# LA RELACIÓN EDUCATIVA Y LA EDUCACIÓN SOCIAL

## Aportes desde la reflexión pedagógica

■ Lic. Fernando Miranda

### Introducción

La educación es una práctica social y, como tal, no podemos separarla del desarrollo histórico de la humanidad. Emile Durkheim decía, en este sentido, que: "No hay período en la vida social, no hay ni siquiera, por así decirlo, un momento del día en que las jóvenes generaciones no están en contacto con sus mayores y en que, en consecuencia, no reciban de estos últimos una influencia educadora."[1]

Es así, que las diversas formaciones sociales, a lo largo de la historia, se han dado sus modos propios de llevar adelante la educación de las nuevas generaciones, más allá de que, en términos generales, podríamos llegar a un acuerdo de que las instituciones a las que se ha confiado esta tarea han sido la familia y la escuela. La primera, vinculada tradicionalmente al primer momento del desarrollo humano y considerada la primera forma de socialización del sujeto; la escuela como tal, sin embargo, tiene un origen mucho más reciente en la historia y se la asocia a

la conformación de los estados nacionales y a una educación "sistemática", al decir de Dewey, quien afirmaba, además, que la "capacidad para participar en las actividades adultas depende así de un adiestramiento previo proporcionado con este fin. Se organizan instituciones intencionadas -las escuelas- (...) Sin tal educación sistemática no es posible transmitir todos los recursos y adquisiciones de una sociedad compleja."[2]

Sin embargo, si bien es cierto que la reflexión educativa ha estado ligada casi únicamente al desarrollo de lo escolar como ámbito de exclusividad de la educación, en las últimas décadas (y cada vez con mayor fuerza), se ha ido produciendo una ampliación de la mirada y del discurso acerca de los diferentes espacios que conformarían lo educativo.

De esta manera, se trasciende la familia y la escuela como espacios únicos de la educación y se comienza a delimitar un "tercer espacio": el de la educación social; espacio que, a pesar de requerir formas particulares de actuación educativa, no sustituye sino que potencia y complementa, con un desarrollo particular, sus propios alcances y posibilidades con los de los ámbitos familiar y escolar.

La práctica educativo social contempla, entonces, alternativas en ámbitos en los que es posible generar y desarrollar situaciones y actuaciones educativas, ámbitos que en algunos casos se modifican en el sentido de la pérdida de un contenido 'curativo' y culpabilizador, para ser abordados desde una mirada interdisciplinaria donde la educación tiene mucho para decir pero, sobre todo, para hacer.

En este contexto, la educación social debe, entonces, atender diferentes espacios de acción, con el propósito de la incorporación de los sujetos, a través de la acción educativa, a redes cada vez más amplias de lo social, a partir de la participación de todos los sujetos en el patrimonio cultural común de la sociedad.[3]

A partir de aquí, consideramos que la educación debe ser (y no siempre lo es) un proceso permanente de formación de sujetos capaces de integrarse socialmente de manera crítica, transformadora y responsable; proceso en el cual la relación que se establece -entre los sujetos que ocupan los diferentes lugares de la misma- tiene características propias que le otorgan un contenido específico: lo educativo.

## La relación educativa: una intencionalidad, dos lugares

El marco que venimos desarrollando implica, entonces, el establecimiento de una relación educativa que vincula al educador, como sujeto que lleva adelante acciones intencionadas, dirigidas y orientadas a la formación de otros sujetos; y al educando, como sujeto que asume de manera comprometida, activa y responsable la adquisición de aquella selección de formas culturales exigida para la integración en diferentes niveles de lo social. (Konnikova, 1977; Nuñez, 1997)

Desde el lugar del educador debe marcarse una actuación que tiene al menos tres características fundamentales:

- es una actuación intencionada porque conlleva, necesariamente, una puesta en juego de la intencionalidad del educador que se concreta en un proyecto de trabajo. Intencionalidad que, en primer lugar, debe fundamentarse en un marco teórico que de cuenta: qué se entiende por educar, quién educa, porqué y para qué. Esta fundamentación, siempre necesaria, que se sustenta en la teoría pedagógica como "manera de concebir la educación, (...) de reflexionar en las cosas de la educación";[4] adquiere, aún, más relevancia cuando estamos trabajando con situaciones particularmente difíciles, situaciones que reflejan una síntesis de carencias, que se refuerzan entre sí, que aumentan las dificultades de los sujetos y disminuyen sus posibilidades de integración en los diferentes espacios de lo social.

El fundamento de la intencionalidad del educador, debe sostener, también, el reverso de esta situación, es decir, reconocer las potencialidades del niño/adolescente y del adolescente con el que se establece la relación educativa, de manera que, más allá de dificultades o carencias personales y sociales, le permitan la posibilidad de (re)formulación y realización de un proyecto de vida con autonomía y responsabilidad.

En segundo lugar, es necesario que esa intencionalidad del educador se articule con las de los otros integrantes del equipo de trabajo, a fin de sostener con mayor firmeza y proyección la posibilidad de logro de los objetivos educativos, sin perder por esto la especificidad propia de su actuación.

es una actuación que implica dirección, porque la acciones educativas no son, o no deberían ser conceptualmente, ni acciones imprevistas ni mucho menos improvisadas (Gomes da Costa, 1991) -más allá de lo que sostengan algunos cultores del espontaneismo o algunas malas lecturas de conocidos autores-.

Muy por el contrario, las acciones educativas deben ser anticipadas, previstas y fundamentadas por el educador, en el marco del desarrollo del proyecto que antes mencionábamos.

Sólo una puesta en práctica de acciones previamente 'pensadas' permitirá luego al educador una instancia de reflexión y sistematización de lo actuado y la realización de una práctica teóricamente fundada.

En este sentido, el educador protagoniza un papel que no se diluye en la relación educativa y que se diferencia del papel del niño/adolescente.

Más allá de que el educador lleve adelante un conjunto de acciones individualizadas, de manera directa o mediada por lo grupal o lo institucional[5] (grupo de pares, familia, comunidad, instituciones educativas, etc.), su función es distinta e irrenunciable.

No tener en cuenta su posición asimétrica en la relación educativa (no en cuanto al mutuo reconocimiento y respeto de derechos y deberes, sino en cuanto a un saber socialmente válido y a un poder puesto en juego en la relación establecida)implica, para el educador, renunciar a su función; renunciar a una intencionalidad, a un proyecto y a una utopía; en definitiva, renunciar a la educación.

- finalmente, sostenemos que la actuación del educador en la relación educativa debe estar orientada hacia una finalidad que aquél debe establecer de manera muy clara: la formación de sujetos de manera de favorecer su integración social y cultural, con el objetivo último de posibilitar, de manera autónoma, la formulación y desarrollo de un proyecto de vida personal, crítico y socialmente comprometido.

En cuanto al lugar del educando, es interesante destacar que nadie se educa si no "acepta" ser educado. El lugar del educando implica un compromiso y una responsabilidad con su propia educación.

Debe existir una aceptación en cuanto a la adquisición del capital cultural que lo habilite a incorporarse a lo social. Lógicamente, esta decisión del sujeto no se produce por generación espontánea o por algún tipo de componente mágico, esta decisión de participación en la relación educativa debe basarse, fundamentalmente, en la capacidad profesional del edu-

cador para establecer, a partir de la relación educativa, la motivación y el interés necesario por la adquisición de un tipo de conocimiento socialmente válido.

La manifestación del interés por parte del educando, para comprometerse en esa realción, es uno de los pilares fundamentales de ésta y es uno de los principales desafíos que se le presentan al educador. Este interés está estrechamente ligado a que el niño/adolescente vea un valor social en la propuesta que se le realiza, no en un sentido pragmático o utilitario, sino en relación a sus aspiraciones, a sus necesidades, y a la (re)formulación de su proyecto de vida.

El contenido de las acciones educativo sociales que se desplieguen tendrá que ver con el desarrollo de las posibilidades de expresión y comunicación del niño/adolescente; con la efectiva puesta en práctica de esas posibilidades con sus pares, su familia y su entorno, en el establecimiento de nuevas relaciones, en la resolución de conflictos, en el diálogo; y tendrá que ver, también, con su incorporación a diferentes planos de actividad: laboral, educativo, cultural, deportivo, recreativo, etc.

La propuesta del educador deberá ser valiosa para el niño, debemos reconocer a éste el derecho a la expresión de su propio proyecto, de sus aspiraciones y metas, de como identifica y percibe sus propias necesidades; y debemos hacerlo teniendo en cuenta su potencial de expresión, su maduración, su edad, su experiencia, etc. Y debemos reconocer este derecho para hacerlo posible, para potenciarlo y para proyectarlo en su vida y en lo social.

**Mediación y educación: medio y fin**

Creemos que lo individual es la síntesis personal de lo social, colectivo, grupal; síntesis que se realiza y se expresa a partir y a través de las experiencias de vida de cada sujeto, de sus características propias y de sus actitudes y modo de actuación.

En un sentido opuesto, la concepción dominante adjudica una culpa individual que impide ver, también en el entorno social, una multiplicidad de causas intervinientes en el desarrollo de una determinada pauta de conducta.

Por lo tanto, resulta pertinente destacar que el establecimiento de la relación educativa debe tener en cuenta dos dimensiones de actuación: una de desarrollo de acciones educa-

tivas individualizadas y otra de acciones mediadas por lo grupal o, en un plano de análisis macro, por las características y posibilidades de lo institucional.

En ambas dimensiones de la relación educativa, que no implican un desarrollo diacrónico sino un despliegue conjunto de diferentes estrategias de actuación, el educador debe poner en práctica aquellas técnicas que considere pertinentes de acuerdo a las características del niño y de su entorno; a su intereses y aspiraciones; y al marco general del proyecto formulado.

Además, el educador valorará en su proyecto, el tiempo en que el niño se encontrará vinculado a la institución, las posibilidades reales de la propuesta en torno al establecimiento de vínculos con espacios extra institucionales, y los diferentes requerimientos profesionales para el abordaje y desarrollo de los objetivos que se propongan también a nivel del equipo de trabajo.

Dentro del planteo de la relación educativa individualizada, el educador deberá ser capaz no sólo de generar hechos educativos, entendidos como acciones que se ejercen sobre el educando que generan nuevas experiencias y mediante las cuales se transmiten contenidos -acciones en las cuales el niño participa, a su vez, voluntaria y activamente (Mialaret, 1977; Dewey, 1943; Nuñez, 1997). También deberá crear espacios donde se produzca la educación, deberá transformar situaciones de lo cotidiano en situaciones donde se realice el hecho educativo (Gomes da Costa,1991; Mialaret, 1977).

A. Makarenko decía que, sin renunciar a la función propia del educador "la influencia de una persona particular en otra persona particular es un factor estrecho y limitante. Nosotros consideramos objeto de nuestra educación toda una colectividad. (...) con el tratamiento individual se quiere, precisamente, convertir (al niño) en miembro fiel y digno de la colectividad, de acuerdo con sus características individuales."[6]

Esto es importante en la actuación educativo social, ya que nos permite ampliar la mirada, tener en cuenta recursos grupales o institucionales de mediación entre el educador y el niño/adolescente.

Es fundamental que el educador tenga en cuenta los recursos institucionales, familiares y comunitarios existentes de manera que el sujeto pueda incorporarse, en función de sus

características e intereses, en el ámbito laboral, en el ámbito educativo formal o no-formal, en espacios recreativos o deportivos.

Esta circulación por diferentes espacios que el niño pueda paulatinamente ir realizando, deberá retomarse por el educador en el mano a mano, en la reflexión compartida, de manera que ese niño o ese adolescente pueda ir reorientando sus intereses, pensando sus actitudes, reconociendo sus posibilidades y potencialidades, formulando su propio proyecto de vida, estableciendo nuevas exigencias y compromisos educativos, relacionales y sociales.

En este sentido, y más allá de la relación educativa individualizada, el educador puede establecer la relación con el sujeto de manera mediada por tres instancias que deberá tener en cuenta en la anticipación de las acciones a proponer. Estas instancias que, como señalabamos antes, no son excluyentes ni diacrónicas, tienen que ver con: lo grupal, lo institucional y lo ambiental.

El educador deberá ser capaz de trabajar de manera de influir en cada uno de los niños/adolescentes, o en todos, a través de la mediación de los recursos que están a su alcance más allá de su propio despliegue personal -lo que Dewey diría las "condiciones objetivas"-, con lo que estará verdaderamente logrando modificaciones y aprendizajes en los sujetos a partir del máximo de desarrollo de las posibilidades a su alcance.

Permítaseme citar de manera más extensa a Dewey en este punto: "...el factor de las condiciones objetivas, es el que en cierta extensión está dentro de las posibilidades de regulación por el educador. (...) Comprende el equipo, los libros, los aparatos, juguetes y juegos empleados. Comprende los materiales con que actúa el individuo, y, lo que es más importante, la total estructuración social de las situaciones en que se halla la persona.(...)la habilidad para influir en la experiencia de los demás le impone al educador el deber de determinar aquel ambiente que interactuará con las capacidades y necesidades existentes de los enseñados para crear una experiencia valiosa."[7]

En otro sentido, el carácter de mediación de la educación se vincula a que solamente se podrá desarrollar en los sujetos una actitud crítica, transformadora y reveladora de las relaciones que determinan las construcciones hegemónicas a nivel social[8], a partir de poder compartir el legado cultural de la sociedad toda; de obtener conocimientos y saberes valio-

sos socialmente;y de poder participar de espacios cada vez más amplios de inserción colectiva.

## De la "bonne distance" a las distancias necesarias

El mantenimiento, en la relación educativa, de la llamada distancia apropiada (Nuñez, 1990) tiene que ver, entre otras cosas con la profesionalización del educador y el despegue de éste de concepciones voluntaristas, apostólicas o de probidad moral o ciudadana.

Como señala Rosa Mª Torres, una importante contribución de Freire en los últimos años fue la de colocar al educador, justamente, en la función que cumple: la de educar; recordándonos que el término educador "tiene valor y dignidad por sí mismo, y no necesita ni de símiles grandilocuentes ni de apodos ni de disfraces vergonzantes -facilitador, monitor, coordinador, organizador de aprendizajes, gestor pedagógico."[9]

Creemos, entonces, que la forma en que el educador establece y lleva adelante la relación educativa tiene mucho que ver con la "bonne distance"[10] sobre la que trabaja Violeta Nuñez. En sus palabras: "Para realizar una intervención educativa, efectivamente, (el agente de la educación) se habrá de identificar -en cierta medida- con el sujeto de tal intervención. De esa cierta medida, el límite lo constituye la distancia profesional."[11]

Pero el educador, además, debe establecer ciertas distancias necesarias que tienen que ver directamente con ese establecer la relación educativa individualizada y grupal, con las acciones propuestas en el marco de ésta y con la reflexión sobre su práctica y su papel en la relación.

La relación educativa individualizada es asimétrica en función de la posiciones que ocupan educador y educando frente al saber, el poder, las funciones y las responsabilidades puestas en juego en la misma.

Del mismo modo, el educador debe establecer ciertas distancias vinculadas a las propuestas de acciones y trabajos en el marco de una relación educativa grupal. En tanto propone objetivos, actividades o tareas en el contexto de un grupo debe reconocer que ni forma parte del trabajo grupal ni integra el grupo.

En este sentido, esta no pertenencia no implica ajenidad; pero si reconoce una distancia necesaria en relación a la posibilidad de evaluar el desarrollo de la actividad y los aprendizajes grupales e individuales: observar y valorar la actividad para poder rectificar sobre su desarrollo, modificando o incorporando elementos a la propuesta original; evaluar el desarrollo del grupo en general y de los sujetos individuales para poder apreciar modificaciones, actitudes, aprendizajes, demandas,...

La necesidad de observar, evaluar, decidir, proponer, obliga al educador a tomar esa distancia que le permita poder ver los múltiples productos individuales y grupales que componen el proceso de aprender y, a su vez, este proceso como un desarrollo contradictorio, con avances y retrocesos pero marco al fin de aquellos logros personales y colectivos.

Finalmente, el educador debe tomar distancia de su propia práctica. Distancia que permitirá valorar, desde la reflexión, su propia función, su lugar en el desarrollo de la relación educativa que propone; reflexión que es base necesaria -aunque no única- de la sistematización que enmarcará luego su vuelta a la práctica y su búsqueda teórica. En términos en que lo plantea Durkheim: "Cuando el educador se da cuenta de los métodos que emplea, de su finalidad y de su razón de ser, está en situación de juzgarlos y, en consecuencia, en disposición de modificarlos...La reflexión es, por excelencia, la fuerza antagónica de la rutina, y la rutina es el obstáculo a los progresos necesarios." [12]

**Finalmente**

Una profesora brasileña decía recientemente que, en educación, hoy, la mejor teoría de la resistencia es la competencia; pero no sobre la necesidad de competir sino sobre la obligación de ser competentes. Reconocer esto lleva, necesariamente, a la formación, a a la práctica fundamentada, a la reflexión y al compromiso educativo.

Este compromiso, de la educación en general, y del educador social en particular, no refiere solamente a la transmisión de contenidos educativos formales; se trata de ver como se proyecta el sujeto indvidual y grupalmente en el marco de unas pautas culturales -pautas

que siempre tienen que ver con una construcción hegemónica de ser, pensar y sentir-. Esta incorporación tiene que ver con ese pensarse y proyectarse desde lo individual hacia lo social, a la vez que reconocerse como expresión individual de lo social.

La educación es necesariamente transmisión, pero esa transmisión no puede pensarse sin creación, sin la posibilidad de lo instituyente, sin el cambio; todos estos elementos se propiciarán, o no, también desde la forma en que el educador proponga y establezca la relación educativa.

## Bibliografía

Camors, J. "Autoridad y disciplina" C.F.E. del INAME Mdeo, 1997
Cury, C.R.J. "Educaçao e contradiçao" Cortez Sao Paulo, 1985
Dewey, J. "Experiencia y Educación" Losada Bs.As.,1943
Dewey, J. "Democracia y Educación" Losada Bs.As.,1967
Durkheim, E."Educación y Sociología" ?
Gomes da Costa, A.C. "Aventura Pedagógica. Caminos y Descaminos de una acción educativa" en UNICEF Derecho a tener derecho TomoIII UNICEF-IIN Venezuela, ?
Konnikova, T.E. "Metodología de la labor educativa" Grijalbo. 1977
Mialaret, G. "Ciencias de la Educación" Oikos-tau Barcelona, 1977
Nuñez, V. "Modelos de Educación Social en la Epoca Contemporánea" PPU Barcelona, 1990
Nuñez, V; Planas, T. "La Educación social especializada" en Petrus, A. Pedagogía Social Ariel Barcelona, 1997
Zarzar Charur, C. "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal" Perfiles Educativos Nº1 113-143,1983

1 Durkheim, E. "Educación y sociología" pág. 39

2 Dewey, J. "Democracia y Educación" pág. 15 y ss.

3 En este punto ver Nuñez, V. "Modelos de Educación Social en la Epoca Contemporánea" pág 63 y ss.

4 Durkheim, E. op. cit. 39

5 Para ampliar el concepto de mediación institucional ver Camors, J. "Autoridad y disciplina" CFE del INaMe, 1997

6 Makarenko, A.S. citado en Konnikova, T.E. et al "Metodología de la labor educativa" pág. 52 y ss.

7 Dewey, J. "Experiencia y educación" págs. 51-52

8 En este punto Cury sostiene: "A través de la categoría de la mediación, la educación se revela capaz de viabilizar una estructuración ideológica para un determinado modo de producción, que a su vez, tiende a asegurar la dominación de clase por la hegemonía. (...) Pero como la hegemonía implica considerar elementos de la clase dominada, la educación no es un lugar de reproducción necesariamente dominante de la ideología vigente. (...) En la medida en que la educación se torna un medio de expresión coherente y adecuada de una concepción de mundo que se oponga a la mistificación, ella es, ante todo un lugar de lucha por la hegemonía..." Cury, C.R.J. "Educaçao e contradiçao" pág.66

9 Torres, R.Mª. prólogo en Freire, P. "Cartas a quien pretende enseñar" pág. viii

10 "...ni tan cerca que se sea rival, ni tan lejos que se devenga extraño.."

11 Nuñez, V. op. cit. pág. 112

12 Durkheim, E. op. cit. pág. 52

# INDICE

**Introducción** ..... **pág. 1**

**La relación educativa: una intencionalidad, dos lugares** ..... **pág. 3**

**Mediación y educación: medio y fin** ..... **pág. 5**

**De la "bonne distance" a las distancias necesarias** ..... **pág. 8**

**Finalmente** ..... **pág. 9**

**Bibliografía** ..... **pág. 11**