

INTERSECCIONES DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS CON LA EDUCACIÓN POPULAR Y LA PEDAGOGÍA SOCIAL

INTERSECTIONS OF CRITICAL PEDAGOGIES WITH POPULAR EDUCATION AND SOCIAL PEDAGOGY

Jorge Camors

E-mail: jorgecamors@gmail.com

Resumen: Este texto tiene como objetivo abordar las intersecciones entre las pedagogías críticas, la educación popular y la pedagogía social. Las pedagogías críticas se basan en la Teoría Crítica, la cual propone un análisis de las estructuras sociales e ideológicas que moldean la educación, con el objetivo de promover cambios sociales. La educación popular, especialmente en América Latina, se presenta como un movimiento histórico que busca democratizar el acceso al conocimiento y capacitar a los grupos marginados. Por su parte, la pedagogía social busca ampliar la educación más allá de las instituciones formales, incluyendo diferentes contextos sociales y culturales. A partir de un análisis histórico mediante una revisión bibliográfica, el artículo propone un enfoque educativo que integre análisis crítico, participación activa e involucramiento comunitario, con el objetivo de un proceso continuo de aprendizaje a lo largo de la vida.

Palabras clave: Pedagogías críticas. Educación popular. Pedagogía social. Participación comunitaria. Aprendizaje continuo.

Abstract: This study addresses the intersections between critical pedagogies, popular education, and social pedagogy. Critical pedagogies are based on Critical Theory, which proposes an analysis of the social and ideological structures that shape education, aiming to promote social change. Popular education, especially in Latin America, is presented as a historical movement that seeks to democratize access to knowledge and empower marginalized groups. Social pedagogy, in turn, seeks to expand education beyond formal institutions, encompassing different social and cultural contexts. Based on a historical analysis through a literature review, the article proposes an educational approach that integrates critical analysis, active participation, and community involvement, aiming for continuous lifelong learning.

Keywords: Critical pedagogies. Popular education. Social pedagogy. Community participation. Lifelong learning.

En febrero de 2023, se celebró el VII Congreso Internacional de Pedagogía Social (CIPS) en San Pablo, Brasil, con el objetivo de profundizar la reflexión sobre la colonialidad del poder, del ser, del saber y de la naturaleza, vinculando la idea de raza como elemento estructurante del pensamiento colonial a la subalternización de los pueblos colonizados.

En dicho congreso, fui invitado a desarrollar una exposición, de la cual me han solicitado un breve resumen, que, con mucho gusto, comparto con los amigos y colegas.

El título que propuso la Comisión Organizadora del VII CIPS me ha resultado interesante para presentar y discutir algunas ideas.

¿LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS O LA CRÍTICA EN LA PEDAGOGÍA?

En primer lugar, entre los principales antecedentes de “la crítica” se encuentran las corrientes más relevantes de la teoría social occidental: el liberalismo (Talcott Parsons y la Escuela de Chicago en Estados Unidos), así como la obra de Karl Marx, y en particular su concepción del materialismo histórico, que introduce una concepción de la crítica, en su doble dimensión de análisis y de propuesta.

La crítica se presenta en las teorías sociales. El Instituto de Investigación Social, inaugurado en 1923 en Frankfurt, Alemania, que luego se denominó “la Escuela de Frankfurt”, desarrolla el núcleo de la teoría crítica como la discusión crítico-ideológica de las condiciones sociales e históricas en las que ocurre la construcción de toda teoría. La crítica de las condiciones sociales incluía la necesidad de su cambio.

Los principales referentes de la denominación “teoría crítica” se pueden ubicar en Max Horkheimer, con un trabajo en el año 1937, además de otro compilado y editado conjuntamente por Max Horkheimer y Theodor W. Adorno entre 1944 y 1947.

Por lo tanto, la teoría crítica se desarrolla y consolida en la primera mitad del siglo XX, como consecuencia de las acciones y reflexiones de las últimas décadas del siglo XIX y con posteriores desarrollos, hasta nuestros días.

LA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN

Ya la crítica aplicada a la educación tiene como uno de sus más importantes representantes Louis Althusser (1918-1990), quien aborda el análisis de la ideología y ubica a la educación en el marco de los Aparatos Ideológicos del Estado. Las ideas de Althusser van a dar lugar al concepto de “reproductivismo” y de las teorías crítico-reproductivistas, desarrolladas por Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, Michael Apple, Carnoy y Samoff, entre otros. También se destacan los aportes de Henri Giroux y Peter Mac Laren.

Se instaló entonces un intenso debate entre las ideas que proponían una evolución y cambio social con base en la educación (lo que en su momento se denominó “optimismo pedagógico”, viabilizando el ascenso social de las personas con más educación formal); y, por otro lado, las ideas que planteaban que la educación reproducía las condiciones materiales e ideológicas de las clases dominantes, o sea, que la educación por sí misma no genera el cambio social.

Desde mi punto de vista, la educación no genera el cambio incondicional, si bien contribuye a la participación social de personas con mayor nivel de conciencia crítica y propositiva, reconociendo el contexto en que cada persona vive y actúa; un contexto económico, social, político y cultural, que presenta condiciones a conocer y tener en cuenta.

La crítica en la pedagogía es fundamental para el análisis de las prácticas educativas, para la elaboración de las correspondientes conclusiones con base en las condiciones del contexto pasado, presente y futuro, para la construcción del discurso teórico que se va realizando a partir del análisis crítico consciente, es decir, para producir pedagogía.

La crítica, siempre vinculada a la reflexión filosófica y en consecuencia a la pedagogía, como disciplina que tiene por objeto de estudio al “hecho o situación educativa”, al “acontecimiento educativo”, a la “praxis educativa”, es inherente a “la educación”, en cualquiera de sus ámbitos y modalidades (Mialaret, 1985, p. 23).

La crítica en la educación constituye uno de los desafíos más grandes para los diferentes actores. Esta coloca a los educadores en la tensión de actuar, establecer relaciones con otros – educandos, colegas, comunidad – transmitir información y conocimientos, todo lo cual, a la vez debe ser relativizado en aras de someterlo al análisis crítico, a la duda necesaria, a preguntas sobre su pertinencia. Más allá de lo que fue planificado, pensado y proyectado, la acción educativa nos pone siempre ante situaciones inéditas que constituyen textos de la realidad, imprescindibles para conocer(nos) mejor la realidad, su presente y futuro deseables y posibles. La crítica en la educación es un elemento no siempre “cómodo” y “simpático” que contribuye al dinámico proceso de hacer-pensar-hacer.

LA EDUCACIÓN POPULAR Y SU CRÍTICA A LA CONCEPCIÓN EDUCATIVA DOMINANTE, AYER Y HOY

Parece importante y necesario abordar “la educación popular”, y lo que primero podemos observar es que deberíamos hablar de ella en plural, y no en singular.

Se puede apreciar una perspectiva europea que se desarrolla en el transcurso del siglo XVIII, a partir del iluminismo o de la ilustración al movimiento espiritual, intelectual y cultural, conocido como el Siglo de las Luces. El iluminismo fue un movimiento

con el objetivo de crear conciencia por la propia razón, en el contexto de la confrontación con el idealismo religioso.

Una referencia fundamental, a mi juicio, es la pedagogía de Immanuel Kant (1724-1804), quien plantea que “el hombre es la única criatura que ha de ser educada”, entendiendo por educación “los cuidados (como el sustento y la manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la formación (Bildung)” (Tizio, 2003, p. 19). El concepto de formación humana incluye el de educación (formal, escolar, institucionalizada), pero lo trasciende hacia la vida, las relaciones sociales del sujeto y la cultura. “El hombre no llega a ser hombre sino por medio de la educación” (Kant, 1999, p. 11).

Otra referencia importante es la obra de Pestalozzi (1746-1827), para quien el fin de la educación es que el sujeto alcance su “autonomía espiritual”, la formación del hombre en cuanto un ser individual, a través de una propuesta “integral” en función de sus particularidades. “El aprendizaje por la cabeza, la mano y el corazón”. Preocupado por la situación de los pobres, y pensando que el acceso al conocimiento podía contribuir a superar dicha realidad, defendía una educación popular, en que todas las instituciones de enseñanza propiciaran una educación más democrática entre todos (Soëtard, 1994).

Si bien no es el propósito de esta presentación desarrollar estos aspectos, es necesario señalar dos grandes acontecimientos de los siglos XVIII y XIX, por su gran influencia en la vida individual y social de las personas:

- la Revolución Francesa (1789), que marcó un punto de inflexión en la historia de la humanidad, con claros efectos en la educación. En la Constitución de 1791, entre las disposiciones fundamentales, se creó y se organizó la instrucción pública, común para todos los ciudadanos; es decir, formar ciudadanos para la república. Cabe mencionar la importancia del Informe Condorcet de 1792¹. Se suprimió la asignación de la educación a las órdenes religiosas. Por último, la educación fue elevada a derecho en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano.
- la Revolución Industrial (1760 a 1840 aprox.) marcó un proceso que trajo grandes cambios en la producción, con sus correlatos políticos, sociales y culturales. Presentó sus principales efectos en 1830 o 1840 según Eric Hobsbawm. Se

¹ El Informe Condorcet (1792), entre otros conceptos, destaca: “Ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios para satisfacer sus necesidades, garantizar su bienestar, conocer y ejercer sus derechos, entender y cumplir sus deberes. Garantizar a cada uno de ellos la facilidad de perfeccionar su industria, de ser capaz de asumir las funciones sociales a las que tiene derecho a ser llamado, de desarrollar la totalidad de los talentos que ha recibido de la naturaleza, y así establecer entre los ciudadanos una igualdad de hecho, y hacer real la igualdad política reconocida por la ley. Tal debe ser la primera meta de una instrucción nacional; y, desde este punto de vista, es para el poder público un deber de justicia” (Avanzini, 1987, p. 21).

desarrollaron algunos hechos relevantes, tales como las revoluciones de 1848 en Francia, Alemania y Italia;

- la Comuna de París: un breve movimiento insurreccional que gobernó la ciudad del 18 de marzo al 28 de mayo de 1871, instaurando un proyecto político popular socialista autogestionario. Asimismo, en el marco del desarrollo del nuevo modo de producción capitalista, las nuevas figuras de obreros y obreras comenzaron procesos de reivindicación de derechos, organización, luchas, educación obrera y concientización. Se instaló la I Internacional de Trabajadores en el período 1864-1876 y la II Internacional Socialista en el período 1889-1916. En 1917 se produjo la revolución en la Rusia zarista.

Según Pierre Besnard (1991, p. 31), la educación popular se desarrolló “con la Revolución Francesa y más aún con el advenimiento de la sociedad industrial en el siglo XIX”.

Para finalizar con el contexto internacional de la educación popular o más precisamente de los intentos de hacer popular a la educación, corresponde señalar el desarrollo en Europa de los efectos de la implantación del capitalismo con sus secuelas de crecimiento de la pobreza en la población, y la mala calidad de vida de la clase trabajadora obligada al trabajo de hombres, mujeres y niños, en condiciones inhumanas. A este fenómeno se le denomina “la cuestión social”, para lo cual se despliega un importante debate acerca de las políticas a implementar.

En el marco del reconocimiento del papel fundamental que debe jugar el Estado, surgen múltiples iniciativas en el campo político, económico, social y hasta religioso; específicamente en la educación se puede destacar en Francia a Leon Bourgeois (1851-1925), un político considerado el promotor del “solidarismo”, diputado en 1888, ministro de Educación Nacional (1890-1892 y 1898) y ministro de Justicia (1893). Propone a la educación como la principal respuesta a la cuestión social, si bien cuando formó gobierno, contempló un programa político que incluía un impuesto general sobre la renta, un plan de jubilación para los trabajadores y medidas de separación de la Iglesia y del Estado.

Léon Bourgeois (1902, p. 184), en su informe al Congreso de Educación Social de 1900, dice que “el problema social es, en última instancia, un problema de educación. Este es el pensamiento principal y esta será la conclusión de nuestro Congreso”. El término “educación social” explotó a fines del siglo XIX (1895-1900), con diversas variantes según las corrientes doctrinarias que la promueven, entre las cuales Laot (2005) distingue el solidarismo de Léon Bourgeois. En ese contexto se crean las Universidades Populares.

Una perspectiva latinoamericana de la educación popular

En la región hay una vasta y rica historia de luchas, reivindicaciones y experiencias, desde las propuestas de los pueblos originarios, hasta las perspectivas de los que han migrado, portando sus tradiciones y costumbres, dominaciones, dependencias y resistencias. Sin duda el peso de la colonización de diferentes raíces europeas ha producido sinergias, tensiones, contradicciones y síntesis que han conformado el estado de la situación actual de la educación en general y de la educación de personas jóvenes y adultas en particular².

Se puede reconocer a Simón Rodríguez (1769-1854) y la experiencia de la escuela de Chuquisaca como uno de los primeros esfuerzos de educación popular y social hacia la igualdad, que continuaron muchos otros latinoamericanos; la mención de algunos de ellos podría ser injusta, con tantos otros (Puiggrós, 1998, 2005).

Diversas instituciones y colectivos han aportado especialmente a los procesos de reflexión y acción educativa con personas jóvenes y adultas en la región: el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), creado en 1950; el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), creado en 1982 y constituido actualmente por 195 organizaciones civiles, con presencia en 21 países; la Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe, REPEM, creada en 1981, que cuenta con la participación de 108 instituciones, organizaciones y grupos de mujeres de 18 países; la presencia del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE, sigla en inglés); la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE); la Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe (OREALC) de Unesco; y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI); y la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), una red plural de organizaciones de la sociedad civil, con presencia en 18 países, desde hace 20 años, que impulsa acciones de movilización social e incidencia política para defender el derecho humano a una educación transformadora, pública, laica y gratuita para todos y todas, a lo largo de la vida y como responsabilidad del Estado³.

Desde el punto de vista de las concepciones educativas, diversas denominaciones han pretendido dar una visión nueva y trascendental a la educación, con diferentes alcance y dimensión de su significado. En este sentido, podemos mencionar “educación adulta, educación de continuidad, formación en el trabajo, formación acelerada, formación de agricultores y obreros, y servicios de extensión” (Coombs, 1978); y “contra-escuela”, “escuela complementaria” (Besnard, 1991). También apreciamos los aportes de la

2 Documento Fundamental (en proceso de discusión) de la Cátedra Unesco EPJA, de la Universidad de la República, Uruguay (2023).

3 Tomado de un documento interno de la Cátedra Unesco EPJA, en Uruguay, de la Universidad de la República.

educación fundamental, la educación no formal, la educación popular y la educación social, que constituyen referencias para (re)pensar la educación.

La historia “crítica” de la educación en América Latina procura reconocer, recuperar, valorar e “integrar” en nuestra perspectiva de presente y futuro, diferentes iniciativas y esfuerzos (Puiggrós, 1998).

La conquista a fines del siglo XV, la colonización posterior y los procesos independentistas de las respectivas metrópolis, a lo largo de los siglos siguientes, incluyeron como parte de la política de dominación, una fuerte impronta educativa, que generó reacciones, respuestas y propuestas por parte de los pueblos originarios en el marco de una estrategia de preservación de sus culturas. Los modelos educativos planteados fueron la escuela y la universidad que funcionaron en función de los proyectos políticos de los sectores dominantes.

América Latina siempre recibió, y por diferentes motivos, inmigrantes, muchos de los cuales arribaron con sus historias y culturas. Con la finalidad de preservar sus ideas y costumbres, desarrollaron diferentes estrategias educativas y culturales, de resistencia, destacándose distintas experiencias que, de acuerdo con las diferentes circunstancias, se fueron articulando en el tiempo, en sus respectivos contextos.

La construcción de los estados nacionales, en la primera mitad del siglo XX, jerarquizó el desarrollo de la educación escolar como parte del proyecto político, social y cultural dominante. En este contexto, de propuestas educativas alternativas y del modelo escolar desbordado por la masividad y carente de los recursos necesarios, afloraron con más fuerza las perspectivas críticas y el ensayo de innovaciones, de creación de nuevas modalidades educativas.

Una figura que apareció en la década del 60 con imaginación y audacia es Paulo Freire en Brasil, que surgió fuera del ámbito escolar, en el Departamento de Educación y Cultura en el Servicio Social de la Industria de Pernambuco (SESI/PE) que atendía a trabajadores urbanos y pescadores (Rodríguez, 2015).

Paulo Freire desarrolla diversos trabajos que contribuyen a conformar un marco teórico y metodológico para una educación crítica y para introducir la crítica en la educación. Entre sus múltiples aportes, Lidia Rodríguez (2015), destaca *La educación como práctica de la libertad, Pedagogía del oprimido* y las nociones de:

- praxis: “el diálogo es praxis porque los hombres se hacen – en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (Rodríguez, 2015, p. 129).
- la transitividad de la conciencia y sus diferentes niveles, el trabajo educativo (el “lugar de la pedagogía” para Freire) para pasar de la conciencia ingenua a la conciencia crítica (Rodríguez, 2015, p. 133).

Hay una tradición de luchas de los pueblos originarios y otras minorías frente a los sectores dominantes de la conquista y los criollos, aliados y beneficiados por esta. Además, es necesario reconocer una concepción educativa acumulada a lo largo de varios siglos de historia en América Latina.

Se ha desarrollado una experiencia educativa alternativa a la tradicional escolar que ha generado “otras educaciones”, al “decir” de Jaume Trilla (1993). Esta cuenta con una producción pedagógica acumulada que, en las últimas décadas del siglo XX, con el particular empuje de Paulo Freire y de tantos otros latinoamericanos, abrieron cauces de (re)pensar la educación en su más amplia dimensión y alcance.

En el caso de Uruguay, la perspectiva crítica está contemplada en la Ley General de Educación del año 2008, de la cual se puede destacar los siguientes artículos:

- Se reconoce el derecho a la educación, como un derecho humano fundamental; el Estado debe garantizar una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa (art. 1°);
- (Del sujeto de la educación). Los titulares del goce y efectivo ejercicio del derecho a la educación son los educandos. Los educadores como agentes de la educación deben formular sus objetivos y propuestas, y organizar los contenidos en función de los educandos, de cualquier edad (art. 5°);
- La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas (art. 9°).

Está contemplada en la Ley General de Educación (2008) la educación de personas jóvenes y adultas (art. 35°), la educación no formal (art. 37°) y la formación de los educadores sociales a nivel universitario, junto a los demás profesionales de la educación, actuales y los que la educación requiera en el futuro (art. 84°)⁴.

En síntesis, se ha desarrollado a lo largo de la historia, en el mundo occidental y en América Latina, una perspectiva popular, en la educación, con base en el análisis crítico de las concepciones educativas dominantes.

4 La LGE del año 2008 fue aprobada por una mayoría de izquierda en el Poder Legislativo; en el año 2020 una mayoría de derechas aprueba algunas modificaciones importantes: los artículos 1, 5, 9 y 35 mencionados no sufren cambios, pero sí se modifican el art. 37 y el art. 84 mencionados.

LOS DESAFÍOS DE LA PEDAGOGÍA (SOCIAL)

El desarrollo de las diversas educaciones, y del proceso evolutivo que cada una de ellas ha recorrido, ha exigido siempre una necesaria perspectiva analítica y reflexiva que ha permitido el análisis crítico de las prácticas, de lo que ha sucedido, más allá de lo planificado. Esto ha posibilitado la reflexión sobre la acción que se ha desplegado y acerca de los pasos a seguir, en próximas instancias y en futuras iniciativas. Es necesaria la sistematización, para rescatar las experiencias, la evaluación, como procedimiento para valorar las acciones y los resultados.

La disciplina que tiene por finalidad “la educación”, en el amplio sentido (Unesco, 1990), es la pedagogía. “La Pedagogía tiene por objeto elaborar una doctrina de la educación, a la vez teórica y práctica” (Hubert, 1990, p. 9). De esa manera, y si esta es entendida como una institucionalidad (escolar) pensada e implementada para un sector de la población en un determinado tramo etario de sus vidas – con definidos contenidos, formas y reglas; pero, como ya se mencionó, es necesario “ampliar” el campo educativo –, cabe preguntarse: ¿qué tipo de pedagogía necesitamos?

Desde mi perspectiva, he aceptado y asumido adjetivar el sustantivo, para problematizar el campo disciplinar de la Pedagogía, y a la vez para promover el análisis crítico y reflexivo de la disciplina en una mirada más amplia y profunda. Por lo tanto, a mi juicio, es conveniente adjetivar con “social” a la pedagogía, para ayudarla a salir de las cuatro paredes de la escuela y que pueda fluir a lo largo y a lo ancho de la vida de todas las personas, potenciando el valor educativo, en la educación formal, no formal y hasta informal (Coombs, 1978; Trilla, 1996). Asimismo, pienso que la perspectiva de la Pedagogía Social puede contribuir a repensar el formato escolar, como ya se percibe en algunas experiencias.

Pero entonces, ¿qué es la Pedagogía Social? y ¿porqué “social”?

Desde mi punto de vista, la Pedagogía Social es una disciplina que tiene una mirada analítica, crítica, reflexiva y propositiva particular hacia “lo educativo”, ubicando al sujeto en el centro para una participación comprometida, responsable, pertinente, humanista y solidaria en el(los) colectivo(s) y la(s) comunidad(es) que integra. La pedagogía, que proviene de la filosofía, se apoya en la tradición reflexiva y especulativa sobre la realidad, para conocerla, comprenderla y transformarla, para todos y todas. Una pedagogía que trascienda los ámbitos institucionales tradicionales del aula y la escuela, para que, además de actuar en ellos, pueda “enriquecer el medio” (García Molina, 2003), cualquiera que sea, y promover lo educativo posible que ya contenga o que se pueda suscitar.

Lo social de la pedagogía, debería ampliar y profundizar “lo educativo” en cualquiera de sus ámbitos (tanto los específicamente diseñados para la educación, como otros de la vida social, cultural y económica) y sus diferentes modalidades, formal y no

formal (Trilla, 1993). Mientras se entienda en el ámbito de la sociedad la educación como (primordialmente) escolar, me sumo a la corriente de promoción y construcción de la Pedagogía Social que la educación para todas las personas, a lo largo y a lo ancho de toda la vida, requiere, porque la escuela es una condición necesaria, pero no suficiente.

Esta perspectiva social interpela las políticas educativas, en sí mismas y en sus interrelaciones con otras políticas públicas; interpela la formación, inicial y permanente de los profesionales de la educación,⁵ las universidades y el lugar que le otorga en sus fines a la educación (como medio y como fin); interpela la construcción de la Pedagogía (Social) como disciplina, construyendo sus categorías de análisis y propuestas.

APORTES PARA UNA NECESARIA Y POSIBLE (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA PEDAGOGÍA (SOCIAL)

Sin tener la pretensión de presentar un modelo de análisis y propuesta, para la acción educativa, desde una perspectiva de la Pedagogía Social, en línea a la reflexión que se viene desarrollando, se presenta una serie de elementos que caracterizan su especificidad:

- el sujeto y el agente; la relación educativa.
- lo colectivo y lo comunitario, como sujeto y como agente.
- el contexto: social, cultural, económico, político, institucional, jurídico, ambiental.
- los contenidos educativos. Los contenidos propuestos por los marcos institucionales y los contenidos que se presentan en el marco de las expectativas sociales: esperados unos y otros “rechazados”, para ser abordados en el ámbito público y reservados al privado (familiar). Contenidos que se escuchan a los participantes y se deben recuperar.
- tiempos y espacios:⁶ actuales y disponibles; acceder y circular por otros espacios, susceptibles de contribuir a enriquecer la propuesta educativa, porque las formas tienen contenidos. Cada sujeto tiene su propio tiempo.
- intenciones y disposiciones, en juego. Los objetivos, su planificación y evaluación; el desafío de la construcción de indicadores útiles a una evaluación formativa. La forma o metodología del trabajo educativo, se debe pensar en función de los objetivos: Las posiciones y disposiciones, a lograr.

5 Según Camors (2018), la categoría de profesional de la educación se coloca con la intención de problematizar el campo educativo, introduciendo la reflexión sobre los diferentes perfiles profesionales que requieren los diferentes equipos y proyectos, además de la figura tradicional del maestro y del profesor.

6 Espacios en sentido amplio, abarcando el espacio físico y el equipamiento material que contiene.

- las acciones y actividades, medios para lograr los objetivos. Lo que “hacen” los actores (sujetos y agentes). Será necesario analizar lo que se pensó hacer y lo que finalmente se hizo.
- impactos y las diferentes dimensiones de los cambios y procesos en los sujetos.

La profesionalidad en la educación contempla un saber hacer, pertinente y efectivo (acorde a las circunstancias). Ese saber tiene una primera base de sustentación en la formación inicial, que se nutre y perfecciona a partir de la formación permanente, del trabajo en equipo, de las evaluaciones que se realizan – tanto de los proyectos institucionales como de los proyectos individuales –, y de la actitud y actividad investigativa que el profesional se propone a partir de su propia práctica, produciendo, así, conocimiento valioso.

Las tensiones entre la autonomía profesional y los marcos institucionales, sociales, culturales y políticos. La ética profesional en juego.

Las conclusiones y resultados deben ser difundidos, a nivel de la institución donde se trabaja, de la comunidad donde se encuentra el proyecto, y de la sociedad, con la finalidad de lograr impactos convenientes al cambio cultural que se aspira. De lo contrario, se corre el riesgo de que algunas prácticas y experiencias innovadoras y progresistas, queden “atrapadas” en contextos tradicionales y conservadores.

La difusión que generalmente se propone con la intención de decir seguramente abrirá la oportunidad del intercambio, de escuchar y, en consecuencia, de seguir aprendiendo.

PALABRAS FINALES

La educación es una práctica social, entre personas, para la transmisión de la cultura producida y habilitante a la producción de nuevas formas culturales de vida. Se han desarrollado diversas modalidades a lo largo de la historia de la humanidad.

A partir de la Revolución Industrial a fines del siglo XIX, y el dinamismo del modo de producción capitalista, se jerarquiza y prioriza la concentración de la educación en aquellos ámbitos institucionales, que asumen fines específicos, tales como la preparación para ocupar un lugar en el modo de producción (de dominación o de dependencia) y un lugar en el sistema social y político (de ciudadano/a) con una participación atravesada por su ubicación económica, social y cultural.

Los derechos sociales han sido conquistados progresivamente por los diferentes sectores y clases sociales, a partir de la organización y la lucha. Se puede reconocer una evolución a lo largo de la historia, si bien aún restan metas a alcanzar.

La educación debe rescatar su función histórica y primordial de preparación para la vida entre humanos, en sano contacto con la naturaleza y con una perspectiva social. Esta “preparación” debe ser habilitante a la participación crítica, reflexiva, propositiva y responsable, porque un mundo mejor no solo es posible, sino necesario.

REFERENCIAS

- AVANZINI, G. *La pedagogía del siglo XX*. 4. ed. Madrid: Narcea, 1987.
- BESNARD, P. *La animación sociocultural*. Barcelona: Paidós, 1991.
- BOURGEOIS, L. *Solidarité*. 3. éd. Paris: Librairie Armand Colin, 1902.
- CAMORS, J. Los profesionales de la educación como objeto de los estudios en docencia. *In: JORNADAS ACADÉMICAS DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DE FHCE*, 1., 2018. Montevideo. *Ponencia* [...]. Montevideo: Udelar, 2018.
- CÁTEDRA UNESCO EPJA en Uruguay de la Universidad de la República. 2023. Disponible en: <https://fhce.edu.uy/epja/>. Acceso en: 10 jan. 2025.
- COOMBS, P. H. *La crisis mundial de la educación*. 4. ed. Barcelona: Península, 1978.
- EN SETIEMBRE del año 2016. *Cátedra Unesco EPJA*, 2016. Disponible en: <https://fhce.edu.uy/epja/> Acceso en: 20. feb. 2025.
- FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. 2. ed. Montevideo: Editorial Tierra Nueva, 1970.
- FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Editorial Tierra Nueva, 1970.
- GARCÍA MOLINA, J. *Dar (la) palabra: deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2003.
- HUBERT, R. *Tratado de pedagogía general*. 7. ed. Buenos Aires: El Ateneo, 1990.
- KANT, I. *Sobre a pedagogia*. 2. ed. Tradução Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.
- LAOT, F. Apprendre dans les collectifs solidaires. Le cas de l'éducation sociale des adultes en France à la fin du 19e siècle. *Savoirs*, n. 9, p. 87-104, 2005.
- URUGUAY. Ley General de Educación n° 18.437 del año 2008. Registro Nacional de Leyes y Decretos. *Diario Oficial*: tomo 1, semestre 2, año 2008, p. 2959, 12 dec. 2008. Disponible en: <https://www.impco.com.uy/bases/leyes/18437-2008>. Acceso en: 30 out. 2024.
- MIALARET, G. *Introducción a las ciencias de la educación*. Ginebra: UNESCO, 1985.
- PUIGGRÓS, A. *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998.
- RODRÍGUEZ, L. M. *Paulo Freire: una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2015.
- TIZIO, H. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa, 2003.

- TRILLA, J. *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Editorial Anthropos; UPN, 1993.
- UNESCO. Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. *In: CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS*, mar. 1990, Jomtien, Tailandia. *Declaración*. Jomtien, Tailandia: Unesco, 1990. p. 5-15.
- SOËTARD, M. Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, v. 24, n. 1-2, p. 299-313, 1994.

Recibido en: agosto de 2024.
Aprobado en: agosto de 2024.