociales (Ribas Machado, 2017). En nuestro caso, compartimos lo señalado por García Molina (2003) cuando señala que “defendemos la necesidad de una didáctica de la educación social. Una didáctica preocupada por el estudio, la invención y creación de metodologías, orientaciones, técnicas, recursos y materiales que faciliten el aprendizaje de los sujetos” (p.142).

Al entender que la relación planteada resulta productiva, pero que las contribuciones aún son incipientes, nos preguntamos si se trata de una reconfiguración de la didáctica para atender a un campo de actuación distinto al que usualmente asumía como propio o si se requerirá de una ampliación del campo haciendo de la didáctica una conocimiento científico que amplía su horizonte de actuación. También es posible pensar que una didáctica en la educación social supone necesariamente un nuevo conocimiento que pueda tener puntos de contacto con los conocimientos validados hasta ahora, pero que deba diferenciarse sustancialmente para dar lugar a los requerimientos de otro campo de actuación.

No intentamos resolver esta discusión epistemológica aquí, por el momento nos animamos a sugerir el uso de algunos constructos del conocimiento didáctico actual para el trabajo en educación social. A sabiendas que “no suele ser recomendable traspasar mecánicamente a la educación social estrategias y técnicas que fueron pensadas para la realidad escolar, pero sería un error rechazar esos conocimientos porque provienen del ámbito escolar” (Parcerisa, et al., 2010, p.19).

La relación entre la didáctica y la educación social, más allá de cómo se configure, traerá consigo seguramente un enriquecimiento del campo científico de la enseñanza, ya sea porque deberá dar respuesta a nuevos interrogantes o porque se verá forzada a reconfigurar su matriz epistémica. Actualmente, creemos que no es posible dar una respuesta acabada en torno a cómo se conformará el campo de la didáctica en la educación social porque este proceso está estableciendo sus primeros encuentros y reconociendo las primeras tensiones.



3. ¿Qué configuración adquiere la enseñanza en la educación social?

3.1 Algunos aportes desde el conocimiento didáctico

Como señalamos anteriormente, la búsqueda de información realizada para el espacio curricular Las Prácticas de la Enseñanza en la Educación Social, y los debates con estudiantes y colegas, han conducido a la construcción de algunas reflexiones sobre distintos aspectos que de ninguna manera agotan la discusión en torno a ellos, solo enfatizan algunas características que nos parecen insoslayables o significativas. Sin duda se podrían analizar muchos otros criterios en cada uno de los aspectos determinados o, a los presentados, tratarlos con mayor profundidad, no obstante, en esta oportunidad hemos preferido hacer una mirada general de las distintas variables que intervienen en la práctica de la enseñanza buscando aportar solo una semblanza de la problemática.

Debemos reconocer que, para estas construcciones, asumimos una perspectiva emancipadora de la educación en general y la educación social en particular en contraposición a cualquier posición que naturaliza el arbitrario propio del *status quo* y las relaciones de poder existentes. En consonancia con ello, creemos que es imprescindible un alto nivel de participación de los sujetos en las decisiones que se toman en las propuestas educativas y que las prácticas de la enseñanza comprometan más a los saberes profesionales, posicionamientos políticos y experiencias de las educadoras y los educadores que a las determinaciones impuestas otras u otros.

Reconociendo que las propuestas de educación social no se restringen a un determinado colectivo, dada nuestra tradición tendemos a pensar primordialmente en sectores y grupos sociales vulnerados, con la intención de proponer alternativas a modos cercenados de participación social. Eso, seguramente, sesgará nuestra propuesta.

3.2. Protagonistas

Como dijimos, la práctica de la enseñanza, en una propuesta de educación social, se configura en torno a los saberes que se ofrecen. No obstante, esta práctica pone en relación a dos actores dispuestos a que los procesos de enseñanza y de aprendizaje sean posibles. “En la mediación educativa, se despliega un juego de seducción donde alguien induce a otro alguien a quedar enganchado, pero no a un sujeto seductor (el agente), sino al objeto que seduce (la cultura)” (García Molina, 2003, p.148).

La construcción de los roles diferenciados y asimétricos del agente (educadora o educador social) y el sujeto de la educación, es una construcción relacional, acotada en el tiempo y supeditada al ofrecimiento de un saber. “La posición de sujeto de la educación se constituye relacionamente, en el marco de un vínculo con un otro que ocupa el lugar de poseedor de un saber del cual el sujeto carece” (Martinis, 2016, p. 50). En ninguno de los casos, estos roles son inherentes a los individuos involucrados, sino



que resultan de esa conformación educativa particular a partir de ciertas condiciones y mientras esta dura. Por tanto, pensar estas categorías como tales nos ayuda a diferenciar los individuos de los roles que circunstancialmente ocupan y concentrarnos en las características de estos.

Tanto la pedagogía social como la educación social, más que dirigir sus miradas hacia contenidos o saberes disciplinares fijan su atención en la dimensión social, cultural, política, cívica, etc., de quién y con quién actúan, dónde, por qué y para qué lo hacen; es decir, de los contextos y de quienes los protagonizan como sujetos o agentes de una determinada práctica educativa. (Caride et al., 2015, p.7)

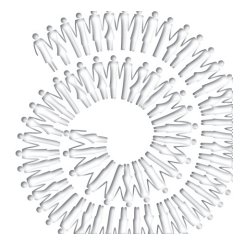
Adherimos que las dimensiones y protagonistas señalados imprimen, en el campo de la educación social, particularidades que determinan las propuestas; sin embargo, queremos volver a señalar que son los saberes los que justifican estas propuestas, aun cuando no siempre se traten de saberes disciplinares.

La perspectiva relacional mencionada no solo da sentido a la acción del sujeto de la educación, sino que confiere al agente un valor en torno al ofrecimiento y resignificación de la cultura que le ha sido heredada y confiada para ser transmitida.

Ningún individuo entraría en la dimensión de lo simbólico sin los cuidados y la transmisión de la memoria histórica de los adultos; pero, en la misma medida, ninguna sociedad podría, consolidarse y sobrevivir si una generación no pudiera consolidar y re-crear lo que otras han construido. (García Molina, 2003, p.82)

Las nuevas generaciones necesitan apropiarse de la cultura para sobrevivir socialmente, pero también es la sociedad la que debe garantizar los mecanismos para su apropiación y recreación crítica por parte de las ciudadanas y los ciudadanos para posibilitar su propia existencia. No se trata de un ofrecimiento que solo atiende la necesidad de sus destinatarias y destinatarios, sino en la preservación, reproducción y recreación crítica de lo ofertado.

Una particularidad de la propuesta de educación social radica en que los sujetos participan (o deben participar) consciente y voluntariamente de su aprendizaje. No se trata, como en muchos casos, de un público cautivo en instituciones, que se encuentra obligado a ser parte de determinada actividad educativa. Inclusive, aun cuando esto fuera así, la actividad de enseñanza en este caso se desarrolla como un ofrecimiento, una invitación que requiere del acuerdo del sujeto para convalidarse como tal. Es “un sujeto que decide cómo y cuándo aprender y que incorpora el resultado a su manera, negando la ilusión omnipotente de una fabricación de sujetos a la carta” (García Molina, 2003, p.26).



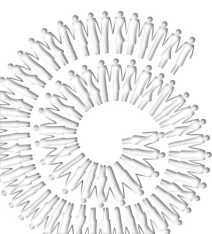
Esta característica particular del sujeto de la educación configura la relación educativa, de modo tal que: “Este es quien realiza el trabajo de adquisición (apropiación, recreación, transformación, etc.) de los contenidos en cuestión y quien, en última instancia, define el sentido mismo del acto educativo” (Nuñez, 1999, p.41) y, por tanto, indica que su deseo y valoración en torno a lo que se le ofrece está en juego para aceptar el ofrecimiento y participar en las decisiones que conforman la propuesta educativa. No solo es inadmisibles una práctica diseñada sin la participación y compromiso del sujeto, sino que él debe poner en juego su deseo para que esta sea posible. Por ello, “los profesionales de la educación no pueden saber de antemano si su tarea va a encontrar aceptación en la subjetividad de quien ha de recibirla” (García Molina, 2003, p.90).

Queremos señalar que la asimetría en los roles, dada en principio por el lugar que cada uno adopta en el marco de una propuesta de enseñanza, no tiene un correlato en la dignidad humana de los individuos involucrados, igualmente dignos, cada uno asume un rol distinto en una interacción educativa. Por ello, corresponde un tratamiento ético por parte de la educadora o el educador, poniendo a disposición toda la información disponible para el sujeto pueda tomar las decisiones necesarias para aceptar los saberes ofrecidos. Los ocultamientos por parte del agente, que se escudan en el bienestar del sujeto, refuerzan los mecanismos de dependencia y de asistencialismo pedagógico y social.

Hechas algunas advertencias, creemos que es importante resaltar que el reconocimiento del sujeto en su individualidad y deseo, no solo es un requisito ético de la práctica profesional, es un compromiso político con el conciudadano o conciudadana con la que se desarrollan las propuestas educativas. El encuentro supone la disposición a aceptar particularidades históricas, emocionales y cognitivas y a comprender sus circunstancias sociales y familiares para trascenderlas si es necesario.

Para finalizar, en este apartado nos preguntamos por el protagonismo de las instituciones y del Estado en la conformación de propuestas de educación social. En tanto campo en construcción, es inviable asegurar que las prácticas de educación social que se realizan en la Argentina se hacen solo en el marco de instituciones de la sociedad civil, del Estado u otras. Podemos encontrar también que actores de la sociedad civil o pequeños colectivos que asumen acciones que podrían identificarse como de educación social aunque no estén en manos de agentes con formación profesional. Esto no es comparable con lo que sucede en otros lugares en los que la educación social tiene una identificación clara por parte del Estado y las instituciones. Estos aspectos también son abordados teóricamente (ver Nuñez, 1999, y García Molina, 2003).

Aunque en nuestro caso la presencia de las instituciones no es excluyente para referirnos a prácticas de educación social, cuando estas asumen la tarea imprimen sus



intencionalidades para direccionar los colectivos a los que se destinan las prácticas, seleccionar los saberes que se ofrecerán y caracterizar los modos de trabajo, entre otros aspectos posibles. Entendemos que estas regulaciones de las instituciones deben respetar los lineamientos planteados en términos de autonomía de los agentes y autodeterminación de los sujetos.

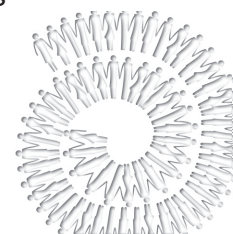
Asimismo, creemos que el Estado, garante primario de los derechos de todos los ciudadanos y ciudadanas, debe comprometer su accionar velando por la equitativa distribución de la herencia cultural y valerse de la educación social como una herramienta posible para que esta entrega llegue a todos los colectivos. Sabemos, también, que con la presencia de un estado administrado por grupos y sectores que promueven la vulneración de determinados colectivos y derechos, el ejercicio de vigilancia sobre las prácticas de educación social representa un potencial riesgo. Una alternativa a este riesgo puede ser, quizás, la complementación con los colectivos profesionales que nuclea a las educadoras y los educadores.

3.3. ¿Para qué se enseña?

La enseñanza es siempre un proceso deliberado, también cuando pueda considerarse la existencia de un aprendizaje incidental, referirnos a enseñanza supone considerar su intencionalidad (Basabe y Cols, 2010). La determinación y delimitación de las finalidades debe dar lugar al reconocimiento de objetivos que no siempre se encuentran en sintonía: los de los agentes y los de los sujetos. Asimismo, en muchos casos, deben conciliar los intereses de las instituciones involucradas en los procesos educativos. Esta determinación es un espacio de tensión y, a su vez, una posibilidad de diálogo, de construcción conjunta. Supone el acto generoso del desprendimiento respecto de las propias intenciones (por parte de las educadoras y los educadores) y la habilidad para poner en valor y dar lugar a la expresión de los intereses de los sujetos.

La delimitación de las intencionalidades coadyuva, en este sentido, a dar voz a quien la puede tener negada en otros espacios de la vida ciudadana y evitar el paternalismo de decidir por otros y otros. “En los enfoques participativos o democráticos se considera que la necesidad es un constructo complejo, y que son las propias personas afectadas las más capacitadas para identificar, relacionar entre sí y priorizar sus necesidades” (Giné y Parcerisa, 2014, p.63).

La didáctica ha atravesado muchos periodos en los que las intencionalidades se tornaron dictatoriales y el logro de los objetivos la única medida que permitía reconocer el valor de una propuesta. El cumplimiento de objetivos como resultados de aprendizaje ha restringido las posibilidades de análisis de las prácticas de enseñanza e invisibilizado los logros no previstos en ellos. A partir de esto, se observa como tendencia que la determinación de intencionalidades recaiga sobre el quehacer del agente y no sobre los



aprendizajes esperados de los sujetos. De este modo, se opta por la construcción de propósitos, expresados como las condiciones que pondrá a disposición y garantizará la educadora o el educador y no sobre la apropiación de ciertos saberes por parte del sujeto.

3.4. ¿Qué se enseña?

Hemos afirmado que son los saberes de la cultura los que constituyen en educativa a una relación entre dos individuos (García Molina, 2003), es decir, que “una práctica educativa implica que haya en juego ciertos contenidos, recortes culturales a ser puestos en juego en la relación” (Morales 2015, p. 59). La selección y jerarquización de estos constituye uno de los espacios de análisis más complejo.

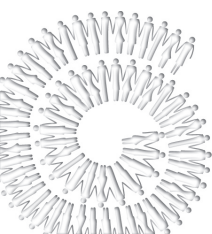
La educación a menudo ha tematizado y problematizado en relación con los saberes que se ofrecen en las distintas prácticas educativas. En ámbitos escolares, la discusión sobre los contenidos se ha dirigido prioritariamente hacia los procesos de selección, determinación y legitimación de los saberes que los sectores hegemónicos conforman (y los que niegan) para la ciudadanía. Estas discusiones didácticas han formado parte del campo curricular. En educación social es difícil pensar en un curriculum que proponga un conjunto de saberes.

Esta cuestión de los contenidos es la que menos clarificación tiene en los campos de la educación social. En general su determinación depende de cada institución y/o agente particular. De esta manera, se crean situaciones de absoluta discrecionalidad y, en algunos casos, de total indefensión del sujeto, pues, al no existir un verdadero control público, pueden pedirle esfuerzos para la adquisición de contenidos de escaso valor social. (Nuñez, 1999, p.53)

La delimitación de saberes pone en tensión la autonomía profesional de los agentes frente a la posible discrecionalidad dada por la falta de intervención del Estado y la necesidad de considerar los intereses propios de los sujetos participantes en relación con aquellos que permitirán ampliar y diversificar la vivencia y recreación de la cultura.

Por eso, junto con la generosa selección de los saberes relevantes para la participación en la cultura es necesario aportar las herramientas necesarias para posibilitar la apropiación crítica y la resignificación de los elementos culturales relevantes. Esto supone una mirada atenta en torno a los criterios de selección de estos saberes y la atención a las relaciones de dominación y hegemonía en la determinación de los que se consideren saberes relevantes.

Los saberes involucrados en las prácticas de enseñanza son de distintas naturaleza, aun cuando pueda entenderse que esta discriminación es una atomización, en tanto categorización teórica contribuye al análisis, priorización y definición de las estrategias



metodológicas más adecuadas. En este sentido, reconocemos la “diferencia entre contenidos que se tienen que saber (hechos y conceptos), contenidos que se tienen que saber hacer (procedimientos o habilidades) y contenidos que consisten en aprender a ser o a estar (actitudes y valores)” (Parcerisa et al., 2010, p.62).

La enseñanza de valores y actitudes siempre ha sido puesta en tela de juicio, tanto por la dificultad (o imposibilidad) de su enseñanza como por el eventual carácter moralizante o disciplinador que puede esconderse tras ellos. No obstante, es ingenuo considerar que la elección de ciertos conceptos o procedimientos no suponen también una opción de valor. “Es preciso decirlo: no todo vale igual. También hay que saber que toda transmisión es arbitraria, porque toda selección lo es” (Nuñez, 1999, p.56). Esta selección arbitraria suele esconder los valores que se ponen en juego en su enseñanza, por ello, quizás, la explicitación de los valores que se pretenden enseñar en una propuesta educativa otorgan la posibilidad de ponerlos en discusión, analizarlos y, en todo caso, rechazarlos.

3.5. ¿Cómo se enseña?

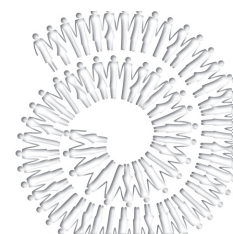
La enseñanza es teorizada desde distintas perspectivas que, a riesgos de una gran simplificación, pueden resumirse en dos principales: la enseñanza entendida como proceso de transmisión entre quien educa y quien aprende o considerada como promoción del aprendizaje, es decir, como un proceso que conduce a que el sujeto se apropie de los saberes. En ambos casos se trata más de un acento puesto sobre algún aspecto que de opciones excluyentes. Nuñez (1999) reúne ambos aspectos:

Por transmisión definimos los actos que realiza el agente de la educación tendientes a promover la actividad educativa del sujeto. Esos actos consisten en provocar o movilizar el interés del sujeto y en enseñar, en pasar, bienes culturales, proponiendo su apropiación y su uso. (p.28)

Sin embargo, la enseñanza y la transmisión suele ser asociada con las formas directivas que ponen a quien educa en un rol de mostrador o difusor y a quien aprende en un lugar de receptor pasivo que absorbe la información. Con esta simplificación equívoca de dos procesos: la enseñanza y el aprendizaje, se desprestigia una actividad compleja de carácter profesional, reduciéndola a un acto comunicacional. Otra dificultad para comprender el alcance real de la tarea está dada por otro intento de simplificación de la enseñanza en torno a la aplicación de métodos preestablecidos y universales.

Frente a estas concepciones de la enseñanza, que desvirtúan los procesos sobre los que se pretende actuar, entendemos que hay que fortalecer los procesos de profesionalización de los agentes.

La idea de profesionalizar una ocupación viene de la mano de iniciar procesos de formación que implican reconocer que la tarea que se viene llevando adelante no



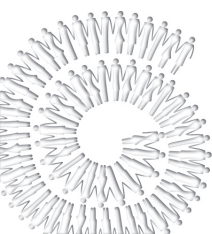
admite una mera resolución técnica. Se vuelven profesiones aquellas ocupaciones de alto grado de complejidad ya que quien las lleva adelante, debe aplicar sus conocimientos para resolver problemas que en alguna medida, resultan novedosos. Problemas novedosos que no admiten una resolución basadas en manuales y protocolos sino que precisan de la reflexión situada del profesional. En alguna medida, las profesiones buscan reducir la contingencia y el azar en cuestiones donde las variables a considerar son muchas y diversas. (Morales, 2016, p.58)

La didáctica, como campo de conocimiento, surgió con la pretensión de construir tecnologías que permitieran solucionar y garantizar los procesos de enseñanza y ese afán ha marcado gran parte de su historia. Aunque no se puede decir que esto es generalizado en la actualidad, no debemos desconocer que muchas prácticas siguen en la búsqueda de herramientas, procesos, criterios que sean generalizables para cualquier tipo de contexto, saber, sujetos, intencionalidad, etc. Frente a esto creemos, en cambio, que el desarrollo de propuestas de enseñanza resulta de una construcción profesional que atiende, en forma situada, a la transmisión de la cultura promoviendo el aprendizaje de los sujetos. “La dimensión verdaderamente creativa en educación social está tanto en el planteamiento de contenidos valiosos como en saber transmitir esos contenidos, de manera tal que los sujetos puedan realizar un verdadero trabajo de apropiación de ellos” (Nuñez, 1999, p.57).

En la búsqueda de los modos de transmisión, la concepción de la realidad que sustente el agente será determinante (Pérez Serrano, 2010). Esta percepción se estructura, consciente o inconscientemente, a partir de posicionamientos políticos y pedagógicos sobre la enseñanza, el aprendizaje, la construcción de la subjetividad, el rol social de la educación, los saberes de la cultura ofrecidos, entre otros aspectos generales. No obstante, tiene (o debe tener) un anclaje particular en las características de los sujetos y colectivos involucrados (Parcerisa, 2007).

Más allá de estas consideraciones que configuran de modo exclusivo cada práctica de la enseñanza y, de algún modo, la justifican, consideramos que para la educación social son más apropiadas las estrategias que se apoyan en la conformación de situaciones o escenarios promotoras del aprendizaje, que aquellas que se apoyan en las formas directivas. Esta valoración responde a que este tipo de disposiciones facilitan la apropiación de los procesos y los saberes, atendiendo a ritmos y deseos disímiles. Meirieu lo plantea como “crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, en disponer en él utensilios que permitan apropiárselo y desplegarse en él” (Meirieu, 1995, p.267 en Meirieu, 2010, p.84).

Otra estrategia posible que puede resultar útil en distintos contextos y con distintos sujetos es el uso de metodologías fundamentadas en la resolución de problemas, casos o simulaciones. Estas formas de enseñanza suelen acercar los saberes ofertados a las



demandas y necesidades concretas de los sujetos involucrados y promueven el trabajo autogestivo de carácter colectivo, lo que supone la puesta en acto de saberes valiosos en el marco de propuestas con pretensión emancipadora: la búsqueda colectiva y autorregulada de soluciones a problemas reales.

3.6. ¿Cuándo se enseña?

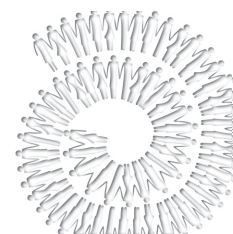
En cualquier propuesta educativa, el tiempo necesario para la enseñanza es difícil de estimar. ¿Cuánto tiempo se requiere para que el aprendizaje de determinado saber se concrete? ¿De qué variables depende que se necesite más o menos tiempo? Claro está que el aprendizaje de un determinado saber puede demandar más tiempo frente a otros, que las características de los sujetos intervinientes también pueden suponer una adecuación de estos, así como las condiciones en las que se lleva a cabo el proceso de enseñanza.

El tiempo no suele ser tematizado profundamente en las instituciones escolares, solo se le reconoce como recurso escaso y se dispone su uso. Parece ser que la presencia de calendarios rígidos y prefijados por las administraciones escolares disuade cualquier debate en relación con su uso y lo restringe a la distribución de lo existente, más allá de los requerimientos de sujetos o procesos. En la educación social, el tiempo es una variable que puede asumir múltiples valores porque no suele regirse por calendarios institucionales determinados que se ejecutan más allá de los tiempos que el aprendizaje demanda. Se constituye en recurso que puede modificarse y ajustarse a los procesos necesarios o a la necesidad de los procesos.

Configurar al tiempo como una variable de ajuste frente a otras que pueden resultar determinantes es un acto de valoración y priorización que pone en primer término el aprendizaje y las necesidades de los sujetos para que este sea posible. Para el agente, “es un tiempo de trabajo, pero no necesariamente de total actividad, un tiempo educativo que no se doblega a la programación porque, por inteligente y técnicamente delimitado que sea el plan de actuación, el resultado es incierto” (García Molina, 2003, p.125).

En ámbitos institucionales esta concepción del tiempo puede entrar en tensión con los requerimientos de cada organización. No obstante, como hemos sostenido a lo largo del texto, si la centralidad de la enseñanza está en los saberes ofrecidos y en su apropiación por parte de los sujetos, el tiempo deberá ajustarse a ello.

En la actualidad vivimos en una sociedad eficientista que busca los resultados inmediatos, conseguidos de forma rápida y con el menor esfuerzo posible. En cambio, el mundo de la educación se juega en los procesos que, en general, son lentos y exigen una gran atención a las personas implicadas en los mismos. (Pérez Serrano, 2010, p.184)



3.7. ¿Dónde se enseña?

El espacio, en el proceso de enseñanza en la educación social, será, a diferencia de otros procesos educativos, un espacio que se configura para cada sujeto o colectivo y en torno a cada práctica de la enseñanza.

El trabajo en medio abierto tiene unas propiedades muy distintas de lo que se hace en un ámbito de formalidad más elevado. Por consiguiente, es un tipo de trabajo que requiere orientaciones didácticas que tengan especialmente en cuenta sus características. (Parcerisa y Forés, 2003, p.25)

Salvo cuando existan regulaciones institucionales que restringen el uso del espacio destinado a las actividades educativas, frecuentemente atendiendo a cuestiones normativas, o en el caso de la preexistencia de determinados ámbitos que se entienden como propios de un colectivo, este es un aspecto que es problematizado y evaluado en el marco de una propuesta de educación social. Así, el espacio, puede ser empleado como portador de saberes o como facilitador de su enseñanza.

En ocasiones, la conformación del espacio para determinados colectivos supone un desplazamiento de lo que puede sentirse como lugar seguro y confiable. Lo mismo puede suceder con los agentes. Estas valoraciones son consideradas como condicionantes para su selección y uso. Asimismo, en algunos casos, el espacio constituye solo una conformación particular de diversos actores en torno a una determinada actividad, sin contar con un referente material y esto demanda que el proceso de enseñanza deba valerse solo de lo que los educadores puedan portar. Reconoce en el cuerpo y en la conformación colectiva un recurso esencial para constituir la dimensión espacial de la propuesta.

3.8. ¿Evaluación?

La evaluación se entiende como proceso de búsqueda de información para la toma de decisiones. Descartamos, en el contexto de la educación social, un uso vinculado a la acreditación y, menos aún, con algún con un sentido clasificatorio o sancionatorio; en cambio, es útil para la mejora de los procesos de enseñanza. En este sentido, los procesos evaluativos cobran un rol significativo para la realización de los ajustes que cualquier práctica de la enseñanza demanda.

La información se construye a partir de los aprendizajes de los sujetos, pero también, y sobre todo, de la reflexión conjunta entre estos y los agentes sobre el avance de las estrategias propuestas en relación con las intencionalidades acordadas. Esto permitirá redireccionar acciones, redefinir los saberes en juego o replantear los propósitos establecidos en conjunto.



La promoción de coevaluaciones y autoevaluaciones colaboran con la construcción de criterios de autoregulación de los procesos de aprendizajes, independientes de las prácticas de la enseñanza propuestas.

3.9. ¿La planificación?

La imprevisibilidad sobre ciertos resultados y la inviabilidad de metodologías prescriptivas invita a eludir los procesos de previsión y planificación en la educación social. Sin embargo, creemos que “la planificación debe ser el punto de referencia estable, aunque hay que entenderla en el sentido de proyecto de acción, abierto, flexible y adaptable a la irregular realidad de la práctica social” (Parcerisa, 2007, p.53).

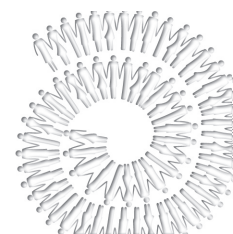
Se recupera la utilidad del proceso de planificación en tanto proceso de previsión e hipotetización en torno a la selección de criterios y confrontación de posibles estrategias, así como una herramienta de registro y como una oportunidad para el trabajo colaborativo sobre las eventuales acciones de una propuesta educativa.

Como señala Parcerisa (2007), el aporte de coherencia y sistematización de la planificación no debe convertirla en un fin, sino admitirla en un medio flexible para la promoción de más y mejores aprendizajes. El desarrollo de una planificación aporta elementos para la previsión, dado que el proceso hipotético que se establece es, en sí mismo, un acto creativo que facilita o viabiliza los caminos que anticipa.

CONCLUSIONES

Después de ensayar algunos encuentros y tensiones entre la didáctica y la educación social y proponer algunos constructos de reflexión para el análisis de ciertos aspectos, creemos reconocer en este binomio un potencial fecundo. De la reflexión sobre un campo de conocimiento, la didáctica, en relación con un objeto más amplio y diverso que el asumido históricamente, la educación social, prevemos la construcción de nuevos aportes teóricos que no solo orientarán las prácticas de quehacer educativo, sino que resignificarán la investigación para ampliar el mismo espacio científico, recuperando una perspectiva de la educación que trasciende lo escolar para reinstalarse en la generosa distribución y reconstrucción crítica de la cultura para toda la ciudadanía.

La construcción de lineamientos que puedan ser capitalizados por las educadoras y los educadores sociales, en este campo en particular, debe resistir la tentación de constituirse en respuesta universales. Estas deben ajustarse a los distintos contextos institucionales y sociales, contenidos, sujetos, agentes, intenciones, entre tantos otros aspectos que demandan a una propuesta educativa una configuración única y situada para cada uno de los casos.



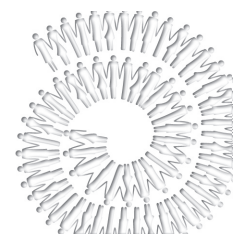
Para cada práctica es necesario, entonces, un ejercicio profesional, pedagógico, ético y político, que ponga en juego conocimientos teóricos y metodológicos y que recupere las experiencias del quehacer laboral, para lograr la construcción de propuestas que escapen a las determinaciones externas taxativas, sean contingentes y estén sujetas a tantos cambios como su devenir requiera. Estas propuestas deben constituirse en ofrecimientos que dialoguen con los sujetos reconocidos como actores políticos y protagonistas primarios de su proceso de apropiación y resignificación de la cultura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Basabe, L. y Cols, E. (2010). La Enseñanza. En A. Camilloni (Comp.), *El saber didáctico* (pp. 125-161). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Camors, J.; Folgar, L.; Martinis, P.; Morales, M.; Ramos, P.; Rodríguez, D.;... Souza, C. (2016). *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Camilloni, A. (2010). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. Camilloni, M.C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-39). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Camilloni, A.; Davini, M.C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M. y Barco, S. (2010). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Caride, J., Gradañlle, R. y Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37 (148), 04-11.
- Davini, M.C. (2011). *Los métodos de enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Edelstein, G. (2010). Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni, M.C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp.75-89). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Freire, P. (2008). *La educación como práctica de libertad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona, España: Gedisa.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2014). La intervención socioeducativa desde una mirada didáctica. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 45, 55-72
- Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.



- Litwin, E. (2010). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni, M.C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Martinis, P. (2016) Sujeto de la educación y discurso pedagógico (social). O acerca de la no continuidad entre sujetos sociales y sujetos educativos. 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. 39-52). Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Meirieu, P. (2010). *Frankenstein Educador*. Barcelona, España: Laertes.
- Meléndez, C.; Yuni, J. y 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 Ruiz, R. Moreno López y E. Arias Fernández, *Experiencias innovadoras y buenas prácticas en Educación Social* (pp. 131-164). Valencia, España: Nau Llibres.
- 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). Montevideo, Uruguay: 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). Curitiba, Brasil: Appris.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Parcerisa, A. (2007). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona, Argentina: Graó.
- Ribas Machado, É. (2017). As possibilidades entre a Didática e a Educação Social-Pedagogia Social. *Ensino & Pesquisa*, 15 (2), 210-222.
- Parcerisa, A. y Forés, A. (2003). ¿Didáctica y Educación Social: una convivencia llena de posibilidades? *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 25, 70-81.
- Parcerisa, A.; Giné, N. y Forés, A. (2010). *La Educación Social. Una mirada didáctica*. Barcelona, España: Graó.
- Pérez Serrano, G. (2010). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid, España: Narcea.
- Silva, T. (2017). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.



¹ Diego Díaz Puppato es Profesor Universitario en Educación Básica, Licenciado en Gestión Institucional y Curricular y Magíster en Procesos Educativos Mediados por Tecnología. En la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo es profesor adjunto de Didáctica y Curriculum en varias carreras y profesor a cargo del espacio curricular: Las Prácticas de la Enseñanza en la Educación Social de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social. Es coautor del Plan de Estudios esta última. En la misma universidad se desempeña como investigador en torno a temáticas educativas desde la perspectiva de los actores involucrados.

