

La formación de los profesionales de la educación

Una mirada desde la Educación Social frente a dilemas de falsa oposición

Oscar Castro | Educador Social. Articulador Nacional de Carrera en Educación Social – CFE.
Docente en la formación de Educadores Sociales en el CeRP Maldonado.

Walter López | Educador Social. Articulador Nacional de Prácticas en Educación Social – CFE.
Docente en la formación de Educadores Sociales en el IFD Rivera.

Resumen

Nos abocaremos a historiar, desde una perspectiva particular, el origen de la Educación Social y la formación de Educadores Sociales en el Uruguay, desde donde se plantean algunas inquietudes a la luz de las transformaciones propuestas para la formación de los profesionales de la educación.

Para ello proponemos el siguiente itinerario: 1) La educación de “los menores”. Una historia de desencuentros; 2) La Pedagogía Social como matriz de las prácticas educativo-sociales; 3) La formación en Educación Social en el Uruguay; 4) La formación de profesionales en educación; 5) Evitar dilemas de falsa oposición; primer movimiento para una construcción colectiva.

1) La educación de “los menores”. Una historia de desencuentros

Una breve revisión histórica en relación con la atención a la infancia nos sitúa en una concepción de educación y del ejercicio de la profesión educativa, que está construida desde sus inicios sobre la base de una diferenciación dicotómica que posteriormente deventría en una desigualdad sustentada en una falsa antinomia o, como veremos más adelante en palabras de Vaz Ferreira (1979), en una falacia.

La sociedad uruguaya postindependencia mantuvo pautas coloniales en su estructura social y en su cotidianidad. También mantuvo por décadas el “derecho indiano” como marco jurídico vigente y regulador de la vida social, política y económica.

La Constitución de la República Oriental del Uruguay¹ de 1830, como primer dispositivo jurídico nacional, estableció un marco para la república en el que las competencias sobre lo educativo recayeron en las Juntas Económico-Administrativas (entes locales).

Entre las actividades y competencias de estas juntas, en el Artículo 126 se señala:

«Su principal objeto será promover la agricultura, la prosperidad y ventajas del Departamento en todos sus ramos: velar así sobre la educación primaria, como sobre la conservación de los derechos individuales; y proponer a la Legislatura y al Gobierno todas las mejoras que juzgaren necesarias o útiles.»

¹ En línea: <http://www.bibna.gub.uy/innovaportal/file/72202/1/constitucion-de-1830.pdf>



Este organismo, compuesto «de ciudadanos vecinos, con propiedades raíces en sus respectivos distritos, y cuyo número, según la población, no podrá bajar de cinco ni pasar de nueve» (Artículo 122), tenía entre muchos cometidos, el deber de encargarse de lo educativo. Se implementaron así las popularmente conocidas “Escuelas de la Junta”, espacios educativos orientados a la instrucción de los ciudadanos, que consistía en el aprendizaje de la lectoescritura básica.

El Instituto de Instrucción Pública se creó por decreto ley del 13 de setiembre de 1847, en cuyo preámbulo se lee:

«La educación del hombre es el germen creador de la prosperidad de las naciones y de la felicidad de los pueblos, porque en ella reside el saber que da las buenas instituciones, y la virtud que las consolida y arraiga en las costumbres. El cuidado de su desarrollo, de su aplicación y de su tendencia, no puede ser pues, la obra de la especulación, de las creencias individuales o de los intereses de secta. Esa atribución es exclusiva de los Gobiernos [...] de otro modo no puede existir el civismo, esa armonía social sin la que no hay orden, tranquilidad, fuerza ni vida para los Estados...» (apud Reyes, 1972:50-51)

En este fragmento se nota la importancia dada a la educación por parte del Estado, asignándole un lugar privilegiado en el engranaje de la producción de civilidad y de reproducción de la sociedad. La educación debe ser responsabilidad del Estado, y estar orientada a la formación del ciudadano, al progreso de la Nación y al desarrollo de un Estado Liberal.

A su vez, depositaría en la familia la responsabilidad de garantizar la enseñanza moral de los hijos y la inscripción en el sistema nacional de enseñanza.

La matriz del Estado establecía una organización basada en instituciones orientadas a la universalización y en la homogeneización del poblador en cuanto ciudadano. En este marco, el sistema de enseñanza, junto con otros dispositivos institucionales, era concebido como central para la consolidación del modelo.

Sin embargo, esta pretensión universalista establece operativamente una frontera que delimita la inclusión de aquellos sujetos que cumplen con supuestos (no siempre explícitos o reglamentados) y requisitos institucionales tales como familia constituida, hábitos y costumbres sujetas a la normalidad de época, cuidados, referencias adultas claras y comportamientos sociales acordes a los valores socialmente establecidos.

De cierta manera, contar con condiciones simbólicas y materiales que hacen a un respaldo, reparo y cuidado, se constituye en un “requisito” operante que produce socialmente categorías de “infancias” (en plural, diferentes infancias en función de sus condiciones concretas de existencia); una dentro del sistema educativo, otra fuera de él. Esto redundaba, por parte del Instituto de Instrucción Pública, en un cierto tratamiento dispar de los niños con relación a las condiciones familiares, sociales y económicas.

Se detectan situaciones concebidas y tratadas en paralelo. Se irán construyendo: hijos e hijastros, niños y menores, alumnos y pupilos, descendientes y expósitos. También se constituirá un mundo adulto desde los lugares otorgados por esta lógica: preceptores, maestros, instructores, cuidadores, vigilantes.

Esta dicotomía de la existencia, que parte de un modelo de normalidad, ubica como contraparte a aquello que escapa, altera o interpela esta idealización, conformando así un pensamiento binario cuyo efecto será la subordinación de lo “anormal”, tomando al sujeto como problema y no como emergente de una situación problemática; tomando al sujeto como objeto de beneficencia, de intervenciones focalizadas para lo que se sale del deber ser. Frente a ello se

generaron instituciones focalizadas de “atención” a estas situaciones, que dibujaban trazos o recorridos distintos a los pautados para los moral y materialmente aptos, cuestión que entendemos se sostiene (de manera más estilizada) hasta el día de hoy.

En este marco era el Hospital de Caridad el que tenía el mandato de atender estas situaciones irregulares o desviadas, bajo la perspectiva higienista imperante. Se ocuparía de la asistencia médica pública, la atención y la internación de alienados, atención a huérfanos y expósitos, atención a mendigos, formación y educación de huérfanos y expósitos, subordinando la dimensión educativa y de cuidados a la lógica de la salud.

Para los “normales”, escuela y familia; para los “anormales”, cuidado y vigilancia. Este tránsito diferencial reprodujo desigualdades sociales desde una matriz de atención que se basó en la institucionalización-internación, y que procuró la totalización de la vida de los sujetos en el marco del modelo asilar.

Esta presentación esquemática de la historia de la atención a la infancia en el Uruguay, tiene la intención de plantear un escenario dicotómico en el cual solamente un formato de atención será educativo y solo un rol adulto será educador. Esto cimentará un constructo histórico que se irá reformando sin alterar su formato inicial, y su más reciente expresión es la caracterización de dos educaciones, la Educación Formal y la Educación No Formal, reproduciendo y produciendo una dicotomía artificial con relación a la educación, que transforma lo que es diferente en desigual.

2) La Pedagogía Social como matriz de las prácticas educativo-sociales

Es de consenso en la Educación Social reconocer en las producciones de Paul Natorp (1854-1924) y Herman Nohl (1879-1960) los inicios de la Pedagogía Social. Al ser contemporáneos compartieron una Europa convulsionada, una Alemania estremecida por las profundas alteraciones sociales producidas por la explosión de la industrialización. Los profundos conflictos asociados a los cambios económicos, sociales y políticos de la época, cimentaron las reflexiones de estos autores en el intento de darles una respuesta pedagógica.

Como señala Gloria Pérez Serrano, Natorp centrará su reflexión en la relación entre individuos y comunidad, reconociendo como un principio pedagógico que la educación del individuo se desarrolla y cobra valor en el marco de la comunidad. Dirá al respecto:

«La elevación del género humano entero a la altura de la naturaleza humana; la educación del pueblo, es decir, de todos los trabajadores para el trabajo y la cooperación hasta el más alto grado de cultura científica, moral y estética, lo es en comunidad, por la comunidad y en cuanto comunidad...» (Natorp apud Pérez Serrano, 2004:39)

A la educación le compete formar la conciencia y la voluntad de los individuos, en tanto que la comunidad será el ideal regulador de la acción educativa. Desde ello, las condiciones sociales de la educación y las condiciones educativas de la vida social serán el tema de la Pedagogía Social. *«Esta relación mutua general del concepto educación y comunidad, la mantenemos firmemente bajo el concepto de Pedagogía Social.» (ibid., p. 37)*

«La pedagogía social es un saber práctico, síntesis entre el conocimiento del hombre que alcanza la filosofía en tanto que reflexión crítica acerca de la cultura, y la idea de comunidad como fin regulativo de la acción educativa.» (Pérez Serrano, 2002:210)

Para Nohl (cf. Pérez Serrano, 2004), la Pedagogía Social era un sector de la Pedagogía cuyo corpus está dado por la teoría y la praxis de las acciones educativas que se realizan fuera de la escuela; su finalidad será integrar o reintegrar el individuo a la sociedad. Sostenía una perspectiva de la Pedagogía centrada en la ayuda social para superar las necesidades y carencias individuales. La finalidad de esta labor pedagógica social no es la sociedad ni la comunidad, sino el individuo en ellas y la formación del carácter que debe operar en él para su incorporación normalizada en la sociedad productiva de época.

Una pedagogía muy emparentada con el Trabajo Social que, sin serlo, lo complementa al volver enseñables y “aprendibles” los contenidos asistenciales de las políticas sociales. Como señalara su discípula Gertrud Baumer, la Pedagogía Social es *«...el concepto global de la asistencia educativa extraescolar proporcionada por la sociedad y el Estado (...) Todo lo que es educación, pero no escuela ni familia» (apud Pérez Serrano, 2004:43).*

Dejamos formulada la necesaria crítica a esta perspectiva que construye y sostiene una categoría de sujetos “carenciados” o “desvalidos” (palabras de Nohl y Baumer) *per se*, ocultando la dimensión política que produce exclusión, y sobredimensionando la capacidad de transformación de las estructuras económicas por parte de la educación.

Si bien las conceptualizaciones más actuales sobre la Pedagogía Social se caracterizan por ser una reflexión-acción en espacios extraescolares, continúa siendo tema de debate en la región cómo se la configura a la luz de las particularidades de cada contexto. Ejemplo de ello en Uruguay es su vinculación con la “Educación No Formal”; aspecto que sobredetermina, condiciona y separa la reflexión y acción pedagógica de los educadores (en un sentido amplio) y se corre el riesgo de crear un discurso en el que hay sujetos “formales” (escolares) y otros de segunda, “no formales”.

«La clasificación de la educación por ámbitos formales, informales y no formales ya no responde a la actualidad de los procesos educativos, por lo que situar a la Pedagogía Social como ciencia de la educación no formal significa no contemplar algunos aspectos confluyentes entre aquellos ámbitos.» (Moyano, 2005)

Sostener esta perspectiva no produce otra cosa que sostener una dicotomía de la praxis educativa, que establece una dimensión social que se aborda educativamente en la Educación Formal, y un abordaje educativo que se da en lo social amplio por una Educación No Formal.

Y si bien en este marco no somos defensores obtusos de una Pedagogía Social, reconocemos la necesidad actual de adjetivarla a efectos de interpelar las prácticas educativas para poder reubicar la originaria dimensión social que la Pedagogía (a secas, no adjetivada) debe contener.

3) La formación en Educación Social en el Uruguay

La formación de los Educadores Sociales en el Uruguay es relativamente nueva, y cuenta con escasos registros sistematizados respecto a su fundación y desarrollo.

Camors (2012) establece tres pilares explicativos del surgimiento de la formación de Educadores Sociales en el Uruguay:

- a) La experiencia educativa en la Escuela granja Martirené (1969-1975).
- b) El intercambio con la formación de educadores especializados en Francia (1973, 1999 a 2001).
- c) La reapertura de la Escuela de Funcionarios del INAME y, en ella, la implementación de la formación de carácter terciario de Educación Social (1989).



a) De la experiencia de Martirené, en esta oportunidad solamente mencionaremos que inició actividades en abril de 1969 y sentó un mojon en la concepción de la educación de niños y adolescentes en el marco de la vida en comunidad, en definitiva, un hito para lo que muchos años después se tomará como práctica pedagógica social en el país.

b) El contacto y el intercambio con la formación de educadores “especializados”, que se desarrollaron con el Centro de Estudios y Formación para la Protección Judicial de la Juventud del Ministerio de Justicia de Francia en Vaucresson, marcaron una impronta formativa de los instructores en el país y, posteriormente, de la formación de Educadores Sociales cuando se recibió asistencia técnica y se realizó un intercambio profesional (1999 y 2001), ya en el marco de la Escuela de Funcionarios del INAME.

c) El retorno a la democracia en el año 1985, la centralidad que adquieren los Derechos Humanos en la opinión pública y en la agenda política, la aprobación internacional de la *Convención sobre los Derechos del Niño* en 1989 y su ratificación por parte de nuestro país en 1990, sumado a sistemáticas denuncias sobre el estado de situación del Consejo del Niño, ligadas fundamentalmente a las pésimas condiciones generales y la falta de capacitación de sus funcionarios, conforman un escenario de opinión pública, con efectos de gravedad en la agenda política y que requiere de necesarios cambios estructurales en el organismo, que sensibilizan, propician y explican la reapertura de la Escuela de Funcionarios.

En 1988, por Ley N° 15.977² se crea el Instituto Nacional del Menor (INAME) en sustitución del Consejo del Niño, y en su reestructura se establece la reapertura de la Escuela de Funcionarios. En ese marco se elabora el Plan de Estudios del Curso Regular de Formación de Educadores, el que es aprobado por el Directorio en septiembre de 1989 dando inicio a los cursos en el año 1990.

² En línea: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp3040173.htm>

La formación de los educadores sociales en la actualidad

En la Ley N° 18.437³ Ley General de Educación se sitúa la formación de Educadores Sociales en el marco del Instituto Universitario de Educación (IUDE) a ser creado, y su institucionalidad cambia del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) al Consejo de Formación en Educación (CFE) como organismo transitorio hasta la materialización del IUDE.

Este cambio institucional, en congruencia con el desarrollo del campo profesional, supuso la formulación y la puesta en marcha de un nuevo Plan de Estudios (ANEP. CFE, 2011), en el que se define el «campo de estudio y acción de la Carrera de Educación Social».

«Dicho campo se configura en el marco de una interacción dinámica y compleja entre diversos ámbitos, organizaciones e instituciones, expresándose en el cruce de un corpus teórico profesional específico; en la formación académica; en las prácticas educativas y en las instituciones marco en las que se desarrollan. La asociación profesional y los marcos legales y reglamentarios que regulan la profesión, constituyen un referente y un factor de transformación del mismo.» (ibid., p. 3)

El “Perfil de egreso” consolida un proceso histórico tendiente a la formación del Educador Social como un profesional de la educación.

«El Educador Social es un profesional de la educación con un saber pedagógico y con competencias específicas para el campo socio-educativo, que desarrolla acciones educativas con individuos, grupos, familias o colectivos, para garantizar a los ciudadanos:

- ▶ *el derecho a la educación durante toda la vida;*
- ▶ *el máximo acceso al patrimonio cultural;*
- ▶ *estrategias para el mejoramiento de la calidad de vida;*
- ▶ *herramientas para desarrollar autonomía y el máximo de sus capacidades para una integración y participación social amplia.» (ibid., p. 6)*

Recalculando el recorrido y la oferta formativa

El documento Fundamentos y Orientaciones de la Propuesta 2017 (ANEP. CFE, 2016), que emerge del trabajo de la Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular (CEDC), plantea algunos principios orientadores de la producción de la nueva propuesta. Es a partir de uno de ellos con relación al perfil de egreso que queremos pensar este pequeño aporte al proceso de la formación de los profesionales de la educación.

«Se busca formar profesionales situados en su tiempo, con capacidad de analizar, interactuar y anticipar respuestas a situaciones complejas. Se trata de profesionales capaces de promover aprendizajes en diversas situaciones, que respeten y garanticen los derechos de todas las personas.» (ibid., p. 9)

La idea situacional que esto introduce en la formación de los educadores rompe con una tradición de formación en la que...

«...prima por lo general ese enfoque aplicacionista (...) no se tienen en cuenta las representaciones y experiencias previas de los futuros docentes, forjadas en sus biografías personales como estudiantes, que (...) con frecuencia son dominantes en las prácticas, y con mayor fuerza aun, en las de los docentes noveles.» (GRE, 2013:26)

Compartimos el proceso que se viene transitando y entendemos necesario profundizarlo, sustituyendo la lógica basada en una clara pretensión de formar “operarios” de instituciones «de tipo arborescente» (Deleuze y Guattari, 1994), para asumir una lógica formativa que promueva procesos donde los profesionales se produzcan en situación.

4) La formación de profesionales en educación

La nueva realidad planteada para la formación de los profesionales de la educación, coloca a muchas de las formaciones educativas en un lugar de responsabilidad y de posibilidad. Cambiar las matrices de formación implica –por causa o consecuencia– redimensionar, reconstruir, replantear el campo de dominio profesional.

Este movimiento, necesario a la vez que obligatorio, configura una nueva forma de construir escenarios y, en ese sentido, cambiar el modo de presentar a los actores.

³ En línea: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp5942154.htm>



Como Educadores Sociales, de cierta manera también nuevos en los menesteres de la educación adjetivada como “formal”, asumimos un cierto grado de extranjería a la práctica docente “tradicional”. Desde ello se pretende reafirmar el camino de la construcción de una formación de “profesionales en educación” que, reconociendo las diferentes formaciones y especificidades, se nuclea en torno a la dimensión pedagógica de la práctica educativa más allá de la diversidad de espacios sociales en los que esta se desarrolla.

Proponemos e invitamos a pensar entonces sobre las particularidades de la formación de cada profesión, a efectos de que estas puedan ser recreadas en pos de pensar la formación de profesionales en educación como un tiempo y un espacio compartidos interdisciplinariamente, que inauguran nuevas claves que amplíen el campo de la reflexión y las prácticas pedagógicas históricamente hegemónicas en torno a lo áulico.

5) Evitar dilemas de falsa oposición; primer movimiento para una construcción colectiva

En este punto nos detendremos en algo no tan reciente, y sin embargo de plena vigencia en cuanto a los desafíos que se asoman con relación a la formación de profesionales en educación tal como hemos expresado y, en particular, en el encuentro entre perspectivas diferentes sobre la acción pedagógica, que presenta la formación de los educadores sociales y la formación de docentes. Hacemos referencia al planteo realizado por Carlos Vaz Ferreira a inicios del siglo XX, en sus Conferencias Pedagógicas, sobre lo que denomina «errores de falsa oposición», en el contexto de

la discusión respecto a las disposiciones pedagógicas con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje en el acto educativo.

«La historia de los procedimientos pedagógicos, de su boga, de su desuso, de las discusiones a su respecto, no es, en la mayoría de los casos, más que una historia de este sofisma. Llegan los pedagogistas a la conclusión de que es bueno y conveniente hacer que sea el niño quien descubra lo que se le quiere enseñar; enseguida concluyen que el otro procedimiento, el natural, que consiste en enseñar propiamente el maestro al niño, es malo. Se aplica, así, un buen procedimiento, pero desterrándose completamente otro procedimiento que también era bueno. No había incompatibilidad entre los dos: eran complementarios; pero a causa de haberlos tomado por contradictorios, uno fue excluido; y si bien se ganó por un lado, se perdió por otro.» (Vaz Ferreira, 1979:19)

Compartimos esta idea de una cierta “tendencia” a “dilematizar” el campo educativo en función de su naturaleza política, conflictiva y de alta sensibilidad pública. Pensar lo educativo en clave dilemática implica aceptar con naturalidad ontológica la lógica de la univocidad, un proceder que admite una única opción frente a la complejidad de lo humano, el disyuntor “o” lo caracterizará: eso “o” lo otro, ser “o” no ser. Un elemento siempre será segregado, excluido, subordinado, negado u ocultado. Toda acción de esta naturaleza es una imposición.

Podríamos decir entonces que para suspender la eficacia operatoria de lo unívoco que la lógica dilemática establece, se requiere recrear la *profesión*⁴ educativa como un ejercicio de perpetuo principiante, en el que la duda, la reflexión sobre lo que hacemos e incluso la asunción de un cierto no saber, puedan convertirse en claves para pensar otras formas de: transitar la *profesionalización* de los educadores y habitar la *profesionalidad*. El ser y el saber respecto a qué es educar, dónde se educa y a quienes se encargan de esta función social requiere ser revisada a tales efectos.

«Una de las mayores adquisiciones del pensamiento se realizaría cuando los hombres comprendieran –no sólo comprendieran, sino sintieran– que una gran parte de las teorías, opiniones, observaciones, etc., que se tratan como opuestas, no lo son. Es una de las falacias más comunes, y por lo cual se gasta en pura pérdida la mayor parte del trabajo pensante de la humanidad, la que consiste en tomar por contradictorio lo que no es contradictorio; en crear falsos dilemas, falsas oposiciones.» (Vaz Ferreira, 1979:7)

A modo de cierre

Advertimos con preocupación aspectos de la relación de la Educación Social con otras profesiones educativas, que operan peligrosamente en la necesaria construcción de un pensamiento y una acción conjunta como profesionales de la educación. En esta oportunidad destacaremos tres elementos que, al ser planteados como dilemáticos, quitan potencia y obturan la acción educativa en clave democrática e integral.

a) Educación Formal – Educación No Formal

Entendemos que las denominaciones Formal, No Formal e Informal, propuestas inicialmente por P. Coombs y sus colaboradores en la década de los sesenta, cumplieron un rol fundamental para proponer prácticas alternativas al formato escolar, en el marco de la crisis mundial de la educación (pos Segunda Guerra Mundial).

También su lectura de la mano de Jaime Trilla en la década de los ochenta tanto en el contexto internacional como nacional, y las políticas de Educación No Formal desarrolladas a partir del año 2005 por el Ministerio de Educación y Cultura, han cumplido una función relevante en la ampliación de la noción de educación.

Sin embargo, consideramos que los desafíos actuales de la educación nacional quedan limitados bajo estas categorías históricas.

Como señala Buenfil Burgos (1993): *«Discurso se entiende (...) como significación inherente a toda organización social»*, por lo que *«las prácticas educativas, [en tanto que] prácticas sociales, son también discursivas»*. En este sentido entendemos que el discurso utilizado constituye a los sujetos, en tanto que se proponen modelos de identificación.

«El hecho de calificar de no formal o informal un tipo de educación no deja de ser negativo, despectivo y, posiblemente, ideológico. No es, por tanto, una mera cuestión nominal. No tener forma es tener sólo potencialidad y, de hecho, no ser nada.» (Ortega Esteban, 2005:167)

b) Pedagogía – Pedagogía Social. La necesidad de ampliar la noción de Pedagogía en la formación en educación de grado

«...nos planteamos a la Pedagogía Social como la disciplina pedagógica desde la que se trabaja, teórica y prácticamente, en las complejas fronteras de la inclusión / exclusión. Así, y en alusión a esas fronteras, se trata de un trabajo de ampliación –en lo pedagógico y en lo político– de las dimensiones de las responsabilidades públicas en educación.» (Núñez, 2007:2)

Este planteo, sin ser novedoso históricamente, nos devuelve la posibilidad de pensar la educación en territorios muchas veces difusos, muchas veces confusos, pero por sobre todas las cosas asumiendo que el hecho educativo no se limita, en cuanto suceso, a unos dispositivos concretos. La seguridad que nos ha dado la noción de que lo educativo se produce exclusivamente en unos ámbitos concretos que, por su parte, determinan en qué consiste el acto de educar, nos ha desmarcado de responsabilidades que se ubican en otros espacios de la vida social.

Quizás volver a pensar momentáneamente en claves que nos posicionen más allá de certezas que se han cristalizado como verdades, nos permite visualizar la instalación de falsas antinomias con relación a la clasificación de los sujetos, la distinción de las competencias de las que la institución educativa debe o no encargarse.

⁴ Al referir a profesión diferenciamos de profesionalización y profesionalidad (cf. Popkewitz, 1990 y Fernández Enguita, 2000).

Por ello pensamos que la pedagogía, con o sin apellidos, debe reivindicarse en clave de motor de pensamiento de quienes llevan adelante el acto educativo ya no como disciplina que piensa la escuela en un caso y lo extraescolar en el otro, sino como una necesaria clave de lectura compartida para producir materialidad en cuanto oferta educativa que asuma su cuota de responsabilidad social respecto a la instrucción, pero también a los cuidados de los recién llegados.

c) Teoría – práctica

La articulación entre teoría y práctica, entre cuerpo teórico y aplicación práctica, genera la posibilidad de establecer un modelo. En nuestro caso, un modelo de Educación Social donde se apliquen los presupuestos epistemológicos de la disciplina Pedagogía Social. Esta construcción no supone un marco teórico-práctico definitivamente cerrado, sino que opera en términos de red teórica, por lo que nos referimos a un modelo sujeto a los cambios espacio-temporales, desplegado en un marco social e histórico concreto y definido en torno a un campo de aplicación.

Una praxis desvinculada de los procesos teóricos de una disciplina supone, en mayor o menor medida, una aproximación a los vaivenes de las políticas sociales actuales. Es decir, despojada de las producciones teóricas, de los aportes epistemológicos, del análisis y de la crítica de los modelos vigentes, la Educación Social puede correr el riesgo de sumergirse en los vaivenes y caprichos de las políticas sociales que primen. Si el utillaje mental de la Educación Social no se produce en clave de Pedagogía Social, es muy posible que sean las lógicas del control social las que ejerzan ese papel. Serán las que sometan a evaluación y acaben configurando al profesional de la Educación Social como un simple operario que ejecuta objetivos y planificaciones configuradas previamente.

Así pues, la Educación Social se constituirá a partir del conjunto de prácticas educativas enmarcadas en diferentes instituciones, orientadas hacia la transmisión del patrimonio cultural, y con el objetivo de posibilitar el acceso de los sujetos a los vínculos sociales y culturales propios de una época determinada. 

Referencias bibliográficas

- AGUILAR VILLANUEVA, Luis F. (estudio introductorio y edición) (1992): *La hechura de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa Grupo Editor.
- ANEP. CFE. República Oriental del Uruguay (2011): Carrera de Educación Social. Plan de Estudios 2011. En línea: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/educador_social/plan_estudios_2011.pdf
- ANEP. CFE. República Oriental del Uruguay (2016): Fundamentos y orientaciones de la Propuesta 2017. En línea: http://www.propuesta2017.cfe.edu.uy/fund_orientaciones_propuesta2017.pdf
- BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1993): "Análisis de Discurso y Educación". México: DIE CINVESTAV - IPN (Documento DIE 26). En línea: http://www.academia.edu/11978745/An%C3%A1lisis_de_discurso_y_educaci%C3%B3n
- CAMORS, Jorge (2012): *El Educador Social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*. Montevideo: Grupo Magro Editores.
- COOMBS, Philip H. (1971): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Ed. Península.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix (1994): *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Ed. Pre-Textos.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2000): "La mitad del cielo y tres cuartos de la tierra. En torno a la feminización de la docencia" en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 289, pp. 85-90.
- GRE (Grupo de Reflexión sobre Educación) (2013): *Para repensar la formación docente*. Documento N° 6. En línea: <http://www.polomercosur.org/grupo-educacion/wp-content/uploads/2017/03/GRE6.pdf>
- MOYANO, Segundo (2005): "Los debates actuales en Pedagogía Social y su relación con el ejercicio profesional de los Educadores Sociales". Ponencia en el Seminario Internacional "Pedagogía/Educación Social. Problemas académicos y de formación". Buenos Aires.
- NATORP, Paul (1975): *Propedéutica filosófica. Kant y la escuela de Marburgo. Curso de pedagogía social*. México: Ed. Porrúa.
- NÚÑEZ, Violeta (2007): "Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos". En línea: http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Violeta_N_Pedagogia_Social.pdf
- ORTEGA ESTEBAN, José (2005): "La Educación a lo largo de la vida: la Educación social, la Educación escolar, la Educación continua... Todas son Educaciones formales" en *Revista de Educación*, N° 338, pp. 167-175. En línea: http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_11.pdf
- PÉREZ SERRANO, Gloria (2002): "Origen y evolución de la Pedagogía Social" en *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, N° 9, pp. 193-231. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/98194>
- PÉREZ SERRANO, Gloria (2004): *Pedagogía social. Educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Ed. Narcea.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1990): "Profesionalización y formación del profesorado" en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 184, pp. 105-110.
- REYES, Reina (1972): *El derecho a educar y el derecho a la educación. Ensayo*. Montevideo: Ed. Alfa.
- TRILLA BERNET, Jaume (1984): "La educación no formal" en A. Sanvisens: *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Ed. Barcanova.
- VAZ FERREIRA, Carlos (1979): *Lógica Viva. Moral para Intelectuales*. Prólogo a cargo de Manuel Claps. Cronología a cargo de Sara Vaz Ferreira. Caracas: Biblioteca Ayacucho.