

## PEDAGOGÍA SOCIAL Y MUNDO DEL TRABAJO EN LA DERIVA DEL CAPITAL

## SOCIAL PEDAGOGY AND WORLD OF WORK IN THE CAPITAL DERIVA

**Dalton Rodriguez Acosta<sup>1</sup>**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad de la República  
Uruguay  
daltonr448@gmail.com

### Resumen

La Pedagogía Social se afirma en el acontecer de suceso, instalando la experiencia de habitar el mundo como elemento clave en el proceso educativo, más que la secuencia mecánica del posible impacto de los escenarios educativos -familia, institución educativa y espacio público. Esa “experiencia del habitar” nos remite a la contingencia cotidiana, al conjunto de acontecimientos que conforman el estar-siendo en el aquí-ahora situado, en donde nos sujetamos (nos sujetan) a la trama de significados del ser en el estar. Ese habitar el mundo toma contacto con la materialidad del territorio, nos coloca siendo en relación al arraigo de pertenecer a un terruño, habitado también por un colectivo que se reconfigura con nuestro hacer y nuestro pensar. Este trabajo pretende explorar el acto de educar como parte de la conformación del estar en el mundo gravitado por su territorio (Kusch, 1975; Cullen, 2016), busca acercarse al argumento que esgrima la importancia del estar situado en el accionar educativo, recuperando la posibilidad de asumir el rescate de la dimensión pedagógica que encierra el mundo del trabajo como una tarea colectiva transformadora para los trabajadores de la Universidad de la República-Uruguay.

**Palabras clave:** Pedagogía Social - Educación Social - Mundo del Trabajo

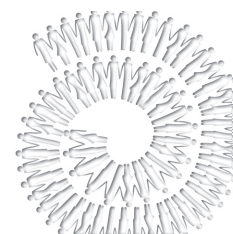
## **Abstract**

Social Pedagogy is affirmed in the event of happening, installing the experience of inhabiting the world as a key element in the educational process, rather than the mechanical sequence of the possible impact of educational scenarios - family, educational institution and public space. This “experience of living” refers us to the daily contingency, to the set of events that make up the being-being in the here-now located, where we are subject (subject) to the plot of meanings of being in being. That inhabiting the world makes contact with the materiality of the territory, places us being in relation to the roots of belonging to a terroir, also inhabited by a collective that reconfigures itself with our doing and our thinking. This work aims to explore the act of educating as part of the conformation of being in the world gravitated by its territory (Kusch, 1975; Cullen, 2016), seeks to approach the argument that wields the importance of being situated in the educational action, recovering the possibility of assuming the rescue of the pedagogical dimension that encloses the world of work as a transformative collective task for the workers of the University of the Republic-Uruguay.

**Keywords:** Social Pedagogy - Social Education - World of Work

Recibido: 24-02-2019

Aceptado: 22-08-2019



## INTRODUCCIÓN

La Pedagogía Social se afirma en el acontecer del suceso, instalando la experiencia de habitar el mundo como elemento clave en el proceso educativo, más que la secuencia mecánica (sin ser específicamente social) del posible impacto de los escenarios educativos -familia, institución educativa y espacio público. Esa “experiencia del habitar” nos remite a la contingencia cotidiana, al conjunto de acontecimientos que conforman el estar-siendo en el aquí-ahora situado, en donde los sujetos nos sujetamos (nos sujetan) a la trama de significados del ser en el estar.

Este trabajo pretende explorar el acto de educar como parte de la conformación del estar en el mundo gravitado por su territorio, busca acercarse al argumento que esgrima la importancia del estar situado en el accionar educativo recuperando la posibilidad de asumir su comprensión como una tarea colectiva.

### Pedagogía Social y mundo del trabajo

Una manifestación gravitatoria es el trabajo como creación y como sustentación vital, desde y en la Pedagogía Social se dará cuenta de la construcción de la noción de trabajo, desde el posicionamiento de adultos trabajadores en el marco de una institución educativa. Será la voz de los trabajadores técnicos, administrativos y de servicios de la Universidad de la República que nos abrirán su panorama respecto a la concepción del trabajo, su vinculación con la formación permanente, las nuevas formas de organización del desempeño, la automatización, la tercerización de actividades y el cambio institucional en este ejercicio cotidiano de estar habitando el mundo.

Para ingresar en el terreno de la pedagogía social, sumamos a Paul Natorp (1913), el cual estriba su conceptualización en la distinción de la pedagogía como ciencia de la formación, en esta residen en los fundamentos teóricos para la demarcación entre educación e instrucción y la pedagogía social concentra su atención en la relación de la educación y la comunidad, en tanto:

[...]el reconocimiento fundamental de que la educación del individuo está condicionada en todos aspectos por la comunidad, así como, viceversa, una formación humana de la comunidad está condicionada por una educación del individuo conforme a ella y que participa en ella. Las condiciones sociales de la educación y las condiciones sociales de la educación de la vida social, unidas estrechamente, forman el tema de la Pedagogía Social [...] la comprensión completa de la educación es la educación social; esta incluye la individual. (p.119)

Así, la pedagogía social natorpiana, en su interpretación de la organización política y social de la educación propone una gradación orgánica e institucional de esta,



expresada en las familias, la escuela y en la educación dada por las asociaciones de adultos constituidas libremente.

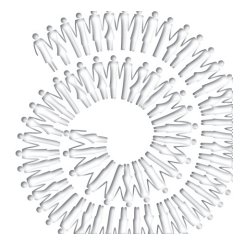
En esta última se focaliza la perspectiva de la educación a lo largo de la vida, tan impulsada en estos tiempos (Delors, 1986), operando como una educación de tipo superior, que comprende la experiencia universitaria, pero que la trasciende conformando “un punto medio del trabajo libre de la educación para los adultos de todos los círculos populares [...] el problema más importante sería el de organizar de cierta manera la organización libre de los adultos, en todas las clases [...] especialmente en las clases trabajadoras” (Natorp 1913, p.124).

Más allá del presunto idealismo atribuido a la Pedagogía Social de Natorp (1913), lo que parece claro destacar es la mutua influencia de la actividad de individuos asociados en los asuntos de la comunidad y la política, los grados de libertad y posibilidad de su acción serán la expresión de su condicionalidad, sus decisiones estarán enmarcadas en la contingencia de su situación. Partiendo entonces de los distintos ámbitos de la educación, de su heterogénea vinculación con sectores de clase, grupos etarios, y tramas culturales, la Pedagogía Social concentra sus esfuerzos en la configuración de los fundamentos teóricos surgidos desde los acontecimientos y sucesos que constituyen los distintos planos de la realidad educativa.

Desde allí se concentran: en la educación de la infancia, de los adultos, en las temáticas inherentes a la educación para el mundo del trabajo, el papel de lo lúdico, el entretenimiento, la animación sociocultural, la violencia en la comunidad educativa, los enfoques de género, el impacto de las tecnologías de la información, en la configuración de la relación educativa, la construcción de la ciudadanía como derecho, en otros temas, saturando el ejercicio de demarcación epistemológica del “objeto” de la Pedagogía Social como disciplina.

Esa saturación, la cual puede ser interpretada como una dificultad en el trazado de los contornos que identifican al objeto o determinan las problemáticas abordadas por la disciplina, constituye parte inherente de su demarcación; posibilitando una tensión permanente en el proceso de recorte de contenidos y configuración de prácticas que conforman los procesos de la educación como sustantiva de la tramitación de la herencia cultural (Frigerio y Diker 2005).

Tensión que expresa la dimensión política del acto de educar y canaliza las pretensiones de dominación y poder, esta aparente difusión del objeto lejos de actuar como un factor de freno o retroceso ha permitido un conjunto de aportes y abordajes. En particular, ha abonado el terreno interpretativo de la configuración de los sujetos de la educación, poniendo de manifiesto la imposibilidad de separación entre sujeto de la educación y el



objeto de conocimiento de la pedagogía, en el afán de su regulación como un campo disciplinar (Frigerio y Diker, 2005; Freire, 1996).

A su vez, la recursividad como principio del pensamiento complejo propuesto por Edgar Morin (2001) contribuye a la interpretación de la dinámica de la relación entre objeto de conocimiento de la pedagogía y sujeto de la educación:

El principio del bucle recursivo supera la noción de regulación por la de autoproducción y auto organización. Se trata de un bucle generador en que los productos y los efectos son en sí mismos productores y causantes de lo que producen [...] somos los productos de un sistema de reproducción que surge de los tiempos más remotos. (p. 99-100)

En esa dinámica posicionamos el esfuerzo de demarcación del objeto de conocimiento de la Pedagogía Social, el cual es indisoluble de la construcción del sujeto de la educación en donde su caracterización recogerá los trazos de la historia de la propia pedagogía, produciendo las categorías que intentan formar parte del proceso de autoproducción y auto-organización conceptual.

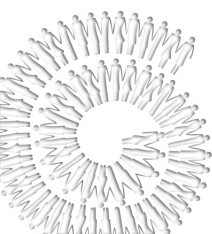
La mencionada recursividad también impacta en la socialización, otorgándole un nuevo sentido, en donde su aparente unidireccionalidad, familias y escuelas participan en una secuencia acoplada al desarrollo etario del sujeto, configuran múltiples trayectorias apartadas de un trazado lineal.

Esto no diluye la posibilidad de demarcación del objeto de la Pedagogía Social, o mejor, su orientación finalista en donde habría “de convocarnos a trabajar para un mundo abierto, para las incertidumbre, desde una ética nueva: el reconocimiento de los derechos sociales de inserción social y económica” (Nuñez, 2002, p.37).

La Pedagogía Social expone así su pretensión orientadora, inscripta en la actualidad, en tiempos de incertidumbre, donde prima el efecto de las tecnologías y la primacía de los enfoques de género, su impacto en la organización del trabajo y principalmente la dilución de los mandatos instituyentes tradicionales de la familia y las instituciones educativas, conformando una escenario, que para la actuación educativa la torna desconcertante y desafiante (Giddens, 1995; Beck, 2006; Bauman, 2007, Sennett, 2006).

La incertidumbre se ha instalado como una categoría consolidada y condicionante de la elaboración conceptual para la Pedagogía Social, representa una tensión epistemológica que cuestiona sus elementos constitutivos, en particular en su pretendida capacidad normalizadora y prescriptiva.

Si el futuro se torna impreciso, indeterminado y difuso, la tarea de la pedagogía como un discurso orientador de la práctica educativa, basado en la determinación histórica de un modelo de hombre, sociedad y cultura, en donde los educadores y las



instituciones educativas deberían actuar en consonancia, no puede resultar un obstáculo epistemológico que agriete la posibilidad de una modelización prospectiva de lo humano. Esto requeriría mayor explicitación; por el contrario, la incertidumbre se posiciona como una categoría central en la elaboración de los discursos pedagógicos críticos frente a la aceptación del carácter meramente conservador de la educación.

Por otro lado, la incertidumbre instala el reconocimiento del declive de la pretensión del dominio prospectivo de la acción social humana y abre una perspectiva dinamizadora de la investigación y el estudio del fenómeno educativo; en particular la Pedagogía Social, como disciplina contribuiría a recuperar el carácter enigmático de la acción educativa con énfasis en lo social.

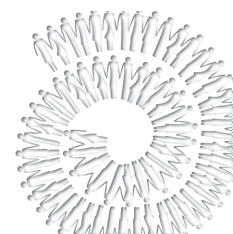
También pone en juego la temporalidad como un acto de continuidad lineal y organizada, y nos vincula a la propuesta que Inés Dussel (2016) realiza en su análisis del historiador George Didi-Huberman, que plantea la recuperación de la idea foucaultiana de que el saber puede efectuar “tajos”, “cortes” de la información contenida en el archivo documental que soporta la interpretación. Como quien compone una edición filmica establece un montaje en la continuidad configurando un relato de saber, de los saberes, en cierta medida del relato histórico, instalando una trama de veracidad en la incertidumbre de los sucesos.

La invitación a hacer tajos no es solamente para provocar, aun cuando creo que Foucault era un gran provocador y eso es algo que en el pensamiento siempre es bienvenido porque implica plantearse con libertad otros problemas, poder discutir lo que creemos que sabemos y poder plantear otros órdenes. Pero me parece que esta línea que propone Didi-Huberman de pensar en hacer tajos, cortar, montajes y hacer, si se quiere, mejores montajes, es muy interesante y sugerente. (Dussel 2016, p.30)

Así, la relación educativa puede otorgarle al acto educativo la posibilidad de constituirse en un mutua provocación creativa entre partes que aprenden, en la medida en que lo que deberá ser aprendido-educado opera como un guion a ser interpretado en la escena educativa, tornando sustantivo el valor de la confianza que despierta la necesidad del contacto entre sujetos que se complementan.

La Pedagogía Social desde su raíz natorpiana recupera más que la secuencia de los escenarios educativos, se afirma en la relevancia del acontecer de suceso, de modo tal que instala la relevancia de los ámbitos tradicionales en el proceso de humanización. En consonancia con este enfoque, los aportes de Cullen (2016), en su conocido estudio del pensamiento de Kusch, contribuye a la interpretación del suceso pedagógico, en la demarcación de los espacios educativos al afirmar que:

Es *el hijo*, el fruto viviente, que implica que el acontecer se hace fecundidad. Esta transformación de la pareja en familia es la que transforma la casa en escuela. Hay



aquí nuevamente una diferencia importante. La casa es casa y es *escuela*. Es decir, en esta experiencia del habitar como enseñar (intencionalidad que llamaremos *pedagógica*), la casa es escuela, pero se sigue sustrayendo como casa. (p.23)

Esa “experiencia del habitar” nos remite a la contingencia cotidiana, al conjunto de acontecimientos que conforman el estar-siendo en el aquí-ahora situado, en donde los sujetos nos sujetamos y nos sujetan a la trama de significados que nos hacen ser en el estar.

El habitar el mundo o un lugar en el mundo remite al contacto con la materialidad del territorio, nos coloca siendo en relación al arraigo de pertenecer a un terruño, habitado también por un colectivo que se reconfigura con nuestro hacer y nuestro pensar. Por ello:

[...] la ley de la tierra no es la gravedad, ni nada análogo a ella. Es la ley de la conservación del género humano y del desarrollo de sus posibilidades, que gravita toda la comprensión, ya que “*el pensamiento no se ve ni se toca, pero pesa*” (Kusch)  
[...] Es que la tierra es el primer bien común de la humanidad. (Cullen, 2016, p.47)

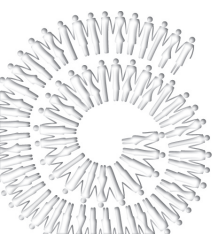
El suelo sostiene e impulsa el accionar del sujeto escenificado en su cotidianidad, no solo en su hacer, también en el pensar que cobra significado en relación a su gravitar en el mundo-tierra, el suelo que el sujeto habita expresa:

[...] una gravidez insalvable de lo absoluto lo que provoca la comunicación por el simple hecho de que nadie es realmente, y que todos están, y que por esta inquietante instalación es que se da la comunidad como un diálogo permanente. De ahí es que la comunidad no sea lo que todos mantienen en común, sino que es esencialmente, el estar reunidos [...] reunión para encontrar a través del diálogo el verbo que brinde el sentido. (Kusch, 1978, p.97)

En ese diálogo interviene la Pedagogía Social con una intencionalidad enseñante, que otorga sentido a la comunidad reunida en colectivos, que pretende la construcción de sentidos del estar y del ser en el mundo. La Pedagogía Social contribuye así a la generación de sentido de la acción de los educadores y participa en la formulación del relato identitario de la cultura.

Lo absoluto, como resultante de la relación educativa se expresa en la apropiación de los instrumentos que operan en la comunicación codificada, en los constructos de sentidos y significados. Esto es, propende al desarrollo de las habilidades y comportamientos requeridos para aprehender y tramitar la cultura, a través de los lenguajes que componen un diálogo intencionado.

Así, Kush (1978) establece con claridad la dinámica entre el ser y estar, donde no existe primacía entre ambos, sino que constituyen una unidad como caras de una misma



moneda, que encuentran en la gravitación del pensamiento y en el hacer en comunidad su proyecto vital y de humanización:

Aunque el *ser* pareciera una variante del *estar más o mejor*, el *estar* es igualmente originario. Pero ambos no se excluyen. Lo que hay es un redimensionamiento para llegar a lo absoluto y es donde lo referente al *ser* se relativiza. Es más, en vez de haber una controversia entre *ser* y *estar*, hay más bien una conjunción, lo cual se expresaría como *estar-siendo*. (p.99)

Entonces el acto educativo expresa un rango del *estar-siendo*, el cual encuentra en las formulaciones de la Pedagogía Social su intencionalidad y sentido, atravesando la relación educativa dotándola de orientación y especificidad. La construcción identitaria de los educadores enmarcados en las prácticas educativas tributarias de la Pedagogía Social se compone, en cierta medida, de la dinámica de su *estar-siendo* en un nosotros comunitario.

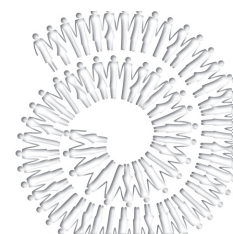
Pero la dinámica del *estar-siendo* en la relación educativa no puede quedar subsumida o anclada en la cristalización identitaria, debe presuponer en base al diálogo un profundo movimiento reflexivo que conduzca al cuestionamiento que interpele ese *estar-siendo*. En dicho movimiento se da forma a la propia relación educativa, sostenida en una constante provocación creativa, que impone la crítica como actitud recurrente y, a su vez, se constituye en acción política de la relación entre formación y conocimiento.

Nos referimos a lo que Cullen (2014) formuló con precisión, en tanto la formación será concebida:

[...] como la búsqueda del ser sujeto desde el mero *estar*, y no como la imposición de un modelo único de sujeto para aprender a ser sin *estar*. Esto permite resistir con inteligencia responsable a un supuesto pensamiento único que pretende separar el sujeto que “formado” piensa y actúa bien, del sujeto cultural que meramente está buscando, justamente, su sujeto. (p.599)

La Pedagogía Social situada en el territorio de la educación social posibilita una ampliación de la conceptualización de la educación y, en un sentido restringido, permite abordar los procesos de formalización de la educación; en tiempos donde el dispositivo pedagógico se encuentra interpelado por nuevas prácticas educativas que buscan alcanzar resultados integrales e integradores de los sujetos de la educación.

Desde esta perspectiva, asistimos a los adultos trabajadores como sujetos de la educación, en el marco del Instituto de Capacitación y Formación de la Universidad de la República (UDELAR). Allí se llevó adelante el Diagnóstico de Necesidades de Capacitación y Formación para la elaboración del Plan de Capacitación 2015-2019, se exploraron las afirmaciones de un conjunto de trabajadores administrativos, técnicos y de servicios, respecto de su concepción del mundo del trabajo.





A nivel institucional, el problema estriba en la inexistencia de un diagnóstico de tipo organizacional, que aporte elementos para un cambio estratégico en el campo de la gestión universitaria. En particular, en relación a los objetivos estratégicos que proponen las autoridades respecto de la gestión educativa, la capacitación y formación de los funcionarios no docentes, que rompa con cierta inercia valorativa expresada en una problemática recurrentemente en aspectos tales como:

- una escasa o nula relevancia por parte de las autoridades universitarias del papel que juega la capacitación y la formación de los funcionarios no docentes en la gestión universitaria;
- la valoración de la gestión en un plano subsidiario respecto de las funciones de investigación, docencia y extensión de la Universidad de la República (UDELAR);
- la capacitación de los funcionarios no docentes desligada de la carrera administrativa, reduciéndola a un ámbito de aprendizajes para un adecuado desempeño de sus tareas y actividades;
- la formación continua de los funcionarios integra la evaluación del desempeño de los funcionarios no docentes, pero alejada de un enfoque de mejora continua del gestión, quedando reducida a la ponderación de méritos.

Como elemento recurrente se afirma la noción de centralidad que el trabajo reviste para los trabajadores consultados, frente a un escenario social y económico incierto, el mundo de trabajo se constituye en una zona de actividad constitutiva de su identidad en tanto adultos y se distancia de visiones que le otorgan al trabajo un lugar secundario.

A su vez, los cambios permanentes introducidos por dispositivos tecnológicos, aplicados con carácter sustitutivo de las tareas realizadas anteriormente por los trabajadores, referidos a sistemas horizontales de gestión administrativa, financiera, presupuestal de control de personas y objetos, retroalimenta la incertidumbre por un lado, pero por otro potencia la necesidad de capacitación, actualización y formación permanente.

En un reciente trabajo presentado en el marco de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2017) se afirma que el mundo del trabajo se encuentra:

[...] enfrentando uno de los más profundos cambios de su historia. Los empleos del Siglo XXI requieren de habilidades y competencias de base más compleja (técnica digital y socioemocional) y retan a los sistemas educativos y a la formación profesional no solo a estar al día sino a anticipar los nuevos requerimientos y ofrecer educación a lo largo de la vida. (p.15)

Siendo una variable fundamental para la explicación de estos profundos cambios, la actual revolución tecnológica, que impacta en la dinámica de la destrucción-creación de empleo, fenómeno inherente a la dinámica del sistema capitalista. Esto ha traído



aparejado diversas interpretaciones, desde posiciones apocalípticas y distópicas, hasta las visiones más optimistas relacionadas con una mejora renovadora, aunque requeriría mayor explicitación de la adaptación capitalista. (Reimer, 1993; Beck, 2001; Rifkin, 2014; Byung-Chun Han, 2012).

El conjunto de las ocupaciones laborales que requieren escasa calificación y formación se encontraría amenazado y en un corto plazo serían sustituidas por los procesos automatizados y robotizados de la “inteligencia artificial”, de manera tal que:

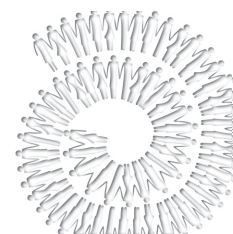
[...] se abre un amplio campo para que las máquinas inteligentes complementen y multipliquen las habilidades humanas, se conviertan en asistentes inteligentes de los trabajadores humanos. Pero, aún los optimistas, reconocen que este escenario de complementariedad es algo que no ocurrirá automáticamente, sino solo con un concentrado esfuerzo de las políticas públicas, nuevas actitudes y mentalidades de las empresas públicas y en los individuos para hacer aprendizaje a lo largo de la vida y nuevos pactos sociales e instituciones que estimulen los cambios y las inversiones requeridas. La modernización y la adaptación de los sistemas educativos y de formación profesional, están el centro de las discusiones. (OIT, 2017, p.18)

Desde allí, postulados de competencias laborales de última generación, que además de las “tradicionales” competencias básicas y técnicas, incorporen las del dominio socioemocional, que promueve la “fortaleza emocional” para sostener los impactos de la dinámica cambiante del mercado laboral y hacerle frente a las incertidumbres que esto conlleva.

Prepararse para la incertidumbre requiere de una educación y aprendizaje a lo largo de la vida, el cual combina el diálogo social, clara definición de los actores (Estado, empresas, instituciones de formación pública y/o privadas y trabajadores) en cuanto a sus funciones y responsabilidades, desarrollo de un marco jurídico y acuerdos de financiación público-privada, esas son la trazas fundamentales de las actuales recomendaciones de OIT (2017, p.77).

Desde el punto de vista metodológico, los trabajadores consultados apuntan a la participación en situaciones de aprendizaje que deberán propiciar el aprendizaje colaborativo estimulando su participación, desde la curiosidad, la indagación y la creatividad. Esto contribuye a despertar el interés necesario y la disposición de los adultos en sus ámbitos de trabajo para la formación continua.

Al responder a un enfoque participativo de la formación, el cual debe permitir disponer democráticamente de los contenidos culturales y de su expresión metodológica, lo que implica necesariamente el involucramiento activo de los integrantes del proceso educativo, sustentados en la puesta en común de la información y formación de todos en el marco de una experiencia comunicativa.



Generar oportunidades para la reflexión participativa de los trabajadores respecto de sus percepciones, representaciones y características de los contextos en que actúan, implica adoptar decisiones de política institucional, materializadas en un conjunto de acciones intencionadas. Estas encierran un propósito determinado que se desprende y constituye una estructura conceptual que actúa y aporta orientación a la intervención educativa.

La generación de espacios participativos en donde los trabajadores se involucren en la reflexión e interpretación de sus prácticas laborales cotidianas, conlleva necesariamente un acto de apertura y responsabilidad de los actores institucionales que las activan y gestionan, constituyendo un compromiso de continuidad y cambio.

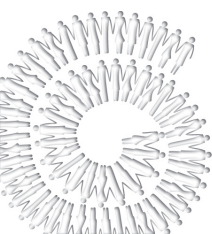
El enfoque basado en la participación de los actores integrantes de una institución comparte la concepción de que la gestión es más que la administración, y se trata de un proceso de permanentes ajustes entre la dinámica existente entre los elementos que comparten el medio externo y el interno de la organización. Esto se traduce en decisiones y acciones de los individuos y grupos que la configuran cotidianamente, dando lugar a modelos de gestión para dar respuesta a las prescripciones y mandatos instituidos.

Así, la gestión deviene intervención en su ejecución, y torna visible problemáticas que operan en la dinámica de la institución en el sentido de su fortalecimiento y mejora, pero también expone los posibles obstáculos de tipo relacional, jerárquico y comunicacional. En definitiva, se trata de la circulación del poder y los poderes sostenidos en las posiciones y funciones institucionales, se refiere entonces a la dimensión política institucional, donde “las cosas” se ponen en movimiento y comienzan a suceder (Blejmar, 2005).

## CONCLUSIONES

La Pedagogía Social en su expresión creativa debe operar al menos como una red de sustentación conceptual de contención y retención, frente a los riesgos que presumen una búsqueda de puntos de referencia en este estar-siendo frente a una aparente deriva de la práctica educativa. Su tarea entonces deberá contribuir en la construcción de los marcos conceptuales de las políticas educativas que promueva la cohesión social y la integración de los individuos. En los actuales escenarios dinámicos de la educación social aportará en la formulación de la intencionalidad educativa de los proyectos educativos, teniendo presente que los grados de contingencia de la acción educativa y su planificación persistirá como parte de sus elementos constitutivos.

La práctica educativa recupera su territorialidad materializada en gran medida en las acciones de intercambio, producción y concentración de riqueza constitutivos del mundo del trabajo; la pedagogía social se resignifica en la recuperación de la dimensión



educativa crítica de la desigualdad económica en la deriva del capitalismo-postcapitalismo (Dierckxsens 2006; Berardi 2007).

En relación al mundo de trabajo, la Pedagogía Social posibilita un punto de enfoque de la problemática, cargada de las derivas que el capital genera en las situaciones individuales pero particularmente en sus repercusiones en términos colectivos.

Las expresiones de los trabajadores consultados estriban en la incertidumbre que generan: la especulación financiera, la incorporación de tecnología y nuevas formas del hacer cotidiano en el desempeño laboral. Ese hacer se sabe amenazado por nuevos procedimientos, formas de organización y relación laboral. La relación tiempo-productividad se instala y se desliza entre la mejora del uso del “tiempo libre” y cierto aumento de la precarización de las formas contractuales y legales del vínculo laboral.

El aumento de las tercerizaciones en el plano de los servicios también se perfila como zona de riesgo, aspectos relacionados con las acciones rutinarias de control, seguridad e higiene ambiental parecen desplazarse hacia las privatizaciones de tareas. A su vez, la incorporación de tecnologías de comunicación, de control y servicios opera como un elemento de mejora en la dinámica rutinaria de las tareas desempeñadas con anterioridad y le añaden cierto grado de desafío basado en la capacitación permanente.

Los trabajadores están mayoritariamente a favor de la incorporación de los cambios que encierran los nuevos dispositivos tecnológicos para el desarrollo de la tarea, también se encuentran expectantes y proclives frente a la oferta de capacitación que les permita adquirir nuevas competencias que los sostengan en su empleo.

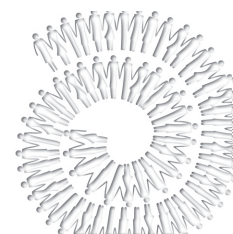
No se trata desde aquí posicionarse sobre el binomio distópico-utópico del fin del trabajo, lo que parece estar claro para los propios trabajadores es que el fenómeno de alteración de la naturaleza del trabajo es un fenómeno palpable. También que la supresión de puestos de trabajos rutinarios por la automatización del mundo del trabajo no parece arrastrar grupos ocupacionales enteros, sino modificación y supresión de tareas que se realizan en su interna.

La Pedagogía Social permite un marco interpretativo y reflexivo que hace del estar siendo en el mundo del trabajo un acto comunicativo y participativo de los adultos trabajadores en los procesos de transformación que se viene registrando en la organización y requerimientos del trabajo en las deriva del capital.

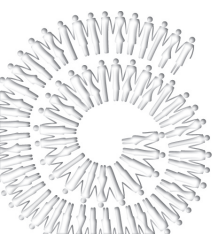
## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2007). *Vida líquida*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.



- Beck, U. (2006). *La Sociedad del Riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Beck, U. (2001). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Berardi, F. (2007). *Generación Post-Alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Byung-Chul Han. (2012). *La sociedad del cansancio*. México: Editorial Herder.
- Caride, J.A. (2002). La Pedagogía Social. En V. Nuñez, *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social* (pp. X–XX). Barcelona, España: Gedisa
- Cullen, C. (2016). *Fenomenosofía de la crisis moral. La sabiduría de la experiencia de los pueblos*. Buenos Aires, Argentina: Las cuarenta.
- Cullen, C. (2014). El conocimiento “forma” cuando se sabe “deformado” por el suelo que habitamos. *Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba*, 19(3), p. 585-602.
- Delors, J. (1996). *Informe UNESCO. La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana.
- Dierckxsens, W. (2006). *La transición hacia el postcapitalismo. El socialismo del siglo XXI*. Caracas, Venezuela: Monte Avila.
- Diagnóstico de Necesidades de Capacitación y Formación para la elaboración del Plan de Capacitación. (UDELAR). (2015-2019). Recuperado de <https://www.capacitación.edu.uy>
- Dussel, I. (2016). El “efecto Foucault” en educación: Notas sobre los usos, malas lecturas y relecturas de un pensamiento. En E. Langer y B. Buenaventura, *Usos y perspectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte* (p.299). Buenos Aires, Argentina: Editorial Del Gato gris.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Frigerio, G. y Diker, G. (Comp). (2005). *La Educación ese acto político*. Buenos Aires, Argentina: Del estante.
- Frigerio G. Diker, G. (comp) (2005). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en la acción* Buenos Aires, Argentina Ed: Novedades Educativas



- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Kush R. (1975). *Esbozo de una Antropología Filosófica Latinoamericana. Colección Estudios Filosóficos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Castañeda.
- Morin, E. (2001). *La Cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Natorp, P. (1913). *Pedagogía Social*. Madrid, España: De la Lectura.
- Núñez, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona, España: Gedisa.
- OIT/CINTERFOR. (2017). *El Futuro de la formación profesional en América Latina y el Caribe. Diagnóstico y lineamientos para su fortalecimiento*. Montevideo, Uruguay.
- Ortega Esteban, J. (2002) La escuela como plataforma de integración. La educación social y la escuela ante los desafíos de la sociedad en transformación. En Núñez, V. (comp). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, (pp 113-156). Barcelona, España: Gedisa.
- Reimer, R. (1993). *El trabajo de las Naciones. Hacia el capitalismo del Siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor.
- Rifkin, J. (2014). *La Sociedad de coste marginal cero. El internet de las cosas, el procomún colaborativo y el eclipse del capitalismo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Anagrama.

---

<sup>1</sup> **Dalton Rodríguez Acosta**. Magíster en Educación Social Universidad de Sevilla. Licenciado en Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad de la República. Docente-investigador Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y del Instituto de Capacitación y Formación de la Universidad de la Republica.

