



## ***Historia de la Educación Social en Brasil, Uruguay y Chile. Aproximaciones histórico- pedagógicas***

***(History of social education in Brazil, Uruguay and Chile: historical-  
pedagogical approaches)***

*Evelcy MACHADO*

*Programa de Pós Graduação em Educação  
Universidade Federal do Paraná — Brasil*

*Jorge CAMORS*

*Cátedra UNESCO en Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Instituto de Educación  
Universidad de la República — Uruguay*

*Eusebio NÁJERA*

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso — Chile*

RESUMEN: El artículo presenta el proceso histórico de la educación social en tres países latinoamericanos mediante un estudio bibliográfico y la reflexión inmersiva de los autores en dicho proceso. La educación en estos países se haya marcada por los silencios y ausencias de una concepción amplia de lo social, lo que repercute como deficit en el desarrollo de sociedades más sostenibles y democráticas. La escuela en este contexto histórico aparece como el único espacio educativo significativo, empero el estudio remarca la presencia significativa de las corrientes y movimientos de educación popular, no formal y de adultos que explicitan tanto en la comunidad como en la escuela los desafíos actuales de las instituciones educativas. Es así que en las últimas décadas se expresan nuevas modalidades y políticas de educación social relevantes y se avanza en la constitución de la profesión del educador social especializado, al mismo tiempo que aumenta progresivamente el interés y la investigación dentro del campo académico, donde se hace relevante el encuentro y diálogo con la pedagogía social.

PALABRAS CLAVES: educación social, educación popular, educación no formal, educación de adultos, pedagogía social

ABSTRACT: This article presents a historical bibliographical study of the development of social education in Brazil, Uruguay and Chile, and the authors' immersive reflection on that process. Education in these countries has been marked by the absence of a broad conception of what social means, and the repercussions that has had on the development of more sustainable, democratic societies. While schools represent the only significant educational

space in this historical context, the study highlights the significant presence of currents and movements of popular, non-formal and adult education that reflect the challenges facing education in schools and communities alike. In recent decades, important new modalities and policies of social education have been formulated and progress has been made towards the configuration of social education as a profession. At the same time, academic interest and inquiry in the area has grown and begun to explore the connections between social education and social pedagogy

**KEYWORDS:** social education; popular education; non-formal education; adult education; social pedagogy.

## Introducción

La educación social en América Latina se despliega en un contexto histórico caracterizado primero por los conflictos que produce la colonización europea con su impacto en la diversidad cultural originaria y los procesos de dependencia económica y política y posteriormente por el derrotero que tiene el proceso independentista con la construcción de esquemas de dominación internos y la subordinación a los imperios que se instalan a la base de la convivencia regional. Los discursos y acciones independentista-populares no lograron alterar el nuevo esquema de dominación en la región.

Por otro lado, se constata en el continente una presencia permanente e importante de movimientos populares: indígenas y campesinos, inmigrantes y obreros. A partir de la década de los 60', con los procesos de revisión teórica de la educación que acompañan los cambios políticos y sociales en el mundo y en la región, se desarrolla un proceso muy rico de elaboración teórica y metodológica, con impacto en las prácticas educativas y en los programas. Así, se verifican permanentes acciones de lucha y resistencia, de crítica y propuestas<sup>1</sup>.

En el marco de estas dinámicas la educación jugó un papel decisivo. Por un lado, los modelos exógenos que facilitan la creación del sistema educacional y por el otro, las propuestas alternativas que se elaboran como mecanismo de defensa y de preservación de las culturas locales.

En este contexto, en sus expresiones políticas, sociales, económicas y culturales, se constata el desarrollo de ideas y propuestas alternativas en el campo de la educación, que nunca se encuentra ajena de la lucha de intereses e ideas.

El presente documento expone un estudio descriptivo del proceso socio educativo en tres países de América Latina, los contextos históricos en los que se desenvuelven, los conflictos que devienen de las condiciones políticas, económicas y culturales y, los hitos

---

<sup>1</sup> La desescolarización propuesta por Iván Illich, la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron y de la resistencia de Giroux y Mc Laren entre otros. En América Latina, principalmente, la revolución cubana, la teología de la liberación y el impulso dado por Paulo Freire a la educación popular.

históricos recientes que dentro de estas dinámicas dan sentido a proponer una educación social para nuestros continente..

### **Reflexiones sobre Educación Social en Brasil**

Es relativamente reciente la inclusión del enfoque educacional y social en las políticas públicas brasileñas. La educación, en sus primordios, era dirigida a una pequeña parte de la elite colonial y seguía los estándares impuestos por la corona portuguesa. No llegaba a las mujeres, a los negros y trabajadores en general; para los indígenas, cuando ocurría, el principal objetivo era la catequización. Se resalta que el Brasil Colonia era especialmente un espacio de exploración de riquezas minerales, de madera y de producción de bienes para atender a necesidades externas. En 1808, forzosamente se inicia el rompimiento de ese ciclo con la llegada de la familia Real Portuguesa, como resultado de la invasión de Napoleón a Portugal. Proyectos de salud, educación, cultura y urbanización tuvieron que ser implantados precipitadamente en Rio de Janeiro. Sin embargo, es con la Proclamación de la Independencia, ocurrida en 1822, hace 200 años, que la historia del país se fortalece. Gana visibilidad la diversidad de la sociedad que, en aquel momento, además del grupo minoritario de la elite gobernante, de grandes terratenientes y religiosos, era constituida por la clase trabajadora, asalariada o no, representada en su mayoría por inmigrantes europeos, por negros esclavos y/o libertados, por mestizos e indios, por pequeños comerciantes, militares y funcionarios administrativos urbanos, además de mineros decadentes.

El escenario era de demandas sociales y socioeducativas en amplios aspectos considerando las dimensiones del país, la diversidad poblacional, las áreas de concentración urbana oponiéndose a poblaciones dispersas por áreas aisladas, las desigualdades en la distribución de riqueza y renta y la ausencia de políticas públicas. A este respecto, debemos recordar que el período imperial había sido El Período Imperial fue marcado por revueltas internas en pro de la Independencia y de la abolición de la esclavitud. En el discurso inaugural de los trabajos para la elaboración de la primera Constitución del Brasil, aprobada en 1824, D. Pedro I, el Imperador, por presión social, destacó la necesidad de una legislación especial sobre el tema de la educación, pero a continuación retrocede y aprueba una constitución que desconsidera las necesidades educacionales<sup>2</sup>. Se estima que más de 90% de la población de aquella época era analfabeta. Era un país para ser alfabetizado, que tenía una población mayoritariamente de excluidos. Ese analfabetismo, que evidencia injusticias y desigualdades aún presentes en la sociedad brasileña, en el período en que la monarquía entró en decadencia, fue usado como problema político y culpabilizado por la corrupción del país. Se destaca que desde 1881 hasta 1985 el analfabeto no tuvo derecho al voto en el país. En esa trama de analfabetismo y exclusión política, se consolidó por más de un siglo la invisibilidad de una parte de la población. Los dos primeros censos, realizados en 1872 y 1890, registran la permanencia de 82% de la

---

<sup>2</sup> Antonio Chizzotti, *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (São Paulo: Cortez, 2001), 40.

población brasileña analfabeta al final del siglo XIX<sup>3</sup>. Con el avance de la industrialización a partir de la década de 1930 hubo la necesidad de ampliar la alfabetización para poder calificar mínimamente al trabajador. El censo de 1940 muestra tanto la evolución en el área como también la permanencia de 50% de la población analfabeta.

Se resalta que en Brasil el desarrollo educacional fue, entonces, menos enfatizado de que en muchos países de colonización española en América Latina. La política de dependencia impuesta por la Corona Portuguesa queda explícita con la tardía implantación de la Universidad en el país. La venida de la Familia Real propició la creación de algunos cursos, pero apenas al inicio del siglo XX es oficializada la creación de la Universidad. Esa ausencia retardó la calificación profesional en la enseñanza, en la investigación y en la extensión, necesaria para formar bases estructurantes de la nueva sociedad en desarrollo. En relación con ese período se cuestiona, inclusive, el modelo de educación ofrecida y las relaciones de la propia escuela con la exclusión social. Proviene de ese escenario una red de demandas reprimidas que se suman a las necesidades que van manifestándose con la evolución de los diferentes sectores por las desigualdades socioeconómicas crecientes por falta de los Gobiernos y de Políticas Públicas.

Es en ese escenario donde se registran diversas iniciativas sociales y socioeducativas, inicialmente con fuertes características asistencialistas. La mayoría de ellas cuenta con la participación religiosa y el apoyo de voluntarios. Es a partir de la Segunda Guerra Mundial cuando tales acciones comienzan a presentar objetivos más explícitos mediante la contribución de las organizaciones no gubernamentales (ONGs). Con diferentes denominaciones — entre ellas, educación no formal, educación comunitaria, educación permanente —, ellas se aproximan o se diferencian de la educación popular, que permite mayor participación de los sujetos en todas las etapas del proceso socioeducativo. Fundamentalmente, se expresa una intencionalidad política de transformación de la realidad de los involucrados. Para Gadotti<sup>4</sup>, la “educación popular como una concepción general de la educación, como una regla, se opuso a la educación de adultos impulsada por el Estado, y ha ocupado los espacios que la educación de adultos oficial no tomo muy a seriamente”.

Según Assumpción<sup>5</sup>, las ONGs, observadas a cada década desde la mitad del siglo veinte, retratan el área en movimiento creciente. Entre las décadas de 1950 y 1960, las acciones de educación social dirigidas prioritariamente a los adultos en el combate al analfabetismo tuvieron perspectivas religiosas o de militancia política y fueron desarrolladas por voluntarios; en las décadas de 1970 y 1980, con el reinicio de la democratización política del país, gradualmente las intervenciones se diversifican y amplían las áreas de atención para otras franjas de edades y nuevos espacios. Es entonces cuando

<sup>3</sup> Alceu R. Ferraro, “Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?,” *Educação e Sociedade*. 23, (2002): 21-47.

<sup>4</sup> Moacir Gadotti, “Educação popular, educação social, educação comunitária,” *Revista Diálogos* 18 (2012): 10

<sup>5</sup> Leilah L. Assumpção, *A invenção das ONGs: do serviço invisível à profissão sem nome* (Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, 1993).

las ONGs comienzan a profesionalizarse y a demandar formación profesional y, desde la década de 1990, con la institucionalización de las Políticas Públicas de Asistencia Social, los educadores sociales empiezan a ser considerados trabajadores del Estado y comienzan a tener organizaciones autónomas y fórums. Mientras, permanecen actuantes en la educación social grupos comunitarios independientes del sistema público, especialmente los vinculados a asociaciones religiosas. La participación de los movimientos sociales ha sido relevante para abordar las problemáticas de la exclusión social y para la preservación de la riqueza y de la diversidad cultural, especialmente considerando que Brasil es un país con dimensiones continentales y que posee una de las mayores diversidades étnicas del mundo.

### **Educación social y estructura nacional de la educación**

La Constitución de la República Federativa de Brasil, en vigor, aprobada en 1988<sup>6</sup>, en un período de redemocratización del país, es considerada la más avanzada de las Constituciones latinoamericanas en lo que respecta al tratamiento de la educación y de la ciudadanía. A pesar de poseer el mayor capítulo sobre educación entre todas las constituciones brasileñas, ella no atendió plenamente a las demandas por educación de las clases populares y de la educación de adultos.

En el Artículo 1º de la Ley de Directrices y Bases de la Educación, LDB nº 9394/96, está expresado que “la Educación cubre los procesos formativos que se desarrollan en la vida familiar, en la convivencia humana, en el trabajo, en las instituciones de enseñanza e investigación, en los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil y en las manifestaciones culturales”<sup>7</sup>. A pesar de que la escuela permanezca siendo el eje central de la Educación, la legislación en vigor propicia espacios para la perspectiva de Educación Social en los espacios escolares y no escolares.

Se resalta que la Educación Social se hace presente en la estructura nacional de educación como fundamentación, como política, como acción socioeducativa y muchas veces como currículo oculto, rompiendo resistencias. Las Directrices y Resoluciones específicas y restrictas a la educación escolar incorporan los conceptos de la Pedagogía Social en sus principios, aunque no hagan referencias a ella. La educación social también está presente en las directrices y resoluciones dirigidas a la educación del campo, indígena, quilombola, especial, para jóvenes y adultos en situación de privación de libertad, como también en las directrices de educación de jóvenes y adultos, ambiental, en derechos humanos, de las relaciones étnico-raciales y enseñanza de historia y cultura afrobrasileña y africana.

Se constata un avance significativo en la comprensión de la necesidad de Educación Social y de la presencia de los educadores y de las educadoras sociales además de los

<sup>6</sup> BRASIL. *Constituição Federal de 1988* [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) (Consulta 1 de marzo del 2023).

<sup>7</sup> Brasil. Ley Nº 9.394, 20 de diciembre del 1996. Establece las directrices y bases de la educación nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) (Consulta 1 de marzo del 2023).

límites de las cuestiones no formales de la escuela, sino también de las formales, que se presentan diversificadas en el interior de la escuela y que se concretizan en la exclusión escolar.

Aún con esos avances, todavía es precaria la demanda por un profesional con formación en el ámbito de la Educación Social o de la Pedagogía Social para actuar en esos espacios educativos resultantes de las directrices. Es a partir del área de la Pedagogía que se ha avanzado en el campo teórico y de la investigación.

Con la aprobación del Estatuto de Niños y de Adolescentes (ECA), Ley nº 8.068/1990 (BRASIL, 1990)<sup>8</sup> y de la Ley Orgánica de Asistencia Social (LOAS) nº 8742/1993 (BRASIL, 1993)<sup>9</sup> fueron establecidas referencias legales para las acciones socioeducativas. Fue también reforzada la demanda para la formación y reconocimiento profesional del educador social y del pedagogo social. Psicólogos, asistentes sociales y pedagogos o educadores sociales integran la composición de los equipos multidisciplinares para la atención a los niños y adolescentes.

De esa forma, además de los campos incluidos en las Directrices Curriculares, la Educación Social, ahora vinculada a la Pedagogía Social, fortalecida por la Asistencia Social, está presente en acciones desarrolladas en la calle, en el campo, en los hospitales, en las comunidades. Son proyectos socioeducativos dirigidos a sujetos en todas las etapas de la vida, que responden a la necesidad de pensar en la educación del hombre concreto, considerando la imposibilidad de habilitarse un proyecto global de educación. La intencionalidad y la concepción socioeducativa de emancipación, de transformación social apuntando los derechos humanos, la justicia social y la mejoría de calidad de vida de ciudadanos ha sido, en la contemporaneidad, uno de los paradigmas dominantes en el área, aunque no siempre concretizado.

Las acciones socioeducativas en Brasil a partir de los años 1950 expresan una influencia de la concepción de Paulo Freire a partir de la Pedagogía del Oprimido<sup>10</sup> que trata la educación como camino para la emancipación de sujetos, para que transformen su realidad por medio de la reflexión crítica. Su trabajo de alfabetización de adultos presentó una perspectiva de revolución al modelo educacional tradicional al insertar el derecho a una educación emancipatoria. En el diálogo con investigadores nacionales, como Carlos Rodrigues Brandão, Miguel Arroyo, Moacir Gadotti, y europeos<sup>11</sup>, posteriormente seguidos de los contactos latinoamericanos, gradualmente se construyeron bases para atención

---

8 Brasil. Ley Nº 8.069, de 13 de julio del 1990. Se ocupa del Estatuto del Niño y del Adolescente y otras disposiciones. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) (Consulta 1 de marzo del 2023)

9 Brasil. Ley Nº 8742, de 7 de diciembre del 1993. Prevé la organización de la Asistencia Social y otras medidas. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm) (Consulta 1 de marzo del 2023)

<sup>10</sup> Paulo Freire, *Pedagogía do Oprimido* (Río de Janeiro: Paz e Terra, 1983).

<sup>11</sup> Mucho contribuyeron para los avances en la comprensión del área como los estudios realizados junto con investigadores como José Antonio Caride, Violeta Núñez, José María Quintana, Agustín Requejo, etc. que actuaron como orientadores de tesis de doctorado de brasileños realizadas al final del siglo XX e inicio del siglo XXI.

a las demandas nacionales y de América Latina. Se amplía la interlocución, estableciéndose una red de investigadores del área.

Congresos<sup>12</sup> de Pedagogía Social y los múltiples encuentros de educadores sociales realizados en el país, han representado importantes espacios para la discusión de relaciones teóricas y prácticas, demandas del área, políticas públicas y espacios de organización del área, y resultan en publicaciones<sup>13</sup> que se han multiplicado. Aun sin haber una formación académica, para actuación, ese movimiento se constata por el número creciente de disertaciones y tesis sobre el tema<sup>14</sup>. En el período 1990 a 2011, fueron producidas ciento sesenta disertaciones de maestría o tesis de doctorado<sup>15</sup>.

### Trabajo, formación y reglamentación

Se observa que, en las relaciones de trabajo, la presencia y la participación del educador social se consolidan en diferentes espacios, aunque la formación específica permanezca indefinida y la profesión no reglamentada. Esa ausencia de un marco normativo para el área y de bases teóricas de sustento para el trabajo ha interferido en las acciones desarrolladas y en el reconocimiento social del profesional y de la profesión. Se puede dividir en dos grupos los educadores sociales en el país: los contratados por los municipios u ONGs, sin curso de Educación Social y los que se consideran educadores sociales por participar de trabajos voluntarios o por participar de grupos estudios o de proyectos de extensión relacionados con el área, en general ofertados por Universidades.

Con la promulgación de la Constitución Federal de 1988, que enfatizó la cuestión de la protección de los derechos humanos de los ciudadanos brasileños, el educador social que ya actuaba en instituciones sociales, iglesias y en otros espacios encontró en las ONGs y en el sector público nuevas perspectivas profesionales. Lo mismo ocurrió con la aprobación de las nuevas directrices para la formación del pedagogo como resultado de la aprobación de la LDB 9394/1996. Los nuevos Parámetros Curriculares incluyen la formación de pedagogos para actuar en espacios de educación escolares y no escolares. Esa perspectiva integral de la formación, aunque restringida en contenidos y fundamentación específica para intervenciones socioeducativas, propició un respaldo a la inserción de pedagogos en el trabajo como educadores sociales.

La Política Nacional de Asistencia Social exige que cada municipio tenga por lo menos un educador social en diferentes programas como abrigo para niños, adolescentes

<sup>12</sup> Encuentros Nacionales de Educación Social (ENES), desde 2001; Congresos Internacionales de Pedagogía Social (CIPS), desde 2009. Asociación de Educadores sociales de Ceará, creada en 2004; muchas otras asociaciones fueron creadas y participan activamente de la lucha para reglamentar el área.

<sup>13</sup> Souza Neto, João Clemente de; Silva, Roberto da; Moura, Rogério Adolfo, orgs. *Pedagogia Social* (São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009).

<sup>14</sup> Evelcy M. Machado, "Pedagogia social nas entrelinhas da política educacional e as conquistas da pesquisa." In: *Espaços educacionais: das políticas educacionais à profissionalização*, org. Romilda T. Ens; Lucia Villas Boas e Marilda A. Behrens (Curitiba: PUC-PR, 2015): 331-358.

<sup>15</sup> Evelcy M. Machado; Luciana Souza, "O que se pesquisa sobre Pedagogia Social no Brasil? Teses e dissertações de 1990 a 2011". In: *ANAIS do XI Educere* (Curitiba: PUC-PR, 2013).

y prisiones. De esa manera, atendiendo la demanda y posibilidades legales, es creciente la presencia de educadores sociales contratados por concurso público. Souza<sup>16</sup> registra tales contradicciones analizando los Edictos de Concurso Público con vacantes para el cargo de educadores sociales en que son diversificadas las exigencias de formación para el cargo, la carga horaria de trabajo y los salarios iniciales. Esos educadores son contratados para desarrollar actividades socioeducativas, culturales, deportivas, recreativas y resocializadoras realizadas en Centros de Referencia de Asistencia Social (Cras), Centros de Referencia Especializados de Asistencia Social (Creas), Centros de Referencia Especializados para Personas con Deficiencia (Centro-DIA) y para Población sin Hogar (Centro POP), Abrigos y Hogares de acogida.

Los trabajadores del área están permanentemente en proceso de formación continua, en servicio. Eso se debe tanto al tener en cuenta la formación inicial muy diferenciada e inconsistente para el desarrollo del trabajo, como por la amplitud y diversidad propia del área. Están en los equipos como educadores sociales desde individuos con enseñanza de nivel medio a graduados y posgraduados en diferentes áreas, especialmente Pedagogía, Servicio Social y Psicología. En todo caso, los primeros cursos de formación superior, los Tecnológicos en Educación Social, con dos años de duración, están en proceso de reconocimiento.

Están tramitándose dos proyectos de reglamentación, uno en la Cámara y otro en el Senado: el PL n° 5346/2009 y el PL n° 328/2015. Ambos tratan de la reglamentación de la profesión de educadores sociales en Brasil, del área ocupacional de actuación, del nivel mínimo de escolaridad necesario para el trabajo y de las atribuciones. Persiste la divergencia con relación al nivel de formación exigida para la titularidad (formación de nivel técnico o superior). Mientras no es aprobada la reglamentación de la profesión, continúan movilizaciones políticas en el área de la educación social, a la cual se integrarán asociaciones de profesionales y grupos de investigación, buscando garantizar los avances necesarios al área.

En síntesis, son significativos los avances en el área de la Educación en Brasil, con la universalización de la escuela, con atención a la educación de adultos y con la ampliación hacia las diferentes demandas socioeducativas. Pero aún hay un camino para ser recorrido para que la Educación Social y la Pedagogía Social, como ciencia y como área de formación, sean incluidas en las políticas educacionales y sociales.

### **Los procesos históricos de la educación social en Chile**

La educación social remite a lo que la pedagoga social Violeta Núñez indica como aquella acción socioeducativa que se preocupa de la producción *de* “efectos de inclusión

---

<sup>16</sup> Luciana Souza, “Formação e trabalho do educador social: estudo dos editais de concurso público na Região Metropolitana de Curitiba” (dissertação de mestrado, UFPR, 2014).

cultural, social y económica en estrecha relación con las políticas sociales que establecen en cada realidad particular, las posibilidades y/o imposibilidades para su despliegue”<sup>17</sup>

Desde ese planteamiento, para entender el proceso histórico de la educación social en Chile hay que hacerse cargo tanto de la actualidad socio cultural de nuestro país como recomponer el relato de lo educativo y lo social (remarcando la distancia entre los dos conceptos), al decir de la historiadora Adriana Puigross desde nuestras experiencias de combinación entre cenizas y legados.

Varios autores han planteado que la educación social en países como Chile no puede entenderse sin la presencia de la educación popular como referente indispensable de micro experiencias, prácticas socioeducativas e investigaciones socio educativas.

De esto dan cuenta los encuentros e intercambios que en las primeras décadas del presente siglo han realizado educadores e investigadores sociales<sup>18</sup>. Estos encuentros se enriquecen cuando se ponen en contacto y se retroalimentan con el aporte de la pedagogía social<sup>19</sup>.

Las posibilidades de comprender la presencia histórica de la educación en nuestro país requiere atender a la sistematización de encuentros e influencias mutuas que se desarrolla entre educadores sociales, educadores populares y pedagogos sociales en los últimos veinte años. Estas experiencias permiten un efecto de reenvío que provoca una creciente elaboración e intercambio de nuevos conocimientos respecto a la sentidos, procesos y aportes de cada tradición. Es importante también reconocer y valorar las narraciones testimoniales de las personas y comunidades como parte de la restitución de los linajes olvidados por los discursos dominantes.

La educación social en Chile presenta una tensión fundacional entre lo social y lo educativo: la presencia de una mirada bifronte (entre ricos y pobres) que incorpora tempranamente a la sociedad independizada y la concepción de una desigualdad social en la educación pública que implementa progresivamente una “educación para pobres”<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> Violeta Núñez. *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, (Buenos Aires: Santillana, 1999), 26.

<sup>18</sup> Eusebio Nájera. “Contexto y Condiciones Pedagógico Sociales para la Educación en el Cono Sur”. En *Actas del IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social “Acción Social y Desarrollo”*. (Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2015) 43-60.

<sup>19</sup> José Antonio Caride. “Educación Social, Ciudadanía y Desarrollo En El Escenario De Las Comunidades Locales.” En *De Nuevo, La Educación Social*, coordinado por José García Molina, (Madrid: Dykinson, 2003), 69-88.

<sup>20</sup> Véase Eduardo García-Huidobro. “Una nueva meta para la educación Latinoamericana del Bicentenario”. En *Calidad, Equidad y Reformas en la Enseñanza*, coordinado por A. Marchessi, J.C. Tedesco y Cesar Coll, (Madrid: Santillana, 2009) 19-34; Carlos Ruiz Schneider. *De la República al Mercado. Ideas educativas y política en Chile*. (Santiago de Chile: LOM, 2010). En ambos investigadores nos encontramos con el planteamiento de una matriz educacional trizada en lo social, lo que impide el desarrollo posterior de una concepción amplia de lo educativo, asociada a la participación ciudadana.

Esta noción restringida de lo social se inscribe en el dispositivo institucional estatal diferenciado poblaciones en la distribución de las prácticas de transmisión cultural y el acceso a ellas proporcionando una escenario de escuela disciplinaria, moralista e higienista<sup>21</sup>

Un discurso disonante en dicho escenario lo plantea tempranamente Simón Rodríguez y su proyecto de educación popular para las sociedades americanas<sup>22</sup>. En lo sustantivo, el filósofo y maestro propone concebir una educación ciudadana general inclusiva, original y acorde al proceso independentista que está naciendo. En un orden práctico diseña e implementa en diversos países de Latinoamérica incluido el nuestro, de forma experimental, un prototipo de escuela que proporcione a las nuevas generaciones junto a la alfabetización universal un oficio que potencie la autonomía productiva de la nueva sociedad en construcción<sup>23</sup>

Desde mediados del siglo XIX la sociedad chilena, conflictuada por los desafíos de una nación emergente, configura un Estado de carácter conservador a la par de la emergencia de un mundo social más amplio aunque excluido en su mayoría. Es en este escenario que la dimensión social de la educación comienza a expresarse en los incipientes movimientos sociales populares y obreros mediante prácticas socioeducativas asociadas a las organizaciones sociales y su autoeducación, las cuales van a producir una marca histórica que hasta ahora perdura contextualizada eso sí para cada época<sup>24</sup>.

No será hasta mediados del siglo XX cuando en el país comience una fase de modernización productiva que deja atrás grandes crisis económicas y costos sociales altísimos, implementando en esos momentos leyes sociales e impulsando la formación de profesionales universitarios en el servicio social y la docencia escolar. Es una época donde las campañas nacionales de alfabetización permiten el desarrollo orgánico de una educación de adultos que se expande y atiende ya en los años sesenta a la gran masa campesina que aún no se encontraba integrada plenamente a la vida ciudadana.

En dicho escenario se valora el planteamiento del filósofo y educador Paulo Freire en nuestro país con quien se tiene una aproximación a fines de los años sesenta mediante la formación de un cuerpo profesoras de educación primaria para la aplicación del método alfabetizador generativo, creando bases para el desarrollo de una nueva fase de la

---

<sup>21</sup> María Angélica Illanes. *Ausente Señorita. El niño-chileno, la escuela-para-pobres y el auxilio. Chile, 1890-1990*. (Santiago de Chile: JUNAEB, 1991).

<sup>22</sup> Simón Rodríguez. *Las razones de la educación pública. Reflexiones del educador americano que vence el paso de los siglos*. (Santiago de Chile: Catalonia, 2011).

<sup>23</sup> Adriana Puiggrós. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la Integración Iberoamericana*. (Colombia: Convenio Andrés Bello, 2005).

<sup>24</sup> Véase Iván Núñez. *Educación Popular y Movimiento Obrero. Un estudio histórico*. (Santiago de Chile: PIE, 1982) y; Gabriel Salazar. *Integración formal y segregación real: matriz histórica de la autoeducación popular*. (Santiago de Chile: CIDE, 1987).

educación de adultos desde la cual en las próximas décadas se sostendrá la emergencia del movimiento de educadores populares<sup>25</sup>.

Pablo Freire incorpora un diagnóstico de época que afirma la existencia de una grave deshumanización y la necesidad de pensar una otra educación posible<sup>26</sup>. El diálogo como experiencia personal y política de construcción de espacios de igualdad —dispuesto como actitud pedagógica y ciudadana—, es un enfoque privilegiado para las prácticas socioeducativas que promueven el derecho a la educación social. El reconocimiento del sujeto en sus derechos y libertad para nombrar el mundo y transformarlo, la disposición a la democratización del conocimiento y el derecho a la alfabetización universal ciudadana, el rol profesional del educador como un agente cultural, son algunas de las improntas del desafío. En esta propuesta que se ubica desde el primer momento en la educación de adultos y la educación no formal de la época no hay una exclusión de la escuela sino una resignificación del universo educativo centrado en la relación educador - educando. Así, la educación de adultos se formalizará a principio de los años setenta en el sistema educativo como un componente de derecho para las poblaciones desfavorecidas. Junto a la alfabetización se acompaña una oferta de finalización de estudios regulares tendientes a la habilitación para el desempeño en oficios o continuación de estudios superiores.

En estos años como lo estamos expresando, comienza un breve período que desafía cambios estructurales en materia social y educativa. Pero el proceso institucional de ampliación de derechos y la participación ciudadana junto a la voluntad política de la democratización de la educación en el gobierno de la Unidad Popular, conforma un escenario de conflictos sociales y culturales que va a decantar en la dictadura del año 1973. Este hecho marcará hacia adelante un progresivo retroceso en materias sociales y educacionales desde las políticas estatales.

Las restricciones de la participación social y ciudadana sumadas al empobrecimiento de las condiciones de vida especialmente en el mundo popular son parte de algunos de los factores más importantes para el surgimiento de un movimiento de educadores y educadoras que, desde las organizaciones de la sociedad civil no gubernamentales y organizaciones sociales y a partir de los sujetos sociales y sus necesidades, despliegan una educación popular incidente.

El valor de este hito histórico social se encuentra en la conformación de una concepción educativa que asumiendo el legado freiriano va más allá de lo meramente escolar, dando importancia a la comunidad en el logro de procesos educativos significativos y relevantes, en la experimentación de nuevos o renovados modelos de prácticas socio-

<sup>25</sup> Para una valorización del aporte pedagógico de Freire a la educación social chilena y su repercusión mundial, véase John Holst y María Alicia Rueda. "Paulo Freire en Chile, 1964-1969: La pedagogía del oprimido en su contexto económico y sociopolítico". *Revista de Educación de Adultos y Proceso Formativos* n° 11, (Segundo semestre 2020), 3-37. <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/2021/08/16/paulo-freire-en-chile-1964-1969-la-pedagogia-del-oprimido-en-su-contexto-economico-y-sociopolitico/> (Consulta el 8 de agosto del 2022).

<sup>26</sup> Paulo Freire. *Pedagogía do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

educativas y en la constatación de nuevos problemas sociales y culturales con la emergencia de otros actores sociales antes no percibidos por las instituciones, como son la mujeres y los jóvenes<sup>27</sup>.

Estamos ante una sociedad que se vuelve más compleja con nuevos desafíos en torno a la participación y convivencia y la ampliación de derechos de ciudadanía. El movimiento de educadores populares se vuelve también un testigo privilegiado de la presencia de realidades antes no significadas y que formarán parte de los actores sociales y nuevos desafíos para la gestión gubernamental. Las mujeres, los jóvenes, los pueblos originarios y los sectores urbanos populares son algunos de ellos. El requerimiento de la generación de un nuevo tipo de políticas sociales que acoja el protagonismo ciudadano y la resolución efectiva de las necesidades sociales y culturales, el valor de los desarrollos locales y la descentralización del poder, son parte de los desafíos institucionales para los inicios del siglo XXI.

Empero, la implementación en los años 80 de un modelo socio-económico exógeno neoliberal se constituyó en un pilar de contención del afán histórico democratizador e inclusivo. Hemos asistido a la consolidación de una economía y una cultura que incorpora las políticas sociales y educativas al mercado mediante dispositivos de estimulación de la gestión privada por sobre la intervención estatal.

Desde 1980, la educación chilena comprendida desde la tradición reductiva del sistema escolar en el formato tradicional de una educación para pobres (hoy de una población vulnerable), adopta políticas sociales que estimulan el protagonismo de la administración empresarial por sobre la estatal, escindiendo la gestión del sistema de la función pedagógica la cual queda provisoriamente en manos del Estado. Para esto, se multiplican las fundaciones y corporaciones de derecho privado que mantienen propiedad sobre los centros escolares y de educación superior. La educación pública como concepto fundacional se reduce a una presencia —cada vez más debilitada en el acceso, los recursos y las atribuciones— en los espacios municipales<sup>28</sup>. Nuevamente la educación social sobrevive entre sus fragmentaciones y vacíos.

Desde la transición democrática de los años noventa asistimos a un escenario paradójico de baja densidad institucional en materias sociales y con una sociedad en eferescencia por participar en la construcción de un proyecto común de convivencia, lo que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, ha denominado como proceso de ciudadanía de la política en un contexto de creciente malestar social y desconfianza en las élites<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> Robert Austin. *Diálogos sobre Estado y Educación Popular en Chile: de Frei a Frei* (1964-1993) (Santiago de Chile: CECATP, 2004).

<sup>28</sup> Cristian Bellei. *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena* (Santiago de Chile: LOM, 2015).

<sup>29</sup> PNUD. *Desarrollo Humano en Chile 2015. Los tiempos de la Politización*. (Santiago de Chile: PNUD, 2015).

No obstante, la educación social encuentra algunos espacios de resignificación de los derechos educativos y culturales de la comunidad en la instalación de iniciativas estatales simbólicas complementarias para las políticas sociales subsidiarias y mercantiles de esta época como son el Fondo de Inversión Social (FOSIS), el actual Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, el Servicio Nacional del Adulto Mayor y el Servicio Nacional de Migraciones.

Al caso, la capacitación de jóvenes desempleados y desertores del sistema escolar por parte del Fosis a mediados de los años noventa mediante la participación de organismos no gubernamentales e instituciones de educación superior, ofrece los claros y oscuros de la subsidiariedad estatal: desafíos de una interestamentalidad estatal y una coordinación con los territorios locales, la escasa vinculación entre la formación laboral y la educación técnico profesional, la actualización profesional docente del cuerpo de educadores de las ong's y por último y no menos importante, una confianza en las y los jóvenes<sup>30</sup>.

En el ámbito escolar se destaca en la última década la ley de Subvención Preferencial Escolar dirigida a mejorar la equidad y calidad educativa y atender los déficits sociales y las necesidades de inclusión en los centros subvencionados y en las reformas a la Educación Media Técnico Profesional que integran profesionales del área social en los centros educativos.

En el campo de la Educación de Personas Adultas y Jóvenes (EPJA) observamos un lento cambio de enfoque en los tradicionales programas de finalización de estudios regulares y campañas de alfabetización reorganizando la oferta en la creación de Centros Integrados de Educación de Adultos (CEIA) desde un enfoque técnico que acerca esta oferta al plano educativo local y/o municipal cercano a las comunidades. La escasez de recursos invertidos en las últimas décadas en este subsector del sistema educativo, la escasa actualización curricular y pedagógica y la falta de programas de actualización y especialización docente constituyen un obstáculo para profundizar en un trabajo más relevante y eficaz. Empero la presencia de diversos sujetos antes no explicitados unido a la emergencia de nuevas demandas educativas, permite generar incipientes pero significativos procesos de profesionalización e investigación<sup>31</sup>. El aumento de la población juvenil y femenina en las aulas de la EPJA junto a la presencia en la última década de la migración y la apertura de una política de reinserción y atención socioeducativa a las personas privadas de libertad, son algunas de las áreas que dentro de la EPJA han suscitado la generación de equipos y grupos de docentes y formadores de formadores e investigadores en la última década.

<sup>30</sup> Carmen Luz Latorre; Eusebio Nájera. *Los programas de formación de jóvenes de sectores de pobreza: el papel del Estado y su relación con las ONG*. (Paris: IIPE, 2003).

<sup>31</sup> Guillermo Williamson. "La educación de jóvenes y adultos y la educación social: ¿una discusión necesaria para la crisis de la educación actual?", en *Educación social y educación de jóvenes y adultos. Reflexiones, experiencias y propuestas*, editado por G. Williamson, J. Salazar, J. González, I. Pérez (Temuco: UFRO, 2013) 8-20.

En el caso de las infancias y las juventudes se ha visto un derrotero ambivalente que ofrece por una parte una criminalización recurrente de la adolescencia en situación de exclusión por ejemplo con la implementación de la Ley de Responsabilidad Penal para jóvenes desde los 14 años por un lado, y por otro, una lenta concreción de un conjunto de leyes y normas de protección y garantías de derechos como lo es la Defensoría de la Niñez, el Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y la Adolescencia que intenta sustituir al anterior Servicio Nacional de Menores. Próximamente, la nueva ley que implementa el Servicio Nacional de Reinserción Social Juvenil<sup>32</sup> puede contener un espacio significativo para el fortalecimiento de las prácticas profesionales socioeducativas, siendo una de las deudas importante en todas estas décadas recientes, la formación especializada de los educadores de trato directo y del personal profesional a cargo de los programas dirigido a los niños y adolescentes infractores de ley<sup>33</sup>.

Las primeras décadas del siglo XXI han mostrado una sensibilidad mayor respecto a la presencia de la educación social en sus diversas modalidades formales, no formales y comunitarias<sup>34</sup>. Las instituciones desarrollan estrategias parciales para abordar las necesidades de profesionalización en las áreas de la educación social.

Desde los procesos de investigación acción y sistematización de proyectos socioeducativos —realizados por diversas organizaciones no gubernamentales— emergen diversas ofertas de formación y/o especialización. A partir de la corriente de educadores de calle en los sectores poblacionales del Chile de los ochenta surge un proceso de sistematización y proyección de algunas experiencias de profesionalización durante la primera década del nuevo siglo entre las que se cuenta la Maestría en Pedagogía Social, mediante el convenio entre la Universidad Central de Chile, la Universidad de Ciencias Aplicadas de Dusseldorf y la Red Latinoamericana Alemana de Pedagogía Social (LAPSO); la Carrera Técnico Profesional de Educador Social impartida por el Instituto Profesional Carlos Casanueva<sup>35</sup> y el Diplomado de Animación Sociocultural de la Universidad del Mar, y posteriormente la carrera de Técnico en Educación Social de la Universidad Católica Silva Henríquez. La Universidad Mayor organiza, junto a la SIPS el 2004, el Primer Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social. En el intertanto, nos encontramos con la formación del Colectivo de Pedagogía Social por parte de un grupo de educadores populares e investigadores chilenos quienes promueven la organización de varios encuentros nacionales entre educadores sociales, educadores populares y otros profesionales

<sup>32</sup> Chile. Ley Nº 21527 Crea el Servicio Nacional de Reinserción Social Juvenil e introduce modificaciones a la ley Nº 20.084 sobre responsabilidad penal de adolescentes, y otras normas que indica. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1187684> (Consulta 1 de septiembre del 2022).

<sup>33</sup> Denisse Poblete. "Los educadores y las educadoras de trato directo del Servicio Nacional de Menores en Chile". *Revista de Educación Social* Nº 25, Junio 2017.

<sup>34</sup> Por ejemplo, el reconocimiento de las tradiciones educativas comunitarias y juveniles. Ver Eusebio Nájera Martínez. "Pensar la pedagogía social desde la praxis socioeducativas: Las escuelas sociales para un mejor vivir". En *Revista Digital de Educación de Adultos y Procesos Formativos*. Nº 3 (2016, UPLA). Consulta <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-3>.

<sup>35</sup> Hugo Ávila. *Pedagogía social en Chile. Hacia una visión intercultural. Experiencias, reflexiones y aportaciones en un escenario incierto* (Santiago de Chile, UMC, 2015).

involucrados en las prácticas socioeducativas, la participación en la Asociación Mundial de Educadores Sociales, AIEJI y la presencia activa en el Foro Mundial de Educación en Porto Alegre, 2005<sup>36</sup> y en el XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales en Montevideo el 2005<sup>37</sup>. Es importante el intercambio efectuado entre las asociaciones de educadores sociales noruegos con los sindicatos de educadores de trato directo del entonces Servicio Nacional de Menores, SENAME.

En el contexto de dicha experiencia podemos destacar el reconocimiento de sentidos y propósitos comunes entre educadores populares y sociales, las tensiones entre las dinámicas socio organizativas y los planteamientos de base de las nuevas generaciones del movimiento de educadores populares para con la propuesta profesionalizante del educador social, el interés por la pedagogía social de las profesiones involucradas en el trabajo social y la psicología comunitaria y el desafío de los académicos por levantar y sostener las propuestas de formación y especialización en las área de la educación social y la pedagogía social<sup>38</sup>.

En la actualidad, se ofrece por variados Centros de Formación Técnica, la oferta de Técnico en Educación Social, intentando cualificar el trabajo de atención a menores y colaborar con los programas y proyectos sociales municipales.

También en el campo de la EPJA, en la última década, se desarrolla un programa pionero de carácter disciplinario en la Universidad de Playa Ancha que ha contribuido a la profesionalización de los educadores de adultos en general, consolidando un Programa de Magister en la cual participan destacados académicos de Latinoamérica y Europa. Asimismo, la Universidad mencionada anteriormente, desarrolla cursos y Diplomados para los profesores del sistema de EPJA nacional.

Se puede afirmar que si bien la institucionalización de lo social es precaria, existen iniciativas y proyectos que prefiguran campos de acción socioeducativa, asumidos desde profesiones tradicionales como la docencia, el trabajo social y la psicología social y/o comunitaria. El desafío de todas maneras es ampliar la concepción del estado de derechos sociales e implementar una política más incidente en la formación de profesionales especializados en educación social.

Tres acontecimientos se expresan en los últimos años como determinantes en el escenario social y político chileno que incidirán en el progreso o no de la educación social: la “revuelta del torniquete”<sup>39</sup> o estallido social del año 2019; los años de pandemia y cri-

<sup>36</sup> En dicho contexto se realiza el Taller de Encuentro entre Educadores sociales y Educadores Populares, organizado por AIEJLAT, Instituto del Hombre de Brasil y COPESO, donde participan 100 educadores aproximadamente provenientes de Latinoamérica y Europa.

<sup>37</sup> Organizado por educadores de AIEJI-ADESU-CENFORES.

<sup>38</sup> Eusebio Nájera. “Contexto y Condiciones Pedagógico Sociales para la Educación en el Cono Sur”, en *Actas del IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social; Acción Social y Desarrollo*. (Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2015) 43-60.

<sup>39</sup> Eusebio Nájera. “La revuelta del torniquete”. En *Evadir. La filosofía piensa en la revuelta de octubre de 2019*, editado por Carlos Balbontín & Ricardo Salas (Santiago de Chile: Libros del Amanecer, 2020), 347-361.

sis sanitaria que agravaron la calidad de vida de la población y explicitaron un deterioro de la calidad de la educación y el dispositivo político, inédito en la historia chilena, de una nueva Constitución política propuesta en noviembre del 2019, la cual al momento que redactamos esta contribución— ha sido rechazada por una abrumadora mayoría de la sociedad chilena y continúa un proceso distópico de reelaboración desde la elite política y los expertos.

Se trata de sucesos que han repercutido fuertemente en las voluntades por avanzar en una institucionalización distinta a lo vigente pero también pueden entenderse como una retroalimentación dentro de un cuadro de dinámicas sociales que se viene incubando desde hace décadas y que se manifiesta en grandes corrientes y/o movimientos sociales, en la emergencia de micro movimientos asociados a las exploraciones de un vida y cultura de calidad y en nuevas formas de convivencia y participación.

En lo educativo se trata de avanzar hacia un estado de derechos sociales que profundice los procesos de inclusión participativa e igualitaria de los sectores históricamente desplazados, pero dicho proceso no será posible si no existe la convicción freiriana de un diálogo, donde educador y educando se transforman juntos. Es decir, debe existir una restitución del sujeto pedagógico al centro de los nuevos proyectos.

Recordando las palabras de Simón Rodríguez, nos encontramos hoy nuevamente ante la disyuntiva de época que desafía a inventar *o errar*<sup>40</sup>.

### **Al rescate de lo social, en lo educativo, en Uruguay: ¿una educación circunscripta a la escolarización?**

En Uruguay, después de aprobada su primera Constitución como República independiente en 1830, el proceso de creación de la Universidad de la República comienza en 1833 con la creación de nueve cátedras y sigue una reglamentación en 1838, hasta que se estructura formalmente el 2 de octubre de 1849. “El monopolio estatal sobre las tres ramas de la enseñanza quedaba sólidamente impuesto”. (Universidad de la República, 2006) En su interior se fue forjando la instrucción pública primaria y la secundaria como cursos preuniversitarios.

La reforma de la instrucción primaria pública, propuesta por José Pedro Varela, se proyectará desde la Universidad a toda la sociedad y muy especialmente a los sectores populares, a partir del Decreto Ley de Educación Común de 1877. Este acontecimiento cimentó las bases de la proyección social de la Universidad y de la escuela pública, en todo el territorio nacional, único medio en ese momento, funcional a la construcción de la comunidad nacional, democrática y republicana, promoviendo la educación obligatoria y laica, y contribuyendo así a la identidad ciudadana y social.

---

<sup>40</sup> Adriana Puiggrós. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la Integración Iberoamericana*. (Colombia: Convenio Andrés Bello, 2005), 59.

Para establecer la república, lo primero es formar republicanos; para crear el gobierno del pueblo, lo primero es despertar, llamar a vida activa, al pueblo mismo; para hacer que la opinión pública sea soberana, lo primero es formar la opinión pública; y todas las grandes necesidades de la democracia, todas las exigencias de la república, sólo tienen un medio posible de realización: educar, siempre educar.<sup>41</sup>

El desarrollo del modelo escolar, funcional al modo de producción de la época en nuestro país, y al modelo de participación política, económica y social planteado por los sectores dominantes, significó, a la vez, oportunidades para vastos sectores sociales de acceso a aspectos de la cultura, los primeros contactos con el conocimiento y la adquisición de destrezas básicas en lectura, escritura y cálculo. En alguna medida introducía variantes y alteraciones en el esquema del poder instalado en ese contexto.

La historia de los procesos educativos en Uruguay<sup>42</sup> se fue construyendo en base a la creación, a través de diferentes leyes, de diferentes instituciones educativas, con cometidos específicos orientados a determinados contenidos y sectores de la sociedad<sup>43</sup>

Más allá de los diferentes cometidos asignados, las diversas instituciones educativas que se fueron creando en la primera mitad del siglo XX, el modelo escolar fue el dispositivo educativo que se fue constituyendo en el único canal de transmisión de cultura; a la par, la figura del maestro se consolidó como el único referente reconocido para actuar en dicho modelo. En un país con un elevado desarrollo de la educación primaria<sup>44</sup>, podemos decir que lo educativo quedó subsumido a lo escolar.

En ese período se llevaron a cabo muchas experiencias innovadoras en el campo educativo, siempre tomando al centro educativo (generalmente *la escuela*), como el eje central desde el cual se proyectaban propuestas hacia el medio familiar y social, con una orientación educativa, desde la perspectiva de la transmisión, y a veces de la observación, los hechos y experiencias vividas en el ámbito comunitario. Sin intentar una detallada mención de los promotores de dichas iniciativas, se puede mencionar a Jesualdo Sosa en la Escuela Rural Canteras del Riachuelo, Colonia, en el año 1935; a Agustín Ferreiro y su propuesta de Escuelas Granjas de 1940; y por último, otro relevante actor de la década del 40<sup>7</sup> fue Julio Castro, quien siendo Inspector Departamental de Montevideo fue uno de los redactores, junto a Miguel Soler y Enrique Brayer del Programa de Escuelas Rurales y Granjas. Las Misiones Socio — Pedagógicas a partir del año 1945, cuando se constituye una Sub — Comisión de la Asociación de Estudiantes Magisteriales, vinculados con los Centros Estudiantiles de Medicina y Derecho de la Universidad de la República. Otro

<sup>41</sup> José Pedro Varela, *La educación del pueblo. Obras escogidas* Tomo I (Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, 1964), 71.

<sup>42</sup> Jorge Bralich. *Breve Historia de la Educación en el Uruguay*. (Montevideo: Centro de Investigaciones y Estudios Pedagógicos, CIEP, 1987).

<sup>43</sup> Jorge Camors, *Historia reciente de la Educación en Uruguay. Conocer para comprender y transformar* (Montevideo: Magró, 2009).

<sup>44</sup> “En el tramo de edad de 6 a 11 años (edades teóricas para el cursado de primaria) se mantiene la cobertura universal, verificada en años anteriores (cobertura en el entorno del 99%)” *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020*, Tomo 1, INEEd, p.p..31.

hecho a destacar es el Movimiento por la Escuela Nueva que surgió en el año 1954<sup>45</sup>. La última Ley Orgánica de la Universidad de la República, autónoma y co-gobernada, de acceso universal y gratuito, fue aprobada en el año 1958.

Seguramente lo novedoso y audaz fue considerar *lo educativo* totalmente *fuera* del ámbito escolar<sup>46</sup> como sucedió en Uruguay con la creación de la figura profesional del educador social y el comienzo de la formación de nivel terciario en el año 1990, en el Centro de Formación y Estudios del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU)<sup>47</sup>. La denominación incluso tiene una particular fundamentación, a partir de las expresiones de una destaca pedagoga uruguaya, Reyna Reyes<sup>48</sup>. Se valora, por quien lo expresa, el reconocimiento de *lo educativo*, del nuevo perfil profesional.

En este sentido, fue muy útil y removedor tomar contacto con el concepto de “visión ampliada” de la educación, en la Declaración de UNESCO en Jomtien 1990, para incluir esta nueva figura profesional —el *educador social*— en el amplio campo de la educación, con la pretensión de contribuir a potenciar *lo social* en y de la educación.

Más allá de lo que ya se ha expresado, sintéticamente, nos detendremos en algunas consideraciones sobre la figura del educador social en Uruguay:

- a) Es una nueva figura profesional que se crea en el año 1989 con la finalidad de ofrecer una nueva concepción y metodología para el trabajo social y educativo, con niños, niñas y adolescentes, en las políticas públicas.<sup>49</sup> Este programa de formación se desarrolla en el Centro de Formación y Estudios del INAU (CENFORRES). No obstante, tiene antecedentes. El Sistema INAU<sup>50</sup> estaba desarrollando programas y proyectos de atención a niños, niñas y adolescentes, en situación de vulnerabilidad social, a través de centros estatales y otros en convenio con diversas asociaciones civiles. En todos estos proyectos se contemplaban equipos de trabajo, en cuyo seno había quienes desempeñaban una función educativa específica; se los denominaba mayoritariamente “educadores”, si bien existían otras denominaciones para la misma función: operadores, monitores, instructores, facilitadores y otras denominaciones.

---

<sup>45</sup> Juan Bernassa. *El ensayo pedagógico del Movimiento por la Escuela Nueva 1954 — 1958*. (Montevideo: Impresora Frida, 2005).

<sup>46</sup> Jaime Trilla. *La educación fuera de la Escuela. Ámbitos no formales y educación social*. (Barcelona: Ariel, 1996).

<sup>47</sup> Institución del Estado cuya Misión es: Garantizar el ejercicio efectivo de la ciudadanía todos los niños, niñas y adolescentes del Uruguay, como corresponde a su calidad de sujeto pleno de derecho; y su Visión es: posicionarse como rector de políticas destinadas a promover, proteger o restituir los derechos de niños, niñas y adolescentes, articulado en un Sistema Nacional de Infancia en el marco de la Doctrina de la Protección Integral. (<https://www.inau.gub.uy/institucional/mision-y-vision>; consultado el 19/09/2022).

<sup>48</sup> Maestra y psicóloga, formadora de formadores, con experiencia profesional en políticas educativas y sociales en quien se inspira la denominación (ver Camors, J. 2014:48).

<sup>49</sup> Jorge Camors. *El educador social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*. (Montevideo: Magrú, 2014) 97-113.

<sup>50</sup> Por Sistema INAU se entiende a los programas y proyectos centros internación parcial o total, del Estado o en convenio con Asociaciones Civiles.

- b) Se trata de una función educativa *fuera* de la escuela<sup>51</sup>, que ya existía al momento de crear la figura profesional y el programa de formación de educadores sociales<sup>52</sup> constituye una contribución a la profesionalización de quienes trabajan en esta diversidad de espacios. Se reconocía así que, en el contexto de la vida cotidiana de determinados programas sociales, sucedían hechos educativos (formativos) y otros susceptibles de potenciar educativamente, de diferente naturaleza (recreativos, deportivos, artísticos, culturales, productivos). Estos programas y proyectos, no tenían la obligación de circunscribir su trabajo en el marco de un currículo determinado, sino que estaban librados a la creatividad del educador.
- c) El proceso se inscribe en el marco del debate acerca de los Derechos Humanos en el país, a la salida de la dictadura cívico-militar. En relación con la infancia, también se discutía la Convención Internacional del Derecho del Niño, que se aprueba en Naciones Unidas en 1989 y en Uruguay se la transforma en ley en 1990.<sup>53</sup> En el retorno a la democracia recuperada, en 1986 se aprueba la ley de “caducidad de la pretensión punitiva del Estado” que significa la amnistía a los delitos de lesa humanidad (desapariciones forzadas, torturas, prisión y destituciones). Esta ley generó reflexiones colectivas y movilizaciones populares, que finalizaron con un referéndum<sup>54</sup> en abril de 1989, que confirmaba la ley. Se puede afirmar, por ello, que los primeros años de la formación de los educadores sociales fueron signados por el debate y la lucha ante los derechos humanos violentados durante la dictadura cívico-militar en el país y al tener presente el debate internacional en Naciones Unidas. Esto constituyó una influencia muy fuerte en la formación y en el perfil del educador social, como un profesional de la educación en clave de derechos humanos.
- d) Otra consideración relevante alude a *la práctica* curricular. Desde el primer año de la formación los estudiantes debían salir al campo; realizar visitas, entrevistas a informantes calificados y observaciones pautadas, todo lo cual se analizaba posteriormente en un Taller, coordinado por docentes que acompañaban y supervisaban las prácticas de campo. En los siguientes años, la práctica aumentaba su carga horaria y se procuraba que, en el transcurso de la formación, pudieran conocer distintas modalidades y espacios de trabajo con niños, niñas y adolescentes. La formación estaba en este modo orientada hacia la infancia y la adolescencia, comenzando últimamente a incluir el trabajo con personas jóvenes, adultas y adultas mayores.<sup>55</sup>

<sup>51</sup> Phillips Coombs, (1967), Manzor Ahmed (1974), Thomas La Belle, (1980), Abrham Pain, (1992), Carlos Alberto Torres, (1995), Jaime Trilla, (1996).

<sup>52</sup> La creación data de Setiembre de 1989 y los cursos del Programa de Formación de Educadores sociales de marzo de 1990.

<sup>53</sup> Uruguay. Ley N° 17823 Código de la Niñez y Adolescencia. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/17823-2004>; (consulta 17 de abril del 2023).

<sup>54</sup> El recurso de referéndum contra una ley, está previsto en el art. 79 de la Constitución de la República.

<sup>55</sup> Desde el año 2019, un equipo de la Cátedra UNESCO en Educación de Personas Jóvenes y Adultas, de la Universidad de la República, viene investigando la práctica educativa de los educadores sociales que

- e) e) No es menor la dimensión política de la práctica. Una de las consecuencias que se quiere destacar es el papel que cumplió la práctica curricular (y seguramente continúa cumpliendo) en la *presentación* del educador social en el campo de las políticas sociales, de la educación y de la sociedad en general. La práctica requería de centros y espacios que debían ser acordados entre el Centro de Formación y Estudios y los centros públicos del INAU, los privados en convenio<sup>56</sup> y otros centros públicos y privados. Uno de los criterios establecía la práctica curricular el requisito de designar un referente del centro y se habilitaba la participación de los practicantes en las reuniones del equipo, actividades y en la vida cotidiana, del centro. Estas experiencias de las prácticas llevaron a muchas instituciones privadas a contratar estudiantes, considerando que tenían un perfil adecuado. En el INAU también se registró una demanda de estudiantes similar. Se puede afirmar que las prácticas contribuyeron a la difusión de una nueva forma de trabajar, mejorando los efectos de las políticas y programas, pero también debemos reconocer que, en algunos casos, los estudiantes retrasaban su formación para egresar en la medida en que el empleo restaba tiempo y motivación para culminar la formación. También se generaba cierta resistencia al proyecto de formación que ponía en riesgo los puestos de trabajo de quienes ya venían desempeñando funciones.
- f) En lo que respecta a los personas que protagonizan la acción, cabe destacar es que esta figura profesional se creó y desarrolló para trabajar con los sujetos de la educación<sup>57</sup>; es decir con los participantes, más allá de su inscripción institucional. Como se menciona en el Informe Faure: “contrariamente a las ideas y prácticas tradicionales, es la enseñanza la que debe adaptarse al enseñado, no éste quien debe plegarse a las reglas preestablecidas de la enseñanza”<sup>58</sup>. Esta perspectiva ubica a la figura profesional en un enclave complejo, articulando los objetivos institucionales y las necesidades, intereses y problemas de los sujetos; no es un operador al servicio de la institución contratante<sup>59</sup>; como tampoco es “dependiente” del sujeto, sino que debe mediar<sup>60</sup> y negociar en función, en última instancia, del proceso educativo de cada uno de los participantes.

Por lo demás, se trata de una relación educativa que concibe el trabajo del educador social en “la intemperie”; es decir, despojado del ropaje protector y, muchas veces, inhibitorio, de una institución, que lo posiciona “cara a cara y cuerpo a cuerpo” con el y los sujetos participantes. Esto lo considero una fortaleza, porque

---

trabajan con personas jóvenes y adultas en la ANEP. También hay otro equipo investigando la educación de personas adultas mayores.

<sup>56</sup> Todos ellos conforman lo que se denomina el Sistema Infancia.

<sup>57</sup> Violeta Núñez, 1999: 46.

<sup>58</sup> Edgar Faure y otros, *Aprender a Ser. La educación del futuro*. (Madrid: UNESCO, 1978), 305.

<sup>59</sup> Jorge Camors, “Las instituciones contratantes”, en *Los profesionales de la educación como objeto de los estudios en docencia*. Jornadas del Instituto de Educación — FHCE — UDELAR (Montevideo: Universidad del la República, 2018).

<sup>60</sup> José García Molina, *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. (Barcelona: Gedisa, 2003) 173.

pasa a engrosar su base de sustentación en la coordinación con otros colegas de la educación, que profundiza en el conocimiento y comprensión del sujeto, en las dificultades y posibilidades de su proceso educativo. El trabajo en la intemperie supone riesgos y cierta vulnerabilidad de acuerdo al contexto témporo-espacial en el que trabaja, pero a la vez le otorga una buena dosis de autonomía y le exige mucha creatividad.

- g) g) Además, junto a la creatividad, surge la necesidad de la flexibilidad; es decir, la capacidad de vislumbrar y recorrer diferentes caminos, diseñados en función del sujeto de la educación y su contexto, para que sea el protagonista de los aprendizajes y el conductor de su trayectoria educativa, con el apoyo del educador social, aunque los resultados finales, no sean los pensados inicialmente. Esta flexibilidad es una característica del educador social, permite que los participantes le confieran autoridad<sup>61</sup>, se la gana con su trabajo. Por todo ello, la sistematización de la experiencia profesional, el análisis y evaluación de sus propias prácticas y proyectos, se convierte en una dimensión fundamental del trabajo del educador social, que formula y diseña propuestas educativas, en función de las necesidades, intereses y problemas del sujeto de la educación. Relevar e identificar los resultados de su trabajo es muy importante, para continuar su formación permanente, seguir aprendiendo, formándose y formulando nuevas preguntas para la imprescindible investigación desde la práctica profesional. Esto, supone formular los indicadores adecuados y apropiados, donde se pone en juego reflexionar y producir desde la especificidad de esta profesión.

La difusión de las buenas prácticas y los resultados de las acciones educativo-sociales, constituye un instrumento potente para problematizar el trabajo educativo en general y para la difundir las posibilidades de los aportes de los educadores sociales en el campo de la educación. La difusión de resultados es posible en base a una evaluación rigurosa, que brinda elementos para la *valoración* del trabajo educativo de los educadores sociales.

- h) h) Recién en el año 2008 se aprobaría una Ley General de Educación<sup>62</sup>, con definiciones, fines y orientaciones generales de la educación y de la política educativa nacional. En este contexto, define la *formación en educación*, que “se concebirá como enseñanza terciaria universitaria y abarcará la formación de maestros, maestros técnicos, profesores, profesores de educación física y educadores sociales, como de otras formaciones que el Sistema Nacional de Educación requiera.”<sup>63</sup> Cabe señalar que la educación en general y la formación en educa-

<sup>61</sup> Jorge Camors, 2014: 175 - 187.

<sup>62</sup> En Uruguay desde su creación como Estado independiente en 1830, fue legislando diferentes modalidades de la educación, a través de la creación de diferentes institucionalidades con sus cometidos específicos.

<sup>63</sup> Uruguay. Ley N° 18437 Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008> (consulta 17 de abril del 2023), modificada por la Ley N° 19889 Ley de Urgente Consideración <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020> (consulta 17 de abril del 2023).

ción en Uruguay, es pública, universal y gratuita.<sup>64</sup> de otras formaciones que el Sistema Nacional de Educación requiera.”<sup>65</sup> Cabe señalar que la educación en general y la formación en educación en Uruguay, es pública, universal y gratuita.<sup>66</sup>

Corresponde señalar que en el año 2020, en el marco de un gobierno con orientación política opuesta al anterior, aprueba una nueva ley que modifica la *formación en educación*, con un procedimiento diferente al propuesto en el año 2008, que orientaba a la creación de una Universidad de la Educación, pública, autónoma y cogobernada<sup>67</sup>, por otra política, que abría la participación al sector privado, nacional e internacional, con una fuerte conducción a cargo del Ministerio de Educación y Cultura. Estos cambios recientes, mantienen la formación de los educadores sociales, en el marco de la formación en educación junto a otros profesionales de la educación (Maestros de Educación Primaria y Profesores de Educación Media).

- i) i) Por último, corresponde analizar los cambios políticos, institucionales y jurídicos, ocurridos a partir del año 2005, cuando comienza un período de quince años, con influencias favorecedoras del desarrollo de la formación y del trabajo profesional de los Educadores sociales en Uruguay. En primer lugar, cabe consignar que las políticas públicas, en el período 2005 — 2020, especialmente en el campo social y educativo, fueron incluyendo al educador social en los diferentes llamados a cargos, para integrar los equipos interdisciplinarios de los proyectos<sup>68</sup>. Actualmente, los educadores sociales integran equipos, junto a otros profesionales, para trabajar en diferentes áreas o ámbitos de actuación<sup>69</sup>, en programas y proyectos de instituciones públicas y privadas.

Cuando han transcurrido más de tres décadas de la creación de la figura del educador social en Uruguay y la puesta en marcha de su formación, se puede afirmar que la figura profesional está consolidada como una nueva realidad en el escenario de las profesiones del área social en general y de la educación en particular.

---

<sup>64</sup> Si bien hay variaciones por territorio y nivel educativo, aproximadamente la relación público-privado es de 80%-20%, respectivamente.

<sup>65</sup> Uruguay. Ley N° 18437 Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008> (consulta 17 de abril del 2023), modificada por la Ley N° 19889 Ley de Urgente Consideración <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008> (consulta 17 de abril del 2023).

<sup>66</sup> Si bien hay variaciones por territorio y nivel educativo, aproximadamente la relación público-privado es de 80% - 20%, respectivamente.

<sup>67</sup> En el año 2015, se crea el Consejo de Formación en Educación que permite ofrecer la formación de educadores sociales en diferentes puntos del país y generar las condiciones necesarias a la nueva Universidad de la Educación, que no logró las mayorías especiales en el Parlamento, por no contar con el apoyo de los sectores conservadores en otorgar autonomía y cogobierno a una nueva Universidad Pública.

<sup>68</sup> En el año 2018 el Ministerio de Salud Pública incluye el reconocimiento de los profesionales del área social, a los educadores sociales, así como trabajadores sociales y psicólogos, ampliando la reglamentación del Decreto 356 de 2016 y las Leyes 19.353 y 19.355, de 2015.

<sup>69</sup> José Antonio Caride, *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. (Barcelona, Gedisa, 2004): 111.

La formación de los educadores sociales ha contribuido favorablemente en la consolidación del campo de actuación profesional en la educación y en las políticas sociales. A partir del año 2011 la oferta de formación se desarrolla a muchos puntos del país. Todo ello promueve y apoya la investigación y la sistematización de las experiencias, lo que contribuye a la consolidación de la actuación profesional, que se ha proyectado más allá de los programas de infancia y adolescencia, a todos los grupos etarios, así como a otras áreas de trabajo (educación formal y no formal, trabajo, ciudadanía comunidad, sexualidad, salud, recreación y campamentos, y otras más).

Las políticas públicas, abrieron puertas a los educadores sociales, que supieron consolidar con contenidos pertinentes y relevantes; de otro modo la convocatoria se hubiera desvanecido y el acceso a la formación, decrecido, cuando se ha observado todo lo contrario.

En síntesis, la historia de los educadores sociales en Uruguay es corta pero muy rica; se asienta en una perspectiva de derechos humanos, se ha ubicado con firmeza en la educación y en las políticas sociales principalmente, y se encuentra en un proceso de construcción de una identidad profesional *singular*, sin necesidad de tomar elementos propios de otras profesiones, y contribuyendo a *rescatar lo social de la educación*, que nunca debió perder.

### **A modo de conclusiones**

La historia de la educación social en los países acá documentados contiene la voluntad de los pueblos y sus líderes por construir bases de gobierno amplias y, al mismo tiempo, expresa los vacíos que cada época no logra aclarar como desafíos ineludibles para construir sociedades sostenibles. Lo social aparece como una tensión permanente por desplegarse para el logro de convivencias más justas y democráticas. El lugar de las comunidades, los pueblos, los actuales movimientos sociales y culturales y los/as educadores es central para este proceso, dando cuenta de un camino, no exento de conflictos y ausencias, de proyectos de convivencia y solidaridades que permean a la educación social.

Las tres experiencias relatadas consignan el valor contradictorio de la escuela en la fundación de las naciones y el posterior proceso de escolarización que, aunque en menor intensidad a la esperada, muestra la intención de avanzar hacia una concepción amplia de la educación y su lugar en el ámbito de los agenciamientos sociales y culturales de estos países. Las últimas décadas muestran dinámicas sociales e institucionales que facilitan la apertura a una concepción educativa más amplia en concordancia con el reconocimiento de los derechos sociales, la inclusión, la justicia educativa y la participación ciudadana. Debemos rescatar y reposicionar lo social en la educación, y en consecuencia también una pedagogía (social) que permita avanzar en esa dirección.

Asimismo, se consigna la creciente importancia de profesionalizar y generar conocimiento de lo educativo social, desde las instituciones educacionales y desde los gremios y organizaciones de la sociedad civil. Esta energía requiere procesar los desafíos jurídicos y administrativos en los contextos gubernamentales específicos, propiciando leyes, normas y financiamientos que hagan posible expandir las fronteras de la consideración lo

social en todo lo que atañe al ámbito educativo. Al mismo tiempo, se requiere enfrentar las reducciones y trabas que impone un modelo económico y cultural neoliberal, donde la educación no es más que un servicio que se transa en el mercado. El significativo proceso de profesionalización que se lleva a cabo en Uruguay muestra indicios que pueden señalar un futuro educativo más auspicioso en el Continente.

Esta lectura histórico-pedagógica de la educación social en nuestros países nos muestra el desafío de mantener la esperanza en el horizonte —como lo expresaba Simón Rodríguez— de unas sociedades americanas donde es central construir una educación social amplia: “educación popular siempre general”<sup>70</sup>.

### Referencias bibliográficas

- Austin, Robert. *Diálogos sobre Estado y Educación Popular en Chile: de Frei a Frei (1964-1993)*, Santiago de Chile: CECATP, 2004
- Assumpção, Leilah Landim. *A invenção das ONGs: do serviço invisível à profissão sem nome*, Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, 1993.
- Ávila, Hugo. *Pedagogía social en Chile. Hacia una visión intercultural. Experiencias, reflexiones y aportaciones en un escenario incierto*, Santiago de Chile: UMC, 2015.
- Bellei, Cristian. *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*, Santiago de Chile: LOM, 2015.
- Bernassa, Juan. *El ensayo pedagógico del Movimiento por la Escuela Nueva 1954 — 1958*, Montevideo: Impresora Frida, 2005.
- Bralich, Jorge. *Breve Historia de la Educación en el Uruguay*, Montevideo: Centro de Investigaciones y Estudios Pedagógicos, CIEP, 1987.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) (Consulta 1 de marzo del 2023).
- Brasil. *Ley N° 9.394*, 20 de diciembre del 1996. Establece las directrices y bases de la educación nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) (Consulta 1 de marzo del 2023)
- Brasil. *Ley N° 8.069*, de 13 de julho del 1990. Se ocupa del Estatuto del Niño y del Adolescente y otras disposiciones. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) (Consulta 1 de marzo del 2023)

---

<sup>70</sup> Simón Rodríguez. “Luces y Virtudes Sociales”, en *Simón Rodríguez. Obras Completas* (Caracas: UNESR, 2016), 345-414.

- Brasil. *Ley N° 8742*, de 7 de diciembre del 1993. Prevé la organización de la Asistencia Social y otras medidas. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm) (Consulta 1 de marzo del 2023)
- Chile. *Ley N° 21527* Crea el Servicio Nacional de Reinserción Social Juvenil e introduce modificaciones a la ley N° 20.084 sobre responsabilidad penal de adolescentes, y otras normas que indica. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1187684> (Consulta 1 de septiembre del 2022)
- Camors, Jorge. *Historia reciente de la Educación en Uruguay. Conocer para comprender y transformar*, Montevideo: Magró, 2009
- Camors, Jorge. *El Educador social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*, Montevideo: Magró, 2ª Edición, 2014
- Camors, Jorge. "Situación actual de la pedagogía social en Uruguay", *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria* 27 (2016): 153-178
- Caride, José Antonio. "Educación Social, Ciudadanía y Desarrollo En El Escenario De Las Comunidades Locales", En *De Nuevo, La Educación Social*, coordinado por José García Molina. Madrid: Dykinson, 2003: 69-88
- Caride, José Antonio. *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*, Barcelona: Gedisa, 2004
- Chizzotti, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*, São Paulo: Cortez, 2001.
- Classificação Brasileira de Ocupações CBO, Ministério do Trabalho, Brasil, 2022. Consulta: 15/09/2022 en <http://www.mteco.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>
- Faure, Edgar. *Aprender a ser*, Madrid: UNESCO, 1972.
- Ferraro, Alceu R, "Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?," *Educação e Sociedade* 23, (2002): 21-47.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- Gadotti, Moacir. "Educação popular, educação social, educação comunitária". *Revista Diálogos* 18 (2012): 10-32.
- García-Huidobro, Eduardo. "Una nueva meta para la educación Latinoamericana del Bicentenario". En *Calidad, Equidad y Reformas en la Enseñanza* coordinado por A. Marchessi, J.C. Tedesco y Cesar Coll, 19-34. Madrid: Santillana, 2009.

- García Molina, José. *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*, Barcelona: Gedisa, 2003.
- Holst, John y Rueda, María Alicia. "Paulo Freire en Chile, 1964-1969: La pedagogía del oprimido en su contexto económico y sociopolítico". *Revista de Educación de Adultos y Proceso Formativos* n° 11, (Segundo semestre 2020), <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/2021/08/16/paulo-freire-en-chile-1964-1969-la-pedagogia-del-oprimido-en-su-contexto-economico-y-sociopolitico/> (Consultado el 15 de agosto de 2022)
- Illanes, María Angélica. *Ausente Señorita. El niño-chileno, la escuela-para-pobres y el auxilio*. Chile, 1890-1990. Santiago de Chile: JUNAEB, 1991.
- Latorre Carmen Luz; Nájera, Eusebio. *Los programas de formación de jóvenes de sectores de pobreza: el papel del Estado y su relación con las ONG*. Paris: ILPE, 2003.
- Machado, Evelcy M. "Pedagogia social nas entrelinhas da política educacional e as conquistas da pesquisa". En *Espaços educacionais: das políticas educacionais à profissionalização*, org. Romilda T. Ens; Lucia Villas Boas e Marilda A. Behrens, 331-358. Curitiba: PUC-PR, 2015.
- Machado, Evelcy M.; Luciana, Souza. "O que se pesquisa sobre Pedagogia Social no Brasil? Teses e dissertações de 1990 a 2011". En *ANAIS do XI Educere*, Curitiba: PUC-PR, 2013.
- Nájera, Eusebio. "La revuelta del torniquete". En *Evadir. La filosofía piensa en la revuelta de octubre de 2019*, editado por Cristóbal Balbontín & Ricardo Salas, 347-361. Santiago de Chile: Libros del Amanecer, 2020.
- Nájera Martínez, Eusebio. "Pensar la pedagogía social desde la praxis socioeducativa: Las escuelas sociales para un mejor vivir". *Revista Digital de Educación de Adultos y Procesos Formativos*. N° 3 (2016), <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-3> (Consulta 10 de agosto del 2022)
- Nájera, Eusebio. "Contexto y Condiciones Pedagógico Sociales para la Educación en el Cono Sur". En *Actas del IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social "Acción Social y Desarrollo"*: 43-60 Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2015.
- Núñez, Iván. *Educación Popular y Movimiento Obrero. Un estudio histórico*. Santiago de Chile: PIIE, 1982.

- Núñez, Violeta. *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires: Santillana, 1999.
- Poblete, Dennise. "Los educadores y las educadoras de trato directo del Servicio Nacional de Menores en Chile". *Revista de Educación Social* Nº 25, (Junio 2017) 261-277 <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/1094.pdf> (Consultado el 26 de Julio 2022)
- PNUD. *Desarrollo Humano en Chile 2015. Los tiempos de la Politización*. Santiago de Chile: PNUD, 2015.
- Puiggrós, Adriana. *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998.
- Puiggrós, Adriana. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la Integración Iberoamericana*. Colombia: Convenio Andrés Bello, 2005.
- Rodríguez, Simón. *Sociedades Americanas*, Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 1990.
- Rodríguez, Simón. *Las razones de la educación pública. Reflexiones del educador americano que vence el paso de los siglos*, Santiago de Chile: Catalonia, 2011.
- Ruiz Schneider, Carlos. *De la República al Mercado. Ideas educativas y política en Chile*. Santiago de Chile: LOM, 2010.
- Salazar, Gabriel. *Integración formal y segregación real: matriz histórica de la autoeducación popular*. Santiago de Chile: CIDE, 1987.
- Souza Neto, João Clemente de; Silva, Roberto da; Moura, Rogério Adolfo, orgs. 2009. *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte.
- Souza, Luciana. "Formação e trabalho do educador social: estudo dos editais de concurso público na Região Metropolitana de Curitiba" *Dissertação de Mestrado*, Curitiba: UFPR, 2014.
- Trilla, Jaume. *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*, Barcelona: Ariel, 1996.
- Uruguay. *Ley Nº 17823 Código de la Niñez y Adolescencia*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/17823-2004> (consulta 17 de abril del 2023)

Uruguay. *Ley N° 18437* Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008> (consulta 17 de abril del 2023), modificada por la Ley N° 19889 Ley de Urgente Consideración <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020> (consulta 17 de abril del 2023)

Varela, José Pedro. “La educación del pueblo”, *Obras Escogidas*, Tomo I. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, 1964.

Williamson, Guillermo. “La educación de jóvenes y adultos y la educación social: ¿una discusión necesaria para la crisis de la educación actual?”. En *Educación social y educación de jóvenes y adultos. Reflexiones, experiencias y propuestas*, editado por G. Williamson, J. Salazar, J. González, I. Pérez. 8-20, Temuco: UFRO, 2013