GT 21: Educación y desigualdad social: experiencias y debates sobre la educación pública, la educación popular y la pedagogía social

Apuntes para pensar la relación entre Pedagogía y Pedagogía Social

Roque Pettinari

Licenciado en Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

roquepettinari@gmail.com

Resumen

Mucho se ha pensado y escrito sobre la pedagogía y la pedagogía social, y hasta se les ha considerado igual por algunos autores, en determinado momento histórico. Podríamos preguntarnos entonces: ¿qué consideraciones encontramos hoy al respecto? La denominación pedagogía a secas, ¿no es social? o más específicamente visto desde la bibliografía corriente, el calificativo social ¿qué alcances tiene al momento de ser utilizado junto al de pedagogía? Trataremos aquí de hacer un mínimo desarrollo de ambas disciplinas, y ver allí algunos elementos en común, como también aquellos que de alguna manera le dan especificidad. En el recorrido se intentará incurrir implícitamente en continuidades y rupturas que se han presentado a lo largo del tiempo, sobre todo en la concepción de la pedagogía social, intentando aproximarnos a la actualidad de nuestro país, ya que estamos en presencia de algunos 'cruces' entre ambas. Esto mismo se observa en la incorporación de educadores en algunos de los nuevos programas que actualmente se llevan adelante en la educación formal.

Pedagogía tradicional

Como es ampliamente conocido, el origen de la palabra Pedagogía se ubica en la antigua Grecia, aunque con características distintas a como la identificamos a partir de la creación de los estados modernos y los sistemas educativos de alcance nacional. Si bien podemos

reconocer claramente entre ambos períodos distintos momentos históricos, que de alguna manera le dieron una caracterización particular (Abbagnano y Visalbererghi, 1992), no centraremos allí el abordaje. Primeramente debido al espacio que se dispone para el presente texto, como también por no contribuir con el objetivo del mismo. Es así que posicionaremos nuestro foco a partir de la modernidad, teniendo como centro algunos elementos que le imponen determinada particularidad al fenómeno educativo:

> …lo que distingue a la temporalidad de la educación moderna es que el ingreso en instituciones especializadas en la formación de sujetos es relativamente temprano y uniforme para todos los miembros de la comunidad. Los escribas egipcios, los soldados espartanos, los funcionarios romanos, los sacerdotes de la cristiandad temprana, los artesanos medievales, los cortesanos europeos podían comenzar el aprendizaje de sus menesteres cuando niños; pero no todos comenzaban a la misma edad, ni se esperaba que todos los miembros de una cohorte de aprendices culminaran su entrenamiento en el mismo período. Quienes asisten a las escuelas modernas deben comenzar con su educación a una edad determinada y, no mediando circunstancias excepcionales, completar los ciclos en períodos estipulados previamente (Tenti, 2009:17).

Evidenciamos de esta manera una fractura, se ha naturalizado y reglado los distintos períodos escolares transitados por los estudiantes. Esta matiz responde a una construcción, no es ni natural ni neutral, la nueva forma de organización trae consigo otra concepción ideológica del mundo, y por lo tanto otra forma de relacionamiento entre los individuos. En ese sentido encontramos al Estado moderno como «juez», al tomar a su cargo la autoridad en cuanto radica en él la responsabilidad de organizar (con todo lo que ello implica) el sistema educativo naciente. Como expresa el propio autor, «…el Estado ha adquirido la facultad de sancionar, dentro del conjunto de conocimientos disponibles, aquellos que la comunidad política tiene interés en cultivar entre sus miembros» (Tenti, 2009:17).

En los comienzos había que formar al ciudadano, aquel que respondiera a los nuevos requerimientos sociales de la época, y para ello el sistema educativo se dotó de características que posibilitaran alcanzar esos objetivos. Todo ello vino acompañado de determinada visión pedagógica, no sólo en la concepción sino también en sus prácticas. Por lo tanto, primó una modalidad de enseñanza que impulsó los nuevos valores que la modernidad imponía a través de la impronta que transmitía el Estado. Es así que podemos ubicar la nueva posición del momento, a la que se le denominó «Pedagogía Tradicional».

> En cuanto a lo educativo las expresiones positivistas del siglo XIX son responsables del desarrollo y la consolidación de los sistemas nacionales de enseñanza con sus principios de universalidad, laicidad y obligatoriedad. Asimismo estas expresiones inspiraron una pedagogía que en términos generales pasó a ser conocida como

> pedagogía tradicional, predominante hasta finales del siglo XIX y cuya característica fundamental, como veremos, consiste en centrar todo el proceso educativo en el docente (Ocaño, 2010:97).

En ese sentido se fue construyendo la nueva perspectiva que, al decir de Saviani (1983), se inspiraba en el principio por el cual la educación es el derecho de todos y el deber del Estado. En consecuencia (el propio Estado) comenzó a ser juez y parte en este proceso, reuniendo un conjunto de subjetividades que exhibía como objetivas, lo que implicaba que fuera construyendo la «legítima» estructura social a partir de los pilares morales que él mismo fundaba, presentándolos ante todos como los parámetros naturales desde donde se establecían las relaciones entre los sujetos de una sociedad.

> Para consolidar su hegemonía sobre los poderes regionales y sobre las autoridades eclesiásticas, los estados nacionales desarrollaron diversas estrategias. Una de ellas fue la concentración del poder de reconocimiento de los saberes socialmente relevantes a través de la articulación de las prácticas educativas en sistemas de alcance nacional (Tenti, 2009:20).

Lo anteriormente expuesto identifica y nos ubica en la discusión, es así que todas las propuestas pedagógicos dependientes directa o indirectamente de los Estados modernos, se explican desde su momento histórico particular y sus circunstancias. Aunque de todos modos podríamos identificar el núcleo central que las atraviesa, y por lo tanto que la dota de sentido, es así que:

> Construir una nación es construir un olvido colectivo, en el sentido de articular una historia selectiva, en la que se suspende el juicio crítico frente a algunos hechos que son celebrados y sacralizados y se ignoran deliberadamente otros que pueden poner en cuestión esa sacralidad (Tenti, 2009:25).

Claramente se observa la impronta desde la cual se piensan las acciones y se materializan sus prácticas, por lo tanto se imprimen determinadas construcciones en desmedro de otras, presentándolas como naturales y beneficiosas ante los ojos de los individuos en su conjunto. La centralización y la homogeneidad eran dos de los pilares desde donde se sustentaban dichas prácticas, ya que encontramos funcionarios encargados de decidir sobre los contenidos y las acciones educativas que se desarrollarán en todo el territorio, forjando así por efecto un determinado sentido de Nación. En este lugar y como referente de esta visión, podemos citar a un clásico de la pedagogía tradicional como lo es Durkheim,

> …fue uno de los principales exponentes en la sociología de la educación positivista. Considera que la educación es imagen y reflejo de la sociedad. Para él la educación es un hecho fundamentalmente social y la pedagogía una teoría de la práctica social (Ocaño,2010:103).

Del mismo modo podemos afirmar que se refiere a una conceptualización previa al acto educativo, con la intensión de transmitir su intencionalidad para obtener determinados efectos. Si bien podríamos continuar caracterizando el presente enfoque, al que Saviani (1983) incluyó conjuntamente con las denominadas «Pedagogía Nueva» y «Pedagogía Tecnicista» bajo la nombre de teorías «no críticas», centraremos ahora la atención en otro sentido. A continuación las describiremos, conjuntamente con las rotuladas como «críticas», para luego pensar su vínculo con la Pedagogía Social.

Sin incursionar en un amplio desarrollo, y siguiendo la línea de análisis antes mencionada, vemos que la impronta de la denominada Pedagogía Nueva se centra en una «crítica» al modelo anterior, caracterizándolo como rígido y directivo. Se pensaba así en empoderar al estudiante de su propio proceso educativo, pensando para ello en una propuesta flexible y focalizada en el niño, por lo menos desde su postulación. Todo ello conducía a que tanto docentes como estudiantes desarrollaran una práctica cotidiana muy distinta a la anterior, ahora el maestro se presentaba como un guía, aquel capaz de canalizar de alguna manera las inquietudes que al niño espontáneamente le surgía. Uno de los autores en los que se han inspirado para sustentar la propuesta es Rousseau, quien presenta su proyecto en clave de naturaleza y libertad.

> Muestra su desprecio e indiferencia por los objetivos concretos que se le asignan a la educación. No le interesa educar para magistrado, militar, sacerdote, etc., sino para la vida… El maestro no debe dar preceptos, debe hacer que los encuentre el propio niño o niña (Ocaño, 2010:77) .

En esta línea de pensamiento se encontraba el programa Escolanovista que perseguía determinados principios básicos. Sin desarrollarlos en profundidad, podemos sintetizar que se defendía la conquista personal persiguiendo sus intereses a través de un trabajo activo del alumno. Sin olvidar la tarea colectiva con los otros, ya que el trabajo en grupo era sostenido con interés, argumentando a favor del mismo en función de los efectos saludables que supuestamente contenía para el aprendizaje.

Con respecto al otro modelo no crítico titulado pedagogía tecnicista encontramos: «La pedagogía tecnicista considera que la clave de una buena enseñanza no está en el docente ni en el estudiante en el aula, sino en los expertos…que son los encargados de diseñar todo el proceso con criterios técnicos y lógicos desde "afuera"» (Ocaño, 2010:77)

Ahora el centro estaba en la planificación externa a cargo de funcionarios encargados de la tarea. Podríamos pensarla como una nueva versión del modelo tradicional, acorde al momento histórico en el que se encuentra. Se impone una lógica administrativa, donde la evaluación, a partir de determinados parámetros delineados por las políticas educativas del momento, asume un papel muy relevante. Ello se debe a que se están haciendo

replanificaciones en función de lo valorado, conduce a que tanto estudiantes como docentes sean evaluados constantemente, con el objetivo de obtener insumos para los reajustes que necesiten realizarse y continuar así el rumbo propuesto. Existe aquí más que en ninguna otra una lógica de causa-efecto, debido a que se esperan determinados resultados, que valorados posteriormente alterarán la premisa original para luego tomar otras acciones, instalando de este modo un sistema cíclico. Es aquí donde se relaciona directamente con una lógica de mercado, debido al contexto histórico en el que se ubica y el énfasis en preparar a los individuos para el mundo laboral.

Dentro de las que Saviani (1983) denominó teorías críticas encontramos las crítico reproductivistas, que advierten que la Escuela es un aparato ideológico del Estado y por lo tanto tiene por función la reproducción del sistema social, y no su superación, horizonte que perseguían las visiones anteriormente expuestas. Los clásicos textos de Althusser (1988) y de Bourdieu y Passeron (1977) son algunos de los pilares a partir desde donde se argumenta esta visión, sosteniendo que el sistema educativo presenta una gran impronta de conservadurismo. Por tal motivo se desprende que desde aquí es imposible pensar la posibilidad de cambio a través de la escuela, aspecto que es avanzado a partir de la perspectiva crítica de «la resistencia».

> Sus planteamientos buscan superar tanto el determinismo estructuralista del reproductivismo como el subjetivismo mentalista de las concepciones liberales escolanovistas y afines… Estos nuevos modelos teóricos captan las resistencias que se producen en las aulas (Ocaño, 2010:224) .

El elemento diferenciador es el concepto de resistencia, que se da en las aulas como respuesta al determinismo reproductivista, sin dejar de reconocer el aspecto reproductor del sistema de enseñanza.

En el recorrido realizado hasta el momento, aunque extremadamente sintético, nos ha servido para sustentar la premisa que, a partir de la formación de los sistemas educativos de alcance nacional, se han ido elaborando distintas orientaciones bajo algunos pilares estructuradores, que de alguna manera atraviesan a todas las perspectivas presentadas. Nos referimos así a que generan en los sujetos un conjunto de subjetividades, las cuales responden a las concepciones y estrategias del momento y lugar. Podemos decir también que los modelos anteriormente esbozados son tipos ideales (al decir de Weber), en el sentido que nos sirven para el análisis de las características del momento histórico, como también de las decisiones tomadas para trazar las políticas educativas. Eso nos aporta el poder reconocer que ninguno de ellos se presenta en forma «pura», en el sentido de saber que conviven elementos de unas en otras, aunque sin duda que predomina aquel que está bajo el paradigma del momento. De todas maneras, el objetivo de todas parece ser empoderar a los

sujetos de determinados elementos que lo ubiquen socialmente, de una forma más o menos «crítica».

Pedagogía Social

Por lo que se refiere a la expresión «Pedagogía Social» y siguiendo el recorrido que realiza Pérez Serrano (2002), se observa que su origen se lo puede ubicar aproximadamente en el mismo momento en que se da aquí la creación de los Estados modernos y la instalación de los sistemas educativos de alcance nacional, la que se vinculaba con una propuesta pedagógica que fue expuesta en los apartados anteriores.

> Los antecedentes de la Pedagogía Social se remontan en el tiempo a los siglos XVIII y XX. No obstante, su denominación es más reciente… Identificar el origen y evolución de una disciplina no es tarea fácil; tampoco lo es conceptualizar el complejo ámbito de la Pedagogía Social. Si nos preguntamos qué es, no podemos contestar con una respuesta única. Son diversos los caminos que se han seguido para intentar construirla con coherencia y credibilidad (Pérez Serrano, 2002:194).

De alguna manera el punto de partida parece claro, no solamente es «borroso» su origen sino también su concepción. Así pues con el objetivo de avanzar en ese sentido y sobre todo en los distintos momentos y formas de conceptualizarla, es que encauzaremos el futuro abordaje.

Con respecto al desarrollo realizado por la disciplina, podemos identificar algunos elementos que difieren en sustancia en cuanto a origen y contenidos con los ya mencionados para la Pedagogía Tradicional. En ese sentido queda medianamente identificado su punto de partida, «..los ejes que contribuyeron a la aparición de la Pedagogía Social pueden sintetizarse en:

• Una sociedad sometida a fuertes cambios económicos, sociales y políticos, con conflictos que demandan con urgencia respuestas educativo sociales.

• La importancia de la dimensión social de la Educación y la confianza en la Comunidad y su fuerza para resolver los problemas generados por el individualismo

• La esperanza puesta en esta época en una pedagogía renovada.

• La importancia adquirida por el concepto de la «ayuda» social y educativa para mejorar la sociedad.» (Pérez, 2002:197)

Un elemento relevante que caracterizó a la Pedagogía Tradicional fue su carácter universal, homogeneizador y estructurante. Si bien como veremos más adelante, para algunos autores toda Pedagogía es social, por lo tanto no encontraríamos aspectos diferenciadores sustanciales entre ambas. De todas maneras en lo expresado por la autora, se

observan algunas cuestiones que le imponen su particularidad. Es recurrente en la literatura de uso frecuente sobre el tema (Petrus, 2012; Pérez Serrano, 2010), encontrar que se hace referencia a la ayuda social y educativa a determinados sujetos que atraviesan situaciones muy particulares, identificadas con un determinado colectivo, es decir, solamente a algunos sectores de la población general.

> La revolución industrial del momento, desencadenante, en algunos casos, de procesos y situaciones de marginación, inadaptación y desamparo, tuvo una gran incidencia como agente promotor del despliegue de la Pedagogía Social… instituciones, dedicadas a la atención de huérfanos, desamparados y vagabundos, pueden considerarse como los antecedentes de la pedagogía Social (Pérez, 2002:197-202).

En primer lugar y como portador de una de las perspectivas acerca del tema que nos atañe, presentaremos los aportes de Natorp (1913:106), «Hay que verla como la comprensión concreta del problema de la pedagogía en general, y en particular de la pedagogía de la voluntad». Reafirmando lo antedicho Pérez Serrano (2002:211) expresa:

> Para este autor, no existe otra pedagogía que no sea social. La Pedagogía Social no es una parte de la Pedagogía general sino la Pedagogía en sí misma. Natorp ubica a la Pedagogía Social en el campo de las ciencias pedagógicas, subrayando su dimensión social.

Atendiendo al momento histórico en el que se encuentra el autor y las fuentes en las que se inspira —Kant, Pestalozzi— fundamenta su perspectiva a partir de la concepción o «Teoría de la Libertad» del primero, y el principio de «Colectividad» del segundo. De ello se desprende el valor adjudicado al concepto de Comunidad:

> Para Natorp, la comunidad se convierte en un eje clave de la educación. La Comunidad consiste en la conciencia de los individuos que en ella están, donde ha de formarse y desenvolverse tal conciencia mediante una labor inacabada (Pérez, 2002: 209).

Por lo tanto se piensa a partir de la idea de Comunidad en una propuesta generalizada (que Natorp toma como central), en el sentido que la Pedagogía se entienda con alcance social en general, para todos los miembros de la misma. Es en ese sentido que se interpreta por algunos que lo formulado por el autor bajo la expresión Pedagogía Social no era otra cosa que un sinónimo de Pedagogía, vemos aquí lo expresado por Quintana (1984:12) citado por Pérez Serrano (2002: 212)

> …lo que creó Natorp, eso sí, es la Pedagogía Sociológica, que es algo muy distinto: mientras que la Pedagogía Social es una rama de la Pedagogía, una de sus ciencias sectoriales, la pedagogía sociológica es una tendencia, una escuela. El caso es que a

> esa Pedagogía sociologista, Natorp la llama Pedagogía Social, con lo que creó un lamentable malentendido...Natorp es el inventor de la denominación Pedagogía Social, pero no de esta ciencia pedagógica.

Sin perjuicio de lo anterior, tanto en la perspectiva de Quintana como la de Natorp, encontramos determinada significación sobre la expresión. Podemos decir que más allá de la forma de denominarla, deberíamos centrar la lectura en lo que se adjudica a ella por los autores citados y los que vendrán. Es así que desde este enfoque, podemos ubicar elementos que anteriormente no estaban presentes en la Pedagogía tradicional, y que por lo tanto no se la consideraría dentro de dicha «categoría». Esto se debe a que se incluyen ahora un conjunto de significaciones que se toman de alguna manera como propias, relativas y exclusivas a la Pedagogía Social.

Otra es la orientación dada por Nohl, considerado como referente de la etapa donde se piensa la disciplina con una especificidad propia, separada de la Pedagogía Tradicional o General. Es aquí donde podemos identificarla más directamente con la valoración que hoy en día se realiza, sobre todo para dotarla de una especificidad tal que la separe del resto. «Con el movimiento pedagógico social de los años veinte puede afirmarse que se institucionalizó la Pedagogía Social, con una fuerte orientación práctica y proyección en el trabajo social» (Pérez, 2002:213)

A partir de los aportes de Nohl se hace centro en la orientación práctica y su proyección al trabajo social. Podemos afirmar que allí radica su énfasis y sobre todo se transforma en los elementos que la demarcan, o por lo menos la significación que se hace de los mismos. Es sin duda una orientación fuerte, en el sentido que le adjudica un valor y una dirección determinada y sobre toda las cosas señala claramente su campo de acción. «…el movimiento pedagógico tiene su vida más fuerte, no en la escuela, sino en la asistencia juvenil. Se ocupa de sus problemas: paro, predelincuencia, tribunales tutelares, servicios sociales para jóvenes, etc» (Pérez, 2002:215)

Observamos así una orientación claramente por fuera de la escuela, y por lo tanto se presentan allí un cúmulo de componentes diferentes a la visión que postulaba Natorp. Es aquí donde de alguna manera desde la concepción adquiere una especificidad, la cual se separa claramente en cuanto a su objeto de estudio y los fines que persigue. De todas maneras continúa siendo problemático establecer su demarcación tanto teórica como práctica. Por tal motivo es que encontramos un amplio espectro de valoraciones sobre qué queremos decir exactamente cuando nos referimos a la Pedagogía Social. Así lo señala Quintana (1984: 18) citado por Caride (2002: 83)

> …no ha habido ni hay un sólo modo, aceptado universalmente, de entender la pedagogía social; una opinión que también suscribe Fermoso (1994: 18) al afirmar

> que «muchas han sido y serán las formas de entender la pedagogía social», justificando que esto suceda en el hecho de que son numerosas las aplicaciones o ámbitos de su acción.

En esa dirección, también encontramos en palabras de Violeta Nuñez (1999: 32) la dificultad presentada al momento de caracterizarla, «..las diferentes maneras de definir la pedagogía social tienen importancia por cuanto afectan directamente a la práctica educativa…ninguna definición es ingenua, como tampoco ninguna práctica es aséptica». La autora propone a texto expreso algunos elementos relevantes que no habíamos introducido hasta el momento, como son la afectación que trae aparejado la forma de concebirla, como también la intencionalidad que contiene y cómo ello interfiere en sus prácticas.

En su artículo «La pedagogía social en España» José Caride (2002), realiza un esfuerzo en avanzar sobre la conceptualización del campo, expone y problematiza un número importante de «definiciones» sobre la disciplina, que algunos autores han formulado a lo largo de distintos momentos históricos. El propio autor lo sintetiza del siguiente modo: «…la abundancia de conceptos es una muestra más de las dificultades que ha tenido —y tiene— que afrontar la pedagogía social para concretar su objeto de estudio y,…su identidad como disciplina científica en el contexto de las ciencias de la educación y,.. máxime cuando tanto en la elaboración de su concepto como en la delimitación de su objeto se recurre a expresiones cuya definición también resulta complicada» (Caride, 2002: 84)

En el recorrido realizado, si bien es extremadamente sintético, podemos identificar algunos momentos donde la disciplina en cuestión ha tomado una caracterización que le ha dado su especificidad. Es así que ubicamos dos grandes momentos con sus particularidades representadas por Natorp y Nohl. Para el primero toda Pedagogía es social y tiene como eje el concepto de Comunidad, y el segundo realiza una bifurcación en el sentido de darle una impronta particular, separándola así de la perspectiva anterior. Su especificidad está básicamente en dos aspectos; uno es que se la vincula por fuera de la enseñanza formal, y la otra es que está dirigida a un «sector» de la población que posee determinadas características (vinculados a situaciones de «exclusión» o «vulnerabilidad social»)

Nuevos enfoques que: ¿se nutren de la Pedagogía y la Pedagogía Social?

Por lo que se desprende de los apartados anteriores podemos interpretar que; mientras la Pedagogía tradicional tal como se la significa se orienta al trabajo educativo «formal», la Pedagogía Social se la vincula aunque en forma borrosa en cuanto a su frontera y conceptualización, a lo que podríamos reunir como educación «no formal», centralizada en una población determinada y orientada hacia la praxis y la intervención. Pues bien, de esta manera claramente se observa que transitan por caminos distintos, aunque todos los

destinatarios, tanto de una como de otra pertenezcan a la población del mismo territorio. Por lo tanto podríamos pensar en clave de articulación, como señalan March y Orte (2003: 86) «..si la definición del perfil profesional del educador social se fundamenta en el ámbito no escolar.. ello necesita replantearse; es necesario superar este enfoque de desescolarización histórica y actual de la Pedagogía Social»

Evidenciamos aquí una constatación y una denuncia, por un lado el abordaje de la Pedagogía Social a cargo de los Educadores Sociales ha quedado al margen de lo formal, y por otro la intención de modificar dicha realidad. Siguiendo esta línea de análisis, podemos pensar en la intervención de la Pedagogía Social dentro del marco escolar. Perspectiva poco trabajada y compleja de resolver no solo desde la idea, sino también desde la praxis misma. Constituiría un cambio de concepción y de abordaje de lo educativo, donde tanto educadores como docentes puedan confluir en una tarea conjunta.

> Se trata de asumir el hecho de que la efectividad de la escuela en este ámbito necesita de un trabajo con las familias, con la comunidad, con todo el entorno social y comunitario. Y en esta perspectiva, el trabajo del educador social debe ser clave, lo cual implicará una formación en la mediación cultural evidente. Pero, también, los maestros y los profesores necesitan de una formación específica para abordar con eficacia personal y social este fenómeno nuevo de las escuelas, que han pasado, en escaso tiempo, de una realidad escolar uniforme y monocultural, a una realidad escolar diversa y multicultural (March y Orte, 2003: 96).

El planteo de los autores deja entrever que la institución escolar no está dando respuesta a las necesidades de los nuevos tiempos, por lo tanto deberá tener otras competencias, cumplir nuevas funciones que parece que no podrá hacer por sí sola. Es en este sentido que se propone repensar la escuela, «Se trata de una nueva concepción de la Pedagogía Social que incluya a la institución escolar en su conceptualización, en su investigación, en su profesionalización y en su praxis cotidiana. Éste es el reto, éste es el camino» (March y Orte, 2003:108)

En esta dirección, podemos identificar una experiencia que de alguna manera pretende ampliar el campo de acción escolar, introduciendo otros actores en el trabajo cotidiano. Nos referimos a la

> Formación Profesional Básica-Plan 2007… Se enmarca en una línea de políticas educativas que, desde lo formal, pretende hacer realidad el derecho a la educación y, desde lo social, busca concretar la integración de los sujetos en un mundo complejo. Se procura resignificar e incorporar saberes y procedimientos manteniendo el trabajo como principio educativo (FPB, 2007: 7).

El presente curso parece tener el objetivo no sólo de integrar al trabajo escolar otros actores, sino también a un tipo de población estudiantil con determinadas características, es así que se impulsó «..una línea de política educativa con el fin de incluir en el sistema educativo formal a jóvenes y adultos que no encuentran en las propuestas educativas actuales una opción pedagógica que atienda sus intereses y necesidades» (FPB, 2007: 17)

Con referencia a los actores involucrados en la propuesta, el plan prevé: «La integración del perfil y del rol de Educador es una de las propuestas del FPB. Su intervención tiene lugar en el centro de la tensión entre desvinculación y continuidad educativa, que si bien pueden ser considerados como términos antagónicos, son dialécticamente complementarios. El Educador del FPB es un profesional formado en disciplinas educativas o afines, con marcada experiencia en el trabajo comunitario, así como también en tareas socioeducativas, sobre todo con adolescentes que viven en contextos socioeconómicos adversos. En su accionar, se irá constituyendo en referente de los alumnos que estén cursando el FPB, para lo cual deberá generar diferentes estrategias de seguimiento personalizado que trasciendan los espacios cotidianos del centro: visitas, entrevistas, encuentros informales, propuestas recreativas, etc. Dichas tareas deben articularse con el trabajo de los equipos docentes de las Escuelas en que desempeñan sus tareas, favoreciendo así el abordaje integral que promueve este Plan» (FPB, 2007: 94)

La extensa pero necesaria cita presenta de alguna manera lo demandado por March y Orte (2003), en su planteo de triangular ambas posturas para que se amalgamen en una sola. Según podemos interpretar, el mencionado programa intenta desde su propósito procurarle un rol destacado al educador.

> La tarea del educador opera sobre espacios que históricamente no han sido especialmente atendidos por las instituciones de educación formal..Es un trabajo específico que hasta el momento ha quedado librado a la buena voluntad de docentes, adscriptos, directores, etc. Si bien algunas escuelas han contado con Equipos Técnicos —integrados fundamentalmente por Psicólogo y Asistente Social—, que en algunos puntos desempeñan tareas similares a las de los Educadores, dichos equipos centran su acción en la demanda y la emergencia..lo propio de la intervención de los Educadores está en que el acompañamiento sea sistemático y cotidiano. (FPB, 2007: 94)

Claramente se presenta aquí la intención de trabajar un espacio que según el diagnóstico realizado, no solo estuvo poco o mal supervisado, sino que se apuesta a otra figura referente, que realice la tarea en función de su perfil profesional y en coordinación con los actores del sector formal (docentes, adscriptos, etc.)

Sin perjuicio de ello, debemos incluir en el análisis un aspecto no menor al momento de pensar éste o cualquier programa. Nos referimos a su praxis cotidiana, es decir, la materialización de algunas propuestas difieren de la concepción original. Ello puede ser debido a la ausencia de algunos recursos, humanos, económicos, mala praxis, u otros que conducen a una operacionalización distinta a la diseñada.

A modo de síntesis

En el recorrido realizado podemos identificar tres momentos que estructuran y le dan sentido a la exposición. En primer lugar pensamos el desarrollo de lo significado genéricamente como «Pedagogía Tradicional», en la cual podemos incluir en función del momento histórico diferentes improntas que la caracterizan, aunque todas ellas dentro del ámbito educativo formal. Posteriormente se abordó lo relativo al desarrollo de la Pedagogía Social, en donde identificamos dos momentos, uno vinculado a la propuesta de Natorp, en la cual se veía a la disciplina como una sola centrándose en la idea de Comunidad. El segundo momento a partir de la visión de Nohl, el que postula una fractura separando Pedagogía de Pedagogía Social, valorando su aspecto extraescolar y atendiendo a sujetos en situaciones de vulnerabilidad. A partir de allí trabajamos la perspectiva de la triangulación de ambas, para que confluyan dentro de la Escuela, identificando un programa educativo del Consejo de Educación Técnico Profesional, que de alguna manera presenta un trabajo en ese sentido.

Si bien la salvedad de la implementación de cualquier propuesta ya fue expuesta, parece oportuno realizar el planteo y la constatación obvia en algún sentido, de que ninguno de los modelos o propuestas esbozadas se presentan «puros» en el campo. Son modelos y propuestas de formulación teórica que nos sirven como insumos para pensar la praxis, de todas maneras dista mucho de su real implementación, o la interpretación que podamos hacer de las mismas. En ese sentido, tanto la construcción teórica como la forma de materializarse prácticamente, seguirán siendo objeto de debate.

Referencias Bibliográficas

Abbagnano, N. y Visalbererghi, A. (1992) *Historia de la Pedagogía* Fondo de Cultura Económica, Madrid.

Althusser, L. (1988) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan* Nueva Visión, Buenos Aires.

Bianchi, C. y Ubal, M. (2007) *FPB-Formación Profesional Básica-Plan 2007* Tomo 1 CETP-UTU, Montevideo

Bourdieu, P y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para Una teoría del sistema de enseñanza* Laia, Barcelona.

Caride, J. (2002) «La pedagogía social en España» en Violeta, N. (coord.) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social* Gedisa, Barcelona.

March, M. y Orte, C. (2003) «La recuperación de la institución escolar en el procesos de reconceptualización de la Pedagogía Social» *Revista interuniversitaria*, Nº 10, España

Natorp, P. (1913) *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la Comunidad* La lectura, Madrid.

Nuñez, V. (1999) *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio* Santillana, Buenos Aires.

Ocaño, J. (2010) *Teorías de educación y modernidad* Grupo Magro, Montevideo

Pérez, G. (2002) «Origen y evolución de la Pedagogía Social» *Revista interuniversitaria*, Nº 9, España

Pérez, G. (2010) «Pedagogía Social —Educación Social» Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid.

Petrus, A. (2012) *Pedagogía Social* Planeta, Barcelona.

Saviani, D. (1983) *Escuela y Democracia* [S.L.]

Tenti, E. (2009) *Sociología de la educación* Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.