

Investigar en pedagogía social: una toma de posición

Researching Social Pedagogy: Taking a Stance

Jordi Solé Blanch* y Raúl Navarro Zárate**

Recibido: 29 de octubre de 2025 Aceptado: 15 de enero de 2026 Publicado: 31 de enero de 2026

To cite this article: Solé Blanch, J. y Navarro Zárate, R. (2026). Investigar en pedagogía social: una toma de posición. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), 52-63. <https://doi.10.24310/mar.7.1.2026.22520>

DOI: <https://doi.10.24310/mar.7.1.2026.22520>

RESUMEN

Este artículo realiza un análisis crítico del significado y las formas de investigación en el ámbito de la pedagogía social. El trabajo cuestiona la hegemonía del paradigma cientificista, caracterizado por la primacía de la evidencia empírica, la estandarización del artículo académico y la dependencia de la productividad. Se advierte que este modelo de investigación dominante conduce a la homogeneización del pensamiento, a la precarización del trabajo investigador y a la pérdida de la diversidad de géneros y lenguajes en la producción de conocimiento. Ante estas limitaciones, se plantea la necesidad de construir una posición investigadora que reconozca la complejidad, la incertidumbre y la dimensión política inherentes al hecho educativo. Investigar en pedagogía social implica asumir un compromiso con la transformación social, más allá de la mera validación empírica, e interrogar críticamente las condiciones institucionales y discursivas que configuran la investigación en el ámbito social y educativo. El texto reivindica la pertinencia de enfoques cualitativos, hermenéuticos e históricos, así como de formas narrativas y ensayísticas que permitan comprender las prácticas educativas en toda su riqueza. Asimismo, se subraya la importancia de recuperar la capacidad de la pedagogía social para intervenir en la construcción de un mundo común, evitando que quede atrapada en una mistificación científica y en la mera acumulación de evidencias. En conclusión, se propone redescubrir la necesidad de la pedagogía social como disciplina crítica y comprometida, que concibe la investigación como una toma de posición ética y política frente a las desigualdades y desafíos del presente.

Palabras clave: pedagogía social; epistemología crítica; compromiso pedagógico

ABSTRACT

This article provides a critical analysis of the meaning and forms of research in the field of social pedagogy. The work questions the hegemony of the scientific paradigm, characterised by the primacy of empirical evidence, the standardisation of academic articles and dependence on productivity. It warns that this dominant research model leads to the homogenisation of thought, the precariousness of research work, and the loss of diversity of genres and languages in the production of knowledge. Given these limitations, it raises the need to construct a research position that recognises the complexity, uncertainty, and political dimension inherent in education. Researching social pedagogy implies a commitment to social transformation, beyond empirical validation, and critically questioning the institutional and discursive conditions that shape research in the social and educational fields. The text defends the relevance of qualitative, hermeneutic, and historical approaches, as well as narrative and essayistic forms that allow for a comprehensive understanding of educational practices. It also highlights the importance



*Jordi Solé Blanch

[0000-0003-0917-371X](https://orcid.org/0000-0003-0917-371X)

Universitat Oberta de Catalunya (España)

jsolebla@uoc.edu

**Raúl Navarro Zárate

[0000-0002-3608-9620](https://orcid.org/0000-0002-3608-9620)

Universitat Oberta de Catalunya (España)

rnavarroz@uoc.edu



of recovering social pedagogy's capacity to intervene in the construction of a common world, preventing it from becoming trapped in scientific mystification and the mere accumulation of evidence. In conclusion, it proposes rediscovering the need for social pedagogy as a critical and committed discipline that conceives of research as taking an ethical and political stance in the face of the inequalities and challenges of the present.

Keywords: Social Pedagogy; Critical Epistemology; Pedagogical Commitment

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la investigación en pedagogía social parece estar atrapada entre la presión por cumplir con estándares de cientificidad cada vez más estrechos y la necesidad urgente de pensar los problemas sociales y educativos desde una posición crítica, contextualizada y comprometida. La aparente objetividad que reclama la investigación ha colonizado los lenguajes, los formatos y las prácticas investigadoras, imponiendo un modelo que prioriza la productividad y el reconocimiento académico por encima del sentido pedagógico. Por doquier escuchamos que el *paper* —como resultado imperativo de nuestro trabajo—, no emociona. Y si no lo hace, quizás es porque lo que no encaja en los criterios de impacto o lo que no puede ser evaluado bajo métricas cuantificables, simplemente queda fuera. Y, con ello, se pierden voces, miradas y formas de comprensión fundamentales para abordar la complejidad del fenómeno educativo.

El formato del artículo científico —heredado del campo de las ciencias naturales— y los estándares de publicación impuestos por las revistas académicas, más preocupadas por las citas que reciben para escalar posiciones en los *rankings* de las bases de datos que por favorecer la reflexión pedagógica o el diálogo interdisciplinar, están contribuyendo de forma decisiva a un proceso de estandarización de la investigación pedagógica. Bajo la promesa de rigurosidad, estos marcos están empobreciendo el pensamiento pedagógico al reducir la escritura académica a un conjunto de fórmulas estandarizadas y un lenguaje aparentemente neutro donde el estilo, la subjetividad, la narrativa o el posicionamiento ético y político apenas tienen cabida.

Frente a este panorama, el presente trabajo reivindica que la construcción de una pedagogía social para el bien común implica una toma de posición que dispute el sentido de la investigación respecto a las formas académicamente más valoradas en la actualidad. Comprometerse con la pedagogía social supone entrar en esta disputa y abrir espacios que permitan renovar formas de investigar que no renuncien a su dimensión política, ética y narrativa. Investigar en pedagogía social no puede reducirse a reproducir técnicas ni ajustarse a protocolos desprovistos de preguntas fundamentales. Por el contrario, exige sostener la incertidumbre, abrirse al pensamiento especulativo, reconocer la complejidad de los contextos y recuperar el compromiso con los sujetos y las prácticas que configuran el campo socioeducativo. No se trata de negar el valor de la sistematización o del análisis riguroso, sino de advertir los límites de un enfoque que se articula en torno a la evidencia, la cientificidad y la productividad y que deja cada vez menos espacio a otras formas de investigar y de escribir.

Este ensayo se propone, precisamente, cuestionar los marcos hegemónicos que rigen hoy la producción de conocimiento en pedagogía social. No pretendemos hacerlo desde el lugar cómodo de la denuncia y de la queja, sino desde una toma de posición consciente, que apuesta por una pedagogía social pensada como espacio de disputa, de imaginación crítica y de acción en el

marco de la construcción de lo singular y lo común. Pensar la investigación como una toma de posición —y no como neutralidad— es una forma de disputar el sentido de la educación y de la propia práctica investigadora. Este es, quizá, uno de los retos ineludibles de nuestro tiempo: posicionarse para no hacer de la investigación en pedagogía social un ejercicio de adaptación a unos estándares académicos que neutralizan su potencial transformador y su compromiso con el amplio campo profesional del trabajo socioeducativo y la misma vida social.

2. EL SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

La educación social es una profesión que se encarna en unas prácticas educativas concretas y debe trabajar tanto en el plano práctico como en el teórico. La pedagogía social le otorgaría su matriz disciplinar, extendiéndose desde los sistemas más elaborados de pensamiento hasta los gestos mínimos de las prácticas cotidianas (García Molina, 2003). Es solo en el contexto de un marco práctico que un discurso teórico se integra en las concepciones comunes que puedan llegar a tenerse en torno a la educación social; ahora bien, “el prestigio de una profesión [...] demanda de un compromiso con la producción teórica” (Sánchez, 2015, p. 79). Por tanto, ¿Qué formas de pensar, vivir y practicar la pedagogía y la educación social pueden articularse en la actualidad?

Esta pregunta nos obliga a interrogarnos, por un lado, sobre cómo debemos estudiar el campo de la educación social y, por el otro, cómo podemos pensar e investigar desde la pedagogía social. Dicho de otra manera, ¿cuál es el horizonte de sentido del trabajo científico y académico en el mundo de la educación y la pedagogía social? Dado que es un mundo que cuenta con sus reglas, objetos y límites, la cuestión de fondo que debemos plantearnos sería: ¿cuál es el lugar que puede ocupar el pensamiento pedagógico, como eje vertebrador de la pedagogía social, en la investigación que hay que desplegar en el campo de la educación social?

Muchas voces afirman que la práctica investigadora susceptible de ser reconocida tanto por la comunidad científica como la profesional debería responder a diseños de investigación y evaluación capaces de aportar “evidencias que contribuyan a la reflexión crítica en y desde la práctica y a la toma de decisiones orientadas a la mejora del desarrollo y la calidad de vida de las personas con las que se interviene” (Arnau-Sabatés, et al., 2021, p. 17). En principio, no habría nada que objetar, pero sostener una afirmación así es altamente complejo y tiene unos efectos inmediatos que conviene mostrar. En la actualidad, las evidencias se presentan como la única versión autorizada de la realidad: ocupan el lugar de la objetividad y el único saber posible, determinan las reglas de juego del campo científico, definen las maneras legítimas de producir el conocimiento a través de sus protocolos metodológicos y estándares de científicidad, productividad, excelencia e innovación, etc.

En el campo académico, los malos usos de la ideología científicista no hacen más que introducir todo tipo de limitaciones difíciles de superar: el trabajo investigador se empobrece y estandariza (un hecho que intensifica el proceso de proletarización de la figura del profesor o investigador universitario (Campillo y Sáez, 2013) como “asalariado de la investigación”); se imponen metodologías legítimas y modelos de enunciación autorizados (hay que validar hipótesis o preguntas de investigación mediante datos empíricos, construir voces “objetivas”,

garantizar la transferencia, etc.), y se da prioridad a contenidos y temas de interés sobre otros, especialmente aquellos que son susceptibles de un enfoque empírico, que son, además, los que tienen más probabilidades de recibir financiación.

Mientras tanto, la producción de conocimiento ha quedado reducida fundamentalmente a la difusión de resultados de investigación y a un único formato, el *paper* o artículo de investigación científica que, procedente sobre todo del campo de las ciencias naturales, ha acabado por imponer una estrategia de escritura académica uniforme y estandarizada, aboliendo la diversidad de géneros, registros y tipologías que, de un día para otro, han dejado de tener valor. Todo aquello que no se ajuste a sus estrictos protocolos —el índice IMRD con su revisión sistemática de la literatura, la justificación metodológica, el estilo mecánico y meramente descriptivo de presentar los resultados, la discusión basada en el contraste de evidencias, etc.— no tiene validez y es rechazado por el ecosistema de las revistas científicas. El ensayo y otras formas tradicionales de producción pedagógica como la novela y los relatos de formación, la correspondencia, el diario, etc. son considerados productos menores, extemporáneos, académicamente inferiores, en la medida que no tienen ninguna validez científica.

Este sistema de reglas ha empobrecido la escritura académica en todos los campos del conocimiento. Tal como sostiene Marina Garcés (2015, p. 63-69) a propósito de la filosofía, el *paper* no solo ha estandarizado la escritura, sino que está impidiendo, incluso, el desarrollo de la capacidad de pensar. Los efectos performativos de una escritura plana y formularia como la que impone el *paper* anulan el pensamiento, un proceso que no ha hecho más que intensificarse con el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG), que muchos investigadores están utilizando para optimizar sus textos, homogeneizar sus argumentos y ajustar su escritura a los estándares estilísticos y retóricos de las revistas científicas.

Todo ello se produce en un contexto en el que la producción científica ha quedado atrapada en la lógica de una cultura académica supeditada a los índices de productividad, el impacto de las publicaciones, las métricas y los *rankings* internacionales (Saura y Caballero, 2020). Esta burbuja autorreferencial, que termina sometiendo a todo el mundo a un estricto régimen disciplinario del cual dependen las carreras académicas y las posibilidades laborales, cuenta, paradójicamente, con la “servidumbre voluntaria” de todos aquellos que participan en él, y que obtienen, para decirlo en términos lacanianos, un plus de goce por su rendimiento y productividad, en la medida que los acerca al espejismo de la meritocracia (Fardella, et al., 2024), amenazada siempre por la angustia del fracaso y, sobre todo, por la evaluación y los veredictos de los sistemas de evaluación y acreditación de la carrera académica.

Convertidos en unidades de producción, la cultura de la precariedad, tal como señala Coin (2019), se inscribe en la subjetividad académica; sin embargo, de ese plus de goce y del agotamiento que comporta, las empresas editoriales dedicadas al negocio de las publicaciones y las bases de datos científicas (Thomson Reuters, Elsevier, Taylor & Francis, Springer, Wiley, Sage, etc.) extraen enormes beneficios (Takayama, et al., 2025). El resultado final es que se ha dejado de hacer de la escritura un lugar desde el cual elaborar una experiencia personal y colectiva en torno a un problema o una pregunta que interpele de verdad. Hemos dejado de escribir sobre aquello que necesitamos pensar a cambio de publicar trabajos tan previsibles como repetitivos e insustanciales; en muchos casos, a costa de un profundo desgarramiento interior.

3. INVESTIGAR: UNA MISTIFICACIÓN SOCIOPOLÍTICA

Todo el mundo debe investigar, pero nadie puede estudiar. La investigación no es más que el resultado de una mistificación sociopolítica, un criterio práctico que se utiliza para presentarse y significarse en el mapa universitario (interno y externo, atendiendo a mecanismos de reconocimiento oficiales y a la visibilización en rankings y clasificaciones), dependiente de la coyuntura política y económica del momento (la homologación en el EEES, la liberalización del mercado educativo, la vinculación ciencia-tecnología-emprendimiento, la exigencia de rentabilidad, la política de investigación de las universidades, y un largo etcétera); sin olvidar, tal como nos alertaba Pierre Bourdieu (2008) en *Homo academicus*, que el campo universitario es, como todo campo, “el lugar de una lucha para determinar las condiciones y los criterios de pertenencia y de la jerarquía legítimas” (p. 23).

El ambiente académico y científico, más allá de nuestra connivencia, es, tal como hemos visto, restrictivo y asfixiante. En el momento que nos exponemos abiertamente a entrar en esta lucha con el propósito de trabajar a partir de aquello que somos capaces de producir, es decir, a partir de nuestro capital específico para modificar las leyes de formación de los valores característicos del mercado universitario, al menos dentro del área de conocimiento que construye los saberes en torno a la pedagogía social, deberíamos poder identificar la posición que adoptamos (o se nos asigna) en nuestro campo de estudio, así como los intereses antagónicos que nos movilizan. Decía Meirieu en *Frankenstein educador* que la pedagogía es castigada siempre, en el campo de las ciencias humanas, por atreverse a afirmar el carácter no científico de la obra educativa, y escribía:

la investigación pedagógica (...) tiene que integrar la impredecibilidad constitutiva de la praxis pedagógica, el hecho de que se trata de una actividad que coloca la libertad del otro en el centro de sus preocupaciones y, por este motivo, no puede aspirar a predecir nada con la certeza del científico (Meirieu, 1998, p. 91-92).

Los procedimientos científicos y las disciplinas que son capaces de aportar evidencias empíricas han colonizado el discurso educativo, ignorando, incluso, la investigación cualitativa, así como los enfoques hermenéuticos e históricos, la reflexión sobre cuestiones normativas fundamentales, el análisis de las prácticas profesionales, el estudio de casos, etc. Tal como sostiene Biesta (2023), “hay un fuerte empuje hacia la investigación experimental que, según los defensores de la educación basada en la evidencia, es el único método que es capaz de proporcionar evidencia segura sobre ‘lo que funciona’” (p. 39). El uso de la mejor evidencia disponible —afirman sus defensores— faculta a los profesionales para ejercer su oficio, a la vez que les permite proteger su autonomía frente a las incursiones que hacen las autoridades políticas cada vez que impulsan sus reformas. Pero a menudo olvidan que la evidencia científica se ha utilizado de forma instrumental y selectiva para obtener un barniz de neutralidad tecnocrática a la hora de encubrir la ideología que las inspira (Fernández y Postigo, 2023).

Sin duda, la situación es paradójica. Conscientes de que no cabe esperar gran cosa de una política asediada por la mediocridad y entregada a partes iguales a la demagogia, el populismo y la crispación, parece razonable servirse —tal como proponen Vilalta y Comas (2021)— “de los resultados de la investigación científica en el abordaje de las problemáticas sociales”, sobre todo

porque “contribuye a la racionalización del debate público” (p. 5), y esto es algo que, en la actualidad, urge preservar. Decía Weber (2021) que las virtudes del político, dedicado a la acción, son diferentes a las virtudes del científico, dedicado a la verdad, pero esto no los ha mantenido siempre separados. No podemos dejarnos llevar, pues, por los arranques de la mistificación científica. La racionalidad gubernamental y el carácter instrumental de la ciencia conlleva sus peligros a la hora de legitimar muchas políticas.

4. COLONIZACIÓN Y DESPLAZAMIENTOS EN LA TAREA DE INVESTIGAR

La dependencia del conocimiento de las lógicas políticas, manifestada en las décadas de los sesenta y setenta a través de la influencia intelectual del marxismo, dio paso a un proceso de “despolitización científicista” que ha culminado en la figura del investigador experto (Corcuff, 2013). Este proceso de destilación política genera una separación entre el conocimiento derivado de la investigación, los profesionales y el contexto en el que se producen las investigaciones. Así, dentro de esta lógica, tanto el investigador experto como sus producciones parecen cada vez más desvinculados de las cuestiones del contexto social al que se dirigen sus observaciones. Al mismo tiempo, los profesionales de la educación se muestran poco entusiasmados e involucrados con el conocimiento derivado de la investigación educativa (Galindo-Domínguez et al., 2022; Tellez Delgado, et al., 2021). En el ámbito pedagógico, ya en los años noventa se advirtió de una “crisis de la investigación educativa” al identificarse un débil vínculo entre la producción científica, los educadores y las instituciones (Kaestle, 1993). Con el paso del tiempo esta crisis no parece sino estarse profundizando.

No obstante, desde finales del siglo pasado, Hacking (2001) y Passeron (2011) se esforzaron por mostrar cómo las investigaciones y sus constructos en el campo social permiten abrir nuevos territorios, pero también dejan en la sombra u oscurecen otras posibilidades. Por tanto, estamos advertidos de las tentaciones del poder explicativo, casi mágico, que a veces pueden dársele a las investigaciones y, en este sentido, no debemos olvidar que nuestros trabajos están condicionados y son resultantes de acontecimientos históricos, de fuerzas sociales y de ideología (Hacking, 2001). La acción de investigar, sin duda alguna, abre horizontes, proporciona herramientas para pensar y transitar ciertos recorridos, pero al mismo tiempo impone obstáculos y límites. De ahí que, como aconsejaba Passeron (2011), no se trata de dominar la realidad a través de la investigación, como si fuera un molde al que la realidad debe ajustarse, sino de cultivar la vertiente de la inadecuación, de prestar atención a aquello que no se ajusta a la realidad que los conceptos o teorizaciones pretenden encerrar o representar. Es precisamente esa conciencia de inadecuación, aquello que no encaja en lo que captamos, lo que impide que el conocimiento se convierta en un artificio o un dogma, y permite mantener abierta la interrogación sobre los fenómenos investigados.

En el ámbito de la pedagogía social, donde la investigación parece estar cada vez más dominada por la ciencia de la evidencia, esta advertencia nos recuerda la parcialidad y contingencia inherentes a la investigación social. Nos protege, por decirlo así, de la ilusión de una verdad definitiva. Debido a ello, observamos la necesidad de investigar prestando atención a la diversidad de formas de explorar y narrar, adoptando una disposición a indagar sin la exigencia de cierre ni certeza, lo que requiere, sin duda alguna, un enfoque más vacilante, de sondeo y rodeo.

Esta forma de enfrentar la investigación requiere de una actitud exploratoria y demanda desplazamientos en la perspectiva y la ampliación de los marcos de pensamiento. Tal como sostiene Corcuff (2013), “no hay superaciones ni síntesis en las teorías [...], sino acumulaciones parciales y provisionales de conocimientos y, en especial, desplazamientos, que orientan la investigación hacia nuevas direcciones” (p. 133). Se trata, en todo caso, de abrir y cultivar a otras formas de pensamiento, de narraciones y representaciones que permitan ampliar el espacio de lo pensable, en lugar de reducirlo a lo que las metodologías dominantes consideran legítimo. En este sentido, Rancière (1993) nos recuerda que toda poética del saber —incluida la pedagógica— es siempre una respuesta a una política del saber, es decir, a un régimen de visibilidad y legitimidad que decide quién puede hablar, qué puede decirse y bajo qué forma puede ser reconocido como conocimiento. Por ello, la investigación pedagógica que aspire a ser crítica no puede limitarse a reproducir el lenguaje de la ciencia dominante, sino que debe cuestionar la distribución de lo sensible que define qué se considera un saber válido en educación.

Así, la creciente división entre lo “científico” y lo “literario” que acaece cada vez más en las publicaciones científicas, especialmente en aquellas más valoradas para el desarrollo de la carrera académica, no solo limita las formas de expresión, sino que también restringe las perspectivas desde las cuales se pueden abordar las sutilezas de los fenómenos sociales y educativos. Las publicaciones científicas actuales parecen construirse sobre una amnesia planificada. Sin ir muy lejos, Lucien Febvre (2017), a mediados del siglo XX, proponía superar esta división, argumentando que el conocimiento del mundo humano requiere tanto de la imaginación expresiva como de la precisión analítica, así como tantos otros tantos autores que desde el campo de la epistemología nos hablan de tan caprichosa distinción (Enzenberg, 2002; Todorov, 2018; Wagensberg, J, 2014). Despreciar otras formas de escritura y, en sí, la existencia de otros lenguajes, puede ser una oportunidad perdida para incorporar a la investigación lo que ocurre entre la vida, el mundo y las interacciones humanas, así como para ignorar otras formas de expresión que pueden ser potentes detonantes para la construcción de imaginarios y la coexistencia de múltiples sentidos.

Esta búsqueda entre rigor e imaginación es lo que históricamente ha distinguido al pensamiento pedagógico como un “género literario especial” y una forma de enfrentar problemáticas interesantes (Meirieu, 2018, p. 76). La desafección en torno a estos otros lenguajes del campo de la investigación no solo parece estar empobreciendo el discurso académico, sino que también puede estar alejando a la pedagogía social de un horizonte de sentido que no sea el de la dominación, la colonización y la homogeneización de las formas de pensar, narrar y comprender lo que ocurre en los procesos sociales y educativos. El imperativo de la colonización y homogeneización del lenguaje científico que experimentamos continuamente en los espacios de publicación académica, a nuestro juicio, no pueden ser la única forma validada de escribir ni tampoco de investigar.

5. CONSTRUIR UNA POSICIÓN PEDAGÓGICA EN EL ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN

Considerando estas dinámicas, tal vez merece la pena interrogarse y teorizar sobre el hecho educativo aun a riesgo de perder científicidad. Por ello, es importante la pregunta sobre “qué hacer” con la investigación en el campo de la pedagogía social en la medida que nos hallamos en un campo en disputa.

Preguntar por la investigación nos obliga a pensar sobre su significación moral y política, no solo práctica. De la respuesta a esta pregunta construiremos nuestra posición o paradigma. De entrada, debemos afirmarnos en la idea de que uno de nuestros objetivos tiene que ser el de trabajar contra la naturalización y el fatalismo del mundo social y educativo en el que se incardinan las profesiones vinculadas con la educación, y que tantos autores han sabido ver, sin ser deterministas, como un espacio de reproducción y una estrategia de dominio y control, tanto a escala simbólica como cotidiana y real.

Así mismo, esta significación moral y política de la investigación como acción de desnaturalización de los destinos sociales nos empuja a considerar la investigación pedagógica como una disciplina donde acontece una reflexión consciente sobre el hecho educativo, y observar cómo este, y sus posibilidades de despliegue, son consustanciales a la confrontación entre modelos, discursos y prácticas a través de las cuales se configuran diferentes visiones del mundo y formas de vida. Desde esta perspectiva, es imposible no admitir la dimensión práctica de toda investigación pedagógica en la medida que produce efectos sobre la realidad de las personas, las instituciones y de los contextos; pero, al mismo tiempo, resulta aún más difícil obviar el carácter especulativo y su vinculación con el propio nacimiento de la filosofía (Colli, 2009; Abbagnano y Visalberghi, 1992), o lo que es lo mismo, la dimensión especulativa y teórica que subyace a toda práctica educativa. Con palabras de Freire (1990, p. 37), diríamos que no debemos olvidar que “toda práctica educativa implica una teoría de la educación” y que no se puede ignorar el hecho que “toda práctica educacional y su teoría nunca son neutrales”.

Para colocarnos en la posibilidad de construir una posición pedagógica que rehuya las lógicas totalizadoras, quizá debamos asumir como uno de sus principios la incertidumbre en cuanto a la verdad de los acontecimientos y de la vida de los sujetos para lograr reconocer la complejidad y fluidez de los fenómenos sociales y educativos. Abrazar la incertidumbre establece la posibilidad de abrir un espacio para la exploración crítica y la construcción dialogada de conocimiento, incluso con otros agentes y otras disciplinas como históricamente ha acontecido, que nos permita interpretar nuevos escenarios, apartarnos de los puntos de vista al uso y, sobre todo, ayudarnos a entender mejor las problemáticas a las que nos enfrentamos en el campo de la educación social. De igual forma, parece necesaria una noción de educación que reconozca el papel que juega en la reproducción y en las lógicas de dominio y de control, pero que, mirando más allá, apueste por la educación como una experiencia transformadora y como un proceso dinámico de construcción de saberes que capacita a los sujetos para interpretar el mundo, navegar y abrirse lugares en el marco de las estructuras sociales existentes (Núñez, 1999). Esto nos obliga, como afirma Masschelein (2024), a encontrar o redescubrir un lenguaje propio con el que abrir la investigación pedagógica a otras posibilidades a las actualmente dominantes.

Por tanto, ¿es posible llevar a cabo una forma de hacer investigación neutra, no comprometida, apolítica, tal como se cree practicar en el campo de las ciencias naturales? Alcanzar un estatuto indiscutible en el campo de la ciencia, ¿debe ser nuestro propósito? Tal vez deberíamos partir de un análisis verdaderamente crítico de la institución universitaria y, más concretamente, de la institucionalización de las disciplinas que configuran las ciencias de la educación y los métodos desde las cuales pretendemos investigar. Desde esta perspectiva, deberíamos analizar cómo nos hemos formado hasta ahora como investigadores y cómo habría que reconducir dicha

formación —que no acaba con el dominio de ciertas metodologías, pero tampoco con su ignorancia— Además, habría que considerar, por ejemplo, el papel que podrían jugar la filosofía y las corrientes teóricas en el campo de la pedagogía social y el resto de las disciplinas con las que dialoga, así como explorar la continuidad que habría que dar a un pensamiento y una tradición política crítica.

Llegados a este punto, nos hallamos ante la necesidad de plantear una investigación capaz de construir un conocimiento práctico que surja del equilibrio necesario entre la proximidad y la distancia con nuestro objeto de estudio; en nuestro caso, las prácticas profesionales y los discursos educativos, los agentes y los sujetos de la educación, los contextos y las instituciones sociales y educativas en las cuales se trabaja, etc. En la investigación de este conocimiento práctico nos presentamos como sujetos comprometidos con nuestro campo de trabajo.

Debemos asumir, por tanto, una “perspectiva parcial”, un “punto de vista”, una “posición” en relación con lo que se quiere estudiar y aquello que podríamos decir; un discurso y un modelo de trabajo que nos obliga a tomar decisiones sobre los “instrumentos” de investigación y de análisis que utilizaremos una vez valoramos su potencial y sus limitaciones. Unos instrumentos de investigación y de análisis que deberíamos hacer coincidir con la formación de los propios profesionales, entre otras cosas, porque esa formación no se halla aislada de los efectos que producen tanto las prácticas de investigación académicas como las formas de investigar en el campo profesional en el que se quiere incidir. Podemos plantear, entonces, varios interrogantes: ¿cómo construimos un método, es decir, una manera de formular los problemas desde la pedagogía social?, ¿qué instrumentos conceptuales nos permiten construir el conocimiento obtenido, es decir, qué discursos empleamos para analizar, interpretar y comprender la realidad?, finalmente, ¿qué lugar queremos otorgar a la pedagogía, como disciplina central en la articulación de la pedagogía social, en estos discursos?

6. REDESCUBRIR LA NECESIDAD DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

El pensamiento pedagógico siempre se verá expuesto a la necesidad de elaborar las transformaciones del campo socioeducativo e intervenir en ellas. Intervenir activamente no quiere decir que el pensamiento y la teoría pedagógica deban ganarse su prestigio entregándose a la ideología “solucionista” y a la obligada transferencia que se impone hoy sobre la producción académica. Aunque se recojan todo tipo de evidencias mediante los métodos de investigación más contrastados sobre lo que presuntamente funciona o no en el campo de la educación social, y se disponga de propuestas, aplicaciones y metodologías basadas en estos datos, la pregunta en torno al sentido pedagógico sobre aquello que hacemos insiste y nos interpela.

De alguna manera, existe la necesidad de ir más allá, de buscar algo que nos coloque en la situación de poder pensar los problemas educativos y sociales sin tener que ofrecer fórmulas ni recetas. Esta podría ser la función de la pedagogía social en la actualidad. También la de la investigación en el campo de las ciencias sociales y humanas, que debería superar el sentido restringido de las evidencias para no extraviarse en la ceguera del naturalismo cientificista y sus protocolos, incluyendo las ilusiones de los modelos algorítmicos que proporcionan hoy las nuevas herramientas de la inteligencia artificial. La realidad educativa y social es siempre algo

más compleja. Las evidencias empíricas solo alcanzan a captar un segmento de esa realidad, a menudo para describirla, sin problematizarla. Por ello, debemos dotarnos de más instrumentos, asumir que nos hallamos en un territorio que necesita ser explorado mediante múltiples formas de investigar, que incluye también otros lenguajes y categorías, y, sin duda, otras formas de escribir. Hay que evitar que las prácticas y experiencias en el campo de la educación social queden atrapadas en las celdas de las evidencias. No podemos poner límites a la imaginación pedagógica. Una imaginación que históricamente se ha nutrido del cruce entre la cultura científica y la cultura literaria (Alain, 2004). Debemos crear nuevos sentidos y desplazamientos, ir más allá de unos epifenómenos que acaban por automatizarse en procedimientos cada vez más rígidos, hasta perder su significado en el devenir de la realidad.

En definitiva, necesitamos redescubrir la necesidad de la pedagogía social y ponerla en situación. No podemos dejar que se marchite en su aislamiento o que se burocratice detrás de la *doxa* tecnocrática. No la podemos esconder tampoco detrás de los datos, que nada dicen sobre nuestro deseo, ni encubrir un complejo de inferioridad suficientemente manifiesto en el autoengaño de políticas editoriales que han convertido nuestras revistas y publicaciones en medios de comunicación muy poco interesantes. Hay que impulsar la pedagogía social en la búsqueda de su fundamento intersubjetivo, preguntarse cómo debemos relacionar nuestra disciplina con las prácticas socioeducativas y los contextos en los cuales se implementa. Redescubrir la necesidad de la pedagogía social es también una forma de implicarse en el mundo, de disputar la visión que se tiene del mundo. La pedagogía social se implica en la construcción de un mundo común y, por ello, debemos escoger. De nosotros depende disputar el sentido de la educación —y, por tanto, de la educación social— en la construcción de este mundo. Comprometerse con la pedagogía social supone entrar en esta disputa. Toda pedagogía social implica una toma de posición.

7. REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este trabajo, hemos sostenido que investigar en pedagogía social implica asumir una toma de posición en el marco de una disputa donde se define qué puede investigarse, cómo y desde qué lenguajes. Ni la investigación, ni el pensamiento pedagógico, ni la educación social son un acto neutro, ni tampoco un simple ejercicio técnico, sino que implican modos concretos de intervenir en la realidad social y educativa que nos interpela. Frente a la lógica de la evidencia, los criterios de productividad y el dominio del *paper*, este trabajo ha planteado la necesidad de recuperar y renovar otras formas de investigar que admitan la pluralidad de lenguajes, la exploración teórica y la narración crítica.

No hemos pretendido rechazar toda forma de cientificidad, sino de cuestionar su absolutización; de advertir que, cuando la investigación se somete sin resistencia a determinados lenguajes no solo pierde riqueza expresiva, sino también su capacidad crítica y transformadora. La pedagogía social, si ha de seguir teniendo sentido, debe abogar por su potencia política y narrativa. Sabemos que trabajamos y luchamos con contradicciones y ambivalencias que no se resuelven fácilmente, pero pensar la pedagogía social como un campo en disputa, es intentar cuidar y cultivar un lugar desde el cual se hace mundo. Esto implica desafiar la tecnocracia académica, pero también animarse a imaginar nuevas formas de relación entre teoría y práctica, entre escritura y experiencia, entre investigación y vida.

Esta transformación exige, además, revisar nuestras propias condiciones como investigadores e investigadoras: cómo nos hemos formado, qué marcos nos han configurado, qué discursos hemos naturalizado y qué posibilidades tenemos de investigar desde posiciones comprometidas. Las lógicas de la productividad, la precariedad académica y la evaluación constante erosionan la posibilidad de sostener una investigación crítica. Reconectar con la pedagogía social desde otro lugar requiere también resistir estas condiciones y proponer otras formas posibles de estar en el campo académico.

En este proceso, el diálogo con otras disciplinas —la filosofía, la literatura, la historia, la sociología— se hace necesario y fortalece nuestra disciplina, le ofrece posibilidades de profundizar y complejidad. Ampliar los marcos de pensamiento también significa dialogar con otros. De ahí que la tarea de investigar también puede ser un espacio de encuentro en donde, desde lo individual y lo colectivo, se puedan construir nuevas maneras de pensar los problemas comunes que nos interrogan.

Por último, consideramos que hoy más que nunca se vuelve urgente investigar sin traicionar el deseo de comprender lo social y educativo desde múltiples perspectivas, sin reducirlo a fórmulas ni encerrarlo en las celdas de la evidencia. La pedagogía social requiere lenguajes vivos y comprometidos. Redescubrir su necesidad es también redescubrir nuestra responsabilidad como investigadores, no podemos permitir que la disciplina se marchite bajo la burocracia ni se diluya en los criterios de excelencia. Es urgente evitar que la investigación en pedagogía social se vacíe de sentido, se vuelva cálculo, se apague. Posicionarse es, hoy, una forma de resistir.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N., y Visalberghi, A. (1992) *Historia de la pedagogía*. F.C.E
- Alain. (2004). *En búsqueda del entendimiento. Conversaciones a la orilla del mar*. Losada.
- Arnau-Sabatés, L., Jariot-Garcia, M., y Sala-Roca, J. (2021). Instrumentos de Evaluación e Investigación en Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 17-19. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.00
- Biesta, G. (2023). *La buena educación en la era de las mediciones. Ética, Política y Democracia*. Ediciones Morata.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- Campillo Díaz, M., y Sáez Carreras, J. (2013). La universidad desde sus imágenes. Profesionalización, desprofesionalización o proletarización en la universidad contemporánea. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento e investigación Social*, 13(1), 121-137. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n1.1051>
- Coin, F. (2019). La ineptitud del *digital academic*: precariedad y salud en el mundo universitario. *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 24(1), 114-133. <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2019.24.1.6>
- Colli, G. (2009). *El nacimiento de la filosofía*. Tusquets.
- Corcuff, P. (2013) *Las nuevas sociologías: principales corrientes y debates, 1980-2010*. Siglo veintiuno.
- Enzensberger, H. M. (2002). *Los elixires de la ciencia: miradas de soslayo entre poesía y prosa*. Anagrama.

- Fardella, C., Marchant, D., y Baleriola, E. (2024). Métrica, Subjetividad y Meritocracia en el Trabajo Académico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(2), 51-66. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.2.003>
- Fernández Navas, M., y Postigo-Fuentes, A. Y. (2023). Educación basada en la evidencia. Peligros científicos y ventajas políticas. *Revista De Educación*, 400, 43-68. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-570>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Galindo -Domínguez, H., Perines, H., Trabada, A. V., y Esteban, J. M. V. (2022). Entendiendo la brecha pedagógica entre la investigación educativa y la realidad del profesorado: Un análisis de las barreras y propuestas. *Educación XXI*, 25(2), 173-200. <https://doi.org/10.5944/educxxi.29877>
- Garcés, M. (2015). *Filosofía inacabada*. Galaxia Gutenberg.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Editorial Gedisa.
- Kaestle, C. (1993). The awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 22(1), 23-31. <https://doi.org/10.3102/0013189X02200102>
- Febvre, L. (2017). *Combates por la historia*. Ariel.
- Masschelein, J. (2024). Con tiempo. Sobre las formas pedagógicas. Notas para una lección. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 13-30. <https://doi.org/10.14201/teri.31700>
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.
- Passeron, J-C. (2011). *El razonamiento sociológico. El espacio comparativo de las pruebas históricas*. Siglo XXI.
- Sánchez Alber, C. (2015). La producción teórica en el ejercicio de la educación social: la tarea de pensar. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 77-83. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/296664/385596>
- Saura, G., y Caballero, K. (2020). Capitalismo académico digital. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 192-210. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27797>
- Takayama, K., Kettle, M., Heimans, S., & Biesta, G. (2025). Publish and perish: academic journal publishing at a crossroad. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 53(3), 251-256. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2025.2504807>
- Tellez Delgado, V., Martínez Martín, I., y Hipólito Ruiz, N. (2021). Investigación colaborativa universitaria: metodología innovadora transformadora de prácticas socioeducativas. *Márgenes, Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 2(2), 83-99. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.11249>
- Todorov, T. (2018). *Leer y vivir*. Galaxia de Gutemberg.
- Vilalta, J. M., y Comas, N. (2021). *La recerca al servei d'una política educativa fonamentada*. Fundació Jaume Bofill.
- Wagensberg, J. (2014). *El pensador intruso: el espíritu interdisciplinario en el mapa del conocimiento*. Tusquets.
- Weber, M. (2021). *El político y el científico*. Alianza editorial.