

## ÍNDICE

<i>Introducción</i> .....	11
---------------------------	----

### UNIDAD DIDÁCTICA I CONCEPTOS BÁSICOS

<b>TEMA 1. Diversidad e igualdad en educación</b> .....	17
---	----

*Teresa Aguado Odina y Patricia Mata Benito (UNED)*

<input type="checkbox"/> para empezar a pensar .....	19
<input type="checkbox"/> información.....	29
<input type="checkbox"/> actividades y sugerencias .....	47
<input type="checkbox"/> recursos específicos y enlaces .....	52
<input type="checkbox"/> preguntas para la reflexión y evaluación.....	55
<input type="checkbox"/> referencias .....	56

<b>TEMA 2. Racismo: desde las diferencias a las desigualdades....</b>	59
---	----

*Carmen Osuna Nevado (UNED) y Margarita del Olmo(CSIC)*

<input type="checkbox"/> para empezar a pensar .....	61
<input type="checkbox"/> información.....	66
<input type="checkbox"/> actividades.....	84
<input type="checkbox"/> recursos .....	85
<input type="checkbox"/> cuestiones para la reflexión y la autoevaluación .....	87
<input type="checkbox"/> referencias .....	88

<b>TEMA 3. Educación y transformación social</b> .....	91
--	----

*Héctor S. Melero y Alberto Izquierdo Montero (UNED)*

<input type="checkbox"/> para empezar a pensar .....	93
<input type="checkbox"/> información .....	96
<input type="checkbox"/> actividades.....	116
<input type="checkbox"/> recursos específicos y enlaces .....	120
<input type="checkbox"/> cuestiones para la reflexión y la autoevaluación .....	122
<input type="checkbox"/> referencias .....	125

UNIDAD DIDÁCTICA II  
TRANSFORMACIÓN SOCIAL

<b>TEMA 4. Ciudadanía y participación democrática.....</b>	<b>131</b>
<i>Patricia Mata Benito y Alba Quirós (UNED)</i>	
<input type="checkbox"/> para empezar a pensar .....	133
<input type="checkbox"/> información.....	136
<input type="checkbox"/> actividades .....	159
<input type="checkbox"/> recursos específicos y enlaces .....	166
<input type="checkbox"/> referencias .....	175
<input type="checkbox"/> preguntas para la reflexión y evaluación.....	178
<b>TEMA 5. Mediación social en contextos educativos .....</b>	<b>179</b>
<i>Valeria de Ormaechea (Universidad de Barcelona) y David Abril (Universitat de les Illes Balears)</i>	
<input type="checkbox"/> para empezar a pensar .....	181
<input type="checkbox"/> información.....	182
<input type="checkbox"/> actividades.....	197
<input type="checkbox"/> cuestiones para la reflexión.....	199
<input type="checkbox"/> propuestas de colaboración .....	200
<input type="checkbox"/> recursos específicos y enlaces .....	201
<input type="checkbox"/> referencias .....	203

## Educación y transformación social

*Héctor S. Melero*

*Alberto Izquierdo Montero*

---

*UNED. Facultad de Educación*

---

### **Objetivos:**

- Realizar una aproximación conceptual a la transformación social desde una perspectiva de diversidad y equidad en educación.
- Comprender y explorar los vínculos existentes entre educación y transformación social.
- Inspirar nuestra praxis en Educación Social comprendiendo los elementos que definen el aprendizaje producido en los movimientos sociales, desde el reconocimiento de los mismos como agentes y espacios de educación y transformación social.
- Ofrecer actividades de autoevaluación, recursos (in)formativos y cuestiones para la reflexión en torno a las relaciones entre educación y transformación social.



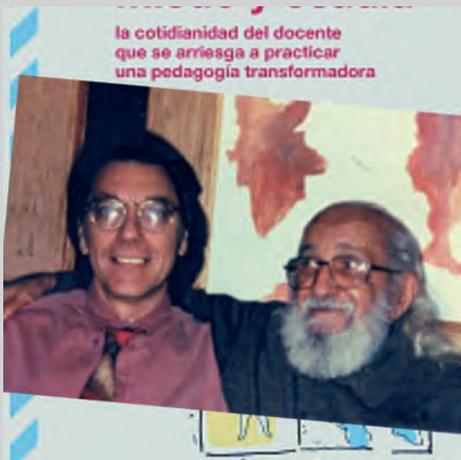
## Para empezar a pensar

---

Comenzamos presentando el siguiente diálogo entre los pedagogos críticos Paulo Freire e Ira Shor, confiando en que será útil para empezar a hacernos algunas preguntas que nos ayuden a situar el presente capítulo:

*«(...) Paulo: Además de un acto de conocimiento, la educación es también un acto político. Por eso no hay pedagogía neutra.*

*Ira: ¿Todas las pedagogías tienen una forma y un contenido que están relacionados con la sociedad, y todas implican relaciones sociales dentro de las aulas que se relacionan con el poder y la dominación?<sup>17</sup>*



*Paulo: Sí. Pienso, por ejemplo, que la ideología dominante «vive» dentro de nosotros y también controla la sociedad fuera de nosotros. Si esa dominación interna y externa fuera completa, definitiva, nunca podríamos pensar en la transformación social. Pero la transformación es posible porque la conciencia no es un espejo de la realidad, un simple reflejo, sino que es reflexiva y reflectora de la realidad. En tanto seres humanos conscientes, podemos descubrir cómo nos condiciona la ideología dominante. Podemos distanciarnos de nuestra época, y podemos aprender, por ello, cómo liberarnos mediante la lucha política en la sociedad. ¡Podemos luchar para ser libres precisamente porque sabemos que no lo somos! Por eso podemos pensar en la transformación.*

---

<sup>17</sup> Fotografía de Ira Shor y Paulo Freire. Composición creada por los autores de este capítulo a partir de dos imágenes extraídas en abril de 2021 del siguiente blog virtual: <https://gradoceroprensa.wordpress.com/2015/05/09/la-busqueda-de-una-pedagogia-transformadora-acerca-del-dialogo-entre-ira-shor-y-paulo-freire/>

*Ira: Me gusta la ironía de la conciencia, que hace posible la liberación. Podemos aprender a ser libres estudiando nuestra falta de libertad. Esta es la dialéctica de la clase liberadora. Es un lugar donde pensamos críticamente sobre las fuerzas que interfieren en nuestro pensamiento crítico. Así, las clases liberadoras iluminan las condiciones en las que nos encontramos para ayudarnos a superar esas condiciones.*

*Paulo: Esta es la invitación que hacemos a los estudiantes» (Freire y Shor, [1987] 2014, p. 34).*

Haremos dos anotaciones al diálogo que acabamos de leer antes de lanzar una serie de cuestiones para reflexionar a partir de lo que puede sugerirnos. En primer lugar, vemos que en la traducción al castellano del texto se utiliza el masculino genérico, sobre lo que Freire reconocería en textos posteriores (concretamente en *Pedagogía de la esperanza*), y aceptando las críticas recibidas por parte de colectivos feministas por el lenguaje androcéntrico de *Pedagogía del Oprimido*, que «el rechazo de la ideología machista, que implica necesariamente la recreación del lenguaje, es parte del sueño posible en favor de cambiar el mundo (...). Agréguese que no es puro idealismo no esperar que el mundo cambie radicalmente para ir cambiando el lenguaje. Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo<sup>18</sup>» (Freire, [1993], 2009, p. 64). En segundo lugar, a pesar de que la conversación parece centrarse prioritariamente en la educación escolar, os invitamos a trascender los contextos escolares en las reflexiones que realicéis, tanto en este primer apartado «para empezar a pensar...», como durante todo el capítulo; no solo porque este sea un manual vinculado al Grado en Educación Social, sino porque, como sabemos, reducir lo educativo a lo escolar supone un ejercicio artificioso que nos impide pensar la complejidad y el alcance de la educación.

Dicho esto, os proponemos dialogar con el texto a partir de las siguientes preguntas, esperando que éstas, a su vez, sean generadoras de

---

<sup>18</sup> Por esta razón en el presente texto se utiliza el genérico «persona» uno de los pocos (si no el único) en nuestra lengua que, como genérico, hace referencia a todas las identificaciones sexo-genéricas y desde el género lingüístico femenino, esto facilita la lectura evitando los desdoblamientos (los y las educadores y educadoras) a la vez que evidencia nuestro marco mental, que percibirá extrañeza ante el uso genérico del femenino. Lo usaremos también de forma omitida por facilitar la lectura, pudiendo escribir, por ejemplo, «las profesionales de la educación social» en vez de «las personas profesionales de la educación social» o «las educadoras» en vez de «las personas educadoras»

otras tantas, ya sea en vuestra discusión «interna», o en la que elaboréis junto a las demás personas:

- *¿A qué se refiere Freire cuando reconoce la educación como un «acto político»? ¿Y cuando dice que «no hay pedagogía neutra»?*
- *Ser conscientes de que no vivimos en un mundo justo, equitativo..., parece dar cabida a la posibilidad de transformarlo. Siguiendo esta idea, «la lucha política en la sociedad» a la que se refiere Freire, ¿puede convertirse también en una práctica pedagógica? ¿En qué sentido? ¿Se te ocurre algún ejemplo?*
- *La educación como posibilidad de pensar críticamente sobre «las fuerzas que interfieren en nuestro pensamiento crítico», como afirma Ira Shor, ¿qué sentido tiene para ti? ¿De qué puede servir ser conscientes de nuestras limitaciones y sesgos en la manera de percibir el mundo que habitamos? ¿Crees que como educadoras sociales nos compete esta tarea? ¿Puedes poner un ejemplo para ilustrar tu reflexión al respecto?*
- *En la constante tarea de pensar sobre y desde la vida social (lo que Freire denomina «realidad» o «mundo»), ¿qué voces deberíamos escuchar prioritariamente como educadoras sociales? ¿Junto a quiénes podríamos dialogar, pensar y aprender recíprocamente para interpretar críticamente los mecanismos de desigualdad que sostienen las sociedades en las que vivimos y que —quizá— pretendamos transformar...?*



## Información

---

### **SOBRE LA IDEA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

Cantaba Mercedes Sosa, cantautora argentina, que todo cambia y, por supuesto, nosotras y nosotros también. Concretamente, decía: «Cambia lo superficial / cambia también lo profundo / cambia el modo de pensar / cambia todo en este mundo / cambia el clima con los años / cambia el pastor su rebaño / y así como todo cambia / que yo cambie no es extraño...»<sup>19</sup>. Y es que, a pesar del aparente estatismo que identificamos en ciertas estructuras sociales, los cambios y las transformaciones ocurren, quizá más deprisa o más despacio de lo que nos gustaría, de una forma más o menos superficial o profunda, ¡y hacia unas «direcciones» u otras! Se trata de procesos complejos que conllevan —y son fruto de— múltiples interacciones entre agentes sociales en contextos históricos particulares. A veces cambian las formas, pero no el «fondo».

En lo relativo a las estructuras y relaciones de poder y desigualdad, podemos pensar en ejemplos en los que —como suele decirse— «todo cambia para que todo siga igual». En palabras del catedrático de Ciencia Política Joan Subirats, quien sugiere que estamos viviendo un cambio de época:

(...) en estos momentos, la exclusión social expresa la nueva configuración de las desigualdades en el contexto actual de transición hacia lo que se ha dado en llamar 'sociedad del conocimiento'. La cuestión social se transforma y adquiere una nueva naturaleza en las emergentes sociedades tecnológicas avanzadas. La exclusión social es, en buena parte, el reflejo de esa nueva naturaleza. Pero, ¿cuál es la novedad? (...) en un contexto de creciente heterogeneidad e individualización social, la exclusión va más allá de las desigualdades verticales del modelo industrial. La novedad radica en que la exclusión implica fracturas en el tejido social, la ruptu-

---

<sup>19</sup> Enlace a la interpretación de «Todo cambia» por parte de Mercedes Sosa en el Festival de Viña del Mar, Chile, 1993: [https://www.youtube.com/watch?v=ly7qPTh\\_K-c&ab\\_channel=FESTIVALDEVINACHILE](https://www.youtube.com/watch?v=ly7qPTh_K-c&ab_channel=FESTIVALDEVINACHILE)

ra de ciertas coordenadas básicas de integración. Y, en consecuencia, la aparición de una nueva escisión social en términos de dentro/fuera. Es a partir de ahí cuando podemos hablar de nuevos colectivos excluidos (Subirats, 2010, p. 13).

Entonces, siguiendo el argumento de Subirats, y asumiendo que «todo cambia», como cantaba Mercedes Sosa, podemos decir que tienen lugar constantes procesos que generan cambios y, a veces, transformaciones sociales en las formas de entender y habitar el mundo; los cuales pueden conllevar la aparición de nuevas situaciones de exclusión y opresión, o matices en las que veníamos conociendo hasta ese momento, pero también pueden dar lugar a situaciones más justas, equitativas, emancipatorias... Por eso, conviene que como educadoras dialoguemos y reflexionemos sobre las transformaciones hacia las que nos gustaría proyectar nuestros quehaceres educativos.

Sabemos que hay múltiples agentes sociales que, con mayor o menor capacidad de influencia, proponen —o imponen— sus prioridades para orientar los cambios en las formas de estar, relacionarnos y ser en el mundo. En este sentido, será importante que nos preguntemos a qué intereses pueden responder tales tentativas de transformación, así como qué implicaciones pueden tener para todas las personas involucradas o afectadas. Por ejemplo, pensando en la insistente campaña de alguna entidad bancaria centrada en mensajes imperativos como «no uses dinero», en tanto que apuesta por un denominado «humanismo digital», nos podríamos preguntar —entre otras cosas— en qué posición dejaría a mucha gente una posible virtualización del conjunto de los intercambios monetarios, o porqué le interesa a la entidad *agilizar* ese cambio concreto. De igual manera, y por centrarnos en nuestro campo, podemos analizar críticamente los conceptos que solemos manejar en educación en relación al cambio y a la transformación, como puede ser, entre otros, el término «innovación educativa», el cual no siempre viene acompañado de una práctica transformadora desde un punto de vista pedagógicos. Será útil que para cada caso en el que hablemos de «innovación educativa», «cambio educativo», «nueva educación», «transformación educativa», etc., nos auto-interroguemos acerca de en qué consiste dicha novedad y para qué está siendo o será útil (como nos sugiere, de manera



irónica y apelando a la autocrítica, la imagen del caballo de Troya que acompaña a estas líneas).<sup>20</sup>

Entonces, sabiendo que los cambios y las transformaciones sociales pueden darse en función de diversos intereses, pero que no todos ellos son los que consideramos que deberían motivarnos en tanto que educadoras sociales —como luego explicaremos, al pensar la transformación desde la diversidad y equidad en educación—, ¿a qué nos refe-

rimos con transformación social en el título de este capítulo? Avanzando alguna idea, los autores de este texto asumimos que la vocación transformadora de nuestra tarea educativa debe aspirar a definirse por un marcado carácter praxiológico, crítico-reflexivo y emancipatorio, siguiendo a Caride (2005). Esto pasa por reconocer la educación como una práctica política y «no neutra» —como explicaba Freire en el fragmento compartido al inicio de este capítulo—, lo que no significa otra cosa que tener en cuenta que nuestra *praxis* (acción y reflexión) educativa pertenece a los propios contextos sociales que trata de mejorar y que, por tanto, la Educación Social encuentra sentido en la creación colectiva de aprendizajes que las personas podamos utilizar para actuar sobre las situaciones que nos envuelven.

Estableciendo una analogía con la Filosofía, de la mano de Marina Garcés en su trabajo *El problema de la transformación social* (Garcés, 2010), donde hace un recorrido histórico respecto al debate centrado en la aplicabilidad a la vida social del trabajo filosófico, podemos acordar con ella que la cuestión de la transformación social desde la educación también supone profundizar en el diálogo sobre tres cuestiones centrales:

- la relación entre teoría y práctica;
- la relación entre racionalidad y emancipación;
- la redefinición de lo político.

<sup>20</sup> Meme elaborado por la investigadora militante y doctora en educación Aní Pérez desde su crítica a cierto filantropismo que mercantiliza la educación. Más info aquí: <https://twitter.com/aniquemas/status/1329850304817455105>

Estas relaciones se pueden concretar en múltiples preguntas, tales como: *¿Qué enfoques teóricos nutren nuestra mirada educativa y cómo ésta se ve modificada —o no— en la práctica? ¿Cómo construimos conocimientos desde la praxis educativa, y junto a quiénes? ¿De qué maneras específicas les resultan útiles los aprendizajes que promovemos como educadoras sociales a las personas junto a las que trabajamos? ¿Incide nuestra tarea socioeducativa en las formas que tenemos de organizar la vida en común?* Y es que, preguntar sobre cómo educar(nos) es preguntar sobre cómo queremos vivir, de ahí que sea necesario asumir que deberemos tratar de «hacer posible que cada uno pueda ser capaz de pensar por sí mismo, junto a otros, los problemas de su propio tiempo» (Garcés, 2020, p. 25), si es que pretendemos que nuestras acciones socioeducativas tengan esa vocación transformadora de la que hablamos en este capítulo.

Confiamos en que las siguientes líneas ofrezcan algunas pistas para seguir respondiendo colectivamente a estas y otras cuestiones, a la vez que surgen otras tantas...

## **La transformación social desde la diversidad en educación**

Pero aún no hemos concretado qué entendemos por transformación social desde la diversidad e igualdad en educación o a qué nos estamos refiriendo. Para ello debemos hacer una distinción entre cambio y transformación, igual que lo hacemos entre diversidad y diferencia, como ya hemos visto en anteriores capítulos.

Al igual que la diversidad, el cambio es algo intrínseco a la realidad social. De hecho, ambas ideas forman parte del reconocimiento de la complejidad social en la que nos movemos y en la que nos desempeñamos como profesionales de la acción socioeducativa. Tres elementos están implícitos en el reconocimiento de esta complejidad:

- **La diversidad**, infinita e inagotable (Santos, 2009). Todas y cada una somos diversas, únicas, porque nos constituimos incorporando selectivamente elementos del contexto en el que nos desenvolvemos y a la vez modificándolos e (re)interpretándolos en relación a nuestro bagaje, o lo que es lo mismo, a las incorporaciones previas igualmente reinterpretadas.

- **La comunicación.** Porque dicha diversidad no se crea en el vacío, esos elementos que incorporamos y modificamos no son más que significados que construimos intersubjetivamente, es decir, en la relación con las demás personas, en la comunicación. La comunicación y/o la relación nos permite construir y reconstruir nuestra diversidad. Es por eso que decimos que reconocer la diversidad es poner al individuo en el centro, pero rechazando el individualismo. Es reconocer al sujeto inserto en una red intersubjetiva de la que forma parte (Abdallah-Pretceille, 2001).
- **El cambio.** Y todo esto está en continuo cambio, toda la red intersubjetiva de la que hablamos y todas las personas que forman parte de ella se influyen continuamente, reinterpretan y modifican los significados que intercambian en el mismo momento que los intercambian y al hacerlo, como acabamos de explicar, construyen y modifican su propia individualidad, su propia diversidad.

Solemos decir que nuestra profesión se ejerce en contextos complejos, pero esto es así porque la ejercemos en contextos sociales «naturales» o, dicho de otro modo, en contextos sociales que están en un continuo cambio producto de las relaciones entre personas (diversas), las cuales cambian simultáneamente en dicha relación. Entendiendo además que esta diversidad individual y relacional incluye tanto elementos que nos diferencian como que nos asemejan a las demás y en combinaciones únicas y siempre dinámicas.

Bien, una vez definido el cambio como un elemento inherente de la realidad social podemos utilizar el concepto de transformación social para introducir un aspecto fundamental en educación, la intencionalidad. Que el cambio sea «la norma» es de hecho lo que permite el aprendizaje, si no fuéramos seres cambiantes no podríamos aprender y tampoco educar. Como veremos más adelante, el aprendizaje puede producirse sin haberse buscado, e incluso puede pasar desapercibido o no ser consciente, pero va ligado al cambio, aunque tenga matices distintos, y por lo tanto también es inherente al ser humano. Sin embargo, la educación es siempre un acto premeditado<sup>21</sup>, requiere una intencionalidad

<sup>21</sup> Aunque no todo lo que enseñamos y se aprende en la acción educativa sea premeditado. Podríamos discutir que el acto educativo, en tanto acción comunicativa, es mucho más complejo que la intencionalidad que lo ha dado origen, e incluso que el acto educativo supera los límites de la

que pretende tanto hacer que el aprendizaje producido sea consciente como que el cambio se produzca en una dirección determinada.

Esta es por tanto la distinción que queremos introducir entre estos dos conceptos; el cambio es una realidad inevitable, pero el ser humano puede orientar ese cambio y darle una dirección. Con ello puede buscar la continuidad de lo existente, lo que entroncaría con la función reproductora de la educación que nos permite incorporarnos a los significados que se comparten dentro de una comunidad, pero también puede buscar la modificación de la realidad social, vinculándolo con la función transformadora de la educación. A esto es a lo que queremos denominar transformación social; *la intención o capacidad de orientar el cambio social hacia los fines que se consideran adecuados o deseables*.

En este punto debemos introducir un matiz respecto a la distinción entre la función reproductora y la transformadora, pues tal y como lo hemos planteado podría entenderse como funciones antagónicas, pero en realidad son complementarias. La educación requiere de las dos, si la acción educativa carece de cualquiera de ellas, estará incompleta; de hecho, su distinción debería tener sólo un carácter explicativo. La acción educativa en contextos complejos (intersubjetivos, cambiantes y llenos de diversidad) inevitablemente transmite significados culturales a la vez que los transforma. Una acción educativa plena debería ayudar a las personas con las que trabajamos tanto a desarrollar las competencias que le permitan incorporarse a la sociedad en la que vive como desarrollar las competencias que le permitan transformar dicha sociedad.

Una vez aclarado ese punto y definida la transformación, quedaría solo explicitar hacia dónde deberíamos dirigir esa transformación. ¿Cuáles son esos fines adecuados y deseables desde el punto de vista de la diversidad en educación? Desde un enfoque intercultural en educación que respeta y valora la diversidad, la transformación social buscará la construcción de espacios horizontales y dialógicos que faciliten un encuentro intersubjetivo en el que todas las personas puedan ser parte, tener parte y tomar parte (Mata, 2017) de forma equitativa, pues esta es la única manera de garantizar dicho respeto a la diversidad. Lo que debe perseguir la transformación social es, por tanto, la profundización

---

propia educación, distinguiendo con ello entre lo educativo y la educación, pero no es este el lugar para estas disertaciones, así que tendremos que dejarlo para otro momento.

democrática y la justicia social. Lo que además pensamos que está en el fundamento y la raíz de la educación social, educar para construir un mundo más justo y democrático (Melero, 2018a). Hablamos más sobre ello en el siguiente apartado.

### **Algunas ideas o implicaciones de la vocación transformadora de la Educación Social**

Entre los *Documentos profesionalizadores* (ASEDES y CGCEES, 2007)<sup>22</sup> de la Educación Social, encontramos múltiples pistas que pueden hacernos pensar en un compromiso con la transformación social inherente a esta figura profesional. Se entiende la disciplina como una profesión de carácter pedagógico que ha de asegurar el derecho a la ciudadanía<sup>23</sup> para todas, como decíamos anteriormente. Entre los principios éticos que se señalan en el documento, rescatamos, por ejemplo, el respeto a los Derechos Humanos y la interiorización del principio de justicia social como horizonte de la acción socioeducativa. Por su parte, las tareas y funciones de la educadora social podríamos resumirlas en crear las condiciones (relaciones, espacios, procesos, recursos...) para caminar colectivamente, a partir de pasos concretos, hacia esos compromisos asumidos. Con esto sólo pretendemos seguir enfatizando que la relación entre educación social y transformación es, o debería ser, bastante estrecha, ya desde la propia *razón de ser* de dicha profesión, comprometida con la democracia y la justicia social<sup>24</sup>.

En este sentido apuntamos a continuación algunas ideas que pueden servirnos para dialogar desde esa relación entre racionalidades/conocimientos/saberes y emancipación que señalamos anteriormente citando

---

<sup>22</sup> Asociación Estatal de Educación Social y Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. En este documento puede encontrarse una propuesta de definición de Educación Social; el código deontológico del educador y la educadora social y un catálogo de competencias y funciones vinculadas a su desarrollo profesional. También es interesante conocer los documentos de la AIEJI (Asociación Internacional de Educadores Sociales). <http://aieji.net/>

<sup>23</sup> Revisando el capítulo sobre ciudadanía y participación de este mismo manual nos preguntamos, ¿qué noción de ciudadanía deberíamos impulsar como educadoras sociales?

<sup>24</sup> Desde este compromiso analizamos, en trabajos anteriores (Melero, 2017, 2018a), distintos documentos elaborados por asociaciones profesionales nacionales e internacionales (ASEDES-CGCEES y AIEJI), de hecho consideramos estos dos trabajos como lecturas complementarias pues profundizan en algunos aspectos que se mencionan en el presente texto.

a Marina Garcés (2010), ya que a veces manejamos algunas lógicas neoliberales y neocoloniales (Torres, 2017) que nos dificultan activar cualquier tipo de proceso transformador en la línea de la profundización democrática:

- En primer lugar, rescatamos la idea ya mencionada acerca de que tanto las «reproducciones» como las «transgresiones» o transformaciones de las estructuras y relaciones de poder conviven en la acción educativa (Rodríguez Fernández, 2018). Analizar sus manifestaciones en nuestra práctica concreta, será un primer e importante paso. A ello nos invita Paul Willis en su trabajo etnográfico, desde el acompañamiento a las trayectorias vitales de jóvenes desde sus últimos años escolares hasta sus primeras inserciones en el ámbito laboral<sup>25</sup>:

No obstante, en particular, los maestros (y maestras, y educadoras/es sociales)<sup>26</sup> deberían prestar atención a los modos en los que su propio proceso de trabajo y los cambios en dicho proceso se ven implicados en la *Producción Cultural* y en la *Reproducción Cultural* de los dominantes o de los subordinados. Ciertamente, el desarrollo de sistemas jerárquicos y de control traduce la *Producción Cultural* de los subordinados en ‘problemas sociales’, problemas de ‘control’ y ‘patología’ (...). Los maestros (y maestras, educadoras...) han de investigar colectivamente las formas locales y directas por las que entran en cortocircuito las jerarquías de control, para tratar con las continuidades entre los modos de la *Producción Cultural* de los subordinados en la escuela, la comunidad y el lugar de trabajo; y para acceder a una política más adecuada para la educación, que se ocupe del desarrollo de la clase trabajadora más que de su regulación (Willis, 1981, cit. en Velasco Maillo, García Castaño y Díaz de Rada, 2010, p. 460).

- Por tanto, puesto que en Educación Social solemos trabajar —aunque no solo— a partir de lo que se denominan «problemas sociales», convendrá preguntarse *cuál* es el problema —o los problemas— de fondo y para *quién* es o son un problema.

---

<sup>25</sup> Dicho trabajo etnográfico dio lugar a una obra de recomendable lectura, titulada (en su versión en castellano): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Editorial AKAL.

<sup>26</sup> El paréntesis es un añadido nuestro.

Muchas veces la definición institucional de la problemática no corresponde con la visión de las personas junto a las que vamos a trabajar. En otras palabras: «se trata de escuchar los ‘dolores’, los ‘placeres’, las estrategias que tiene la gente sobre la realidad que vive. No podemos pretender escuchar los ‘verdaderos’ problemas, porque eso requiere una construcción colectiva» (Arnanz *et al.*, 2020). Y, como nos recuerda también de forma humorística el pedagogo e ilustrador Francesco Tonucci (Frato o Fratto)<sup>27</sup>, no siempre coinciden las preocupaciones que rondan las cabezas de las diversas personas implicadas en la acción educativa, por lo que tratar de reconocerlas y activar procesos participativos y dialógicos para visibilizarlas y ponerlas en común pasará por reconocer el componente de investigación, de indagación crítica, que conlleva nuestra práctica educativa (Abril y Ballesteros, 2019).

- Además, cierta tradición o trayectoria de la Educación Social nos lleva, a veces, a explicar todos los problemas sociales desde una supuesta carencia educativa de las personas junto a las que trabajamos, en lugar de apuntar la necesidad de transformación hacia las situaciones de desigualdad. Solemos creer, en definitiva, que quienes tienen que *cambiar* son las personas que más están sufriendo esa balanza desigual, en lugar de las estructuras, relaciones y dinámicas que la reproducen. Esto, en ocasiones, supone abrazar formas de *pensar y hacer* en las profesiones sociales más cercanas a los orígenes etimológicos de la palabra «intervención» (socioeducativa) que a otros formulados más emancipadores, como nos advierte la pedagoga Violeta Núñez en una entrevista realizada por la también pedagoga Gloria E. Hernández Flores:

La intervención es un concepto que en su origen (se puede ver en un diccionario etimológico o incluso en cualquiera de uso común), se empleó en cirugía: en una intervención quirúrgica se extrae algo pernicioso. Es decir, el término tiene la connotación de extirpar. Luego se traslada al ámbito militar: la intervención militar que todos conocemos. Otro de los efectos de la palabra intervención, justamente por las marcas de su procedencia, es que erradica lo

---

<sup>27</sup> Viñeta tomada de la web «EducActívate. Revista de Educación», en el mes de mayo de 2021: <https://www.educactivate.com/buenos-dias-frato/>

propio del acto educativo: ser una acción impredecible, incalculable (...). La acción o praxis se diferencia de hacer, de intervenir, que tiene el sentido de fabricar (poiesis). La intervención, la fabricación, sigue un plan pre-determinado; quien la realiza «sabe» cuáles son los objetivos, los tiempos, el sentido último al que debe llegar quien es sujeto



(en realidad objeto), de su intervención. El que interviene considera que el objeto/sujeto «mejora» si cumple con lo establecido, si se somete, sí admite que lo que se ha pensado para él es lo mejor y lo cumple. Es un pensamiento profundamente higienista. Bien por el contrario, la acción (y esto ya lo planteó Aristóteles), está abierta al acontecimiento, a lo que emerge, y lo que emerge en la acción educativa es el propio sujeto. No hay un plan previo; nadie tiene que llegar a un sitio preestablecido, sino a aquellos a los que el propio sujeto se dirige y crea o recrea y le permiten seguir rumbo a otros. La educación entendida como acción procura poner a los sujetos (¡y no importan aquí las valoraciones, ni los informes previos, ni el organigrama familiar!) en contacto con la cultura plural, provocando y planteando condiciones de encuentros, condiciones de apropiación, uso y transformación (Nuñez, cit. en Hernández Flores, 2011, pp. 189 y 193).

- Es esta función de generación de condiciones y encuentros para la transformación social, también presente en los mencionados documentos profesionalizantes de la Educación Social (ASEDES y CGCEES, 2007), la que queremos enfatizar en este capítulo. Una acción socioeducativa que dé lugar a procesos de reinterpretación colectiva de los escenarios sociales que nos envuelven, tejiendo relaciones «desde la incertidumbre, con todas las implicaciones que esto conlleva en relación —y en confrontación— con el mode-

lo vigente, muy influido por parámetros lineales y próximos a la ‘ingeniería social’ (Melendro, De Juanas Oliva, Rodríguez-Bravo, 2018, p. 117).

Sirvan estas ideas para reflexionar sobre las posibilidades de la transformación social desde una educación social que se comprometa con el respeto a la diversidad y, por tanto, con la democracia y la justicia social, atendiendo, para ello, a ciertas lógicas que, más que resultar útiles, consideramos que suelen *zancadillear* ese propósito. Apostamos por una acción socioeducativa que nos ayude a *leer* e interpretar el mundo en el que vivimos, como diría Freire, aprendiendo conjuntamente en ese inacabable proceso de concientización, en tanto que condición para poner en marcha pedagogías «de la indignación y la esperanza» (Foessa, 2019, p. 397) que nos acerquen hacia la transformación de los contextos desiguales que vivimos. Para ello, en este segundo bloque, reconocemos una oportunidad de aprendizaje inestimable, más o menos al alcance de nuestras manos: aprender de y desde los movimientos sociales.

### **Los movimientos sociales como agentes educativos *de, desde y para* la transformación**

Lo primero es aclarar que utilizamos el término «movimientos sociales» por ser el de uso habitual en nuestro contexto, pero es interesante mencionar el desplazamiento semántico hacia el término «movimientos populares» en Latinoamérica, por el potencial del adjetivo «popular» para recupera la naturaleza política y no solo social de estos movimientos (Palumbo, 2016). Dicho esto, podemos entender los movimientos sociales como agentes colectivos y espacios para la transformación social que, de una manera u otra, se definen en la medida en que se aproximan a las siguientes coordenadas propuestas por Nora Gluz:

- la relación con lo político y con las políticas a través del cuestionamiento a las relaciones de dominación,
- la articulación de intereses por fuera del sistema político institucional,

- la heterogeneidad de los actores y del tipo de acciones colectivas,
- su surgimiento desde los «márgenes»
- y un fuerte anclaje territorial (Gluz, 2013, p. 25).

Esta es solo una propuesta para comprender lo que puede entenderse por «movimiento social», pero será más interesante, para lo que aquí nos ocupa, el potencial pedagógico que seamos capaces de reconocer en esos espacios orientados a la transformación social. En este sentido, habitualmente se ha concebido a los movimientos sociales como meros «objetos de estudio», es decir, algo así como una colectividad y/o espacio de los que obtener información y construir conocimiento científico desde universidades, centros de investigación, administraciones públicas, *think tanks*, etc. Sin embargo, de un tiempo a esta parte, venimos reconociendo que

... los conocimientos de los pueblos en movimiento, de las comunidades en resistencia y de muchos movimientos sociales están en la avanzada del pensamiento para las transiciones, y cobran una relevancia inusitada para la reconstitución de mundos ante las graves crisis ecológicas y sociales que enfrentamos, más que los conocimientos de expertos, las instituciones y la academia (aclaro que esto no quiere decir que estos últimos sean inútiles, sino que ya son claramente insuficientes para generar las preguntas y pautas para enfrentar las crisis) (Escobar, 2017, p. 58).

En las palabras anteriores, Arturo Escobar nos invita a concebir a los movimientos sociales más como sujetos colectivos generadores de conocimientos y aprendizajes en sí mismos, a partir de sus andanzas hacia la incidencia social y política, en lugar de meramente como «objetos de estudio» mediante los cuales construir conocimiento desde la academia y otras instancias. En este sentido es en el que los reconocemos como agentes y espacios educativos que proponen y practican experiencias y modelos de ciudadanía mucho más amplios que la *estrechez cívica*<sup>28</sup> propuesta desde las instituciones de gobierno y de producción de conocimiento hegemónicas (Grosso, 2018). De hecho, reconocer que los movimientos sociales son espacios educativos y de construcción de

---

<sup>28</sup> Ver capítulo sobre ciudadanía y participación de este manual para comprender los límites del enfoque cívico del concepto ciudadanía a los que nos referimos con el adjetivo «estrechez».

conocimiento nos permite ampliar y desafiar la comprensión de cómo, dónde y cuándo se produce el conocimiento, la educación y el aprendizaje (Choudry, 2009), algo que, en cierta manera, también hacemos desde la acción socioeducativa. Desde este reconocimiento podemos tratar de comprender la relación entre educación y movimientos sociales siguiendo distintos enfoques y distintas aproximaciones. Sin necesidad de enumerarlas todas aquí, y para centrarnos en aquello que nos interesa en este trabajo, nos parece útil la tipología planteada por Michi, Di Matteo y Vila, tal y como la recoge María Mercedes Palumbo:

[la tipología] pretende abarcar los «formatos» de la educación en movimientos populares, descentrando la concepción hegemónica de la escuela como único espacio formativo y del niño como sujeto pedagógico por excelencia. En esta clave de lectura, proponen tres espacios-momentos formativos cuyas fronteras se tornan, a menudo, borrosas: [1] las «escuelas» gestadas y conducidas por los movimientos; [2] los espacios-momentos intencionalmente formativos denominados «talleres»; [3] y los espacios-momentos «que también son formativos» bajo la premisa de que el movimiento social es un principio y un sujeto educativo (Palumbo, 2016: 226-227).

Nuestro trabajo, y lo que planteamos en este capítulo, se centra en este último espacio-momento, que además entronca con el estudio sobre el aprendizaje en los movimientos sociales desarrollado desde el campo de la educación de personas adultas (Niesz et al., 2018). Indagar en las formas en que los movimientos sociales crean conocimiento y producen aprendizaje más allá de los espacios-momentos intencionales, como las «escuelas» y «talleres», nos parece útil para la acción socioeducativa porque nos muestra otras formas y estrategias para realizar nuestra labor y, además, acerca esa labor hacia una educación para la transformación social.

Empecemos por cómo los movimientos sociales crean nuevo conocimiento, pues esto se relaciona con aquello que decíamos al principio de que pensar en la transformación social supone profundizar en la relación entre teoría y práctica, y además explica por qué estamos usando el término praxis, entendido tal y como lo definía Freire (1980[1970]: 32), «praxis que es reflexión y acción de las personas<sup>29</sup> sobre el mundo para transformarlo», para hablar de nuestra acción socioeducativa.

<sup>29</sup> Hemos cambiado «los hombres» del original por «las personas» pues como hemos explicado al principio Freire aceptó las críticas desde el movimiento feminista y expresó su deseo de

Efectivamente, los movimientos sociales producen conocimiento nuevo desde la reflexión crítica y la acción transformadora y siempre de manera colectiva (Cox, 2014). Desde la reflexión crítica producen controversias e impugna los límites de las instituciones y los valores que las sostienen (Delgado, 2011) y, simultáneamente, desde las acciones que realizan enfocadas a la transformación de las injusticias y las relaciones de poder (Hall, 2009), ponen en práctica y experimentan «otros mundos posibles». Ambas están intrínsecamente unidas en lo que Luque (2003) llama la «función discursiva» de los movimientos sociales, es decir, la creación y difusión de nuevo conocimiento, el cual no se queda dentro del movimiento, sino que se extiende a personas y grupos que no participen directamente en los mismos (Hall, 2009). En resumen, los movimientos sociales crean conocimiento desde su praxis.

En cuanto a cómo se aprende en los movimientos sociales. Es una pregunta que resulta especialmente interesante para la educación social, ya que pone en valor elementos clave de la acción socioeducativa que, en muchos casos y desde nuestro punto de vista, no han recibido una atención prioritaria cuando se habla de educación.

Si algo caracteriza el aprendizaje en los movimientos sociales es su complejidad, ya que combina e interrelaciona múltiples características que lo hacen difícil de aprehender desde visiones simplistas. El aprendizaje en los movimientos sociales es incidental, informal, incrustado en la práctica, tácito y no siempre reconocido, además es imprevisto ya que a pesar de ser evolutivo y acumulativo no es lineal (Foley, 1999), por ello son tan importantes las acciones sostenidas en el tiempo como las puntuales en relación al aprendizaje (Ollis, 2011). Cualquier educadora puede reconocer todas estas características en su práctica, quizá nos falte darles la importancia y el valor que merecen para educar desde el reconocimiento de la complejidad de la realidad social y, o por tanto, de la complejidad de nuestra praxis. Sobre esto queremos hablar en el siguiente apartado.

---

modificar su propio lenguaje.

## Elementos para una praxis educativa transformadora

Desde nuestro trabajo (Melero, 2018b) hemos identificado algunos elementos que pueden ayudar a enfocar la praxis socioeducativa para la transformación social. Los resumimos a continuación, pero advertimos que lo que sigue no debe entenderse como un modelo cerrado ni inequívoco. Si algo parece claro desde el enfoque intercultural en educación o desde el respeto a la diversidad en educación es que no pueden existir modelos ni «recetas» preestablecidos. Lo que sigue puede servir como un «marco» de análisis o valoración de nuestra propia praxis, siempre y cuando lo entendamos de manera abierta y por tanto que puede (y debe) ser modificada en cada contexto.

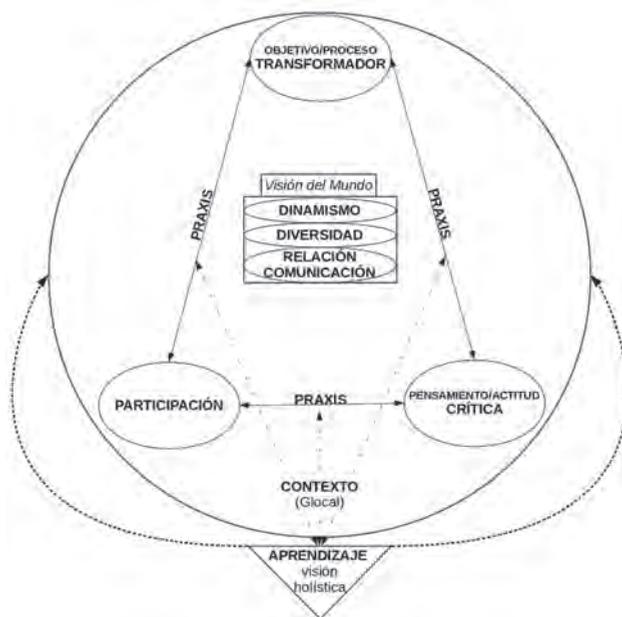
Nuestro «marco» pone en relación distintos elementos identificados en la práctica de los movimientos sociales y también elementos que emanan del enfoque intercultural en educación. Vamos a explicar de forma breve cada uno de ellos y mostrar un esquema gráfico, pero queremos empezar por el elemento *transformador* dando más detalle y profundizando algo más que en el resto, pues entendemos que está en la finalidad última de los movimientos sociales.

El objetivo o finalidad de los movimientos sociales es la transformación social para mejorar la calidad de vida de las personas y los grupos, lo que implica, como ya dijimos, la profundización democrática y la justicia social. Lo primero requiere aumentar la capacidad de decisión e incidencia en la vida pública, y lo segundo, eliminar la desigualdad y la exclusión social. Puesto que esto no se consigue de un día para otro, la transformación social se formula como proceso, lo que permite situar las acciones propias (de los movimientos, pero también las nuestras) como pequeños pasos dentro de un largo camino que conecta dichas acciones con otros movimientos sociales y personas del pasado, presente y futuro que dieron, están dando o darán sus propios pasos con el mismo propósito. Es un proceso acumulativo, pero no lineal (tiene distintas velocidades y direcciones, pero mantiene su sentido), ni siempre predecible. Esto alimenta la esperanza ya que nunca se sabe cuando un pequeño paso se convertirá en un gran salto dentro de ese proceso y porque ningún objetivo es inalcanzable, simplemente unos requieren más pasos que otros, pero todo se consigue con la suma de suficientes acciones conectadas y, preferentemente, colectivas.

Este elemento transformador que orienta el cambio hacia la democracia y la justicia social se conecta con otros dos: el elemento *crítico*, que permite cuestionar la realidad que se pretende transformar y además busca y potencia nuevos modos de actuar y relacionarse. Y el elemento *participativo* que define el modo de actuar en los movimientos sociales, una participación activa y colectiva que supone la capacidad de incidencia real de las personas implicadas en las acciones y decisiones.

Estos tres elementos están interconectados, de forma que cada elemento influye en los otros dos, de hecho es tal la imbricación que, dependiendo del momento, cada uno es parte de los otros y a la vez los contiene, pudiendo comportarse como principio orientador y/o como método de trabajo. Y es que la relación entre ellos está mediatizada por la praxis situada, es decir, contextual, de los movimientos sociales.

Toda esto se produce dentro de un marco axiológico y epistémico, una visión del mundo, que puede concretarse a través de los tres elementos por lo que definimos la complejidad social; la diversidad, la relación/comunicación y el cambio o dinamismo, que ya hemos explicado, y a los que hay que otorgar máxima importancia para producir prácticas educativas encaminadas a la transformación social.



## **Y, entonces, ¿cómo podemos traducir todo esto en la praxis de la Educación Social?**

Para contestar a esta pregunta vamos a empezar por lo último que acabamos de ver, atendiendo al «marco» explicado, del que sucintamente podemos inferir ciertas implicaciones para nuestra praxis:

- El hecho de que la participación, la crítica y la transformación estén tan imbricadas implica que no podremos tener una práctica transformadora sin participación ni pensamiento/actitud crítica. Lo primero implica que debemos hacer lo posible por democratizar nuestro espacio de trabajo, dado que hablamos de una participación sustantiva, no simple (Trilla y Novella, 2001), con capacidad de incidencia y decisión, no con mera presencia, tendremos que aumentar la profundidad y calidad de esa participación entre todas las personas implicada. Lo segundo implica tanto desarrollar esta capacidad crítica en las personas con/junto a las que trabajamos, como recibir dicha capacidad y sus distintas manifestaciones en tanto que una gran oportunidad de mejora.
- Puesto que estos elementos se relacionan a través de una praxis situada, insistimos otra vez, debemos entender nuestra acción educativa como algo que requiere de reflexión y práctica. De nada sirven reflexiones alejadas de nuestro quehacer por muy interesantes que sean, pero tampoco propuestas tecnicistas que pretenden convertir la educación en un conjunto de protocolos estandarizados de aplicación universal. No existen recetas útiles en cualquier contexto (tampoco el «marco» que te hemos presentado) y por eso *ser* educadora social requiere de una reflexión constante de nuestro ejercicio profesional para poder adaptarse eficazmente a la realidad compleja en la que trabajamos, de igual manera requiere de un cuestionamiento permanente para asegurarnos que dicho trabajo facilita y persigue la profundización democrática y la justicia social.
- En cuanto a los tres elementos implícitos en la visión compleja de la realidad social: debemos prestar atención a cómo se producen las relaciones y potenciar una comunicación que facilite la inclusión de todas las voces. Debemos por tanto generar espacios seguros donde primen el respeto y el cuidado por las demás per-

sonas, así como dialógicos donde se escuche, respete y aproveche los distintos puntos de vista. Además, tanto la participación como la crítica requieren de la construcción de este tipo de espacios. Por su parte el cambio, que es lo que permite nuestra labor, solo habría que tratar de orientarlo hacia esos fines adecuados y deseables de los que hemos hablado, que no es poco. Es interesante plantearse objetivos transformadores en cualquier contexto de trabajo, adecuados a este, pero que persigan modificar las situaciones injustas que están en la raíz de muchos de los «problemas» con los que trabajamos, evitando estancarnos en prácticas que solo se centren en «paliar» los «problemas» más urgentes e inmediatos, a los que también debemos dar respuesta, pero que no deben hacernos perder una visión más amplia de la situación.

- Mención aparte merece el elemento *diversidad*, no solo por ser lo que nos ocupa en este libro, sino porque cuestiona de lleno una de nuestras prácticas habituales: el uso de categorías para definir poblaciones con las que desarrollar nuestro trabajo. Como se ha explicado en el primer capítulo de este libro, las categorías ocultan a las personas concretas junto a las que trabajamos, su uso tiene una función de simplificación de la realidad que facilita la comunicación, pero dicho uso debe hacerse desde una postura crítica y contextual, evitando con ello generalizaciones y teniendo la precaución de cambiarlas cuando estén dificultando nuestra labor transformadora. Hemos comentado en otros trabajos (Melero, 2017; 2018a) que debemos tener presentes tres consideraciones sobre las categorías; *son limitadas*, no definen la realidad en todas su complejidad, sino que la simplifican, por tanto su utilidad analítica es limitada; *son construcciones sociales*, y por tanto no son neutras ni universales, han sido construidas por determinados grupos y responden a su escala de valores e intereses, razón por la que implican un juicio de valor sobre la realidad social produciendo jerarquizaciones según los intereses de dicho grupo; *pueden legitimar la desigualdad*, dado que dichas jerarquizaciones construidas a partir de intereses grupales tienden a naturalizarse ocultando o legitimando los privilegios de dicho grupo, lo que es especialmente importante en nuestro trabajo porque permite la creación de perfiles poblacionales útiles para realizar prácticas de

control social sobre individuos y grupos concreto<sup>30</sup>. El uso crítico de las categorías permite estar prevenido ante estas limitaciones y peligros, pero lo fundamental es recordar que la educación es un acto comunicativo, y esto implica reconocer a la persona o personas que tenemos delante, con toda su diversidad e irreductibilidad a ninguna categoría social.

Para terminar, queremos dar valor, brevemente, a los elementos del aprendizaje en los movimientos sociales que se asemejan a los de la acción socioeducativa. En este sentido, podemos decir que este aprendizaje suele ser:

- *Incidental*, lo que implica que puede suceder en cualquier momento y lugar. Tan importante es planificar la acción educativa para tratar de asegurar el propósito con el que se realiza, como reconocer los momentos educativos que sobrevienen y saber aprovecharlos.
- *Informal*<sup>31</sup>, es decir, que el aprendizaje también se produce en otros espacios y no solo los construidos con una intención educativa, a veces será más fácil un aprendizaje fuera de estos espacios intencionales.
- *Incrustado en la práctica*, en nuestro quehacer diario y en el de las personas con/junto a las que trabajamos, esta es la razón por la que realizamos determinadas actividades que pretenden poner en práctica y desarrollar determinadas habilidades y competencias de las personas con/junto a las que trabajamos.
- *Tácito y no siempre reconocido*, aprendemos más cosas de las que nos damos cuenta, pero reconocer un aprendizaje lo consolida. Parte de nuestra labor es reconocer ese aprendizaje producido y ayudar a hacerlo consciente, también en nosotras mismas.
- *Imprevisto (acumulativo pero no lineal)*, esto nos permite

---

<sup>30</sup> Revisando el capítulo sobre racismo es interesante preguntarse cómo la categorización social responde al mismo mecanismo usado por el racismo.

<sup>31</sup> Tampoco es el momento de problematizar la diferenciación entre formal, no formal e informal, aunque sí recordar que la misma responde a razones explicativas, y que en la realidad los límites no son claros ni impermeables.