

## DANIEL PRIETO CASTILLO Y LA BÚSQUEDA DE SENTIDO EN EDUCACIÓN. APORTES A LA PEDAGOGÍA SOCIAL

**Daniel Prieto Castillo e a busca de sentido na educação.  
Contribuições para a Pedagogia Social**

***Daniel Prieto Castillo and the search for meaning in education.  
Contributions to Social Pedagogy***

Aldo Altamirano<sup>i</sup> 

### RESUMEN

Abordo la perspectiva pedagógica del sentido de Daniel Prieto Castillo con el propósito de vincularla con debates actuales de la pedagogía social en América Latina. Para ello, realizo una lectura analítica de su obra, apoyada en la propuesta metodológica de Arturo Roig y en diálogo con otras voces del campo pedagógico. Analizo las categorías de sentido, sujetos e intervención desde un enfoque ético, situado y emancipador. Por último, recupero los vínculos entre mediación y hospitalidad, la tensión entre confianza y manipulación, y el rol del educador como “ser de umbrales”. La obra de Prieto Castillo ofrece herramientas conceptuales y metodológicas para fortalecer una pedagogía social comprometida con la justicia social y la construcción de sentidos compartidos.

**Palabras clave:** Daniel Prieto Castillo; Pedagogía del sentido; Pedagogía social.

### RESUMO

Abordo a perspectiva pedagógica do sentido de Daniel Prieto Castillo com o objetivo de vinculá-la aos debates atuais da pedagogia social na América Latina. Para isso, realizo uma leitura analítica de sua obra, apoiada na proposta metodológica de Arturo Roig e em diálogo com outras vozes do campo pedagógico. Analiso as categorias de sentido, sujeitos e intervenção a partir de uma abordagem ética, situada e

emancipadora. Por fim, recupero os vínculos entre mediação e hospitalidade, a tensão entre confiança e manipulação, e o papel do educador como “ser de limiares”. A obra de Prieto Castillo oferece ferramentas conceituais e metodológicas para fortalecer uma pedagogia social comprometida com a justiça social e a construção de sentidos compartilhados.

**Palavras-chave:** Daniel Prieto Castillo; Pedagogia do sentido; Pedagogia social.

### ABSTRACT

I approach Daniel Prieto Castillo's pedagogical perspective of meaning with the aim of connecting it to current debates in social pedagogy in Latin America. To do so, I carry out an analytical reading of his work, supported by Arturo Roig's methodological proposal and in dialogue with other voices in the pedagogical field. I analyze the categories of meaning, subjects, and intervention from an ethical, situated, and emancipatory perspective. Finally, I recover the links between mediation and hospitality, the tension between trust and manipulation, and the educator's role as a “being of thresholds.” Prieto Castillo's work offers conceptual and methodological tools to strengthen a social pedagogy committed to social justice and the construction of shared meanings.

**Keywords:** Daniel Prieto Castillo; Pedagogy of meaning; Social pedagogy.

---

## Introducción

*"No quiero parecerme a los árboles, que echan raíces en un lugar y no se mueven, sino al viento, al agua, al sol, a todo lo que marcha sin cesar"*  
Simón Rodríguez

Volver a leer a Daniel Prieto Castillo es para mí un gesto de búsqueda ante los desafíos pedagógicos de nuestro presente y, al mismo tiempo, un reconocimiento a una perspectiva pedagógica con la que nos formamos tantas generaciones de educadores. Retomar su pensamiento no es solo una afinidad conceptual, sino también una forma de reinscribir mi tarea en una tradición que reconozco como propia. La Perspectiva del Sentido, tal como él la denominó, sigue siendo una invitación abierta a detenerse, a escuchar, a construir con otros; a pensar la educación como acontecimiento profundamente humano.

Nació en Mendoza-Argentina, en 1942, de profesión maestro, periodista, filósofo, doctor en comunicación social, pero, sobre todo, pedagogo

comprometido con una práctica intelectual enraizada en las problemáticas de su tiempo. Desde sus primeros pasos profesionales en la década del sesenta, Prieto Castillo desarrolló su labor entre el aula, el diario, la universidad y los territorios populares. En ese camino, construyó una concepción del hecho educativo como experiencia activa, atravesada por la búsqueda permanente de sentido como condición de posibilidad de la humanización, en el cruce de lo afectivo y lo político.

Mantuvo diálogos con figuras del campo intelectual como Arturo Roig (1922–2012), quien fuera su maestro, colega y amigo<sup>1</sup>, y el pedagogo español radicado en Costa Rica, Francisco Gutiérrez (1928–2016)<sup>2</sup>, entre otros. A partir de ellos, Prieto Castillo fue delineando una pedagogía latinoamericana que interpela las formas hegemónicas de producción y circulación del conocimiento, al tiempo que reivindica la comunicación como acto transformador.

En el texto *Educación en tiempos de deriva del aprendizaje*, plantea de manera explícita su lugar de enunciación. Lo hace desde una pertenencia histórica y colectiva, anclada en los márgenes del sistema-mundo. Así lo afirma en las primeras líneas del texto:

Desde la década del 70 formo parte de un movimiento latinoamericano empeñado en preguntarse por las relaciones entre la educación formal, no formal e informal, en el entendido de que la primera no es suficiente para resolver las necesidades y demandas de aprendizaje de la totalidad de la población. (Prieto Castillo, 2006, p. 1)

Esta declaración situada me permite vislumbrar el horizonte ideológico que recorre toda su obra. Se trata de una pedagogía del sentido, política y

---

<sup>1</sup> En Arturo Roig: la creación y la constancia (1992), Daniel Prieto Castillo traza una semblanza del filósofo mendocino en la que destaca tanto sus contribuciones al campo del pensamiento latinoamericano como su trayectoria académica y su profunda calidad humana. La figura de Roig aparece como una referencia ética e intelectual clave en la formación de una pedagogía situada y comprometida con la historia de nuestras ideas.

<sup>2</sup> Por su parte, Francisco Gutiérrez Pérez fue un pedagogo español radicado en Costa Rica, cuyas investigaciones se centraron en los vínculos entre educación y comunicación. A partir de 1987, inició junto a Prieto Castillo un fecundo trabajo colaborativo en las universidades Rafael Landívar y San Carlos, en Guatemala, donde impulsaron un sistema de educación a distancia destinado a estudiantes universitarios. De esa experiencia surgieron diversas publicaciones en coautoría, orientadas a pensar una mediación pedagógica sensible a los contextos, los sujetos y las tecnologías.

humanizante, que asume la palabra como vínculo y como posibilidad de transformación.

Uno de sus aportes más tempranos y significativos fue la elaboración de la noción de comunicación alternativa, en abierta confrontación con los discursos autoritarios y los mecanismos de manipulación mediática. Obras como *Retórica y manipulación masiva* (1977) y *Discurso autoritario y comunicación alternativa* (1978) abren una línea de pensamiento que problematiza las tramas de sentido en las sociedades contemporáneas e invita a disputar los lenguajes con los que se construye la realidad.

Más adelante, junto a Francisco Gutiérrez (1928-2016), amplió este horizonte hacia el campo educativo, proponiendo una pedagogía de la mediación, sensible a los contextos, a las tecnologías y a las subjetividades que atraviesan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Textos como *La mediación pedagógica* (1991), *Mediación pedagógica para la educación popular* (1994) o *Mediación pedagógica y nuevas tecnologías de la comunicación* (1995) dan cuenta de esta vocación por tender puentes entre sujetos, saberes y contextos.

Entre su vasta producción, que incluye 48 libros publicados en distintos países de América Latina, reconozco a *Educación con sentido. Apuntes sobre el aprendizaje* (1994) como una obra clave para adentrarse en su pensamiento pedagógico. En sus páginas, propone pensar la educación como una práctica situada y ética, anclada en la construcción colectiva de sentidos. Se trata de una pedagogía humanista, que se inicia con una pregunta radical: ¿para qué educar? En los posibles horizontes que abre esa interrogación, se inscriben otras preguntas siempre vigentes en la tradición pedagógica, que intentaré responder en el desarrollo de este ensayo.

Me resulta imposible acercarme a la obra del pedagogo mendocino sin resonar con los discursos (siempre dinámicos y en construcción) del campo de la Pedagogía Social. Muchas de sus preocupaciones dialogan con esta perspectiva. Entre ellas: la necesidad de pensar las prácticas educativas desde sus condiciones sociales, políticas e históricas, y de comprenderlas como experiencias situadas que trascienden los límites escolares.

Acuerdo con Pablo Martinis (2016) en que la Pedagogía Social es un entramado discursivo y un campo de intervención, que se ha configurado en una apuesta que articula saberes diversos para producir conocimiento específico sobre los fenómenos educativos. También con Segundo Moyano (2012) quien plantea que la disciplina no trata sólo de describir lo que ocurre, sino de dotar la práctica de sentido ético y político.

Alicia Villa (2024, p. 79) subraya que se trata de una disciplina que estudia “una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema”. Es decir, se trata de una intervención situada, que actúa allí donde lo instituido no llega o fracasa. En consecuencia, este campo ha adquirido una densidad crítica particular en las últimas décadas, especialmente en contextos marcados por desigualdades sociales.

Si bien sus raíces pueden rastrearse en tradiciones europeas, en “Nuestra América”, como la nombró José Martí en su célebre ensayo de 1891, estas prácticas educativas y su reflexión teórica, han adquirido matices propios. No pueden pensarse al margen de las luchas populares, de las experiencias de educación comunitaria, ni de la tradición de la educación popular. En este sentido, “es probable que las definiciones sobre los límites y las posibilidades de la educación social asuman un carácter singular en cada país latinoamericano y también en la región” (Redondo, 2014, p. 71).

Por su parte, Violeta Núñez (1999), señala que la Educación Social configura un entramado de acciones que nacen en los márgenes institucionales, y también dentro de ellos. La autora propone comprender el campo de la Educación Social como una trama abierta, donde la pedagogía se convierte en una plataforma crítica para problematizar prácticas, políticas y modelos de intervención en contextos de exclusión e injusticia.

La presencia de estas experiencias en América Latina comienza a hacerse más visible hacia fines del siglo XX, muchas veces impulsada por marcos teóricos y recorridos provenientes del contexto europeo. Sin embargo, su llegada no supuso una mera importación, como ha sucedido históricamente en un continente marcado por procesos colonizadores. Por el contrario, encontraron aquí un suelo fértil, nutrido por décadas de educación no formal,

prácticas alternativas dentro del sistema formal y por la potencia de la educación popular como corriente contrahegemónica (Redondo, 2014).

Las pedagogías latinoamericanas que abonan este campo han cuestionado las lógicas verticales de la transmisión de la cultura y han apostado por formas educativas centradas en el diálogo, el encuentro y la pregunta. Como sostuve en un trabajo previo junto a De la Reta (2020), esta tradición reconoce que educar es siempre intervenir en la vida social, desnaturalizar lo dado y abrir la posibilidad de otros mundos. Entiendo que se trata de una corriente pedagógica viva (nutrida por movimientos campesinos, indígenas, sindicales, feministas y comunitarios) que también interpela a la Pedagogía Social, ofreciéndole un horizonte político y una raíz situada (Krichesky, 2011).

En este escenario, a veces de encuentros y otras de tensiones, confluyen una Educación Social de inspiración europea, una Educación Popular latinoamericana enraizada en los territorios y un cúmulo de experiencias alternativas de educación formal y no formal. Este universo discursivo, abre nuevas posibilidades para pensar una Pedagogía Social con identidad propia, capaz de articular saberes y prácticas en clave de justicia social, participación y transformación colectiva.

A partir de lo mencionado, me pregunto: ¿qué aportes ofrece la Pedagogía del Sentido, tal como ha sido elaborada por Daniel Prieto Castillo, a la construcción teórica y política de la Pedagogía Social en América Latina? ¿Cómo interpela su pensamiento nuestras formas de educar, acompañar y habitar el mundo? ¿Qué diálogos es posible establecer entre su perspectiva y las elaboraciones de referentes claves del campo socioeducativo?

Desde este enfoque, me propongo establecer algunas vinculaciones y/o tensiones entre la Perspectiva del Sentido de Daniel Prieto Castillo con el campo de la Pedagogía Social, a través de tres núcleos conceptuales: la búsqueda de sentido, la noción de sujeto de la educación y la mediación como forma de intervención pedagógica.

Para ello, opto por una lectura analítica apoyada en la propuesta de la ampliación metodológica formulada por Arturo Andrés Roig (1993), en el marco de la Historia de las Ideas Latinoamericanas. Perspectiva que permite

comprender el discurso como una producción situada, atravesada por condicionamientos sociales, políticos y culturales. Me interesa especialmente poner en diálogo al pedagogo mendocino con otros pedagogos de referencia, en búsqueda de la dimensión axiológica de los discursos que se ponen en juego.

## **La pedagogía como búsqueda de sentido**

La búsqueda de sentido es el eje de la propuesta pedagógica de Daniel Prieto Castillo. No se trata de una noción abstracta, sino de una preocupación encarnada en las prácticas educativas concretas. Para el autor la Pedagogía es “el intento de comprender y dar sentido al hecho educativo, en cualquier edad y cualquier circunstancia en que se produzca, con el propósito de promover y acompañar el aprendizaje”. (Prieto Castillo, 1999, p. 37)

Desde esta perspectiva, entiendo a la disciplina como un ejercicio de lectura crítica, una práctica que exige poner en evidencia los principios que sostienen las acciones educativas, desentramar las relaciones de poder que las atraviesan y cultivar una actitud reflexiva frente a aquello que hemos naturalizado. Lo educativo, en este marco, no se limita sólo a métodos, técnicas o espacios de transmisión, sino que se despliega en todos aquellos territorios donde se construye (y se disputa) el sentido entre sujetos.

El sentido, entonces, no es algo que se transmite ni se impone. Más bien, se busca, se construye, se disputa... Y esa búsqueda se activa a partir de preguntas que son tan pedagógicas como éticas: ¿quiénes participan del hecho educativo?, ¿qué se enseña y qué se aprende?, ¿cómo se enseña y cómo se aprende?, ¿por qué y para qué educamos? Poder sostener estas preguntas, abrirlas al diálogo y a la crítica, es lo que permite que la educación no se reduzca a una técnica o a una rutina, sino que se afirme como una práctica situada, política e histórica.

Prieto Castillo refuerza esta visión al afirmar que:

(...) en educación caracterizamos como sentido todo lo que sostiene a un ser humano en su crecimiento y en su logro como educador, todo lo que enriquece la promoción y el acompañamiento del aprendizaje. (Prieto Castillo, 1999)

Desde esta mirada, entiendo que lo ético y lo político no son dimensiones accesorias, sino el entramado mismo donde se juega el acto de educar. Enseñar no es solo definir contenidos o métodos, sino involucrarse, asumir una postura, construir con otros.

Este enfoque no solo orienta la práctica cotidiana de quiénes ejercemos como educadores, sino que también interpela nuestros propios posicionamientos como sujetos históricos. En un tiempo marcado por la expansión acelerada de las tecnologías digitales, la fragmentación del saber, el avance de las lógicas tecnocráticas y empresariales, y la urgencia del resultado inmediato, recuperar el sentido de lo educativo se vuelve una tarea vital. La propuesta de Prieto abre el horizonte hacia una pedagogía comprometida que excede el ámbito escolar, reconoce a los sujetos en su diversidad y contexto, y entiende la educación como un acto humano y transformador.

Esta preocupación por el sentido me conduce de manera casi natural a los desarrollos teóricos que provienen de la Pedagogía Social.

Violeta Núñez (2007) entiende a la disciplina como un espacio fértil para pensar las múltiples intersecciones entre lo educativo y las dinámicas de inclusión y exclusión social. Es un campo que trabaja no solo con las marcas de la desigualdad, sino también con la potencia de lo colectivo. Desde allí, la educación aparece como herramienta para imaginar otros recorridos posibles, en especial en aquellos territorios donde la pobreza y la marginalidad parecen clausurar el futuro. Una educación en su acepción de “antidestino”, como lo señala la autora.

En esta línea, tanto la perspectiva desarrollada por Prieto Castillo como los aportes teóricos de la Pedagogía Social comparten una mirada crítica y contextualizada del acto educativo, en contraposición a aquellas visiones que lo reducen a una práctica tecnocrática de transmisión vertical o mera reproducción cultural.

Coincido con Camors en que, si bien la dimensión de “lo social” no es nueva en pedagogía — ya el filósofo alemán Paul Natorp (1854-1924), a comienzos del siglo XX, destacaba su relevancia en el hecho educativo —, hoy “reaparece reabriendo nuevos cauces para el análisis pedagógico y la acción

educativa” (Camors, 2016, p. 122). A ello agrego que el diálogo entre los desarrollos provenientes de la educación popular o alternativa en América Latina y la Pedagogía Social ha enriquecido el campo de manera significativa, aportando miradas, reflexiones y sentidos anclados en las experiencias concretas de nuestros territorios.

### **Entre el hacer y el decir. Sujetos de la educación**

En el prólogo del libro *Haciendo pedagogía desde la marginalidad* (2006), publicado por el Movimiento de los Sin Techo de Santa Fe<sup>3</sup>, nuestro pedagogo despliega una concepción de sujeto de la educación, marcadamente, contrahegemónica.

Lejos de las representaciones tradicionales que asocian lo educativo con lo escolar, o que reducen al sujeto a un destinatario pasivo de intervenciones educativas, Prieto reconoce en las prácticas comunitarias y solidarias una pedagogía viva, encarnada en los cuerpos y en los territorios. Esta mirada no solo cuestiona las formas verticales de entender la educación, sino que se funda en una pedagogía que valora las prácticas sociales como espacios formativos, más allá del aula, y que reconoce en los márgenes no un déficit, sino una posibilidad de transformación.

“El Movimiento hace pedagogía con los hechos y las palabras, en ese orden” (Prieto Castillo, 2006, p. 1). Esta afirmación se asienta en una forma de pensar al sujeto de la educación como alguien que produce conocimiento desde la experiencia y no solo desde el discurso. El sujeto no es el destinatario de una enseñanza previamente elaborada, sino quien construye sentido educativo a partir de su hacer cotidiano: levantar una vivienda, organizar un centro de salud, cuidar a una comunidad. En esta clave, la pedagogía no baja desde una cátedra, sino que surge y se enraíza en la práctica misma.

Prieto ahonda en esta idea al afirmar que:

---

<sup>3</sup> El Movimiento Los Sin Techo es una organización de carácter no gubernamental que, desde 1985, impulsa diversas acciones orientadas al desarrollo integral y la organización comunitaria de los sectores más excluidos de la ciudad de Santa Fe, en Argentina, buscando dar respuesta a las problemáticas estructurales que afectan a las personas en situación de mayor vulnerabilidad. Visitar: <https://www.sintecho.org.ar/pages/historia-movimiento-los-sin-techo>

Tienen más fuerza educativa una vivienda construida de manera solidaria y colaborativa, un título de propiedad de los espacios donde se vive, un centro de salud donde se hace el seguimiento de los niños desde antes de su nacimiento hasta la adolescencia, que todas las bibliotecas y los discursos pedagógicos del universo. (Prieto Castillo, 2006, p. 2)

Aquí el sujeto de la educación aparece como actor colectivo que produce transformaciones reales. No se trata de un individuo aislado, sino de comunidades organizadas que ejercen un saber situado. El hacer colectivo tiene fuerza formativa porque genera ciudadanía y sentido de pertenencia.

En ese marco, el pedagogo sostiene que “los hechos, las prácticas sociales, educan; la palabra sostenida por ellos, posee un inmenso valor pedagógico” (Prieto Castillo, 2006, p. 1). Esta afirmación reubica el papel tradicional de la palabra en la educación: no se trata simplemente de repetir fórmulas académicas, sino de una palabra que cobra sentido a partir de la legitimación de una práctica transformadora. Aquí puedo reconocer lo que Roig (1993) denomina una dialéctica real, en tanto expresa un proceso concreto y material que no solo transforma las condiciones sociales, sino que al mismo tiempo otorga fundamento y legitimidad al discurso pedagógico.

Ahora bien, esta concepción también interpela las formas en que se define y se representa a los sectores populares en los discursos educativos. Prieto lo plantea sin rodeos:

¿No se dirigen los textos aquí incluidos a los marginales? Sí y no. Sí porque corresponde de una vez por todas salirse del estereotipo de sectores sociales que nada leen, que nada reflexionan sobre su vida y su contexto. Los materiales circulan también en los barrios. (Prieto Castillo, 2006, p. 3)

Esta frase desmonta la mirada asistencialista sobre los llamados “marginales”. Los sujetos en situación de vulnerabilidad social no son meros receptores de políticas o saberes, sino productores de pensamiento, de reflexión crítica, de estrategias de vida.

Pero Prieto no se queda ahí. Agrega que:

(...) no porque con dirigirse sólo a quienes viven en esos espacios no es suficiente. El soberano no suele vivir en las villas, por ejemplo. De modo que estamos ante una

palabra abierta a la sociedad en su conjunto: a la clase política, a los universitarios, a los empresarios, a los educadores. (Prieto Castillo, 2006, p. 3)

Este pasaje es fundamental para comprender que el sujeto de la educación no se restringe a un grupo delimitado, sino que es complejo y diverso. El sujeto educativo, en esta perspectiva, no se agota en el territorio popular: lo trasciende, lo disputa, lo atraviesa. A su vez, la pedagogía no se limita al ámbito académico, sino que se proyecta hacia toda la sociedad, interpelando al poder, a las instituciones, al mercado, a la universidad.

La concepción de Prieto Castillo sobre el sujeto de la educación se construye en un entre-lugar, entre el hacer y el decir. Quien educa no lo hace desde afuera ni desde una verdad, sino desde la coherencia entre sus prácticas y sus palabras. Su palabra tiene valor porque nace del territorio, de la memoria colectiva, de los vínculos, del trabajo cotidiano por la dignidad. Esta concepción no sólo cuestiona el paradigma tradicional del alumno como objeto de enseñanza, sino que recupera al sujeto social como productor de pedagogía. Una pedagogía que, como el pedagogo nos enseña, se hace primero con los hechos y luego con las palabras.

Como se deja ver, el aporte de Prieto Castillo se inscribe en una tradición pedagógica latinoamericana que emergió como alternativa a los modelos escolares de raigambre europea. Su propuesta retoma y resignifica una rica constelación de referentes que, desde el siglo XIX, incluye figuras como Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui y Augusto Salazar Bondy (Altamirano, 2024), y que fue revitalizada con fuerza en el siglo XX por Paulo Freire. En esa línea, el pedagogo retoma con claridad los postulados de una pedagogía del oprimido, que concibe al educando como sujeto político, capaz de generar procesos de autogestión, construir poder popular e impulsar transformaciones colectivas desde abajo.

Esta perspectiva no necesariamente se articula de manera armónica con todos los posicionamientos de la Pedagogía Social. Si bien ambos enfoques coinciden en la crítica a la verticalidad escolar y en la apuesta por la transformación social, considero que (apoyado en autores como García Molina, 2003 y Núñez, 2007) la Pedagogía Social tiende a ubicar al sujeto como

destinatario de intervenciones socioeducativas, en tanto “sujeto humano” que debe disponerse a ocupar el lugar que la sociedad le ofrece a través de sus instituciones.

Violeta Núñez señala que no existe una “naturaleza humana” esencial, sino aquella que se construye en y con la cultura plural, configurada a partir de la estructura del lenguaje. Desde esta perspectiva, el sujeto de la educación se concibe como:

aquel que está dispuesto a apropiarse de los contenidos culturales que lo social le ofrece y a la vez le exige, en un momento histórico determinado, para poder acceder, permanecer, modificar y circular en la vida social (Núñez, 2007, p. 39).

En esta misma línea, García Molina (2003) plantea que el sujeto de la educación se configura como un lugar ofertado por una instancia social, que se ocupa en la medida en que confluyen allí el sujeto humano que se educa, el agente de la educación que asume la responsabilidad de sostener ese proceso, un proyecto educativo que delimita finalidades y modos de realización, y espacios y tiempos institucionales relativamente estables que hacen posible la práctica social de la educación.

Advierto, entonces que, en el campo de la Educación Social, las instituciones suelen presentarse como marcos que anteceden al sujeto y contribuyen a configurar las condiciones en las que se desarrolla la práctica educativa. Si bien es posible identificar espacios de autonomía y de transformación dentro de estas estructuras, lo institucional continúa desempeñando un papel relevante en la organización y regulación de dicha práctica, influyendo en la definición de sus estructuras, tiempos y finalidades. Por su parte, la Educación Popular puede prescindir de las formas tradicionales modernas para transmitir la cultura, valiéndose de otros dispositivos y entramados comunitarios; o bien, adaptar las instituciones existentes a las necesidades reales de la población, transformándolas desde dentro para que respondan a los sentidos y demandas de los sujetos concretos<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Pueden nombrarse innumerables experiencias de Educación Popular como las que prologa Prieto Castillo, en diversos territorios de América Latina. Entre ellas se destacan las que provienen de las ciudades brasileñas de Ribeirão Preto y Lagoa do Mineiro, impulsadas por el

Prieto desarma la lógica de la institución escolar moderna, al reconocer a los sectores populares no solo como receptores de políticas, sino como sujetos colectivos que construyen conocimiento desde sus prácticas cotidianas. Así, mientras la Pedagogía Social enfatiza la intervención en aquellos espacios que lo social identifica como problemáticos, Prieto destaca que es precisamente en esas zonas de exclusión donde emergen saberes y sentidos capaces de interpelar al discurso pedagógico instituido.

De este modo, considero que no se trata de concepciones necesariamente opuestas, sino de perspectivas que, aun partiendo de énfasis distintos, pueden entrar en diálogo y enriquecer la comprensión del sujeto educativo y de las prácticas pedagógicas en distintos contextos.

### **El umbral como metáfora de intervención pedagógica**

En *Volver a la Pedagogía* (2020), Daniel Prieto Castillo evoca el camino recorrido junto a Francisco Gutiérrez Pérez para formular el concepto de mediación pedagógica hacia fines de la década de 1980. Ese trabajo quedó sistematizado en *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa* (1999), donde ambos autores definen la mediación como “la promoción y el acompañamiento del aprendizaje en el horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad.” (Gutiérrez Pérez; Prieto Castillo, 1999, p. 9).

Esta definición parte del supuesto de que toda conducta humana está atravesada por mediaciones. Nunca accedemos de manera inmediata a nuestros deseos, necesidades o conocimientos, siempre hay algo que intercede (el lenguaje, los gestos, los códigos culturales) y que posibilita ese acceso. Por eso, la mediación no debe entenderse como un obstáculo, sino como una condición

---

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; en Popayán, Colombia, el Consejo Regional Indígena del Cauca; en Chimoré, Bolivia, la Unibol Quechua “Casimiro Huanca”; en Quito, Ecuador, la Escuela Mujeres de Frente; en Santiago del Estero, Argentina, el Movimiento Campesino MOCASE; y en la Ciudad de Buenos Aires, el Frente Popular Darío Santillán. A estas se suma el Bachillerato Popular Travesti, Trans y No Binario Mocha Celis, también en Buenos Aires, entre muchas otras. Visitar: <https://latinta.com.ar/2018/04/04/siete-experiencias-latinoamericanas-abrazan-educacion-popular/>

constitutiva de lo humano, la trama misma que nos permite aprender y aprehender el mundo vivido.

Cuando Prieto Castillo (2005, p. 1) afirma que “en el ser humano todas las conductas están mediadas”, dialoga expresamente con Arturo Roig, pionero de la Filosofía de la Liberación, quien en *El cuento del cuento* (1994) sostiene que somos el resultado de puras mediaciones, por tanto “puro cuento”. Ambos coinciden en que nos construimos simbólicamente a través de relatos naturalizados que determinan lo que somos y lo que se espera de nosotros. Reconocer esa condición es clave porque las mediaciones pueden perpetuar relaciones de poder y dominación, pero también convertirse en herramientas de liberación, capaces de rehacer nuestras narrativas y, con ellas, nuestras prácticas educativas y sociales.

Lejos de entender la mediación como una técnica neutral, Prieto la concibe como una postura ética frente a quien aprende. Mediar no es simplemente intervenir, sino acompañar sin invadir y sin abandonar. Como él mismo escribe: “no se promueve y acompaña el aprendizaje invadiendo a cada instante el umbral, trasponiéndolo o desbaratándolo. Tampoco dejando a la deriva al aprendiz” (Prieto Castillo, 2015, p. 20).

Ahí aparece con fuerza la idea del umbral, esa línea que marca el límite entre el educador y el educando. No se trata de una frontera rígida, sino de un espacio delicado, donde el otro se muestra y también se protege. Es por ello que Prieto Castillo (1999, p. 46) sostiene que “los educadores somos seres de umbrales, nos movemos en esa delicada franja en que se nos manifiesta el otro y en que se nos oculta el otro”.

En este mismo sentido, el autor pone en discusión algunas formas de nombrar esa intervención. Por ejemplo, el término “facilitador”, tomado de Carl Rogers<sup>5</sup>. Aunque valora la intención de destacar que nadie puede enseñar directamente a otra persona, advierte que usar esa palabra como reemplazo de

---

<sup>5</sup> Carl Rogers (1902–1987) fue un psicólogo estadounidense fundamental en el desarrollo de la psicología humanista, reconocido por su enfoque centrado en la persona. Considerado uno de los psicólogos más influyentes del siglo XX, su obra marcó profundamente la práctica clínica, la educación y las relaciones interpersonales. En el ámbito educativo, propuso una pedagogía de la libertad y la confianza en el individuo, centrada en la capacidad de cambio. Para Rogers, el aprendizaje más significativo es aquel que se vive de manera personal, autónoma y creativa.

educador o pedagogo puede vaciar la práctica de profundidad ética, política y epistemológica.

La voz de Philippe Meirieu, otro pedagogo contemporáneo de referencia, amplía esta reflexión. Él también insiste en la importancia del posicionamiento ético del educador y advierte sobre los riesgos de caer en los extremos. En sus palabras:

La apuesta de la educabilidad puede llegar a ser manipulación y la no-reciprocidad convertirse en insuficiencia. Estos dos principios parecen necesitarse mutuamente y al mismo tiempo ser peligrosos el uno sin el otro. (Meirieu, 1991, p. 59).

Meirieu (1991) nos recuerda que confiar en que todos pueden aprender (educabilidad) es fundamental, pero si eso se hace sin tener en cuenta quién es el otro, sus tiempos, su contexto y su libertad, se corre el riesgo de imponer en vez de habilitar. Por otro lado, si el educador se entrega sin construir un vínculo real o sin esperar respuesta, esa entrega se vuelve insuficiente. Educar no es ni imponer ni retirarse, es crear condiciones para que el otro quiera y pueda aprender.

Entiendo que, en el fondo, tanto Prieto Castillo como Meirieu, nos invitan a pensar la mediación pedagógica como una práctica sensible y comprometida, que no puede reducirse a una técnica. Es un modo de estar con otros, de sostenerlos sin invadirlos y de confiar (aun en contextos difíciles) en que siempre hay posibilidad de aprender y transformarse.

Esta perspectiva puede ponerse en diálogo con algunos desarrollos del campo de la Pedagogía Social. Por ejemplo, el pedagogo español José García Molina (2003) sostiene que la intervención pedagógica, lejos de ser un acto de imposición, debe entenderse como un gesto de apertura y de don: dar la palabra, ofrecer medios, habilitar recorridos. En este sentido, señala que lo único que puede hacer el educador (lo cual no es poco) es ofrecer una propuesta cultural lo suficientemente significativa y abierta como para que el otro pueda, si lo desea, apropiársela y proyectarse desde ella. La intervención se convierte así en un dispositivo de hospitalidad, en el que se confía en la potencia del sujeto para elegir, desear, diferenciarse, y no en una ingeniería formativa orientada al control del resultado.

En esa misma línea, Violeta Núñez afirma que la acción educativa consiste en acercar la cultura al otro, pero dejando siempre abierta la posibilidad de que el sujeto la tome o no. La dimensión subjetiva del aprender está atravesada por esa libertad radical: no hay educación sin una decisión propia, sin una apropiación situada. Por eso, la tarea del educador no se agota en la transmisión, sino que se juega en su capacidad de encender y sostener el amor por algún campo de la cultura. Si logra hacerlo, “dejará su huella y permitirá que otros enciendan sus fuegos e iluminen sus propios caminos” (Núñez, 2021, 5:40). Enseñar, en este sentido, se convierte en un gesto político y amoroso: ofrecer una chispa sin exigir réplica, confiar en que, en algún momento, bajo alguna forma, algo de eso encendido pueda transformarse en horizonte propio para quien aprende.

En síntesis, la noción de mediación y la imagen del umbral proponen una práctica pedagógica comprometida, centrada en la construcción de sentidos compartidos. Una pedagogía capaz de sostener vínculos críticos y emancipadores, sin caer en la invasión como forma de paternalismo ni en el abandono como forma de claudicación ética (Prieto Castillo, 1999).

### **Consideraciones finales**

Este recorrido por la obra de Daniel Prieto Castillo me permitió recuperar claves fundamentales para pensar la educación desde una mirada ética, situada y comprometida con la construcción de sentido. Lejos de los tecnicismos, su propuesta invita a habitar la práctica educativa desde un lugar humano, sensible y político, donde el vínculo con el otro no se da por supuesto, sino que se construye en el encuentro, en la escucha y en la palabra compartida. En este marco, la ampliación metodológica propuesta por Arturo Roig me permitió leer los aspectos axiológicos presentes en los discursos que se entrecruzan a lo largo del texto, reconociendo en ellos no solo posiciones teóricas, sino sus apuestas éticas y políticas.

La imagen del “educador como ser de umbrales” es, en este sentido, profundamente reveladora: habla de un modo de estar con otros que respeta sus

tiempos, su singularidad, su derecho a elegir y a ser. Mediar no es facilitar, sino sostener una presencia activa, ética, atenta a las condiciones y los contextos.

En diálogo con otros referentes, como Philippe Meirieu, Violeta Núñez o José García Molina, se refuerza la idea de una pedagogía relacional, donde el vínculo antecede a cualquier intervención, y donde educar es también un acto de hospitalidad: ofrecer cultura, habilitar sentidos, sin exigir réplica. Sin embargo, la perspectiva de Prieto Castillo va más allá de ciertos marcos tradicionales de la Pedagogía Social (sobre todo en sus formulaciones de raíz europea) al situar al sujeto popular no como objeto de intervención, sino como actor colectivo, portador de saber, memoria y palabra propia.

En este cruce, comprendo que su Pedagogía del Sentido ofrece una contribución valiosa a la construcción de una Pedagogía Social con identidad latinoamericana. No solo por el anclaje en el territorio y en las experiencias comunitarias, sino por su apuesta radical por la dignidad, por una educación que no se limite a nombrar el mundo, sino que se atreva a transformarlo. Su obra es, en este sentido, una invitación a sostener lo pedagógico como campo de disputa simbólica y como horizonte emancipador.

En tiempos marcados por la fragmentación, el desencanto o la urgencia de lo inmediato, volver a Prieto Castillo no es un gesto nostálgico, sino profundamente actual. Nos ayuda a recuperar preguntas que siguen siendo necesarias: ¿para qué educamos?, ¿con quiénes?, ¿desde dónde?, ¿en qué mundo y para cuál? Preguntas que no buscan respuestas definitivas, sino espacios de diálogo, de construcción común, de apertura.

---

### Referencias bibliográficas:

ALTAMIRANO, Aldo. Augusto Salazar Bondy y la Reforma Educativa Peruana. Aportes a las pedagogías críticas latinoamericanas. En: **Filosofía, educación y subjetividad: urdimbres y tramas en torno a la enseñanza y las prácticas filosóficas** / Cristina Rochetti ... [et al.]; Compilación de Matías Sebastián Fernandez Robbio; Cristina Rochetti; Editado por Gerardo Patricio Tovar. – 1a ed: Qellqasqa, 2024.

ALTAMIRANO, Aldo y DE LA RETA, Noelia. Entre lo punitivo y lo libertario: reflexiones pedagógicas en torno al dictado del ingreso universitario de la carrera de Educación Social en el PEUCE. En: ALTAMIRANO, Aldo (et.al.) **Pedagogía social y educación social**: reflexiones sobre las practicas educativas en Argentina, Brasil y Uruguay. Buenos Aires: Abrapalabra, 2020.

CABALLO, María Belén; CARIDE, José; GRADAÍLLE, Rita. De la pedagogía social como educación a la educación social como pedagogía. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 37, n. 148, p. 28–43, Jul./Sep. 2015.

CAMORS, José. Los desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas. Pensar desde la Pedagogía Social. En: CAMORS, José; MARTINIS, Pablo; MACHADO, M. (Eds.). **Pedagogía social y educación social**: reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay. Montevideo: Universidad de la República, 2016. p. 121–134.

GARCÍA MOLINA, José. **Dar (la) palabra**: deseo, don y ética en educación social. Barcelona: Gedisa, 2003.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRIETO CASTILLO, Daniel. **La mediación pedagógica**: apuntes para una educación a distancia alternativa. Bogotá: RNTC, 1991.

KRICHEKY, Marcelo. Pedagogía social y educación popular: tensiones y aportes sobre el derecho a la educación. En: KRICHEKY, Marcelo. (Coord.). **Pedagogía social y educación popular**: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación. Buenos Aires: UNIPE, 2011. p. 15–34.

MARTÍ, José. **Nuestra América**. 3. ed. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2005 [1891].

MARTINIS, Pablo. Sujeto de la educación y discurso pedagógico (social). En: CAMORS, José; MARTINIS, Pablo; MACHADO, M. (Eds.). **Pedagogía social y educación social**: reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay. Montevideo: Universidad de la República, 2016. p. 51–72.

MEIRIEU, P. **Le choix d'éduquer - Éthique et pédagogie**, Paris, ESf, 1991.

MOYANO, Segundo. Oportunidades y propuestas de una pedagogía social contemporánea. En: **1.er Congreso Internacional de Intervención Educativa**. Guadalajara, nov. 2012. Disponible en: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/187111>. Consultada el 12/07/25

NÚÑEZ, Violeta. **Compilado Conferencia Violeta Núñez**. YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/@modalidadpsicologiaypedago9008>. Acceso: 25 oct. 2021.

NÚÑEZ, Violeta. **Pedagogía social**: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Argentina, abr. 2007. Disponible en: [https://g5sem3.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/violeta\\_n\\_pedagogia\\_social.pdf](https://g5sem3.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/violeta_n_pedagogia_social.pdf). Consultada el 12/07/2025.

NÚÑEZ, Violeta. ¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad. **Propuesta Educativa**, núm. 27. Buenos Aires, 2007.pp. 37-49.

PERRONE, Eugenio. La cuestión social y las ciencias sociales. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. **Pedagogía y educación social**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2014. p. 85–108.

PRIETO CASTILLO, Daniel. Apuntes sobre la mediación pedagógica. Universidad Politécnica Salesiana, mayo 2005. Disponible en: <https://prietocastillo.com/ensenar-y-aprender>. Consultado el 12/07/25

PRIETO CASTILLO, Daniel; ROIG, Arturo. **La creación y la constancia**. 1992. Disponible en: <https://prietocastillo.com/ensenar-y-aprender>. Consultado el 12/07/25

PRIETO CASTILLO, Daniel. **Discurso autoritario y comunicación alternativa**. Mendoza: EDICOL, 1979.

PRIETO CASTILLO, Daniel. **Educar con sentido**: apuntes sobre el aprendizaje. Mendoza: EDIUNC, 1994.

PRIETO CASTILLO, Daniel. **Educar en tiempos de deriva del aprendizaje**. Universidad Nacional de Cuyo, mar. 2006. Disponible en: <https://prietocastillo.com/ensenar-y-aprender>. Consultado el 12/07/25

PRIETO CASTILLO, Daniel. **Elogio de la pedagogía universitaria**: veinte años del Posgrado de Especialización en Docencia Universitaria. Mendoza: EDIUNC, 2015. Disponible en: <https://prietocastillo.com/ensenar-y-aprender>. Consultado el 12/07/2025

PRIETO CASTILLO, Daniel. **Mediación pedagógica y nuevas tecnologías de la comunicación**. Bogotá: ICFES, 1995. Disponible en: <https://prietocastillo.com/ensenar-y-aprender>. Consultado el 12/07/25

PRIETO CASTILLO, Daniel. Presentación. En: **Haciendo pedagogía desde la marginalidad**. Santa Fe: Movimiento de los Sin Techo, 2006. p. 1–3. Disponible en: <https://prietocastillo.com/ensenar-y-aprender> consultado el 12/07/2025. Consultado el 22/07/2025.

PRIETO CASTILLO, Daniel. **Retórica y manipulación masiva**. Mendoza: EDICOL, 1978.

PRIETO CASTILLO, Daniel. Volver a la Pedagogía. **Innovaciones Educativas**, San José, v. 22, n. esp., p. 7–12, set. 2020.

REDONDO, Patricia. Aproximaciones al campo de la pedagogía social en la Argentina. **Interfaces Científicas. Educação**, Buenos Aires, v. 3, n. 1, p. 67–76, 2014.

ROIG, Arturo. ¿Cómo leer un texto?. En: **Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano**. Bogotá: USTA, 1993. p. 107–113.

ROIG, Arturo. Cuento del cuento. En: ARPINI, Adriana.; JALIF DE BERTRANAU, Alicia; RAMAGLIA, Dante. (Coords.). **Diversidad e integración en Nuestra América**. Vol. III: La construcción de la unidad latinoamericana. Buenos Aires: Biblos, 2017. p. 211–219.

VILLA, Alicia. **Pedagogía del territorio: gestión social y comunitaria**. Proyección institucional extramuros. Buenos Aires: Noveduc, 2024.

---

Submissão em: 02 set. 2025

Aceite em: 20 abr. 2025

---

---

<sup>i</sup> **Aldo Altamirano**. Facultad de Educación- Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)

Doctor en Educación. Se desempeña como Profesor Titular de Pedagogía y Profesor Adjunto de Educación Social. Actualmente es Secretario de Investigación y Posgrado y dirige un proyecto de investigación sobre TICs y pedagogía. Ha publicado ponencias y artículos científicos sobre fundamentos de la educación y pensamiento pedagógico en América Latina.

Mail: [aldoaltamirano@fed.uncu.edu.ar](mailto:aldoaltamirano@fed.uncu.edu.ar)

Link currículo vitae: <https://docs.google.com/document/d/16ZIAkpAOG5ibEy7Gnp-Lo1h5bHgLgELWWnNBs6ynNeE/edit?usp=sharing>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7307-6490>