

## **TERRITORIOS VIVOS, PEDAGOGÍAS EN MOVIMIENTO: HACIA MUNDOS RELACIONALES EN LA PEDAGOGÍA SOCIAL LATINOAMERICANA**

*Territórios vivos, pedagogias em movimento:  
Rumo a mundos relacionais na Pedagogia Social Latino-americana*

*Lived territories, pedagogies in motion:  
Towards relational worlds in Latin American Social Pedagogy*

Ana Victoria Britos Castro   
María Belén Arbelo Almada 

### **RESUMEN**

Este artículo propone una lectura latinoamericana de la Pedagogía Social, repensando la tensión “saber-poder” presente en las formas epistémicas, políticas y pedagógicas modernas coloniales, capitalistas y patriarcales del campo disciplinar. Desde las epistemes críticas y descolonizadoras, consideramos posible una ruptura con el orden establecido, inscripto en una racionalidad específica, la cual proyecta a Europa hacia el resto del mundo, como civilización y progreso, ocultando la violencia y explotación de los territorios y los cuerpos que en ellos cohabitan. En este marco, el objetivo central de este escrito se constituye en torno a dos dimensiones. La primera, repensar las prácticas epistémicas, políticas y pedagógicas mirando con atención las huellas coloniales en ellas inscriptas; la segunda en la configuración de una constelación categorial para una pedagogía social crítica. Desde aquí se presenta un análisis específico sobre las nociones de pluriverso, lugar-territorio y geo/pedagogía. Dichas nociones posibilitan repensar un proyecto pedagógico y político vinculado con las memorias y experiencias vitales históricas. Es por ello que, una Pedagogía

Social latinoamericana conlleva un quehacer reflexivo inseparable de su contexto de producción potenciando una co-construcción permanente entre teoría y práctica.

**Palabras clave:** Educación social crítica; Decolonialidad; Pluriverso; Lugar-territorio; Geo/pedagogías.

## RESUMO

Este artigo propõe uma leitura latino-americana da Pedagogia Social, repensando a tensão de "conhecimento-poder" presente nas formas modernas coloniais, capitalistas e patriarcais epistêmicas, políticas e pedagógicas do campo disciplinar. A partir dos epistemes crítico e descolonizador, consideramos possível uma ruptura com a ordem estabelecida, inscrita em uma racionalidade específica, que projeta a Europa para o resto do mundo, como civilização e progresso, escondendo a violência e a exploração dos territórios e dos corpos que os coabitam. Nesse contexto, o objetivo central deste artigo é constituído em torno de duas dimensões. A primeira é repensar as práticas epistêmicas, políticas e pedagógicas olhando cuidadosamente para os traços coloniais inscritos nelas; a segunda na configuração de uma constelação categórica para uma pedagogia social crítica. A partir daqui, é apresentada uma análise específica das noções de pluriverso, território de lugar e geo/pedagogia. Essas noções possibilitam repensar um projeto pedagógico e político ligado a memórias históricas e experiências de vida. É por isso que uma Pedagogia Social Latino-Americana implica uma tarefa reflexiva inseparável de seu contexto de produção, promovendo uma Co-construção permanente entre teoria e prática.

**Palavras-chave:** Educação Social Crítica; Decolonialidade; Pluriverso; Território de lugar; Geo/pedagogia.

## ABSTRACT

This article proposes a Latin American reading of Social Pedagogy, rethinking the "knowledge-power" tension present in modern colonial, capitalist, and patriarchal epistemic, political, and pedagogical forms in the disciplinary field. From critical and decolonizing epistemes, we consider it possible to break with the established order, inscribed in a specific rationality, which projects Europe onto the rest of the world as civilization and progress, hiding the violence and exploitation of the territories and the bodies that cohabit them. In this context, the central objective of this paper revolves around two dimensions. The first is to rethink epistemic, political, and pedagogical practices by looking closely at the colonial traces inscribed in them; the second is to configure a categorical constellation for a critical social pedagogy. From here, a specific analysis of the notions of pluriverse, place-territory, and geo/pedagogy is presented. These notions make it possible to rethink a pedagogical and political project linked to historical memories and life experiences. That is why a Latin American social pedagogy

entails a reflective task that is inseparable from its context of production, promoting a permanent co-construction between theory and practice.

**Keywords:** Critical social education; Decoloniality; Pluriverse; Place-territory; Geo/pedagogies.

---

## Introducción. Inevitables puntos de partida

Las siguientes líneas se expresan como una urdimbre trabajada a cuatro manos con el horizonte de entablar diálogos respecto de la disciplina de la Pedagogía Social. Tal como se presenta en esta convocatoria consideramos a la Pedagogía Social desde una mirada comprensiva y crítica de las prácticas educativas en todos los ámbitos y modos en los que se desarrollan. Abogamos por una Pedagogía Social que toma nota de sus condiciones geopolíticas y que se construye desde un horizonte ético y político situado.

En sintonía con la propuesta del Dossier, este manuscrito tiene como eje central reflexionar en torno al campo disciplinar en clave latinoamericana. Esto implica poder prestar una especial atención a la tensión “saber-poder” que se presenta en las formas epistémicas, políticas y pedagógicas modernas coloniales, capitalistas y patriarcales que habitan en los discursos del campo.

En los últimos 30 años, en las ciencias sociales y humanas han surgido diferentes enfoques que, de la mano de la transdisciplinariedad, buscan subsanar aquellas perspectivas clásicas, que apoyadas en epistemes moderno/coloniales no logran dar cuenta de ciertos problemas nodales acaecidos en los Sures; en particular los del orden de la reproducción de la vida material y simbólica. Desde las ciencias sociales y las humanidades críticas, lugar de enunciación de este artículo, consideramos que es posible pensar una ruptura epistemológica y política con el orden establecido, que impone un metarrelato de la Historia, de la Cultura y del Sujeto universales, construyendo un lenguaje distinto al heredado de la modernidad.

En este sentido, la constitución de las ciencias sociales y las humanidades dentro del proyecto de gubernamentalidad moderna se inscribe a partir de una

racionalidad específica, el cual proyecta a Europa hacia el resto del mundo, como civilización, progreso y desarrollo, siendo su cara oculta la violencia, el despojo, la expropiación y explotación de los territorios y los cuerpos que en ellos habitan.

En este marco de análisis, es nodal identificar a la Pedagogía Social como parte de las ciencias sociales y humanidades para desde aquí considerar a la disciplina como un quehacer reflexivo sobre prácticas y conceptualizaciones inseparables de sus contextos de origen, donde se evidencian exclusiones, desigualdades e invisibilizaciones hacia las heterogéneas historias y culturas de comunidades sociales y políticas que habitan los territorios del sur. Ghiso (2016) advierte una tensión en la formación de profesionales de la Pedagogía Social en América Latina, dado que muchas propuestas responden a tradiciones eurocentradas que invisibilizan experiencias comunitarias, sociales y populares desarrolladas hace más de 50 años. Por su parte, Botero Flórez (2015) recupera la Pedagogía Social desde Simón Rodríguez y advierte que, ante la tendencia a la homogeneización cultural y del pensamiento, es necesario recuperar una mirada crítica y heterogénea. Para ello, resulta central atender a las demandas educativas impulsadas por poblaciones, organizaciones y movimientos sociales.

Si bien definir la disciplina de la Pedagogía Social resulta complejo debido a las heterogéneas corrientes teóricas y la amplitud de su campo de acción -la educación social-, tomamos como punto de partida lo propuesto por Núñez (2007, p. 2) quien la ubica “en las complejas fronteras de la inclusión/exclusión”; dentro de un marco de educación pública más allá de la escuela, pero en articulación con ella. En sus palabras: “se trata de un trabajo de ampliación –en lo pedagógico y en lo político– de las dimensiones de las responsabilidades públicas en educación” (Núñez, 2007, p. 2). En este sentido, la Pedagogía Social redefine e intersecta lo social y lo educativo desde una reflexión-acción pedagógica que interpela discursos hegemónicos actuando en contextos sociocomunitarios diversos. Co-construye con los sujetos y sus relaciones con el mundo nuevas formas de participación, acceso a múltiples universos culturales y ampliación de derechos.

En esa clave, entonces, el núcleo central de este escrito teórico-reflexivo crítico se constituye en torno a dos dimensiones. La primera, repensar las

prácticas epistémicas, políticas y pedagógicas mirando con atención las huellas coloniales que se hacen visibles en las producciones de conocimiento situado, local y emancipatorio de *Abya Yala*<sup>1</sup>. Estas huellas coloniales están inscriptas en una racionalidad específica, propia del occidente moderno eurocéntrico o euromodernidad, el cual en su proyección de Europa hiperreal<sup>2</sup> (Chakrabarty, 2008) se oculta la violencia, el despojo y la expropiación y explotación de los territorios, de las historias, de las memorias y de los cuerpos humanos y no humanos que los co-constituyen. La segunda dimensión se ancla en la configuración de una constelación categorial para una Pedagogía Social crítica. Desde aquí se presenta un análisis específico sobre la noción de territorio y de geo/pedagogías vinculadas a una reactivación de las epistemologías críticas y, a la construcción de herramientas teórico-metodológicas y ético-pedagógicas que interpelen las lógicas coloniales modernas de construcción de saberes y prácticas.

Este manuscrito se encuentra dividido en dos apartados en los cuáles hacemos explícitas las dimensiones antes mencionadas. El primero de ellos presenta las aportaciones que consideramos centrales para ampliar el marco epistémico y político del campo disciplinar de la Pedagogía Social; y el segundo presenta la categoría de geo/pedagogías y sus potencialidades para nuevos análisis respecto de las prácticas de educación social.

Ahora bien, estas consideraciones serán posibles en tanto podamos entretejer las reflexiones teóricas, epistémicas, metodológicas con los procesos sociales, políticos y pedagógicos de la contemporaneidad y heterogeneidad latinoamericana. En este sentido, afirmamos que una Pedagogía Social en clave

---

<sup>1</sup> *Abya Yala* es el nombre kuna que, en especial en América del Sur, es utilizado por los y las dirigentes y comunicadores indígenas para definir al sur y norte del continente, siendo América un nombre colonial con el que no quieren identificar su territorio común. El pueblo Kuna, quien vive en los archipiélagos de Panamá y en el Darién, habla una lengua del grupo chibchense y puede visualizar desde su precisa geografía, tanto el sur como el norte de América, siendo quizá por ello el único que le ha dado un nombre común (Gargallo, 2013).

<sup>2</sup> Dipesh Chakrabarty historiador indio, en su libro *Al margen de Europa* (2008) afirma que la narración colonial del continente europeo ha sido configurada como hiperreal, es decir, sobredimensionada su realidad para constituirse como una narración dominante. Chakrabarty sostiene que es necesario provincializar Europa para adquirir las dimensiones reales no de su tamaño en el espacio geográfico, sino de su configuración histórica, social, cultural y política, considerar a Europa como una parte de las experiencias diversas de la humanidad y no como La parte significativa y definitoria del resto de esas experiencias.

latinoamericana debe sostener una actitud crítica de las perspectivas instaladas con la colonización, impuestas a través de dispositivos de la gubernamentalidad moderna en las diversas lógicas de colonialidad (Quijano, 2000) Por ello, reafirmamos la estrecha relación entre las teorías y las prácticas pedagógicas, y definimos al espacio de reflexión como *teoría viva* (Britos Castro, 2021), es decir, como una acción política y pedagógica que en el amplio gesto de la narración afectiva y sensible acerca nuestras propias voces a la potencialidad de mundos con los cuáles habitamos y r-existimos (Porto-Gonçalves, 2006, 2009).

### **Vidas entre vidas. Aportaciones epistémicas y políticas descolonizadoras para la Pedagogía Social**

Frente a las sostenidas desigualdades estructurales que vivimos, colectividades humanas y no humanas que habitamos los territorios del sur global, e hace notorio evidenciar las crisis que vienen atravesando nuestras ciencias sociales y humanas. Crisis que, acompañadas de varios autores que reflexionan en torno a las condiciones de posibilidad de un pensamiento latinoamericano, podemos llamar crisis civilizatoria (Leff, 2004; Escobar, 2016, Svampa, 2019).

El contexto actual neoliberal y tecnocrático (Lander, 2000), la expresión más potente de la eficacia del pensamiento científico moderno hegemónico es lo que podemos expresar como las naturalizaciones de las relaciones sociales y vitales. La sociedad liberal industrial, contexto en el cuál surge la disciplina que hoy definimos como Pedagogía Social, ha constituido no sólo el orden de lo deseable sino el único orden posible. Sin embargo, esta razón neoliberal (Laval y Dardot, 2013) y su capacidad de presentar a su propia narrativa histórica como el conocimiento objetivo, científico y universal que define a la sociedad moderna como la forma más avanzada, está sustentada en condiciones geohistóricas culturales y pedagógicas específicas.

El neoliberalismo es comprendido como un excepcional extracto, purificado y por ello despojado de tensiones y contradicciones, de tendencias y opciones civilizatorias que tienen una larga historia en la sociedad occidental.

Esto le da la capacidad de constituirse en el sentido común de la sociedad moderna. La eficacia hegemónica actual de esta síntesis se sustenta en las tectónicas transformaciones en las relaciones de poder que se han producido en el mundo en las últimas décadas. Sin embargo, la naturalización de la sociedad liberal occidental como la forma más avanzada y normal de existencia humana no es una construcción reciente que pueda atribuirse al pensamiento neoliberal, ni a la actual coyuntura geopolítica, sino que por el contrario tiene una larga historia en el pensamiento social occidental de los últimos siglos (Lander, 2000).

La conquista española de *Abya Yala* en 1492 se constituye como el momento fundante de los dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior de los países del sur global: la modernidad y la organización colonial del mundo. Esto implica, la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de las memorias y de los imaginarios. Se da inicio, dice Lander (2000) al largo proceso que culminará en los siglos XVIII y XIX en el cual, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del tiempo -todas las culturas y territorios del planeta, presentes y pasados- en una gran narrativa universal. Esta narrativa ubica a Europa en el centro geográfico, temporal y epistemológico de la humanidad.

En este período moderno colonial, se dan los primeros pasos en la articulación de las diferencias culturales en jerarquías cronológicas (Mignolo, [1995]2016) y de la “negación de la coetaneidad en el tiempo” (Johannes Fabian, 1983). Esto implica, lo que los autores del giro decolonial han llamado la negación de la simultaneidad epistémica<sup>3</sup>. Esto que estamos afirmando se expresa en las dicotomías civilización/barbarie, desarrollo/subdesarrollo, occidental/no-occidental, progreso/atraso, dicotomías que marcaron categorialmente a buena parte de las ciencias sociales modernas.

---

<sup>3</sup> La negación de la simultaneidad epistémica conlleva a la anulación de la coexistencia de diversas experiencias vitales en el mismo espacio y en el mismo tiempo. La coexistencia de tiempo y espacio de diferentes formas de producir conocimientos crea un doble mecanismo ideológico: en primer lugar, al no compartir el mismo tiempo histórico y vivir en diferentes espacios geográficos, el destino de cada comunidad es concebido fragmentado y no vinculado a ningún otro y, en segundo lugar, Europa/Euronorteamérica son pensadas como viviendo una etapa de desarrollo cognitivo, tecnológico y social más “avanzada” que el resto del mundo, con lo cuál surge la idea de la superioridad de la forma de vida occidental sobre todas las demás. Por ello, se convierten en el modelo a imitar y la meta desarrollista es “alcanzarlos”.

Desde los sures globales del mundo, las epistemologías que ponen una especial atención a la cuestión colonial del poder, del saber, del ser, entre otras, han potenciado un espacio propio dentro del cual es posible volver a comprometer el pensamiento con la vida y visitar con atención la sorprendente diversidad de saberes, experiencias, prácticas que desbordan la explicación eurocéntrica. El marco de estas epistemologías nos provee de herramientas para quienes ya no queremos ser cómplices del silenciamiento de los saberes y de las experiencias populares que el eurocentrismo/euromodernidad proyecta como matriz y lógica de dominación. Por ello, este marco epistémico-político y pedagógico puede orientarnos a restablecer, a quienes se nos ha determinado como meros receptores de categorías colonialistas de explicación de nuestras relaciones vitales como inexistentes, invisibles e ilegibles, en agentes capaces de subvertir las múltiples formas de opresión.

Al pensar el campo disciplinar y profesional de la Pedagogía Social, vemos reflejado este análisis en la creación de categorías como “población en riesgo”, “desfavorecidas”, “vulnerables” o “marginadas”, que tienen efectos claramente segregativos y estigmatizantes. Estas categorías convierten a los sujetos en objetos de intervención, es decir, en destinatarios de dispositivos de control social, al dividir a la sociedad entre un sector considerado “sano” y “normal” y, por otro lado, sectores definidos como peligrosos o potencialmente peligrosos, a quienes se pretende salvar o controlar, justificando así toda modalidad de intervención que desde esta lógica no es otra cosa que la interrupción de sus propias existencias.

Asimismo, es preciso reconocer las huellas coloniales en los distintos paradigmas que orientan la acción profesional en Pedagogía Social, los cuales van desde enfoques asistenciales o preventivos —de marcada vocación intervencionista— pasando por propuestas centradas en la tan evocada inclusión o integración, y en la defensa y restitución de derechos. Incluso estos enfoques pueden convertirse en formas sutiles de exclusión si no se cuestionan las estructuras que las sustentan, y reproducir lógicas coloniales al construir a los sujetos como carentes o necesitados de salvación.

Frente a esto, lo que proponemos, en clave de superar la dependencia intelectual con Europa, es decir, la colonialidad del saber y del ser, es pensar desde nosotres mismos; esto significa recuperar epistemologías situadas y abonar a perspectivas orientadas a la configuración de otros mundos posibles, más allá de los marcos universales que históricamente nos fueron impuestos. Ello implica romper con lógicas verticalistas y las retóricas salvacionistas propias de la modernidad/colonialidad, que tienden a fijar destinos únicos y reproducir una inclusión excluyente.

En efecto, consideramos fundamental que profesionales de la Pedagogía Social identifiquen las *operaciones teóricas e ideológicas* que subyacen a la praxis (Núñez, 2004), en un doble esfuerzo por develarlas para evitar su reproducción acrítica, a la par de reconocer los legados vitales y rebeldes que la atraviesan, nutriéndose de las experiencias pedagógicas críticas que se desarrollan en nombre de la Pedagogía Social y en diálogo con otras *pedagogías en territorio* (Medina Melgarejo, et al., 2024). Es en estos espacios donde podremos encontrar respuestas a la crisis civilizatoria que atraviesa nuestro presente, es en los saberes, en las prácticas de vida, en las prácticas pedagógicas y en las estrategias de r-existencia de los actores subalternes que se expresan en defensa de sus mundos relacionales.

En términos ontológicos, esta crisis es la crisis de un mundo específico o de una serie de prácticas o quehaceres del mundo; el mundo al que referimos en su forma dominante como la euromodernidad capitalista, racional, colonial, patriarcal, blanca (Escobar, 2016). Arturo Escobar sostiene que las epistemes críticas descolonizadoras y desde los sures al identificar la infinita diversidad del mundo como una de sus premisas básicas, nos posibilitan referirnos a la multiplicidad de saberes y experiencias históricas, sociales, culturales y pedagógicas, lo que implica referirse a otros mundos posibles.

Consecuentemente, el mundo se compone de múltiples mundos, de múltiples ontologías o realidades, nos dice el antropólogo colombiano, que han sido excluidas de la experiencia eurocéntrica o reducidas a sus términos. La producción social y política, e incluso pedagógica de lo inexistente da cuenta de la desaparición de mundos completos, mediante operaciones epistemológicas vinculadas con el saber, con el tiempo, con la productividad y con el modo de

pensar tanto las estructuras macrosociales como las prácticas micropolíticas. Los mundos eliminados por esta lógica de pensamiento y acción se caracterizan por sus formas de ser relacionales, afirma Escobar (2016). Es decir, desafían y desobedecen las operaciones epistemológicas que producen las inexistencias. Sin embargo, por el lado contrario, la proliferación de luchas en defensa de territorios, de experiencias políticas y pedagógicas situadas, compuestas de diversidad cultural, nos sugieren que tales luchas emergen de mundos relacionales y amplían el fondo de vivencias válidas o creíbles como alternativas de lo existente. Son luchas contemporáneas que definidas como luchas ontológicas tienen como horizonte un mundo en el que quepan muchos mundos, como ha afirmado el movimiento zapatista.

De esta manera, una Pedagogía Social en clave latinoamericana implica asumir el desafío de pensar desde la *herida colonial* (Mignolo, 2008) y, en consecuencia, explicitar este posicionamiento epistémico-político como “estrategias pedagógicas que se esfuercen por transgredir y subvertir la colonialidad” (Walsh, 2013). En un tono igualmente crítico, Núñez (2004, p. 113) propone: “recuperar palabras que vayan tejiendo un peculiar discurso pedagógico, legado a las nuevas generaciones de educadores, para restituir las memorias confiscadas”, es decir, las memorias de los mundos históricamente invisibilizados. Se trata de construir una reflexión que abone a una configuración y a una proyección latinoamericana de la Pedagogía Social, incorporando a su campo de conocimientos, otros modos de vivir, de poder y de saber frente al poder moderno-colonial.

Es así que la Pedagogía Social en América Latina adopta matices singulares, por lo que su contextualización resulta un aspecto significativo, en cuanto aporta un sentido crítico y situado a las prácticas de educación social y a la construcción del saber; y al mismo tiempo, resulta significativa, en la medida en que el acto de contextualizar implica nombrar, reconocer y legitimar un lugar de enunciación históricamente subalternizado por los centros hegemónicos de producción de conocimiento.

Por consiguiente, cabe señalar que, si bien la Pedagogía Social es joven en su constitución como disciplina en América latina, la educación social como

práctica en territorio no lo es. Desde los sentidos amplios que la constituyen, la misma abarca un espectro diverso de experiencias socioeducativas que se nutren de distintas vertientes como la recreación, la educación popular, la animación socio-cultural, entre otras. Muchas de estas experiencias se encuentran estrechamente vinculadas con procesos de participación ciudadana, de organización territorial y social, así como también con políticas públicas de promoción de derechos que incorporan la educación social en el marco de estrategias de inclusión social.

Por ello, podemos afirmar que en el campo de la educación social interviene un abanico diverso de disciplinas y agentes; es decir, no se trata de prácticas desarrolladas exclusivamente por profesionales de la Pedagogía Social. Estos agentes pueden ser “operadores/as de calle, promotores/as, facilitadores/as, educadores/as populares, animadores/as socioculturales, entre otras denominaciones, que varían de país en país” (Baraldo, 2022, p. 53). En efecto sostenemos que, como común denominador, las experiencias de educación social se desarrollan en los contextos de los mundos posibles que habitamos, es decir, en los pluriversos que anteriormente señalábamos con Arturo Escobar. Ello supone prácticas que no se limitan a las instituciones escolares — aunque no necesariamente se encuentran desarticuladas de ellas —, que presentan distintos grados de formalidad y se orientan a sostener, mediante sus acciones, la reproducción de la vida material y simbólica.

En este sentido, carácter amplio, híbrido y transdisciplinar de la educación social hace que resulte complejo delimitarla, así como determinar en qué se diferencia de otras formas de educación no formal o de prácticas socioeducativas. Por consiguiente, la Pedagogía Social no solo produce prácticas educativas específicas — propias del campo —, sino que también reflexiona sobre prácticas sociales y educativas que emergen en otros ámbitos, por ejemplo, en políticas públicas, organizaciones comunitarias, programas de salud o movimientos sociales, sobre las cuales puede aportar marcos de comprensión, categorías, sentidos y propuestas de líneas de acción.

Esto constituye, justamente, otro de los desafíos de la construcción teórica de una Pedagogía Social crítica: pensarse a sí misma en diálogo y articulación con otras disciplinas, con las múltiples territorialidades, prácticas, actores y organizaciones implicadas, pero desde una configuración propia y sin caer en el reduccionismo que supone considerar que todo lo que ocurre fuera de la escuela es, por definición, educación social.

Es decir, la educación social, no debería definirse únicamente por el ámbito en el que se desarrolla, sino por la praxis que allí se despliega, la intencionalidad que la dirige, las estrategias que construye, su mirada del contexto, la lectura que realiza de la situación y de los sujetos, y, por supuesto, el marco epistémico-político que le otorga sentido. Para ello, se requiere un ida y vuelta permanente entre teoría y práctica, entre acción y reflexión. En este sentido, resulta imprescindible seguir fortaleciendo el cuerpo teórico que sistematiza las construcciones epistémicas, políticas y pedagógicas de la Pedagogía Social latinoamericana. Un marco conceptual que se alimente de la práctica, y una práctica que pueda pensarse críticamente a partir de la teoría. En otras palabras, la educación social, en tanto objeto de estudio de la Pedagogía Social, puede comprender tanto las prácticas educativas producidas desde esta disciplina, como aquellas sobre las que reflexiona, aun cuando provengan de otros campos.

Por otra parte, Violeta Núñez (2004) postula que ante la fragmentación social existente, son muchas las instituciones, organizaciones - y disciplinas- que atienden y piensan lo social desde distintas áreas, enfoques, lenguajes y marcos de acción, lo cual puede provocar una superposición de prácticas y discursos en torno a la educación y la intervención social. En ese sentido, la Pedagogía Social se encuentra ante el desafío de posicionarse como campo específico, ya que sus reflexiones, prácticas, objetivos y métodos tienden a confundirse con los de otras disciplinas como el trabajo social, la psicología comunitaria o la sociología. No obstante, pese a esta dificultad, la misma se reafirma en un pilar fundamental, el trabajo inter y transdisciplinario, así como el diálogo de saberes, que constituyen su principal aportación para la intervención socioeducativa.

Numerosos autores coinciden en señalar que, históricamente, en Pedagogía Social la práctica ha precedido a la producción teórica. Rodríguez Sedano (2006, p. 131), por ejemplo, advierte que uno de los principales desafíos de la disciplina es la “integración teórica”, dado que en múltiples ocasiones “la praxis socio-pedagógica va por delante de la reflexión teórica y la acción ha tenido un peso más fuerte que la teoría”. En un sentido más crítico, Violeta Núñez (2004) plantea que, en la actualidad, la reflexión epistemológica se ve relegada por los efectos de la revolución tecnológica, que viene hegemonizando en la ciencia y en lo social. En este escenario prevalece una lógica basada en la eficiencia, la rapidez y la acción, situación de la que no escapa la Pedagogía Social. En consecuencia, la autora expresa: “Hoy, pues, hablar de Pedagogía Social no suele remitir a la discusión acerca del estatuto científico de la misma. Sin embargo, no considero conveniente sumarnos a ese silencio” (Núñez, 2004, p. 112).

Ante esto, Núñez (2004) advierte que se observa un retorno del empirismo que reactualiza viejas ideas — como la de prevención — presentándolas como novedosas y otorgando un énfasis casi exclusivo a la práctica. Esta tendencia convierte a la Pedagogía Social en un mero instrumento de ejecución orientado al control social, en lugar de configurarla como un espacio de reflexión-acción sobre la educación social. Frente a ello, la autora propone un giro hacia la construcción del conocimiento que abone a un modo de pensar y hacer crítico. En sus palabras:

Hablo de una Pedagogía Social que se resiste a dar cobertura a las nuevas tecnologías del control social, que pretende hacer del ejercicio crítico una posición ética, una orientación clara y responsable, en la academia, en las instituciones, en las prácticas profesionales, en el ejercicio de los derechos y deberes de los ciudadanos. (Núñez, 2004, p. 113)

En línea con estas reflexiones, lo que aquí proponemos no es únicamente avanzar en una integración de teorías ya existentes, sino aportar a la construcción de un marco teórico propio para la Pedagogía Social latinoamericana, capaz de reconocer los legados y tradiciones que la atraviesan y, al mismo tiempo, nutrirse de las experiencias que se desarrollan en los

territorios en nombre de la Pedagogía Social y en diálogo con otras pedagogías críticas y descolonizadoras.

Ahora bien, esta construcción no puede pensarse de manera aislada ni escindida del campo pedagógico general. Por el contrario, consideramos fundamental inscribir la Pedagogía Social en él, de modo tal que pueda intervenir en los debates generales que atraviesan el discurso pedagógico contemporáneo y hacerlo en clave descolonizadora: la inclusión y la exclusión social y educativa, la concepción de sujeto como sujeto cognoscente y de derechos, el rol de quien enseña, el vínculo pedagógico, la relación entre educación y justicia social, el enfoque comunitario en el abordaje educativo, la emergencia de nuevas subjetividades, el nexo entre educación y democracia, entre otros.

Estos rasgos distintivos y contingentes colocan a la disciplina ante el reto de pensarse, desde y para América Latina, como un campo disciplinar en construcción que busca responder tanto a su historicidad como a los emergentes sociales de su tiempo.

En este marco, la Pedagogía Social, en tanto disciplina en proceso de consolidación, enfrenta en Argentina y Latinoamérica múltiples desafíos vinculados a su desarrollo reciente. Entre ellos, se destaca la necesidad de construir y robustecer un marco teórico que piense en clave descolonizadora, comunitaria, antiracista y feminista, que sitúe a la disciplina en un diálogo inter y transdisciplinar de saberes y que otorgue visibilidad pedagógica a su quehacer profesional. En efecto, la producción teórica se configura como una tarea necesaria y urgente, que requiere ser pensada de manera situada y en vinculación con las diversas experiencias de educación social, las cuales cuentan con una larga trayectoria en la región.

### ***Pedagogías en territorio. Aportaciones pedagógicas a partir del lugar-territorio.***

En el apartado anterior hemos presentado cuál es nuestro lugar de enunciación en las epistemologías críticas, descolonizadoras y desde lo sures; y

cómo desde allí articulamos una Pedagogía Social que toma nota de sus condiciones geopolíticas.

La perspectiva de análisis de Arturo Escobar específicamente nos ha permitido argumentar cómo es que en un mundo caben muchos mundos, esto es, que la explicación del mundo y de sus experiencias vitales es mucho mayor que la explicación racional moderna colonial y antropocéntrica del mundo. La clave antropocéntrica, afirma el intelectual colombiano, consolida la noción de “Hombre” como nodo y centro de todo conocimiento y ordenamiento del mundo, un Hombre escindido de lo natural y de lo divino, un “omnipresente antropocentrismo” (Escobar, 2016).

Como hemos afirmado, la Pedagogía Social debe desplazarse de estos discursos que han definido a gran parte de las ciencias sociales y las humanidades en los siglos anteriores. Allí donde nosotras apostamos a una Pedagogía Social en clave latinoamericana, abogamos por una disciplina crítica de los reduccionismo y determinismos de la episteme moderna. Es decir, una Pedagogía Social que se pregunte por el contexto socio y geohistórico de la producción de teorías y prácticas; que se pregunte por los territorios y las comunidades que entran esos quehaceres propios de una educación social situada. Pero incluso, una Pedagogía Social que pueda desplazarse de las inscripciones coloniales y antropocéntricas como: civilización/barbarie, naturaleza/cultura, hombre/mujer, progreso/atraso, para ubicarse en los pluriversos, en las ontologías relacionales.

En esta línea, consideramos que la noción de geo/pedagogía propuesta por Medina Melgarejo et al. (2024) habilita un movimiento central, para las prácticas educativas pero más allá de ellas para los vínculos vitales. Medina Melgarejo (2024) conjuntamente con otros autores trabajan a partir de hacer *pedagogías en territorio*, recuperando los saberes locales y las formas de vida históricamente desvalorizadas por la lógica escolar hegemónica, eurocentrada y mercantilista de la educación.

Los intelectuales construyen la mirada en torno a las geo/pedagogías a partir de recuperar la noción de lugar que plantea Arturo Escobar (2010a, 2010b) como un esfuerzo teórico conceptual relacionado con las experiencias políticas

hacia comprender los contextos bio/regionales, desde un sentido profundamente histórico y en disputa. Esto nos conduce a reconocer al lugar, tanto en su dimensión de constructo social, como a sus bases materiales y simbólicas en transformación a partir de los cuales es posible comprender la configuración de los territorios. A partir de aquí, en la afirmación “la cultura habita en un lugar” (Escobar, 2010b), se busca problematizar y discutir los procesos de la globalización y sus efectos de glocalización, en donde los lugares han sido pensados en clave de propiedad y circulación mercantil.

Esta negación del lugar se imbrica con la “no existencia” de las colectividades humanas y no humanas que los habitan, lo que produce a su vez las luchas que constituyen estrategias de la subalternidad, que frente a estas políticas, al oponerse, no sólo procuran ocupar un lugar, espacio, sentido, modo, contemporaneidad; sino políticamente lo defienden recreándolo (Medina Melgarejo *et al.*, 2024, p.8)

Esto implica una referencia a la conceptualización de lugar, en distintas escalas y alcances sociales, hacia definirlo como una *política de lugar*, es decir, volver a conocer, considerar y comprender al lugar como una acción de reconocimiento de: a) las concepciones y praxis que se encuentran enraizadas en los sujetos, en sus condiciones históricas, localizadas y materializadas; b) su condición de reproducción humana social, cultural y bio/epistémica; c) los ejercicios de poder y su configuración en las condiciones de auto/reproducción humana y natural; d) bajo estas relaciones de poder, los procesos de hegemonía, de subalternidad y de luchas sociales por él y por los lugares de existencia y; e) su ausencia en las escalas de intervención del conocimiento, en donde se requieren incorporar (hacer cuerpo) a los lugares (en su complejidad multidimensional) en la producción social de conocimiento en diferentes ámbitos disciplinarios, en nuestro caso, en el de la educación (Medina Melgarejo *et al.*, 2024).

Es por esto que, el lugar implica una articulación material y afectivo simbólica de las prácticas culturales y de los procesos identitarios, donde se coproducen corporeizaciones de vida relacionales desde una bio/existencia contextual eco/política y social. Desde las políticas del lugar, se reconoce la necesidad de comprenderlos y en esa clave, restituir su función epistémica y

política, no como espacios materiales preexistentes, sino como el entramado en movimiento de los vínculos entre sus habitantes culturales e históricos. Dinamismos que en su interacción implican diálogos entre las diversas formas de existencia, reproducción y transfiguración de modos de vida expresados en la imbricación entre memorias y territorialidades.

Desde la recuperación de Escobar que hacen los autores, existe una relación entre las nociones de lugar y de territorio, pues ambas forman parte de la comprensión procesual de una configuración cultural y afectiva en tanto creación y relación corpo-política e histórica. Afirman que inevitablemente los procesos de territorialización, en tanto formas de apropiación del espacio, implican también relaciones de poder, configurando diversas fronteras simbólicas y físicas traducidas en lugares-territorios estratégicos política e históricamente producidos.

El territorio como articulación simbólica representa una experiencia que permite establecer la referencia a un origen y proceso común, y por lo tanto, se comparten elementos de una memoria colectiva como dispositivo de acción. Los lugares-territorio son marcos de referencia y de experiencias que posibilitan la recreación de una memoria colectiva y del reconocimiento de un origen común, los procesos de reactualización y sus implicaciones para la acción colectiva (Medina Melgarejo *et al.*, 2024, p.11)

Definir al territorio y a las territorialidades, en esta clave, implica un análisis complejo de procesos históricos de lucha y disputa, atravesados por las marcas de la colonialidad en sus múltiples formas. Por ende, debemos hablar en términos de lucha política en la configuración de los territorios y su localización como lugares específicos, en resistencia y reapropiación de las necesidades y demandas.

De este modo, el territorio se convierte en una categoría analítica central para problematizar las relaciones de dominación porque en él se concentran tanto los mecanismos de control como las posibilidades de resistencia y resignificación. Específicamente, en América Latina la dimensión territorial adquiere una relevancia particular, ya que resulta constitutiva de diversos procesos identitarios, de organizaciones y de movimientos sociales, todos ellos fuertemente referenciados en sus territorios (Erreguerena, 2020).

Erreguerena (2020, p. 9), propone no solo pensar los territorios sino también las formas de apropiación y de arraigo que ejercen y ejercitan los distintos colectivos que lo habitan: “organizaciones vecinales, deportivas, gubernamentales, los jóvenes, las actividades ilegales, etc.” Así, mirar las múltiples territorialidades supone reconocer que el territorio nunca es estático, sino un entramado en el que se conjugan prácticas, narrativas, procesos identitarios, conflictos y alianzas que se configuran y reconfiguran de manera permanente.

En esta clave, las geo/pedagogías, posibilitan un “constructo desde los territorios materiales de existencia”, lo cual implica considerar a las prácticas educativas situadas que se gestan a partir de las demandas, entre urgencias y emergencias contemporáneas de los movimientos sociales pedagógicos, como alternativas descolonizadoras ante la desterritorialización y la mono-ontologización que han provocado los modelos y paradigmas educativos neoliberales. Así, las geo/pedagogías se definen como un campo reflexivo y metodológico de educar en lugar-territorio vivido (Medina Melgarejo *et al.*; 2024). Se trata de habitar pedagógicamente los territorios, reconociéndolos como productores de conocimiento y como escenarios de disputa simbólica y política.

Las geo/pedagogías como propuestas metodológicas político-pedagógicas operan desde los acontecimientos y necesidades en los ejes espacio-temporales, advierten los autores. Ejes que son diversos y multidimensionales con el horizonte político de construir propuestas de intervención a partir de poner en el centro la relación entre colectividades humanas y no humanas. Es así que proponen pensar el territorio desde adentro, sabiéndonos entrelazados con él, no como algo externo o ajeno. Esta perspectiva recupera una cosmovisión ancestral, propia de los pueblos originarios de *Abya Yala*, que concibe a la vida humana como parte de las naturalezas, como hijos de la Madre Tierra. Desde allí, se configura una mirada *otra*, un camino desde el pluriverso y las ontologías relacionales que resignifican al territorio desde los términos de control y subordinación hacia los mundos de la vida. Son los movimientos sociales educativo-pedagógicos los que configuran visiones propias y críticas de la vida y los modos de opresión instaurados, en las

cuales han definido a las *pedagogías en territorio* como las acciones transformadoras nodales de dichas estructuras de desigualdad y dominación.

Ahora bien, ¿cómo interpela este planteo a la Pedagogía Social? ¿No constituye, acaso, un modo de senti-pensar imprescindible para esta tarea, que — como señala Núñez (2007) — implica el desplazamiento de lo pedagógico hacia *territorios de frontera*, es decir, hacia contextos atravesados por las desigualdades sociales y culturales? En este sentido, pensar la Pedagogía Social en clave latinoamericana supone un giro y una ruptura epistémico-política frente a aquellas modulaciones modernas de colonización que perpetúan renovadas formas de dominación, por ende ¿cómo reconfigurar la relación inclusión/exclusión hacia formas de la complementariedad y la reciprocidad?

En esta clave, el quehacer profesional de la Pedagogía Social supone conocer el contexto, las memorias del lugar, la comunidad y los sujetos en situación, ya que, como señala Dabas (2006, p. 15): “es necesario un abordaje que implique actores, territorio y prácticas”. Esta perspectiva conlleva a reconocer que nunca se parte de cero, pues los territorios, los sujetos, colectivos y las organizaciones cuentan con trayectorias, historias y sentidos socioafectivos propios, previos a la mirada y a la presencia de los profesionales de la Pedagogía Social.

Al incorporar la mirada de la geo/pedagogías, la noción de una Pedagogía Social en territorio se complejiza, pues introduce una perspectiva en la que el territorio es mucho más que un contexto, es la materialización de las experiencias vitales y, al mismo tiempo, la expresión de un modo particular de habitar el mundo. El territorio es lugar vivo y vivido. Por ello, Medina Melgarejo et al., (2024) hablan de una *política de la experiencia y del lugar*, en la que las experiencias vividas se reconocen como espacios políticos y pedagógicos.

En esta misma línea, se reconocen como productores de conocimientos y de experiencias político-pedagógicas a los movimientos sociales — en un sentido amplio y abarcativo del término — dentro del cual se ubican los *movimientos sociales educativos y pedagógicos*. Estos últimos se constituyen como organizaciones que tienen la educación como eje central de acción y disputa colectiva, tales como, organizaciones indígenas que reivindican una

educación intercultural y bilingüe; colectivos docentes y sindicatos; organizaciones estudiantiles; agrupaciones comunitarias que crean escuelas autónomas, centros culturales, radios comunitarias, proyectos socioeducativos en barrios, entre muchos otros. En este marco, los movimientos sociales no solo demandan derechos, sino que también proponen y generan nuevos espacios de aprendizaje, creando y recreando diversos modos de cohabitar el territorio y resignificándolo en clave pedagógica.

En suma, la mirada de las geo/pedagogías propone una reterritorialización<sup>4</sup> de la pedagogía; es decir, dejar de concebirla en términos universales para re-situarla en territorios concretos y diversos, permitiendo que se vea interpelada por ellos. Se trata de reconocer a los territorios como productores de saberes y no como simples escenarios físicos. Esto supone pensar las pedagogías desde y con el territorio.

Así, la Pedagogía Social en clave latinoamericana se nutre el diálogo con las *pedagogías en territorio* (Medina-Melgarejo *et al.*, 2024); es decir, con esos modos *otros* de hacer educación, de producir conocimiento, donde emergen tanto la singularidad como la diversidad y lo inesperado. Consecuentemente, la educación no puede pensarse al margen del territorio ni tampoco puede ser pensada en términos individuales. A partir de esta premisa, los autores recuperan la idea de *comunalidad*, que coloca lo colectivo en el centro de la vida comunitaria. La *comunalidad* remite a un modo de vivir en común, a reconocerse como parte integrante de una trama mayor de la vida que hace posible y proyecta una forma compartida de existencia, en donde los sujetos, las comunidades y las organizaciones habitan el territorio, al mismo tiempo que el territorio los habita. Como afirma Martínez-Luna (2018), comunalidad es: “reconocer al mundo, sus

---

<sup>4</sup> El concepto de “reterritorialización” es abordado por varios intelectuales críticos, sobre todo geógrafos posestructuralistas como Rogelio Haesbaert. Para Haesbaert, quien presenta el concepto en su libro *El mito de la desterritorialización* (2011), la reterritorialización implica tanto redefinir, es decir, reapropiarse y rehacer los territorios de los cuales, quienes los habitan, han sido desplazados, invisibilizados. La operación capitalista, colonial y extractivista despoja a las comunidades de sus territorios y los transforma en un recurso a acumular, en ese proceso, son las comunidades y sus modos de la territorialidad las que se desterritorializan, es decir, se rompen los lazos materiales, sensibles y afectivos que vinculan a las comunidades con sus lugares. Muchas experiencias de reterritorialización vienen de la mano con las luchas y resistencias en los territorios para recuperar esos lazos de vida.

habitantes, lo que hacen y lo que logran los seres vivos que le habitan” (Martínez-Luna, 2018, p. 9).

Siguiendo estas aportaciones, nos interesa enfatizar el carácter colectivo y territorial de la Pedagogía Social latinoamericana, la cual busca contribuir a la construcción de comunidades y territorios en diálogo, trazando puentes entre los diversos mundos que transitan los sujetos de la educación y marcando distancia con las visiones más tecnocráticas o individualistas presentes al interior de la disciplina. Desde esta perspectiva, la educación social crítica promueve la co-creación de espacios de formación y reflexión situada, el abordaje de necesidades sentidas, problemáticas sociales, así como el encuentro de saberes en ámbitos socio-comunitarios que impulsan procesos de participación y concientización en clave emancipadora.

En ese sentido, la Pedagogía Social se define a sí misma por la complejidad; es decir, no cuenta con roles preestablecidos ni contenidos de enseñanza prefijados, sino que co-construye con los sujetos, los grupos, las comunidades y sus relaciones con el mundo, diversas formas de participación, accesibilidad, ejercicio de los derechos y ampliación de los universos culturales, generando propuestas *alternativas o alternativas* (Baraldo, 2021). De este modo, las temáticas y problemáticas sobre las que trabaja se abordan en diálogo con el contexto, los territorios y los sujetos implicados; es decir, trabaja esencialmente de manera situada y comunitaria.

Frente a las complejas realidades sociales de nuestro tiempo, la Pedagogía Social aporta una mirada amplia y desescolarizada de la educación, e intenta construir respuestas educativas ante las problemáticas sociales, ampliando su vínculo con la sociedad. Desde esta perspectiva, reconoce como necesaria la plena participación de la educación en distintos ámbitos, territorios e instituciones, así como en la vida cotidiana de las personas. En ese sentido, el quehacer de la Pedagogía Social implica un desplazamiento de lo pedagógico hacia *territorios de frontera* (Núñez, 2007); es decir, hacia contextos atravesados por desigualdades sociales y culturales, que suponen salir de las lógicas escolares hegemónicas, muchas veces productoras de inclusiones-excluyentes.

Finalmente, esta urdimbre que estamos construyendo se potencia en la revaloración de los saberes populares y ancestrales; en la lectura crítica sobre las estructuras sociales productoras de desigualdad; en una mirada sensible y desjerarquizada hacia los sujetos y territorios; y en la acción educativa comunitaria junto a quienes han sido históricamente producidos como inexistentes, invisibles e ilegibles.

### **Apuntes finales. Horizontes incómodos por habitar**

“La cabeza piensa donde los pies pisan”, dice Paulo Freire, en una conocida expresión que retrata el estrecho vínculo entre el territorio y los conocimientos que allí se construyen, o mejor dicho, que se hacen cuerpo. Esta frase es también una invitación a movilizar el pensamiento saliendo al encuentro con otros, pisando los territorios —no pisoteándolos—. Desde esta mirada, la acción socioeducativa de la Pedagogía Social no debería buscar domesticar ni colonizar, sino co-construir proyectos de educación social en clave relacional, junto a los sujetos, los colectivos y las comunidades, reconociéndolos como portadores y productores de saberes y dignidad.

Hace tiempo se habla de la crisis de la educación, una crisis global en educación que, como señala Nussbaum (2010), se refleja en los cambios de las currículas escolares, donde se observa un giro hacia aprendizajes prácticos, utilitarios y rentables para el mundo laboral, aprendizajes que luego se esperan monetizar. En Pedagogía Social esto se observa en dispositivos de control a partir de medidas de políticas sociales dirigidas a la llamada “población en riesgo”, donde la educación social se termina ejerciendo en acciones unidireccionales y muchas veces protocolizadas hacia otros. En suma, en todas las esferas, la educación social, prepara cada vez más para la productividad —entendida como un mecanismo de inclusión— o para ser objeto de políticas sociales especializadas —como mecanismo encubierto de exclusión—, dejando de lado el pensamiento crítico, la imaginación, el ejercicio pleno de las ciudadanías y el acceso a las herencias culturales.

Pese a ello, la educación, al mismo tiempo que reproduce, produce, conserva y crea, se sitúa en una tensión dialéctica que permite, en ese espacio intermedio, abrir intersticios desde donde desprendernos de las tendencias mercantilistas y coloniales que la atraviesan. Es en este entrecruce donde se abren nuevas condiciones de posibilidad para la Pedagogía Social, asentadas en proyectos colectivos y orientadas hacia la democratización de la educación y de la sociedad. Una Pedagogía Social latinoamericana que problematice las prácticas culturales y los procesos identitarios, posibilita comprender los múltiples mundos relacionales, no desde una perspectiva inferiorizante y subalternizadora sino desde un vínculo, desde un *entre*, desde un reconocimiento legítimo.

En ese escenario, la idea de geo/pedagogías sale al cruce para hablarnos de un pensamiento enraizado en los territorios y sus territorialidades. Nos habla de un pensamiento *otro*, entendido como proyecto pedagógico y político, que no busca alcanzar verdades únicas, universales y esencialistas. Más bien, invita a ejercitar la memoria y a reconocer sus huellas en el presente, para, desde allí, abrir nuevos caminos y desandar los ya conocidos. En esa dirección, se trata de caminar hacia la construcción y participación en proyectos pedagógicos que respondan al pulso más íntimo de las historias de los pueblos latinoamericanos. Ese caminar, como gesto de afectividad y sensibilidad conlleva un quehacer de educación social situada que nos comprenda como *cuerpos entre cuerpos, mundos entre mundos, pieles entre pieles*, encontrades en una red semiótica y simbólica mucho más amplia a la humana (Giraldo y Todo, 2020).

De esta manera, lo social, lo cultural y lo político en tanto dimensiones de las relaciones vitales, al comprenderse en forma relacional, adquieren sentido sólo en el *entre* de los modos de la vida. Así pues, lo social, lo cultural y lo político propio de la Pedagogía Social, entonces, se inscribe en una reflexión donde la vida humana y no humana se co-constituyen. Por tales motivos, una Pedagogía Social latinoamericana y relacional debe despojarse de sus ropajes cómodos y cotidianos y habitar las incomodidades necesarias para dar lugar a imaginar vínculos pedagógicos *otros* y pluriversales. Esto implica en el gesto crítico que hemos sostenido en el transcurso de este manuscrito, reconfigurar las herramientas de análisis y de praxis con las que se abordan las amplias

problemáticas que le competen a la disciplina. Y, en ese paso a dar, redefinir la constelación conceptual estructurante del campo basada en la tensión inclusión/exclusión hacia las *entretamas* (Lugones, 2008) de la comunalidad, la complementariedad y la reciprocidad.

---

## REFERENCIAS:

BARALDO, Natalia. Campo académico de la Pedagogía/Educación Social en Argentina. Trazos de una experiencia en proceso . **Revista Caminhos da Educação: diálogos culturas e diversidades**, [S. l.], v. 3, n. 3, (p. 01–21), 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.26694/caedu.v3i3.2636> Consultado en: 15 set. 2025.

BARALDO, Natalia. Formación e identidad de educador/a social: una relación dinámica desde una construcción polifónica. **Revista IRICE** (43), (p. 51-67), 2022. Disponible en: <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1569/2448>. Consultado en: 12 set. 2025.

BOTERO FLÓREZ, Carlos. **La pedagogía social en latinoamérica frente al movimiento europeo: el caso de Simón Rodríguez. Educación y pedagogía social: nociones, escenarios y experiencias**, Cali: UNICATÓLICA, (p.45-56), 2015. Disponible en: [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190930045947/Botero\\_Florez.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190930045947/Botero_Florez.pdf). Consultado en: 15 set. 2025.

BRITOS CASTRO, Ana. **Hacia una descolonización de la democracia en y desde Bolivia. Aportes para una filosofía política situada**. Tesis Doctoral en Filosofía. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Editorial FFyH, 2021.

CHACRABARTY, Dipesh. **Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica**. Barcelona: TusQuets Editores, 2008.

DABAS, Elina. **Conocer a la población o conocer con la población. Diagnóstico local y diagnóstico situacional**. FUNDARED, 2006.

ERREGUERENA, Fabio. Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria, **+E: Revista de Extensión Universitaria**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina, vol.10, núm.13, (p.1-13), jul-dic/2020.

ESCOBAR, Arturo. **Territorios de diferencia. Lugar, movimientos, vida, redes**. Popayán: EnVión, 2010a.

ESCOBAR, Arturo. **Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales**. Lima: Programa Democracia y Transformación Global/Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales/Unidad de Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2010b.

ESCOBAR, Arturo. Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur. **AIBR Revista de Antropología Iberoamericana**, vol.11, núm. 1, (p.11-32), ene-abril/2016. Disponible en: [www.aibr.org](http://www.aibr.org) Consultado en:

FABIAN, Johannes. **Time and the Other**. New York: Columbia University Press, 1983.

GARGALLO, Francesca. **Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América**. Buenos Aires: América Libre Chichimora, 2013.

GIRALDO, Omar y TORO Ingrid. **Afectividad ambiental: sensibilidad, empatía, estéticas del habitar**. Chetumal, Quintana Roo, México: El Colegio de la Frontera Sur: Universidad Veracruzana, 2020.

GHISO, Antonio. Profesionalización de pedagogos sociales en Latinoamérica. Otra lectura a los tránsitos entre la educación popular y la pedagogía social. **EL ÁGORA USB**, vol. 16, núm.1, (p.63-75), ene-jun/2016. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-80312016000100003&lng=e&lng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312016000100003&lng=e&lng=es). Consultado en: 05 set. 2025

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, Edgardo (comp) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LAVAL, Christian y DARDOT Pierre. **La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal**. Barcelona: Gedisa, 2013.

LEFF, Enrique. **Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colombia, núm. 9, (p.73-101), jun/2008. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=39600906> Consultado en: 15 set. 2025.

MARTÍNEZ-LUNA, Jaime. **Comunalidad y capital**. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales, 2018.

MEDINA MELGAREJO, Patricia., GARI MURIEL, Gary. y BARONETT, Bruno. Giro geo/pedagógico. Repensar el lugar-territorio: demanda y concepciones desde los movimientos sociales educativos, **Revista Incidencias**, Puebla, núm. 4, (p.4-19), feb/2024. Disponible en: <https://www.revistaincidencias.com/articulos/giro-geo-pedaggico> Consultado en: 12 set. 2025

MIGNOLO, Walter. **El lado más oscuro del renacimiento. Alfabetización, territorialidad y colonización**. Popayán : Universidad del Cauca, [1995] 2016.

MIGNOLO, Walter. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, Colombia, núm. 8, (p.243-281), ene-jun/2008. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600813>  
Consultado en: 12 set. 2025

NUSSBAUM, Martha. **Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades**. Katz Editores, 2010.

NÚÑEZ, Violeta. Viejos y nuevos paradigmas... ¿qué pasa en Pedagogía Social?. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, núm.11, (p.111-134), dic/2004. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135015179006.pdf>  
Consultado en: 15 set. 2025.

NÚÑEZ, Violeta. **Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos**. Conferencia en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, Argentina, 2007.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A Reinvenção dos Territórios: a experiência latino-americana e caribenha. En Ceceña, Ana Esther **Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De saberes y de territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. **Polis. Revista de la Universidad Bolivariana**, Caracas, Vol. 8, núm.22,(p. 121-136), 2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (comp.). **La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires. CLACSO, 2000.

SVAMPA, Maristella. El Antropoceno como diagnóstico y paradigma. Lecturas globales desde el Sur. **Utopía y praxis latinoamericana**, vol. 24, núm.84, (p.33-54), 2019. Memoria Académica. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.14260/pr.14260.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14260/pr.14260.pdf). Consultado en: 15 set. 2025.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y(re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

---

Submissão em: 30 set. 2025.

Aceite em: 31 out. 2025

---

---

<sup>i</sup> **Ana Victoria Britos Castro.** Universidad Provincial de Córdoba – FES/UPC

Docente de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC), en las carreras de Licenciatura en Pedagogía Social y de Psicomotricidad. Licenciada y Doctorado en Filosofía. Investigadora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Especialista en Epistemologías del Sur (CLACSO).

Email: [anab@upc.edu.ar](mailto:anab@upc.edu.ar)

Link currículo vitae: <https://drive.google.com/drive/folders/1-MH5l9od8VmUqs3FL3m-ifRaG6xr6p-T>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5883-8100>

<sup>ii</sup> **María Belén Arbelo Almada.** Universidad Provincial de Córdoba – FES/UPC

Licenciada en Pedagogía Social (FES/UPC). Profesora de nivel primario con orientación en interculturalidad y Técnica en Lengua y Cultura Aborígen. Instituto de Culturas Aborígenes. Adscripta a la cátedra Introducción a la Pedagogía Social y Educación Social (Carrera de grado Licenciatura en Pedagogía Social FES/UPC).

Email: [mbelenarbelo@upc.edu.ar](mailto:mbelenarbelo@upc.edu.ar)

link currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2832957346446977>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-8679-075X>