



Tutor: Marcelo Adrián Morales Pignatta

Monografía de egreso para obtener el título de Educadora Social

Los contenidos de la educación social: un mundo a habitar.

La filosofía como posibilidad.

Daniela Paula Narducci Milovan

prof.danielanarducci@gmail.com

11 de febrero de 2022

Resumen

Partimos de que educar consiste en *mostrar el mundo*, sin embargo, ¿Qué fragmentos del mundo mostrar para aproximarnos a la conquista del antidesierto? ¿Qué formas de mostrar el mundo dan lugar a nuevas formas de habitarlo? El presente trabajo, monografía de egreso de la formación en Educación Social, se propone indagar en los aportes que la filosofía puede hacer como contenido educativo a la labor de los educadores sociales, para lo que recorrerá dos apartados que abordan diferentes temáticas con la pretenciosa aspiración de que, al final, calcen como piezas de un puzle. El primero parte de una definición de educación social, del modelo de referencia en nuestra región y las fronteras trazadas entre sus elementos, y se centra en el análisis de la noción de contenidos de la educación social en busca de criterios que orienten su selección. El segundo se centra en cierto posicionamiento frente al concepto de educación filosófica y filosofía como contenido educativo. El capítulo de cierre, por su parte, toma las consideraciones y criterios bosquejados para que un contenido pueda ser considerado *seleccionable* y los aplica al concepto de *filosofía* desarrollado, con el fin de poder evaluar si resulta pertinente, posible, y deseable, que la filosofía sea contemplada como uno de los contenidos posibles para el trabajo educativo social.

Palabras clave: Educación social, contenidos, filosofía.

La tarea filosófica consiste en posibilitar una manera de mirar y contemplar la realidad que nos permita una comprensión profunda de la misma (*theoría*) y nos descubra también todas las posibilidades de transformación que ella encierra. Sólo un pensamiento de este tipo será capaz de orientar una acción (*praxis*) liberadora de las cadenas que nos mantienen a los prisioneros actuales amarrados ante las sombras. La filosofía ha de tejer con el mayor número posible de filamentos la red que debemos utilizar para intentar comprender la realidad en su integridad, una realidad que es polimórfica y que no puede ser entendida si sólo se la mira desde una única perspectiva. La filosofía es la voz que continuamente nos despierta del sueño placentero que nos invade cuando creemos dogmáticamente que ya hemos llegado al final del camino, recordándonos que siempre cabe otra forma de pensar y que siempre podemos ensayar otras formas de relacionarnos, porque el que tenemos no es nunca el único mundo posible.

Tomás Miranda Alonso (2007, p.18).

Tabla de contenido

1. CAPÍTULO I: Presentación del tema	3
1.1. Introducción	3
1.2. Delimitación del tema, destacando su relevancia.....	4
1.3. Justificación.....	6
1.4. Antecedentes	7
1.5. Objetivos.....	11
1.6. Estrategia metodológica.....	11
2. CAPÍTULO II: La educación social	13
2.1. Educación y educación social. Posicionamientos teóricos	13
2.2. Profundizando en las intencionalidades o fines.....	17
2.3. Los elementos del modelo.....	20
2.4. Contenidos y metodologías de la educación social	22
2.4.a. Relevancia de los contenidos y primer intento de definición.....	22
2.4.b. Características de los contenidos y criterios de selección	24
2.4.c. Agrupamientos sugeridos para los contenidos.....	29
2.4.d. Metodologías para la oferta de contenidos	31
2.4.e. Algunos problemas	32
2.4.f. Algunas posibilidades	35
3. CAPÍTULO III: La Filosofía	37
3.1. Qué es la filosofía. Posicionamiento teórico.....	37
3.2. Educación filosófica.....	41
3.2.a. Problemas de la enseñanza de la filosofía.....	41
3.2.b. Qué entendemos por Educación filosófica.....	42
3.2.c. Los contenidos de la educación filosófica	45
3.2.d. La forma en la educación filosófica: el diálogo.....	49
4. CAPITULO IV: Educación Social y Filosofía	52
4.1. ¿La transmisión de la filosofía como contenido se alinea con los fines de la educación social?	52
4.2. ¿La filosofía cumple con las características o criterios determinados para la selección de contenidos para la acción educativo-social?.....	54
4.3. El lugar de la filosofía en el currículum abierto de la educación social.....	58
4.4. Aspectos metodológicos.....	59
5. Reflexiones finales	62
6. Referencias bibliográficas	64

1. CAPÍTULO I: Presentación del tema

1.1. Introducción

El presente trabajo es elaborado como Monografía de egreso de la carrera Educación Social y, como lo sugiere el título, tiene por finalidad investigar la noción de *contenidos* de la educación social para reflexionar en torno a la inclusión de la *filosofía* como un contenido *posible* y quizá, además, deseable, para el trabajo educativo social.

La elección del tema surge de la percepción de vacantes en el desarrollo teórico sobre a la temática, y de una inquietud muy vívida que me ha acompañado a lo largo de la formación. Mi trayectoria educativa dentro del Instituto de Formación de Educadores Sociales ha sido acompañada por mi vocación y desempeño profesional como docente de filosofía en instituciones de educación media formal. Así, puede decirse que he transitado la carrera *filosóficamente*, lo que implicó una serie de incomodidades cuya presencia ha manifestado diferentes intensidades a lo largo del proceso, dentro de las que resalta la que le es propia al intento de cualquier apropiación o aprehensión de forma simultánea a su cuestionamiento interpelante. El camino recorrido ha calmado algunas aguas, y a medida que este barco se fue alejando progresivamente de la orilla en la que se encontraba en el 2012 cuando comencé la carrera, no solo he ido reconfigurando mi *ser docente de filosofía* a partir de las experiencias transitadas, sino que además pude palpar algunas constataciones, que me solicitan ser atendidas.

La primera, que cierta incomodidad con la que convivo en las aulas de filosofía tiene más que ver con esas aulas (y mucho de lo que implican) que con la filosofía, siendo esta última y sus bondades las que me incitan de forma permanente a escaparme de sus límites. La segunda, habiendo saldado contradicciones que hoy entiendo aparentes, que mi doble formación resulta conciliable y mutuamente enriquecedora. Lo antes dicho da lugar no solamente a que me sienta profundamente implicada en el presente trabajo monográfico, sino también a la posibilidad de sistematización e intento de respuesta a las interrogantes que he dejado en el camino de la formación, y a una mirada particular de este tema para la educación social, ya que en la incomodidad de esta natural imposibilidad de transitar el proceso de formación en educación social por fuera de lo que mi formación previa ha configurado en mí, he

descubierto que ésta me da una perspectiva que puede tener algo que aportar a mi nueva profesión.

1.2. Delimitación del tema, destacando su relevancia

El tema general de la monografía es la Educación Social y la Filosofía. Estrictamente, lo que se pretende investigar son los aportes que la filosofía puede hacer a la labor de los¹ educadores sociales si es pensada como contenido de la Educación Social.

Varios posicionamientos teóricos requieren de una breve explicitación (previa a su posterior desarrollo), para poder construir conceptualmente el problema y poner de manifiesto su pertinencia.

Primero, que por educación social se entiende, parafraseando a Violeta Núñez (1999), una práctica profesional que encuentra su legitimidad en el desafío de hacer de la educación un Anti-destino. Segundo, que, con la intencionalidad comprometida con ese horizonte, la labor de los educadores sociales se centrará en el intento de dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para su incorporación y circulación en la sociedad de su época, lo que se traduce en la generación de escenarios educativos que permitan el acceso a diversas redes sociales y herencias culturales. Tercero, que, en vistas de lo antes dicho, los contenidos de la educación cobran un papel esencial en su labor, siendo condición indispensable para que la relación que se establezca entre sujeto y agente tenga carácter educativo, permitiendo recibir a los sujetos hospitalariamente en un mundo del que son parte y cuyo acceso les pertenece. Ahora bien, ¿Cuáles son, concretamente, estos contenidos? ¿Cuál es su lugar en la conformación del vínculo educativo? ¿Cómo se relacionan con las metodologías? ¿Cómo seleccionarlos? ¿Qué criterios adoptar? ¿Cómo aplicar los criterios establecidos? Son preguntas que albergan gran complejidad, vías de exploración en torno a la categoría contenidos de la

¹ En el presente trabajo se utilizará el género masculino para hacer alusión a las personas, sin distinción de sexo y género. No encontrándome cómoda con esta elección, resulta necesario explicitar que se fundamenta en la consideración de que aún queda camino por recorrer para el establecimiento de un uso inclusivo o equitativo del lenguaje, y que las opciones de las que se dispone al momento acarrearían algunos problemas en un texto de esta magnitud: de comprensión (en el caso del uso de la *e* o la *x*, con dificultades de aplicación en ciertos términos), de extensión (en el caso de incluir *las* y *los* en cada caso, considerándolo además insuficiente por binario), y de coherencia (en los casos de inclusión de citas dentro del texto, ya que en todas las fuentes se utiliza el masculino genérico). Dicha fundamentación, vale aclarar, no pretende legitimar al masculino como genérico, considerándolo excluyente y, gratamente, en vías de deconstrucción.

educación social, desde donde la posibilidad de la filosofía como contenido se hace lugar.

Por su parte, por filosofía entendemos en este trabajo, un tipo de pensamiento crítico y creativo, una postura ante la realidad circundante que tiende a interrogarla, a problematizarla, a desnaturalizar lo obvio, a poner en tela de juicio el sentido común y las costumbres porque, en palabras de Russell “el disminuir nuestro sentimiento de certeza sobre lo que las cosas son, aumenta en alto grado nuestro conocimiento de lo que pueden ser” (1980, p.99), siendo los fines de la educación filosófica el aporte a la conformación de sujetos “integrales, críticos, libres y creativos. El desarrollo de subjetividades autónomas capaces de construir y reconstruir problematizadamente, con otros, sus saberes, para poder dotar de sentido su existencia.” (AFU, 2002, p.21). Llegando a este punto, la pregunta guía del presente trabajo cobra relevancia: ¿La filosofía, así entendida, puede ser considerada contenido de la educación social? y, de ser así, ¿Dónde radica su valor?

Habiendo definido los términos implicados, el problema surge de una constatación: educación social y filosofía parecen estar, a priori, más ligadas de lo que a simple vista aparentan, y de lo que el desarrollo de las prácticas profesionales que las implican ha evidenciado a lo largo de sus historias. Tema macro susceptible de ser abordado desde dos orillas. La primera de estas orillas es la que vislumbra al problema desde la enseñanza de filosofía, estrechamente asociada a las aulas de instituciones de educación formal en las que en ocasiones no logra desplegarse de forma genuina; problema que, sin embargo, no será profundizado en este trabajo. La otra orilla es la que mira al problema desde la educación social, y da lugar al tema de la presente monografía. Los orígenes de la educación social son prácticos y vinculados más a lo social emergente que a lo educativo, lo que ha desembocado en un desarrollo de la profesión con prácticas profesionales más enfocadas en las finalidades a alcanzar que en los medios por los que pueden lograrse. En palabras de García Molina, la educación social “muestra cierta tendencia a pensar en demasía la finalidad y poco el proceso educativo” (2003, p.141), lo que deja ciertas vacantes en el desarrollo teórico y precisión de sus contenidos y metodologías, es decir, en el eje pedagógico de la profesión. De esta manera, la selección de contenidos y la forma de abordarlos es uno de los desafíos más grandes a los que

los educadores sociales se enfrentan a la hora de llevar a cabo su labor, y este terreno fértil, susceptible de ser entendido como carencia pero también como posibilidad, es el que le abre las puertas a la filosofía como posible contenido de la educación social.

1.3. Justificación

En primer lugar, hemos dicho que uno de los conceptos claves de la educación social es el Anti-destino, tratándose de un concepto de mucho valor teleológico y menos desarrollo conceptual, cuyas raíces son profundamente filosóficas. Por ello, el proceso educativo que lleva a la posibilidad de su conquista aparece como un camino en el que la filosofía, en tanto pensamiento cuestionador capaz de desnaturalizar las estructuras que estigmatizan a los sujetos manteniéndolos en la exclusión, parece indispensable. En palabras de Violeta Núñez, “los contenidos consisten en el qué se transmite y son inseparables del para qué y el cómo” (1999, p.53). Si el *para qué* es el Anti-destino, la posibilidad de la filosofía como *qué* y *cómo* resulta sugerente.

En segundo lugar, consideramos que, en términos generales, la labor de los educadores sociales materializada en los contenidos que brinda a los sujetos de la educación consiste en “mostrar el mundo” (Arendt en Núñez, 1999, p.45). Sin embargo, esto da lugar a ambigüedades que se traducen en grandes dificultades a la hora de seleccionar contenidos. La amplitud de los criterios de selección permite hurgar en el posible valor de la filosofía como contenido, así como preguntarnos ¿Qué mundo queremos mostrar? ¿Qué mundo debemos mostrar para que el acto de mostrarlo sea educativo? ¿Qué formas de mostrar el mundo dan lugar a nuevas formas de habitarlo? Preguntas que, indudablemente, la educación social debe plantearse de forma constante.

En tercer lugar, se ha mencionado que el desarrollo de la profesión ha puesto más foco en las finalidades que en el ámbito del *cómo* llegar a ellas, a lo que se agrega una “tradición de 'cuidado' siempre proclive a deslizarse hacia una actitud de 'vigilancia' y control” (Camors, ADESU, 2009, p.96) que pone de manifiesto la necesidad de reivindicación de lo educativo. En palabras de Moyano (en ADESU, 2009), el lugar otorgado hoy a la educación en esta doble especificidad de la profesión no ha venido dado desde sus orígenes, sino que se encuentra en

construcción. Así, en tanto profesión de carácter pedagógico, la educación no debe entenderse como “elemento agregado a un trabajo social compensatorio” sino como “constitutivo del concepto” y “eje central de las prácticas” (2009, p.20); sin embargo, se ha tendido a presuponer que “la propia denominación de educador ya confiere las características propias para ejercer la función educativa” (2009, p.26), lo que ha llevado a la tendencia a ocupar el espacio social y profesional frente al espacio pedagógico, y hace necesario enfatizar en la formación profesional permanente de educadores sociales la disposición hacia el saber y la cultura. En este sentido, si “el mayor reto actual de la Educación Social es ofrecer un lugar a la función educativa” (Moyano en ADESU, 2009, p.36), entonces *entretenernos* con fragmentos de la cultura susceptibles de ser pensados como contenidos de la educación social parece ir en la línea de esta necesidad.

Por último, y considerando que los motivos antes expuestos fundamentan el valor teórico que puede tener el aporte que pretende brindar el presente trabajo, se considera pertinente añadir como razón el hecho de que se trata de un tema sobre el que no se encuentran antecedentes directos de producción teórica.

1.4. Antecedentes

En concordancia con la delimitación del tema de investigación, las categorías que fueron seleccionadas como guía para la exploración bibliográfica fueron *Educación social – Contenidos - Filosofía*, en cada una de sus combinaciones posibles. En todos los casos, se comenzó por una búsqueda de antecedentes en las monografías de egreso de educadores sociales, pasando luego a otras investigaciones a nivel nacional, y por último a documentos de carácter internacional. Por su parte, las principales fuentes de búsqueda por la red fueron Google Académico y Academia.edu, Dialnet, Colibrí, Timbó, Scielo, Repositorio CFE y Biblioteca IFES y CENFORES para las monografías.

El entrecruzamiento de las tres categorías asociadas arrojó escasos resultados, mientras que las restantes combinaciones mostraron gran caudal de documentos ante los que se determinaron criterios de selección - exclusión.

En cuanto a los documentos que fueron excluidos, del binomio *Educación Social – Filosofía* se descartaron los trabajos enfocados en *filosofía de la educación*; frente a *Filosofía - Contenido* se descartaron los trabajos que hacen alusión a la filosofía

como contenido de la educación formal específicamente; y, de la dupla *Educación Social – Contenidos* se descartaron los textos con foco en experiencias concretas. Resulta pertinente apreciar que, ciertos supuestos que aparecen como constante en muchos de los trabajos relevados, oficiaron de obstáculo en el proceso de selección, por ejemplo, “enseñanza de la filosofía” entendiendo a la enseñanza como lo educativo formal y a la filosofía como asignatura, sin su previa explicitación (constatando el supuesto ya en la lectura del cuerpo del texto); o “filosofía” como disciplina académica y “contenidos de la educación social” como lo delimitado por las áreas sugeridas por los autores de referencia en nuestra región.

En cuanto a los documentos que fueron seleccionados, se obtuvieron los siguientes resultados. Respecto al entrecruzamiento de las tres categorías, como se mencionó, se constató que no hay antecedentes disponibles sobre el tema. Lo más cercano que se encontró fueron textos que enlazan de forma directa a la *Educación Social* y a la *Filosofía* como *contenido de la transmisión* (aunque sin énfasis en el análisis de la categoría de *Contenidos*), todos ellos de origen internacional, y que no se consideran antecedentes directos porque la lectura sugiere que la concepción tanto de *Educación Social* como de *Filosofía* muestra significativos matices respecto la forma en que son entendidas cada una de ellas en el presente trabajo, y en el caso de la Filosofía se enfocan específicamente, o bien en la Filosofía aplicada, o bien en la Filosofía para niños. La primera de estas corrientes (de la que se encontraron textos de Leonor H. Viegas y José Barrientos Rastrojo) describe un punto de encuentro entre la práctica de educadores sociales y la filosofía entendida como herramienta de reflexión sobre la experiencia brindada a consultantes o grupos para que estos generen sus propios contenidos, enfocada fundamentalmente en talleres específicos, sobre temáticas filosóficas específicas, y con finalidades concretas y cuantificables. Por más que se logró acceder a la lectura de un artículo (2012) y una ponencia (2021) sobre el tema, sin embargo, no fue posible acceder a las investigaciones de las que surgen los marcos teóricos que nos permitirían establecer enlaces conceptuales en caso de que los hubiera. Con la segunda de estas corrientes entré en contacto en el marco del proceso de elaboración del cuerpo de la monografía, con la realización paralela del *Diplomado en Filosofía para Niños* dictado por NOUS. Específicamente podrían oficiar de enlace algunas líneas conceptuales y de investigación encontradas en textos de Víctor Andrés Rojas desde el proyecto MARFIL (Marginalidad y Filosofía para

Niños), y algunos conceptos de Juan Carlos Lago Borstein, vinculando la Educación Social con la Filosofía para Niños (en adelante FpN) ya sea desde lo conceptual como desde el análisis de experiencias concretas pasadas y en curso. Sin embargo, estos tampoco serán tomados como antecedentes directos por la falta de explicitación en la concepción de Educación Social y, respecto a la concepción de Filosofía, de allí se tomaron vastos insumos para el desarrollo del presente trabajo.

Por lo demás, respecto a los documentos en que se entrecruzan las categorías en binomios, la mayoría de los que enlazan *Educación Social - Filosofía* de forma explícita, como se mencionó, hacen referencia a la filosofía no como contenido sino como sustento, al abordaje filosófico del fenómeno educativo en general. Del cruce *Filosofía - Contenido* se seleccionaron algunos documentos ricos como posibles aportes que hacen referencia, por un lado, a las características o beneficios de la enseñanza de la filosofía sin más (fuera de la inmensidad de trabajos que la consideran asignatura), y por otro, a experiencias concretas de filosofía como contenido fuera de la currícula de educación formal, como las del área de FpN. En este punto, vale mencionar la generosidad de Laura Curbelo y Mauricio Langón, que, contactados en el proceso de búsqueda, han puesto a disposición todo su bagaje para colaborar con la labor. Por último, el cruce *Educación Social - Contenidos* arrojó materiales teóricos diversos y algunas investigaciones puntuales, pero en ninguno de ellos se hace mención a la Filosofía, categoría indispensable para que oficien de antecedente específico sobre la temática a abordar.

A pesar de no haber encontrado antecedentes directos, varias monografías de egreso de educadores sociales se destacan por sus posibles aportes a la reflexión en torno al tema, pudiendo clasificar las más recientes de la siguiente manera:

- Dos monografías que centran su análisis en las categorías de contenido y metodología de la educación social: 1. "Pensar lo que se hace y saber lo que se piensa: Caracterización y análisis de las estrategias metodológicas desarrolladas en los Centros Juveniles de Montevideo desde los discursos de Educadores Sociales" de Carolina Calderón (2019), y 2. "A través del espejo: Relevamiento y análisis de los contenidos y la metodología de la práctica de los estudiantes que cursaron Práctico III en liceos de Montevideo, en 2016" de Mariana Vázquez Pizzorno (2017). En ambos trabajos monográficos encontramos

conceptualizaciones, análisis y reflexiones en torno a los contenidos de la educación social; sin embargo, anclan los conceptos en experiencias concretas: la primera en el trabajo en Centros Juveniles (y con foco en lo metodológico) y la segunda en la experiencia de Práctico III del año 2016.

- Una monografía que introduce la noción de extrañamiento al análisis de la labor de los educadores sociales: “Educación social y vida cotidiana: Análisis de una experiencia socio-educativa en un Club de Niños” de Martina Rilla (2019). Por más que la vinculación no resulta explícita, en dicha monografía se propone dilucidar lo educativo en el marco de la vida cotidiana, lo que muestra cierta relación con la forma en que la filosofía es entendida en el presente trabajo, sobre todo a partir de la inclusión del extrañamiento como metodología para la desnaturalización.

- Dos monografías que se enfocan en las virtudes del trabajo en torno a cierto contenido y metodología desde la educación social: 1. “Ser o no ser una cuestión para la educación social: diferentes espacios teatrales: una mirada educativa social” Jesús Arcángel Dávila Texeira (2020). 2. “El juego: Contenido y Metodología en el ejercicio Profesional de la Educación Social: Abordajes posibles en el trabajo con jóvenes.” de Renée Rafaela García Ríos (2019). En ambos trabajos monográficos se analiza un contenido puntual, susceptible de ser considerado contenido y/o metodología de la educación social, que es en definitiva lo que el presente trabajo se propone. Sin embargo, en ambos casos hay un anclaje en experiencias concretas.

Respecto a las monografías mencionadas, también resultan pertinentes dos apreciaciones. La primera, que en todos los casos las nociones de contenido y metodología aparecen anudadas (lo que también sucederá en el presente trabajo por más que el título no aluda a lo metodológico); la segunda, que se trata de monografías de corte investigativo, donde el análisis de experiencias se hace posible desde el momento en que el fenómeno a desentrañar existe de hecho. En nuestro caso, contrariamente, la filosofía se presenta como contenido posible, sin haber encontrado experiencias directas de su configuración como contenido de la educación social, lo que determina el corte compilatorio del presente trabajo, y marca otra distancia respecto a los trabajos antes mencionados.

1.5. Objetivos

Objetivo general:

Indagar en los aportes que la filosofía puede hacer, como contenido educativo, a la labor de los educadores sociales.

Objetivos específicos:

Analizar la noción de contenido de la educación social.

Identificar las potencialidades de la filosofía como contenido de la educación social.

1.6. Estrategia metodológica

La presente monografía se enmarca en el paradigma interpretativo y el enfoque metodológico cualitativo de investigación en ciencias sociales, que entiende al investigador como elemento clave del proceso, se nutre de múltiples fuentes, y permite un diseño emergente y susceptible de alteraciones si la complejidad de la realidad o el curso de la investigación así lo requieren, teniendo a la interpretación como instrumento central e ineludible para la comprensión del recorte de la realidad a ser estudiado (Batthyány y Cabrera , 2011).

La técnica utilizada (asociada a la este tipo de metodología) es el análisis de documentos, apuntando a la comprensión de significados de los principales conceptos implicados para dotar de significación al fenómeno construido: la filosofía como contenido de la educación social. Si bien es cierto que añadir el uso de otras técnicas podría enriquecer el trabajo, su imposibilidad surge del hecho de que no contamos con un contexto de despliegue y evidencia del fenómeno a ser estudiado, sino solamente con realidades que podrían officar de condición de posibilidad del mismo.

Así, se optó por la realización de una monografía de compilación que nos permita generar un antecedente teórico directo sobre la temática, partiendo de una revisión bibliográfica que posibilite cotejar conceptos para su revisión crítica y aproximarnos a algunas conclusiones sobre el problema abordado.

Luego de la delimitación del tema y la construcción de objetivos, se procedió a la búsqueda de textos de valor académico que dieran cuenta del entrecruzamiento de los tres conceptos que el presente trabajo toma como ejes (educación social,

contenidos, y filosofía) y permitieran bosquejar una respuesta a las preguntas que nos convocan: ¿Puede la filosofía ser un contenido de la educación social?, ¿Qué tiene para aportar la filosofía a la labor de los educadores sociales? Esta búsqueda dio cuenta de lo mencionado en el apartado de *antecedentes* (diversidad de textos sobre cada uno de los ejes y sus combinaciones en binomios), y brindó un vasto caudal de materiales que debieron ser posteriormente clasificados, derivando en dos grandes apartados de libros, capítulos de libros, y artículos académicos: los vinculados a la educación social, con énfasis en los contenidos; y los vinculados a la filosofía como contenido educativo por fuera de la educación formal. Una vez seleccionadas las fuentes de referencia, se procedió al análisis documental, la sistematización, la comparación, la crítica, y la construcción conceptual que se expresa en las páginas que siguen.

El desarrollo de la monografía está organizado en tres capítulos que dan cuenta del proceso de indagación: el primero dedicado a la educación social (con centro en sus contenidos), el segundo a la filosofía (con centro en su consideración como contenido educativo), y el tercero a la vinculación de las categorías analizadas y construidas dentro de los dos capítulos que le preceden, del que surgirán las reflexiones finales.

2. CAPÍTULO II: La educación social

2.1. Educación y educación social. Posicionamientos teóricos

Antes de adentrarnos en el concepto de educación social se hace necesario explicitar algunos posicionamientos teóricos que lo enmarcan; específicamente, respecto a los conceptos de educación y pedagogía (social).

Podríamos comenzar por definir a la educación como la compleja praxis humana a través de la que se *muestra el mundo* (Arendt) a las generaciones que en éste ingresan, o se *hace al hombre actual de su época* (Gramsci). Ambas referencias teóricas ponen de manifiesto que se trata de un fenómeno caracterizado por cierta forma de relación entre dos partes (sujeto-mundo), en unas coordenadas espacio-temporales concretas (cierta sociedad en un presente, la época), proponiéndose perpetuar el mundo compartido para que otros presentes le sucedan. En palabras de Violeta Núñez (en García Molina, 2003, p.15), la educación es “la polea que mueve al mundo humano desde el comienzo de los tiempos, enlazando generaciones”; tejiendo a partir de la transmisión de herencias culturales para que las nuevas generaciones tengan acceso a lo que les pertenece, a lo que les posibilite habitar el mundo y desplegarse en él, transformarlo y transformarse. En palabras de García Molina, se trata de la “transmisión humana de un pasado cultural que se recrea y se actualiza... que permite vivir el presente sobre cierta base de seguridad e imaginar un futuro siempre incierto, pero lleno de esperanzas, que aún no tienen nombre” (2003, p.66). Una praxis que enlaza las tres fracciones artificiales en que dividimos al tiempo para poder concebirlo, concretándose en un presente que recoge el pasado y arroja al futuro con una incidencia incapturable. Un acto de acogida, de acompañamiento en la introducción al mundo, de ayuda, de hospitalidad, que implica responder a la llamada de un *otro* que necesita que se produzca el encuentro (Bárcena y Mélich, 2000). Acto que no pretende *fabricar*, que aloja en sí mismo la impredecibilidad que le es propia al sujeto, al mundo, y a las consecuencias mismas del acto educativo; es decir, acto que “no comporta ninguna finalidad externa a él mismo definida con antelación” (Meirieu, 1998, p.62), y que implica asumir el riesgo de la libertad del otro, es decir, permitir que el otro sea obra de sí mismo, en cuya construcción la novedad juega un papel primordial. Hablamos de educar como “introducir a un universo cultural, un universo en el que los hombres

han conseguido amansar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras” y “la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos” (Meirieu, 1998, p.25). Una experiencia existencial que cobra vida por fuera de los límites en que se inicia, que va más allá de nuestras posibilidades de control, que porta intencionalidad, materializada en los aprendizajes que la hacen posible o le sirven de vehículo, pero se vuelve a priori indescifrable en sus efectos subjetivantes. Un “mar abierto, incalculable, donde la navegación nunca es completa y donde se desconoce, de antemano, adonde conduce...” (Núñez en Tizio, 2003, p92).

Bien podríamos preguntarnos, ¿no estamos definiendo aquello que le es esencial a la educación social? y de esta pregunta es que se desprende su primera especificidad o su sentido. Vivimos tiempos en los que la educación suele asociarse de forma acrítica con ciertos términos como escolarización, aprendizaje, reproducción, adaptación, competencia, progreso. Desde nuestra perspectiva, la educación social nos reenvía a lo genuino del término educación, reivindicando cualidades que le son propias y resulta imperioso recuperar en su asignación de sentido, no habiendo una distinción cualitativa a priori ya que, en palabras de García Molina, “toda educación remite a un espacio social de convivencia y de tránsitos” (2003, p.129). En esta misma línea podríamos preguntarnos, ¿qué diferencia entonces a la pedagogía (sin más) de la pedagogía social? y el argumento se replica: toda pedagogía es, en realidad, *social* (García Molina, 2003), y la explicitación de un término que debiera entenderse contenido expresa su reivindicación, en palabras de Morales, como “opción política” (2017a, p.53) o reclamo de ampliación de los territorios de debate acerca de lo educativo.

Desde la perspectiva estructural en que se posicionan nuestros autores de referencia, entendemos por pedagogía social “el dispositivo pedagógico de lectura, de crítica y de elaboración de propuestas (o MODELOS) propiamente educativas, en relación con las políticas sociales” (Núñez, 1999, pp. 33-34) intentando anticipar los efectos educativos de la aplicación de los modelos en términos de realidad social, para producir efectos de promoción cultural en los sujetos. Disciplina científica que construye discursos tan dinámicos como su *realidad* de referencia en torno los modos de incorporación de los sujetos a su tiempo, y establece “presupuestos alrededor de los que organiza su propio estudio, análisis y

producción de modelos” *de, para y en* la educación, produciendo así efectos explicativos, normativos y de acción educativa (García Molina, 2003, p.59), con foco en aquellas prácticas educativas que trascienden los ámbitos tradicionales de despliegue. Con este paradigma de soporte, presuponiendo que en las teorías pedagógicas se aloja un discurso “de lo indecible” (Meirieu, 1998, p.92) por la incertidumbre y complejidad que le es propia a lo educativo, y de lo incapturable por la permanente movilidad de la realidad y sus imaginarios, los modelos son entendidos como construcciones sometidas de forma permanente a reestructuración según las preocupaciones a las que responden en cada momento, oficiando de marcos teóricos desde los que posicionarnos (Núñez, 1999).

En el presente trabajo se entiende por educación social una práctica profesional que encuentra su especificidad en una intersección fundante que se traduce en una doble especificidad educativa y social, cuyo carácter educativo es determinante y diferencial en el escenario del trabajo en lo social, y cuyo concepto de educación amplio legitima un conjunto diverso de prácticas educativas que permiten develar que, en esto de educar, parafraseando a Violeta Núñez (1999), el aprendizaje es solo un fragmento y la escuela solo una institución. Hablar de educación *social* (como si alguna no lo fuera) asigna una “intencionalidad” y una “modalidad” particular a una profesión de carácter eminentemente pedagógico, que invita a “operar en lo social educativamente” (Camors en ADESU, 2009, p.99), o que busca ofrecer, en palabras de Moyano (en ADESU, 2009, p.22) “una apertura a lo social en el marco de lo educativo”.

Se trata de “un conjunto de prácticas profesionales de carácter pedagógico cuya finalidad es la promoción social y cultural de todos y cada uno de los sujetos” (como derecho de ciudadanía) y que “busca, a través de la acción educativa, desarrollar en los sujetos habilidades y destrezas para la integración y participación en la vida social, política, económica y cultural de su comunidad y del mundo global” (ADESU, 2010, p.3), es decir, para una mejora de la vida social de los sujetos y la ampliación y diversificación de sus posibilidades de disfrute de la cultura, como motor transformador de realidades singulares y colectivas (García Molina, 2003). Así, es una práctica profesional cuyo desafío radica, en palabras de Violeta Núñez, en hacer de la educación un Anti-destino, lo que implica la toma de este concepto como principio ético y político de la profesión, y denota una concepción de sujeto

de la educación activo, como universo de posibilidades que, lejos de tener un futuro cierto asignado, debe transitar recorridos que le permitan decidir de qué forma habitar el mundo, para hacer “decible” un futuro que, hasta su construcción, resulta im-pre-decible (Núñez, 1999). Siguiendo con Violeta Núñez, lo antes dicho revela que la educación social trabaja en los “territorios de frontera” entre lo que en cada época es definido en términos de inclusión y exclusión social, intentando “transformar los efectos segregativos” (1999, p.26) en efectos de filiación en los sujetos, que apunten a su promoción cultural. Efectos de incorporación, circulación y participación en las redes sociales y culturales de su época, de su tiempo, de su mundo, que den lugar a nuevas formas de relacionamiento con los otros y la cultura que le permitan reposicionarse en la trama del tejido social, como condición indispensable para que esos futuros posibles puedan pasar de la potencia al acto. Efectos a los que se pretende aportar desde la labor del educador social; encargo educativo que, en este trabajo, se identifica con lo que se consideran las “funciones” del educador social, y en cuyo eje se encuentra la necesidad de “dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico” (Núñez, 1999, p.26).

Las funciones del educador social pueden dividirse en específicas y no específicas, siendo estas últimas compartidas por otros profesionales (ADESU, 2010) y las primeras propias de su especificidad pedagógica, dentro de las que encontramos, parafraseando a García Molina (2003) la *transmisión* de ciertos contenidos (conceptuales, procedimentales, técnicos, sociales), la *mediación* con la cultura y lo social, y la *generación de escenarios* en los que el hecho educativo acontezca (condición de posibilidad de las dos primeras). El educador social es, así, quien sostiene estos procesos, ofertando tránsitos de valor social en pos de la filiación simbólica de los sujetos, es decir, formas valoradas socialmente de desplegar sus intereses. Es quien media entre el sujeto y la cultura transformada en contenidos de la educación, siendo estos contenidos el elemento clave para que la relación entre sujeto y agente de la educación sea no solo una relación, sino una relación de carácter educativo. Cuando hablamos de contenidos de la educación social nos referimos a esos fragmentos de la cultura que es necesario seleccionar para poner a disposición de la transmisión y mediación, y que no pretenden ser *alojados* dentro del sujeto sino producir efectos subjetivantes tendientes a su promoción. Son lo que

da validez a la relación entre agente y sujeto, y constituyen (junto a la forma de transmitirlos) la ocupación profesional del educador social.

2.2. Profundizando en las intencionalidades o fines

Detenemos en las finalidades siempre colabora a la aprehensión de sentido, y si pensamos en la educación social, dos conceptos con diferentes niveles de profundidad aparecen en el horizonte: Promoción cultural y social, y Antidestino. Dos apreciaciones se hacen necesarias antes de adentrarnos en los términos. La primera, que cuando hablamos de educación aquello que se propone como finalidad se encuentra siempre en un futuro que, como le es propio a este fragmento temporal, se presenta como impredecible, intangible, inverificable, inmedible, misterioso, aunque, paradójicamente, sea en él donde se deposite el sentido de la labor. La segunda, que, en tanto acto político, desde el posicionamiento del que partimos, ese futuro al que la educación apuesta implica partir de las premisas de la igualdad y el reconocimiento del *otro* como tal para posicionar a la justicia como *telos*, fin del despliegue de acciones educativas que tiendan a la distribución igualitaria del legado cultural y la participación y circulación social de los sujetos para que, siendo parte, construyan su futuro.

Cuando hablamos de promoción cultural hacemos referencia a la intencionalidad última de la aplicación del modelo educativo a la realidad, y el término remite a un posicionamiento del sujeto como sujeto de derechos y deberes que surge de su integración a lo que Violeta Núñez llama las “redes normalizadas de su época”, es decir, “su acceso y circulación por los circuitos sociales amplios” (1999, pp.40-41), su filiación simbólica, en la medida en que hace uso de las “llaves de acceso” a la cultura con las que se abren las puertas de la participación en lo social para “ser parte y tomar nuestra parte” (Núñez, 2005, p.2). En la definición de educación social antes expuesta esta noción tiene un énfasis fundamental y se detallan sus implicancias. Sin embargo, la noción de Antidestino resulta más escurridiza, insinuando así sus matices metafísicos, lo que hace que, para desglosarla, se presente como imperante partir de la pregunta fundamental: ¿de qué hablamos cuando hablamos de destino? Sin intención de sumergirnos en las profundidades filosóficas a las que este océano conceptual nos invita, propongo un recorrido por la superficie que nos permita dilucidar al menos en parte su sentido.

Ante la inherentemente humana pregunta acerca de quiénes somos, cuál es la mejor forma de definirnos, qué es aquello que nos compone a priori, una de las respuestas más claras puede bosquejarse remitiéndonos al hecho de que somos tiempo, ya que, si hay algo a lo que empíricamente la duda no parece aplicar, es a la evidencia de que somos (lo que seamos) en el tiempo o a través de él. Ese ser en el tiempo remite a una de las dos coordenadas a través de las que nuestra vida se construye como un camino hacia la muerte dotado de sentido. Sentido construido por quien porta la vida a partir de su interacción con aquellos otros con los que comparte el mundo, su mundo, su otra coordenada o condición de existencia; y compuesto por innumerables momentos, que pueden ser clasificados mediante las categorías de pasado (lo que ya no es), presente (lo que es), y futuro (lo que será), en las que encontramos una referencia al *ser* en el instante infragmentable del ahora (como nos recuerda San Agustín), y dos al *no ser* en los tiempos que lo anteceden y suceden: el pasado, como un *no ser* fundante de lo que es, y el futuro como acertijo, como proyecto, como promesa. Entonces, podemos afirmar que el futuro forma parte indiscutible de la condición humana, pero no así el destino, término que se diferencia del primero por su carácter de determinación. Destino proviene de aquello que está fijo, origen etimológico que ha perdurado en las diversas connotaciones adjudicadas este término, cuya variabilidad ha radicado en qué-quién sea responsable de tal inamovilidad y cuáles sean los medios y motivos de la determinación. Destino que, en nuestro caso, se encuentra signado por la exclusión y los estigmas que la rodean, los rótulos con los que es nombrada, las clasificaciones que de ella se desprenden, y los efectos de realidad producidos por estos discursos. Así, en el futuro, no hay necesidad (en sentido lógico), sino quizá probabilidad (de perpetuar lo que somos en el tiempo presente), e, indudablemente, posibilidad (en términos más amplios aun e indireccionados). En esa posibilidad radica la clave del concepto de Antidestino en educación.

En palabras de García Molina, la educación es “ejercicio de mediación entre el pasado y la novedad” y “la virtualidad de todo proyecto educativo se hace realidad cuando el sujeto ha podido apropiarse de lo ofertado y utilizarlo en nombre propio” (2003, pp.174-175). El pasado es lo que intentamos objetivar a través de la transmisión cultural (aunque dicha objetivación se vea humanamente alterada por las resignificaciones) y el presente la coordenada temporal de nuestro acto educativo. El para qué, entonces, encuentra su móvil en la apertura de ese futuro

que debe vislumbrarse en su abrumador *no ser* productor de efectos de realidad posibilitantes, para que el destino prefijado de la exclusión “no lo ocupe todo” (Núñez, 2005, p.1). El Antidestino aparece así, en palabras de Silva y Amarillo, como “motor de la acción, como horizonte político, como oportunidad de alterar las tramas de la exclusión” (2017, p.6), para modificar “la sobredeterminación cultural del destino social y económico 'previsto' para los sujetos, apostando a la discontinuidad, al surgimiento de algo nuevo” (Abal en ADESU, 2009, p.202), a la ruptura de la categoría de inexorabilidad, a su transacción por las de apertura, reenvío, indeterminación, enigma, o, en términos de Arendt, concibiendo al sujeto como posible-actuante, milagro, comienzo, o “infinita improbabilidad”.

En palabras de Violeta Núñez, “Hacer de la educación un ANTIDESTINO, he aquí un verdadero desafío. La educación social encuentra aquí su legitimidad: práctica que juega, caso por caso, CONTRA la asignación cierta de un futuro ya previsto” (1999, pp.44- 45). Práctica que “posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación”, es decir, “recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen, diversos registros de olvido y recuerdo; y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son pre-decibles sino, para utilizar las palabras de Hannah Arendt, sólo decibles *a posteriori*” (Núñez, 2007, p.4). Así, se trata de una categoría conceptual que oficia de “operación de concientización, una imagen que nos despabila sobre la situación en que nos toca actuar, nos moviliza... nos impone la necesidad de tomar posición” (Silva y Amarillo, 2017, pp.8-9). Categoría que nos invita a hacer de la educación un lugar en el que “cada cual ocupe su puesto y se atreva a cambiarlo” (Meirieu, 1998, p.81), un acto de resistencia.

Con estas finalidades sobre la mesa, y recordando las funciones del educador social como transmisión y mediación con la cultura (entendida siempre en sentido no esencialista sino como constructo “plural, complejo y arbitrario” -Núñez, 1999, p.36-) varias preguntas quedan abiertas. Primera, ¿Qué implica en términos de contenidos que los sujetos se incorporen a las “redes normalizadas”? o ¿Qué fragmentos de la cultura y qué forma de relacionarnos con ella colaboran a la consecución de estos fines? Segunda, ¿Hacer que el enigma acompañe tanto a la selección como a los contenidos seleccionados no ayuda a salvaguardar la noción de incertidumbre que le es propia al mundo y a lo que somos, y que es necesario

encarnar para que la educación vaya en dirección a los fines que se plantea? De estas cuestiones nos ocuparemos más adelante.

2.3. Los elementos del modelo

Si profundizando en las finalidades destacábamos la importancia del *por y para qué* la educación social, es en los elementos del modelo y sus relaciones donde encontramos la clave del *cómo*, es decir, la materialización o el ámbito de operacionalización de dichas finalidades. El modelo del que partimos, como constructo ubicado entre la teoría y la práctica educativa, de referencia para operativizar los discursos y llevar a cabo las prácticas, da cuenta de cinco elementos (marco institucional, agente de la educación, sujeto de la educación, contenidos y metodologías) que serán recorridos a continuación únicamente en sus características esenciales para llegar a enfocarnos en los dos últimos, los que nos convocan, cuya comprensión resulta indisociable de la de los demás.

Las características del encargo profesional hacen que los educadores sociales lleven a cabo sus prácticas en un amplio y diverso campo de marcos o encuadres normativos, por lo que para definir al *marco institucional* como primer elemento, acudimos a aquello que oficia de condición para que cierto marco (en tanto conglomerado que encierra una forma particular de ver y hacer las cosas) pueda adquirir carácter de educativo, con lo que nos referimos a su ser susceptible de convertirse en *lugar* (y no solo espacio) en tanto entorno en que puedan elaborarse significaciones, construirse relaciones, crear historia, producirse identificaciones y “anclajes en la experiencia” (García Molina, 2003, p.111). Asumiendo la existencia de un *lugar* de despliegue, los demás elementos del modelo representan la relación que oficia de condición para que lo educativo acontezca: una relación de “tres bandas” (sujeto, agente, contenidos), constituyendo los contenidos el tercer elemento del triángulo herbartiano que oficia de “lugar de encuentro que otorga significación a las figuras del agente y sujeto de la educación” (García Molina, 2003, p.127), elemento que une al sujeto y al agente en la medida en que los separa (Núñez en Tizio), objetivando la relación y orientándola a la conquista de las finalidades de la acción educativa social.

Con *sujeto de la educación* nos referimos a una categoría o constructo que supone la existencia de un individuo humano pero no le es equivalente, a un lugar ofertado

para que sea ocupado, y para cuya ocupación deben darse ciertas condiciones. La primera condición es que el individuo humano *quiera* ocupar ese lugar, es decir, dar consentimiento, disponerse, aceptar la propuesta, la *donación*, “para poder saber acerca del vasto y complejo mundo” (Núñez, 1999, p.46). De dicha condición se infieren dos implicancias: la responsabilidad del sujeto, y la posibilidad de que diga *no*; por lo que se trata de una categoría que no viene dada sino que debe ser conquistada. La segunda condición es que sean materializados los demás elementos del modelo, es decir, además del marco institucional, un agente que se haga cargo del acto educativo y unos contenidos y metodologías que medien.

Con *agente de la educación* nos referimos al educador social, forma en que es nombrado a lo largo del presente trabajo, cuya labor consiste en la mediación “entre el sujeto de la educación y la sociedad en la que ambos habitan” (García Molina, 2003, p.120), objetivada en contenidos; es decir, mediador entre las exigencias de época y las particularidades del sujeto para que sean conciliadas a través de la construcción de anclajes sociales y culturales, de recorridos oportunos. La categoría de agente en este punto nos permite poner foco en la función que le es propia en tanto encargado de vehiculizar lo educativo, ya que es su responsabilidad brindar los medios para que el sujeto sea invitado a ocupar ese lugar, generar las condiciones para que la cultura lo seduzca, y esta responsabilidad gira, según García Molina (2003), sobre tres ejes; a saber: el deseo o intencionalidad educativa, los saberes que pone en juego con autoridad epistemológica y técnica para seleccionarlos, ofertarlos y sostenerlos; y la ética respecto al sujeto, que implica brindarle contenidos valiosos, tiempo, y reconocerlo como enigmático.

Como puede apreciarse, casi nada *le es dado* al educador social (ni un marco institucional fijo, ni un sujeto certeramente dispuesto a educarse, ni unos contenidos definidos que transmitir), por lo que se trata de una labor de amplia complejidad en la que la toma de decisiones juega un papel sustancial y de exigencia permanente, y para la que deben tenerse en cuenta innumerables variables. Según Morales (2012) los contenidos son ese fragmento escogido de entre un sinfín de posibilidades que la cultura nos ofrece, de acuerdo a la lectura realizada por el agente de todos los elementos de la situación, y esta definición de los contenidos es, a la vez, parte del núcleo central de la profesión y uno de los principales problemas que los educadores deben resolver.

Por el lugar que ocupan los *contenidos de la educación* tanto en la labor de los educadores sociales como en las conceptualizaciones del presente trabajo, propongo centrarnos en ellos, y las *metodologías* para ofertarlos (los dos elementos que restan del modelo), en el siguiente apartado.

2.4. Contenidos y metodologías de la educación social

2.4.a. Relevancia de los contenidos y primer intento de definición

La categoría de contenidos hace referencia a un gran número y variedad de bienes materiales y simbólicos de la cultura que deben ser seleccionados de forma oportuna para poner al servicio de la relación educativa, y cuyo valor hace que el acceso a los mismos sea habilitante de nuevos recorridos en los sujetos que produzcan efectos de filiación y promoción cultural y social.

Según García Molina, la ocupación profesional del educador social gira en torno a los contenidos y la forma en que los transmite, ya que en estos se basa la relación que establece con el sujeto (2003); ocupación que puede sintetizarse en la necesidad de “hacerse cargo del mundo, mediar entre él y el sujeto, acompañar a este último en su particular tránsito y sostenerlo... hasta que pueda manejarse sin él” (2003, p.173). Con estas palabras la relevancia de los contenidos en la labor queda más que manifiesta, sin embargo, aún no tenemos pistas claras acerca de cuáles deben ser concretamente o cómo seleccionarlos.

Violeta Núñez ahonda en los efectos que estos deberían producir, definiendo a los contenidos como los “recursos culturales que posibilitan la incorporación de los sujetos a la actualidad de su época” (1999, p.28) que les permitan, entre otras cosas, “establecer categorías de análisis para el procesamiento de las informaciones” (1999, p.28) para conceptualizar y reconceptualizar el mundo, reposicionarse ante él y recrearlo, inventar nuevos bienes culturales y reinventar sus modalidades de uso. “Se trata de una instrucción potente, que tiene fuerza suficiente para dotar al sujeto de recursos culturales capaces de vencer los elementos desfavorables del medio [y] absorber los favorables” (Núñez en Tizio, 2003, p.22). En esta línea, García Molina agrega que los contenidos “posibilitan formas de comunicación, explicitar intenciones, tomar decisiones y resolver situaciones” (2003, p.171), y habilitan al sujeto a “descifrar el mundo, aprender a

transitar y participar de él” (2003, p.131), así como a “querer tener cuidado de las producciones culturales, ampliarlas y tener la esperanza de mejorarlas.” (2003, p.128)

García Molina da un paso más en la concreción de su definición, expresando que:

Los contenidos de la educación hacen referencia al conjunto de narraciones, productos artísticos e invenciones científicas que otros idearon antes de nuestra llegada, a las pautas y formas de relación con los demás para poder seguir conviviendo, a las técnicas y tecnologías que las progresivas configuraciones de los mercados de trabajo exigen para acceder a un empleo, a la imaginación para disfrutar de ello en nuestro tiempo libre, etcétera. Ejemplos concretos de contenidos de la cultura los tenemos en el lenguaje hablado y escrito, las normas de urbanidad, la música, el teatro, la informática, la pintura, el deporte, el diseño de moda, el dominio en el funcionamiento de artefactos y aparatos cada día más complejos y sofisticados. (2003, p.128).

Luego de plantear el criterio de la necesidad de “valor para la época y lugar” en que el sujeto vive, traduce esta definición al contexto actual, afirmando:

Intuimos que, en sociedades como la nuestra, están representados por el conocimiento científico y las nuevas tecnologías, las vanguardias artísticas, el manejo del lenguaje y los idiomas, la moda, los deportes, etcétera. Todos ellos constituyen bienes culturales y sociales de actualidad y de su “buen uso” pueden depender, en gran medida, las posibilidades de promoción personal y social. Numerosos hechos objetivos, tanto de nuestra vida cotidiana como del mundo laboral, así lo confirman. Cada vez utilizamos más aparatos eléctricos/electrónicos en nuestras tareas y actividades de ocio o de trabajo; cada vez se viaja más y se está en contacto, por ocio o por negocio, con personas de otros países y lenguas; el arte, la moda y el deporte no constituyen solo un ámbito de disfrute personal, sino que se han convertido en verdaderos fenómenos sociales de masas, en fuentes de empleo y yacimientos económicos; el acceso a un puesto de trabajo en las nuevas profesiones (y muchas de las viejas) está sometido a unas reglas de competitividad hasta hace poco desconocidas, y el nivel de instrucción y preparación para ocupar un puesto se hace más exigente cada día. Todos sabemos que vivimos en este mundo, aunque no sepamos como manejarnos con todos los elementos que se ponen en juego. (2003, p.132).

Y más adelante, haciendo una apreciación que justifica su oposición a las llamadas “*políticas sociales de macramé*” (en tanto ofertas focalizadas perpetuadoras de la exclusión) continúa:

No todo vale lo mismo porque, en este tiempo y en este lugar, saber informática o idiomas abre más puertas de expresión, comunicación, relación y acceso al mundo laboral que saber carpintería, albañilería o cerámica (2003, p.135).

Si hay algo que queda claro es que los contenidos de la educación social son aquellos que, mediando entre el sujeto de la educación y el educador social, tienden a producir efectos que se alinean con lo que hemos llamado *intencionalidades o fines* de la labor profesional. Ahora bien, luego de hurgar en los textos de referencia buscando expresiones concretas de contenidos, encontramos en las citas expuestas que el pasaje o traducción de “tipos” o categorías de contenidos de la educación social (primera cita) a la materialización de estas categorías en el escenario del contexto actual (segunda y tercera cita) saca a la luz varias preguntas, por ejemplo, ¿Lo valioso para *este mundo* equivale a lo valioso para la educación? ¿No están varios de los contenidos mencionados, signados por la propiedad de lo fugaz y lo consumible? ¿Cómo insertar mediante contenidos *de época* a un mundo sujeto a un cambio cada vez más veloz? ¿Estos son los contenidos más valiosos de *nuestro mundo* y nuestra herencia? y, volviendo a las preguntas del inicio, ¿Qué mundo debemos mostrar para que el acto de mostrarlo sea educativo? y ¿Qué formas de mostrar el mundo dan lugar a nuevas formas de habitarlo?

Proponemos centrarnos en la primera definición general de contenidos de la educación social y, a partir de ella y haciendo foco en sus características o criterios de selección, hacer un recorrido que nos permita bosquejar alguna respuesta a estas preguntas.

2.4.b. Características de los contenidos y criterios de selección

A continuación, expondremos algunas características o criterios que han sido detectados en los textos y recapitulados como indispensables a la hora de realizar la selección de contenidos.

- ***Entretenerse con la cultura***

El primer criterio de selección, con referencia en García Molina (2003), remite a la capacidad del educador de priorizar su ocupación en la cultura frente a sus preferencias, afectos, o la relación sin más, lo que implica “buscar contenidos

culturales valiosos y actuales, nuevos medios donde hacerlos circular y diferentes métodos para que el sujeto pueda adquirirlos” (García Molina, 2003, p.127), poniendo el énfasis de la cita en ese “buscar” que debe ser permanente. En palabras de Lahore, Pastore y Pereyra, se trata de una “actitud deliberada de estar preocupado, ocupado y apasionado por la cultura, por sus bienes, y por las formas más apropiadas para hacerlos accesibles y que sean apropiados por los sujetos de la educación” (en ADESU, 2009, p.121), lo que se traduce en una “inquietud por la cultura, que convoca al adolescente a entretenerse con ella y animarse a ocupar un lugar en la relación educativa” (en ADESU, 2009, p.127). Así, ese estar entretenido con la cultura representa una exigencia para el educador social, que debe estar siempre atento a la detección de fragmentos culturales susceptibles de ser capitalizados como contenidos, al momento y la forma oportunas de ponerlos en juego en la relación, a los intereses de los sujetos para detectar legados valiosos que se alineen con ellos y provoquen deseo, curiosidad, *contagien* la búsqueda, promuevan el descubrimiento, y despierten intereses nuevos; en definitiva, debe “trabajar con la diversidad del mundo social y empaparse de ella” (García Molina, 2003, p.133), y “estar atento a lo inesperado y transformarlo en oportunidad educativa” (Lahore, Pastore y Pereyra en ADESU, 2009, p.126).

Es cierto que esta primera característica remite al educador social y no a la cultura en sí misma, pero, en tanto actitud de quien porta la responsabilidad de seleccionar los contenidos, aparece como condición de posibilidad de aplicación de los criterios que siguen.

• ***Puntos de encuentro entre el sujeto y la cultura***

Partimos de la base de que los contenidos seleccionados deben producir encuentros entre el sujeto de la educación y el marco amplio de lo cultural y social. Es decir, es condición indispensable (y labor del educador) encontrar el punto de conexión entre ese contenido y esa subjetividad, contemplando “la situación del sujeto (edad, condiciones, etc.) en relación con las exigencias sociales de inclusión” (Núñez, 1999, p.54) y sus particularidades, para que la transmisión adopte significación en el marco de las posibilidades de uso que adquiera para ese sujeto en particular en el marco social al que pertenece.

• ***Fragmentos objetivables***

En palabras de García Molina (2003), “los contenidos de la cultura han de objetivarse para ser convertidos en contenidos de la educación” (2003, p.129), y la objetivación no le es propia a todo contenido cultural, lo que hace que no cualquier contenido pueda ser transmitido de forma directa o bruta (por ejemplo, *la música*) y que haya algunos que no puedan ser transmitidos (por ejemplo, *el respeto*). En el primer caso, la objetivación implica la transmisión de ciertos contenidos vinculados, a la música en este caso (como el solfeo, un concierto musical concreto, el manejo de un instrumento, etc.; conocimientos teóricos y técnicos), que permitan no solo hacer uso y disfrute de la música como bien cultural sino además resignificarla, crearla, reproducirla, actualizarla. En el segundo caso, el criterio de objetivación sirve para detectar un *desliz* frecuente en educación, tendiente a enseñar valores o “modelos de vida” a los sujetos. A este respecto vale destacar, primero, que *el respeto* en sí no es *enseñable*; y segundo, que si nos referimos a transmitir *algo para* que el otro sea respetuoso, entonces, 1. no estaríamos transmitiendo el respeto en sí sino aquello que lo produce, 2. estaríamos intentando incidir directamente sobre ese otro (*fabricarlo*) y no poniéndolo en relación con ciertos saberes, y 3. nos estaríamos refiriendo a las finalidades de nuestra acción (que el otro sea *respetuoso*) y no a los contenidos puestos en juego para lograrlas, siendo además, dichas finalidades, cuestionables si partimos de un concepto de educación no moralizante. Esto no significa, parafraseando a García Molina (2003), que ciertos aspectos de la vida social no sean deseables, ni que no puedan acompañar a la transmisión produciendo un efecto en los sujetos, incluso de aprendizaje o apropiación. Sin embargo, en sí mismos, y aunque sean considerados en la ecuación, no pueden ser considerados contenidos de la acción educativa.

• ***De valor social***

El educador social, entretenido con la cultura y la posibilidad de objetivar sus fragmentos para convertirlos en contenidos de la educación deberá, de entre ellos, seleccionar aquellos que posean valor social, es decir, que cumplan con el criterio de *lo valioso*, núcleo central del proceso de selección o criterio de base. El fundamento: que “no todo vale lo mismo” (García Molina, 2003, p.134), o “no todo vale igual” (Violeta Núñez, 1999, p.56), lo que añade a las condiciones de selección

la necesidad de que el educador sea crítico a la hora de evaluar los contenidos y su valor.

Ahora bien, es claro que el valor no es algo que se exprese de forma clara ni mucho menos objetiva. Entonces, primero, ¿Valioso para quién? Para la época y el lugar en que se habita, aunque no necesariamente coincida con lo que es valioso *para mí*. El educador deberá enfocarse en el *valor social*, para seleccionar contenidos que lo posean y encaminar los intereses de los sujetos a formas *socialmente valoradas* de concretarlos. En esta misma línea, García Molina menciona en cierto pasaje la necesidad de consideración de “qué contenidos y habilidades se juegan y se demandan como criterio de normalidad” (2003, p.133). Por más que haya una clara equiparación entre, por un lado, la adaptación al contexto subyacente al *valor social* y, por otro, la *normalización*; las cargas de significación otorgadas al segundo nos hacen optar por el primero cada vez que en el presente trabajo es nombrado, lo que se fundamenta en la convicción de que ciertos contenidos, que pueden oficiar de resistencia a lo *normal* sin por ello oponerse a la categoría de *valor social*, poseen un valor incalculable en tanto posibilitan el salto del aprehender la norma a transformarla, de la adaptación al mundo a la construcción de nuevas formas de ser y estar en el mundo. Pero, continuando, determinar el *para quién* del valor (para *lo social*) no resuelve la ambigüedad o amplitud, ya que resta resolver: ¿Cómo determinar el valor social de un contenido? Al respecto, como es expresado por García Molina en la segunda cita del apartado anterior, un criterio coherente para determinar el valor de un contenido podría estar representado por la existencia de hechos objetivos que confirmen que se trata de un contenido que produce efectos de promoción cultural y social, es decir, cuya incorporación encamine a los sujetos hacia los fines que ofician de fundamento de dicha transmisión.

A pesar de que la explicación del criterio parezca allanar el camino, en los hechos, cuando nos enfrentamos a contenidos concretos, las dificultades persisten, ya que se trata de realizar un extenso trazo que vaya desde nociones de amplia abstracción como “cultura” o “valor”, hasta la selección concreta y contextualizada en la que innumerables variables, más allá de estos criterios, deben entrar en consideración. En definitiva, en palabras de Violeta Núñez, “educar es seleccionar (olvidos y memorias) para la transmisión del mundo” y “toda transmisión es arbitraria, porque toda selección lo es” (1999, p.56).

• **De valor añadido**

Comenzando con un “Por otro lado, y sin profundizar en ello”, como si se fuera a mencionar algo de menor importancia, García Molina introduce uno de los criterios habilitantes del presente trabajo, al decir que “ciertos productos culturales tienen un valor añadido, y es que pueden escapar, sosteniéndose en el tiempo, a lo efímero del consumo y el olvido inmediato” (2003, p.135). Por más que al intentar concretar estos *productos culturales* menciona que especialmente se refiere a las manifestaciones artísticas, la caracterización de los mismos abre puertas a nuevos horizontes de contenidos e, incluso, arroja luz sobre las posibilidades de concreción del criterio de *lo valioso*. Se trata de productos que, en sus palabras “dan cuenta de un gran esfuerzo por plasmar y acercarse a cierta idea de universalidad en lo que somos y nos pasa” (2003, p.135), y agrega: “El amor, la pasión, el miedo, la ira o la locura han sido plasmadas en ciertas narraciones literarias con una claridad y una extensión que raramente encontramos en un artículo periodístico, en un cómic o en una fotografía” (2003, p.135). Contenidos que, parafraseándolo, tienden a la negación del empobrecimiento del mundo, la acción ciega y el pensamiento único, tienden a negar “a la muerte del espíritu; al plan para sustituir lo real (enigmático) por la realidad virtual (fascinante pero controlada) o la vida social de las personas, de la relación de carne y palabra, por la vida en la pantalla (donde uno puede acabar hablando consigo mismo)” (2003, p.135), y reivindican al “hombre del deseo, la acción y la decisión” sobre el individuo biológico (2003, p.135).

Debe agregarse, además, que un valor añadido a cualquier contenido de la transmisión radica en que éste sea un contenido que habilite el acceso a otros saberes, es decir, que oficie de puente entre el sujeto y contenidos culturales valiosos para cuyo acceso el contenido en cuestión oficia de puerta de entrada.

Partimos del convencimiento de que, si bien el valor de algunos contenidos culturales resulta ambiguo o de difícil precisión, los contenidos a los que se puede adjudicar este *valor añadido* acogen un valor indiscutible desde el momento en que trascienden a la época y al lugar, y así a los criterios de *valor social*, encontrando la raíz de su indiscutible valor en aquello que nos hace desvalidamente humanos, y que toda educación debe contemplar.

• ***Currículum abierto***

Más que un criterio, la consecuencia directa de la aplicación de los criterios antes descritos y el encargo profesional es la apertura y flexibilidad del currículum de la educación social, lo que lejos de presentarse como consecuencia accidental es característica fundante de la profesión, identitaria. Ya hemos mencionado que el atributo *social* asignado a la educación oficial más de reivindicación que de diferenciación; en este sentido, la determinación de currículum cerrados es una de las diferencias sustanciales entre la educación social y lo que se entiende como educación formal, y no así los contenidos seleccionados para ser transmitidos en sí, los que de hecho en muchos puntos pueden cruzarse, sobre todo si consideramos el *valor social* asignado a la escolarización en general y a sus contenidos (o muchos de ellos) en particular. En palabras de García Molina, en relación a las asignaturas, “si pensamos que la educación social no se encargaría primordialmente de transmitir ese conocimiento disciplinar, ello no significa que renuncie a su valía” (2003, p.130), aunque, evidentemente, constituya una enorme riqueza de la educación social el no limitarse a ellos sino abocar sus esfuerzos en la construcción y reconstrucción permanente de sus contenidos in situ, considerando las variables situacionales y criterios ya mencionados. Enumerar contenidos *posibles* de forma exhaustiva se torna entonces una tarea inabarcable, e incluso, “esos contenidos del patrimonio cultural amplio son -hoy por hoy- de difícil precisión” (Núñez, 1999, p.41); sin embargo, para facilitar la labor, el establecimiento de ciertas categorías puede resultar, según nuestros autores de referencia, de utilidad.

2.4.c. Agrupamientos sugeridos para los contenidos

Partiendo de la premisa de que las siguientes clasificaciones no pretenden encorsetar la selección sino que tienen por fin orientarla en la búsqueda de contenidos social y culturalmente valiosos, y presuponiendo además que una guía no agota la labor de selección sino que debe oficiar de punto de partida para el despliegue de la creatividad del educador social en la construcción de propuestas contextualizadas y diversificadas en que los contenidos se pongan en juego, Violeta Núñez propone una serie de contenidos mínimos clasificados en áreas de

referencia, que recibirán posteriormente aportaciones que nos ayudan a dar forma y ampliar su definición.

En palabras de Violeta Núñez, “los contenidos se estructuran en áreas de trabajo educativo, las cuales tienden a garantizar que el educador trabaje presentando diversos campos de la cultura” (1999, p.53) y estas son: 1. Área de lenguaje y comunicación (competencias vinculadas a diferentes aspectos del acto comunicativo y la expresión mediante el lenguaje oral y escrito), 2. Área de sujeto social y entorno (contenidos vinculados al entorno en sentido amplio y al lugar del sujeto frente a las exigencias sociales), 3. Área de arte y cultura (tanto manifestaciones artísticas diversas como contenidos vinculados al desarrollo de habilidades vinculadas al arte), 4. Área de tecnología (conocimientos técnicos y destrezas propias de los conocimientos tecnológicos), y 5. Área de juego y deporte (disfrute de ambos como bienes y desarrollo de habilidades implicadas en ellos). Sin pretender profundizar en su desglose, mencionaremos que las dos primeras constituyen las *áreas transversales* y las tres últimas *áreas de contenidos específicos* (Núñez, 1999; y García Molina, 2003). Por su parte, Moyano (en Tizio, 2003) toma las 5 áreas propuestas por Núñez mencionándolas como *áreas educativas* para diferenciarlas de las *áreas de soporte*, introducidas como aporte, clasificadas en 1. Familiar, 2. Escolar, 3. Médica, 4. Psicológica; y en las que se abordan los aspectos que permiten el despliegue y sostenimiento de la acción educativa en tanto condición.

García Molina introduce, en este punto, una distinción que permite clasificar a los fragmentos culturales más por su forma que por su contenido, y se expresa en cuatro categorías: 1. Conocimientos, 2. Habilidades conceptuales, 3. Habilidades técnicas, 4. Formas de trato social. Con *conocimientos* refiere a “la propia lengua y otras, las narraciones, cuentos, historia propia del lugar, tradiciones, costumbres, ubicación de los lugares y recursos de formación y ocio, etcétera” (2003, p.133), con *Habilidades conceptuales* a “formas de observación, razonamiento, análisis y crítica, etcétera” (2003, p.133), con *Habilidades técnicas* al “manejo de instrumentos, aparatos y herramientas mecánicas, electrónicas, técnicas, tecnológicas y artísticas, etcétera” (2003, p.133), y con *Formas de trato social* a aquellas que se dan “tanto en el ámbito de la expresión y comunicación, como en el de las relaciones sociales y laborales” (2003, p.133).

2.4.d. Metodologías para la oferta de contenidos

Nuestro posicionamiento teórico sobre las metodologías se afilia a la idea de que éstas resultan inseparables de los contenidos que se transmiten, en tanto ellas mismas transmiten formas de relación con los contenidos. Constituyen el *cómo* de la oferta, y deben estar en concordancia con el *qué* se enseña, *a quién*, y *para qué*, en el sentido de la direccionalidad o los fines a los que apunta la oferta, y, en definitiva, al concepto de educación subyacente al acto educativo.

Según Violeta Núñez, el *saber transmitir* los contenidos para facilitar su apropiación constituye la dimensión creativa de la educación social, para cuya selección o consideración deben intervenir cuatro elementos: “el fin que se persigue, el contenido de la transmisión, la particularidad del sujeto de la educación, y el contexto institucional” (1999, p.57).

García Molina, por su parte, nos habla de la necesidad de “ampliar el horizonte metodológico” (2003, p.141) respecto a la forma escolar, para lo que nos propone “ejes de despliegue metodológico del acto educativo en torno a los que las practicas se hagan posibles, se desplieguen y finalicen, en el encuentro entre tres bandas (agente, contenidos, sujetos) acompañando y guiando hasta el final del recorrido” (2003, p.143), dos de estos ejes *previos* a la enseñanza-adquisición (enriquecimiento del medio y mediación), y el tercero *directo*, representado por la transmisión. Respecto a las metodologías previas, “enriquecer el medio” remite no solamente a la riqueza material de lo dispuesto, sino también a la riqueza en las formas de disponerlo en términos de agrupamientos, gestión de tiempos y espacios, protección de los mismos, y diversificación que atienda a las particularidades sin perder el eje convocante. Por su parte, la “mediación” implica *acercar* dos elementos (sujetos y contenidos) para producir un encuentro, sabiendo mediar sin estar en medio, o salirse del medio una vez reunidas las partes para dejar ese lugar de “seducción” a los contenidos de la educación. Eso que queda en medio y que se le ofrece al sujeto para producir un encuentro entre ambos podrá ser un contenido cultural, otros sujetos, o el entorno social, oficiando el educador de acompañante (García Molina, 2003). Las metodologías *directas*, por su parte, son las que nos remiten a la condición de *enseñante* del educador social (Álvarez de Ron, Mara, Meerovich, Pascual, Pérez, Romego, 2018), y destacan el papel no

exclusivo pero crucial de la enseñanza, transmisión o *instrucción* en toda actividad que pretenda ser educativa.

2.4.e. Algunos problemas

Los contenidos educativos son un área problemática para la educación social, tanto a nivel teórico como práctico. El recorrido antes realizado ha puesto en evidencia obstáculos, dentro de los que en este apartado pretendemos destacar algunos.

- Primero: la selección de los contenidos y la aplicación de los criterios.

Partimos de un obstáculo fundante: la concepción no esencialista de la cultura y el conocimiento. Parafraseando a Tadeu Da Silva (2001), si lo que es considerado *verdad*, no se concibe como correspondencia del discurso con una realidad preexistente o *cosa en sí*, sino como verdad construida, producida, de carácter artificial en tanto conjunto de creaciones de sentido, de orden, de interpretación en el intento de dar forma a lo caótico; entonces nunca habrá criterios claros para su selección, ya que el criterio de verdad como correspondencia no aplica. En sus palabras, “el currículum es... tal como la verdad, puro juego de diferencias, infinito desdoblamiento de perspectivas y de interpretaciones, interminable baile de máscaras que jamás se detiene para mostrar, finalmente, el 'verdadero' rostro de los bailarines e invitados” (2001, p.32). Asumiendo esta dificultad fundacional como insuperable, lo que nos queda es establecer criterios. Sin embargo, por más que el criterio guía del *valor* pueda resultar parcialmente objetivable, podemos notar con claridad que otras exigencias son difícilmente constatables, por ejemplo, el *estar entretenido con la cultura*, encargo que cala en la dimensión subjetiva del educador. En palabras de Moyano, “renovar el interés de las nuevas generaciones por las producciones culturales humanas supone al educador la resignificación de sus propias adquisiciones” (en ADESU, 2009, p.31), tarea que parece ir más allá del encargo profesional concreto, aunque dicho encargo la implique. Obstáculo éste, propio de toda labor educativa.

Ahora bien, suponiendo que los criterios arrojan luz sobre lo que hay que tener en cuenta para su selección, la posibilidad de aplicarlos en consideración de las innumerables variables a contemplar para hacerlo sigue siendo un obstáculo al que los educadores deben enfrentarse a diario. Primera variable insoslayable: el sujeto.

Al criterio *intrínseco* del valor deben añadirse otros *extrínsecos* (Morales, 2017a), entre los que se destaca el que hemos llamado *puntos de encuentro entre el sujeto y la cultura*, que implica un previo conocimiento del sujeto en circunstancia, muchas veces no producido a la hora de la selección. Segunda variable: no existe criterio para decidir entre dos contenidos previamente considerados intrínsecamente valiosos y extrínsecamente significativos, no hay escala de valor y significación. Allí la subjetividad del educador, sus intereses, preferencias, consideraciones, así como las demandas del marco institucional, juegan un papel incalculable en la selección. En palabras de Violeta Núñez, “esta cuestión de los contenidos es la que menos clarificación tiene en los campos de la educación social. En general su determinación depende de cada institución y/o agente en particular” lo que lleva a que se creen “situaciones de absoluta discrecionalidad y, en algunos casos, de total indefensión del sujeto” (1999, p.53) dentro de las que destaca la posibilidad de transmisión de contenidos de “escaso valor social”, y/o la generación de “desinterés por la tarea educativa” por parte del sujeto (1999, p.53).

Según Moyano, “hacemos, ponemos en marcha muchas actividades, la actividad sigue siendo bien considerada, pero seguimos huyendo de fundamentar las prácticas” (en ADESU, 2009, p.36). La cuestión de la coherencia entre las acciones y los fines aparece como problema. Primer nudo de la problemática: ¿Cómo se construye el puente entre lo que el educador elige ofrecer como contenido y los efectos que pretende conseguir? “Ser educador es estar preocupado ‘por’ y ocupado ‘en’ este vínculo” entre lo que transmitimos y pretendemos, aunque sea imposible conocer de forma exhaustiva dicha relación (Morales, 2017b, p.54). Segundo nudo de la problemática: como si la distancia entre las *intencionalidades* de la labor y las actividades concretas (sin que medie un curriculum previamente establecido) no fuera suficiente, existe en la raíz otro nudo que complejiza aún más la cuestión, y radica en la interpretación de esas intencionalidades (ya hemos advertido sobre la posible ambigüedad de la *normalización* a la que la labor apunta) traducida en una disyuntiva o tensión expresada por Morales en las siguientes palabras: “queremos que las personas con quienes trabajamos se integren a una sociedad que (pensamos) no funciona y además, que lo hagan críticamente” (2012, p.14) es decir, apuntamos a una *integración* en una sociedad a la que consideramos en gran medida injusta, a la conservación y al cambio de forma

simultánea, lo que nos exige de forma permanente “vigilar acerca de cuántos de nuestros intentos de cambio obedecen a una respuesta a la demanda de un mercado y menos a una intervención decidida a generar espacios o lógicas alternativas para la inclusión de los sujetos” (Baquero en Frigerio y Diker, p.171).

Siguiendo con Violeta Núñez, mientras en los contenidos de la escolarización las asignaturas o áreas de conocimiento ofrecen contenidos en estricta consonancia con los objetivos que cada una se plantea, en la educación social “no existen tales referentes, de allí que uno de los temas prioritarios en educación social sea la definición de las áreas” (1999, p.53). Así, el primer y amplio obstáculo ha intentado subsanarse con la construcción de las áreas de contenidos, lo que sin embargo da lugar a un nuevo obstáculo.

- Segundo: las áreas sugeridas y las ejemplificaciones que las desglosan.

Primero, en palabras de Núñez, “la fijación de contenidos básicos es un requisito para hacer efectiva la igualdad de oportunidades para los sujetos”; sin embargo, “puede llevar a estructuras rígidas, a prácticas que se desentienden de los sujetos para atender a los contenidos en sí” (1999, p.53). Segundo, la construcción de una guía o marco de referencia siempre supone un riesgo, ya que, aunque es explícita la intención de no resultar exhaustiva, las ejemplificaciones o *bajadas* a contenidos concretos en cada caso pueden esconder cierto preconcepto de *valor* en general y *valor social* en particular que, en algunos casos, como fue sugerido, pueden resultar cuestionables.

Sin pretender proponer soluciones milagrosas a estos obstáculos, se considera que puede colaborar el trabajo de reflexión permanente de los educadores sociales en torno a sus prácticas y posicionamientos teóricos, y el registro sistemático y circulación de experiencias por la comunidad profesional, para que contenidos diversos puedan ser constantemente evaluados en su posible valor al compás del movimiento del mundo y las circunstancias en que se enmarca el acto educativo. En esa línea, el presente trabajo pretende ser un aporte en el que se evalúa un contenido concreto, que no se presenta en las áreas ni en su desglose de ejemplificaciones, para considerar si puede ser tenido en cuenta a la hora de seleccionar contenidos educativo sociales.

2.4.f. Algunas posibilidades

Lo antes dicho sugiere que la flexibilidad y apertura del currículum de la educación social son concebidas como problema, y eso es cierto. Sin embargo, vale aclarar, en el presente trabajo (y en todo intento de reivindicación del pensamiento filosófico), la palabra *problema* lejos de tener connotaciones negativas se presenta, siempre, como posibilidad. Si realizamos un análisis de los obstáculos antes mencionados podremos notar que lo que los une es su condición de incertidumbre: NO SABEMOS qué es más *valioso*, ni qué *necesita* el *otro*, ni como establecer puentes directos entre lo que transmitimos y los efectos que pretendemos. Sin embargo, ese *no saber* (entendido como problema) tampoco debería cargar con las connotaciones negativas que solemos adjudicarle. Para Moyano, *pasar* la cultura implica cierta disposición al no saber, “habilitar lugar a la docta ignorancia” que posibilite “una posición abierta al conocimiento, dispuesta a consentir y a aceptar que existe una cuota de no saber acerca de los contenidos a transmitir y, sobre todo, acerca del sujeto” (en ADESU, 2009, p.30). Es esta *asunción de la ignorancia* la que nos enfrenta a la exigencia de “un duro trabajo de actualización, de formación y de estudio. Así, este requerimiento apunta a deshacer las certezas para abordar el enigma de lo humano, a incorporar la incertidumbre que todo acto educativo comporta” (Moyano en ADESU, 2009, p.31). En esta misma línea, Morales (2017b, p.57) hace referencia a la importancia no solo de la transmisión sino además, y sobre todo, a la “posibilidad de que se interrumpa” en tanto dicha interrupción, a modo de entrada del sujeto con lo que éste tiene de novedoso, es la que da lugar al *acontecimiento*.

La categoría de contenidos no equivale a la de certezas ni debe pretender moverse solo en los márgenes de las mismas. Incorporar estos *riesgos* sin pretender negarlos ni *superarlos* implica hacer de la incertidumbre parte esencial de los contenidos en el proceso que va desde su selección hasta los efectos de haberlos ofertado, convirtiendo a la pregunta en instrumento de conocimiento y contenido educativo. Según Díaz y Grau, es necesario formar a los educadores en la capacidad de preguntar, “de generar buenas preguntas” para “abrir las posibilidades de reflexividad sobre las experiencias, la búsqueda de elementos significativos en ellas, y la oportunidad de considerar alternativas para la comprensión de lo vivido y para el descubrimiento de alternativas para la acción

pedagógica” (en Frigerio y Diker, 2004, pp.159-160). Solo si entendemos a la verdad como respuesta artificial construida ante la demanda impuesta por una pregunta, podemos comprender el valor de la pregunta frente al contenido que de respuesta oficie. En definitiva, la pregunta, que supone un hueco, un *no saber*, una incertidumbre, es la oportunidad para dar lugar a la elaboración de respuestas nuevas (Amorín en Tizio, 2003).

Ahora bien, vale preguntar, ¿dónde deben incluirse concretamente estos *riesgos* vinculados a los *no saber*? O, dicho de otro modo, la incertidumbre, la pregunta, la cabida a lo imprevisto, ¿son contenidos? ¿metodologías? ¿elementos a incorporar en éstas? Preferimos entender a estas nociones como una forma particular de *relación con el saber* (saber acerca de los otros y del mundo) no dogmática, que no lo supone ni inamovible ni inexorablemente certero.

En todo aprender humano se da la experiencia de un encuentro. Se aprende, sobre todo, más que un contenido, una relación. El aprender surge de un encuentro entre distintas subjetividades, desde un trato intersubjetivo. Lo que en realidad, por tanto, un profesor enseña, no es un contenido, sino el modo, la forma en que él mismo se relaciona con un contenido... Lo que enseña el profesor es el aprender. Una vida de anacoreta tienta poco al filósofo. (Bárcena y Mélich, 2000, p.177).

Una forma de relación con el saber sobre los otros y el mundo que hace que la selección de contenidos concretos le ceda su relevancia, un modo de relación enraizado en la incertidumbre que permite repensar y renovar los contenidos de forma permanente. Forma de relación que se cuele como contenido, ya que “la forma en que llevamos adelante nuestra práctica, también es contenido de la misma, por eso no puede pensarse en forma disgregada... los medios deben mirarse en los fines y los fines reflejarse en los medios” (Morales, 2017a, pp.26-27). Así, si en los fines aparece el Antidestino como horizonte, no hay forma de que la incertidumbre y la apertura a la novedad no tiñan a los contenidos.

Si pensamos en una disciplina que acoja en su seno a la incertidumbre, el cuestionamiento, la pregunta y la problematización como forma de relación con el saber y el mundo, la filosofía se presenta, indudablemente, como posibilidad.

3. CAPÍTULO III: La Filosofía

3.1. Qué es la filosofía. Posicionamiento teórico

¿*Qué es la filosofía?* es una pregunta difícil de responder por al menos tres razones. La primera, que existen prejuicios fuertemente arraigados sobre lo que esta disciplina es, que suelen identificarla con: a. una asignatura del liceo percibida con frecuencia como aburrida, inútil, y generadora de *cansancio mental*; tres atributos usualmente asociados con un valor negativo en nuestra sociedad, lo que suele posicionar a la filosofía en un lugar oscuro del imaginario. b. Un saber enormemente dificultoso, no apto para cualquier persona, propio de una serie de intelectuales incomprensidos. c. Una serie de divagues elaborados cuando nos apartamos de los cimientos de lo real. La segunda razón que dificulta la respuesta a la pregunta sobre qué es la filosofía radica en el hecho de que ella es, en sí misma, una pregunta filosófica, lo que implica que no es posible (ni deseable) bosquejar una respuesta unívoca, por imposibilidad y por principio, por vocación filosófica, por la premisa fundante de no aceptar respuestas últimas sin interrogarlas, y esto hace que, en palabras de Derrida (1997), la filosofía sea *reinventada* por los filósofos de forma permanente en busca de su esencia y destino. La tercera razón deriva directamente de la segunda: si no existe respuesta unívoca, todo intento de definición contendrá un posicionamiento teórico subyacente del que nace, oficiando de supuesto para su comprensión, su ejercicio y su enseñanza. Dicho esto, lo que sigue no intenta ser una definición de filosofía sino la explicitación del posicionamiento teórico del que se parte al intentar definirla y considerarla contenido educativo, para cuya dilucidación recorreremos varios de los que son considerados rasgos esenciales.

- **La filosofía como deseo, motor de búsqueda.** Es sabido que la palabra filosofía proviene de una doble raíz (*philos-sophia*) cuyo significado etimológico remite a deseo, búsqueda, amor o aspiración a la sabiduría; y en esta doble vertiente, el rasgo distintivo se encuentra más en el deseo que en el saber. “Quien no cree estar faltar de nada, no siente deseo de lo que no cree necesitar” expresa Platón, lo que deja en evidencia que la filosofía se opone de forma radical al estado de posesión de la sabiduría que, claro está, anularía la necesidad de su búsqueda, haciendo de este modo que la filosofía desapareciera. Lyotard arroja luz sobre este

punto interpelando incluso la totalidad de este apartado al afirmar que la lección inaugural de todo filósofo y enseñante de filosofía (ese intentar explicar qué es) hace que la filosofía se falle a sí misma, se nos oculte; sin embargo, cambiando el acento en la pregunta *¿por qué filosofar?* notamos su posibilidad de estar ausente, de *no ser*, y constatamos que “es el deseo el que tiene a la filosofía como tiene cualquier otra cosa” siendo éste “irreprimible”, como cualquier otro deseo (1964, p.10).

• **La filosofía como actitud ante el mundo, enraizada en la vida.** Puede decirse que la filosofía es, a la vez, un saber y una actitud, sin implicar esto contradicción ni exclusión sino complementariedad y mutua dependencia. Desde nuestro posicionamiento, el error más usual radica en sobrevalorarla como saber en desmedro del origen desde el que este se gesta. Según Abbagnano, “existir significa pura y exclusivamente filosofar, aunque filosofar no signifique siempre hacer filosofía” (1955, p.13). Con *hacer filosofía* refiere al “trabajo técnico de los filósofos... doctrinas filosóficas que se han sucedido a lo largo de los siglos” (1955, p.13) y que hacen de la filosofía una *disciplina* o *saber* que sobrevuela a la historia de la humanidad a modo de *historia de la filosofía*, compuesta por las respuestas que los filósofos han dado a aquellas preguntas que nos abruman a todos. Por su parte, con *filosofar* Abbagnano refiere a “afrontar con ojos abiertos el propio destino y plantearse claramente los problemas que resultan de la justa relación consigo mismo, con los demás y con el mundo” es decir, “no ya limitarse a elaborar conceptos o a idear sistemas sino elegir, decidir, comprometerse, apasionarse, vivir auténticamente” (1955, p.14), hacer de la filosofía un ejercicio vital, una praxis, con incidencia directa en nuestro estar en el mundo, que *surge de* y *se vuelca en* nuestra experiencia. Ejercicio que tiene *origen* en nosotros, según Jaspers (1993) desde el asombro, la duda y las situaciones límite, siendo estas las fuentes que impulsan al filosofar. Como actitud, así, la filosofía es “esa mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar, esa actitud radical que permite problematizar los eventuales fundamentos o poner en duda aquello que se presenta como obvio o naturalizado” (Cerletti, 2004, p.7). En palabras de Cerletti y Kohan, se trata de una actitud que implica desconfianza, sospecha, coraje, tenacidad, persistencia y apertura; “un movimiento que interroga, interpela, pone en cuestión... que provoca, perturba, molesta, fastidia” (1997, p.124), una actitud cuyo propósito es “pensar el fondo de lo que estamos viendo. Poner atención en lo que puede no ser visible pero

sí fundante. Examinar los cimientos de ese edificio que llamamos realidad”, para lo que “se precisa estar inquieto frente a nuestra experiencia del mundo. Estar alerta ante lo que esa experiencia afirma como valor” (1997, p.124).

• **La filosofía como hija de su tiempo, constructora de problemas, preguntas y conceptos.** Que la filosofía sea, siguiendo a Hegel, hija de su tiempo, o época puesta en concepto, significa que se trata de una actitud que intenta dar respuesta a los problemas que presenta la época en que se despliega el preguntar, lo que evidencia su historicidad. Eso que nos *asombra* (Platón) o nos cause *admiración* (Aristóteles) como acto inaugural de la indagación, surgirá de las circunstancias planteadas por las coordenadas espacio-temporales desde las que cierta subjetividad contemple el mundo e intente dotarlo de sentido para comprenderlo e intervenir en él. Así, la filosofía trabaja con los problemas de su tiempo, pero, en palabras de Bertollini, Langón y Quintela (1997), los problemas son construcciones que solo cobran existencia en tanto se le presentan a alguien como embrollo, obstáculo, molestia o incomodidad; es decir, que para existir necesitan de un sujeto que piensa, de las circunstancias en que se presenta, y de la cuestión a la que remite, convirtiéndose tal situación en problema solamente si el sujeto siente la necesidad de superarla o resolverla. Entonces, la filosofía crea problemas (subjetivos e históricos) “allí donde antes no los había” (Cerletti, 2008, p.31), no para acumularlos sino para vehiculizarlos a partir de preguntas hacia la búsqueda del saber. Ahora bien, ¿qué tipo de saber es el que la filosofía busca? y ¿mediante qué preguntas emprende el proceso de búsqueda? La filosofía aspira a un saber sin supuestos y, por tanto, lo que hace que una pregunta sea filosófica es, en primera instancia, que encarne esta intencionalidad, que no se conforme con las primeras respuestas sino que las interrogue, ya que “como un saber sin supuestos es imposible, el cuestionar del filósofo es permanente” (Cerletti, 2008, p.14).

• **La filosofía como forma particular de pensamiento, crítico y creativo.** La actitud filosófica implica asumir un tipo de pensamiento que es, a la vez, crítico y creativo. Como pensamiento crítico (del griego *krino*: juzgar, separar, distinguir) la filosofía rompe toda superficie para hurgar en lo que haya debajo, en los fundamentos e implicaciones, en lo que no está a simple vista, emprendiendo una labor exploratoria. En palabras de Foucault, “una crítica no consiste en decir que las cosas no están bien como están. Consiste en ver sobre qué tipo de evidencias,

de familiaridades, de modos de pensamiento adquiridos y no reflexionados reposan las prácticas que se aceptan” (1981, p.21), en develar aquello que ha sido aceptado por nosotros sin nuestro consentimiento, descubrir los pensamientos que animan los comportamientos, es “volver difíciles los gestos demasiado fáciles [y] en esas condiciones, la crítica (y la crítica radical) es absolutamente indispensable para toda transformación”, ya que “a partir del momento en que se comienza a no poder pensar ya las cosas como se las piensa, la transformación se hace a la vez muy urgente, muy difícil y perfectamente posible” (1981, p.21). Lo que Foucault pone en evidencia es que crítica y transformación son dos caras de la misma moneda, movimientos que se acarrearán mutuamente, y es en el último donde radica la cualidad creativa del filosofar. Antes de que una vida y un mundo *mejor* sean concretados, deben ser imaginados. El pilar creativo del filosofar tiene incidencia en la vida desde el momento en que habilita a imaginar otros mundos posibles.

● **La filosofía como práctica interpelante.** Todo lo antes dicho desemboca de forma inevitable en una concepción de filosofía como práctica interpelante de lo establecido, tanto al nivel de los discursos como de los hechos. Por un lado, se trata de una práctica que toma a los saberes en sentido amplio como material del pensamiento y se dirige a ellos con radical inquietud con el fin de “explicitar las condiciones de producción y reproducción” de los mismos (Cerletti, 2008, p.32). Así, “todo saber está siempre expuesto a ser interpelado y en esto la filosofía juega su condición de posibilidad” (Cerletti 2008 p.45). En palabras de Savater, el filósofo “no va vendiendo conocimiento, juega con el conocimiento, va... cuestionando lo que los otros creen saber” (2008, p.11), creando grietas, moviendo estructuras, generando las preguntas que evidencien lo no-sabido para, parafraseando a Bertolini, Langón y Quintela (1997), quebrar su carácter concluido dando lugar a la búsqueda y la investigación. Pero, además, la filosofía interpela las prácticas sociales y las opiniones predominantes, es una disciplina que trabaja con las representaciones y con el imaginario social (Lobosco, 2005) para sacudirlo y cuestionarlo, para trasladarlo al ámbito del pensamiento. Es “práctica de guerrilla”, según Marina Garcés (2016), que, como toda guerrilla, no tiene ni frente fijo de lucha ni territorio determinado, sino que crea sus propios campos de batalla al “dibujar los caminos de lo impensado” avanzando, en su caso, en tanto libera “las palabras de todo lo que captura su uso y su sentido” (2016, p.9). La filosofía, así, “nos devuelve el nombre propio como un lugar para conquistar la propia libertad...

[y] nos obliga a cada uno de nosotros a preguntarnos: ¿habito verdaderamente mi vida?" (2016, p.9).

Sin pretender considerar a este apartado exhaustivo, y con el fin de enfocarnos en lo que a este trabajo convoca, el anterior punteo sirve de norte para comprender las bases de un posicionamiento que parece no dejarse explicar por completo. En definitiva, "toda filosofía se define ella misma con su realización. Qué sea la filosofía hay que intentarlo" (Jaspers, 1993, p.7).

3.2. Educación filosófica

3.2.a. Problemas de la enseñanza de la filosofía

La enseñanza de la filosofía también constituye un problema filosófico. Lo primero que habría que apreciar es que ésta variará según la forma en que se responda a la pregunta acerca de qué es la filosofía, ya que es allí donde cada *enseñante* de filosofía "pone en acto su concepción potencial" (Cerletti, 2015, p.20), y esto hará necesario explicitar a su vez cómo se entiende su *transmisión*. Lo segundo, que se trata de un contenido usualmente asociado a cierto marco institucional: la educación formal, específicamente, desde (y en ciertas trayectorias educativas *solo en*) la educación media superior, con un único acercamiento a esta disciplina en las aulas durante algunas horas semanales, en el correr de algunos años lectivos.

Según Langón, la filosofía y su enseñanza han perdido los espacios desde los que se gestaron, "ya no tienen *lugar* en los espacios *públicos*: hace mucho que no están presentes incomodando en *plazas* y *banquetes*. Están reclusas en *templos del saber*, *academias*, *círculos restringidos*; y en acotados *islotos* de los sistemas educativos" (2012, p.4), y aunque esta afirmación pudiera objetarse afirmando que sí hay filosofía y educación filosófica fuera de las aulas, encontramos dos grandes problemas en esas experiencias, expresados por Langón en las siguientes palabras. Primero, que "en las *plazas* -en los lugares *públicos* visibles de la política, de los medios de comunicación, de las editoriales... puede que circule *deformada* la *filosofía*, enlazada con religiones, autoayudas o psicologías" (2012, p.5); y segundo, que donde se generan espacios para construir experiencias de valor, "resultan *irreconocibles como filosóficos* para círculos académicos que fruncirán sus narices" (2012, p.5). De allí que plantee como desafío "meter el virus filosófico

en todos los lugares; inficionarlos todos” para lo que es fundamental “caracterizar *lo filosófico* como una *dimensión* que debería integrar, generar y transformar todos los ámbitos en que se da la vida humana” (2012, p.5).

Por su parte, Lipman, Sharp y Oscanyan ya planteaban que las conexiones entre filosofía y educación arrojan presuposiciones oscuras vinculadas a la edad propicia de acceso a esta disciplina y a la complejidad que los destinatarios de su transmisión deben ser capaces de enfrentar, lo que esconde el supuesto fundante de que la educación consiste en el traspaso de contenidos para su reproducción, basado en un modelo que “logra que la cultura asimile al niño” y no “que el niño asimile la cultura” (1992, pp.40-41). Esto desemboca en que la filosofía haya tenido que sobrevivir a un alto precio: “ha tenido que renunciar prácticamente a toda pretensión de ejercer un papel socialmente significativo” (1992, p.29).

En el presente trabajo no entendemos a la filosofía como un conocimiento de transmisión exclusiva a cierta población ni desde ciertos marcos institucionales, sino como una actitud susceptible de ser practicada por todas las personas y de ser promovida desde gran variedad de marcos, a la que llamaremos *filosofar*. En palabras de Langón: ni un “cuerpo de conocimientos”, siendo la importancia educativa de ese cuerpo existente el “enfrentar a los estudiantes con sus propios problemas” (2006, pp.95-96); ni una “una caja de herramientas”, siendo el valor de dicho instrumental el “formar desde niños a adultos capaces de poder enfrentar los desafíos de nuestra época” (2006, p.97).

3.2.b. Qué entendemos por Educación filosófica

Por educación filosófica entendemos la invitación a adoptar una actitud que, por tanto, se convierte en contenido educativo: el *filosofar*; conjugación que sugiere que esta enseñanza sólo puede darse en acto, mediante su ejercicio, para lo que se requiere de un espacio común de pensamiento y una actitud de quien enseña con que se lleva a cabo un proceso que siempre es *con* los sujetos, creando “las condiciones para que... puedan hacer propia una forma de interrogar y una voluntad de saber” (Cerletti, 2008, p.23), lo que más que en una *transmisión* se convierte en una provocación para que el pensamiento del otro irrumpa. Allí, en la novedad a partir de lo que hay y de lo que se dispone, y no en la apropiación o

repetición de lo dado, es donde la filosofía surge. “Lo que Sócrates nos enseña no es a saber filosofía, ni aplicarla, sino a practicarla. Nos desafía a reconocer que la filosofía es, en cuanto un hacer, en cuanto una forma de vida, algo que cualquiera de nosotros puede imitar” (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1992, p.30), una forma de dotar de sentido la existencia que consiste, en palabras de Vaz Ferreira, en:

Abrir los espíritus; ensancharlos; darles amplitud, horizontes, ventanas abiertas; y... ponerles penumbra; que no acaben en un muro, en un límite cerrado, falsamente preciso; que tengan vistas más allá de lo que se sabe, de lo que se comprende totalmente: entrever, vislumbrar, y todavía sentir, más allá de esos horizontes lejanos y apenumbados, la vasta inmensidad de lo desconocido. Enseñar a graduar la creencia y a distinguir lo que se sabe y comprende bien, de lo que se sabe y se comprende menos bien, y de lo que se ignora (enseñar a ignorar, si esto se toma sin paradoja, es tan importante como enseñar a saber)...Y producir también la sensación de la dificultad de las cuestiones, el discernimiento entre lo que es cierto o simplemente probable, y la sensación, también, de que hay problemas insolubles... Y también -importantísimo- los beneficios de la cultura desinteresada, de la no inmediatamente práctica (Conferencia 52, en Ardao, 1961, p.35).

- **Cierta forma de relación con el saber.** Estamos habituados por la escolarización a cierta forma de relación con el saber basada en la transmisión, apropiación y repetición que evidencia que algo es *sabido* cuando es recordado: aprendido por alguien que no sabía, y enseñado por quien sabe. Ahora bien, en la relación educativa implicada en la educación filosófica *nadie sabe* (y *todos saben*, o nadie es tabula rasa) y, además, la filosofía como actitud se traduce en cierta forma de relación con el saber que dista bastante de la normalizada y que es, ella misma, contenido de la educación filosófica, es decir, lo que esta ofrece: una nueva forma de relacionarnos con lo que del mundo y lo humano se considera conocido. Desde su origen etimológico la filosofía se muestra como forma particular de relación (deseo, aspiración), una práctica vinculada a todo saber, “un ejercicio problematizador del pensamiento sobre toda cuestión” (Cerletti, 2008, p.10), “una travesía o un viaje por el pensamiento a través de las preguntas” (Kohan, 2011, p.153) que se HASEN según Kohan (de hacer y de ser, “sintiendo, con el cuerpo, con la vida, enteramente” -2021, p.153-) en la medida en que se suspenden los saberes que tenemos sobre el mundo, los otros, y nosotros mismos, constatando o construyendo un no-saber incómodo pero habilitante y provocador del deseo, que le es más propio a la filosofía que cualquier saber que se le quiera asignar. En

palabras de Cerletti, “la filosofía supone, constitutivamente, esa vuelta sobre sí que implica la apropiación del mundo” (2008, p.57) a través de una interpelación de los saberes que se da cuando “alguien piensa –y por lo tanto se piensa– en relación con los conocimientos y las prácticas que son dominantes” (2008, p.57).

● **La función filosófica.** Con “función filosófica” la AFU² refiere a cierto movimiento filosófico susceptible de darse en diversos escenarios (Langón, 2008) que implica un viraje en la forma de concebir las relaciones enseñanza-aprendizaje y sujeto-saber, suponiendo al *no-saber* y a la ruptura en la forma en que el sujeto se relaciona con lo que sabe, como posibilitantes de un nuevo comienzo, de la *construcción* (y no apropiación desde el traspaso) del saber, y de la posibilidad de “vincularse *libremente* con los saberes... de *transformarlos* y de *transformarse*, de construirse como subjetividad autónoma capaz de *apropiarse* (críticamente) de los *saberes enseñados*, para adquirir el *poder* de distanciarse de ellos, de recrearlos y de desarrollarlos *creativamente*” (AFU, 2002, p.11). Se trata de un modo de concebir la transmisión en que “el estudiante *aprende*, a través de lo que el maestro *enseña*, otras cosas que las que éste *señala*” (AFU, 2002, p.12). Un “aprender a pensar” que sea “con (y a través de) los instrumentos, métodos y objetos de cada *saber*” así como a “cuestionar desde ellos, aprender a cuestionarlos desde otros, a no darlos por definitivos, a buscar superarlos, a *tomarlos en cuenta*, a relacionarlos, a someterlos a análisis crítico” (AFU, 2002, p.13). Noción de gran utilidad para comprender el sentido en que aquí entendemos a la educación filosófica, concordando con Langón en que “aunque las acciones de educar incluyen *enseñar en una tradición*, no son *emancipadoras* si no son capaces de cuestionar esa enseñanza y las normas que la rigen; si no admite otros modos de sentir, valorar, querer, pensar y actuar” (2016, p.7).

Según Lipman, Sharp y Oscanyan “la filosofía forma, por decirlo así, un ángulo recto con las otras disciplinas de tal manera que, como la trama y la urdimbre, se entrelazan hasta producir un tejido sin costuras” (1992, p.45), y “ocupará su justo lugar en el corazón del currículum sólo cuando haya demostrado a los educadores que ése es su sitio” (1992, p.26). En esta línea, la Declaración de París por la Filosofía expresa: “La enseñanza filosófica debe ser preservada o extendida donde

² Asociación Filosófica del Uruguay

existe, creada donde no existe aún, y nombrada explícitamente 'filosofía'" (1995, p.20).

3.2.c. Los contenidos de la educación filosófica

Partiendo de la base de que la educación filosófica está siendo pensada como posibilidad dentro de la amplitud de lo ofertado por la educación social, daremos en este apartado a los *textos filosóficos* menos crédito del que se merecen, no por desconocer el crucial e insustituible valor que tienen para la enseñanza de la filosofía, sino por las características propias del trabajo educativo social. Así, realizaremos una clasificación artificial entre *tres categorías* que pueden ser consideradas (aunque de forma inseparable) contenidos de la educación filosófica susceptibles de ser abordados desde la educación social, para cotejarlas posteriormente con los criterios de selección de contenidos antes desarrollados.

• Los saberes y el no-saber: fragmentos de la cultura.

Cualquier fragmento de la cultura puede ser abordado filosóficamente a la hora de su transmisión dando entrada a la filosofía como contenido en tanto forma de relación con lo ofertado y abriendo puertas a nuevos no-saberes mediante una interpelación que posibilite nuevas construcciones y resignificaciones.

Podríamos preguntarnos, por ejemplo, si se propone una visita a un museo, una cacería barrial como actividad lúdica, o la transmisión de contenidos específicos sobre cualquier tema -por ejemplo, sobre fotografía- (para abarcar un amplio y aparentemente alejado panorama de posibilidades), ¿dónde está la filosofía? ¿cómo relacionarnos con cada una de estas ofertas de modo filosófico? Primero, los problemas filosóficos (o *cuestiones fundamentales*) se encuentran presentes allí donde uno pueda develarlos y construirlos como tales. Así, y siguiendo en la línea de los ejemplos, qué sea el arte y cómo hacemos para determinar cuándo algo es bello (en el caso del museo), qué papel juega nuestro barrio y su identidad en la construcción de quiénes somos (cacería), o qué relevancia tiene la percepción y los recortes que realizamos al llevarla a cabo en la conformación de nuestros conocimientos (fotografía), son cuestiones que esconden no-saberes y profundos cuestionamientos filosóficos que habilitan nuevas formas de comprender-nos, y abren puertas al trabajo en torno a otras problemáticas que pueden escalar en

profundidad. Segundo, la *forma* para que lo filosófico florezca será siempre el diálogo, y al abordar estas problemáticas dialógicamente (de forma anterior, posterior o simultánea a la oferta concreta dependiendo de la metodología elegida y las características del contenido y del encuentro) se pone en juego cierta forma de *pensamiento* que es considerada contenido filosófico en sí. Así, los contenidos propios de la filosofía van también en la línea de ciertos procedimientos y habilidades del *pensar*, desde los que se abordan ciertas *cuestiones*, estando ambas íntimamente relacionadas. En palabras de García Moriyón, “La filosofía tiene unos procedimientos específicos porque trata unos temas específicos y viceversa. Sólo se aprende a filosofar trabajando sobre cuestiones filosóficas; sólo se aprenden cuestiones filosóficas cuando se hace filosofía sobre ellas”. (1998, p.1).

• **Las cuestiones fundamentales**

En su Crítica de la razón pura dice Kant “Tiene la razón humana el singular destino... de verse agobiada por cuestiones de índole tal que no puede evitar porque su propia naturaleza las crea y que no puede resolver porque a su alcance no se encuentran” (1952, p.63). La filosofía y sus problemas le son propios al humano en cuanto tal. La amistad, la justicia, el bien, el amor, la angustia, el deseo, la crueldad, el placer, el dolor, la felicidad, el otro, lo común, la sociedad, el tiempo, el miedo, las emociones, el destino, el sentido de la vida, la naturaleza, la belleza, la igualdad, la libertad, lo humano, el conocimiento, la verdad, las creencias, la muerte, el alma, la existencia de un dios, el orden, el deber, la cultura, el poder, la determinación, lo normal, la identidad, lo real, lo permanente y lo que cambia, el ser y la misma nada, son todas cuestiones que encarnan la particularidad de que en ocasiones ocupan nuestro pensamiento sin haber sido invitadas a hacerlo, y cuya definición tiene una relevancia en la conducción de nuestras vidas que no siempre es contemplada. Hoy le hacemos lugar a lo que entretenga y a lo útil, y las cuestiones filosóficas no parecen cumplir con dichos requisitos. Sin embargo, lo primero expresa un prejuicio propio de quien nunca ha *jugado* con su pensamiento, y lo segundo esconde una errónea equivalencia entre lo útil y lo valioso, ya que la inutilidad de la filosofía la hace *supra-útil* al significar que ella no se pone al servicio de nada (Cerletti, 2008), o al menos de nada más que de la experiencia de estar vivos de forma enigmática y en un mundo lleno de incertidumbres, de la

construcción de la *biografía* de quien se acerca a ella (Savater, 1995). En este sentido, la enseñanza de filosofía es, en palabras de Gallo, una “militancia a favor del pensamiento” (en Cerletti y Couló, 2015, p.42) que hace balbucear al saber, invitando a experimentar los problemas, ni impuestos ni ajenos, sino propios de la vida de quien se atreve a cuestionarla para dotarla de sentido.

• ***El pensamiento***

Los problemas antes mencionados irrumpen, en mayor o menor medida, en la vida de todo humano por el solo hecho de estar vivos. Ahora bien, esto no resulta suficiente para que se considere que son abordados filosóficamente, sino que dicho trabajo implica cierta forma de pensarlos. Según Cerletti y Kohan, existe una serie de “disposiciones y recursos conceptuales que le dan identidad y especificidad” a la reflexión filosófica (1997, p.94), ya desarrollados en el primer apartado del presente capítulo, como lo son la apertura, inquietud, desconfianza, sospecha, cuestionamiento, que ofician de motor del filosofar, y que en el ámbito educativo pueden ser suscitados a modo de invitación (siendo, paradójicamente, lo esencial de la filosofía, *inenseñable* -Cerletti, 2004-). Así, “la pregunta es a la filosofía como la brújula a la navegación o el cincel a la escultura, pero también como la maza a la demolición” (Cerletti y Kohan, 1997, p.97), y es con ella y con la *asunción de ignorancia* acerca de lo no sabido y de lo sabido también (en proceso de *demolición*), que el pensamiento filosófico se hace lugar. Sin embargo, y desde entonces, la filosofía también supone hacer ejercicio una forma particular de pensamiento en la que se despliegan ciertas habilidades que serán, a su vez, objeto de su propia reflexión, como pensamiento que es capaz de pensar sobre el propio pensar (Cerletti y Kohan, 1997).

La línea de Filosofía para Niños (FpN) encabezada por Lipman es la que ha hecho un exhaustivo trabajo en torno a esta temática. Esta define al pensamiento *complejo o de alto nivel* al que la filosofía aspira como tridimensional, siendo sus tres dimensiones indisociables, la crítica, la creativa y la cuidadosa. Las primeras dos ya han sido mencionadas, y en términos de su cultivo mediante la educación, lo que permiten es descubrir lo que estaba oculto, distinguir lo relevante de lo que no lo es, analizar, evaluar, revisar, conjeturar, desmenuzar lo *real o sabido*, para suspenderlo “mostrando así el carácter arbitrario y contingente de lo dado” (Cerletti

y Kohan, 1997, p.99) como condición del pensamiento de alternativas, ampliando “el espectro de lo pensable y con ello de lo posible” (1997, p.99). Según José Barrientos (2019), de las tres dimensiones mencionadas, la filosofía tradicionalmente ha puesto el acento en la crítica, lo que ha ido en desmedro de su potencial transformador. De allí, por un lado, la importancia de la inclusión de la experiencia como material del pensar, y por otro, el valor de FpN en su anclaje práctico, ya que esta corriente no solo propone conceptos sino una forma particular de ponerlos en práctica a partir de los que cobran sentido. Respecto a la dimensión cuidante, en palabras de Miranda Alonso “si la verdad es el ideal regulativo del pensamiento crítico, y el significado lo es del pensamiento creativo, el valor lo sería del pensamiento cuidadoso” (2007, p.12), valor que supone apreciar y estimar, prestar atención a lo importante o que “está a nuestro cuidado” (2007, p.12). Ahora bien, el despliegue de estas dimensiones acompaña el desarrollo de ciertas habilidades de pensamiento que pueden dividirse en 5 grupos (4 de ellos planteados por Lipman y, el último, aportado por el proyecto NORIA -Sátiro y De Puig-), que son, las *habilidades de investigación* (averiguar, formular hipótesis, buscar alternativas, anticipar consecuencias, definir, seriar), las *habilidades de conceptualización* (formular conceptos precisos, dar ejemplos, agrupar y clasificar, comparar y contrastar, establecer semejanzas y diferencias, definir, seriar), las *habilidades de razonamiento* (buscar y dar razones, inferir, razonar hipotéticamente y analógicamente, establecer criterios, relacionar causas y efectos, medios y fines, partes y todo), las *habilidades de traducción* (narrar y describir, interpretar, improvisar, resumir) y las *habilidades de percepción* (observar, escuchar atentamente, etc.). Dos aclaraciones se hacen necesarias al respecto a de estas habilidades. Primero, que así como la propuesta de FpN no se reduce a una metodología sino que la excede en mucho (por más que en este trabajo la tomemos solo parcialmente) las habilidades de pensamiento tampoco se reducen a una lista, siendo plasmadas de esta forma para que sean fácilmente identificables e impulsadas por el ejercicio filosófico. Segundo, que el desarrollo de las mismas en el marco del pensamiento complejo es concebido como proceso. Según Juan Carlos Lago Bornstein, con el desarrollo de esta forma de pensar, “la persona se enfrenta a los problemas o retos de su desarrollo vital con recursos más adecuados y útiles”, lo que convierte a la filosofía en “un instrumento para la educación multicultural y democrática” (2006, p.61).

La forma de relación con el saber y con el mundo que la filosofía propone implica, entonces, *atreverse a pensar*, y pensar supone, en palabras de Cerletti, “que hay algo novedoso que uno pone en juego” (2004, p.7), y “cuando se posibilita la novedad, cuando aparece algo que antes no había, en alguna medida, hemos transformado el mundo” (2004, p.13). Según Lipman, Sharp y Oscanyan (1992), la finalidad es que los sujetos *piensen por sí mismos*, y no que su pensamiento se aproxime al nuestro (lo que suele dar satisfacción a quien educa). Que den respuestas originales a los problemas y sean capaces de pensar sobre su propio pensar, que comprendan lo que piensan y por qué lo piensan, siendo su efecto fundamental “posibilitar la libertad de los seres humanos, libertad de pensar y consiguientemente de obrar por sí mismos. Efecto de gran impacto social porque conspira contra los modos de pensar dogmáticos, autoritarios y reduccionistas” (AFU, 2002, p.22).

3.2.d. La forma en la educación filosófica: el diálogo

La pregunta acerca del *cómo* enseñar filosofía es tan filosófica como la pregunta por el *qué* es, y, por tanto, significativa, genuina, y abierta, es decir, susceptible de más de una respuesta. Sin embargo, si hay una nota dominante e indiscutible en las opciones metodológicas que presentan coherencia con la línea que venimos exponiendo, esta se encuentra en el *diálogo* y, específicamente, cierta forma de diálogo a la que podríamos llamar filosófica. Dice Langón: “no es rigurosamente filosófico considerar la filosofía... como previa y separada de su transmisión; así como tampoco separada de modos de vivir. La filosofía es un movimiento imperecedero en diálogo” (2010, p.3). La palabra diálogo remite al intercambio entre *logos*, lenguajes o razones, a un *a través*, un ida y vuelta entre ellos, movimiento que es reconocido como espacio de ejercicio filosófico desde la antigua Grecia. Hacer filosofía implica dialogar con el mundo, con los otros, y con nosotros mismos, siendo el pensamiento una interiorización del diálogo. Al dialogar con otros tenemos la oportunidad de intercambiar puntos de vista, hurgar en las razones que los sostienen, dejar que nuestras ideas afloren (incluso aquellas que no sabíamos que teníamos), escuchar opiniones diferentes y dejarnos permeable por ellas, reconocer nuestra falibilidad y nuestras vacantes convirtiéndolas en genuinas preguntas, ejercitar nuestras habilidades de pensamiento haciendo que nuestro pensar avance. Participar de un diálogo filosófico es una *experiencia* (en el sentido

de Larrosa), acontecimiento del que no se sale de la misma forma en que se entra. Proceso colectivo en el que la escucha atenta permite dejar que la novedad del otro y sus asignaciones de sentido incidan en nosotros, su otro, *fusionando horizontes* en sentido gadameriano hacia la construcción de un algo que no existía en ninguno de forma previa al encuentro, un resultado azaroso, una creación compartida.

“La filosofía no es una cuestión privada, ella se construye en el diálogo” (Cerletti, 2008, p.54), por lo que el sujeto del proceso educativo que se produce en el diálogo es el *nosotros*, el vínculo entre quienes de él participan, o, dicho de otro modo, “el sujeto educativo-filosófico es, en sentido estricto, un sujeto colectivo, que involucra un pensar compartido (dialógico)” (Cerletti, 2008, p.23).

La forma en que este diálogo será dirigido en un encuentro educativo ofrece variantes metodológicas. Así, por ejemplo, según Salazar-Bondy, decimos que se está aplicando el *método socrático* “cuando la dirección del aprendizaje se desenvuelve mediante un encadenamiento de interrogaciones y respuestas” (2002, p.117). Cerletti operacionaliza la enseñanza de la filosofía a través de un esquema en el que se distinguen dos momentos del diálogo: uno de problematización (reconstrucción de un problema filosófico) y otro de intento de resolución, que pasará a oficiar de momento inicial pero en un nivel de mayor profundidad desde el momento en que la respuesta es susceptible de una nueva problematización (Cerletti, 2008). La propuesta de FpN, por su parte, ofrece como eje metodológico las *comunidades de indagación*, metodología que tomaremos como referencia en sus rasgos esenciales para pensar en la filosofía desde lo educativo social.

Con FpN nos referimos al programa impulsado por Matthew Lipman y no a una filosofía destinada únicamente a las infancias. Por más que su objetivo principal fue que la filosofía tuviera incidencia en la formación de subjetividades desde edades muy tempranas, como forma particular de hacer filosofía, ese jugar con el pensamiento que FpN propone tiene impacto significativo a toda edad. La metodología propuesta por FpN ha sido denominada comunidad de *indagación* o *investigación*, también llamada comunidad de *diálogo*. Lago Borstein la define como “ente vivo, en continua evolución, cambio y adaptación al entorno, las circunstancias y el contexto”, que “nunca existirá o será, sino que siempre estará existiendo y haciéndose”, y “su transformación y renovación vendrá orientada por su carácter investigador, por ser auto-reflexiva, cuestionadora, transformadora”

(2006, p.59). Se trata de una experiencia colectiva de exploración en los pensamientos, en que los sujetos se involucran en el proceso de investigación llegando por sí mismos a respuestas sobre cuestiones que remiten a su propia experiencia en el mundo y que, por tanto, les permite darles significado. Instancias en que, según Miranda Alonso, “los estudiantes son sujetos activos de su propio aprendizaje y se ven impulsados a cuestionar los aspectos problemáticos de la realidad y de su existencia” (2007, p.16) y que (tomando ideas de Teresa de Garza) implican un compromiso político, una “apuesta por la libertad, el debate, por el pluralismo y la democracia” (2007, p.17), porque suponen dar la palabra a la “cultura del silencio” (2007, p.17), a todos los que pertenecen a ella desde diferentes puntos de la marginalidad. Según Víctor Andrés Rojas (2021), el diálogo implica un encuentro con *lo otro* (el fragmento cultural), con *él otro* (cada miembro de la comunidad) y con uno mismo, en este triple movimiento (*contemplar, indagar, celebrar*) que permite la recuperación del sentido de la experiencia. Independientemente del enfoque adoptado, en todo diálogo filosófico habrá un contenido sobre el que se dialoga (lo convocante y la *cuestión fundamental* que devela), un *pensamiento* multidimensional que pone en juego procedimientos y ejercita habilidades de pensamiento, y unos otros con quienes hacer avanzar el pensamiento en comunidad. En este contexto, el rol del educador será de guía del proceso, provocador, promotor de preguntas y habilitante de las condiciones que permitan la creación de un “ambiente hospitalario para el buen pensar” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992, p.177) que es siempre un pensar con otros.

Una educación que se redujera a la mera *transmisión de saberes ya sabidos* (conocimientos, normas, valores, técnicas, aptitudes, actitudes...) y a su *continuidad* o *desarrollo*; una educación que no pensara las cosas *de vuelta*, cada vez, ante cada nueva situación que se presente; una educación que no se pusiera a sí misma en tela de juicio, a su propia cultura, a aquello que profesa; una educación que no se sintiera sacudida hasta lo más hondo ante cada nuevo impacto, que no incitara a sus educandos a *poner en movimiento su alma* para enfrentar sus problemas; una educación que transmitiera conocimientos sin abordar de nuevo cuestiones de principio; una educación que no se abriera al juicio de los demás y al diálogo igualitario con ellos; una educación que no admitiera la posibilidad de cambio y novedad radicales, sino sólo meras innovaciones; una educación, en fin, *sin filosofía*, sería una educación amputada de una *dimensión tal* que vaciaría de *sentido* a todo saber. Sería una educación *antifilosófica, antihumana, deshumanizadora*”. (Langón, 2010, p.2).

4. CAPITULO IV: Educación Social y Filosofía

¿Puede la filosofía ser considerada contenido de la educación social?

Lo que este trabajo toma en consideración es la posibilidad de que la filosofía, de la forma en que ha sido definida y caracterizada, pueda ser considerada un contenido posible dentro de la amplia diversidad de contenidos que la educación social puede ofrecer. En la primera parte del trabajo recorrimos el concepto de educación social deteniéndonos en sus finalidades y en los elementos del modelo, y, al llegar a los contenidos, profundizamos en el concepto y determinamos algunas características o criterios de selección. En la segunda parte recorrimos cierta definición de filosofía a la que adherimos y definimos lo que entendemos por educación filosófica, intentando desglosar cómo esta puede considerarse contenido educativo en general. El propósito de este capítulo es, en función de lo antes expuesto, cotejar y evaluar si la filosofía en tanto contenido educativo, primero, se alinea con las finalidades propuestas por la educación social, y, segundo, cumple con las características y criterios que puedan hacer que sea considerada a la hora de seleccionar contenidos para el acto educativo social.

4.1. ¿La transmisión de la filosofía como contenido se alinea con los fines de la educación social?

Hemos determinado que en las *finalidades* de la educación social dos conceptos se hacen centrales: Promoción cultural y Antidestino. Habiendo sido ya definidos, lo que cabe preguntarnos ahora es si la filosofía como contenido tiene algo que aportar a la consecución de los mismos, si puede colaborar al cumplimiento de las finalidades de la educación social, para evaluar si es **pertinente** considerarla contenido posible. Creemos que sí, y expresaremos los motivos a continuación.

Con promoción cultural y social hacemos referencia a la circulación y participación de los sujetos por los circuitos sociales amplios a través de su filiación cultural y simbólica. Partiendo de esta definición, consideramos que: Primero, la filosofía como forma de relación con el saber vehiculiza la oferta de contenidos diversos a través de una forma de vincularnos con ellos que amplía las puertas de acceso a la cultura mediante la provocación del deseo de saber (de saber más, de saber siempre) tanto porque este deseo como motor del filosofar le es propio al contenido,

como por teñir a todo saber que mediante ella se transmita de la incertidumbre que lo hace susceptible de albergar no-saberes que oficien de motor de nuevas búsquedas. Segundo, creemos que cualquier contenido que nos permita problematizar y repensar nuestro estado de filiación y circulación actual (*lo dado*) será de valor para que éste pueda ser amplificado y enriquecido. En palabras de Marina Garcés, la filosofía “pone a cada vida concreta en la situación de tenerse que ubicar en los asuntos propios como problemas comunes” (2015, p.14), por lo que nos *integra* al mundo, nos *incluye* en él, pero invitándonos a entrar “por una puerta imprevista” que permita “trazar los caminos de lo impensado”, es decir, “dibujar caminos allí donde no los hay. Desplegar dimensiones de la realidad donde ésta parece plana y unidimensional” (2016, p.7).

Estos caminos de lo impensado son, en definitiva, los que nos permiten avanzar en la línea del Antidestino como finalidad. Si el destino es entendido como categoría de apariencia inexorable que perpetúa cierta condición de lo dado, entonces la filosofía oficia de herramienta para, primero, interrogar y desnaturalizar dicha condición a través de la crítica y, segundo, desvelada la vacante en el porvenir, imaginar creativamente alternativas que nos permitan trazar destinos no previstos de forma anticipada. Ya hemos mencionado que, como pensamiento crítico y creativo a la vez, la filosofía incluye en sí misma una dimensión transformadora, de anclaje en la vida. En ese sentido, una de las formas de ejercicio de la filosofía en tanto crítica de la cultura consiste, según De la Torre Gamboa, en:

aquella en la que, la crítica del presente, se acompaña de un reconocimiento de las fuerzas y situaciones sociales que lo han hecho posible, y al mismo tiempo, de la convicción de que este presente no tiene que ser necesariamente lo que es; que es posible interpretarlo, y vivirlo de otro modo, si somos capaces de articular y poner en marcha, las fuerzas y actores sociales cuyos intereses y aspiraciones se encuentran sometidos a las fuerzas sociales dominantes (2019, p.5).

La filosofía es “el intento de superar la fijeza e inmovilidad que presenta cualquier orden establecido... Hay algo de malestar o desconfianza ante un estado de cosas dado, dominante, potencialmente inalterable” (Cerletti y Kohan, 1997, pp.70-71) y al plantear la condición de provisoriedad de cualquier estado de cosas concebido como natural o inamovible, “hay una oposición radical entre la filosofía y el *statu quo*, entre el cuestionar de la primera y el reposar del segundo” (1997, p.85).

4.2. ¿La filosofía cumple con las características o criterios determinados para la selección de contenidos para la acción educativo-social?

El análisis de la categoría de *contenidos* de la educación social arrojó una clasificación artificial de ciertas características o criterios que se consideran indispensables a la hora de seleccionar fragmentos de la cultura. A continuación, haremos *pasar* a la filosofía por estos criterios para evaluar si los cumple y, por tanto, si es **posible** considerarla contenido de la educación social.

- Hemos dicho que es condición previa a la selección el hecho de que el educador pueda **entretenerse con la cultura**. Teniendo en cuenta que se trata de un requerimiento subjetivo, lo que debemos considerar en este punto es, primero, en qué sentido la filosofía constituye un fragmento de la cultura y, segundo, qué implicaría *entretenerse* con ella. Respecto a lo primero, en una entrevista realizada por Badiou a Foucault, éste último define a la “forma de cultura” como “la forma en la cual, dentro de una cultura determinada, se organiza un saber, se institucionaliza, se libera un lenguaje que le es propio...” (1965, 2:38'), y ante la pregunta de Badiou acerca de si la filosofía puede considerarse una forma de cultura Foucault responde: “la filosofía probablemente sea la forma de cultura más característica y general del mundo occidental”. Desde el mundo griego hasta el presente “la filosofía fue el espejo donde [ésta] se reflejó siempre. En tal sentido la filosofía no es una forma de cultura, sino la forma de cultura más general de nuestra cultura” (1965, 5:00'). Es cierto que Foucault está entendiendo a la filosofía a través de sus producciones, sin embargo, ya hemos establecido que éstas surgen de cierta forma de pensar (que es como en este trabajo se la entiende), y dicho tipo de pensamiento colabora al desvelamiento de lo que subyace a cada forma de cultura. Respecto a la potencia que ella misma encierra para convertirse en *objeto de entretenimiento*, por su parte, debe mencionarse: Primero, que en tanto forma general de cultura es tan susceptible de entretener (en sentido amplio, como ocuparse y apasionarse con ella) como cualquiera de los fragmentos de la cultura. Segundo, que entretenerse con la filosofía implica, entonces, de alguna forma, entretenerse de forma transversal con la cultura aportando desde ella una nueva mirada sobre cada fragmento que permita reconocerlo en el lugar que ocupa, cuestionarlo en sus implicancias, conectarlo con otros, anclarlo en la vida de los sujetos, alinearlos con

finés emancipatorios, cuestionarlo y recrearlo. Tercero, que si hay un punto en que educación social y enseñanza de la filosofía se encuentran a priori como labores educativas es en el hecho de que quien se ocupa de ellas debe tener de forma permanente los ojos abiertos ante la cultura y la realidad circundante, ya que así como la educación social no establece una currícula cerrada de contenidos, la filosofía no encierra ciertas temáticas aisladas sino que como *hija de su tiempo* (Hegel) y *práctica de guerrilla* (Garcés), y al igual que la educación social, se nutre de la realidad y el contexto para ponerse en práctica. En este sentido consideramos, además, que el entretenerse con la filosofía no solo es condición de considerarla contenido de la educación social, sino que puede aportar al educador una visión sobre la cultura que colabore en la aplicación de criterios para la evaluación de contenidos oportunos dentro de lo que la cultura en sentido amplio ofrece, para llevar a cabo una selección reflexiva, aportando de forma global a su labor. En palabras de Cerletti y Kohan, la filosofía trata de “pensar conjuntamente por qué son significativos ciertos temas o qué construcciones culturales y sociales hacen que adquieran vigencia” (1997, p.14).

- Si los contenidos a ser ofertados deben denotar **puntos de encuentro entre el sujeto y la cultura** consideramos que la filosofía resulta pertinente desde que la entendemos como forma de relación con cualquier contenido y que, a su vez, aportará un pensar sobre cuáles son las formas en que este encuentro entre sujeto y cultura se produce. Además, hemos dicho que la filosofía se basa en el cuestionamiento de la propia experiencia, de los “saberes, prácticas y creencias que subyacen a la cotidianeidad” (Cerletti y Kohan, 1997, p.14) lo que hace que el punto de encuentro con el sujeto sea su propia vida y forma de habitar el mundo, es decir, un punto de encuentro del sujeto consigo mismo y la forma en que se relaciona con la cultura. Por último, en palabras de Mondolfo, “la filosofía no debe plantearse como una región nueva y separada de aquellas en las que suele detenerse la mente del joven” sino “como el desemboque natural de muchos caminos que suele recorrer” (1957, p.138), lo que implica que el vínculo entre lo ofertado y la subjetividad es ya condición de la enseñanza de la propia filosofía.

- En cuanto a la posibilidad de concebir a la filosofía como **fragmento objetivable** de la cultura, es natural suponer que, desde el momento en que es concebida como actitud, el cumplimiento de este requisito arroje dificultades. Sin embargo, siendo

un contenido educativo desde tiempos inmemorables e, incluso, siendo inseparable ella misma de su forma de transmisión, dicha complejidad muestra sus vías de solución. Incluso si la consideramos forma de relación con el saber (lo que implicaría la oferta de un saber -objetivado- *a parte* de ella en la transmisión, ya sea con valor en sí mismo o como disparador para vehiculizar el diálogo filosófico -estando en este el valor-) hay ciertos contenidos que se ponen en juego en la transmisión que han sido definidos en el capítulo anterior como las *cuestiones fundamentales* y cierta *forma de pensamiento* (que tiende al desarrollo de determinadas *habilidades de pensamiento*), todas ellas objetivables. En palabras de Rabossi, siguiendo el dictum Kantiano, es cierto que la filosofía en sí no se puede enseñar ni aprender ya que no existe un cuerpo de conocimientos establecidos, sin embargo, lo que sí se puede enseñar y puede por tanto ser aprendido, es una “práctica teórica, esto es, un conjunto de procedimientos básicos para plantear, desarrollar y elaborar respuestas a cierto tipo de problemas” (1992, p.14).

Respecto a los problemas o *cuestiones fundamentales*, que ya han sido ejemplificados al desarrollar el concepto, estos tienen la particularidad de encontrarse ocultos en cada dimensión de la vida humana. Dice Meirieu: hay ciertos “interrogantes humanos esenciales con que el niño se encuentra desde muy temprano: ¿de qué estoy hecho? ¿De dónde vengo y de que soy heredero?... ¿Dónde acaba el mundo en que vivimos?” (1998, p.69), ciertos “interrogantes fundacionales” que son los que deberían dar vida a las asignaturas u objetos de enseñanza, ya que constituyen el verdadero motor del saber con el que hoy la humanidad cuenta, lo que hace que la *revolución copernicana en pedagogía* que propone, entienda a la educación como “no una *fabricación* por acumulación de conocimientos o por hábiles manipulaciones psicológicas, sino la construcción de un ser por sí mismo a través de la verticalidad radical de los interrogantes que plantea la cultura en su forma más elevada”, centrada en “la relación del sujeto con el mundo” (1998, p.70), siendo su tarea:

movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes... y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudique al hombre (Meirieu, 1998, p.70).

Esos interrogantes fundacionales cuya importancia educativa resalta Meirieu, y sus posibles respuestas en forma de saberes, constituyen la primera forma de objetivar a la filosofía como fragmento cultural.

En lo que respecta a la *forma de pensamiento* que la filosofía constituye, y que ha sido traducida como *actitud*, hemos mencionado ya con anterioridad que puede objetivarse en una serie de procedimientos que pueden sintetizarse en un conjunto de *habilidades de pensamiento*, también enumeradas en el capítulo en que son definidas, y cuya objetivación se hace más clara aún.

- El criterio del valor aparece como centro de la selección de contenidos para la educación social. Si miramos el problema superficialmente, podríamos pensar que la curiosidad, la duda, el pensamiento riguroso, la filosofía en sí, en la sociedad actual, no tienen **valor social**. Sin embargo, la vocación filosófica nos obliga a revisar el significado de *valor* actual. Partimos de la base de que la asignación de valor es contextual, es decir, se posa en los cimientos incuestionados de la forma en que en cierta época los humanos habitan el mundo y asignan sentidos desde la configuración de creencias siempre acompañadas de juicios valorativos. Revisar esos cimientos en busca de los supuestos en que reposa el valor en cada caso es una tarea de la filosofía, y de gran utilidad para la educación social en la selección de contenidos cuyo valor apunte hacia las finalidades de la tarea profesional. En palabras de De la Torre Gamboa, la reflexión filosófica es la crítica de la cultura, la crítica de nuestro modo de vida y significaciones individuales y colectivas y, por tanto, “la crítica de lo que hemos venido asumiendo como valioso” (2019, p.4).

- Como criterio derivado del anterior hemos considerado la posibilidad de que un contenido tenga **valor añadido**, valor que radica en la posibilidad de su permanencia en el tiempo, un valor inalterado por la sucesión de las épocas y las asignaciones de valor contextualizadas ya que aquello que el contenido expresa (como en el caso del arte, según García Molina) remite a lo genuinamente humano siendo, a nuestro entender, todo lo que compete a la filosofía, ejemplo paradigmático de dicho valor. A esto es a lo que refiere Langón con la *no obsolescencia* de lo filosófico: “Tanto la *obra* filosófica como los instrumentos que se van creando en los procesos del *filosofar*, difieren radicalmente en su *durabilidad* de los productos e instrumentos técnicos que dejan a su paso cementerios de *tecnologías rotas*”, por el contrario, “en filosofía toda *obra* es contemporánea, todo

instrumento vigente... es invitación a superarse a sí misma en nuevos *comienzos*” y, por tanto, “su eventual obsolescencia coincidiría con la *superfluidad* de la humanidad” (2012, p.8).

Por último, encontramos *valor* en la filosofía, primero, en la potencia que alberga de activar el deseo de acceso al saber (desde la constitución del no saber) lo que va en la línea del valor asignado a todo contenido que habilite al acceso de nuevos contenidos; y segundo, en tratarse de un contenido que pone en tela de juicio todo valor y, por tanto, colabora incluso en la dilucidación del criterio de lo valioso cuyas dificultades ya han sido expresadas, mitigando los riesgos de *arbitrariedad* en la selección del contenido puntual que acompañe al filosofar desde el momento en que su valor es interpelado en el mismo acto de transmisión. Así, consideramos que al valor añadido que porta la filosofía debe añadirse el valor de ser susceptible de añadir valor a otros contenidos. Al tratarse de un contenido relacional, vinculante, no solamente tiene valor en sí sino que además aporta valor al contenido que se transmita mediante la forma particular de relacionarse con él que la filosofía propone, lo que nos hace considerar que la filosofía no solo puede ser considerada contenido de la educación social sino que, además, en sentido amplio, puede hacer aportes a la *categoría* de *contenidos* de la educación social.

4.3. El lugar de la filosofía en el currículum abierto de la educación social.

Por más que la apertura del currículum de la educación social sea un rasgo identitario de la profesión, Violeta Núñez y García Molina han bosquejado guías para la selección con el fin de orientar la búsqueda de contenidos socialmente valiosos y, uno de los motores del presente trabajo monográfico, ha sido la constatación de que la filosofía *no encaja* sin tener que hacer fuerza para que calce, en ninguna de las categorías ofrecidas. Si consideráramos que *hacerla calzar* fuera la única forma de validarla como contenido posible, podríamos decir que, en lo que respecta a las áreas ofrecidas por Violeta Núñez, dentro del *área de lenguaje y comunicación* podríamos ubicar a muchos de los procedimientos habilitantes del diálogo filosófico y de las habilidades que en él se ejercitan; dentro del *área del sujeto social y entorno* probablemente podríamos ubicar contenidos filosóficos tendientes a la autonomía del sujeto como exigencia social, y dentro del *área de arte y cultura*, consideradas formas de expresión de lo humano en cuanto tal,

podríamos remontarnos a problemas filosóficos esenciales. Por su parte, en la distinción realizada por García Molina con base en lo antes expresado, podríamos decir que dentro de lo que él llama *Conocimientos y Habilidades conceptuales* se encuentran muchos de los elementos que aquí hemos determinado como constitutivos de la filosofía como contenido educativo. Sin embargo, en cualquiera de los casos, la filosofía aparece desgarrada, sin el sentido de unidad que le es propio y a través del cual cobra sentido como tal. Independientemente de esta dificultad, como hemos mencionado, consideramos que la filosofía como actitud y forma de relación con el saber es capaz de sobrevolar dichas clasificaciones sin perder su valía como contenido posible y deseable, lo que se vincula, por un lado, a que quizá su lugar como contenido deba estar por fuera, por encima, por detrás, enlazando lo que todo currículum disgrega y fragmenta; y por otro, a que se trata de un contenido que, inseparable de la metodología a través de la cual se transmite, siempre es susceptible de ser considerado una *forma de ofrecer* la cultura.

4.4. Aspectos metodológicos

Si tomamos en consideración los ejes de despliegue metodológico propuestos por García Molina, una vez más, la filosofía parece *no calzar* del todo, aunque podría decirse, por un lado, que cualquier contenido que haya sido ofertado en instancias de *enriquecimiento del medio o mediación* puede ser abordado mediante el diálogo filosófico y, por otro, que la filosofía podría oficiar de contenido de la *transmisión*, aunque el término *transmisión* no nos convenza para hacer referencia a la forma en que la filosofía debe ser ofrecida por el educador, incluso si fuera de forma directa. Sin embargo, ya hemos determinado que, a nuestro entender, las metodologías son inseparables de los contenidos que se transmiten ya que ellas mismas transmiten cierta forma de relación con los contenidos, y, además, hemos comprendido a la filosofía en sí como cierta forma particular de relación con el saber. Según Frigerio, es en esta relación del sujeto con el saber donde se juega y “se reconfigura la relación del sujeto consigo mismo” (2012, p.88) y la relación deseable con el saber implica des-aprendizajes, des-naturalizaciones y des-identificaciones; des-construir los saberes condenatorios para “comprender al servicio de qué exclusiones trabajan” (2012, p.96), lo que nos hace entender a la filosofía como forma de relación *deseable*.

La propuesta metodológica que mejor parece adecuarse a la posibilidad de abordaje filosófico de cualquier contenido desde la educación social es la comunidad de indagación o diálogo filosófico. ¿Puede un educador social ser facilitador de un diálogo filosófico sin previa *formación*? No. Desde nuestro posicionamiento, no puede ofrecer ningún contenido de la cultura con el que no se haya *entretenido* de forma comprometida con antelación. No es posible guiar un proceso de pensamiento crítico, creativo y cuidadoso sin antes haber experimentado esta forma de pensar, sin estar convencido de la presencia de la incertidumbre en todo saber, sin asumirse ignorante, sin haberse cuestionado, como condición de guiar procesos de cuestionamiento y diálogo que vayan explícitamente en contra del adoctrinamiento. Su incidencia estará en la oferta que impulse el diálogo, las habilidades que se proponga ejercitar, la promoción de la escucha atenta (habilitación de espacios de bajo riesgo para dar lugar a la polifonía de voces -Laura Curbelo, 2021-) y la capacidad de detectar, en el transcurso del diálogo, qué aspectos subyacentes (filosóficos) de lo ofertado destacan en la comunidad como asignación de sentido a algún aspecto de sus vidas, para que los sujetos *vayan siendo*, en y desde la comunidad de la que son parte, y a través de una investigación auténtica, capaces de construir cada vez mejores y genuinas preguntas, despertar la curiosidad e inquietud, detectar vacíos y conexiones en el saber, formular juicios, ofrecer razones, en definitiva, construir conocimiento a partir de la necesidad de respuestas (y no recibirlo sin haberse cuestionado previamente su valía), es decir, pensar por sí mismos.

Cabe mencionar, además, que la propuesta de educación filosófica a la que en el presente trabajo adherimos tiene enlaces directos con la pedagogía de Freire (2005). En la necesidad de una educación que sea *problematizadora* y crítica, en el papel de la criticidad como motor del movimiento de los lugares de opresión, en una concepción de la educación como praxis, inseparable de su incidencia en las formas de vida de los sujetos; en la horizontalidad como condición de la *producción* (y no recepción) de conocimiento, en el reconocimiento y el cuidado del *otro* en el proceso, en el énfasis en una educación para la libertad, y en el papel que el diálogo juega en todo esto. Una concepción de educación que se aleja de la forma “narrativa, discursiva, disertadora” (2005, p.77) que supone un concepto de realidad como “algo detenido, estático, dividido y bien comportado” (2005, p.78); y que entiende que “solo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda

inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros” (2005, p.79). Una educación en la que “el educador presenta a los educandos el contenido, cualquiera que sea, como objeto de su *ad-miración*” (2005, p.93) provocando un posicionamiento de los sujetos frente al conocimiento en que, en palabras de Freire, “se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo” con el fin de su “*inserción crítica* en la realidad” (2005, p.94). Entendiendo su situación actual como problema, y al diálogo como “encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo*” (2005, p.107), para Freire, la educación problematizadora se convierte en “un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo *están siendo* en el mundo, *en el que y con el que* están” (2005, p.96). Con la palabra, con el diálogo, los humanos pronuncian el mundo, significándolo críticamente para, entendiendo su lugar en él, convertirse en *proyecto* para sí mismos, lo que hace del diálogo una “exigencia existencial” (2005, p.107).

Es en esta línea en que entendemos a la educación filosófica como lugar de encuentro para, en diálogo, buscar nuevas formas de pensar y construir problematizadamente nuestros destinos. Diálogo como experiencia. Experiencia no como algo que se tiene sino que “se hace” y que implica “el riesgo del autoconocimiento” (Bárcena y Mélich, 2000, p.171), renunciando a la evasión de la angustia que provoca existir. Diálogo como espacio que habilita la renuncia a la prudencia y pretenciosa neutralidad de la palabra, recurriendo a nombrar, y a nuevas formas de nombrar, para, en palabras de Frigerio (2013), *ampliar lo pensable*.

5. Reflexiones finales

Guiados por el objetivo de indagar en los aportes que la filosofía puede hacer, como contenido educativo, a la labor de educadores sociales, hemos realizado un recorrido que partió de la hipótesis de coincidencias fundantes y zarpó hacia el análisis de, primero, la categoría de contenidos de la educación social (capítulo II), y, después, las características de la educación filosófica (capítulo III), para identificar sus potencialidades como contenido educativo y evaluar si resulta pertinente (en relación a los fines de la educación social) y posible (en relación a los criterios de selección de contenidos) que la filosofía sea una opción dentro de la incalculable variedad de contenidos susceptibles de ser seleccionados para la labor educativo social. El capítulo IV nos permite afirmar que es pertinente, posible, e incluso deseable, considerar a la filosofía como contenido de la educación social, atribuyendo esta última cualidad tras detectar algunas potencialidades de la filosofía que recaerían positivamente en la labor de educadores sociales como fragmento de la cultura que merece ser tenido *cerca*, a saber: promover en los sujetos la familiarización con la pregunta e inquietud reenviándolos a saberes que trasciendan lo ofertado, permitir *ampliar lo pensable* demoliendo la apariencia inamovible de lo dado, aportar valor a otros contenidos seleccionados en tanto contenido relacional con valor en sí mismo, permitiendo así que diversidad de contenidos tradicionalmente transmitidos por la educación social puedan ser ofertados *filosóficamente* como posibilidad de vehiculizar con honestidad el *no-saber* que acompaña a todo acto de transmisión; e incluso (ya fuera de su consideración como contenido) aportar al educador *entretenido* con la filosofía reflexividad y criticidad para revisar los criterios de selección y relativizar el valor de cada contenido, así como reconciliarnos con el enigma, brindando un marco teórico de referencia para sentirnos a gusto con la necesidad de lidiar con la incertidumbre de forma permanente.

Un supuesto ha permanecido en las tinieblas durante todo el desarrollo del trabajo: la categoría de contenidos de la educación social se nos presenta como *mundo a habitar*, como terreno fecundo, como exigencia profesional. Así, el presente trabajo oficia de invitación a la inclusión de la filosofía dentro del inconmensurable *baúl* de posibilidades a que educadores sociales se enfrentan para llevar a cabo su labor, pero también, como invitación a hacer *pasar* a otros contenidos por los criterios de

entrada a este mundo como resultado de una disposición constante hacia la cultura y el saber, atendiendo al eje pedagógico de la profesión.

Aunque entendamos en este punto que la filosofía podría abrirse paso para habitar el mundo de los contenidos de la educación social, muchas preguntas quedan abiertas. Algunas cuestionan afirmaciones realizadas en el presente trabajo de forma provisional, al no haber entrado en diálogo aún con lectores que puedan objetarlas, interpelarlas, matizarlas, para dar inicio al movimiento que le es propio a todo discurso, como: ¿Puede considerarse deseable que la educación social sea filosófica en la forma de *ofrecer contenidos*? ¿Tiene la filosofía algo que aportar a la *categoría* de contenidos de la educación social? ¿Qué otros aportes puede hacer la filosofía a la *labor* de los educadores sociales por fuera de su consideración como contenido? ¿Qué lugar debería ocupar la filosofía en la formación de educadores sociales? ¿Qué *necesita* el educador social para llevar a cabo su labor de forma *filosófica*? ¿Suspender el juicio, reflexionar, pensar crítica, creativa y cuidadosamente, no son cualidades que asumimos requisitos de la labor educativo social? ¿Podría enumerarse una serie de características que facilite visualizar estas apreciaciones? Otras merecerían nuevos capítulos, y están vinculadas fundamentalmente al anclaje práctico de un desarrollo que se ha centrado en conceptos, cuyo abordaje requeriría bajar el nivel de abstracción, aplicar el pensamiento filosófico a la experiencia profesional de educadores sociales, detenernos en contenidos concretos, analizarlos, y profundizar en ejemplificaciones y detalles metodológicos, como por ejemplo: ¿Qué *cuestiones fundamentales* esconden los contenidos habitualmente ofertados por la educación social? ¿Qué supuestos transmitimos junto a estos contenidos cuando la problematización no acompaña la transmisión? ¿Qué *formas de pensamiento* invitamos a adoptar a los sujetos usualmente en nuestras prácticas? ¿Cómo llevar a cabo diálogos filosóficos en los diversos marcos en que la educación social despliega su labor? ¿Es aplicable la metodología propuesta por FpN para abordar contenidos filosóficos desde la educación social? ¿Qué adaptaciones requeriría según el contexto de despliegue y el perfil profesional de los educadores sociales?

Estas y otras preguntas aún esperan respuestas, y mantienen vivo el deseo de búsqueda necesario para dar lugar a nuevas elaboraciones y experiencias.

6. Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. (1955) *Introducción al existencialismo*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- ADESU (2009) *Educación social. Acto político y ejercicio profesional*. Montevideo: MEC.
- ADESU (2010) *Funciones y competencias del educador social*. Recuperado de https://www.academia.edu/11471321/Funciones_y_competencias_ADESU
- AFU (2002) *Documento sobre Educación media superior y Educación Filosófica*. Recuperado de <https://aprenderly.com/doc/1665283/documento-sobre-educaci%C3%B3n-media-superior-y-educaci%C3%B3n-filo>
- Álvarez de Ron, A., Mara, S., Meerovich, M., Pascual, S., Pérez, G., Romego, E. (2018) *Exploración sobre las metodologías de la Educación Social: supuestos, polisemia e invisibilización*. Recuperado de <http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/645/Alvarez%2CA.Exploracion.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Ardao, A. (1961) *Introducción a Vaz Ferreira*. Montevideo: Barreiro y Ramos S.A.
- Bárcena, F; Mélich, J. (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Barrientos Rastrojo, J. (2019) *La filosofía con niños como experiencia transformadora. Una propuesta en organizaciones sin ánimo de lucro*. Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/88339>
- Batthyány, K.; Cabrera, M. (coordinadoras) (2001) *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Montevideo: Universidad de la República.
- Bertolini, M; Langón M; Quintela, M. (1997) *Materiales para la construcción de cursos de filosofía. ¿Qué es filosofía?* Montevideo. A.Z. Editora Uruguay.
- Calderón, C. (2019) *Pensar lo que se hace y saber lo que se piensa: Caracterización y análisis de las estrategias metodológicas desarrolladas en los Centros Juveniles de Montevideo desde los discursos de Educadores Sociales* (monografía de egreso). Montevideo: IFES.
- Cerletti, A; Kohan W. (1997) *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires: UBA. Oficina de publicaciones de CBC.
- Cerletti, A. (2004) *Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica*. Universidad de Buenos Aires. Texto expuesto en el Segundo Encuentro Internacional de Filosofía y Educación. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 9-11/11/2004. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/download/4035/3698/7204>

- Cerletti, A (2008) *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cerletti A.; Couló, A. (Orgs.) (2015) *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires: Ed. NOVEDUC.
- Dávila Texeira, J. (2020) *Ser o no ser una cuestión para la educación social: diferentes espacios teatrales: una mirada educativa social* (monografía de egreso). Montevideo: IFES.
- De la Torre Gamboa, M. (2019) *La enseñanza de La filosofía como crítica de La cultura. XV Congreso nacional de investigación educativa COMIE*. México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/>
- Droit, R-P. (1995) *Declaración de París por la Filosofía* (París, 16 de febrero de 1995) en *Filosofía y democracia en el mundo*. Buenos Aires: UNESCO
- Foucault, M. (1965) Entrevista Badiou a Foucault. *Foucault M- filosofía y psicología 1965 subt español*. [Archivo de video] 9 mar. 2013. Youtube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=FsgDpUYQQJM&ab_channel=Miriamdiprimo
- Foucault, M. (1981) *¿Es entonces importante pensar?* Entrevista realizada por Didier Eribon, en *Liberation N°15*, París (mayo de 1981) pág. 21. Recuperada de <https://www.bloghemia.com/2021/05/es-pues-importante-pensar-por-michel.html>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Frigerio, G., Diker, G. (comps.). (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción - Imaginario infantil en la formación de educadores. Trayectoria de una experiencia de innovación*. Buenos Aires: Ed. Novedades educativas.
- Frigerio, G. (2012) *Curioseando (Saberes e ignorancias)*. Buenos Aires: el Estante editorial. Colección seminarios del CEM. Num. 22.
- Frigerio, G. (2013) *El trabajo de los conceptos para ampliar lo pensable. Diálogo entre disciplinas*. [Archivo de video] 14 jun. 2013. Youtube. Canal de la Facultad de Psicología de la UDELAR. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=iNTcg5VObVI&ab_channel=FacultaddePsicolog%C3%ADaUniversidaddeLaRep%C3%ABblica
- Garcés, M. (2015). *Filosofía inacabada*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Garcés, M (2016). *Fuera de clase: textos de filosofía de guerrilla*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, S.L.

- García, A; Rojas, V; Curbelo, L; Barrientos, J; Cazares, L; (2021) Panel de Filosofía para niños y Filosofía aplicada en *Congreso de educación iberoamericano: un homenaje a Paulo Freire*. SOUCET. Octubre, 2021. Universidad federal Fluminense.
- García Molina, J. (2003) *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- García Moriyón, F. (1998) *¿Para Qué Sirve Enseñar Filosofía?* I.C.E. Universidad Autónoma, Madrid. Recuperado de <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Chil/ChilMori.htm>
- García Ríos, R. (2019) *El juego: Contenido y Metodología en el ejercicio Profesional de la Educación Social: Abordajes posibles en el trabajo con jóvenes*. (monografía de egreso). Montevideo: IFES.
- Jaspers, Karl, (1993) *La filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (1952) *Crítica de la razón pura*. 3ra ed. Buenos Aires: Editorial Sopena.
- Kohan, W. O. (2011) *Desafíos para pensar... la enseñanza de la filosofía*. Revista *Cuestiones De Filosofía* (11). Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/649
- Kohan, W. O. (2021) *Inventar o errar al filosofar con niñas y niños en América Latina: Lecciones de una maestra*. Revista *Internacional De Filosofía Aplicada HASER*, (6), 147–160. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/HASER/article/view/15092>
- Lago Bornstein, JC (2006). *Redescribiendo la comunidad de investigación. Pensamiento complejo y exclusión social*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Langón, M. (2006) *Comentario sobre el documento "Filosofía en la educación escolar chilena"*, Revista de filosofía del Departamento de Filosofía de la UMCE, Santiago.
- Langón, M. (2008) *Desde el aula*. Escrito en base a la comunicación oral presentada en las Jornadas Nacionales de Filosofía: *Didáctica de la Filosofía*. Montevideo, AFU-Inspección de Filosofía, 8 y 9 de julio de 2005. Pelotas. Cadernos de Educação.
- Langón, M. (2010) *¿Qué nos compete a los profesores que enseñamos filosofía en "nuestra América, la pobre"? Reflexiones para un diálogo en torno a una educación filosófica de nuestroamericana*. 8º encuentro de profesores que enseñan filosofía. Conferencia inaugural (5 de octubre). UPTC, Tunja, Boyacá, Colombia.
- Langón, M. (2012) *Filosofar en el aula, filosofar en la plaza*. *Dialéctica*, Nueva Época, Nro. 44.
- Langón, M. (2016) *Criterios emancipatorios para pensar educaciones*. III Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América. Educación, construcción, disputa y contradicción. Septiembre de 2016. Recuperado de <https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2016/09/langon.pdf>
- Lipman, M; Sharp, A.M.; Oscanyan, F.S. (1992) *La filosofía en el aula*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Lobosco, M. (2005) *¿Cuál es la experiencia de la enseñanza de la filosofía en las aulas?* En *Palabras de filósofo*. Jornadas de reflexión en el día mundial de la filosofía. Chile. UNESCO.

Recuperado de <http://marcelolobosco.blogspot.com/2018/12/articulo-editado-por-unesco-en-el-dia.html>

Lyotard, F. (1964) *¿Por qué filosofar? Cuatro conferencias*. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Recuperado de https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/116688/mod_resource/content/0/Mod3%20ampliatorio1%20Lyotard%201964%20Porque%20filosofar%20conferencia%20Porque%20desear.pdf

Meirieu, P. (1998) *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.

Miranda Alonso, T. (2007) *M. Lipman: Función de la filosofía en la educación de la persona razonable*. Revista *Creamundos* Nº7. Recuperado de <http://www.creamundos.net/pdfsrevista7/5j.pdf>

Mondolfo, R. (1957) *Problemas de cultura y educación*. Buenos Aires: Hachette.

Morales, M. (2012) *¿Qué hacés vos que yo no haga? Pistas sobre la identidad del Educador Social*. Recuperado de <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/877/Morales%2C%20M.Que%20haces.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Morales, M. (2017) *Cinco minutos: la autoridad en la práctica del educador social*. Recuperado de <http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/945/Morales%2CM.Cinco.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Morales, M. (2017) *Relación educativa: (des) borde de la práctica* Revista de educación y pedagogía social del Uruguay: CFE. Recuperado de <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/296/Morales%2CM.Educacion.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

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

Núñez, V (2005) *Participación y Educación social*. Barcelona. Recuperado de <http://centrodedocumentos.blogspot.com.uy/2010/12/aporte-de-violeta-nunez-la-pedagogia.html>

Núñez, V. (2007) Conferencia: *La educación en tiempos de incertidumbre: Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social*. Barcelona. Recuperado de <https://docplayer.es/1161624-Conferencia-la-educacion-en-tiempos-de-incertidumbre-infancias-adolescencias-y-educacion-una-aproximacion-posible-desde-la-pedagogia-social.html>

Núñez, V. (2007) *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Rabossi, E. (1992) *Enseñar filosofía y aprender a filosofar: nuevas reflexiones*, en Obiols, G. y Rabossi E. (comps.), *La filosofía y el filosofar. Problemas en su enseñanza*. Buenos Aires: CEAL.
- Rilla, M. (2019) *Educación social y vida cotidiana: Análisis de una experiencia socio-educativa en un Club de Niños*. (monografía de egreso). Montevideo: IFES.
- Russell, B; (1980) *Los problemas de la filosofía*. Barcelona: E. Labor.
- Salazar-Bondy, A. (2002) *Didáctica de la Filosofía*. Lima: SISBIB. Versión digital. Recuperado de https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/2006/didact_filos/contenido.htm
- Savater, F. (1995) *Urgencia y presencia de la filosofía*, en *Cultura*, Suplemento de La Nación, Buenos Aires. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/000302085ea958a3ac1bb>
- Savater, F. (2008) *La aventura de pensar*. Barcelona: Random House Mondadori, S. A.
- Silva Balerio, D; Amarillo, M. (2017) *La educación social como antidesestino: una visita por la clásica categoría pedagógica de Violeta Núñez*. Recuperado de <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/294>
- Tadeu Da Silva, T. (2001) *Dr. Nietzsche, curricularista, con aportes del profesor Deleuze: una mirada post- estructuralista de la teoría del currículum*. *Pensamiento Educativo*, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL), 29(2), 15-36. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26119>
- Tizio, H (2003) *Reinventar el Vínculo Educativo*. Barcelona: Gedisa.
- Vázquez Pizzorno, M. (2017) *A través del espejo: Relevamiento y análisis de los contenidos y la metodología de la práctica de los estudiantes que cursaron Práctico III en liceos de Montevideo, en 2016*. (monografía de egreso). Montevideo: IFES.
- Zapata, G (2005). *El reino de la acción en Hannah Arendt*, Bogotá. Revista *Universitas Philosophica*, núm. 44-45 (julio-diciembre del 2006), pp. 87-104. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4095/409534407006.pdf>