

La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social

Las universidades construyen sus aprendizajes en el diálogo. En él se afirman, o deberían hacerlo, sus señas de identidad más estimables: en la creación y difusión del conocimiento científico; en los procesos de enseñanza-aprendizaje multi e interdisciplinares; en la reflexión-acción colectiva, contribuyendo a la formación de personas que sean conscientes, críticas, libres, responsables, democráticas... Misiones heredadas de un pasado secular a las que la “globalización” está transformando radicalmente, en las palabras y en los hechos.

En sus escenarios situamos nuestros argumentos, con la voluntad explícita de comprometer a las universidades con una nueva lectura del mundo y de sus realidades, deseables y posibles, invocando el protagonismo cívico de la pedagogía social: una oportunidad, entre otras, de abrir el pensamiento y las prácticas pedagógicas a horizontes y destinos alternativos para la educación y la sociedad. También para lo que debe ser, especialmente en el contexto latinoamericano, la conciliación entre la educación popular y educación social, agrandando lo que tienen común y cooperando en lo que todavía las muestra como (in)diferentes.

PALABRAS CLAVE: universidad, pedagogía social, educación popular, educación social, cambio social.

Social pedagogy in the dialogue between universities and the popular education and social education

Universities construct their learning in the dialogue. In it they claim themselves, or they should do it, their most estimable signs of identity: in the creation and dissemination of the scientific knowledge; in the process of teaching-learning multi and interdisciplinary; in the collective reflection-action, contributing to the persons' formation who are aware, critical, free, responsible, democratic... Missions inherited from a secular past to that the “globalization” is transforming radically, in the words and in the facts.

In their scenes we place our arguments, with the explicit volition to engage universities with a new reading of the world and its realities, desirable and possible, invoking the civic role of social pedagogy: an opportunity, between others, of open the mind and pedagogical practices for horizons and alternative destinations, education and society. Also for what it should be, especially in the Latin-American context, conciliation between popular education and social education, enlarging what they have common and cooperating in what still shows them as (in)different.

KEYWORDS: university, social pedagogy, popular education, social education, social change.

* Catedrático de Pedagogía Social, Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela (USC). Profesor visitante de varias universidades europeas, latinoamericanas y africanas. CE: joseantonio.caride@usc.es

La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social

■ JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ

Introducción

Las universidades construyen sus aprendizajes en el diálogo, al menos en una triple perspectiva: de un lado, el que establecen consigo mismas, en las comunidades docentes-discentes que articulan, institucionalmente, sus iniciativas científicas y académicas; de otro, el que tejen con la sociedad, haciendo uso de diferentes mecanismos de interacción y comunicación social, entre los que ocupan un lugar prioritario la *extensión universitaria* —prolongado en el concepto de *responsabilidad social universitaria* (Martínez, 2008; GUNI, 2009)—, la *difusión y transferencia del conocimiento*; finalmente, completando sus opciones, el que construyen los saberes disciplinares, abriéndose a los valores del pensamiento y del conocimiento fronterizo, que para Wagensberg (2014: 11) requiere de talento y talento interdisciplinario, explorando “nuevas complejidades para sus contenidos, nuevas esencias para sus métodos y nuevos acentos para sus lenguajes”.

Identificamos tres dimensiones que difícilmente pueden sustraerse de los cambios que se asocian a la era de la información y a la mundialización de todo lo que nos afecta, siendo complicado determinar cuáles son —o podrán ser— sus virtudes y riesgos, entre la servidumbre y la esperanza (Vidal Beneyto, 2003) y cierta sensación de naufragio (Delgado-Gal, Hernández y Pericay, 2013). En sus orillas, las preguntas que inducen no siempre encuentran las respuestas sólidas que buscamos (Gewerc, 2014): ¿cómo pueden las universidades seguir avanzando hacia el futuro?, ¿qué reformas y cambios es necesario y posible realizar?, ¿cómo debemos repensar la educación superior en la sociedad del conocimiento? Aunque enigmático, decir que “el presente de hoy no es el futuro de ayer” (Jordana, 2013: 43), deviene en un (in)oportuno diagnóstico de los cambios que se están produciendo, modificando el modo en que había sido pensada y vivida, su papel y función en la sociedad.

Sin opciones para el diálogo, “una exigencia existencial” para Paulo Freire (1987: 45), las enseñanzas universitarias pierden muchos de sus significados más estimables, al debilitarse sustancialmente los logros de la investigación, la formación y el impacto social, si se consideran las tres perspectivas señaladas con su potencial capacidad de innovación y transformación social, cultural, tecnológica, etc. Y, con ellos, las oportunidades pedagógicas y sociales que cabe atribuirle a la educación —llamada “superior”— en la mejora de la condición humana y de nuestros particulares modos de *ser* y

estar en el mundo, sobre todo por parte de quienes —siendo jóvenes o adultos— participan de sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Un hecho paradójico, que no puede eludir las tensiones que emergen de un cometido contradictorio: seleccionar, formar y especializar a los intelectualmente más capaces, sin excluir a los social, económica y culturalmente más desfavorecidos. La educación de las élites, destinada a unos pocos, casi nunca ha sabido cómo llegar a todos, añadiendo a la marginación y/o expulsión del sistema escolar de los más frágiles, el maltrato que supone privarlos de los derechos que son consustanciales a su humanidad. Todo ello sin obviar que el diálogo también puede darse “desde adentro”, incluyendo o excluyendo, pues no se trata sólo de estar, sino de *cómo* y para *qué* estar en las universidades (Manzano-Arredondo, 2012).

Históricamente, los desencuentros entre la educación universitaria y la educación popular parten de las frustraciones ocasionadas por su distanciamiento: un lastre que ni las sociedades más equitativas han conseguido eludir, a pesar de haberlo intentado repetidamente, sobre todo a partir de la Ilustración y la expansión de las universidades por toda la geografía planetaria. Siendo verdad que nunca como hasta ahora se han dispuesto tantos recursos para la educación universitaria y la generación-transmisión de sus conocimientos —con notables diferencias entre países y todavía lejos de dar respuesta a las reiteradas demandas que se vienen haciendo en torno a una mayor financiación de la educación superior en casi todo el mundo—, también lo es que en ningún momento precedente fueron tan visibles las desigualdades y limitaciones del sistema educativo para resolver los desafíos que afrontan nuestras sociedades cosmopolitas (Escrigas, Lobera y otros, 2009: 14): un tiempo de complejidades, en el que las universidades deben reorientar sus funciones y prácticas, “a través de su participación crítica en el diálogo y el discurso con la ciudadanía, para abordar los problemas actuales”.

Para Escotet (2013: 160-161), debemos adoptar mecanismos que le den un rumbo apropiado a los cambios que se promuevan, resumidos en tres ejes-fuerza para el futuro de la educación superior, que afectan a la reflexión en la acción, a su diversificación y flexibilidad: en primer término, dotándose de universidades *para la libertad y la democracia*, constructoras del sentido ético y estético de las conciencias; en segundo lugar, que lo sean *para la innovación*, con un sistema de valores, motivaciones, actitudes y conductas que permitan enfrentar los procesos de generación del conocimiento, tecnologías y prácticas sociales; y, en tercer término, *para el ser humano y su medio*, favoreciendo la convivencia en un mundo interdependiente, patrimonio de la sociedad global.

En algunas de sus realidades, muchas de ellas latinoamericanas, son circunstancias que nos sitúan ante un deseo inalcanzable, incluso en las sociedades capitalistas más avanzadas: la igualdad de oportunidades educativas, desde la infancia hasta la vida adulta, comenzando por la escolarización para culminar con los estudios universitarios; una pretensión confusa y, en ocasiones, ingenua, que además de enfatizar la caracterización de la universidad como un espacio político (Toscano, 2013), revela cómo la mayoría de sus reformas no satisfacen los objetivos de la equidad, subordinando sus logros a los ajustes que imponen la economía y los mercados, los grupos de presión y los intereses privados (Sotiris, 2013). Esta tendencia, que privilegia los conocimientos que generan ingresos, descartando los que no lo hacen, o producen otros tipos de rentabilidades (políticas, corporativas, estratégicas, etc.), además de entrar en conflicto con hacerlas más asequibles a un mayor número de estudiantes, obliga a las universidades a “renunciar a una parte de su papel esencial como centros para la vida intelectual y cultural, y como analistas y críticos sociales. Tienen menos espacio para el trabajo creativo e independiente, y menos autonomía para la toma de decisiones y para el pensamiento” (Altbach, 2009: 36).

Aun admitiendo que la universidad del siglo XXI consolida algunas de las transformaciones iniciadas en años previos, abriéndose a una “formación de masas”, no culminó —como sería esperable— “en un sentido de mayor democratización interna ni de mayor acercamiento a la sociedad, sino [...] aumentando su vinculación con el mundo empresarial y desarrollando en alto grado los recorridos formativos de mayor interés para las empresas” (Galceran, 2013: 160). En el contexto latinoamericano, Claudio Rama (2011: 20), lo resume así: “desde un punto de vista global, nuestros sistemas universitarios continúan siendo débiles, están más focalizados en la cobertura que en la calidad, mantienen bajos niveles de regulación y de incentivos sistémicos, mantienen estructuras curriculares y pedagógicas tradicionales, así como bajos indicadores de investigación con excepción de unas pocas universidades localizadas fundamentalmente en México, Brasil y Colombia”. Una afirmación discutible y sin evidencias que la puedan corroborar con el rigor exigible en sus alusiones a lo que puede entenderse por “calidad” y a la pretendida “cobertura” (por ejemplo, en la relación oferta-demanda-necesidades), ya sea en sus consideraciones generales o en las que suponen dejar al margen a universidades de otros países con una trayectoria académica e investigadora consolidada, caso de Argentina o Chile, entre otros.

Estamos todavía lejos de conciliar la búsqueda de “excelencia” (palabra controvertida, aún sin pretenderlo) que se precisa para formar a los más “competentes”, con la democratización y accesibilidad de sus saberes a toda la población. Una confrontación —advierte Tapia (2008: 28)— que “no sólo resulta cada vez más anticuada, sino que parte de visiones extremadamente reductivas tanto de la calidad académica como de la misión social de las universidades”. De este modo se perpetúa una falsa antinomia, dejando a un lado que lo más importante que pueden hacer las universidades por la sociedad empieza por formar a ciudadanos libres, conscientes, reflexivos y críticos, consigo mismos y con las realidades en las que se desarrolla su vida (Ehrlich, 2000; Arthur y Bohlin, 2005).

Sin duda, la tarea tiene una alta trascendencia pedagógica y social, reclamando —como indican Escrigas, Lobera y otros (2009: 12)— una perspectiva holística y contextual que incorpore al currículum de los estudiantes los saberes emergentes, entre los que “se encuentran la sostenibilidad, las relaciones interculturales, la formación para la ciudadanía y el compromiso cívico, así como la educación para la convivencia y la paz. La integración de aspectos humanos, sociales, científicos y técnicos es también deseable, así como las cuestiones de ética y valores”. Desde sus inicios, tanto la pedagogía-educación social como la educación popular, han hecho eco de estas inquietudes, poniendo especial énfasis en los procesos de cambio y transformación social, yendo más allá de la “formación” y “especialización” tradicionalmente reconocidas como dos de las principales preocupaciones a las que deben acomodar sus enseñanzas y aprendizajes los planes de estudios universitarios.

Educación social–educación popular: agrandar lo común, cooperar en lo diferente

Los diálogos que pueden procurar la pedagogía social con la educación social y la educación popular han de sustentarse mucho más en lo que una y otra tienen de común que en lo que las diferencia, sin obviar sus respectivas trayectorias y logros. Comenzando por el hecho de remitirse ambas a la “educación” y su caracterización como una práctica social, cultural y política, no estrictamente di-

dáctica, curricular, escolar, pedagógica o educativa; continuando por las muchas convergencias que presentan en sus fundamentos teóricos y en sus realizaciones prácticas, expresión de la confluencia de tradiciones y tendencias diversas; prolongándose en los valores y metodologías que proponen, en sus modelos organizativos y en los fines que pretenden alcanzar. En las dos se aspira a generar procesos educativos integrales e integradores, implicando a “los grupos y sectores sociales que tienen mayor necesidad de transformar y mejorar su vida y que carecen de las herramientas y los recursos propios precisos” (Riva, 1991: 207). Tanto la educación social como la educación popular asumen explícitamente su naturaleza política, y aspiran a la construcción de una sociedad democrática, con dinámicas participativas que refuercen la implicación de cada persona en los proyectos colectivos.

Sirvan como exponente de las “afinidades” y “analogías” entre la educación social y la educación popular, dos posicionamientos relativamente recientes favorecedores de los diálogos que podrá impulsar la pedagogía social, académica y científicamente.

De la primera, la educación social, el hecho de que remita “sus prácticas a un amplio conjunto de iniciativas, experiencias y acciones educativas, que teniendo como soporte diferentes procesos y realidades sociales (grupos, comunidades, instituciones, programas, etc.), tratan de afrontar necesidades y problemas que surgen en la vida cotidiana de las personas, desde su infancia hasta la vejez, mediando o interviniendo positivamente en la mejora de la convivencia, en consonancia con los derechos y deberes que son inherentes a la condición ciudadana” (Caride, 2010: 256). Un posicionamiento que vienen suscribiendo —no sin divergencias— quienes la cultivan en el mundo académico y profesional, reflejando la naturaleza y alcance de la pluralidad de sus modos de educar y educarse *en, para y con* la sociedad. Su pluralidad se puede constatar tanto en las trayectorias de la formación (Ortega, Caride y Úcar, 2013), muchas de ellas reflejadas en los 28 seminarios interuniversitarios y en los cuatro congresos iberoamericanos de pedagogía social, promovidos por la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), el último celebrado en Puebla (México), en octubre de 2015; como en los recorridos de la profesión, de los que se han hecho eco, en sus 18 ediciones, los congresos mundiales de educación social, convocados por la *International Association of Social Educators* (AIEJI), el más reciente celebrado, en abril de 2013, en Luxemburgo. Y de los que, con toda la pluralidad que comportan, unos y otros, no podemos ocuparnos con la extensión y profundidad que requieren.

De la segunda, la educación popular, que afirme su sentido alternativo, partiendo “del respeto al educando, a su origen y a sus saberes incorporados a través de la experiencia y de las diversas modalidades de aprendizaje social [...cuyas] prácticas se caracterizan por: propiciar la formación de sujetos ciudadanos con capacidad para transformar la realidad; establecer una relación indisoluble entre conocimiento y práctica; concebir una relación horizontal entre educador y educando mediada por el diálogo; relevar la didáctica grupal y participativa en el aprendizaje; articular las situaciones educativas al desarrollo de cambios locales y globales” (Nájera, 2003: 10-11). Una idea de educación popular que no sólo en América Latina sino también en Europa, reivindica su carácter innovador y transformador, con todas las variantes y titubeos a los que ha dado lugar en las políticas públicas y en los movimientos sociales, así como en sus respectivos espacios de desarrollo académico, institucional y social (López, 2004).

Como ya hemos señalado, los aprendizajes sociales —y las enseñanzas que los motivan o inducen— y los procesos de socialización, tanto en la investigación pedagógico-social como en la formación curricular, dentro y fuera de las universidades, son dos dimensiones clave para el quehacer

“socioeducativo” y “popular”, que en opinión de Wildemeersch y Vandenabeele (2009), comportan: la posibilidad de incrementar el pensamiento y las capacidades de reflexión de los individuos y los colectivos; la vitalización de la democracia, movilizándolo a los actores sociales en la transformación de sus realidades; el “empoderamiento” de los grupos y de las comunidades para que consigan mayores cotas de cohesión e/o identificación; el fortalecimiento del tejido social mediante la participación en la sociedad civil, o si se prefiere en las comunidades (pueblos, barrios, ciudades, etc.) que envuelven la cotidianeidad de cada persona.

Ha de ser un aprendizaje “dialógico” si efectivamente aspira a participar de otra globalización, salvando “las implicaciones individualistas del aprendizaje significativo” e incidiendo “en la competencia comunicativa que según Habermas tienen todas las personas” (Flecha y Miquel, 2001: 325). Pero también, llevando a lo factible la denuncia que toda acción transformadora y comunicativa requiere, de modo que tanto la educación popular como la educación social se impliquen en el sostenimiento y la renovación del “vínculo con lo negado, expulsado, eliminado, vilipendiado, el sujeto de las márgenes” (Vélez de la Calle, 2011: 141). Una tarea que debe prolongarse en prácticas educativas que incidan en el reconocimiento de la dignidad de la vida humana y del ambiente que la rodea.

Además, debe tenerse en cuenta que la educación social y la educación popular son prácticas complejas, cuya explicación y comprensión precisan de aproximaciones científicas y disciplinares con niveles equiparables de complejidad, si lo que se pretende es observar sus realidades como un todo, involucrando diversas ciencias y disciplinas en los planos histórico, antropológico, económico, psicológico, filosófico, pedagógico, sociológico, etc. La articulación de sus saberes (con criterios de inter y transdisciplinariedad), a la que podrá contribuir decisivamente la pedagogía social, no podrá resolverse mediante un simple añadido de actuaciones o puntos de vista, en mayor o menor grado coincidentes. Muy al contrario, la cuestión reside, como se señalaba hace años en el Congreso Internacional que sobre “nuevas perspectivas críticas en educación” (Castells y otros, 1994), celebrada en Barcelona en julio de 1994, en dotarse de elementos de análisis consistentes, con ideas que desarrollen enfoques teóricos y prácticos renovadores, que permitan recuperar la ilusión por una educación que se afirme en su capacidad transformadora y emancipatoria.

Por otro lado, no se trata de que la pedagogía social pueda o deba asumir, en exclusiva, la misión de fundamentar teóricamente los diálogos que articulen la educación social y la educación popular. Pero sí, una parte importante de todo lo que contribuya a clarificar sus supuestos epistemológicos, conceptuales y axiológicos, máxime cuando en ambas se constataron debilidades que fue preciso superar: en la educación social, que sus bases teóricas fuesen, iniciándose el siglo XX, “todavía frágiles y que el notable esfuerzo desplegado en la sociedad del bienestar a favor de la práctica educativa no siempre se ha visto eficazmente acompañado por lo realizado en el plano teórico” (Petrus, 1997: 9); en la educación popular, diría Puiggrós (1983: 34), que muchos de sus proyectos educativos carecieran de “una teorización que posibilitara su análisis y crítica, así como de propuestas transformadoras en el aspecto político, académico y didáctico”, para apelar a la necesidad de que se “desarrollen propuestas pedagógicas y que se creen nuevas concepciones político-educativas, no que simplemente se deduzcan”.

Las aportaciones de abundantes autores y experiencias, entre los que sobresale la figura de Paulo Freire, han cambiado el rumbo de las cosas. También en la educación social. No obstante, puede que tanto en la educación social como en la educación popular sigan latentes las dificultades que se asocian

al uso de dos “términos” de difícil precisión, cuya conceptualización tiende a variar según el contexto, la ideología, la filosofía, la visión antropológica, la práctica, etc. desde las que se aborda su explicación y comprensión; es decir, de lo que se debe entender qué es lo “educativo”, lo “social” y lo “popular”.

La pedagogía social tampoco puede eludir su responsabilidad en ayudar a clarificarlo, sistematizando, analizando e interpretando las diversas concepciones y prácticas que se ponen en juego. Como diría Evelcy Monteiro (2009: 134), estamos en tiempos que son oportunos para ello, si lo que se pretende es avanzar “en la discusión y en la construcción de un proyecto más amplio de educación social —también de la educación popular, añadimos— que atienda a demandas y necesidades”. Un proyecto educativo alternativo para que el proyecto social también lo sea, en cuya articulación la educación popular —y la educación social, añadimos— es “una herramienta fundamental para la construcción de sociedades donde la igualdad no se reduzca a una mera formalidad jurídica o una referencia vacía que decora nuestras casi nunca respetadas constituciones” (Gentili, 2007: 70-71).

Comprometer a las universidades con los cambios sociales, deseables y posibles

Abrir las puertas de la universidad a la sociedad, sin que ésta deje de sentirse participe en ella, incrementa las dificultades que supone armonizar la “autonomía” atribuida —y demandada— a/por las universidades, con su permanente “dependencia” de las realidades sociales a las que vinculan sus iniciativas (en la docencia, investigación, innovación, etc.) como servicio público. Como dirían Michavila y Zamorano (2008: 256), “dotar a las universidades de una mayor autonomía no es otra cosa que la necesidad de asumir la responsabilidad de sus programas académicos, de su personal y de los recursos disponibles y rendir cuentas a la sociedad”, posibilitando que todos los ciudadanos tengan acceso a sus enseñanzas, sea cual sea su posición social. Entre otras medidas, supone procurarles una financiación adecuada y transparente, que asegure su viabilidad más allá de los avatares políticos o económicos coyunturales.

Los Estados, sin excusas, deben asumir los deberes que tienen contraídos con la mejora de la educación superior. Existe un importante consenso internacional acerca de la necesidad de que las políticas educativas refuercen esta línea de actuación, a la que se asocian —de uno u otro modo— los avances (o, en sentido contrario, los retrocesos) que se produzcan en los derechos a la educación, la cualificación y el desempeño del profesorado, los aprendizajes de los estudiantes y su inserción en el mundo laboral, o en una colaboración más efectiva con la iniciativa social, en sus entornos próximos y/o lejanos. Lograrlo requiere que las universidades agranden su protagonismo cívico y cultural, para desde su enraizamiento en las comunidades locales, regionales o nacionales, abrirse al mundo y, con una visión universal, forjar ciudadanos “capaces de comprometerse con la problemática mundial y de apreciar y valorar la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento del patrimonio de la humanidad” (Herrera, 2009: 41).

Sin que existan fórmulas para que esto se haga con las garantías que son exigibles, cabe esperar que, al menos, se plantee con la honestidad y el talante cívico que requiere la búsqueda de consensos y el respeto mutuo. Pero también, con la oposición radical a cualquier coacción que, dentro o fuera de las universidades, la ponga a disposición de los poderes hegemónicos del neoliberalis-

mo, de la competitividad capitalista o de la mercantilización del conocimiento científico. O, con otra perspectiva, claudique ante los modelos sociopolíticos que vulnerando los derechos humanos perpetúan y/o reproducen la opresión sobre las personas, utilizando las aulas universitarias para abonar los fundamentalismos ideológicos y/o religiosos con prácticas represivas y autoritarias. Dos visiones que contravienen el “diálogo” que las universidades han de mantener con su entorno, cuando —como reivindica Boaventura de Sousa Santos (2005)—, deben actuar como instituciones auténticamente democráticas y emancipadoras.

Son aspiraciones que, en cierto modo, también hicieron suyas los Estados que firmaron la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI* (UNESCO, 1998), al suscribir que además de los compromisos que deben contraer las universidades con la creación, transmisión y desarrollo de los saberes, les corresponde asumir diversas “funciones de servicio a la sociedad, mediante actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados”. Y que, una década más tarde, en julio de 2009, ampliaba, o matizaba, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior invocando las nuevas dinámicas en las que deben adentrarse sus enseñanzas y la investigación para el cambio social y el desarrollo. En su comunicado final se insiste en que

ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública [a lo que añaden] La educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia (UNESCO, 2010: 2).

De todas ellas deben rendir cuentas, aunque no de cualquier forma ni con el simple afán de satisfacer estándares de “calidad” o “excelencia” internacional, con preceptos y valores de corte neoliberal que están operando mucho más como un criterio de exclusión “que un elemento integrador e innovador, un indicador tangible a evaluar más que una cualidad institucional” (Vila, 2012: 73).

De hecho, hay pocas evidencias contrastadas de que esté mejorando el desempeño de las universidades; es habitual que se discrimine a las disciplinas que, como sucede en las ciencias humanas y sociales, realizan sus aportes “a través de voces críticas y reflexivas” (Stromquist, 2012: 95), o defienden la utilidad de sus saberes supuestamente inútiles (Ordine, 2013). En muchos países, a pesar de los avances que se han producido en las instituciones de educación superior, y salvo algunas excepciones, siguen siendo hegemónicos los esquemas universitarios convencionales, de corte napoleónico, que en opinión de Escotet (2013: 155), en América Latina y el Caribe, “en parte por falta de recursos, de apoyos o por exceso de tradiciones [...] en la edad del satélite se aferran al pizarrón, la tiza o marcador y los apuntes, agravada por una masificación constante y una oferta profesional que no ha cambiado sensiblemente en los últimos treinta años”. Afirmaciones que merecen, sin duda,

matices acerca de los significados que estas prácticas comportan como apego a un modo de ser y hacer universidad, no sólo en América Latina sino también en otros contextos geográficos y sociales, así como de las connotaciones inherentes a la supuesta masificación de sus enseñanzas en el marco de la estructura piramidal del sistema educativo y de la mayor o menor correspondencia que existe entre los perfiles formativos que desarrollan, la oferta profesional y el mercado laboral; pero de las que, aquí, siendo otras las motivaciones que nos mueven, no podremos ocuparnos.

A las voces críticas, que exigen cambios, la pedagogía social, desde hace décadas, viene sumando sus contribuciones científicas y académicas comprometidas con una lectura política y cívica de la educación como una práctica liberadora, en convergencia con los movimientos de renovación educativa, para los que la educación popular es indisoluble de la lucha por los derechos humanos, en el tránsito —siempre inconcluso— hacia una sociedad más libre, justa, democrática e igualitaria. La educación hecha de todas las educaciones posibles, que vienen de algún sitio y van hacia algún lugar, denunciando insistentemente la precariedad (Gárate y Ortega, 2013) a la que nos han llevado nuestros más tradicionales modos de pensar, actuar y desarrollarnos. La pedagogía social, en toda su pluralidad y con un sentido inclusivo, continúa buscando cómo articular la formación, la docencia y el desarrollo profesional, la investigación con la participación y la acción-intervención socioeducativa, o la responsabilidad social y ética de una educación que además de “ocuparse” de los problemas y necesidades de la gente, debe hacerla plenamente partícipe de sus realizaciones (De-Juanas y Fernández-García, 2015).

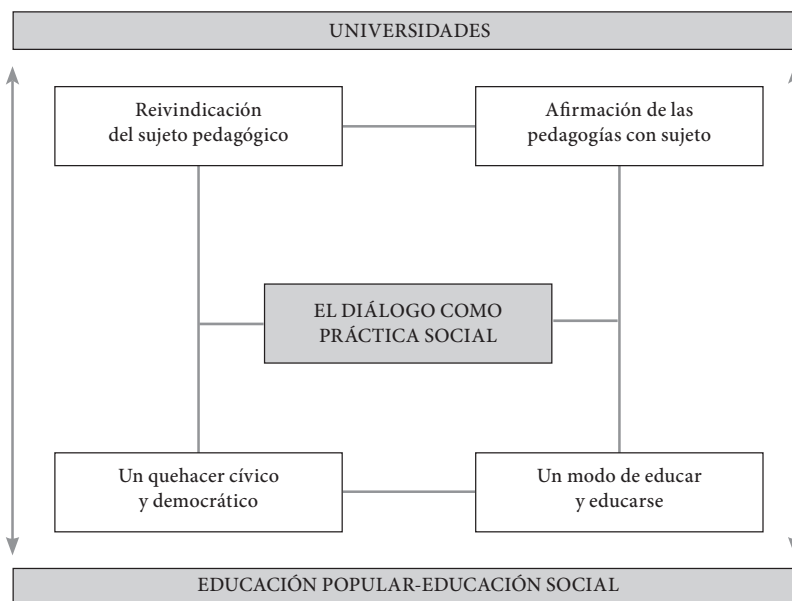
En todo caso, son alternativas condicionadas por la evolución histórica y el contexto sociopolítico en el que cada universidad inscribe sus realizaciones, así como por los soportes económicos e infraestructurales de los que dispone, los perfiles académicos del profesorado y del alumnado, las propuestas formativas y las líneas de investigación que promueve, la capacidad de iniciativa y de gestión democrática de sus actuaciones dentro y fuera de las aulas, etc. De ahí que las universidades, como sucede con muchas otras organizaciones sociales, deban ser observadas y valoradas no sólo en lo que tienen de común o compartido, sino de diverso e idiosincrático; esto es, como una universidad de universidades, que sólo podrán serlo en la medida en que crean y recrean autónomamente sus respectivas culturas y modelos institucionales.

Aludimos a un diálogo ideológicamente abierto y éticamente tolerante, congruente con los principios básicos que alientan las democracias y sus procesos de participación, en el sentido más sugerente del término: una práctica social que reconoce a cada sujeto en sus singularidades, siendo plenamente consciente de los derechos y deberes cívicos inherentes a su dignidad personal y colectiva, responsable de las decisiones que adopta y de las consecuencias prácticas que de ellas se derivan para la convivencia (véase figura 1). Una participación, por tanto, que se fortalece en y con los valores que amparan la libertad, la justicia y la equidad, que educa y en la que nos educamos siempre que en ella prevalezca —como diría García Molina (2003: 172)— el don de dar (la) palabra: “ceder el turno para que el otro pueda expresarse. Permitir que otro tenga su tiempo para hablar en nombre propio”. Pero, también, en reciprocidad, teniendo la oportunidad de ser escuchados.

Siendo los deseos, actitudes y/o comportamientos valiosos para la vida en común, no es fácil que se concreten en realidades, ni siquiera en entornos tan aparentemente propicios para ello como los que —a priori— habilitan las universidades. El ocaso de la “cultura pública” (Sennett, 2011), en una sociedad de comunicaciones electrónicas masivas e impersonales, lejos de incentivarlo suele

constreñirlo o inhibirlo, reduciéndolo a una obligación formal, fría y mecánica, aunque los mecanismos de participación social, desde los procesos electorales hasta la conexión a través de las “redes sociales” parezca que pretenden otra cosa.

FIGURA 1. EL DIÁLOGO COMO UNA PRÁCTICA SOCIAL ABIERTA Y TOLERANTE



Fuente: Elaboración propia.

El diálogo como reivindicación de los sujetos pedagógicos, individual y colectivamente

No todos los diálogos son emergentes, sino más bien inducidos o pretendidos, combinando la planificación con la espontaneidad, lo pautado con lo creativo. Un diálogo que, como pedagogía de la palabra y de los sujetos requiere predisposición de sus interlocutores (profesores, educadores, agentes sociales, etc.) hacia el conocimiento compartido. Lo decimos convencidos de que ningún diálogo es transformador si únicamente tiene consecuencias en la transformación del “otro”, sin plantearse la necesidad de comenzar por la transformación de uno mismo: un aspecto clave en la explicación y comprensión de lo que son la educación social y la educación popular, así como de sus respectivas trayectorias históricas.

Para De la Riva (1991), al concebir la educación popular como una práctica educativa hecha en el tejido social, lo importante no son las denominaciones a las que recurre (“eso es lo de menos”, argumentaba), sino las realidades que dinamizan sus iniciativas y experiencias. Lo mismo diríamos de la educación social en su permanente afán por abrir las fronteras del quehacer pedagógico a la sociedad, sin contradecirse a sí misma, ni en sus propósitos crítico-reflexivos ni en sus prácticas emancipatorias (Caride, 2005). La naturaleza dialógica, crítica y liberadora, de la que parten y a la que se remiten

tanto la educación social como la educación popular, precisan —más que nunca— lo que Florentino Sanz (2002) relacionaba con la necesidad de trabajar lo diferente, en términos de complementariedad y de no competitividad, dominación u oposición. Hablamos, claro está, de educaciones que sean, por su propia esencia, territorios simbólicos y materiales en los que quepan todas las pluralidades, como un tiempo-espacio de intercambios que no se agotan en sí mismos, ni en el presente histórico ni los contextos sociales más inmediatos, al formar parte de un proyecto de futuro.

Tomando a la pedagogía social como un referente científico y académico que debe someter a una continua revisión sus principios epistemológicos, teórico-conceptuales y metodológicos, situaremos nuestra lectura del diálogo “universidad-educación popular” en este punto de partida, poniendo en valor sus respectivas identidades en el mar abierto e incalculable —diría Violeta Núñez (1999)— que es la educación. Con ello, al tiempo que acentúa la diversidad existente en las concepciones y prácticas educativas, en diferentes contextos y realidades, se solicita el protagonismo activo de un variado conjunto de agentes sociales (escuelas, servicios sociales, centros cívicos, familias, comunidades, etc.), aplicándose a sí mismos los cambios que exigen a otras instituciones y prácticas. No es fácil, al tratarse de una tarea llena de complejidades y resistencias, como sucede en toda iniciativa que declare su voluntad de trabajar *para* la sociedad, *en* y *con* la sociedad, de modo que quienes habitualmente son percibidos como objetos de atención pasen a ser, tanto como sea factible, sujetos de la acción. Un énfasis necesario en las personas y en las comunidades, ya que buena parte de las opciones teóricas, metodológicas y prácticas de la pedagogía social —y de la educación social— difícilmente podrán entenderse sin que se sitúen en ellas “las sinergias que se generan en el diálogo educación-sociedad; o, lo que viene a ser lo mismo, en la reciprocidad que ha de establecerse entre la dimensión social de la educación y la misión educativa de la sociedad” (Caride, Gradaílle y Caballo, 2015: 10).

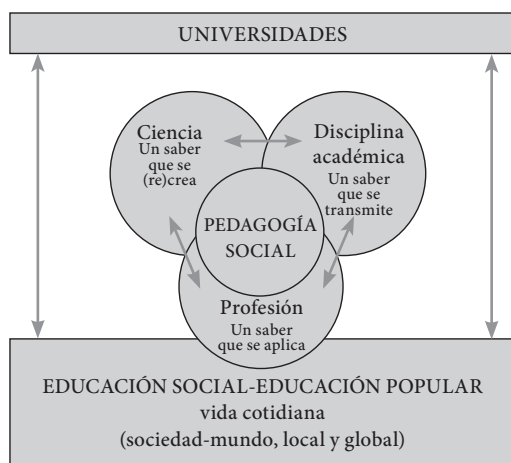
Educar y educarse, enseñar y aprender, exige disponibilidad para el diálogo y la relación dialógica. Lo expresaba Freire (2006 y 2010) al situar la comunicación dialógica entre los “saberes” básicos de toda educación: aquellos que la hacen viable y apreciable, abriendo los sujetos al mundo y a los otros, con propósitos emancipatorios y transformadores. Para Aubert y otros (2004: 41), “el desarrollo de las ciencias sociales en las últimas décadas del siglo XX ha dado la razón a Freire”, constatable en la obra de Habermas, Giddens, Chomsky o Beck. Un diálogo, que además de comprometer sus prácticas con una visión crítica de la educación y de la sociedad, debe estimular la inteligencia cultural, promover la transformación social y la plena participación de los sujetos en los aprendizajes compartidos (Flecha, 1997). Cuando sucede, los educadores y las educadoras sociales devienen en pasadores de cultura, mediando “entre las exigencias del espacio social y los ciudadanos, lo que requiere asumir funciones que propicien el acceso a los saberes, herramientas y recorridos que toda persona necesita para vivir en sociedad” (Fryd y Silva, 2010: 45).

Nombramos al “sujeto pedagógico” que deberá ser construido. Un sujeto existente, pero con frecuencia invisibilizado, al que ya aludiera Adriana Puiggrós (1983) en los inicios de los años 80 del pasado siglo para referirse a las “discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana”, y que el profesor Eusebio Nájera (2010) sitúa en un sugerente proceso de “búsqueda” en el escenario de los “encuentros entre pedagogía social y educación popular en Chile” (extensibles a otros países de América Latina y el Caribe), forman parte del trayecto a explorar, cuando aún se percibe la necesidad de saber más y mejor acerca de lo que compartimos y en lo que, por distintas motivaciones, divergimos. El reconocimiento pleno de las identidades y de las diversidades que caracterizan a

la educación social y a la educación popular, con experiencias e historias singulares, difícilmente puede sustraerse del alcance estructural y estratégico del que se han ido dotando, con nombres y apellidos que van más allá de personas, instituciones, experiencias o comunidades concretas, aunque no se pueda ni se deba prescindir de ellas. No deberá hacerlo si pretenden adherirse a las “pedagogías con sujeto” (Martínez Bonafé, 2012), en diálogo con quienes son distintos, que provienen de otros lugares y son portadores de relatos sociobiográficos variados. Los sujetos de la educación, sea popular y/o social, habitan la diversidad —por voluntad propia o, con la porfiada insistencia que acostumbran a mostrar las pobrezas simbólicas y materiales, contrariándola—, por lo que nada o muy poco podrá hacerse al margen de sus realidades o circunstancias.

La pedagogía social en las universidades, como ciencia, disciplina y ámbito profesional (véase figura 2) a través de las líneas de investigación y los programas curriculares que la desarrollen, debe participar activamente en este proceso dialógico, tratando de integrar las aportaciones que la educación social y la educación popular han venido realizando durante décadas. Y, con ellas, las contribuciones realizadas por miles de educadores y educadoras, sin apellidos que los adjetiven, a favor de una educación que luche contra la injusticia y la exclusión, la marginación y/o la opresión causadas por los poderes establecidos; una y otra valiéndose de prácticas educativas que, a menudo, han sido silenciadas por las teorías y los discursos pedagógicos al uso. Una educación, en todo caso, que precisamos darnos ante las desorientaciones provocadas por la época que nos ha tocado vivir, reclamando de la pedagogía social y de cualquier pedagogía un decidido posicionamiento ético y político.

FIGURA 2. LA PEDAGOGÍA SOCIAL COMO CIENCIA, DISCIPLINA Y PROFESIÓN EN EL DIÁLOGO EDUCACIÓN SOCIAL-EDUCACIÓN POPULAR



Fuente: Elaboración propia.

En esta coyuntura, abogamos por un quehacer universitario cuyas prácticas educativas —sobre todo las que guían la formación de maestros, profesores, pedagogos, educadores, animadores, etc.— sean proclives al diálogo entre la educación social y la educación popular, que se base en su

fortalecimiento mutuo, y al que la pedagogía social, junto con otros saberes pedagógicos y sociales contribuya en una triple vertiente: de un lado, a través del desarrollo académico-curricular de quienes cursen sus estudios; de otro, mediante la producción y difusión del conocimiento que generen sus investigaciones; por último, con las actuaciones y los desempeños profesionales que se asocian a sus planteamientos teóricos, metodológicos y praxiológicos. Recurriendo a los argumentos de Sáez (2006: 59), en el análisis de las interacciones de la pedagogía social con la educación social, es necesario diferenciar lo que ambas representan, como campos de conocimiento teórico y profesional, promoviendo “el encuentro de uno y otro, históricamente separados. Al fin y al cabo, los dos campos, el de los formadores y el de los profesionales, son construcciones históricas y, por tanto, resultado de los deseos e intereses del ser humano”. Su encuentro se necesita

no sólo para crecer e innovar en el conocimiento, al mismo tiempo teórico y práctico, sino también para mejorar las acciones, a la vez teóricas y prácticas, de la pedagogía social y la educación social. Nada que nos pretenda situar, con amplitud de miras, en los procesos de cambio y transformación social podrá hacerse al margen de esta exigencia (Ortega, Caride y Úcar, 2013: 19-10).

Los crecientes logros de esta pedagogía-educación social en Latinoamérica están aumentando considerablemente su visibilidad en los últimos años (Souza, Silva y Moura, 2009; Kornbeck y Úcar, 2015), generando nuevas expectativas acerca de sus teorías y prácticas.

Por lo que respecta a la educación social y a la educación popular, el diálogo entre ambas no presupone, necesariamente, llevar el debate a situaciones de “coincidencia-divergencia” entre la educación social y la educación popular, sino un nuevo modo de comunicación entre ellas, respetando y valorando sus respectivos posicionamientos y prácticas. La actitud dialógica, dirá Mari (2005: 190), analizando el estado de cuestión de los movimientos sociales y de la educación popular en los tiempos de la globalización, “es la que permite ir tejiendo la red, esto es, construyendo el conocimiento colectivo y las redes sociales de intervención social, encontrar los motivos comunes para la confluencia y la colaboración a pesar de las diferencias”. Un escenario para el que se requiere tender puentes entre los conocimientos micro-macro, las personas y las comunidades, las palabras y los hechos, el pensamiento y la acción, lo cotidiano y lo excepcional...

Por una pedagogía social a favor de la gente y de sus realidades en transformación

Cuando se pone de relieve la dimensión científica y académica de la pedagogía social, cabe recordar las misiones que hace ya varias décadas Ortega y Gasset (1975) le atribuyera a las universidades, enfatizando las responsabilidades que tienen contraídas con la formación de profesionales, la extensión y democratización de la cultura y en el desarrollo del conocimiento. Un amplio conjunto de tareas que para la pedagogía social —de la que se dice tiene por objeto de estudio, formal y abstracto, la educación social (Núñez, 1999)— se proyectan en la fundamentación teórico-práctica de los procesos educativos con una doble intencionalidad: de un lado, incentivar el papel educador de la sociedad, configurándose como “teoría” de la acción educadora de esta última; de otro, activar y/o con-

solidar el potencial socializador de la educación, extendiendo las prácticas formativas a diferentes ámbitos y realidades sociales. En ambos procesos, la socialización y el aprendizaje, en su indisoluble relación con la enseñanza de acuerdo a los postulados pedagógicos de Freire (2006 y 2012), son dos de las principales referencias a las que se remite la pedagogía social, que no pueden ser obviadas ni en las aulas universitarias ni en las prácticas educativas que promueva, tanto en la educación social como en la educación popular.

Como seres de necesidades, que deben satisfacerse en la interacción con otros, la socialización nos sitúa ante un proceso o conjunto de procesos a través de los cuales las personas comparten e interiorizan los elementos socioculturales de su medio ambiente, incorporándolos a su personalidad a través de diversos mecanismos, más o menos rutinarios (Macionis y Plummer, 2001). El proceso nos dota de identidad y entidad social, incorporando enseñanzas, aprendizajes y conductas —en las que intervienen factores biológicos y experiencias sociales acumuladas a lo largo de la vida— que transitan entre la aceptación y el rechazo, la integración y la marginación, la inclusión y la exclusión social. En todo caso, no son procesos que puedan determinarse apriorísticamente, que sigan trayectorias lineales, prescritas o rígidas, carentes de conflictos... Muy al contrario, pueden implicar situaciones o prácticas de indignación, inconformismo o rebeldía, que además de cuestionar las normas, roles o singularidades socioculturales, políticas y económicas de una determinada realidad, proponen y adoptan alternativas orientadas a su transformación, afrontando las resistencias y tensiones que emergen en los procesos de cambio social, con frecuencia contrariando lo que se espera de una socialización entendida como una mera adaptación a lo existente.

En los aprendizajes sociales, a los que como sujetos cognitivos debemos buena parte de nuestros particulares modos de ser y estar en sociedad, inscriben sus realizaciones algunas de las principales formas de adquirir conocimientos, conductas, actitudes, emociones, competencias, destrezas, etc. que nos vinculan a una realidad social concreta, posibilitando su proyección hacia otros contextos y circunstancias. En la pedagogía social, en sus diálogos con la educación popular y la educación social, dos de las opciones más sugerentes que habilitan las teorías de aprendizaje social son las que toman como referencia las “comunidades de aprendizaje” (Elboj *et al.*, 2002) y el “aprendizaje servicio” (Puig *et al.*, 2007; Martínez, 2008).

De las primeras —comunidades de aprendizaje— merece destacarse su capacidad para cultivar un aprendizaje contextual, colaborativo y cooperativo, al tiempo que transformador: en ellas, los participantes se involucran activamente en la “comunidad” de aprendices a través del diálogo y el compromiso mutuo, compartiendo el repertorio de conocimientos, habilidades, intereses, objetivos, etc., para fomentar la equidad y la inclusión social. Del segundo —aprendizaje servicio— cabe resaltar las posibilidades que ofrece para combinar procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad, en un proyecto articulado que pretende dar respuesta a necesidades y problemas reales: combina el trabajo intelectual con la realización de acciones para la comunidad, de modo que a la adquisición de conocimientos se añada una formación-educación en valores sustanciales para la convivencia y la ciudadanía, movilizándolo el pensamiento crítico, las responsabilidades cívicas y el desarrollo comunitario local.

Como ya hemos señalado (Caride, 2005 y 2009b), aludimos a una pedagogía social cuyos fundamentos epistemológicos, como pedagogía —y, por tanto, como un saber que vincula sus aportes

a las ciencias de la educación y a las ciencias sociales— se remite a supuestos y principios teórico-prácticos que declaran:

- a) La inequívoca vocación pedagógica desde la que define su objeto de estudio, la educación social, incluyendo los diversos ámbitos en los que ésta se identifica como la “vertiente pedagógica” de un trabajo social y cultural que debe ser contemplado en toda su amplitud. La aspiración a condiciones mínimas de bienestar y calidad de vida de los ciudadanos, que deben garantizar los Estados sociales y democráticos de derecho, obligan a ampliar las lecturas acerca de la educación —de cualquier educación, y más en concreto de las que se adjetivan como “social” y “popular”— a las políticas sociales y culturales. Un empeño en el que, coincidiendo con López Martín (2000), la educación debe ser observada como uno de los principales motores del desarrollo humano y del bien-estar colectivo, con el trasfondo ideológico y axiológico, además de científico, que se asocia a ambas expresiones.

Pensar la educación en clave “social” tiene la connotación de una práctica pedagógica que se hace en sociedad, por y para la sociedad, en todas las sociedades, “reivindicando una concepción más integral e integradora de lo que puede hacer la educación a favor de la sociedad y, complementariamente, de lo que las sociedades hacen y pueden hacer a favor de su propia educación” (Caride, 2004: 82-83). Un hacer que requiere pensarnos en tanto sujetos sociales en y para la formación, coherente con los discursos que alientan la educación popular y la educación social. En su interior, potenciar el contenido de lo “popular”, comporta un doble desafío (Torres, 2012: 71): de un lado, contemplarla como “una categoría socioeconómica que nombra el conjunto de sectores sociales que ocupan un lugar subordinado en la estructura económica y social”; de otro, percibirla “como categoría política que da cuenta del conjunto de sujetos y prácticas que evidencian y buscan subvertir las múltiples opresiones y exclusiones del orden imperante”. La reflexión pedagógica, ya sea en la educación popular o en la educación social, coincide en las preguntas que se formulan acerca del por qué y para qué se educa, cómo y cuándo se hace, con qué y con quiénes, dónde... pero no tiene por qué hacerlo en sus respuestas. Contribuir a clarificar unas y otras forma parte de las responsabilidades que cabe atribuirle a la pedagogía social en sus contribuciones a la educación popular y a la educación social.

- b) El sentido intencional, teleológico y axiológico de los procesos educativos que promueve, concibiendo el quehacer pedagógico-social como una práctica reflexiva, orientada a dar respuesta a las necesidades, demandas o problemas específicos de la ciudadanía. Sin que la intencionalidad predetermine el logro de unas finalidades concretas, coincidente con sus modos de pensar y hacer, es preciso afirmarla como un elemento fundamental en la construcción del estatuto epistemológico de la pedagogía social: una forma, junto a otras, de manifestar y clarificar las razones por las que se actúa o interviene, de implicarse —o no— en procesos que supongan una continua revisión de las prácticas educativas, de sus cómo, por qué y para qué..., con la coherencia teórica, metodológica y ética que se precisa para comprometer sus iniciativas con los valores —igualdad, libertad, paz, justicia, solidaridad, etc.— que, como un ideal común de la humanidad, se proclaman en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Caride, 2009a).

La legitimidad de la “intervención” (palabra de amplias e inquietantes connotaciones semánticas), por sus connotaciones éticas y políticas, ante la simple observación o denuncia de la realidad, siempre podrá estar justificada si como escribía García Roca (1991: 13), “se sustenta sobre una especie de axioma histórico que puede formularse del siguiente modo: los pueblos, grupos e instituciones dejados a sí mismos se consolidan en la injusticia”; porque no se trata de que queden abandonados a su propia inercia, sometidos a la reificación y cosificación inevitables, sino de “poner en marcha procedimientos de dinámica social y organización de prácticas de resistencia para la reducción de las desigualdades”. En palabras de Torres (2012: 62), la educación popular como práctica política y pedagógica, aunque parta de una “crítica indignada al orden social dominante y de identificarse con visiones de futuro alternativas... [sus experiencias concretas] no están orientadas exclusivamente por concepciones, pensamientos y teorías pedagógicas, sino también por ideologías, imaginarios culturales, representaciones y creencias que comparten y van elaborando los educadores populares... en diversos lugares sociales: colectivos y organizaciones de base, movimientos sociales, experiencias escolares y culturales, universidades, etcétera”.

- c) La naturaleza contextual de sus realizaciones, en la doble perspectiva espacio-temporal que le dan sus texturas antropológicas e históricas. Dos coordenadas principales, a las que debe remitirse cualquier acción-intervención humana que sitúe sus expectativas en procesos vinculados a dinámicas de cambio y transformación social. La territorialización de las prácticas socioeducativas y su adscripción a un tiempo histórico dado, en unas determinadas coordenadas espacio-temporales, culturales, geopolíticas, etc., aun cuando supongan su adscripción a un territorio “localmente” delimitado y a un período cronológicamente identificable, debe compatibilizarse con su apertura al mundo y a las posibilidades que habilitan sus extensiones tecnológico-sociales en la Red, en una sociedad de redes.

Como exponen Martín *et al.* (2011: 27), cada vez se abren más campos al pensamiento y a la acción de la educación social, descubriendo “las nuevas vías donde la pedagogía social debe hundir el carro del pensamiento y la acción socioeducativa del siglo XXI”. Una lectura que Marí (2005: 191) traslada a la educación popular y a “las nuevas características que se han creado con la llegada de la globalización y del nuevo entorno tecnológico y organizativo de la sociedad-red”. Un tiempo de “crisis”, que al igual que aconteciera en las primeras décadas del siglo XX, relaciona la expresión “educación popular” con la transformación social a través de la educación; y, más recientemente, en América Latina, donde —como apunta Torres (2012: 63)— la educación popular, como práctica pedagógica y social, ha mostrado una “alta sensibilidad a los contextos políticos, sociales y culturales donde actúa. Dado que su razón de ser se define por su cuestionamiento y resistencia a las realidades injustas y su articulación con las luchas y movimientos populares, la educación popular incorpora como práctica permanente la realización de lecturas críticas de los entornos locales, nacionales y continentales en los que se desenvuelve”.

- d) El enfoque normativo, prescriptivo y praxiológico en el que se sustenta su caracterización como un saber que anticipa y guía el curso de la acción educativo-social hacia metas que se consideran deseables para el bienestar social y la calidad de vida. Una caracterización que la distingue de otras ciencias que observan las relaciones educación-sociedad en clave psicológica, sociológica, antropológica, histórica, etc. yendo más allá del análisis, de la explicación o interpretación de sus realidades.

- Pensar la educación social como un “campo de prácticas” profesionales (Sáez y García, 2006) obliga a comprometerse con el “curso de la acción” y con las consecuencias que de ella se derivan; de lo contrario, se corre el riesgo de que se convierta en un término vago e impreciso, alejado de las realidades que le otorgan su verdadera razón de ser: “la educación social sin más es una expresión abstracta que sólo se materializa cuando es recreada, ya sea a través de la animación sociocultural, la especializada o la de adultos, en escenarios concretos de intervención educativa” (Sáez, 2006: 189). Otro tanto puede decirse de la educación popular y del “campo de acción” de los educadores y otros agentes sociales, al tomar la iniciativa como sujetos pedagógicos que trabajan simultáneamente en lo personal y lo colectivo, en los grupos, las organizaciones y los movimientos sociales; éstos, dice Torres (2012: 68), “no deben ser vistos exclusivamente como actores e instancias de actuación de la educación popular, sino también como sujetos educadores”. En este sentido, tanto los educadores sociales como los educadores populares deben tener oportunidades para mejorar su formación (inicial y permanente) y las condiciones en las que promueven y desarrollan sus prácticas.
- e) La apertura institucional —relacional, convivencial, comunitaria, social— de las iniciativas que promueve, situando la acción pedagógico-social en diversos escenarios de la vida cotidiana, en instituciones, organizaciones, equipamientos, centros, servicios o ámbitos que no se definen únicamente por su perfil educativo. La importancia de los llamados “medios abiertos”, allí donde está y vive la gente, tiene para la pedagogía social una especial significación, reforzando el alcance cívico y cultural de sus propuestas educativas. Recordemos, al respecto, las innovaciones curriculares que la pedagogía social ha introducido en las universidades, a través de la educación ambiental y la cultura de la sostenibilidad, el desarrollo comunitario y la animación sociocultural, la educación del ocio, la educación para la ciudadanía y los derechos humanos, la cultura de paz y la resolución de conflictos, etcétera.

También será preciso poner en valor los retos socioeducativos que se le plantean a la pedagogía social en la instituciones escolares, en colaboración con las familias y las comunidades, llevando a cabo “programas que no solo contribuyan a la mejora del sistema educativo, a la optimización de su rendimiento en todos los aspectos, sino también a posibilitar la equidad educativa y la estructuración de la comunidad con la escuela” (March y Orte, 2014: 17).

No es una cuestión menor el modo en que identificamos y definimos las prácticas educativas que se realizan nombrando a la pedagogía social, ya que “ninguna definición es ingenua, como tampoco ninguna práctica social es aséptica” (Núñez, 1999: 32), tomando distancia de las concepciones “higienistas”, instrumentales y tecnológicas tan usadas en las últimas décadas. No lo son, como han declarado reiteradamente, ni la educación social ni la educación popular; tampoco lo son sus pedagogías, permanentemente desafiadas por la necesidad de dar respuesta a las necesidades de los sujetos en situación de vulnerabilidad o riesgo social. Al fin y al cabo, cuando se habla de las realidades en las que se ha ido concretando la educación social y la educación popular, es inevitable aludir a la pobreza extrema de los miles de millones de personas que la padecen en todo el planeta.

Con frecuencia, lejos de reducirse la brecha que separa a quienes tienen mucho de los muchos que tienen poco o nada, son procesos que amplifican los efectos perversos del capitalismo neoliberal, haciendo más evidentes las consecuencias indeseadas de lo que hemos designado como “modernidad”

(Giddens, 1993; Touraine, 2012). Frente a ellas, la educación popular y la educación social han levantado sus propuestas alternativas, aceptando que educar significa liberar a las personas “de las estructuras que política y económicamente le oprimen y le impiden ser” (Gutiérrez, 1984: 158).

Conviene no olvidar, en este sentido, que en las realidades latinoamericanas y, también en la Europa que retrocede por la crisis de los mercados financieros y las políticas neoliberales que los amparan, la pobreza —o, más bien, el injusto e injustificado reparto de la riqueza— está impactando duramente en la educación que tenemos y nos damos: una pobreza que es preciso combatir sin equívocos y con decisión, máxime cuando es preciso diferenciar a “quienes luchan contra la pobreza y quienes luchan contra los pobres. Estos últimos pueden hacerlo con represión o con programas sociales. Pero tales programas sólo son efectivos con la participación de los aludidos. Y ahí se abre una trama política y social compleja, pues volvemos a tocar la cuestión de la fuerza de los actores y su capacidad para constituir sujetos políticamente capaces” (Puiggrós, 2001: 100). Las universidades, tanto como puedan, deben sentirse partícipes de esta lucha, clarificando en las palabras y en los hechos de parte de quién están, en sus respuestas a las injusticias del presente y a las futuras.

Para ir concluyendo...

El diálogo queda abierto, afortunadamente, tanto para los acuerdos como para las discrepancias. No hay innovación científica, ni formación académica o desarrollo profesional que pueda elogiarse sin el concurso crítico-creativo de unos y otras, para seguir preguntando e indagando. Para que nada quede definitivamente cerrado, ni para la educación social ni para la educación popular. Tampoco para la pedagogía social a la que hemos convidado a mediar entre ambas, no tanto por lo que son sus respectivos presentes o pasados, sino —y sobre todo— a lo que puedan ser sus futuros. Precisamos seguir conversando, con el respaldo de unas políticas educativas y sociales estimuladas por el don cívico de la cooperación, al que las universidades deben contribuir como espacios públicos que aceptan el desafío de las complejidades del aprendizaje (Demo, 2002), de las tensiones dialécticas del saber y de las consecuencias prácticas del educarnos para la cohesión social, en las que todo punto de partida también podrá ser un punto de llegada. Aludimos a una universidad comprometida con la transformación social, a la que Manzano-Arrondo (2012: 16), imagina rompiendo los compartimentos estancos de la ciencia y del arte, de la razón y la emoción, de las Facultades y los barrios, superando las barreras “entre lo que queremos decir y lo que podemos escuchar, entre el soberbio Yo y los Otros ignorados, entre ciencia y ética...”.

Referencias bibliográficas

- Altbach, Ph. (2009), “Funciones complejas de las Universidades en la era de la globalización”, en GUNI, *La educación superior en tiempos de cambio: nuevas dinámicas para la responsabilidad social*, Madrid: Mundi-Prensa, pp. 31-36.
- Arthur, J. y K. Bohlin (eds.) (2005), *Citizenship and Higher Education: the role of universities in communities and society*, Londres, Routledge Falmer.
- Aubert, A, et al. (2004), *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*, Barcelona, Graò.

- Caride, J. A. (2004), “¿Qué añade lo ‘social’ al sustantivo ‘Pedagogía’?”, en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 11 (segunda época), pp. 55-85.
- Caride, J. A. (2005), *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*, Barcelona, Gedisa.
- Caride, J. A. (coord., 2009a), *Los derechos humanos en la educación y la cultura: del discurso político a las prácticas educativas*, Rosario, Homo Sapiens.
- Caride, J. A. (2009b), “Elogio de la Pedagogía Social: acerca de los viejos y nuevos desafíos de la educación social”, en *Revista de Educação Pública*, vol. 18, pp. 449-468, en <http://www.ie.ufm.br/revista/sistema/revistas/arquivos/1272913243.pdf> (consultado el 20 de febrero de 2013).
- Caride, J. A. (2010), “Educación Social”, en J. A. Caride y F. Trillo (dirs.), *Diccionario Galego de Pedagogía*, Vigo, Edicións Xerais-Xunta de Galicia, pp. 255-257.
- Caride, J. A., R. Gradaille y M. B. Caballo (2015), “De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía”, en *Perfiles Educativos*, núm. 148, vol. XXXVII, suplemento “Pedagogía Social y Educación Social”, pp. 3-11, en http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfil_es_articulo.php?clave=2015-148-1001-1035 (consultado el 10 de julio de 2015).
- Castells, M. y otros (1994), *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós-MEC.
- De-Juanas, A. y A. Fernández-García (coords.) (2015), *Pedagogía Social, universidad y sociedad*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Delgado-Gal, A., J. Hernández y X. Pericay (eds., 2013), *La universidad cercada: testimonios de un naufragio*, Barcelona, Anagrama.
- Demo, P. (2002), *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*, São Paulo, Editora Atlas.
- Elboj, C. et al. (2002), *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*, Barcelona, Graò.
- Ehrlich, T. (ed.) (2000), *Civic Responsibility and Higher Education*, Phoenix-Arizona, Orynx Press.
- Escrigas, C., J. Lobera et al. (2009), “Nuevas dinámicas para la responsabilidad social”, en GUNI, *La educación superior en tiempos de cambio: nuevas dinámicas para la responsabilidad social*, Madrid, GUNI-Mundi-Prensa, pp. 3-16.
- Escotet, M. A. (2013), “La Universidad y las políticas sobre nuevos aprendizajes en un mundo global”, en M. A. Santos (ed.), *Cosmopolitismo y educación: aprender y trabajar en un mundo sin fronteras*, Valencia, Brief Ediciones, pp. 149-162.
- Flecha, R. (1997), *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Barcelona, Paidós.
- Flecha, R. y V. Miquel (2001), “Globalización dialógica”, en *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 317-326.
- Freire, P. (1987), *Pedagogía do oprimido*, São Paulo, Paz e Terra (17ª edición).
- Freire, P. (2006), *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI (11ª edición en español).
- Freire, P. (2010), *Pedagogía del compromiso. América Latina y educación popular*, Barcelona, Editorial Hipatia.
- Freire, P. (2012), *Cartas a quien pretende enseñar*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Fryd, P. y D. Silva (2010), “Responsabilidad, pensamiento y acción: ejercer educación social en una sociedad fragmentada”, en P. Fryd y D. Silva (coords.), *Responsabilidad, pensamiento y acción: ejercer educación social en una sociedad fragmentada*, Barcelona, Gedisa, pp. 18-61.

- Galcerán, M. (2013), "Entre la academia y el mercado. Las Universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento", *Athenea Digital*, núm. 1, vol. 13, en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1038-Galceran> (consultado el 20 de mayo de 2014).
- Gárate, A. y P. Ortega (2013), *Educación desde la precariedad: la otra educación posible*, Mexicali-Baja California, CETYS Universidad.
- García R., J. (1991), "Metodología de la intervención social", en J. García et al., *Pedagogía de la marginación*, Madrid, Editorial Popular, pp. 11-29.
- García, J. (2003), *Dar (la) palabra: deseo, don y ética en educación social*, Barcelona, Gedisa.
- Gentili, P. (2007), *Desencanto y utopía: la educación en el laberinto de los nuevos tiempos*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Giddens, A. (1993), *Las consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza Editorial.
- Gewerc, A. (coord.) (2014), *Universidad y sociedad del conocimiento*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- GUNI (2009), *La educación superior en tiempos de cambio: nuevas dinámicas para la responsabilidad social*, Madrid, GUNI-Mundi-Prensa.
- Gutiérrez, F. (1984), *Educación como praxis política*, México, Siglo XXI.
- Herrera, A. (2009), "Responsabilidad social universitaria", en GUNI (2009), *La educación superior en tiempos de cambio: nuevas dinámicas para la responsabilidad social*, Madrid, GUNI-Mundi-Prensa.
- Jordana, E. (2013), "Cuando nos quedamos solos: resistir en la incertidumbre. Prácticas de emancipación y autonomía", en *Athenea Digital*, núm. 1, vol. 13, en <http://atheneadigital.net/article/view/1034-Jordana> (consultado el 20 de mayo de 2014).
- Kornbeck, J. y X. Úcar (eds.) (2015), *Latin American Social Pedagogy: relaying concepts, values and methods between Europe and the Americas*, Bremen, EH-Verlag-Academicpress.
- López Martín, R. (2000), *Fundamentos políticos de la educación social*, Madrid, Síntesis.
- López N., F. (2004), "La educación popular en España, retos e interrogantes", en *Ágora digital*, núm. 7, en http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/07/07-articulos/monografico/pdf_7/fernando.pdf (consultado el 20 de enero de 2015).
- Macionis, J. y K. Plummer (2001), *Sociología*, Madrid, Prentice-Hall.
- Manzano-Arrondo, V. (2012), *La Universidad Comprometida*, Donosti-San Sebastián, UPV-UHU-Heoga, en: http://publicaciones.hegoa.ehu.es/assets/pdfs/283/Univ_comprometida.pdf?1358940785 (consultado el 20 de noviembre de 2015).
- Marí, V. M. (2005), "Movimientos sociales y educación popular en tiempos de globalización", en *Revista de Educación*, núm. 338, pp. 177-192.
- Michavila, F. y S. Zamorano (2008), "Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: una visión transnacional de la acreditación", en *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 235-263.
- Monteiro, E. (2009), "A Pedagogia Social: Reflexões e diálogos necesarios", en J. C. Souza, R. Silva y R. de Moura (orgs.), *Pedagogia Social*, São Paulo, Expressão e Arte Editora-UNESCO-FAPESP, pp. 133-147.
- March, M. y C. Orte (coords.) (2014), *La pedagogía social y la escuela: retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*, Barcelona, Octaedro.

- Martín, A. V. et al. (2011), "Notas para una interpretación educativa del espacio-tiempo social en la Red", en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 18 (tercera época), pp. 13-30.
- Martínez, M. (ed., 2008), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades*, Barcelona, Octaedro-ICE de la Universitat de Barcelona.
- Martínez B., J. (2012), "La educación (social) y sus pedagogías", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 422, pp. 87-91.
- Nájera, E. (2003), "Los educadores sociales en los albores del siglo XXI", en *Polis. Revista On-Line de la Universidad Bolivariana*, núm. 6, vol. 2, en <http://www.revistapolis.d/6/naje.htm> (consultado el 8 de marzo de 2010).
- Nájera, E. (2010), "A la búsqueda del sujeto pedagógico: encuentros entre pedagogía social y educación popular en Chile", en UNIPE, *Seminario de Pedagogía Social. Jornada Latinoamericana Pedagogía Social-Educación Popular*, Buenos Aires (policopiado), en <http://www.labtic.unipe.edu.ar/blog/psep/> (consultado el 6 de marzo de 2014).
- Núñez, V. (1999), *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires, Santillana.
- Ordine, N. (2013), *La utilidad de lo inútil*, Barcelona, Acontilado.
- Ortega y Gasset, J. (1975), *Misión de la Universidad y otros ensayos afines*, Madrid, Revista de Occidente (6ª edición).
- Ortega, J.; J.A. Caride y X. Ucar (2013), "La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros", en *RES: Revista de Educación Social*, núm. 17, en <http://www.eduso.net/es> (consultado el 8 de mayo de 2014).
- Petrus, A. (1997), "Concepto de educación social", en A. Petrus (coord.), *Pedagogía Social*, Barcelona, Ariel, pp. 9-39.
- Puig, J. M. et al. (2007), *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*, Barcelona, Octaedro-MEC.
- Puiggrós, A. (1983), "Discusiones y tendencias en la educación popular", en *Nueva Antropología*, núm. 21, vol. VI, pp. 15-39, en <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/21/cnt/cnt2.pdf> (consultado el 9 de abril de 2012).
- Puiggrós, A. (2001), "Educación y pobreza en América Latina", en *Cuadernos de Pedagogía*, vol. VI, núm. 308, pp. 98-101.
- Rama, C. (2011), "La educación superior en América Latina en el período 2000-2010: ocho ejes centrales en discusión", en *Revista Innovación Educativa*, núm. 57, vol. 11, pp. 15-20.
- Riva, F. de la (1991), "Educación popular: educación en el tejido social", en *Documentación Social*, núm. 84, pp. 203-218.
- Sáez, J. (2006), "La reorganización conceptual del campo de conocimiento de la pedagogía social", en Planella, J. y J. Vilar (coords.), *La Pedagogía Social en la sociedad de la información*, Barcelona, Editorial UOC, pp. 17-59.
- Sáez, J. y J. García (2006), *Pedagogía social: pensar la educación social como profesión*, Madrid, Alianza Editorial.
- Sanz, F. (2002), "El futuro de la educación social", en *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 125-148.
- Sennett, R. (2011), *El declive del hombre público*, Barcelona, Anagrama.
- Sotiris, P. (2013), "Teorizando la Universidad-Empresa. Preguntas abiertas y algunas posibles respuestas", en Fernández, J., M. Urbán y C. Sevilla (coords.), *De la nueva miseria: la universidad en crisis y la nueva rebelión estudiantil*, Madrid, Akal, pp. 43-65.

- Sousa Santos, B. de (2005), *La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Souza, J. C., R. Silva y R. de Moura (orgs., 2009), *Pedagogia social*, São Paulo, Expressão e Arte Editora-UNESCO-FAPESP.
- Stromquist, N. P. (2012), “Educação Latino-Americana em Tempos Globalizados”, en *Sociologías*, núm. 29, vol. 14, pp. 72-99.
- Tapia, M.N. (2008), “Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias”, en M. Martínez (ed.) (2008), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades*, Barcelona, Octaedro-ICE de la Universitat de Barcelona.
- Torres, A. (2012), “El potencial emancipatorio de la Educación Popular como práctica política y pedagógica”, en *La Piragua: Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política*, núm. 37, pp. 59-76, en <http://ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto83.pdf> (consultado el 26 de junio de 2015).
- Toscano, A. (2013). “La Universidad como espacio político. Problemas y perspectivas”, en J. Fernández, M. Urbán y C. Sevilla (coords.), *De la nueva miseria: la universidad en crisis y la nueva rebelión estudiantil*, Madrid, Akal, pp. 67-77.
- Touraine, A. (2012), *Crítica de la Modernidad*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (1998), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, París, UNESCO, en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm (consultado el 5 de junio de 2011).
- UNESCO (2010), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (comunicado)*, París, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf> (consultado el 10 de noviembre de 2015).
- Vélez de la Calle, C. (2011), “La educación social y popular en Colombia: relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidad”, en *Revista Científica Guillermo de Ockam*, núm. 1, vol. 9, pp. 133-146.
- Vidal B., J. (dir.) (2003), *Hacia una sociedad civil global desde una sociedad mundo*, Madrid, Taurus-Santillana.
- Vila, E. (2012), *Políticas educativas globales y responsabilidad social de las Universidades*, Málaga, Universidad de Málaga.
- Wagensberg, J. (2014), *El pensador intruso: el espíritu interdisciplinario en el mapa del conocimiento*. Barcelona, Tusquets Editores.
- Wildemeersch, D. y J. Vandenabeele (2009), “Resituando el aprendizaje social como una práctica democrática”, en E. Lucio-Villegas (ed.), *La ciudadanía como creación política y educativa. Educando para una ciudadanía mundial*, Xátiva-Valencia, Ediciones del CREC, pp. 185-204.