

Pedagogia social y praxis educativo social

Eusébio Nájera Martínez¹

Resumo: O documento explora alguns desafios pedagógicos implicados na construção de modelos educativos orientadores da práxis socioeducativa latinoamericana atual. O problema abordado refere-se ao necessário reconhecimento da originalidade e contribuição das experiências sócio educativas que nascem desde as comunidades e agentes educativos da sociedade civil -as quais denominamos neste texto como "escolas sociais para um melhor viver"-, na construção de saberes pedagógico sociais relevantes para a ação educativa regional. Postula-se que estas práticas enriquecem a vida cidadã e facilitam processos de integração de qualidade, apoiando a construção de uma identidade instituyente e participativa em nossas sociedades. Este ponto tem antecedentes históricos no debate fundacional do sistema educativo no continente e tem estado presente ao pensamento pedagógico latinoamericano do século XX. Empero, fatores epistemológicos em jogo nas tradições pedagógicas da região somadas a fatores sócio-políticos que caracterizam o devir de nossas sociedades, permitiram uma desvalorização constante desta contribuição. A presença de visões reduccionistas do educativo; seu desvinculacion dos problemas culturais, políticos e econômicos; o vaciamento pedagógico nas políticas e programas institucionais e; o escasso reconhecimento das profissões educacionais, são parte dos efeitos que erosionam o desenvolvimento educativo de nossos países. Propõe-se então, a reconstrução de um discurso pedagógico social incluyente do saber envolvido nas experiências comunitárias e a ação cidadã latinoamericanas. Isto exigirá vitalizar modelos explicativos, descritivos, normativos e didáticos facilitadores do desenvolvimento e participação dos sujeitos educativos.

Palavras-chave: pedagogía social, educação, ação socioeducativa, políticas educacionais.

Abstract: The paper explores some pedagogical challenges involved in building educational models, guiding of the socioeducative praxis latinoamerican. The problem addressed concerns the necessity of recognizing the originality and contribution of the socioeducative's experiences that arise from communities and education agents of civil society -which we call in this text as "social schools for a better living"-, in the construction of knowledge pedagogical social, relevant for regional educational activity. It's postulated that these practices, enrich the citizens's life and facilitate the quality integration's processes, supporting the construction of a identity instituting and participatory in our societies. This point has a historical background in the foundational discussion of the educational system on the continent and has been present in educational thought Latin American of the twentieth century. But, epistemological factors at play in the pedagogical traditions of the region, coupled with socio-political factors that characterize the evolution of our societies, have allowed a steady devaluation of this contribution. The presence of reductionists views of education, its dissociation of the cultural, political and economic; the emptying pedagogical in policies and institutional programs; inadequate recognition of educational professions, are part of the effects that erode the educational development our countries. It's raises then, the reconstruction of a social pedagogic discourse inclusive of knowledge involved in community experience and civic action in Latin America. This will require vitalize explanatory models, descriptive, normative and teaching, to facilitate educational development and participation of educational subjects.

Keywords: social pedagogy, education, socioeducative action, educational policies.

¹ Professor da Escuela de Pedagogia da Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. E-mail: eusebio.najera@ucv.cl.

El presente documento explora, desde los aprendizajes que la experiencia nos permite reflexionar, las vinculaciones necesarias entre la praxis socioeducativa en nuestra región y la construcción de saberes pedagógico sociales. Esta forma parte de la tarea de diseño de una investigación conducente a un Doctorado en Educación y Cultura, del autor.

La investigación se propone abordar las posibilidades de construir un saber pedagógico contemporáneo a partir de las prácticas educativas y culturales situadas en la realidad chilena y latinoamericana, preocupadas de responder creativamente a los desafíos de constituir bases para “un otro mundo posible”.

Los supuestos generales en que se basa esta investigación reconocen la vigencia de la pedagogía para orientar el conocimiento científico sobre la educación en nuestras sociedades; la contribución significativa de las experiencias y prácticas educativas al desarrollo de un pensamiento pedagógico contemporáneo y; la necesidad de indagar y reflexionar en las concepciones que surgen en el campo de la praxis educativa, contextualizada histórica y culturalmente, como medio de actualización pedagógica.

Los no lugares de la pedagogía social

Para efectos de la configuración teórica de nuestro problema de investigación distinguimos dos grandes crisis generales que desafían los escenarios de humanización y del conocimiento sobre la educación: los procesos de hipermodernización y las transiciones paradigmáticas. Ambas dimensiones se retroalimentan, expresando un panorama de complejidad e incertidumbre.

Por una parte, nos encontramos con el desarrollo de una hipermodernización económica acelerada, de dirección concentrada, expansiva mundialmente y de carácter ultraliberal, la cual altera profundamente las dinámicas socioproductivas y de vida cotidiana en nuestras sociedades, así como debilita las fortalezas de cohesión de los Estados y tiende a la *destrucción de los colectivos* (Bourdieu, 1998).

En este campo de transformaciones, es interesante destacar la colonización de los dispositivos institucionales de generación de conocimientos por parte de la lógica empresarial e iniciativa privada, dando cuerpo a la imposición del tecnopoder al capital científico (Nuñez, 2004). Se trata de la sujeción de la praxis científica tradicional a un nuevo modo de saber y organizar el conocimiento desde otras reglas e intereses de poder. La pedagogía (social) en estos escenarios, de acuerdo a la autora, tiende a *configurarse como espacio no tanto legitimador (ello ya no es visto como necesario), sino facilitador de instrumentos eficaces para el ejercicio capilarizado del control de las poblaciones* (Nuñez, 2004: 4). En el caso de los educadores y sus prácticas profesionales, esta nueva modalidad implica redefinir roles del oficio hacia perfiles operacionales y protocolares destinados a ofrecer una *prevención de los conflictos sociales* (Nuñez, 2004:9).

Por otra parte, nos encontramos con la presencia de una transición paradigmática, con la consiguiente desestructuración de los referentes

epistemológicos tradicionales y los efectos que se observan en las orientaciones de la cultura contemporánea, tales como la modificación profunda en las pautas de interacción social y productiva y la conformación de tendencias postmodernas que disuelven las certezas de la razón.

Autores como Habermas y Touraine, buscaron explicaciones a esta situación, en la crítica a la racionalidad instrumental imperante y la necesidad de construir una *modernidad sustantiva*, sustentada en una *racionalidad comunicativa*. Bourdieu a su vez, devela la composición de un *pensamiento único*, de carácter totalitario y autoritario que intenta dominar el complejo escenario del capital cultural. Algunos pensadores postmodernos proponen una acción social incidente desde las redes y subjetividades radicales como medio de imbricar, no sin cierto escepticismo, nuevos sentidos a la praxis humana (Berardi, 2007).

La condición relativa de los conocimientos resultantes en la deconstrucción postmoderna, como los vacíos de la transmisión cultural en las relaciones intergeneracionales expresadas en el contexto actual de desregulación y concentración de los modos de producción de conocimientos, afectan con profundidad el sentido y la estructura de lo que vamos a entender y practicar como educación.

A juicio de Nuñez, 2004:1, esta cuestión pone a los educadores en presencia del *retorno de los viejos paradigmas travestidos de posmodernos: neo-liberalismo; neohigienismo; neopositivismo*.

Los problemas del saber pedagógico social en Latinoamérica

Existe un documentado trabajo especializado sobre ciertos problemas de constitución y sentidos de la pedagogía social (Nuñez, 1990; Petrus, 1997; Nuñez, 1999); García Molina, 2003; Caride, 2005). En ellos se pueden abordar temas como la revisión crítica de los paradigmas que sustentan la constitución del saber pedagógico; la revalorización de la memoria en los planteamientos pedagógicos fundacionales; los argumentos que confirman el carácter de cientificidad que tiene y se exige a esta empresa intelectual; la desclasificación de mitos en torno a las divisiones disciplinarias entre pedagogía escolar y pedagogía social; el lugar de lo social y el sujeto pedagógico/educativo en la actualidad. Un lugar especial lo constituye la crítica al positivismo como eje articulador de muchas de las fragmentaciones, exclusiones y discriminaciones que encontramos en los desarrollos educativos para pensar al sujeto pedagógico.

Son lugares comunes en estas investigaciones las vinculaciones teóricas y prácticas de la pedagogía con la fundación del ideario moderno europeo y occidental. Para nuestros intereses, esto comporta un dato significativo, en cuanto, debemos profundizar en las características y problemas que asume su instalación en nuestros países.

Entendemos a la pedagogía como parte del espacio discursivo moderno donde la educación se configura desde los saberes sistematizados de la cultura occidental

como fenómeno y/u objeto de conocimiento y a la vez, depositaria de las tensiones y debates que suceden en el campo epistemológico durante el siglo XX. Hitos fundamentales de este proceso son: a) la nominación del proyecto moderno en la cultura occidental y el proyecto humanista liberal subyacente; b) la construcción del capitalismo industrial y sus efectos en los procesos culturales y de la vida cotidiana; c) el lugar del conocimiento en la acción humana y la (im)posición del campo científico como espacio epistemológico.

Fruto de las dinámicas económicas y políticas de la modernidad, el discurso de los espacios/sistemas escolares, se apropia del universo educativo. Es una elección político cultural respecto al lugar que tendría la educación dentro del proyecto de modernidad, sobre todo desde los proyectos de construcción de los Estados Modernos. La escuela cumpliría un rol fundamental en la formación de nuevas generaciones capaces de involucrarse activamente en el nuevo mundo industrializado, citadino, individualista. Este proceso es orientado prioritariamente por las tendencias científicas positivistas quienes proporcionan una guía tecnológica efectiva a las prácticas pedagógicas escolares. Es también el caso de nuestros países donde, incluso las corrientes alternativas *nunca abandonaron el campo de la escolarización* (Puigross, 2005:104)

Es así que se constituye un Pedagogía Escolar que *cobra dimensión como "sustracción operativa" del corpus de la Pedagogía –Social-* (Nuñez, 1990). Es decir, a la Pedagogía Escolar le corresponde el saber sobre el espacio social escolar y tiene además la tarea de establecer relaciones con las otras disciplinas que tematizan la educación escolar. *La Pedagogía Social queda limitada a la definición que la establece como disciplina que tematiza lo educativo como producción en diferentes espacios sociales –no escolares- y que elabora modelos que predicen, prescriben y operativizan la acción educativa* (Nuñez, 1990)

En la actualidad esta diferencia es reinterpretada a la luz de los fracasos de la tarea socializadora de la escuela y de los nuevos requerimientos que impone la revolución tecnológica en ciernes.

Por otro lado, es interesante destacar en este proceso, la desvalorización de lo social, animada por las tendencias asistenciales, higienistas y moralistas que vienen a configurar un modelo de *educación de los pobres* que se asimila con el tiempo a la educación social (Nuñez, 1999). En este caso, se trata de establecer relaciones de control social ante la diferencia, las cuales quedaran plasmadas en las políticas sociales y educativas que acompañan la fundación de los Estados modernos: *El control social, con el nombre de educación, busca producir sujetos disciplinados, conformes con el destino social que se les adjudica. Para ello realiza un trabajo de moralización, no de transmisión de la cultura* (Nuñez, 1999:73).

Existe un desliz, de pensar lo social asociado a lo dominado, a lo subalterno, lo que nos lleva a desvincular permanentemente las políticas socioeducativas de las prácticas educativas entre sí y al mismo tiempo, de ellas, con las tareas de la construcción de sociedades democráticas y el desarrollo del sujeto social.

Es interesante empero, rescatar nuevas lecturas pedagógicas que vuelven a poner estos temas al debate, donde concurren diversas propuestas que toman como base enfoques reflexivos y críticos, algunos en abierta oposición al modelo escolarizado. Desde el ámbito de los discursos sobre la acción educativa, social y cultural, resurge una concepción más amplia de sociedad educativa y se promueve una ciudad educadora. Algunos radicalizan una posición anti-escuela y desde el nuevo campo del e-learning se plantean salidas intermedias de apoyo mutuo entre la *educación analógica* y la *educación digital*, tales como la educación expansiva. *La pedagogía abre un lugar desde el que interrogar el saber sobre el hombre. Desde esta perspectiva, aparece como un intento de dar sentido a una práctica que perpetúa lo humano desde el comienzo de los tiempos* (Nuñez, 1990).

En Latinoamérica surgen durante el siglo XX, variados movimientos de educación popular y educación social que se reencuentran con las experiencias educativas de la comunidad y nutren el hacer educativo formal/escolar de los años noventa. En ese espacio se reconoce la presencia de un “saber popular” que constituye conocimiento y cultura, muchas veces a contrapelo del discurso dominante y la producción científica.

Desde estos movimientos, se concibe la educación como un derecho y un deber de la sociedad (responsabilidad de todos); un lugar de transmisión de las herencias culturales y espacio de contradicciones entre la reproducción y la transformación cultural; un diálogo intergeneracional; una experiencia vital; una práctica contextualizada; un trabajo profesional.

Camors, 2005, plantea detenerse en la realidad de nuestros países y constatar las originalidades que debemos tomar en cuenta a la hora de avanzar en un desarrollo pedagógico social latinoamericano: la diversidad cultural inherente a nuestras identidades; las desigualdades, pobreza y segmentaciones sociales; la función reproductora de la educación latinoamericana imperante; el autoritarismo y escasa participación ciudadana; la crisis de los sistemas escolares y la educación formal. Frente a ello, la pedagogía/educación social como particular manifestación de la educación en general, puede aportar a pensar los cambios requeridos.

Puigross, 2005, sostiene la ausencia de una tradición pedagógica propiamente latinoamericana de carácter sostenido. Existen recorridos interrumpidos que no permiten forjar identidades propias y significativas, *a diferencia de la tradición liberal y de la reciente influencia neoliberal, que se ha globalizado* (Puigross, 2005:106). Esta constatación *no impide volver a recorrer nuevas inscripciones genealógicas ni de articular linajes vinculando elementos cuya relación estuvo obstaculizado o prohibida* (Puigross, 2005:109).

Enfrentar con nuevas condiciones epistemológicas la tarea de conformar al espacio latinoamericano en *sujeto pedagógico* (Puigross, 2005) exige entonces, no sólo reconocer las debilidades inscritas en los híbridos discursos pedagógicos circulantes en nuestros países sino, también, abrir las posibilidades de acumulación y visibilidad de nuestras praxis educativas como fuente de

alternativas viables a la hora de constituir una pedagogía social incidente en nuestras realidades.

Para pensar en una pedagogía social latinoamericana

Le debemos al educador Paulo Freire, el insistir en que la educación no es neutra sino que debe orientarse hacia un compromiso con las tareas de humanización, justicia social y democracia. Las tareas de la educación latinoamericana comportan necesidades, exigencias y utopías que desafían los imaginarios culturales y sociales de nuestros países, más allá de las instrumentalidades instruccionales y las gestiones institucionales, de esta época.

En la actualidad, la importancia que la sociedad civil entrega a la educación social en sus diversas manifestaciones prácticas (Nájera,), obliga al desarrollo de una pedagogía social coherente con los desafíos de la educación en el siglo XXI.

Los acontecimientos que cierran la primera década del nuevo siglo, presentan un escenario incierto para la vida social y comunitaria, alimentado por los grandes problemas del aumento de la pobreza mundial, el deterioro del medio ambiente y las desigualdades nacionales y continentales en el campo de la ciencia y la tecnología. La educación ha tendido a convertirse en un bien privado y muchas de las reformas educativas nacionales se han centrado en tendencias asistenciales, vaciando los contenidos pedagógicos.

Las prácticas socioeducativas no formales se han multiplicado en las últimas décadas como parte de las necesidades humanas de las comunidades. Esta proliferación ha creado nuevos ambientes necesarios de entender y procesar desde el campo pedagógico.

Lograr este objetivo, implica abordar algunos de los problemas inherentes a la construcción de los modelos educativos vigentes y sus potencialidades para orientar la praxis socioeducativa en el horizonte cercano.

Para esto, es necesario refocalizar nuestras preocupaciones en torno a las posibilidades que la acción educativo social da en diferentes momentos y lugares de nuestra historia, a lo que ya hemos planteado como la constitución del sujeto de la educación, en su sentido amplio, no restringido y abierto a nuevas configuraciones. Asimismo, la constatación de pensar lo educativo desde nuestra hibridez cultural, superando racionalidades instrumentales de oposición entre culturas y acogiendo una perspectiva dialéctica y dialógica en la construcción de saberes sobre la educación.

Lo anterior nos refiere al necesario reconocimiento de la originalidad y aporte de las experiencias socio educativas que nacen desde las comunidades y agentes educativos de la sociedad civil.

Un espacio que se presenta para el desarrollo de la educación desde una perspectiva inclusiva y extensa, lo constituye aquello que venimos denominando como *escuelas sociales* (Nájera, 2004; 2003). Hemos acuñado el concepto para dar a entender el conjunto de prácticas socioeducativas alternativas, diseñadas,

organizadas e implementadas por agentes de la sociedad civil (colectivos, redes, movimientos) inquietos por las identidades, proyectos, entornos ambientales, formas de calidad de vida y participación democrática de la ciudadanía.

Estas prácticas se manifiestan a través de modalidades no formales y flexibles de autogestión y agenciación externa de acciones educativas participativas, instruccionales y/o promocionales. Son una manifestación concreta de producción social de realidades que valora el ejercicio de las prácticas fundadas en el diálogo, forjadoras de relaciones humanas significativas, sentidos de mundo compartidos, acciones colectivas y de liderazgos ciudadanos proactivos. En este sentido agregaríamos a nuestra comprensión de escuelas sociales, el apelativo acuñado por Villasante, 1997, de escuelas sociales *para un mejor vivir*, indicando con ello el carácter alternativo de sus finalidades e intereses.

Tanto el aprendizaje social como la distribución del conocimiento formal se realizan a través de canales innovadores que readecuan las didácticas en uso. Las escuelas sociales son un espacio privilegiado de socialización a pesar de que, muchas de ellas no tienen vínculos horizontales con otros mundos culturales, políticos y académicos ya que algunas de ellas son experiencias a las que no se les permite la visibilidad por diversos motivos políticos, económicos y culturales.

En este cuadro nos parece de vital importancia reponer la democratización del conocimiento que involucra tanto a las escuelas de barrios y otros procesos socio-locales de producción de conocimientos (iniciativas productivas y de investigación, organizaciones de la comunidad y ONG's, iniciativas sociotecnológicas), promoviendo un proceso de reapropiación comunitaria de los saberes sociales y su involucración en redes que estimulen la creatividad, difusión y uso.

Siendo el conocimiento, el principal capital para el desarrollo humano hoy, los territorios locales -para su supervivencia-, tienen que imaginar sus estrategias de inclusión.

Desde la perspectiva de un desarrollo humano sustentable estas escuelas son garantías de seguridad humana a futuro. El desafío se encuentra en reconocerlas y establecer vínculos de diálogo y alianzas estratégicas que las saquen del aislamiento y fragmentación en que se encuentran muchas de ellas y se visibilicen como movilizaciones de ciudadanía relevantes. Desde la pedagogía social, se abre un espacio de atención tanto en el campo del conocimiento y el de la formación, como del acompañamiento y el intercambio

Este punto tiene antecedentes históricos en el debate fundacional del sistema educativo en el continente y ha estado presente en el pensamiento pedagógico latinoamericano del siglo XX. Empero, factores epistemológicos en juego en las tradiciones pedagógicas de la región, sumado a factores socio-políticos que caracterizan el devenir de nuestras sociedades, han permitido una desvalorización constante de esta contribución. La presencia de visiones reduccionistas de lo educativo; su desvinculación de los problemas culturales, políticos y económicos; el vaciamiento pedagógico en las políticas y programas institucionales y; el escaso reconocimiento de las profesiones educacionales, son

parte de los efectos que erosionan el desarrollo educativo de nuestros países. Se plantea entonces, la reconstrucción de un discurso pedagógico social incluyente del saber involucrado en las experiencias comunitarias y la acción ciudadana latinoamericanas. Esto exigirá vitalizar modelos educativos facilitadores del desarrollo y participación de los sujetos educativos (modelos de educación, para la educación y en la educación. Nuñez, 1990).

Postulamos que estas prácticas enriquecen la vida ciudadana y facilitan procesos de integración de calidad, apoyando la construcción de una identidad instituyente y participativa en nuestras sociedades.

Por mi parte, pienso que las experiencias alternativas de cada época, consideradas como conjunto, expresan vanguardias, movimientos contraculturales, disidencias, tensiones, oposiciones, y dicen mucho sobre la sociedad a la cual, quieran o no, pertenecen; muchas llevan una carga simbólica importante. Por otro lado, pueden valer por su creación específica, por lo que aporten a los sujetos concretos que participan de ellas, independientemente de su posibilidad de replicación o transferencia a otro tiempo o lugar. Finalmente, cada una de las virtudes de muchas propuestas alternativas es su carga de imaginación y su capacidad productiva de innovaciones (Puigross, 2005:41)

La pedagogía fundacional de Simón Rodríguez

El desafío de plantear una educación que aportará decisivamente a la fundación original de América, propuesto por el maestro Simón Rodríguez a principios del siglo XIX, es uno de los aspectos necesarios de revalorizar como un punto nodal de la construcción de un pensamiento pedagógico propio, incluyente de la praxis socioeducativa.

Simón Rodríguez pertenece a la época de las revoluciones sociales americanas, experimentando el exilio y la pobreza. Señalado por algunos como un “loco con cabeza llena de peligrosos disparates”, el año 1791, abraza la profesión de maestro, la cual continuó hasta su muerte en 1854.

Las preocupaciones de Rodríguez, lo llevan a distinguir entre el aporte de la filosofía liberal europea para pensar el futuro americano y el proceso de construcción de nación que a juicio de este, debería llevar a cabo el pueblo, como sujeto social protagónico.

Maestro de Simón Bolívar, aspira a un continente unido, orientado por una educación liberadora que transmite la ciencia de la época necesaria para construir en forma original la patria, por parte de los propios habitantes de esta tierra. En este sentido, se trata de un proyecto integrador que se propone fortalecer al propio pueblo como sujeto impulsor de las transformaciones venideras.

Además, se trata de un problema no menor para la época pues pretendía agregar a la construcción de un sujeto de la educación centrado en los excluidos, la transmisión de *saberes socialmente útiles que permitieran diseñar un sociedad prospera, industrial* (Puigross, 2005:61)

Para Rodríguez, educado en el ambiente pedagógico liberal europeo pero, con una clara vocación independentista, el problema no estaba en los habitantes de América sino en la ignorancia de la empresa a construir. De aquí, la necesidad de construir una *educación popular y por Popular...entiende...General* (Rodríguez, 2002).

Esa ignorancia podría asumir el rostro de quiénes dentro de la élites y castas de la época, quieran aprovechar este proceso a su beneficio propio, discriminando a sus conciudadanos puestos en diferencias económicas, sociales o culturales. Por otro lado, critica la tendencia temprana a la sumisión de la inteligencia a una cierta copia del proceso europeo. Con fuerza denuncia los excesos de dicho proceso en la vida social y aspira a que esos aprendizajes puedan plasmarse en un camino propio. *¡Traer ideas coloniales a las colonias!...es un extraño antojo* (citado por Puigross, 2005:59).

De aquí que cobra relevancia su consigna de *inventamos o erramos* (citado por Puigross, 2005:59) indicando la necesidad de una trayectoria original, tomando en cuenta la experiencia que se está produciendo en el mundo para constituir un camino propio.

Pero no debemos olvidar que Simón Rodríguez es un hombre de acción, uniendo a sus planteamientos un sinnúmero de experiencias en los ámbitos escolares formales y en diversas comunidades populares, a través de toda América. Destaquemos sus innovaciones frente a los métodos de enseñanza tradicionales europeos como el lancasteriano y su persistencia en vincular fuertemente la enseñanza al trabajo como medio de educar, además de instruir.

En general, vemos pasar en sus planteamientos, modelos pedagógicos explicativos, normativos y prácticos que dan cuenta de una pedagogía (social) adecuada a la realidad de nuestro continente.

A pesar del olvido interesado de estas propuestas en el mundo institucional educativo de nuestros países, de las sucesivas adaptaciones de los modelos extranjeros que llevamos implementado en nuestros países, de las desconfianzas que profesamos cada cierto tiempo a nuestras capacidades para producir modelos apropiados, constatamos la emergencia siempre actual, de las prácticas socioeducativas inquietas por la construcción de un sujeto pedagógico que dibuje los imaginarios de una sociedad más justa e igualitaria.

Referencias

- Berardi, Franco BIFO (2007), *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*, Tinta y Limón, Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre. La Escencia del Neoliberalismo. *Le Monde diplomatique*, Marzo 1998
- Caride, José Antonio (2005). *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica*. Gedisa, Barcelona.
- Camors, Jorge (2005) *Educación Social. Una perspectiva desde (y para) América Latina*. Ponencia presentada al XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales. Montevideo, 15 de Noviembre de 2005.
- Freire, Paula (1983). *Pedagogía do Oprimido*. Río de Janeiro, Paz e Terra.
- García Molina, José (2003), *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*, Gedisa, Barcelona.
- Nájera, Eusebio (2004). Hacia nuevas pedagogías ciudadanas. *Ponencia presentada al 1º Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y el XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*. SIPS, Santiago de Chile.
- Nájera, M. E. (2003). Las educaciones sociales en los albores del siglo XXI. vol 2, Nº 6. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*,
- Núñez, Violeta (2004). Una aproximación epistemológica a la pedagogía social y sus escollos de actualidad: de las tecnociencias al tecnopoder. *Ponencia presentada al 1º Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y el XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*. SIPS, Santiago de Chile.
- Núñez, Violeta.(1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Argentina: Santillana
- Núñez, Violeta (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. PPU, Barcelona.
- Petrus, Antonio (coord) (1997). *Pedagogía Social*. Ariel, Barcelona.
- Puigross, Adriana (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Convenio Andrés Bello. Bogotá.