

EDUCACIÓN SOCIAL

ACTO POLÍTICO Y EJERCICIO PROFESIONAL

EDUCACIÓN SOCIAL

ACTO POLÍTICO Y EJERCICIO PROFESIONAL

ADESU MEC
Montevideo – URUGUAY;
2009

300.07 Encuentro Regional de Educación Social / Asociación de Educadores
ENCe Sociales del Uruguay; (Montevideo (UY); octubre de 2008).
Educación social: acto político y ejercicio profesional. Montevideo:
MEC/ADESU, 2009.
208p. -- ISBN: 978-9974-36-149-2

Ponencias del Encuentro.

1. EDUCACION NO FORMAL 2. EDUCACION COMUNITARIA
3. FORMACION DE DOCENTES 4. URUGUAY 5. INFORME DE
CONFERENCIA 6. POLITICAS DE EDUCACION

I.Moyano, S. / Educación social y ejercicio profesional II. Frigerio,
G. Obstaciones duraderas III. Silva Balerio, D.; Pastore, P. /
Laboratorio de prácticas educativas: apuntes para pensar
modalidades de supervisión en la educación social
IV. Título

ISBN: 978-9974-36-149-2

EDUCACIÓN SOCIAL

ACTO POLÍTICO Y EJERCICIO PROFESIONAL

Primera edición: agosto de 2009

Queda hecho el depósito que ordena la ley
Impreso en Uruguay - 2009
Tradinco S.A.
Minas 1367 - Montevideo.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de este libro, por medio de cualquier proceso reprográfico o fónico, especialmente por fotocopia, microfilme, offset o mimeógrafo o cualquier otro medio mecánico o electrónico, total o parcial del presente ejemplar, con o sin finalidad de lucro, sin la autorización del autor.

Diseño interior:  Augusto Giussi

ÍNDICE

Presentación MEC.....	7
La educación social y sus trayectos posibles: El camino recorrido y las perspectivas, una mirada desde ADESU.....	9
Segundo Moyano Educación social y ejercicio profesional.....	19
Graciela Frigerio Obstinaciones duraderas.....	41
Diego Silva Balerio - Paola Pastore Laboratorio de prácticas educativas: apuntes para pensar modalidades de supervisión en la educación social.....	77
Jorge Camors Relaciones entre los conceptos y las políticas: posibilidades, dificultades y desafíos.....	93
Leticia Berrutti La educación social en el medio rural; un espacio necesario.....	105
Hernán Lahore - Paola Pastore – Rudyard Pereyra De viajes, experiencias y sentidos.....	119
Gabriela Colombo - Erika Scocozza Cuerpo y Vínculo: Propuesta de intervención acompañando nuevas experiencias de participación y ejercicio ciudadano responsable.	133
Ellany Lucas - Aníbal Argimón Pérez Nuevos territorios en el accionar educativo-social, educadores sociales en el C.E.D. (Canelones)	145
Diego Silva Balerio – Oscar Castro Qué tenemos que saber sobre los sujetos de la educación?, y algunas cosas más importantes... ..	155
Mariana Rudnitzki. - Laura Ruiz - Luisa Suárez Aportes para pensar al sujeto-educador en la relación educativa desde la hermenéutica foucaultiana.....	169

Paola Fryd – Gabriela Pérez

¿Y a vos como te decimos?

Nuevos escenarios para la educación social.....179

Alicia Abal

Educación social en tiempos de malestar.....191

EDUCACIÓN SOCIAL: ACTO POLÍTICO Y EJERCICIO PROFESIONAL

Presentación

La Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura ha apoyado la realización de la presente publicación que recoge las intervenciones y ponencias realizadas en el Encuentro Regional de Educación Social que organizara la Asociación de Educadores Sociales del Uruguay en octubre de 2008.

Lo hizo en el entendido de que la misma constituye un valioso aporte a la reflexión sobre el fenómeno educativo, especialmente en un ámbito donde en el Uruguay aún hay escasa acumulación, como es la educación social.

La Ley General de Educación 18.437 fue aprobada semanas después de realizado el Encuentro que dio origen a esta publicación. En ella se refleja un concepto de educación y de educador que recoge la visión que los trabajos de este libro presentan. Una definición de educación que trasciende la escolarización y que reconoce a la sociedad en su conjunto como espacio educativo.

Por primera vez en la historia de la educación uruguaya, una Ley define la educación no formal en el marco de la cultura del aprendizaje, indicando que *“comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social”*.

Este reconocimiento es producto de una práctica educativa y social que precede a la Ley. En este sentido, la carrera de Educador Social y la Asociación que nuclea a sus egresados desde hace algunos años, han contribuido a que esto fuera posible y permitirán en el futuro, seguramente, que ese concepto no quede en letra muerta, sino que permita desarrollar políticas y prácticas educativas con esta entonación.

Consecuente con esa definición, la Ley crea el Consejo Nacional de Educación No Formal. Entre sus cometidos se destaca la promoción de la “*profesionalización de los educadores de la educación no formal*”. Estos educadores, en la realidad nacional actual, provienen de diversas formaciones y experiencias. Pero una vertiente cada vez más potente es la de los egresados de la Carrera de Educación Social del Centro de Formación y Estudios de INAU.

También en el curso de implementación de la Ley General de Educación, se trabaja en la implantación del Instituto Universitario de Educación (IUDE) donde se reconoce expresamente el carácter universitario de la formación de los educadores sociales.

Vivimos un tiempo fermental para la educación uruguaya. Nuevos espacios se abren para la consideración de la educación social y sus profesionales en el amplio campo de la educación.

Para que los sujetos de cualquier edad y de cualquier origen social puedan ejercer el derecho a aprender durante toda la vida y para que el Estado garantice este derecho, es imprescindible contar con nuevos escenarios educativos y nuevas figuras de educadores. Los educadores sociales están llamados a aportar a esta gran tarea desde su práctica, su teoría y su compromiso ético con la sociedad.

Luis Garibaldi

Director de Educación

LA EDUCACIÓN SOCIAL Y SUS TRAYECTOS POSIBLES: EL CAMINO RECORRIDO Y LAS PERSPECTIVAS, UNA MIRADA DESDE ADESU

La Asociación de Educadores Sociales del Uruguay (ADESU) reúne a profesionales de la Educación Social y otros profesionales del campo educativo con quienes compartimos preocupaciones sobre la educación y sus prácticas. Se consolida como un espacio de participación y promoción de la profesión trabajando de forma comprometida y responsable en el desarrollo del ejercicio profesional, su regulación, la producción de conocimiento, la formación y la incidencia en políticas de educación y desarrollo social.

En los últimos años la Asociación se ha involucrado de forma comprometida y seria en diferentes espacios políticos institucionales con el fin de hacer llegar el discurso de la Educación Social a los diversos escenarios en que se están procesando reflexiones y transformaciones que atañen a lo educativo en general. En el año 2008 ADESU por primera vez se encargó de organizar y gestionar El Primer Encuentro Regional de Educación Social, instancia que entendemos fundamental desde la cual procesar las prácticas educativo-sociales, promover la reflexión crítica, buscando además la producción y difusión de conocimiento y experiencias educativo-sociales.

La reflexión académica y la producción de conocimientos que promuevan la formación de un cuerpo propio de la educación social es fundamental en el proceso de profesionalización, en los últimos tiempos los profesionales de la educación social hemos sido convocados desde diversas instituciones a desenvolvernos en programas, planes y proyectos educativos y sociales. El campo profesional se ha ensanchado, por lo que la reflexión y producción es sumamente necesaria.

En tal sentido, es un placer para la Directiva de la Asociación de Educadores Sociales de Uruguay presentar este libro escrito mayoritariamente por educadores sociales, y por otros profesionales que continúan apoyando el desarrollo de la educación social en nuestro país. Esta publicación es en si misma un ejercicio profesional y político, parafraseando el título del libro, dado que la escritura, la producción intelectual es un motor para el desarrollo de las prácticas y al mismo tiempo un ámbito de denuncia de las lógicas de opresión a que están sometidos muchos de los sujetos de la educación con quienes trabajamos. Para ofrecerles garantías, a los sujetos de la educación, de que nuestras acciones están siendo procesadas, revisadas y analizadas buscando su continua transformación, nuestro colectivo profesional debe seguir encontrando espacios para la escritura, para la reflexión y el análisis del hecho educativo, de lo contrario corre-mos el riesgo de burocratizarnos.

ADESU se constituye como un espacio de profesionales que busca aportar a la construcción colectiva de la profesión, desde el cual poder trabajar diversos aspectos, incidiendo en la consolidación de lugares profesionales. Esta oportunidad entendemos contribuye al acervo de la profesión permitiendo divulgar y difundir las reflexiones que hoy estamos generando como profesionales.

Educación Social como ejercicio profesional

Pensar en clave de profesión significa en primer lugar, reconocer y pensar a partir de los actores involucrados en el desarrollo y la promoción de la misma, así como de los espacios que la configuran. La institución que brinda la formación, el Estado, el mercado laboral/profesional y los profesionales en sus múltiples relaciones son los actores claves a la hora de dimensionar el desarrollo profesional. Las distintas instancias y los modos en que se relacionan los actores van marcando las formas que toma la tarea educativa-social, al pensarla como un ejercicio profesional nos orientan en la reflexión algunas interrogantes: qué tipo de servicio busca prestar la educación social, para qué, cuáles son las demandas y encargos sociales que convocan, quiénes deciden, cuáles son las traducibles al lenguaje y la intervención educativo-social...

Pensar nuestro ejercicio profesional, nos reenvía inevitablemente a **cuáles están siendo las condiciones de posibilidad existentes** – no necesariamente coincidentes con las deseables – para el desarrollo de la educación social

Como decíamos anteriormente, posibilidades como resultado, entre otras cosas, de la interacción de los diferentes actores: los profesionales de la educación social, la institución formadora de los mismos, el Estado – a través de sus políticas sociales y políticas educativas –, y por último el mercado laboral – quien en definitiva es el que demanda, o no, la contratación de los educadores sociales –.

Asimismo, entendemos que todo proceso de profesionalización implica un conjunto de elementos fundamentales que permite referir a la profesión de que se trate. Entre estos elementos se encuentran: formación de grado y formación permanente; reconocimiento académico y social; formas asociativas que colaboren al accionar colectivo; establecimiento de un rol y funciones específicas; condiciones laborales y espacios institucionales donde los educadores sociales puedan ejercer su profesión, por enumerar algunos de los más importantes.

Entre esas condiciones de posibilidad, en las cuales queremos detenernos, señalemos algunas de ellas que nos resultan importantes ya que permiten ubicar la situación actual de la educación social y sus proyecciones.

Con respecto a **Ley de Educación**, la Asociación ha estado vinculada con su proceso de elaboración desde sus inicios, integrando con un representante la CODE, elevando un informe sectorial como parte de los aportes documentales que la misma recibió durante este proceso, participando con sus delegados en el Congreso Nacional de Educación, y monitoreando el proceso de redacción y aprobación de la misma.

En la nueva Ley se destacan algunos aspectos relevantes para la educación social, entre los que destacamos: concepto amplio de educación, el cual reconoce la diversidad de las diferentes prácticas educativas entre las cuales se encuentra la educación social; nueva institucionalidad para la formación en educación social con carácter universitario; y promoción de la profesionalización de los educa-

dores – cualquiera sea su grado de formación – que trabajan en el marco de las políticas públicas.

La **formación de los Educadores Sociales**, desde su creación a fines de la década de los '80, ha tenido importantes procesos de desarrollo y acumulación disciplinar, los cuales han repercutido en las diversas transformaciones de la misma. A partir del 2005, los distintos colectivos vinculados a la educación social – estudiantes, docentes y egresados – han estado trabajando en un proceso de transformación de la formación hacia una licenciatura. Con tal motivo se creó una Comisión Intersectorial la cual a lo largo de dos años de trabajo elaboró – con el acuerdo de todos los colectivos – una nueva propuesta de plan de estudios para la implementación de una futura Licenciatura en Educación Social.

El 2007 fue un año de inflexión para la formación, a raíz de la intervención del Directorio del INAU en la misma, que desconociendo el proceso realizado hasta el momento, introdujo importantes cambios que marcan una actualidad muy distinta a la cual nos habíamos imaginado. En particular, la Asociación está preocupada por cual está siendo la calidad de la formación actual de los educadores sociales. En momentos que los profesionales estamos siendo requeridos para ocupar diversos lugares en campo, la formación se debilita, esto constituye una grave situación, cuanto más requiere el campo de profesionales con una sólida formación y claras perspectivas de profesionalismo, la formación de grado se ve amenazada en su consolidación como tal.

La creación del Instituto Universitario de Educación abre un nuevo escenario para la formación de educadores/as sociales, un espacio para la conformación de un orden de egresados con participación en el cogobierno. Ello nos coloca como Asociación profesional ante un desafío de participación e incidencia inédita en el gobierno de la formación de los futuros colegas, y ante la posibilidad de consolidar un ámbito académico de la educación social, actualmente debilitado por la desidia e impericia. .

En lo que refiere al establecimiento de la **figura profesional del educador social y sus tareas específicas**, asistimos a un momento histórico en el que los educadores sociales estamos siendo llamados a escena por múltiples actores. La integración de educado-

res sociales a diversos planes, programas y proyectos ha crecido notablemente en los últimos años, arribando con discursos y prácticas propias de la educación social, movimiento que se genera a partir del crecimiento en la demanda a estos profesionales. En especial, pensemos en la cantidad y variedad de organismos públicos que están contratando a educadores sociales. No obstante, en muchos de estos casos y en otros también, las tareas o las condiciones laborales no se corresponden con la figura profesional del educador social. Por ello, es necesario incrementar los esfuerzos del colectivo profesional por definir y explicitar claramente cuáles son las tareas y funciones de un educador social para las cuales se encuentra preparado.

Al mismo tiempo, producto de esta explosión del campo educativo social y de la nula regulación del mismo, nos encontramos con personas que se atribuyen la titulación, sin contar la formación correspondiente, o con instituciones que debiendo contratar a un educador social de acuerdo a los requerimientos del proyecto, contratan a personas que carecen de la titulación correspondiente.

Desde el entendido de que la educación social como una profesión de carácter pedagógico, se produce y despliega en múltiples espacios sociales e institucionales, allí donde se da el entrecruzamiento entre las políticas sociales y las políticas educativas, es que ADESU introdujo la discusión en el MEC y en el MIDES presentando un borrador de proyecto de ley que apunte a la reglamentación del ejercicio profesional del Educador Social.

Detenernos a pensar en la Educación Social como ejercicio profesional, además de hacernos preguntar por las condiciones de posibilidad existentes, debe también hacernos preguntar por nosotros mismos, los educadores sociales y nuestra **cultura profesional**. Cultura en la que debemos seguir trabajando como colectivo para que nuestro ejercicio profesional sea un ejercicio responsable de la profesión.

Educación como acto político

Desde nuestra perspectiva, pensar la educación social como acto político implica la articulación de cuatro operaciones:

- reconocer a los sujetos de la educación como iguales, la emancipación nace de entender la igualdad no como objetivo a alcanzar sino como punto de partida. (Rancière, 2002)

- desarrollar acciones educativas orientadas por el principio de justicia, es decir, construir lazos y condiciones para la accesibilidad de todos los sujetos al legado cultural, que garantice una distribución igualitaria, operando contrariamente a las lógicas de exclusión y desigualdad que se construyen en base a repartos desiguales. Ello requiere de movimientos, desplazamientos que vayan al encuentro de los sujetos de la educación y allí, en el encuentro, el despliegue de acciones educativas promotoras de participación, circulación e integración social amplia, buscando el desarrollo del sujeto y de la comunidad; los sujetos son, en presente, herederos de la cultura, sin restricciones ni distinciones, se trata de no abdicar del compromiso de operar contracorriente de las lógicas de exclusión.

- preservar la memoria del horror de la dictadura, para generar un clima social y cultural democrático que no admita su repetición. (Adorno, 1998)

- establecer condiciones para la participación social, cultural, política y económica de los sujetos de la educación. Requiere que asumamos que no nos eligieron para representarlos, y que ellos mismos pueden accionar para luchar por sus propios derechos. Las prácticas educativas ofrecen posibilidades para “El ejercicio del protagonismo, de la participación activa del niño y la niña, constituye una ocasión significativa en el desarrollo de su identidad personal y social; su participación protagónica le ofrece la posibilidad de ser y de ser reconocido como tal, vale decir como persona humana y sujeto social. Lo que está en juego es reconocerse y ser reconocidos como actores sociales”. (Cussiánovich- Márquez, 2002)

Asimismo, hablar de la educación como acto político, además de remitirnos a nuestras responsabilidades profesionales que se conjugan en las acciones del verbo educar, nos reenvía inevitablemente hacia los mismos sujetos de la educación con los cuales trabajamos cotidianamente. La educación como acto político supone en primer lugar una actitud de reconocimiento del otro, antes que nada, aún de conocerlo. Lo reconozco como un sujeto igual a mí, a la vez que diferente. Igual desde nuestra condición compartida de ser humanos,

de ser sujetos; la igualdad entonces la entendemos como punto de partida. Diferente, en tanto otro, otro que nos resulta enigmático y muchas veces extraño, pero en el cual depositamos nuestros deseos de que emerja lo inédito.

Es este reconocimiento el que nos exige día a día en nuestra tarea y no nos deja dimitir en nuestras responsabilidades sobre las nuevas generaciones. Responsabilidades que como educadores que somos, sabemos que se centran en el acceso y en la manipulación/participación de las herencias culturales que permitan la inscripción de cada sujeto, sin exclusiones. Es necesario forzar situaciones de encuentro y promoción cultural, ya que el escenario actual signado por fragmentación, exclusión y desafiliación ofrece a muchos sujetos los restos de lo social, generando circuitos de escasa promoción y acceso cultural, inhibiendo el desarrollo del sujeto quedando éste atrapado en una situación. Es preciso favorecer múltiples filiaciones desde las cuales los sujetos puedan experimentar y desplegarse como sujetos sociales, desarrollando aprendizajes y habilidades para una integración activa y amplia.

No dimitir, no renunciar al carácter político de nuestra práctica hoy y cada día de nuestra existencia como educadores, pues quien niegue que la educación es una práctica esencialmente política esta renunciando a una característica fundamental de la educación y seguramente, operando de forma ingenua, desprovista de sentido, al decir de Gentili (2008) “el espacio de la política es el espacio de la lucha por los sentidos”.

Recordemos una agradable conferencia de la educadora y psicoanalista Perla Zelmanovich, a través de la cual y de una forma muy sensible, esta autora nos enseña como entender esto de la educación como acto político. Esa conferencia lleva por título: **“apostar al cuidado en la enseñanza”**.

Apostar, plantea Perla Zelmanovich, desde el entendido de que hay algo que se deposita en nosotros en clave de responsabilidad. Cuando uno apuesta, dice, uno se sostiene, y lo hace confiando en que algo bueno puede ocurrir, a pesar de la incertidumbre que nos provoca cualquier resultado porvenir. El cuidado, como un gesto de reconocimiento hacia el otro, tiene que ver con pensar, decir y hacer

de la educación un acto de hospitalidad. En la enseñanza, claro está, por que es lo que hace a nuestra esencia de ser educadores.

Montevideo, mayo de 2009

Directiva de ADESU

Paola Pastore

Diego Silva Balerio

Hernán Lahore

Javier Grezzi

Oscar Castro

Bibliografía

Adorno, Theodor. 1998. Educación para la emancipación. Editorial Morata. Madrid.

Cussiánovich, Alejandro, Márquez, Ana María. 2002. Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes. Save the Children Suecia. Lima,

Gentili, Pablo. 2008. "Nada en común. Sobre la pedagogía del desprecio por el otro", en Frigerio, Graciela, Diker, Gabriela. (comp.) Educar: posiciones acerca de lo común. Editorial del estante, Bs.As. Argentina.

Rancière, Jacques. 2002. El maestro ignorante. Editorial Laertes. Barcelona.

Zelmanovich, Perla. S/D. "Arte y parte del cuidado en la enseñanza", en Revista El Monitor N° 4. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.



EDUCACIÓN SOCIAL Y EJERCICIO PROFESIONAL

Segundo Moyano¹

En primer lugar, como no podía ser de otra manera, manifestar el honor y el placer que significa volver a Montevideo y reencontrarme con amigos y compañeros. Sin duda, hay algo del camino compartido que obliga a cruzarse. Por supuesto, también un especial saludo a los miembros de ADESU por su invitación.

Educación Social y ejercicio profesional o, también, el ejercicio profesional de los educadores sociales. La propuesta que les hago es poder analizar alguna de las cuestiones que giran en torno a la actualidad del proceder, pensar y hacer en las prácticas llamadas de Educación Social. Para ello, en un primer momento acercarnos a algunos matices en relación a la Educación Social, para después señalar una serie de aspectos que, considero, problematizan algo de los recorridos y trayectos de los procesos de profesionalización de los educadores sociales. Para finalizar con una propuesta en referencia concreta al ejercicio profesional de los educadores sociales.

Las miradas dirigidas al concepto de Educación Social abarcan abanicos muy amplios². Así, encontramos que algunas de ellas sitúan los efectos educativos en el desarrollo de la personalidad del sujeto, en la preparación para la convivencia reduciendo el conflicto social, en la comprensión de los demás y en el aprendizaje social necesario para andar por la vida. Otras, sitúan la Educación Social alrededor de un cúmulo de programas de habilidades sociales capacitadoras

1 Educador social y Doctor en Pedagogía. Universidad de Barcelona

2 Existen algunas compilaciones al respecto. Entre ellas destacamos la realizada por Caride en Núñez (2002: 103-106) y Caride (2005) en cuanto que recopila algunas definiciones de Educación Social. De reciente publicación, pero más centrada en los rasgos que definen ciertas definiciones es la obra de Pérez Serrano (2003: 119-141). Desde otra perspectiva, indicar también las aportaciones a la construcción de un modelo profesionalizador de la Educación Social que realizan Sáez y G.Molina (2006).

de autonomía y de participación de los individuos. Si bien muchas de estas definiciones aportan algunas cuestiones interesantes para el análisis del propio concepto, mi interés se centra precisamente en su amplitud, porque “[...] *la educación es un fenómeno muy complejo, difícil de definir en pocas palabras*” (Luzuriaga, 1966: 126). Una amplitud, decía, que señala diferentes procedencias teóricas que, obviamente, complejizan el campo actual de la Educación Social. Esos posicionamientos teóricos abarcan perspectivas distantes entre sí, fruto de tradiciones diferenciadas y con fines que, si bien convergen en algún postulado, difieren en el lugar otorgado a la educación. Es decir, coexisten planteamientos acerca de la Educación Social, fundamentalmente, considero, en dos grandes direcciones:

- En primer lugar, una Educación Social orientada, en su mayor parte, a la ayuda social de los individuos, fijada al adjetivo *social* y con tendencias a pensar lo educativo tan sólo como elemento agregado a un trabajo social compensatorio más amplio que incluiría cuestiones relacionadas con lo emocional, la contención y la prevención social.
- Y, en segundo lugar, una Educación Social que plantea lo educativo como constitutivo del concepto, que apuesta por la educación como eje principal de las prácticas que se desarrollan en este campo. Es decir, una propuesta de carácter fundamentalmente pedagógico³ que permita la articulación de los individuos con las exigencias sociales de época. La educación, en este sentido, se convierte en el pivote configurador de la Educación Social y no en un elemento más. En esta línea, se ha situado la propuesta de definición de Educación Social que ha promovido ASEDES, la Asociación Estatal de Educadores Sociales que aglutina a todos los colegios y asociaciones profesionales del conjunto de España:

“**Derecho** de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una **profesión de carácter pedagógico**, generadora de **contexto**”

³ Sostenemos que en educación, la Pedagogía es la disciplina de referencia, si bien no podemos entender el trabajo educativo sin la conexión y conversación con otras disciplinas que fundamentan, aportan y confluyen en el quehacer pedagógico de reflexión y análisis de los actos educativos.

tos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

■ La incorporación del **sujeto de la educación** a la diversidad de las **redes sociales**, entendida como el desarrollo de la **sociabilidad** y la **circulación social**.

■ **La promoción cultural y social**, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de **bienes culturales**, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

Este planteamiento dibuja una Educación Social con vocación de superar los lastres de lo compensatorio, lo marginal y lo carencial para subrayar su propósito de transmisión cultural, de adquisición de saberes y de establecimiento de vínculos sociales.

El camino hasta la propuesta de esta definición no ha sido fácil. Considero, particularmente, que esta definición aporta dos cuestiones que marcan dos hitos para los procesos de profesionalización:

- Uno, al señalar la Educación Social como un derecho de la ciudadanía. Un concepto, sin duda, abierto pero que forma parte del recorrido histórico de la propia Educación Social.
- El otro, el hacer hincapié, sin tapujos, que la Educación Social es una profesión de carácter pedagógico.

Intentaré dar contenido a ambas cuestiones.

El pacto surgido para la creación de la Diplomatura universitaria de Educación Social⁴ en España supuso un cierto compromiso que aunó diferentes sectores profesionales bajo una misma titulación universitaria: la animación socio-cultural, la educación de adultos y la educación especializada. Este trípode conformó, en los primeros momentos, la respuesta académica a las demandas de organizaciones y entidades con largas trayectorias en los campos prácticos que señalan. Estos campos han descrito diferentes prácticas que no siempre han contemplado la acción educativa como eje principal de sus actuaciones, e incluso ofreciendo diferenciaciones respecto de las poblaciones a las que se dirige.

4 Así lo refieren Núñez y Planas en Petrus (1997; 104).

Así, las clasificaciones que se han realizado en la Educación Social describen diferentes campos prácticos, deudores de cada momento histórico y de los dispositivos conceptuales desde los que se plantearon. Actualmente, y basándonos en algunos planes de estudio de la Diplomatura de Educación Social en universidades españolas encontramos, fundamentalmente, clasificaciones de las prácticas en las siguientes direcciones:

- En referencia a problemáticas sociales: drogadicción, maltrato infantil, desocupación laboral, violencias,...
- En referencia a las instituciones en las que desarrollaba sus funciones: centros de servicios sociales, prisiones, pisos tutelados,...
- En referencia a categorías poblacionales: delincuentes, mujeres, menores en riesgo, tercera edad,...
- En referencia a ámbitos de intervención (esto de la intervención me recuerda también la jerga militar del lapsus que les he explicado): inserción laboral, protección a la infancia, justicia juvenil, toxicomanías,...

Sin entrar en la discusión acerca de la pertinencia o no de los ámbitos/áreas/campos señalados, sí considero oportuno indicar dos cuestiones para formalizar la idea que mantengo acerca de los campos de acción de la Educación Social:

1. El eje que debe definir los campos de acción de la Educación Social debe girar en torno a la propia denominación de la práctica. Es decir, ese eje debe ser la educación, por lo que algunos de los campos señalados, todo y mantener un trabajo de acción social no podríamos considerarlos estrictamente de acción social educativa.
2. En correspondencia con lo que venimos aportando en relación a la educación (social), cabe destacar que, desde nuestro punto de vista, la educación (en sentido estricto) fundamentalmente se centra en una conexión intergeneracional entre los adultos y los niños, un trabajo de transmisión del que se desprende una responsabilidad adulta para con las infancias. Así, el niño, el adolescente, el joven (el *recién llegado*, en palabras de Hannah

Arendt) es el llamado a ocupar el lugar de sujeto de la educación. Esta opción no supone menoscabar, en absoluto, la importancia del trabajo realizado en otras áreas de la Educación Social con respecto a otras franjas de edad; tan sólo pretende separar lo que es fruto de una convención profesional y académica, que aglutina diferentes prácticas, de lo que creemos pertenece a la práctica educativa, con sus alcances y con sus límites.

Con respecto a estas cuestiones, y siendo coherentes con la posición que vengo sosteniendo, propongo una consideración diferenciadora en cuanto a la significación del componente educativo en las prácticas de Educación Social.

Así, convendría poder sistematizar los campos de trabajo de la Educación Social en dos grandes áreas, respecto de la consideración del sujeto de la acción educativa:

- Por un lado, las prácticas con las infancias y adolescencias generadoras de efectos educativos.
- Por otro, las prácticas con jóvenes y adultos (incluidos los más mayores) de carácter formativo y en donde se pueden resignificar y actualizar aprendizajes.

La diferencia entre ambas áreas de trabajo se sitúa en el carácter intencional y de exigencia de la acción educativa. Esta sistematización, basada en la consideración educativa en torno a diferentes franjas de edad, puede proporcionar una manera diferente de acercarse a los campos de la Educación Social, permitiendo una articulación entre los sujetos y las instituciones del territorio. Es decir, si consideramos que todas las categorizaciones suponen adscripciones a modelos de acción social y educativa y conforman modelos profesionales y formativos, este planteamiento intenta promover la conformación del campo de la Educación Social a partir de las articulaciones entre las franjas de edad a las que dirige su actividad y las instituciones de la sociedad civil y de las administraciones públicas.

Esto supone dos cuestiones fundamentales para la asunción de los retos actuales de la Educación Social:

- Por una parte, dejar de lado la categorización excluyente que supone establecer que la Educación Social es una práctica educativa tan sólo para determinadas categorías poblacionales. Bien al contrario, se trata de promover una Educación Social que contemple las diversas posibilidades sociales de la educación en marcos amplios y no sujeta tan sólo a dificultades y problemáticas.
- Por otra, se potencia una Educación Social en términos de ofrecer trayectos y recorridos particulares y promoviendo los anclajes sociales desde la lógica de los derechos y deberes de ciudadanía.

Por lo tanto, la Educación Social del siglo XXI se encuentra ante el desafío que supone no adscribir sus funciones a ámbitos o categorías contextuales *prêt à porter*, sino ofrecer una apertura a lo social en el marco de lo educativo. Desde esta lógica, la Educación Social amplía su campo a diferentes instituciones, servicios, programas y proyectos que son susceptibles de un trabajo educativo que garantice y promueva la participación cultural, social y democrática del conjunto de los ciudadanos.

Y, bajo mi punto de vista, en el centro de todas estas cuestiones señaladas, actuando como nexo, y a la vez dotando de contenido fuerte el ejercicio profesional del educador social se encuentra la función educativa.

Los recorridos históricos del lugar que ha ocupado el educador social han ido en correlación con las diferentes consideraciones que las políticas han ido construyendo en torno a una serie de ocupaciones sociales.

Vigilar, velar, atender, acompañar, cuidar, asistir, educar: sin duda, funciones diferentes emanadas de los encargos correspondientes a las coyunturas políticas y sociales de cada época. Detendremos la mirada en el análisis de ese lugar tan controvertido en las políticas sociales. El propósito está en calibrar ciertas configuraciones (perfiles, funciones y competencias) del profesional de la educación social que ocupa esta plaza; y de la serie de tareas, acciones, límites y alcances del trabajo que se derivan en las prácticas de Educación Social.

Distintas variables han ido conformando la implantación de la figura profesional del educador social en el territorio. Entre ellas podemos destacar la promoción y ampliación de tareas específicas a desarrollar, el progresivo reconocimiento social y la reflexión en torno al campo de actuación, o la intensificación del estudio de las prácticas y los desarrollos teóricos y metodológicos de la educación social. Así pues, el panorama alrededor de este asentamiento del educador social ha ido demandando el acercamiento paulatino de las administraciones públicas, de los colegios y asociaciones profesionales y de las universidades a dar cuenta del trabajo de los profesionales de la educación social. Esto ha supuesto un considerable número de listas, cuadros y clasificaciones que han ido construyendo el lugar social y profesional del educador social pero, sobretudo, ha significado armar un complejo entramado de relaciones entre las funciones a llevar a cabo, los perfiles necesarios⁵ que las garanticen y el diseño de la formación que asegure lo anterior.

Como decíamos, todas estas aportaciones desde diferentes instancias han representado avances destacados en cuanto que ha promovido la reflexión en torno a qué trabajo está convocado el educador social. Ahora bien, también es necesario señalar que tal abundancia ha subsumido la función educativa del educador social, y que en algunos aspectos ha supuesto su dilución. Aunque cabe destacar, sin embargo, que están apareciendo últimamente algunas propuestas para redireccionar esta cuestión. Entre éstas, por ejemplo, el trabajo realizado por la Comisión de Funciones y Competencias del Educador Social de ASEDES, donde se destaca un eje común: la educación. Es decir, si bien aparecen funciones exclusivas y otras que se comparten con otros profesionales del campo social, son las intenciones educativas las que originan e impulsan una consideración específica del educador social. Las funciones que se promueven desde esa plataforma son las siguientes:

5 Últimamente el concepto “perfiles” se ha ido dejando de lado y ha aparecido el término “competencias”, aunque sin grandes cambios en sus consideraciones.

FUNCIONES DEL EDUCADOR SOCIAL	
Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura	Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos
Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales	Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos
Mediación social, cultural y educativa	Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos

Esta aportación, junto a otras⁶, está suponiendo un giro en la construcción pedagógica del trabajo que despliega el agente de la educación social. El punto de partida común de estas concepciones se sostiene en torno a dos cuestiones:

- Por un lado, la función educativa en Educación Social se ha tenido que construir, no viene dada. Por lo tanto, conviene preguntarse si el ejercicio de esta función es reclamada o si, tan sólo, remite a una opción profesional, intelectual o ética.
- Por otro lado, esa construcción en base a qué se ha realizado y, por supuesto, cómo se plantea el mantenimiento de la función educativa.

Al hablar de la Educación Social como una profesión social y educativa, se está tendiendo a dar por supuesto que la propia denominación de educador ya confiere las características propias para ejercer la función educativa. Es decir, que con hacer y decir lo que

6 Queremos destacar aquí los trabajos del Grupo de Investigación de Psicoanálisis y Pedagogía de la Sección Clínica de Barcelona, que durante más 10 años han ido estableciendo líneas de investigación entre las que destaca el despliegue de la función educativa y el lugar del educador; así como los trabajos impulsados por el Grupo de Recerca en Educació Social (GRES) y la creación de la Taula per a la Reflexió en Educació Social (TRES)

se le supone a este profesional ya emerge la intención, la acción y la responsabilidad educativa. Por lo tanto, la mirada ha estado casi siempre dirigida a ocupar un espacio social y profesional, pero no tanto un espacio pedagógico. En el campo profesional de la Educación Social, en muchas ocasiones, hablamos de las dificultades sociales pero pocas de las dificultades educativas. Y de la misma manera, habría que poder diferenciar entre las dificultades que existen en la actualidad para ejercer la función educativa (en todo el campo educativo), y los problemas endémicos al ejercicio de la función educativa en el campo de la Educación Social (por la propia historia del campo y por la construcción profesional).

A la hora de indagar acerca del lugar actual del agente de la educación en las prácticas de Educación Social, topé con un texto que, pese a su extensión, les presento porque a partir de su lectura se advierte la necesidad de procurar algunos cambios en la concepción del agente de la educación social. El texto se titula “*Perfil profesional del educador/a social de los servicios de Centros Residenciales de Acción Educativa y de Centros de Acogimiento para niños y adolescentes*”, documento que supone un acuerdo con fecha 14 de octubre de 2005, aprobado por el Comité de Expertos en formación de recursos humanos en el ámbito de los Servicios Sociales y publicado en la web del Departamento de Bienestar Social y Familia⁷ de la Generalitat de Catalunya. Este Departamento del Gobierno catalán tiene las competencias en materia de protección a la infancia -la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia - (DGAIA). Esta propuesta está fundamentada en las aportaciones de un seminario de trabajo celebrado durante cuatro días de los meses de febrero y marzo, contando con la participación de profesionales en activo de diferentes instituciones de protección a la infancia, representantes del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Catalunya, técnicos de la DGAIA y del Gabinete de Estudios y Planificación del Departamento de Bienestar y Familia.

Este Comité de Expertos tiene un carácter de asesoramiento, con capacidad para incidir en la regulación de la capacitación profesional del educador social en los CRAE y, por lo tanto, define el perfil profesional y las propuestas de requisitos mínimos de forma-

⁷ En el momento de esta redacción este Departamento ha cambiado de denominación y ha pasado a ser el Departamento de Acción Social y Ciudadanía.

ción específica y complementaria para estos profesionales. Más allá de los requisitos legales, el interés por la lectura de este documento radica en la visión de las funciones y competencias que en él se plantean y que ofrecen pistas para averiguar qué se le pide a un educador social para desempeñarse en un CRAE. Veamos cuáles son las capacidades que definen el perfil⁸:

Observar, analizar y adaptarse a las nuevas situaciones	Saber utilizar el sentido del humor como recurso educativo.
Reflexionar y actuar desde una visión global.	Ser objetivo y saber mantener la distancia óptima.
Ser coherente con un/a mismo/a y con el proyecto del centro.	Saber dar respuestas inmediatas en situaciones imprevistas.
Actuar con naturalidad en la relación educativa.	Gestionar las crisis y los conflictos
Ser discreto, mantener la privacidad.	Tener tolerancia a la frustración.
Ser prudente, paciente y perseverante en las relaciones.	Saber controlar las emociones.
Respetar la dignidad del niño y joven, la de su familia y la de todas las personas del centro, independientemente de su origen y de su cultura.	Trabajar en equipo y practicar la coordinación.
Establecer vínculos afectivos y relaciones interpersonales de manera positiva y óptima que favorezcan el crecimiento personal.	Motivarse y motivar.
Ser marco de referencia y saber combinar la firmeza y la afectividad.	Mostrarse abierto a la crítica, tener capacidad de autocrítica.
Saber trabajar a nivel individual y grupal	Ser creativo/a y saber gestionar los recursos disponibles
Saber desarrollar la empatía para comprender mejor al otro.	Formarse de manera continuada.

⁸ La traducción del catalán es propia.

La propuesta, como se ve, aporta una ingente cantidad de caracterizaciones de aquel que pretenda ser educador social en un Centro Residencial de Acción Educativa (CRAE)⁹. Incluso, muchas de ellas remiten a las propuestas del Informe Delors¹⁰ (1996) de un aprendizaje basado en el “saber ser, saber estar y saber hacer”. Lejos de sopesar la idoneidad de la capacitación aptitudinal y actitudinal de los educadores sociales en relación al desarrollo de su trabajo en un CRAE, deberíamos preguntarnos por el lugar que se conforma (con sus límites y sus alcances) a partir de la profesionalización del educador social y, más allá, de qué dotamos a esta figura para que se aleje (ahora definitivamente) de las funciones vigilares y represoras de antaño. Parece que frente a la figura asilar de las políticas de encierro o la cuidadora de las políticas asistenciales, el lugar que las políticas sociales han ideado y están conformando para la figura profesional que recibe el encargo social es la de un educador-modelo. El *saber ser, saber estar y saber hacer* borra una dimensión facultativa de aquel que pretende ejercer la función que aparece como diferenciadora del resto de profesionales del campo social: la función educativa. La dimensión que se borra tras la dilución que se produce al establecer perfiles de carácter personal es una dimensión clásica, y puede que por ello abandonada: la dimensión del saber. No puedo por menos que recuperar aquí las palabras del maestro Lorenzo Luzuriaga, pero que retornan al aparecer la figura del educador, “[...] *el educador necesita una preparación especial para su profesión; esta preparación es doble: de cultura general y de técnica pedagógica*” (1966 [1960]: 129). Esta propuesta se dirige a señalar los ejes fundamentales de la formación del educador, y esta doble preparación necesita de una constante renovación del vínculo del educador con su disciplina y con la cultura en un sentido amplio. Nuestra hipótesis es que para esa renovación se precisa mantener una cierta disposición al saber.

9 Instituciones de protección a la infancia.

10 El Informe Delors es la nomenclatura por la que se conoce el Informe de la UNESCO acerca de los retos de la educación en el siglo XXI. Este Informe es el resultado del trabajo realizado por diferentes expertos y coordinado por Jacques Delors. Las conclusiones se recogen en Delors, J. [Presidente de la Comisión] (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana.

Si pensamos, entonces, el agente de la educación como un “*pasador de cultura*” (Meirieu; 1998: 134), podemos considerar el lugar del educador en relación a:

- El saber de la función a ejercer. Es decir, un saber ligado al corpus teórico de la Pedagogía (Social) como disciplina que fundamenta la función educativa. En este sentido seguimos reivindicando una Pedagogía sólida, en tanto promueva y proponga elementos de sujeción para las prácticas educativas y referencias para el ejercicio de la función educativa. Una Pedagogía, pues, que haga frente al vaciamiento del discurso pedagógico y al creciente fortalecimiento de la idea de Ciencias de la Educación (que asigna a la Pedagogía un carácter meramente técnico-técnicas exploratorias, de diagnóstico, observacionales y de confección de protocolos de aplicación-). Ante estas apreciaciones cabe introducir la reflexión pedagógica en términos de lo que Durkheim [1904] (1992) apuntó como “*hacer pedagogía*”, para así fundamentar y conocer la tarea de “pasar” a la que hacíamos referencia.
- El saber sobre la materia a transmitir: la cultura. ¿Cómo causar el interés en la cultura sin estar causado por la misma?, o enunciado de otra manera: cuán difícil se torna transmitir interés por la literatura y la lectura a un sujeto si el agente de la educación raramente se acerca a un libro. Esto exige de una disposición de enlace, de vínculo, de lazo con las manifestaciones culturales de lo humano. Renovar el interés de las nuevas generaciones por las producciones culturales humanas supone al educador la resignificación de sus propias adquisiciones. Aquí cobra cuerpo el ejercicio de “pasar cultura”.

Pero estas dos premisas (que se han de revisar en cada sociedad y momento histórico), han de ponerse en relación con una cierta disposición al *no saber*. Esto es, habilitar lugar a la *docta ignorantia*¹¹, donde a partir precisamente de ese *no saber* puede llegar a tener

11 Esta expresión está recogida del *Diccionario de Filosofía* de J. Ferrater Mora (1994), págs. 927-928 - Tomo I. Tal y como se señala, es una expresión conocida especialmente a través de la interpretación de Nicolás de Cusa, que escribió sobre el tema su más famoso libro, *De docta ignorantia* [1440] (2003: 41) en el que escribe: “[...] ciertamente, puesto que el apetito en nosotros no es vano, deseamos saber que nosotros ignoramos. Y si logramos alcanzar esto en su plenitud, habremos de acceder a la docta ignorancia. Pues nada podrá más perfectamente acaecerle al hombre que esté sumamente interesado en la doctrina, que se descubra doctísimo

lugar una posición abierta al conocimiento, dispuesta a consentir y a aceptar que existe una cuota de *no saber* acerca de los contenidos a transmitir y, sobretudo, acerca del sujeto. Una postura, ésta, en clara oposición a la presentación del educador como un modelo a seguir, que lo sabe “todo” acerca de “todo”, incluido sobre lo que le pasa al sujeto. La *docta ignorantia* nos obliga, precisamente, a un duro trabajo de actualización, de formación y de estudio. Así, este requerimiento apunta a deshacer las certezas para abordar el enigma de lo humano, a incorporar la incertidumbre que todo acto educativo comporta.

Retomemos, brevemente, el concepto de “educador-modelo” apuntado con anterioridad. En el mismo Informe del Comité de Expertos reseñado aparece esta concepción indicando la necesidad de “[...] *tener presente que el/la educador/a social es un modelo para el niño y el adolescente que desde la convivencia y la relación educa*”. Hannah Arendt (2003: 291), por el contrario, da cuenta no del lugar del educador como “modelo”, sino como “pasador” de “el mundo”, en su carácter complejo e incluso contradictorio: “*La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos, que le muestra los detalles y le dice ‘Éste es nuestro mundo’*”.

Tras estas reflexiones en torno al lugar del educador social, éste se configura no en base a un perfil caracterial, sino a una encrucijada que remite a considerar esta figura como un representante de lo social que debe atender las particularidades del sujeto. Un lugar, entonces, complejo, sometido a las presiones de los encargos sociales, la propia disposición del educador y la dimensión subjetiva de los sujetos que atiende. Es en este lugar de cruce donde emerge y donde podemos dar cuenta de la función educativa del educador social, en tanto el ejercicio de ésta supone un elemento distintivo frente a otras profesiones del campo social.

Si el elemento distintivo que faculta la labor del educador social es la función educativa, ésta puede ser considerada un fundamento, un excelente nodo del que parte el despliegue de la tarea encargada

en la misma ignorancia que le es propia. Y uno será tanto más docto, cuanto se sepa a sí mismo más ignorante”.

al educador. Pero, inmediatamente, la cuestión que surge es ¿cómo dotar de contenido esa función?

Para dar cuenta de esto me remito, precisamente, a una investigación realizada en Uruguay por educadores sociales que se publicó en agosto de 2005 con el título *El adolescente omitido y el educador discrecional. Aportes críticos para una reflexión educativo social acerca de la relación educativa en Hogares*¹². En este estudio se sometieron a análisis diferentes cuestiones acerca de los lugares habilitados para las figuras de agente y sujeto de la educación en ese tipo de instituciones. La aproximación que sus autores realizan sobre el lugar y la función del educador, nos sirve para trazar algunas aportaciones al respecto del trabajo al que se convoca al educador social

Tras las entrevistas que realizan a diferentes educadores sociales de Hogares, el estudio pone de manifiesto la significación que cobran lo que ellos denominan las tres A: *acompañar*, *aconsejar* y *afecto*. En cuanto a la función de *acompañar*, el estudio cuestiona este concepto basándose en el imaginario que lo rodea en este marco institucional. En efecto, el acompañamiento se asocia con un “*estar ahí*” (2005: 88) rutinario, e incluso proclive a inscribirse en compensación al *abandono* que el sujeto ha padecido. Este concepto se ha utilizado en España muy ligado al concepto de trabajo en la *vida cotidiana*, una suerte de presencia constante del educador en todos los ámbitos de la vida del sujeto. Ante esta manera de entender el acompañamiento el estudio contrapone el *suscribir*, más cercano a la promoción y a la intención que entraña el concepto de educación que estamos manejando.

Aconsejar toma un sentido de advertir y aleccionar cuando la posición del que da consejo se sustenta en el “saber qué le pasa y por qué actúa así el sujeto”, un saber con cariz totalizante y sostenido en una función de ayuda basada en la experiencia que se supone el propio educador. Frente al aconsejar, entonces, se promueve, el *suponer*. Es decir, suponer un sujeto capaz de interesarse (aunque aún

12 Este trabajo forma parte de VV.AA. (2005): *Adolescencia y Educación Social. Un compromiso con los más jóvenes*. Montevideo, Centro de Formación y Estudios del Instituto del Niño y el Adolescente de Uruguay. Los autores de este capítulo al que hacemos referencia son los educadores sociales Hernán Lahore, Gonzalo López y Rudyard Pereyra. Una aclaración pertinente: los Hogares en Uruguay podrían corresponderse (salvando las particularidades de cada territorio y los trayectos histórico-legales) a los Centros Residenciales de Acción Educativa referenciados con anterioridad.

no sabemos por qué cosas), suponer sus posibilidades (aunque no sabemos cómo las pondrá a trabajar) y sostener en el tiempo aquello que ofrecemos (aunque no sabemos cuándo se apropiará de ello).

En lo que se refiere al *afecto*, éste se conforma como núcleo aglutinador de las anteriores funciones, como una suerte de envoltorio de presentación, imprescindible para desempeñar correctamente las anteriores. Nos mostramos de acuerdo con la aportación de los autores cuando se refieren a que no se trataría tanto de que no exista el afecto entre el agente y el sujeto; ello es posible, aunque la diferencia radical estriba en su necesidad para que acontezca el acto educativo. Sin duda, es un terreno complejo, donde la afectividad opera en el marco de la subjetividad particular, un campo que corresponde a otro orden diferente al social. Por ello el estudio plantea como propio de las funciones del educador no el afecto sino la *socialización*. Ésta fomenta la filiación social del sujeto más allá de un educador que despliegue sus funciones en torno a un “sí mismo” como ejemplo, como modelo. Las tres S (*suscribir*, *suponer* y *socializar* como respuesta a las tres A incrustadas en las prácticas educativas) que se nos aportan implican situar la función del educador en la órbita de lo educativo.

No se nos escapa la doble dimensión del encargo social que recibe el educador social. Ciertamente, al cargo de éste se encuentran los cuidados y las atenciones que requieren los sujetos atendidos. La hipótesis que vengo desarrollando y manteniendo es que la convivencia de ambas funciones (la cuidadora y la educativa) no ha de suponer el menoscabo de ninguna de ellas. Y, por las aproximaciones realizadas al campo de estudio, el diagnóstico actual apunta a un cierto vaciamiento de la función educativa que también influencia de manera directa la función asistencial.

Es por ello que la propuesta en cuanto al ejercicio de la función educativa como eje del trabajo del educador social puede fundamentarse, bajo mi punto de vista, en los siguientes aspectos:

a) Responsabilidad frente al ejercicio de la profesión educativa.

La responsabilidad alude a la obligación de responder de los actos, a hacerse cargo, en este caso, del ejercicio profesional de la función educativa. Ésta se encuentra en un proceso constante de

construcción, por lo que la responsabilidad a la que aludimos se refiere a un cierto *estado de alerta* permanente respecto de los presupuestos pedagógicos que sostienen la acción educativa, ya que “*el acto tiene consecuencias y de ellas el profesional es responsable*” (Tizio; 2003: 180). La propia interrogación acerca del lugar que se ocupa, la disponibilidad a suponer un sujeto y la asunción de la posición¹³ profesional como parte integrante de la acción devienen claves para fundamentar la responsabilidad educativa que sustenta el trabajo del educador social.

b) Autoridad del educador

Si bien el concepto de autoridad remite a muchos campos epistemológicos y son muchos los autores que profundizan en torno a ella, el sentido que aquí le otorgo proviene de los trabajos de Bochenski (1989) y de Bernfeld (2005), al referirse a la *autoridad epistemológica* y a la *autoridad técnica*, respectivamente. Ambas nos remiten a la necesidad de dotar la función del educador de conocimientos y saberes pedagógicos y culturales. De esa dotación depende, en gran medida, el interés del sujeto por aprender. Y, sin duda, en este aspecto juega un papel importante la posición a la que aludíamos, en tanto “*la fuente más legítima de la autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos*” (Arendt; 2003: 279). Una disposición que sitúa a esa autoridad educativa en la asimetría necesaria para que opere el acto educativo.

c) Intencionalidad educativa en relación a la promoción social y cultural de los sujetos.

Por último, señalar que tras la responsabilidad y la autoridad hemos de situar la intencionalidad subyacente en todo acto educativo. García Molina (2003: 121) destaca que “*la tarea del educador remite principalmente a transmitir un mundo (sus pautas culturales*

13 El concepto de *posición profesional* lo tomamos de los trabajos de Tizio (2003: 178 y ss.), quien señala que tras la posición no tan sólo se inscribe la ubicación del agente, sus presupuestos y sus actos, sino que un aspecto fundamental de la posición radica en que ésta configura también los actos. Es decir, que la posición “[...] *hace referencia a un lugar en un discurso y al Otro al que se dirige*” (op.cit.: 179), contemplando que “*hay algo de la posición que escapa al sujeto mismo*”. Esto supone, en términos de responsabilidad, la importancia de estar advertido acerca del lugar que ocupa el agente de la educación respecto de los efectos educativos que comporta el ejercicio de la función.

y sociales) [...]”. En ello, irremediablemente, se significa el interés por educar, “*el deseo de educar*”. El carácter intencional hace posible dar un lugar a la educación, provee a las instituciones y a los proyectos de contenido cultural y las dispone a asumir retos nuevos respecto de la atención.

La función educativa, pues, remite a campos de responsabilidad basados en el saber pedagógico y cultural y con la intencionalidad de promover efectos educativos en los sujetos. Por lo tanto, y bajo estas claves, la puesta en marcha de la función educativa en las prácticas de Educación Social solicita un encuadre construido en torno a:

- *Leer* las coordenadas del encargo social de protección a la infancia, para poder diferenciar, a la vez que articular cuidados y educación
- *Habilitar* las condiciones necesarias para dar lugar a la emergencia del sujeto de la educación en instituciones proclives a parapetarse en prioridades y urgencias. Habilitar las condiciones supone instaurar nuevos tiempos en los recorridos de los niños por la institución, enlazándolos y modulándolos con los tiempos del agente y los tiempos institucionales y sociales. En definitiva, establecer las coordenadas de tiempos y espacios que permitan las prácticas educativas.
- *Organizar y disponer* los elementos necesarios en la institución para desplegar las acciones educativas
- *Enseñar* (o *dar* (García Molina; 2003); o *pasar* (Meirieu; 1998); o *instruir* (Herbart; 1983)); porque un educador “[...] *es alguien que tiene algo para enseñar, pero además, lo enseña*” (Antelo; 1999: 17). Una convocatoria a saber y a querer que el otro sepa; a pasar lo dado; a asumir la responsabilidad educativa (y adulta) que emplaza a entender que aquel que aprende necesita de otro que enseñe.
- *Apostar*, es decir, tomar riesgo, arriesgarse a educar. La educación en las prácticas de Educación Social ha ocupado lugares secundarios, alejada de las demandas políticas de la protección, ahogada en la corrección o en la asistencia, reconvertida en simple habilidad o en manual de estilo vital. La apuesta peda-

gógica es arriesgarse a que la educación haga acto de presencia, a no plantear la retirada ante el empuje del control y la represión. Compleja tarea, sin duda. Pero si no hay riesgo a perder, se pierde la posibilidad de que se introduzcan vetas educativas en instituciones que, por tradición y por constitución, no han albergado deseo de educar.

- *Confiar* en que la apuesta se encuadra en la promesa educativa, esperar y trabajar para la disponibilidad del sujeto a adquirir aquello que, en definitiva, le pertenece.

En estos elementos puede fundamentarse el trabajo del educador social, un trabajo atravesado también por los horarios, los sueldos, las dificultades, los límites, los tiempos y las supervivencias. No obstante, si existe intención educativa, responsabilidad para el ejercicio de la función educativa y autoridad técnica que lo permita, estamos hablando de que eso se inscriba en un Proyecto Educativo, un eje que permita acortar las diferencias entre aquello que se hace y aquello que se dice que se hace.

El mayor reto actual de la Educación Social es ofrecer un lugar a la función educativa, sólo así pasarán los tiempos del simple acompañamiento presencial a los sujetos, del darles el afecto del que (se está convencido) carecen, o del atender tan sólo a problemáticas sociales que terminan configurando el horizonte de los sujetos con los que trabajamos.

Por último, señalar que:

Habría que diferenciar entre las dificultades que existen en la actualidad para ejercer la función educativa (en todo el campo educativo), y los problemas endémicos al ejercicio de la función educativa en el campo de la Educación Social (por la propia historia del campo y por la construcción profesional que hemos hecho o permitido hacer). Es decir, en Educación Social seguimos hablando de acción socioeducativa, de trabajo social educativo, de acción educativo social,... pero seguimos negando la posibilidad de otorgar contenido a la función educativa. Hacemos, ponemos en marcha muchas actividades, la *activitis* sigue siendo bien considerada, pero seguimos huyendo de fundamentar las prácticas, de conectar con otras disciplinas, incluso últimamente hemos convertido la Educación Social

en una disciplina ¿será para no tener que afrontar el enorme trabajo que supone fundamentar esa práctica?

Para finalizar, unas palabras de Daniel Innerarity, un filósofo de la política (2007: 41): *“Puede que en otras épocas pensar fuera una pérdida de tiempo; en la nuestra -cuando no podemos contar con la estabilidad de marcos y conceptos, ni confiar cómodamente en las prácticas acreditadas- pensar es un ahorro de tiempo, un modo radical de actuar sobre la realidad.”*

Bibliografía

ANTELO, Estanislao. (1999): *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires, Santillana.

ARENDT, Hannah. [1954] (2003): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península.

ASEDES (Asociación Estatal de Educadores Sociales) (2007): *Catálogo de Funciones y Competencias del Educador social*.

BERNFELD, Siegfried. (2005): *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social*. Barcelona, Gedisa.

BOCHENSKI, Jofef María. (1989): *¿Qué es autoridad?* Barcelona, Herder.

CARIDE, José Antonio: "La Pedagogía Social en España" en NÚÑEZ, Violeta. (Coord.) (2002): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona, Editorial Gedisa.

CARIDE, José Antonio. (2005): *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona, Gedisa.

DE CUSA, Nicolás. [1440] (2003): *Acerca de la docta ignorancia. Libro I: Lo máximo absoluto*. Edición bilingüe. Buenos Aires, Biblos.

DELORS, Jacques. [Presidente de la Comisión] (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana.

DGAIA (2005): *Perfil professional de l'educador/a social dels serveis de Centres Residencials d'Acció Educativa i de Centres d'Acol·lida per a infants i adolescents*. Informe del Comité de Expertos en Formación de Recursos Humanos en el Ámbito de los Servicios Sociales. Departament de Benestar i Família, Generalitat de Catalunya. www.gencat.net/benestar/comiteexperts/infancia/educador_crae.htm

DURKHEIM, Emile. (1992): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, Ediciones de La Piqueta.

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

HERBART, Johann. [1806] (1983): *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Barcelona, Humanitas.

INNERARITY, Daniel: “La política como actividad inteligente” en Claves de Razón Práctica nº 170. Marzo 2007.

LUZURIAGA, Lorenzo. [1960] (1966): *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires, Losada.

MEIRIEU, Philippe. (1998): *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.

NÚÑEZ, Violeta; PLANAS, Teresa; (1997): *La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica*, en PETRUS, Antonio. (Coord.): *Pedagogía social*. Barcelona, Ariel.

PÉREZ SERRANO, Gloria. (2003): *Pedagogía Social – Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid, Narcea.

SÁEZ CARRERAS, Juan; GARCÍA MOLINA, José. (2006): *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid, Alianza Editorial.

TIZIO, Hebe. (2003) (Coord.): *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Barcelona, Gedisa.

VV.AA. (2005): *Adolescencia y Educación Social. Un compromiso con los más jóvenes*. Montevideo, Centro de Formación y Estudios del Instituto del Niño y el Adolescente de Uruguay.

OBSTINACIONES DURADERAS¹

Dra. Graciela Frigerio²

Un niño preguntaría: ¿Por qué? ¿Por qué? ¿Por qué?
Marcha suavemente, ya que caminas sobre mis sueños.
Yeats³

Lo que no es lineal

Las instituciones de la vida social responden al deseo de los hombres de vivir en un mundo pacificado, en un entorno que no fuera regido por simples relaciones de fuerza, la muerte del Padre o de los hijos.
Eugène Enriquez (2006:899)

Pensar no es salir de la caverna ni reemplazar la incertidumbre de las sombras por los contornos netos de las cosas mismas, reemplazar los reflejos de una llama por la luz del verdadero sol. Pensar es entrar en el Laberinto, más exactamente, es hacer ser y hacer aparecer un Laberinto, en lugar de «haberse quedado recostado entre las flores, mirando al sol». Pensar es perderse en las galerías que existen porque nosotros las cavamos permanentemente, es girar en redondo en el fondo de una calle sin salida cuyo acceso se cerró detrás de nuestros pasos, y hacerlo hasta que esa rotación abra, inexplicablemente, posibles fisuras en las paredes. Seguramente el mito quería significar algo importante cuando hacía del Laberinto, la obra de Dédalo, un hombre.
Cornelius Castoriadis (2007:65)

1 Este artículo forma parte del libro EDUCAR: POSICIONES SOBRE LO COMUN. FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (comp) editado por Del Estante Editorial, Buenos Aires. 2008. Se reedita en esta publicación con el acuerdo de la editorial y la autora.

2 Egresada de la UBA, Doctora en Educación (Sorbonne París V), con formación de postgrado en psicoanálisis y pedagogía (Université de Nanterre París X). Directora de la Maestría de la FCE de la UNER. Docente de postgrado de universidades nacionales (UNER, UNC, UBA) y extranjeras. Directora de la Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios (cem). Autora de numerosos libros y artículos publicados en Francia y Latinoamérica.

3 Versos que corresponden a la poesía He wishes for the cloths of Heaven. La traducción es nuestra.

El laberinto expresa con precisión la percepción que tenemos de la elaboración que compartimos en este escrito. Ideas que giran sobre sí mismas, conduciéndonos a lugares que parecen los mismos, pero que ya no lo son, por el hecho de que, aun en el laberinto, volver al mismo lugar, siendo el mismo, es imposible.

Pedimos disculpas anticipadas al lector por los movimientos que expresan los reiterados (y fracasados) intentos de organizar el recorrido.

Escribimos este apartado habiendo ya dado por cerrado el artículo y sin haberlo concluido. Quisiéramos aquí simplemente ofrecer unos hilos ya despejados de los enredos en los que nos encontramos mientras producíamos el texto, esperando que ellos faciliten los desplazamientos.

Los hilos propuestos los constituyen las ideas centrales que nos trabajan.

Algunas de las cuales están desarrolladas en el artículo y otras, a la espera de nuevas escrituras.

Tenemos algunas preguntas que no cesan de entrecruzarse: *¿Qué entendemos por lo común? ¿Qué tenemos en común? ¿Lo común se tiene o se hace? ¿Qué dificulta u obstaculiza lo común? ¿Qué relación encontramos, creamos, entre lo común y la educación? ¿Es posible proponer más de un sentido acerca de lo común para tomar posición?*

Vayamos a un final que no es una conclusión.

¿Qué entendemos por lo común? Lo indivisible de las vidas como principio.

Es decir, la actividad de resistir y oponerse al orden clasificador de las vidas, a la producción de fronteras (de políticas) que se propongan distribuir lo que hay sobre la base de las vidas dañadas, de las vidas mutiladas.

¿Qué tenemos en común? La oferta del más de uno de lo identitario. Rasgos de identidad compartidos y no homogeneizantes. La indefensión en el origen, la necesidad del otro para volvernos humanos, la palabra como relación. La cultura como destino posible de la

pulsión, la transmisión como mandato, la herencia ganada más que heredada, la actividad simbólica del *après coup*.

¿Lo común se tiene o se hace? *El principio de lo indivisible y los rasgos de semejanza son insuficientes si se quiere un mundo, para que haya mundo se requiere del trabajo político y psíquico de hacer lo común (el lugar y el sentido⁴)*. Aludimos a la posibilidad de crear fraternidades políticas que nos permitan intentar superar los avatares de los lazos de sangre y las hermandades naturales, y a la promesa como propio de lo humano.

¿Qué dificulta u obstaculiza lo común? *Obstáculos moebiusianos⁵ psíquicos y políticos*. Ancestrales registros, siempre reactualizados, que al perseverar dan testimonio de lo inacabable de la elaboración necesaria para dar un trámite no sangriento a los lazos de sangre, y de la dificultad de aceptar, para el aparato psíquico del sujeto y para los andamiajes sociales, el requisito de lo indiviso, en oposición al *orden clasificador⁶*.

¿Qué relación encontramos, creamos, entre lo común y la educación⁷? La educación es holding⁸ y superficie de apuntalamiento⁹ de lo común. El principio de lo indivisible y lo semejante entre los sujetos no resulta de una operación natural, sino de un trabajo permanente, siempre incompleto, nunca totalmente satisfactorio, siempre pendiente, político y psíquico, que apunta al sujeto y vuelve posible sostener el deseo de vivir con otros, de ser entre otros. A ese trabajo le damos el nombre de educación, entendida como la oferta del *más de uno*, la posibilidad de inscribir al sujeto en filiaciones múltiples, dirigirse a otros fuera del alcance, esparcidos en el futu-

4 Sobre estos aspectos, en este libro otros autores desarrollan sus perspectivas

5 Remitimos al artículo de Graciela Frigerio «En la cinta de Moebius», en Frigerio y Diker (2005). En él se dan argumentos para considerar lo político y lo psíquico en sus imbricaciones.

6 Entendemos por el orden clasificador a los procedimientos concretos de división de las vidas.

7 Sobre estas cuestiones, remitimos al artículo de Laurence Cornu.

8 Retomamos aquí el sentido que Donald Winnicott propusiera a lo largo de su obra. Remite a las actividades de sostener, apoyar, abrazar, mantener. Para Winnicott, en los primeros tiempos de la vida es el holding que los adultos ofrecen lo que permite al niño superar el terror al hundimiento y la caída. Lo que en un primer tiempo es corporal se inscribe luego simbólicamente.

9 Concepto psicoanalítico que indica puntos que operan, a la vez, como apoyo y despegue.

ro, de hacer presente lo ausente, ofrecer a la pulsión la sublimación como destino, dando trámite institucional al enigma subjetivo¹⁰.

¿Es posible proponer más de un sentido acerca de lo común? A lo largo del artículo, y sobre todo en sus apartados finales, el lector encontrará propuestas para tomar posición. Las posiciones se vuelven imperativos en educación, ya que esta no puede contentarse con describir los posibles, su trabajo consiste en volver posible.

Con esos hilos, los invitamos a recorrer el laberinto. Un modo de volver a empezar.

¿Común? ¿Cuál? ¿Quién?

El tema conlleva trampas que quisiéramos evitar: pontificar sin analizar; elogiar sin reflexionar, proponer o renegar sin consideración alguna acerca de las *convivencias* conceptuales, políticas y psíquicas que están afectadas por la noción de *lo común*.

Por ello, para sugerir, como quisiéramos, el sostenimiento tanto del concepto de *lo común* como de los *intentos de lo común*, solo nos queda denunciar una vez más su complejidad, admitirlo como no-todo, reconocer sus faltas y sus fallas, asumir su carácter frustrante, renunciar a toda idealización (es decir, al esfuerzo de negar aquello que nos produce resistencia), declararlo imposible y, por ello mismo, estar dispuesto a buscarlo en su potente atemporalidad e inactualidad, la misma que ofrece *la quinta estación*. ¿Qué es la quinta estación?

Jean Giraudoux la evoca al pasar en su novela *Bella*: «donde él manda (podríamos designar este “él” como la fantasía, el sueño diurno que, en su omnipotencia imaginaria, desafía la naturaleza de las cosas) —escribe Giraudoux— florece una quinta estación que da ciruelas al manzano y frambuesas al roble». Pero es Pascal Guignard quien, más cerca en el tiempo, supo otorgarle, en admirables páginas, el alcance que nos interesa. Atribuye el invento de la expresión —con Guignard nunca se sabe lo que es o no de su cosecha, igual que en el análisis: ¿qué es de uno, qué es del otro?— a un

10 A lo largo de los últimos años, estas cuestiones han sido abordadas por el equipo del cem y por Graciela Frigerio en distintas publicaciones.

novelista olvidado de la antigüedad romana, Cayo Albucio Silo: «Hay algo que no pertenece al orden del tiempo y que, sin embargo, vuelve cada año como el otoño y el invierno, como la primavera y el verano, algo que tiene sus frutos y su luz». Guignard hace este comentario: «Albucio remite a esa verdadera estación previa, errante furtiva de toda vida, que invade las estaciones del calendario, está poco presente en las actividades del día, con frecuencia en los sentimientos, siempre en el dormir, a través de los ensueños y relatos, a los que conduce en esa especie de recuerdo verbal que de ellos se guarda, sacándole toda luminiscencia y toda fiebre». Estación anacrónica, literalmente hablando, que no tiene existencia en sí. Si «invade» las estaciones del calendario es porque no ocupa sus lugares en la sucesión natural, y menos aún las excluye. Prosigue Guignard: «Estación que es extranjera no a *todo lenguaje*, sino al todo del lenguaje, ajena al lenguaje como discurso, ajena a todo pensamiento muy articulado» (Pontalis, 2005:23)¹¹.

¿Común?: *los nombres de las cosas*. Si la voz sale de la gramática se escuchará lo que nombra y representa, permitiendo identificar. No es algo a descuidar, ya que, sin los sustantivos, el sujeto no podría separarse de las cosas.

¿Común?: *¿nada original o fuera de serie?* Las conversaciones cotidianas a veces usan la palabra para significar lo que no tiene nada especial. La cadena asociativa señala: nada destacable, ninguna distinción. Como si al objeto en cuestión nada lo distinguiera. Así, común aparece como sinónimo de aquello que podría no merecer atención alguna o aquello que alude a ‘sin atributos’. Los decires a veces remiten a ‘del montón’, ‘uno más de la serie’. Y no faltaron ni faltan políticas que se proponen producir *hombres en serie*. Es el caso de los totalitarismos, autoritarismos, fascismos y populismos, máquinas de intentar *hombres en serie*. Hombres desprovistos/privados de todo rasgo que los vuelva reconocibles. Se trata de políticas que se proponen que los hombres, aunque lo tengan, actúen como si carecieran de nombre propio, subsumidos en un «nosotros» dócil y obediente. Será necesario recordar una vez más los siniestros éxitos

11 La obra a la que hace referencia es Guignard (1990:30).

de tales intentos, os efectos de número y masa, donde lo singular se resigna a una multitud en la que el sujeto se diluye por indiferenciación. La multitud, que busca homogeneidad, desconoce lo *común*, que es pura polifonía.

A propósito de la polifonía, tal vez sea Thomas Mann quien nos dé las claves más interesantes:

El acorde es el resultado del canto polifónico, es decir, del contrapunto. Este, a su vez, no es otra cosa que *un tejido de voces independientes que*, en cierto grado y según las leyes cambiantes del gusto, se tienen mutuamente en cuenta. Entiendo que en un acorde no ha de verse nunca otra cosa que el movimiento de las voces. El tono acordado ha de hacer honor a la voz y no al acorde. Este es de por sí un acto subjetivo y voluntario que merece el desprecio, a menos que pueda justificarse polifónicamente, es decir, por el curso de las voces. El acorde no es una golosina armónica, sino que es, en sí mismo, polifonía, y las notas que lo constituyen son voces. Y lo son tanto más, pretendo yo, y es tanto más polifónico el acorde cuanto más aguda es su disonancia. *La disonancia da la medida de su dignidad polifónica*. Cuanto más caracterizadas son las disonancias de un acorde, cuanto mayor el número de sus notas divergentes, mayor es su valor polifónico, más claramente definido aparece, en su manifestación sonora simultánea, el carácter vocal de cada nota (Mann, 2005:109)¹².

A la vez, *común* remite o contrasta con un *fuera* o *afuera de lo común*¹³ (o, mejor dicho, «¡afuera!», dado con voz de orden), como es el caso de los pequeños sujetos que son desafiliados del tronco¹⁴ común para ser tratados como infancias minorizadas¹⁵.

12 El subrayado es nuestro.

13 En este mismo libro, Mario Zerbino aborda estas cuestiones.

14 Es sabido que tempranamente la figura del árbol soportó las metáforas que referían al conocimiento y a la filiación (curiosamente, en los relatos míticos sobre los orígenes, es el árbol del conocimiento prohibido, que desata una conflictividad que incluye fratricidios, filicidios y parricidios).

15 Es decir, aquellas que usurpan el concepto jurídico del menor para producir organizaciones que vuelven al otro un fuera de lo común, sometido a prácticas de des-conocimiento.

El orden clasificador ofrece una clara graficación, que se expresa en el contraste de dos particulares árboles del poderoso imaginario divisor: el *árbol de Graciano*¹⁶ y el que bautizaremos el *árbol del menor*¹⁷.

El primero simboliza una antigua manera de describir la genealogía que se ha retomado para retrazar las sagas familiares. Allí, de tronco a ramas, una tras otra se inscriben las generaciones, cada sujeto con nombre propio. Esta inscripción, que no evitaba enfrentamientos intestinos, señalaba y señala una pertenencia reconocida.

En todos los casos, los nombres propios no solo indican el ser parte del tronco familiar común, sino que se constituyen en un signo de identificación, de ser parte de un grupo, casta, de formar parte del universo de *los reconocidos*.

El otro grafica de manera contundente los modos en que la genealogía es sustituida por un sistema judicial y reeducador, asistido y sostenido por políticas, teorías y no pocas prácticas en las que la acción de los hombres, movidos por una conciencia que se les escapa y un inconsciente sin ley, hallan modos de dividir las vidas para dejar a algunos *fuera de lo común*, es decir, de los sujetos *reconocidos*.

Lo cotidiano siempre ofrece más de una oportunidad a las palabras en las expresiones que la complementan; por eso, también encontramos la expresión *fuera de lo común*, equivalente a *fuera de serie*. La cadena asociativa conlleva un señalamiento particular por el cual se indica que los objetos o sujetos mencionados son portadores de atributos remarcables que lo vuelven distinguible.

¿Común?: *atribución de coincidencia* (sentido común), de copropiedad, de identificaciones mutuas y simultáneas; *en común* remite a lo que se comparte, se tiene, se dispone, se teme, se desea, se realiza (espacio, lugar, sentido, mundo) siempre entre dos o más. Será necesario tener presente que la palabra *común* fue extendiéndose

16 Obviamente se trata de un árbol «famoso» y, por eso, particularmente emblemático, pero podríamos haber elegido otros.

17 Remitimos al informe que elaboráramos para la Fundación Guggenheim en julio del 2007, en el marco de la beca con la que nos honrara en el 2006, y que se encuentra en prensa: Graciela Frigerio, *La división de las infancias*. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcontica. Allí exploramos la graficación expuesta en los libros que relatan los tiempos fundacionales de las políticas del patronato.

se: comunicación, comunidad, comuna, comunitario, comunista... Cada ampliación del sentido le acarreó interpretaciones de distinto signo, la mayor parte de las cuales no ha omitido adjudicarse un carácter revolucionario¹⁸ (por su intencionalidad transformadora, en su sentido más igualitario y *proversivo*¹⁹, como por las más conservadoras y retrogradadas, en su sentido más injusto y *retroversivo*²⁰).

¿Común?: ¿educación común? Si se trata de educación, la palabra no carece de connotaciones históricas y singulares. Escuela común, educación común indican, desde los orígenes del sistema educativo, una manera de poner en juego dos carátulas (simultáneas y quizá no ingenuamente contrarias): común/especial. No hace falta aclarar que especial, en los sistemas educativos, lastra con la carga de ser efecto de un clivaje no necesariamente escolar, y suele estar connotando, de maneras más o menos simpáticas, más o menos políticamente correctas, una separación de las vidas.

Es innegable que muchas representaciones se ponen en juego en relación a *común*. De modo tal que lo educativo y el *pequeño mundo*²¹ (quizá no suficientemente, no del todo *común*) de lo escolar se ven afectados por tensiones²²: homogéneo/heterogéneo, universal/particular, plural/singular, autonomía/heteronomía, social/individual, yo/multitud/masa, nación/mundo (en el sentido de cosmopolitismo) o nación/lo local o nación/supranacional; diverso/*lo común* (¿sería lo mismo nombrado de distintos modos?), comunidad/institución... Los mencionados son algunos de los pares que será necesario explorar²³.

Cualquier respuesta conlleva mil incomodidades, entre otras, repensar lo universal (¿existente, posible, deseable?). ¿Que relación

18 Al respecto, recomendamos, entre otras, la lectura de la revista Ciudadanos (dirigida por Osvaldo Álvarez Guerrero), año 2, n° 4 («La Revolución»), Buenos Aires, fai, invierno de 2001.

19 Dícese de las propuestas que miran al futuro, entendiéndolo como por-venir, es decir, como aquello que la acción de los hombres puede hacer venir, lo que incluye la novedad.

20 Dícese de las propuestas que miran al pasado, intentando restaurarlo.

21 Recordamos al respecto las ideas de Hannah Arendt, quien señala que una escuela no es el mundo, pero a los ojos de los niños lo representa.

22 Agregue a continuación cada lector de esta nota su tensión favorita... y nos acercamos al núcleo problemático.

23 Y a propósito de los cuales distintos capítulos de este libro nos ofrecen pistas diversas, conceptos insoslayables y posicionamientos múltiples.

proponer entre la educación, *lo común y lo universal*²⁴? ¿Qué sentido debería ofrecer lo universal para volverse pertinente en educación? ¿Cómo compatibilizar lo universal y la autonomía? ¿Cómo hacer universal lo desgajado? ¿Es posible lo común sin lo universal²⁵?

¿Es posible un sistema educativo público y común si las organizaciones están libradas a la segmentación y los sujetos a la división de las vidas?

Como vemos, aceptar abordar la relación entre educar y lo común implica considerar qué haremos en el caso de sostener el concepto y plantearnos qué nos queda si no lo hacemos.

¿Qué decidiríamos si constatásemos que la educación y, en particular, la educación en sus actuales formas escolares, obstaculiza a *lo común*? ¿Qué pensar de los modos en los que la educación actualmente hace frente a lo que hace obstáculo a *lo común* (obstáculo inscripto, tal vez, en el mismo concepto que vuelve a *lo común* tantas veces sinónimo de *homogéneo*)? O bien: ¿qué hacer si nos encontrásemos con una posición que declarase el sinsentido de *lo común*?

Lejos de aparecer un *único* y tranquilizador argumento, las reflexiones sobre la noción se ramifican, llevándonos por territorios de distintos tiempos, campos disciplinarios y lenguas babélicas²⁶.

Desilusionados de sí mismos, de la vida con otros, del mundillo (lo que no hace mundo) de las políticas, de los efectos de la educación, del vivir juntos, los hombres pueden caer en la melancolía, la apatía, el desentendimiento, el aburrimiento, la violencia y la des-

24 Debe tener en cuenta el lector que en la actualidad algunos pueblos denominados «originarios» (en América Latina) rechazan los derechos universales, a los que denuncian por su carácter occidental y europeizante.

25 Estas preguntas acarrear, a su vez, la necesidad de respuestas urgentes. Respuestas que, en términos políticos, significan salirse del apoltronamiento, animarse a pensar (simplemente a pensar, ya que pensar en sí es subversivo) y tomar decisiones concretas. Véase al respecto Enriquez, Haroche y Spurr (2006).

26 Recordemos que lo común, la lengua común, según el rumor, fue destituida para crear desconfianza y enemistad, para evitar una acción conjunta, para dificultar el vivir juntos de los hombres. La maldad del designio de nada en común tuvo, felizmente, un eco inesperado: los hombres inventaron lo político como modo de tramitar el vivir con otros, entre otros, de buscar lo común.

Sin embargo, el designio originario subyace y la incompreensión, el desconocimiento y «pecados» como la envidia, la avaricia y la acumulación no cesan de aquejar a los hombres. Sobre estos «pecados», remitimos al interesante número que le consagra Cuadernos de Pedagogía Crítica de Rosario en el año 2006. En la actualidad, las políticas reproducen los peores rostros de Babel. La ilusión de la comprensión es desalojada dando lugar a una irrefrenable desilusión.

trucción (Fedida, 2007). El desconocimiento y el desentendimiento se instalan entonces para desanudar los lazos que los relacionan con otros hombres, y la hostilidad puede ocupar la escena de modo impúdico.

¿Común?: ¿qué quisiéramos que la palabra diga en estos tiempos?

Desde nuestra perspectiva, lo común, como trabajo político y elaboración psíquica, alude a una *ampliación de los límites identitarios*, a una posición política que insiste (como una obstinación) en entender el mundo como resultado de acciones políticas que requieren no solo pensar lo compatible, sino considerar lo indivisible (las vidas).

¿Por qué desearíamos darle este sentido? Porque identidades atrincheradas y fundamentalismos cristalizados reinstalan una dificultad que entendemos tiene arcaicas raíces, oscuros motivos y solo conduce a enfrentamientos sangrientos, donde el algoritmo es siempre una resta (todo lo contrario a encuentros entre hombres, que siempre ponen en juego el más de uno, sin diluirlo en la masa).

A menos que se comparta con Green la convicción de que la desilusión es *saludable y ocasión de un renacimiento*²⁷; a menos que se coincida con Derrida en la convicción de la posibilidad de *políticas de la amistad*; buscar el modo de vivir con otros (semejantes) no tendrá soporte (*holding/apuntalamiento*) alguno.

Vayamos ahora a lo que refiere el título del artículo (que, sin duda, dice acerca de nuestra posición) como otra manera de iniciar.

27 «La desilusión [...] es inevitable y de una cierta manera saludable, ya que nos obliga a interrogarnos acerca de nosotros mismos, sobre lo que pensamos y hacemos, lo que evidentemente conlleva un cierto riesgo: o bien es la muerte (y en ese caso la habremos buscado) o solo puede ser la ocasión de un renacimiento» (Green, 2000:12).

Las palabras que vienen de otros (nosotros siempre venimos después)

El mundo es el segundo término
de una metáfora incompleta,
una comparación
cuyo primer término se ha perdido.

¿Dónde está lo que era como el mundo?
¿Se fugó de la frase
o lo borramos?

¿O acaso la metáfora
estuvo siempre trunca?

Roberto Juarroz (1991:100)

Recordamos que la noción de *obstinaciones duraderas*²⁸, esbozada como al pasar, a modo de una nota autobiográfica, por Sartre, adquiere en la escritura de Muxel (1995 y 1996) la precisión de un concepto que alude a lo que intergeneracionalmente se transmite con insistencia y perseverancia, admitiendo que en cada nueva generación algunas obstinaciones conservan su potencial de pregnancia, mientras que en otros casos son recubiertas (no reconocidas, no admitidas, renegadas, dejadas de lado, total o parcialmente), colocándolas en una suerte de eclipse que las oscurece, cuando no las invisibiliza. Por supuesto, cada generación se deja, además, afectar por lo no previsto, haciendo de lo que viene de antes, de lo dado, otra cosa y una novedad. A su vez, en cada generación, cada sujeto «decide» (digámoslo así, aunque la decisión nunca sea totalmente singular, porque la identidad no lo es) qué hacer con obstinaciones de larga data, eclipses y novedades, en una combinatoria que no necesariamente excluye a ninguno de esos términos.

Reconocemos que, para nosotros, la idea de un *mundo común*, que como bien señala Tassin no significa el mismo mundo, sino aquel que exige un atravesamiento de las fronteras identitarias, es una *obstinación duradera*. Lo es también la idea de que educar tiene

28 Desarrollamos esta noción en un ya antiguo trabajo: «Obstinaciones duraderas. Fracaso escolar y sectores populares», que fue parcialmente publicado en la revista Propuesta Educativa, nº 2, entonces editada por flacso y Miño y Dávila, Buenos Aires

que ver con la iniciativa de *una oferta de ampliación identitaria dirigida a todos, disponible para todos, más de una inscripción al alcance de cada configuración singular*²⁹.

En este sentido, coincidimos con Badiou (2007:112) cuando afirma que: «Hay proposición universal cuando se da vuelta a la posición conservadora y *el elemento creador prevalece sobre y contra el elemento purificador*. En ese momento, cuando predomina el elemento creador, *surge algo que necesariamente se dirige a todos*»³⁰.

Admitimos que esta obstinación es discutible y, por cierto, está lejos de habitar las posiciones e intenciones políticas de muchos otros sujetos. En algunos casos, *lo común* es una *obstinación en eclipse*. Entendemos que quizá este eclipse se deba a una desilusión, ciertamente comprensible, en la que tienta indagar.

Pero, en otros casos, advertimos que lo que está en juego es algo más que un eclipse que oscurece un deseo, nos encontramos con otra obstinación, igualmente duradera (menos dispuesta a eclipsarse), que se propone obstaculizar

—sino impedir— la vida en común.

Lo común, entonces, debe ser pensado en una tensión entre obstinaciones opuestas y al fragor del intento de hacer de lo que hay, con lo que hay, otra cosa, otro sentido. Desde esta posición, diremos que *lo común* tiene poco de natural y, siendo buscable y esperable, no es susceptible de ser completamente programable ni totalmente logable porque, así como *las obstinaciones que quisieran un mundo común persisten, los obstáculos para un mundo común se obstinan*. Finalmente, no queremos dejar de mencionar que este trabajo, que se asocia a la idea de que es tiempo de definir posiciones acerca de la relación entre *educar* y *lo común*, nos confronta con un desafío plagado de dificultades (teóricas, psíquicas, políticas, educativas).

Acerca de las nociones asociadas a *lo común* se dispone de muchos antecedentes, autores con firma y aun muchos más anóni-

29 Al respecto, en distintos trabajos hemos hecho referencia a la importancia que acordamos al más de uno. Entre otros, véase Graciela Frigerio, «Acerca de lo inen-señable», en Skliar y Frigerio (2006).

30 El subrayado es nuestro. Badiou alude al elemento purificador en relación a una de las vertientes identitarias, la estática. Dirigirse a todos supone extender los límites de lo identitario.

mos, se han hecho preguntas, ofrecido ideas y desplegado acciones. *Venimos, entonces, después.*

Tenemos que enfrentarnos con representaciones, restos simbólicos, imaginarios cristalizados, posiciones a definir, argumentos a discutir, desilusiones, deseos, opciones que quisiéramos sostener sin idealización alguna³¹. Quizá, tenemos que comenzar a desplazar una imposibilidad. Tal vez no sea educar el oficio imposible, sino *hacer –formar parte de– un mundo común*³² y, sin embargo... de todos modos... obstinadamente... esa sea lo que debamos intentar, a sabiendas de que solo se sucederán fracasos y logros parciales (estos últimos no anulan los esfuerzos ni las amarguras, pero los compensan).

¿Cómo venir después y repensar la relación entre la educación y lo común³³? ¿Qué decir? ¿Qué agregar? ¿Qué sostener? ¿Qué desmentir? ¿Qué proponer? ¿Qué posición adoptar y sostener?

Sin duda, se trata de una noción y una relación que hemos evocado en numerosas ocasiones³⁴, dando por sentado que es importante crear *lo común*, sostener *lo común*. Sin embargo, aun habiéndonos pronunciado por su defensa, sentimos la necesidad de discutir el concepto y sus efectos³⁵.

En estos tiempos de políticas des-subjetivantes, de *inversión del proceso cultural y regreso violento a la naturaleza*³⁶, de retorno a la *familia arcaica*³⁷ y de una creciente privatización del mundo

31 Debemos a Castoriadis la noción de restos de los órdenes simbólicos y a Pontalis otras lecturas del venir después (1968 y 1999) y una nueva reflexión sobre la cuestión de la hermandad (2006).

32 Sugerimos la lectura del número que la revista Ciudadanos le dedica a «Impactos del Imperio» (año 2, nº 5, 2002).

33 Por supuesto, no se trata aquí, de reactualizar el clivaje entre la educación llamada «común» y la educación llamada «especial».

34 En particular, en «En la cinta de Moebius», artículo en el cual describíamos a la educación como un acto político (Frigerio y Diker, 2005). Y en la definición, presentada y re trabajada en varios escritos, de educación como la distribución de una herencia, distribución a llevar a cabo a partir de la designación del colectivo como heredero.

35 En el sentido que la noción de *après coup* nos ofrece, no solo lo que llega en diferido, sino aquello que a posteriori es significado de lo anterior.

36 Clair (2006) así lo propone. Es un modo de señalar lo que otros antes afirmaban con otras palabras (Enriquez, Zizek, para mencionar solo algunos).

37 Clair (2006) denuncia el regreso, tras el eclipse de lo paterno, de una siniestra figura de lo materno, madre devoradora, madre «ogro» que se expresa una vez que ha podido liberarse de la presencia de lo paterno.

de todos, se actualiza y justifica volver a plantearse si la educación tiene que ver, o da a ver, la posibilidad de un *mundo común*.

Venir después... Respetando esa secuencia, haremos presentes otras voces para poder, a lo largo de estas páginas, hipotetizar que, desde nuestra perspectiva, *educar* y poner a disposición de todos lo que hay (y lo que aún no hay) para volver posible *lo común* implica admitir la nada común *quinta estación*... y enunciar lo que llamaremos *una pedagogía de la anticipación*.

Venir después... Leer entonces lo que otros escribieron antes:

Oh mis amigos no hay ningún amigo (Aristóteles)³⁸.

Lo que dicen las palabras no dura. Duran las palabras. Porque las palabras son siempre las mismas y lo que dicen no es nunca lo mismo

(Porchia, 1989:111).

Introducir un sentido: esta tarea aún permanece bajo el estatuto de lo que está por lograrse, si se admite que en ella no reside sentido alguno

(Nietzsche, 1976:34).

La preocupación por el mundo común es el corazón del actuar político

(Tassin, 2003:11).

¿Cómo evitar una conclusión escéptica y relativista de la idea de humanidad múltiple? Habrá que crear *lo común*. Si no, tendremos fragmentación y no multiplicidad (Badiou, 2007:103)³⁹.

Es posible que el único mundo común al que puedan pretender las acciones políticas que se preocupan por la instauración de un mundo sea el mundo común de los extranjeros. O más aún, que sea necesario volverse uno mismo extranjero para honrar la pluralidad sin la cual ningún mundo podría decirse común. Ese podría ser el secreto de

38 Esta frase, reportada por Diógenes Laercio, fue re trabajada, repuntuada e interpretada en mil cadencias por distintos autores. El trabajo de Derrida (1994) ofrece una exhaustiva deconstrucción y una suerte de genealogía de las interpretaciones filosóficas.

39 El subrayado es nuestro.

un actuar juntos susceptible de desplegar la política de un mundo común

(Tassin, 2003:22).

¿De qué manera identidades y extranjerías se vinculan con la posibilidad de un *mundo común*⁴⁰? Expresado de otro modo: ¿qué hace obstáculo a un *mundo común*? A un mundo común no contribuyen:

- Las *identidades atrincheradas* (sea cual fuere su encarnadura) que configuran fundamentalismos (de todo tipo, ya cualquiera de ellos es un impedimento a un mundo común).

- Los *relativismos*, que son igualmente temibles para los forjadores de *lo común*, ya que en su nombre tambalean los derechos universales que, desvirtuados, no producen el efecto de reconocimiento mutuo. Aclaremos que este reconocimiento no debe impedir denunciar las injusticias (que muchas veces se llevan a cabo en su nombre).

A los atrincheramientos identitarios han colaborado, y siguen haciéndolo, las políticas des-subjetivantes (en sus expresiones militares, religiosas, económicas, sociales y culturales). Las identidades consideradas una herencia fija, depositada, al modo de *inscripción que no da lugar a ninguna novedad*, no dejan lugar al mestizaje que resulta de las reconfiguraciones propias de las sucesivas identificaciones y filiaciones múltiples. La identidad cristalizada sostiene la figura del extranjero⁴¹ amenazante, al que habría que combatir, someter, sojuzgar. Esta concepción hegemónica, en tiempos de colonización y conquista, justificó y parece seguir justificando, en el mundo actual, lo injustificable. Por ello, entendiendo que ningún *mundo común* es posible desde esas configuraciones, no se trata de cambiar el habitante de la hegemonía (o intercambiar roles), sino de renunciar a ella.

40 Retrabajamos aquí conceptos que formaron parte del informe que presentamos a flape a fines del 2007. En él colaboraron Aida Poggi, Silvia Costanzo y, para el análisis de casos, Mario Olmedo y su equipo.

41 No se trata solo del que tiene otro pasaporte, sino de aquel que encarna la alteridad.

Entre-dos (obstinaciones)

—Pero no hay otra alternativa a la cultura —le dije— que la barbarie.

—Permíteme —objetó él—. La barbarie es lo contrario de la cultura, pero únicamente dentro del sistema de ideas que la cultura nos propone. Fuera de ese sistema, es posible que lo contrario sea una cosa muy distinta o simplemente que no haya contrario.

Thomas Mann (2005:86)

El mundo común no podría decirse en el mismo registro que el que utilizan los miembros de una comunidad que se reconocen como formando parte del mismo mundo.

Etienne Tassin (2003:15)

Lo común se nos presenta como un trabajo político y psíquico (utilizamos las dos palabras convencidos de que aún está lejos de *ser común* la idea de que *una no es sin la otra*) con varias exigencias:

a. aceptar la frustración que impone la desidealización de los lazos de sangre (la hermandad);

b. disolver una ilusión: no hay fraternidad natural;

c. admitir que *el mundo común* requeriría un modo de fraternidad política que conlleva una renuncia a la división o una aceptación de *lo indiviso* e implica la —no evidente— renuncia a toda apropiación, es decir, a toda privatización;

d. sostener una propuesta (sin la cual solo hay segmentación y nunca mundo): es importante buscar, crear, inventar *lo común*;

e. pensar *la extranjería como estructurante*, considerar a los *sujetos como alteridades fundantes*. Ya que un mundo sin extranjería no solo sería un mundo sin conocimientos (solo se puede querer conocer lo que se desconoce, lo que es *extranjero*), sino que propiciaría una concepción identitaria que tendría en el clonaje⁴², en un mundo homogéneo, en un mundo *no mundo*, su modelo.

42 Como lo señalamos en otras oportunidades, recurriendo a los textos de la autora mexicana Garros (2001), quien desmitifica la existencia de prolongaciones, introduce la diferencia y nombra la otredad, destacando ese punto donde permanencia y fin se unen en la novedad que incorpora cada generación. Por ellas, el imperativo

¿Se podrá expresar lo que se nos presenta como «deseable» sin «pontificar»? ¿Se podrá decir lo «intratable» sin «espantar», sin «paralizar»? Si pudiera pensarse...

¿Se podrá, entre lo deseable y lo intratable, volver disponible a todo otro, de aquí o allá, de este tiempo y de los tiempos aún no llegados, lo que hay, lo que está, aceptando su carácter indiviso? Es decir, *no susceptible de división alguna*, lo que se opondría al reparto que tantas veces (equivocadamente) hemos invocado, lo que no acepta apropiación ni propiedad privada (quizá lo que tampoco aceptaría la noción de propiedad comunitaria, porque la noción misma de comunidad conlleva un cerco cognitivo, una clausura identitaria). ¿Se podrá, entonces, sostener una oferta identitaria de filiaciones múltiples, sin carátulas, sin fronteras?

Dicho de otro modo: ¿estamos dispuestos a ir más allá de las configuraciones identitarias actuales, las que tienen historia, las que nos aferran, a las que nos aferramos?

Trataremos de ordenar las ideas, de describir las obstinaciones que se confrontan; lo haremos esquemáticamente, a sabiendas de que quizá estemos comenzando por el final o dándonos con el carozo de la noción. Vayamos a ese núcleo.

Lo común admitiría, si no una definición, una descripción: se trata de *volver, al otro, fraterno*. Escenificar el *reconocimiento del otro como semejante* con una suerte de guión⁴³ *universal*, cuyos puntos de partida⁴⁴, llamémoslos así para que simplemente haya *mundo*, serían:

1. La *semejanza* entre los hombres⁴⁵ no anula ni invalida lo diferenciado de los sujetos.

de transmisión al que alude Hassoun deviene una ética, es decir, ese borde, esa frontera entre la fidelidad y la autorización a la diferencia. Ética que excede el campo pedagógico, pero que no deja de ser una pedagogía pública y política acerca de la manera de ejercer el oficio del vivir. Al respecto, véase Frigerio (2003).

43 Un guión que da lugar a las cadencias, a las interpretaciones, a la variedad de teatralizaciones.

44 Agradecemos la invitación de flape a producir un documento de trabajo sobre interculturalidad (ya citado). Lo que pensamos a propósito de esa producción encuentra aquí una nueva elaboración.

45 Advertimos al lector que emplearemos hombre para significar a todos los miembros de la especie humana, al conjunto de los sujetos de la palabra. No se trata de una opción de género (ya sabemos que hay más de dos).

2. La semejanza no es sinónimo de homogeneidad⁴⁶.

3. Lo *universal* no significa homogeneidad alguna en la teatralización, sino el reconocimiento de que nadie es insensible al argumento; significa una dirección (algo se dirige a todos, concierne a todos), no un *prefijado modo de*.

4. Todo hombre es un *par* para todo hombre.

5. Todos los hombres son *iguales*⁴⁷; se trata de una regla de la igualdad de las diferencias, por la cual *la diferencia no puede convertirse en jerarquía*⁴⁸.

6. Todos los hombres, si son pares, deben tener parte (la participación deviene entonces en modo de estar y ser-en-común).

7. La política consiste en la actividad que procura *que todos tengan parte de lo que no se divide*, que todos *formen parte*.

8. El mundo puede albergar lo heterogéneo y lo plural a condición de admitir que *el hombre es un igual para el hombre* (no un lobo ni un cordero).

9. Si la igualdad es lo propio de los hombres, se requerirá de *prácticas de hospitalidad para todas las formas de otredad*, de la construcción de lo polifónico.

46 Lo heterogéneo forma, de hecho, parte de la realidad objetivable, pero renunciar a lo homogéneo parece haber sido (y seguir siendo) una tarea difícil para los hombres. Reconocer y atribuir a lo heterogéneo una virtud parece haber sido (y seguir siendo) una tarea lo suficientemente complicada como para que históricamente el vivir entre otros y con otros, en plano de igualdad y en paz, no se haya constituido en una opción prioritaria y recurrente.

47 Imaginamos las observaciones del lector que, alarmado, podría querer ya discutir el concepto de igualdad. No estamos hablando de una igualdad matemática, sino de la semejanza entre los sujetos de la palabra, en un potencial de igualdad, una igualdad que se ignora y que hay que lograr que se reconozca, trabajar para que se reconozca. Estamos recuperando el concepto filosófico de igualdad que sostenía un anarquista y no lo estamos volviendo sinónimo de homogeneización, sino de un signo. La manera de entender la igualdad propuesta por Jacotot a fines del 1770 es teórica y políticamente sostenida por el filósofo Jacques Rancière (1987): «Todo su esfuerzo, toda su exploración tiende a esto: una palabra de hombre les ha sido dirigida, quieren reconocerla y quieren responder. Responder no como alumnos ni como sabios, sino como hombres; como se responde a alguien que nos habla (no como quien responde a un examinador) bajo el signo de la igualdad». Sobre la igualdad de las inteligencias, véase Frigerio (2005).

48 Para Badiou (2007:106), hay una derivación que denomina «la perversión de esta idea: considerar que la diferencia solo se da bajo la forma de la víctima».

Los puntos anteriores⁴⁹ son pensables desde la perspectiva que considera que el *mundo humano*, hecho de lazos políticos, excede los contornos que dibujan las expectativas de cualquier comunidad natural, social, económica, religiosa o territorial y conlleva un registro de *lo común* que se establece sobre criterios que también desbordan los de las comunidades fundadas en identificaciones culturales que excluyan la alteridad como rasgo fundante de lo humano.

Este sueño igualitario, esa ilusión de generosidad recíproca, esa lucha por que todos tengan parte... viene de lejos; ha tenido sus expresiones, sus obreros, sus sacrificados, sus héroes (sus detractores y sus traidores⁵⁰). Sin embargo, no por llevar tiempo habitando las noches y los días de muchos hombres, ha logrado realizaciones duraderas. Los hombres continúan, pues, reproduciendo, por oscuros motivos, un mandato contrario al que acabamos de describir.

¿Por qué? ¿Cuál es la razón sin razones, lo descriteriado que orienta los criterios que hacen de todos los tiempos escenarios de batallas, que convierten a algunos hombres en asesinos y a otros en testigos de masacres? Dicho de otro modo: ¿cómo puede ser que perduren la destitución de subjetividades (el otro no es considerado un semejante), la desconfianza (el otro es un enemigo) y el sojuzgamiento (la tentación a ejercer de amo), y sean prácticas usuales de los que ignoran alteridades y reconocimientos?

¿Qué se opone a lo común como búsqueda? ¿Qué se interpone a lo común como hallazgo?

Nosotros, herederos de modos de resolver lo cotidiano que se nos han naturalizado, no podemos, quizá no debemos, evitar ciertas preguntas: ¿cómo no hacer del orden recibido una condena? ¿Cómo hacer para que el orden ofrecido no sea una trampa clausurante?

Se trata de preguntas que se dirigen a nosotros, que *venimos después*, que a su vez nos dirigimos a los *recién llegados*; preguntas que nos conciernen, porque pensamos a los aún no llegados, los aún no. Detalle no menor: se trata de preguntas que no se formulan ni los fundamentalistas ni los relativistas.

49 Muchos de los cuales han sido trabajados en anteriores seminarios del cem.

50 Remitimos al excelente número de la revista Ciudadanos sobre «La Traición» (año 5, nº 9, 2005).

Venir después (el núcleo vivo de *lo común* es lo arcaico)

En el fondo del hombre, yacen en sordina el odio y la paranoia. Castoriadis ha visto que el odio de sí es un componente de todo ser humano, ya que la psiquis no acepta nunca lo que la sociedad nos hace devenir: un individuo social y, en consecuencia, limitado. Él muestra que el núcleo psíquico se rebela contra todo lo que contradice sus más fuertes aspiraciones, todo poder y narcisismo ilimitado.

Eugène Enriquez (2006:901)

¿Qué hace obstáculo a lo común? Podríamos sugerir la idea de que lo que se opone a lo común es la *pulsión de muerte* que encuentra en el imperio de la razón instrumental (como lo señala Enriquez (2006:907 y 909)) y en la cultura homogénea, que vive bajo las órdenes del fantasma del «uno», sus manifestaciones contundentes y contemporáneas.

Veamos ahora la obstinación que se opone, que se resiste a la anterior, limitando sus alcances y sus logros. Llamémosla los restos de un viejo rumor, las huellas de una lejana narración, las huellas de lo siniestro, lo sangriento en la hermandad.

El psicoanálisis reserva la expresión el *núcleo vivo de lo infantil*⁵¹ para referirse a aquello que perdura en el aparato psíquico desde tiempo sin palabras del infans, los años de la primera infancia y los primeros lazos. Lo que permanece, reapareciendo bajo distintas formas una y otra vez, en cualquier momento de la vida, sin pedir ni esperar su consentimiento, haciendo actuar al sujeto.

Sostendremos aquí la hipótesis de que en un núcleo arcaico de la subjetividad se hallan las trazas primitivas de lo que se opone a lo común desde tiempos de los cuales no tenemos memoria. Esta hipótesis solo admite una manera de compartirse, la de un cuento que podría comenzar así: «La hermandad “nació” complicada...».

Los relatos destinados a transmitir el rumor acerca de los orígenes de la humanidad lo testimonian (¿o lo programan?) y las noticias actuales lo reeditan. Viejas y nuevas realidades dan cuenta de un

51 Hemos trabajado esta noción en el artículo «Infancias (apuntes sobre los sujetos)» que se incluyó en Terigi (2006).

problema que ha tenido y sigue teniendo un perseverante retorno⁵², una reiterada dificultad: encontrar tramitaciones no sangrientas, no guerreras, a las «naturales» rivalidades, a los celos, la competencia, la envidia⁵³.

Convengamos que, en las fábulas⁵⁴ que se cuentan a propósito de los inicios, en las *novelas de los orígenes* de los primeros hombres (narración *après coup* hecha por y para los que van llegando después), la cuestión de *lo común* queda asociada a una transgresión que conllevó la pérdida del lugar paradisiaco, una culpa que instaló una marca colectiva y una dificultad estructural para la fraternidad como figura que nombra el *tener parte en lo que hay, sin dividirlo* (es de todos).

El drama se inscribe en la hermandad⁵⁵ y expresa, en nuestra hipótesis, tanto lo que motiva como lo que se opone a las tentativas de fraternidad.

Como recordará el lector, en el Génesis, una de las novelas más leídas y citadas acerca de los orígenes, se halla la historia de las familias primeras (sería más exacto decir: las más *arcaicas*). Hijos de unos «casi hermanos», casi clones⁵⁶, encargados de cumplir con el rol de genitores y pobladores, los primeros *hermanos* tuvieron triste final.

Veamos⁵⁷. Entre los hijos de la primera madre, definidos como hermanos, se mencionan y destacan los hombres, en número de tres⁵⁸. Caín (el cultivador sedentario), Abel (el pastor nómada) y Set (entre

52 Adán y Eva; Abel y Caín; Abraham e Isaac; el padre de la horda primitiva relatada por Freud; mil historias de la mitología griega hechas de rivalidades, traiciones y venganzas; Layo y Edipo; Edipo y Yocasta; Antígona... y siguen los nombres. Las relaciones familiares, los tan mentados lazos de sangre, han tenido, más de una vez, sangrientas consecuencias.

53 Véase Revista Cuadernos de Pedagogía Crítica de Rosario, nº 12 («Los pecados capitales»), Rosario, Homo Sapiens.

54 Nos referimos al libro del Génesis, pero se encuentran semejanzas en otras narraciones, como las que recopila Bidou (2005).

55 Obviamente, esto no significa que no se encuentren «hermandades felices».

56 Mismo engendrador, mismos huesos, misma carne. La bibliografía al respecto es abundante. Para consultas, remitimos a Gerard (1995).

57 Nos limitaremos a algunos relatos y mitos, la lista de referencias es demasiado larga, y los casos, lamentablemente, demasiado numerosos para mencionarlos a todos.

58 Las mujeres no han entrado en el libro. No se dice de ellas nada, solo se da por sentada su existencia. La mayoría de los incontables hijos e hijas de Hawwa han quedado en el anonimato.

cuya descendencia figura Noé, de quien se dice que logró momentáneamente, durante el transcurso de un largo diluvio y una azarosa navegación, crear una hermandad provisoria entre los disímiles pasajeros de su arca). Para su madre, el primero fue *el adquirido*⁵⁹ (que pasará a ser «el que sigue el mal camino») y el tercero, *el otorgado en lugar de* (el reemplazante, el que viene a sustituir al segundo).

Resultado de la imposibilidad de elaborar la competencia desatada por la preferencia en el amor entre los hermanos, el vínculo (de sangre) se volvió sangriento. Caín, no pudiendo resolver la rivalidad (propia entre hermanos), encontrará en el *fratricidio* un final policial que evidencia *el fracaso de la ilusión de compartir lo que hay*.

En una novela muy posterior sobre los primeros tiempos se registra otro asesinato.

Esta vez, un *parricidio* motiva una alianza entre hermanos. El cuento freudiano de *Tótem y tabú* narra que la fraternidad se origina en la oposición al padre de la horda. El acontecimiento, relatado como el crimen, justifica la necesidad y aparición de una ley que organizará las relaciones, poniendo coto a un modo de *lo familiar*.

Compartir, dejar en herencia, por supuesto, crearon otras figuras criminales.

El *filicidio* le pareció a Layo, padre de Edipo, la mejor solución para que su reino no fuera disputado. Historia que dio lugar, como ya sabemos, a conmovedoras escrituras⁶⁰, cuya actualización permanente podríamos tomar como signo de su pertinencia para decir aquello que no tiene modos sencillos de tramitarse.

Ficciones y teorías trabajaron mucho tiempo sobre una particular afirmación: *pater semper incertus, mater certissima*⁶¹. Expresión cultural que obliga a pensar lo que se pone en juego en la *hermandad* y deviene su núcleo menos elaborable: ¿cómo *compartir lo materno*? ¿Cómo renunciar a apropiarse el supuesto todo de la madre? Limitémonos a señalar lo difícil de compartir, lo difícil de renunciar a tenerlo todo, como un dato que nos viene de lejos. Que

59 «He adquirido un varón con el favor de Yahvé» habría exclamado Eva.

60 58. No podemos dejar de mencionar al texto de Bauchau (2006).

61 En los días en los que escribimos este artículo, en la Argentina se ha presentado un proyecto de ley que hace obligatoria la portación del apellido materno y deja librada a la expresión de una voluntad del padre la inclusión del apellido que inscribe en esa filiación.

podría entenderse como la dificultad para vivir en fraternidad, tener en común, hacer *lo común*.

Por supuesto, ante *la dificultad de la hermandad* impuesta por los relatos míticos, los discursos políticos se empeñaron en ofrecer *modelos de fraternidad*, acerca de los cuales lo que puede decirse certísimo es que han sido frustrantes y decepcionantes.

Lo común podría, también *certísimo*, considerarse el nombre de una búsqueda, la expresión de una promesa⁶² a la que nuestra obstinación no quiere renunciar.

De tiempos y lenguas lejanas: rastros de lo universal a propósito de *lo común* y de la educación

Una sociedad no es una yuxtaposición demográfica de segmentos, una sinergia económica de recursos, y mucho menos aún una construcción deliberada según reglas jurídicas y convenciones políticas: es una manera de ser-juntos (de estar-juntos) viviente y misteriosa. Una realidad sui géneris, según la expresión favorita de Durkheim, imposible de reducir a efectos de composición voluntarista o utilitarista, imposible de descomponer en sus elementos.

Christian Baudelot y Roger Establet (2006:22)

Un enunciado universal es lo que dirige a todos una nueva posibilidad creadora.

Alain Badiou (2007:115)

Mencionemos los rasgos de lo que concierne a todos. Comencemos por el más usual y nada simple: *todos los hombres son mortales*. Primer término de un antiguo silogismo, el incómodo saber acerca de la propia existencia es, sin duda, la más contundente afirmación universal. Los humanos compartimos el «dato bruto», un

62 Acerca de la promesa, es posible desplegar dos líneas de exploración, la subjetiva (y, en ese sentido, la noción de contrato narcisista elaborada por Piera Aulagnier es una referencia insoslayable) y la política, acerca de la cual muchos han trabajado, pero queremos destacar la obra de Jacques Rancière. Dejamos de lado la promesa que concierne a la fe (otro mundo prometido más allá de este mundo), porque lo que importa trabajar aquí es este mundo y los modos en los que políticamente este mundo puede volverse anfitrión y huésped de otras relaciones.

real poco elaborable: la finitud del presente viviente. Podríamos decir, tenemos «eso» en común. Un rasgo de identidad que va más allá de las pertenencias usualmente inscriptas en los documentos que nos identifican.

Sin embargo, ese «dato bruto», esa manera tan clásica de entender lo universal, no evita dos enigmas que se subsumen. La afirmación no dice cómo, de qué modo, para cada sujeto singular lo universal adquirirá maneras concretas de expresarse. Tampoco la afirmación dice nada acerca de cómo cada sujeto singular creará una historia, un relato, un mito, un argumento, una ciencia, una obra de arte, una indiferencia, un compromiso, lo que fuera, como modo de dar trámite a esa finitud. El hombre no deja de «portar» ese rasgo compartido y universal, de vérselas con él, como quien se las tiene que ver con un enemigo y, a la vez, halla cobijo en lo universal que ofrece un fondo tan inquietante como tranquilizador.

Pero lo interesante es que no solo la muerte es un universal que compartimos, también lo es la vida. Y puede decirse que la vida, rasgo común en el registro biológico, deviene rasgo simbólico por medio de la política y la educación.

De la misma manera que en el caso anterior, es necesario señalar que la vida tiene distintas maneras de ser llevada, cuando no es ella la que lleva al sujeto; modos diferentes de vivirse y significarse. Sin embargo, el universal no dice nada acerca de un modo homogéneo/calcado/espejado para todos. Cada sujeto singular tramita la vida en esa encrucijada en la que todo se interseca: códigos genéticos, genomas culturales, antiguas filiaciones, afiliaciones presentes, geografías descriptibles y territorios incógnitos, coyunturas, épocas, pertenencias sociales, filiaciones simbólicas, acontecimientos naturales, por mencionar solo algunas variables. Lo viejo y lo nuevo. Lo familiar y lo extranjero.

En esa intersección, lo que sabemos de la historia de la humanidad nos permite tener la convicción de que lo que se lleva a cabo para con todos es un *acto de transmisión y un gesto de inscripción*. Y esos universales conservan siempre el enigma no solo de cómo «efectivamente» se llevan a cabo, sino de cómo «efectivamente» constituyen en cada sujeto, una suerte de efecto *après coup* que nos constituye al mismo tiempo que lo constituimos.

Toda transmisión tiene universalmente un soporte: otro. Otro cuerpo, una lengua (sea cual fuere el nombre), una alteridad fundante y simbólica que supera toda graficación. El gesto universal se concreta de mil maneras, en infinitos sonidos, en otros tantos silencios, en brazos y abrazos, en proximidades y lejanías. El recetario es tan infinito como el número de sujetos potenciado por la población y la producción fantasmática propia al aparato psíquico.

La transmisión parece ser un universal para el hombre. También la indefensión inicial del pequeño del hombre, su necesidad de otro para ser. Podríamos decir que el *más de uno* como necesidad es un universal. Que el *más de uno* nos es *común*.

Si *lo común*, aquello cuyo sentido se halla desdibujado, comprometido con interpretaciones que lo cuestionan, necesitara la ocasión de una nueva relectura y la posibilidad de prácticas políticas, la cuestión acerca de qué responsabilidad toca a cada uno parece menos algo dado que algo a constituir. Al reabrir un debate acerca de quién es/quienes son/quienes somos los responsables de *lo común* se renueva la importancia de aproximarse a decidir, cuando se habla, de qué se trata: ¿cuál sería la responsabilidad social, cuál la política, cuál la del Estado, la del sujeto, la de la educación, la del sistema educativo?

Desde la posición que sostenemos, pensar al *mundo humano* implica considerarlo como aquel que no resulta exclusivamente de la intervención de *la mano del hombre*⁶³, sino de lo que los hombres instituyen políticamente a través de sus prácticas discursivas y de sus acciones. La educación constituye un andamiaje, un apuntalamiento de esa institucionalización y podría significarse como el sostenimiento de la oportunidad para todos de ocupar un lugar que, sin negar o renegar del origen, ofrezca la posibilidad de ser considerado un *par*, un *igual*, en un *mundo mestizo común*⁶⁴.

63 Los castores, por ejemplo, llevan a cabo complejas obras de ingeniería y hacen diques, se adaptan a contextos distintos y acondicionan los contextos a sus tareas, pero no configuran entre sí fraternidades políticas que se plantean futuros posibles, nada en ellos se propone alterar un modo de estar en el mundo distinto al que los confina su sofisticada programación genética.

64 La educación, frente a los que son tratados como hombres supernumerarios tanto por la economía como por la historia política, deviene, a futuro, la acción política de impedir que las diferencias no sean la sede ni la excusa para establecer o mantener desigualdades. Educar coincide entonces con inscribir y habilitar, inscribir y ofrecer. Que todos formen parte y tengan parte sin que medie división alguna.

Lo común se vuelve imprescindible para encarar la búsqueda de modos de constituir un *mundo común* en el que habiten *hombres iguales*⁶⁵. A ello se oponen los pensamientos mezquinos y la naturalización de prejuicios cuya construcción ha sido histórica y política, es decir que no encuentra en la naturaleza ningún justificativo.

Después de... antes de (o propuestas para *lo común*)

Espero haber hecho percibir que, al tratar de evocar lo que está fuera del curso del tiempo y lo que está fuera de todo lenguaje (aunque dando crédito a las palabras), no asigné una forma substancial ni a uno ni a otro. Esto me autoriza a mantener mi provocación de hace un tiempo: «no crean en el psicoanálisis, no crean en la quinta estación, pero confíen sin reservas en la fuerza de atracción que ejerce sobre nosotros, en su poder de animar, de imantar el movimiento del pensamiento». El hecho de que sea invisible esta estación (la quinta estación), portadora de sombra y de luz, ¿no será lo que le garantiza la permanencia en el curso del tiempo, a lo largo de todos nuestros días y nuestras noches?

Jean-Bertrand Pontalis (2005:31)

Debemos renunciar a conocer a aquellos a los que nos liga algo esencial; quiero decir, debemos acogerlos en la relación con lo desconocido, allí donde ellos nos acogen, en nuestro distanciamiento. *La amistad, esa relación sin dependencia, sin episodios donde sin embargo entra en toda simplicidad la vida, pasa por el reconocimiento de la extranjería común* que no nos permite hablar de nuestros amigos, sino solamente hablarles, no hacer de ellos un tema de conversación (o de artículos), sino el movimiento de entendimiento en el cual, hablándonos, ellos reservan, incluso en la mayor familiaridad, la distancia infinita, separación fundamental a partir de la cual lo que separa se vuelve relación.

Maurice Blanchot⁶⁶

65 Sabemos que la palabra igualdad ha sido objeto de más de un equívoco; nos referimos aquí a una igualdad de principio (no solo a una igualdad de derechos), lo que hace que podamos hablar de hombres. La igualdad entre ellos es la condición de un mundo común.

66 Maurice Blanchot, *L'amitié*, París, Gallimard, 1971, pp. 328 y 329, cit. en Derrida (1994:327).

Venir después significa tener conciencia de las marcas de los rumores del origen y tomar conciencia del potencial de las instituciones para poner coto a lo sangriento.

Venir después significa tomar conciencia de que otros vendrán después: es hacia ellos que se dirige la promesa de un mundo no fragmentado.

Venir después... tomar posición, prometer e intentar.

Dispuestos a *no ignorar* y a *no idealizar*, queda sugerir algunos puntos de partida, principios u horizontes que sabemos siempre se instalan y que se verifican solo a posteriori, ya que es el único modo que tienen de efectivizarse. Como ocurre con la confianza: hay que tener confianza para poder constatar luego que la confianza es posible, aun a riesgo de sufrir *desilusiones*.

Esta perspectiva nos coloca en la necesidad de pensar los modos de posicionarse e intervenir en el mundo, entendiendo por *intervenir* el *venir a estar entre*, reunirse con otros, admitiendo que la *otredad* es lo propio de lo humano y que, por lo tanto, la *mismidad* es solo el modo singular de tejer una identidad, ya que *toda identidad es inexistente por fuera de un entramado relacional*.

Proponer *después de y antes de* (en el tramado intergeneracional que impone su secuencia).

Propuesta: entender *lo común* como una *fraternidad de alianza* que, para experimentarse, debe sobreponerse a los obstáculos de la hermandad de sangre (a menudo sangrienta).

Mencionamos anteriormente que hay algo de semejanza en los orígenes, compartimos rasgos que hacen de nosotros humanos y no hormigas (las cuales no carecen de organización y de un sistema de señales con el que se comunican) ni abejas (que también poseen organización, jerarquías, mandatos, reglas, signos y códigos); humanos y no animal alguno por más sofisticado que sea su sistema neurológico, su capacidad de imitar y reconocer, sus sistemas de crianza, sus leyes naturales. Lo que nos asemeja es la distancia entre necesidad y deseo; el imprescindible recurso de la palabra (o la experiencia del no-todo del lenguaje); la posibilidad de hacer/tener experiencias; convivir con enigmas, descubrir e indagar más allá de lo utilitario, poner en común los descubrimientos y la necesidad de

establecer lazos que excedan lo instrumental. Es decir, tenemos en común la posibilidad de compartir con el otro lo que es inexplorado (Semi, 2006) y de dirigirnos a otros inalcanzables, esparcidos en el futuro (Laplanche, 1996); la posibilidad de la promesa nos distingue de los otros seres vivos que no pueden prometer.

Propuesta: ¿lo común será, entonces, la posibilidad de prometer, es decir, de anticiparse a ofrecer?

Ahora bien, si al comienzo no falta aquello que nos asemeja, *lo común* viene después (como es, después de nacer, que nos volvemos humanos); la amistad viene después y ni *lo común*, ni la amistad tienen por requisito la hermandad natural. Es más, diremos que *lo común* requiere de una alteridad reconocida sin jerarquías ni genealogías, consiste en una fraternidad de alianza o elección que, para tener la ocasión de ser experimentada, debe sobreponerse a los obstáculos de la hermandad de sangre (que lleva la marca de venir después, como la marca que señala a Caín como el fraticida).

La noción de *fraternidad de elección* que destacamos en las frases anteriores supone una humanización del hombre, humanización que requiere poner coto a lo violento de la hermandad natural. Es este acotamiento lo que explica la necesidad de instituciones y lo que permite comprender sus parciales fracasos, ya que en ellas subyace esa violencia de origen que reaparece intempestiva y regularmente, porque el enemigo no llegó después del amigo, para negarlo u oponerse, sino que, al decir de Derrida (1994:196), ya estaba en ese congénere, en ese doble, en el gemelo. Esas reapariciones intempestivas de lo arcaico no son totalmente anticipables, pero sí previsibles y, en alguna medida, aun cuando nunca totalmente, pueden limitarse sus estragos.

Propuesta: entender a las instituciones y a la política como el trabajo entre el *ya no más/ya no solo* (pulsión, violencia, lazos de sangre, naturaleza, división) y el *aún no* (fraternidad de elección, lazos sociales, común).

¿Inventar instituciones no es lo que se contrapone a una falta, una falla, a la que podríamos dar el nombre de ausencia de *instinto gregario*? La organización, lo que no debe confundirse con la institución, ¿no es el modo de dar trámite para vivir entre, para poner a disposición de todos lo que hay? Compartir, hacer de lo que hay lo

de todos, lo común, hacerlo entre todos, en común, *¿no es lo que se contraponen al usufructo privado de lo existente?*

Propuesta: *lo común* aludiría a una herencia indivisible y, por ello mismo, relacionada con lo público, lo de todos; no puede ser repartible, sino estar disponible, volverse accesible, estar al alcance de todos. En este sentido, lo común conlleva una renuncia a la propiedad privada, no hay *lo común* en el mercado.

Propuesta: *lo común* se comprendería como aquello que se opone a la tiranía del *uno*, sea como fuere que este uno se presente. Buscar lo común es oponerse y contraponer al totalitarismo del *uno* la compleja simultaneidad de *lo polifónico, plural y múltiple*.

Propuesta: *lo común* podría entenderse como sinónimo de una búsqueda, como trabajo imposible y, sin embargo, quizá por eso mismo, motor irrenunciable de lo propiamente humano, es decir, lo capaz de sobreponerse a lo arcaico, poniendo coto a la violencia originaria. *Lo común*, en consecuencia, es aquello que no vendría dado, sino aquello que debe hacerse, lo que debemos darnos. Dar (hasta lo que no se tiene⁶⁷) conlleva la renuncia a la apropiación de una parte, lo que no significa la renuncia a admitir que cada uno subjetiva lo político en una tramitación singular, en la cual los espectros de los otros están presentes.

Propuesta: *lo común*, el ser parte y formar parte, no significaría, desde la perspectiva que aquí sostenemos, ignorar o renegar de lo singular, ya que lo político no puede entenderse sino como el modo de subjetivar que lleva a cabo, entre obstinaciones duraderas, obstinaciones en eclipse y novedades, cada sujeto para identificarse con un nombre propio, aquel que expresa su extranjería renovada en el corazón mismo de su configuración identitaria.

67 Remitimos aquí a la cuestión del don trabajada en artículos anteriores, en particular, en Frigerio y Skliar (2006).

Anticiparse⁶⁸

La cuestión de la doble vida de las madres es paradigmática de toda relación humana: en el otro hay siempre otro –a menudo alguien– que no llegaremos a comprender. Hay una vida *en común y, además, está todo el resto*. Inagotable, justamente...

Antonio Alberto Semi (2006:20)⁶⁹

Pero lo escuchábamos con gusto y boquiabiertos, como los niños gustan de prestar oído a lo incomprensible y a lo inaccesible. Con mayor gusto, en verdad, que si se tratara de cosas próximas, correctas y normales. Muchos se resistirán a creerlo, pero esta es la forma más intensa, la forma superior y quizás la más fructífera de la enseñanza. *La enseñanza anticipativa*, pasando por encima de vastas zonas de ignorancia. Mi experiencia pedagógica me dice que este es el método que la juventud prefiere y, por otra parte, el espacio que deja uno vacío tras de sí se llena por sí mismo con el tiempo.

Thomas Mann (2005:80)⁷⁰

Anticiparse, como sinónimo de pensar en este presente, en aquellos que aún no llegaron, anticiparse en el sentido de tener en cuenta que lo que se haga no será sin renuncias (al todo poder, a la impotencia), anticiparse como estar dispuesto a las frustraciones (no se producirá el todo de nada), anticiparse para considerar que los obstáculos vienen de lejos y se reiteran, anticiparse es el gesto político de sostener lo necesario para que la promesa de la quinta estación no dependa del azar ni de la magia, sino de la obstinación en sostener el trabajo y en la exigencia de seguir elaborando... Coincidiendo con el inicio de la reflexión de Thomas Mann, podemos disentir con su conclusión, afirmando lo contrario: *los huecos no se llenan con el tiempo, porque siempre queda un resto*.

68 Tenemos plena conciencia de lo exploratorio de estas páginas, de su carácter incompleto e inconcluso, provisorio, discutible. No dudamos, estimados lectores, que compartan o no la obstinación por lo común, que ustedes sabrán encontrar argumentos para ofrecer, a su vez, a los que vengan después. Está en todos (en manos de todos, o en la cabeza, o en el accionar político, o en la educación) los de ahora (reinventando a los de antes e imaginando a los que vendrán después) tomar posición sobre el porvenir de lo común. Darle a la noción la oportunidad de reinaugurar una promesa, ofreciendo la posibilidad de una nueva estación...

69 La traducción y el subrayado son nuestros.

70 El subrayado es nuestro.

Llegar al final de este escrito es venir después de lo dicho antes, no solo por los otros, sino también por el que escribe, y repensar.

Recordarán que en otros trabajos afirmábamos que la educación, como acto político, consistía en distribuir una herencia (advertíamos que la noción de herencia insiste más en lo a inventar que en lo a recibir), designando al colectivo como heredero (para que no hubiera desheredados) y llevando a cabo esa distribución bajo el signo del don (derrideanamente comprendido) para que no conllevara deuda.

Llegados a este punto, nos y les debemos una reconsideración de afirmaciones anteriores. Mantendremos la idea de que educar consiste en un gesto, sino un acto, político, sostendremos la noción de herencia como aquello a inventar (más que a recibir), reiteraremos la designación del colectivo como heredero —en este sentido, precisaremos que es en esa oferta a todos que *lo común* se pone en juego—, pero modificaremos la idea de distribución o reparto, no tanto porque ella implica imaginar a unos distribuyendo (idea que sostendríamos si por «unos» entendiéramos la generación adulta), sino porque la puesta a disposición de lo que hay, desde la perspectiva de *lo común*, es indivisible. Es decir, es solo compartible en la medida en que se acepta que no se va a dividir en partes, que todos tendrán parte, formarán parte, de lo indiviso, de lo indivisible. Y en ese ser parte, formar parte, la polifonía será la regla.

Así, educar sería hacer el gesto político de esbozar una fraternidad no subsumible en hermandad alguna, ofrecer la opción identificatoria que lo familiar clausura, sostener una oferta identitaria basada siempre en el más de uno, buscar lo polifónico, una y otra vez (y aceptar que estaremos confrontados a ensayos sucesivos sin que haya «estreno» alguno, pero también sin que ningún intento sea repetición pura del anterior).

Bibliografía

ABDADALLAH-PRETCVILLE, Martine (1992), *Vers une pédagogie interculturelle*, París, cndp/Hachette.

AGAMBEN, Giorgio (2003), *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*, Valencia, Pre-textos.

ALEXAKIS, Vassilis (2006), *Las palabras extranjeras*, Buenos Aires, Del estante.

BADIOU, Alain (2006), *De un desastre oscuro*, Buenos Aires, Amorrortu.

——— (2007), «Universalismo, diferencia e igualdad», en *Revista Acontecimiento*, nº 33-34, Buenos Aires.

BAUCHAU, Henry (2006), *Edipo en el camino*, Buenos Aires, Del estante.

——— (2008), *Le boulevard périphérique*, Arles, Actes Sud.

BAUDELOT, Christian y Roger Establet (2006), *Suicide. L'envers de notre monde*, París, Seuil.

BEILLEROT, Jacky y otros (1996), *Pour une clinique du rapport au savoir*, París, L'Harmattan.

BIDOU, Patrice (2005), «Homme fabulans. L'invention narrative dans une société indigène d'Amazonie», en Patrice Bidou, Jacques Galinier et Bernard Juillerat (dirs.),

Anthropologie et psychanalyse: regards croisés, París, ehess.

CANETTI, Elias (2001), *La lengua absuelta*, Barcelona, Muchnik.

CASTORIADIS, Cornelius (2002), *Sujet et vérité*, París, Seuil.

——— (2007), *Fenêtre sur le chaos*, París, Seuil.

CHARTIER, Roger (2006), *Inscribir y borrar*, Buenos Aires, Katz.

CLAIR, Jean (2006), «Hansel y Gretel», en *Penser/rêver. Revue de Psychanalyse*, nº 9, L'Olivier, primavera de 2006.

COSTANZO, Silvia y Linda VIGNAC (2006), *Galaxias interculturales. Mundos para armar*, Buenos Aires, Santillana.

DERRIDA, Jacques (1994), *Politiques de l'amitié*, París, Galilée (en español: *Políticas de la amistad*, Madrid, Trotta, 1998).

ELSTER, Jon (2006), *Rendición de cuentas*, Buenos Aires, Katz.

ENRIQUEZ, Eugène (2006), «L'institution de la vie mutilée», en *Psychanalyse et Institutions. Revue Française de Psychanalyse*, tomo lxx, 4, París, puf.

———, Claudine Haroche y Jan Spurk (dirs.) (2006), *Désir de penser, peur de penser*,

Lyon, Parangon.

FEDIDA, Pierre y otros (2007), *Humain/déshumain*, París, puf.

FREUD, Sigmund (1996), «L'inquietant», en *Oeuvres complètes*, xv, París, puf (preferimos citar esta traducción corregida por Jean Laplanche).

FRIGERIO, Graciela (2005), *Las inteligencias son iguales*, México, crefal.

——— y Gabriela Diker (comps.) (2003), «Las figuras del extranjero», en *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*, Buenos Aires,

cem/Noveduc.

——— (2004), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, cem/Noveduc.

——— (2005), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del estante.

——— (2006), *Educación: figuras y efectos del amor*, Buenos Aires, Del estante.

——— (2007), *Educación: (sobre)impresiones estéticas*, Buenos Aires, Del estante.

FRIGOTTO, Gaudencio (2006), *A produtividade da escola improdutiva*, San Pablo, Cortez.

GARROS, Elena (2001), *Recuerdos del porvenir*, México, Planeta.

GERARD, André-Marie (1995), *Diccionario de la Biblia*, Madrid, Anaya y Muehlenbeck.

GINESTET-DELBREIL, Suzanne (1997), *La terreur de penser*, Diabase.

GREEN, André (2000), «Le cadre psychanalytique», en André Green y Otto Kernberg,

L'avenir d'une désillusion, París, puf.

- GUIGNARD, Pascal (1990), *Albucius*, París, pol.
- HARD, Michael y Antonio NEGRI (2004), *Multitud*, Buenos Aires, Debate.
- JUARROZ, Roberto (1991), *Poesía vertical*, Madrid, Visor de poesía.
- KRISTEVA, Julia (2005), *La haine et le pardon*, París, Fayard.
- LAPLANCHE, Jean (1996), *La prioridad del otro en psicoanálisis*, Buenos Aires, Amorrortu.
- LARROSA, Jorge (2003), *Entre las lenguas*, Barcelona, Laertes.
- LEGENDRE, Pierre (1996), *Lecciones IV. El inestimable objeto de la transmisión*, México, Siglo xxi.
- (2001), *De la société comme texte*, París, Fayard.
- LEVI, Primo (2006), *Deber de memoria*, Buenos Aires, Del Zorzal.
- MANN, Thomas (2005), *Doktor Faustus*, Buenos Aires, Edhasa.
- MÉSZAROS, Istvan (2006), *Para além do capital*, 2ª ed., San Pablo, Boitempo.
- MURAKAMI, Haruki (2006), *Crónica del pájaro que da cuerda al mundo*, Buenos Aires, Tusquets.
- MUXEL, Anne (1995), «Les lieux dans la mémoire familiale: conquête poétique de l'espace», en Bernadette Bawin-Legros, R. Radurand, K. Kellerhals, François de Singly (eds.), *Les espaces de la famille*, Les Cahiers de Sociologie de la Famille, nº 1, Liège.
- (1996), *Individu et mémoire familiale*, París, Nathan.
- NANCY, Jean-Luc (2006), *El intruso*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (2007), *La comunidad enfrentada*, Buenos Aires, La Cebra.
- NIETZSCHE, Friedrich (1976), *Obras completas*, París, Gallimard.
- PENNAC, Daniel (2007), *Chagrin d'école*, París, Gallimard.
- PONTALIS, Jean-Bertrand (1968), *Après Freud*, París, Gallimard.
- (1999), *Fenêtres*, París, Gallimard (en español: *Ventanas*, Buenos Aires, Topía, 2005).
- (2006), *Frère du précédent*, París, Gallimard.
-

——— (2005), *Ese tiempo que no pasa*, Buenos aires, Topía.

PORCHIA, Antonio (1989), *Voces*, Buenos Aires, Edicial.

RANCIÈRE, Jacques (1987), *Le maître ignorant*, París, Fayard (en español: *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes, 2003 y Buenos Aires, Del Zorzal, 2007).

——— (2006), *El odio a la democracia*, Buenos Aires, Amorrortu.

SEMI, Antonio Alberto (2006), «Mater semper incerta», en *Penser/rêver. Revue de Psychanalyse*, nº 9, L'Olivier, primavera de 2006.

SKLIAR, Carlos y Graciela FRIGERIO (comps.) (2006), *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires, Del estante.

TASSIN, Etienne (2003), *Un monde commun. Pour une cosmo-politique des conflits*, París, Seuil.

TERIGI, Flavia (2006), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo xxi.

TODOROV, Tzvetan y otros (1988), *Cruce de culturas y mestizaje cultural*, Madrid, Júcar Universidad.

——— (2006), *Devoirs et délices*, París, Seuil.

LABORATORIO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS: APUNTES PARA PENSAR MODALIDADES DE SUPERVISIÓN EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

Ed. Soc. Diego Silva Balerio
Ed.Soc. Paola Pastore

Presentación

Un laboratorio es un espacio de trabajo preparado para realizar ensayos, tanteos, experimentos y experiencias, en el cual los sujetos disponen tiempo, espacio, herramientas, utensilios y saberes que serán puestos en juego con la finalidad de arribar a nuevos conocimientos e indagar sobre lo conocido. Mientras tanto se procesan y transforman las modalidades en que los profesionales actual, teniendo efectos en la renovación de las prácticas.

En este trabajo nos interesa colocar la idea de laboratorio de prácticas educativas para pensar el ejercicio de supervisión desde un marco creativo, dando lugar a nuevos diseños, invitando a trascenderlo como espacio ligado a meros ejercicios técnicos (o tecnocráticos) y de control en el cual no se producen movimiento de transformación y re-creación de las prácticas.

En contextos socio-históricos marcados por la fragmentación, y por lógicas individualistas, como profesionales de la educación nos resulta necesario prestarle atención a la supervisión, ya que la concebimos como un potente espacio de producción colectiva. Para ello es necesario volver a pensar los dispositivos actuales, algunos ampliamente desarrollados por otras profesiones de lo social, intentando ofrecer formatos y soportes que permitan diseñar los ámbitos de la supervisión. En esta instancia, tan solo nos proponemos ofrecer

algunos insumos que nos permitan, y convoquen a inventar modalidades de supervisión de la tarea educativa¹.

Los soportes conceptuales que utilizamos para pensar sobre estos dispositivos los tomamos de algunas ideas que desarrollan Foucault, Agamben, Larrosa y Lewkowicz. De estos autores surgen los supuestos principales del presente trabajo, ofertándonos conceptos que nos ayudan a pensar sobre un tema escasamente desarrollado en la educación social.

Desacelerar, pensar y volver a la acción

Inmersos en la complejidad de los territorios de la educación social actual, donde la fragmentación, la violación de derechos, la exclusión... configuran un espacio dificultoso para el desarrollo de las prácticas educativas se torna imprescindible reflexionar sobre lo que hacemos, sus implicancias e ir recreando las estrategias de trabajo educativo.

En ese contexto pensamos la supervisión como un dispositivo ligado al trabajo de acompañamiento, formación, transformación y sostén de los sujetos en sus roles profesionales. Se trata de generar y nutrir un espacio que habilite a los educadores a dialogar con las/sus prácticas educativo-sociales.

Esto implica reconocer la necesidad de un tiempo más allá del accionar cotidiano, un tiempo para establecer relaciones con las acciones y los conceptos que las orientan y nos fundan como profesionales, un tiempo de re-visión, de análisis y producción. Ello implica dedicar un espacio para poner en funcionamiento cierto tipo de operaciones sobre la experiencia de sí que promuevan la formación y transformación de las formas en que devenimos sujetos particulares en roles profesionales.

Las prácticas educativas en tiempos posmodernos, acelerados, promotores del activismos, muchas veces no escapan a estas lógicas, siendo convocadas a desplegarse y responder a la diversidad de situaciones que entorpecen los procesos de integración y acceso al

1 Este trabajo esta basado en una experiencia realizada en 2007 en el marco del Programa de Estudios y Apoyo Académico del CENFORES donde trabajamos con los educadores de los programas de medidas socioeducativas no privativas de libertad de PROMESEC-INTERJ.

mundo de lo común. Muchas veces las instituciones nos fuerzan a actuar, resolver y, si hay tiempo, después, si no surge otra urgencia, pensar sobre lo que (y como) se hizo.

Pero la intervención profesional no puede desplegarse sin espacios para el desarrollo profesional, no debería activarse resignando los tiempos de construcción conceptual y metodológica que la sustentan.

Se hace necesario, *habitar, desacelerar y suspender*² tres operaciones de subjetivación adecuadas y necesarias para pensar un dispositivo de supervisión de educadores, en la medida que permite movimientos para *habitar* un espacio institucional que permita construir dinamizadores del pensamiento acerca de lo que se hace, lo que se puede y como construir nuevas narrativas y conocimientos comunicables. También posibilitan *desacelerar* los ritmos de trabajo para permitir la reflexión, establecer un tiempo y espacio que instale las condiciones para producir insumos, reflexiones, propuestas que mejoren las prácticas (y ofertas) educativas que se desarrollan. Y *suspender* las inercias de instituciones caracterizadas por la asistencia, la prevención y el control social, para posibilitar la configuración de formas de relación entre los educadores y de ellos con los sujetos de la educación que posibiliten la realización de “algo de lo educativo”, de la promoción cultural, de la dignificación de los sujetos.

Desde esta perspectiva *habitar* un lugar profesional supone construirlo, dado que “...el punto de la partida de un habitante no son los lugares instituidos sino los fragmentos destituidos. Justamente por eso, habitar un espacio es determinarlo. Y para determinarlo es preciso construirlo. De esta manera, habitar -en condiciones de fluidez- es sinónimo de construir. Pero como la construcción sucede en la fluidez, está amenazada de destitución. De esta manera, la construcción no podrá ser de una vez y para siempre.” (Lewkowicz, et al, 2003).

Pero el habitar no es posible si no se *desacelera* ya que “...las condiciones de implicación de las estrategias de pensamiento y de intervención contemporáneas no son la fijación y la ausencia de movimiento sino la velocidad y la aceleración. Por esta razón,

2 Lewkowicz, Ignacio, Mariana Cantarelli y Grupo Doce. Del fragmento a la situación.

resulta necesario entrenar a las subjetividades en la desaceleración. Esto es, en los procedimientos capaces de marcar tiempo y espacio en el terreno fluido. Ahora bien, en tiempos de fluidez, desacelerar no es una operación meramente cuantitativa sino centralmente cualitativa. En definitiva, se trata de una operación que busca construir pausas en un ambiente veloz. Y en la velocidad neoliberal, la desaceleración sobreviene clave de la subjetivación contemporánea.” (Lewkowicz, et al, 2003).

La tercer clave está en *suspend*, estas tres operaciones puestas en juego posibilitan un transito distinto al ofrecido por los tiempos actuales. “Se suele decir que cada lógica instituye el tipo subjetivo capaz de transitarla. El evento institucional no es una excepción. También produce sus ocupantes específicos. A saber: expositores y espectadores; disertantes y auditorio. En las condiciones del evento institucional, los expositores despliegan, con mayor o menor pericia, el número trazado para la ocasión. Los espectadores dejan sentir su opinión, y se manifiestan satisfechos o no por el servicio ofrecido. Así las cosas, todo transcurre en el terreno de la subjetividad instalada por el evento. Nos vamos como vinimos. Sabiendo un poco más, opinando un poco más. El pensamiento no rozó la ocasión. Somos los mismos. Ahora bien, para que el destino sea otro será necesario *suspend* las operaciones propias del evento y forjar otras operaciones. En definitiva, otra subjetividad.” (Lewkowicz, et al, 2003).

Convencido de que lo educativo debe producirse y construirse en un tiempo y en una trama de situaciones que reconoce lo incalculable de cada sujeto y ofrece lugar para el desarrollo personal y social, es que lo entendemos como un ejercicio cuasi artesanal. En el sentido, que construye una trama –única e irrepetible- entre lo particular del sujeto y las situaciones sociales que lo convocan. Resulta un práctica de *composición*, donde el detalle y lo particular se articula dando lugar nuevas y creativas formas de habitar los lugares sociales. En este escenario el educador debe responsablemente componer, tejer (sin quedar atado) junto con el sujeto de la educación, haciendo sitio a cada instante y articulando contenidos y situaciones promotoras de significación. Sobre la idea de Componer nos dice Paul Valery: “... mi asombro dura hasta que recuerdo mis propias experiencias y las dificultades casi descorazonadoras que he encontrado en mis ensayos de *componer* en el orden lírico. Aquí es donde

el detalle tiene importancia esencial a cada instante, y donde la imprevisión más bella y sabia debe componer con la incertidumbre de los hallazgos. En el universo lírico cada momento debe consumir una alianza indefinible de lo sensible con lo significativo. De esto resulta que la composición es, en cierta forma, continua, y casi no puede circunscribirse a un tiempo distinto del de la ejecución. No hay un tiempo para el “fondo” y un tiempo de la “forma”; y la composición en este género no se opone únicamente al desorden o a la desproporción, sino también a la *descomposición*. Si el sentido y el sonido (o si el fondo y la forma) se pueden disociar fácilmente, el poema se *descompone*.”

El ejercicio de la profesión educativa en los tiempos que corren requiere de activar capacidades y potencias de acción y pensamiento. Implica estar disponibles, atentos a las lógicas en la que se desarrollan las prácticas, activos en la producción y transformación del ejercicio profesional.

Nos proponemos reconocer y promover la supervisión como un ejercicio complejo de pensamiento, reflexión y revisión de las acciones que permita a los profesionales conectarse y desarrollar transformaciones en su identidad profesional. Un ejercicio en el cual tramitar experiencias pasadas para proyectar otras en nuevas condiciones para una producción subjetiva, sensible a las transformaciones que el propio ejercicio produce.

La supervisión en la educación social, pensar-se educador/a haciendo profesión

La supervisión es una actividad técnica, que implica el desarrollo una serie de actividades planificadas, orientadas al mejoramiento de las prácticas, configurando un escenario que deberá proporcionar plenas oportunidades para la formación y el desarrollo profesional de los actores involucrados.

Un espacio de producción, análisis, evaluación y examen de las prácticas, que se estructura posibilitando oportunidades para ejercitar y fomentar las singulares formas de pensar y pensarse desde el ejercicio profesional. Viabilizando que los educadores protagonicen recorridos de análisis, de auto crítica y reflexión.

El dispositivo de supervisión de educadores debería ofrecer posibilidades de activar el pensamiento en relación al trabajo que se realiza. Lo que significa, entablar y explicitar una serie de tramas de composición (en su sentido creativo) de pensamiento sobre los supuestos, las acciones y los efectos del trabajo educativo. Se trata, desde nuestra perspectiva, de instalar un espacio donde generar narraciones analítico-críticas acerca del accionar profesional, así como producir insumos que tengan proyección hacia los efectos y perspectivas del trabajo.

Lo entendemos como un dispositivo, “...conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no-lingüístico, al mismo título: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en si mismo es la red que se establece entre esos elementos.” (Agamben, 2005). Desde el cual poner en juego las lógicas discursivas que sostiene, legitiman y habilitan las distintas acciones, como un sitio que se activa al pensar las prácticas. Como una procesadora del caudal de conocimientos y experiencias de los propios educadores.

Así la supervisión, la entendemos como el trabajo ligado al acompañamiento, formación, sostén y control de los sujetos en sus roles profesionales. Se trata de un espacio que permita “*que los participantes problematicen, expliciten y, eventualmente modifiquen la forma en que han construido su identidad personal en relación con su trabajo profesional*”. (Larrosa, 1994) Implica generar escenarios en los que se desencadenen procesos de construcción de profesionales reflexivos, entendiendo por tal, aquel “*...capaz de examinar, reexaminar, regular y modificar constantemente su propia actividad práctica como, sobre todo, a sí mismo en el contexto de dicha práctica profesional*”. (Larrosa, 1994)

Un dispositivo que da lugar y tiempo para volver la mirada sobre la práctica, re- visar las acciones y las formas de nombrarlas y entenderlas. Un espacio de supervisión puede transformarse en un potente posibilitador de revisión de acciones pasadas, pero también ofrecer la oportunidad de experimentar, ensayar, diseñar y crear otras formas posibles de actuación profesional.

Fundamentos para un posible modelo

Recogemos los aportes teóricos de Michel Foucault acerca de lo que él denominó como Tecnologías del yo, siguiendo además, la lectura que realiza el pedagogo español Jorge Larrosa aplicando este tipo de tecnologías a la formación y profesionalización de los educadores. Larrosa sostiene que "...la relación del sujeto consigo mismo pueden expresarse casi siempre, en términos de acción, con un verbo reflexivo: conocerse, estimar-se, controlar-se, tener-se confianza, dar-se normas, regular-se, disciplinar-se..." (Larrosa, 1994)

Tecnologías del yo:

"...permiten a los individuos efectuar, solos o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, sus pensamientos, sus conductas, su manera de ser; es decir, transformarse con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, de pureza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad" (Foucault, 2000: 48)

Se trata de aplicar a uno mismo, en este caso a un sujeto profesional, un conjunto de operaciones de tipo reflexivo, de asumir conciencia de sí mismo, para ejercitar el dominio de las acciones que se desarrollan en el ámbito profesional.

Lo que sea el ser humano en tanto que mantiene una relación reflexiva consigo mismo no es sino el resultado de los mecanismos en los que esa relación se produce y se media. Los mecanismos, en suma, en los que el ser humano se observa, se descifra, se interpreta, se juzga, se narra o se domina. Y, básicamente, aquellos en los que aprende (o transforma) determinadas maneras de observarse, juzgarse, narrarse o dominarse. (Larrosa, 1994)

La propuesta de autorreflexión de los educadores que nos propone Larrosa conjuga cinco operaciones que abarcan dimensiones diferentes de la acción de los sujetos:

1) Una dimensión *óptica*, aquella según la cual se determina y se constituye lo que es visible del sujeto para sí mismo.

Se trata de verse a uno mismo, de orientar la mirada hacia el propio accionar como trabajador:

Tendemos a pensar el autoconocimiento en términos de visión de uno mismo. La mente es un ojo que puede conocer/ver cosas. Y el autoconocimiento estaría posibilitado por una curiosa facultad del ojo de la mente, a saber, la de ver al propio sujeto que ve. Bien por “reflexión”, a través de un espejo que hace “dar la vuelta a la luz” y presenta a la mente su propia imagen exteriorizada, bien porque el mismo ojo de la mente es capaz de “darse la vuelta”, de “girarse hacia atrás” o “hacia adentro”. (Larrosa, 1994)

2) Una dimensión *discursiva* en la que se establece y se constituye qué es lo que el sujeto puede y debe decir acerca de sí mismo.

En la imagen de la expresión, el lenguaje exterioriza lo interior. *Ex-premere* significa algo así como “apretar hacia afuera”, “sacar algo hacia afuera”, “impulsar algo hacia afuera”, “exteriorizarlo” y, así, mostrar-lo” o “hacer-lo manifiesto”. (Larrosa, 1994)

3) Una dimensión *narrativa* que incluye, relacionándolos, componentes discursivos y jurídicos, que implica una construcción temporal de la experiencia de sí.

Remite a las formas de nombrar, de delimitar lo que puede hacerse de uno mismo, de las prácticas que desarrolla, se trata de una forma de construcción de identidad profesional. No implica traer del pasado un recuerdo de las acciones en clave de huella, sino involucra imaginar y componer.

“**Narrare**” significa algo así como “arrastrar hacia adelante”, y se deriva también de “**gnarus**” que es, a la vez, “el que sabe” y “el que ha visto”. Y “el que ha visto” es lo que significa también la expresión griega “**istor**” de la que viene “historia” e “historiador”. (Larrosa, 1994)

Una representación discursiva de aquello que vimos de nuestra práctica profesional, nos permitirá proyectar, exteriorizar lo que se conserva en la memoria. Según nos recuerda Walter Benjamín en un texto clásico “El narrador toma lo que narra de la experiencia; la suya propia o la transmitida, la toma a su vez, en experiencias de aquellos que escuchan su historia.”³ Esta idea es clave en nuestra propuesta de supervisión en la medida que el proceso de construcción narrativa no se produce en soledad, como el novelista, sino que

3 Benjamín, Walter. (1936). El Narrador. Taurus Ed., Madrid 1991

es relacional, se configura en el intercambio con narrativas de otros, interactuando, para producirse conjuntamente.

4) Una dimensión *jurídica*, básicamente moral, en la que se dan las formas en que el sujeto debe juzgarse a sí mismo.

Luego de verse, expresarse y narrarse aparece una operación valorativa, de dominio moral sostiene Larrosa, que implica un conjunto de actos en “...**los que la relación de uno consigo mismo tiene la forma general del juzgar-se.**” (Larrosa, 1994)

5) Una dimensión *práctica* que establece lo que el sujeto puede y debe hacer consigo mismo. Esta última operación implica aprender a dominarse, a gobernar y conducir las acciones para darles una dirección, un sentido. Implica “...formar y dirigir las fuerzas, capturar y orientar las conductas, reducir su indeterminación, su fluidez, su desorden...” (Larrosa, 1994)

Algunos objetivos para el espacio de supervisión

- Generar transformaciones en las prácticas educativas a partir de la transformación en los educadores, en sus formas de concebir y ejecutar acciones.
- Instituir modos de evaluación y autoevaluación en los profesionales
- Ofrecer garantías a los sujetos, en el sentido de revisión constante y sistemáticas de las prácticas. Este tipo de dispositivos debe tender a ofrece garantías a los sujetos de la educación de que se están revisando de forma sistemática las acciones de las que son sujetos, operando como mecanismo de control de los productos de las instituciones y sus profesionales.
- Generar procesos de formación y construcción de conocimientos, como espacio productivo, entendemos que la supervisión debe promover y gestar la publicación de producciones que den testimonio del trabajo realizado y de las reflexiones y debates. Generar publicaciones y dar difusión que permita a otros acceder al caudal de conocimientos producidos, se constituye también objetivo de este formato de dispositivo de supervisión.

Orientadores metodológicos

Dos cuestiones que nos parecen fundamentales, en primer lugar promover un ejercicio examinador a partir de la palabra de los propios educadores, suscitando instancias de discusión, “de hacer en/con palabras”. Y además propende a la revisión no sólo del accionar, sino de los soportes teóricos, formas de concebir y entender las prácticas, y creencias de los profesionales. Lo que posibilita utilizar el análisis de casos, así como el abordaje de temáticas generales como propuestas que se complementan y potencian la reflexión acerca del trabajo educativo que los equipos realizan.

La convivencia de dimensiones supuestamente contrapuestas: lo grupal y lo individual; el análisis de casos y el abordaje de temáticas generales; la reflexión teórica y los efectos en las prácticas insta a los educadores a elegir y decidir de forma más consciente sus opciones profesionales. El sentido paradójico de algunas conjunciones no las hace excluyentes, por el contrario pueden convivir con ritmos, intensidades y tiempos distintos. Asimismo se trata de un espacio de reflexión educativa donde convergen saberes disciplinares diversos orientados a los problemas de la práctica y a objetivos programáticos comunes.

El contenido

El contenido del dispositivo es el propio pensamiento, las narraciones, se trata de establecer las condiciones para activar los procesos de reflexión, y de autorreflexión de los educadores en relación a su trabajo. Implica delimitar territorios de conjunción de necesidades e intereses a fin de pautar en conjunto (supervisor y educadores) los aspectos específicos que atan ese lazo. Tanto las acciones, metodologías, relaciones, vínculos, conceptos y concepciones explícitas e implícitas son objeto, contenido del pensamiento en el dispositivo de supervisión. Se trata de organizar formas de reflexión sobre la acción que permitan desmontar las inercias propias de todo trabajo institucionalizado, así como sostener una reflexión constante acerca del lugar de los sujetos, su participación en las ofertas educativas, las problemáticas relaciones entre el control social y la educación, los procesos de responsabilidad, entre otras cuestiones.

Lo que vértebra el espacio de supervisión es la tarea educativa, el desempeño de la función y el ejercicio profesional. Ello implica indagar y navegar sobre las acciones concretas desde las formas en que estas son pensadas originadas en el pensamiento de cada profesional. Recorriendo las diferentes edificaciones que los educadores construyen para otorgar sentido a su accionar.

La revisión de las prácticas debe ser un ejercicio que permita conectar las acciones concretas al proyecto que las encarga, vemos que no debe desligarse la acción profesional de los procesos y lógicas más amplias en la que son concebidas. Al espacio de supervisión corresponde estudiar la red de conexiones que se establecen (o no) desde el diseño del proyecto hasta su concreción.

Para su implementación se deben considerarse aspectos importantes: que el espacio sea sistemático, continuo, planificado e integrado a la dinámica del proyecto en que se inserta.

Para configurar el rol del supervisor de prácticas educativo-sociales deberá tenerse en cuenta que la acción tiene que orientarse a:

- Generar las condiciones para el pensamiento y la palabra,
- Identificar y trabajar las tensiones y conflictos de posiciones;
- Ofertar textos, dar a pensar sobre las prácticas;
- Problematicar categorías o conceptos fuertemente arraigados;
- Habilitar un espacio que permita a los educadores ex-ponerse frente a los otros;
- Estar disponible a las demandas de supervisión individual que puedan solicitar un educador;
- Sostener un espacio continuo, planificado, productivo
- Incentivar, promover y gestionar la producción de conocimiento.
- Activar mecanismo de revisión de las acciones de forma constante y continua. Generar aprendizajes en los profesionales de diversos modos de revisión y auto-evaluación de su desempeño y del programa.

- Promover el análisis y la producción escrita, generar publicaciones y dar difusión que permita a otros acceder al caudal de conocimientos producidos, textos que den testimonio del trabajo y sus transformaciones

El clima de relación que se funda en el espacio de supervisión debe estar caracterizado por el respeto y la confianza de una tarea de producción compartida, lo que no implica desconocer las asimetrías propias de roles y responsabilidades distintos. Lo asimétrico de los roles establece que no puede producirse un corrimiento de lugares ni una correspondencia directa, esto es, el espacio de supervisión debe distinguir claramente las tareas y responsabilidades del supervisor y las del supervisado, espacio de encuentro que no confunde ni diluye roles y funciones distintas. Ello no implica que el accionar del supervisor sea ubicado en un lugar autoritario, ofensivo o amenazante, pero sí implica que este asuma responsablemente la coordinación del espacio.

El encuadre de trabajo en un espacio de supervisión debe generar las condiciones para la producción de encuentros de pensamientos aplicados a mejorar las formas de gestión de lo educativo, asimismo deberá promover la escritura y el análisis de las prácticas promoviendo la producción de conocimiento para transmitir y comunicar a otros profesionales y responsables institucionales.

Provisionalmente cerrando...

La profesión educativa exige de agentes potentes y activos y no admite ser ejercida como acto mecánico, repetitivo; la responsabilidad que como educadores asumimos implica estar atentos, participando y aportando a la construcción del ejercicio profesional.

La supervisión entendemos, ofrece grandes oportunidades para la renovación de las prácticas, promoviendo y sosteniendo espacios dinámicos en los que los profesionales podamos habitarlas desde un lugar distinto al de la acción, dando tiempo a la palabra y la reflexión.

Emprender la tarea de producción supone atreverse a navegar en el mundo de la escritura, ofreciendo palabras para que otros las

recreen, tomándolas o descartándolas, pero con la intención de que sigan desencadenando procesos reflexivos.

Esperando que algo de lo dicho y lo escrito promueva el pensamiento y continúe activando mecanismos de reflexión hacia la prácticas y los modos de hacer profesión, es que ofrecemos nuestras ideas provisionales sobre el tema, convencidos que continuaran transformándose y recreando también, en nuestro pensamiento.

Bibliografía

AGAMBEN, Giorgio. 2005. ¿Qué es un dispositivo? Conferencia dictada en la Universidad Nacional de La Plata en el marco de recibir el Doctorado Honoris Causa.

_____. 2007. Potencia de pensamiento. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires.

DELEUZE, Gilles. 2001. Spinoza: filosofía práctica. Tusquets Editores. Barcelona.

DUSCHATZKY, Silvia. 2001. Todo lo sólido se desvanece en el aire. En: _____ y Alejandra BIRGIN (compiladoras) ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. FLACSO-Manantial. Buenos Aires.

_____. y Cristina COREA. 2002. Chicos en Banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós. Buenos Aires.

FOUCAULT, Michel. 2000. Tecnologías del yo. Paidós. Barcelona.

GARCÍA MOLINA, José. 2003a Dar la Palabra. Deseo, don y ética en educación social. Gedisa. Barcelona

GARLAND, David. 1999. Castigo y sociedad moderna: un estudio de la teoría social, México, Siglo XXI.

LARROSA, Jorge. 1995. Tecnologías del yo y educación: notas sobre la construcción y la mediación pedagógica en la experiencia de sí. En LARROSA, coord. Escuela, Poder y Subjetividad. pp.259-332 Editorial La Piqueta. Madrid.

LEWKOWICZ, Ignacio. 2005. Pensar sin estado. Paidós. Buenos Aires.

_____, Mariana CANTARELLI y Grupo Doce. 2003. Del Fragmento a la Situación, notas sobre la subjetividad contemporánea. Ed. Altamira. Buenos Aires.

KANT, Immanuel. 1991. Pedagogía. Editorial Akal. Madrid

MEIRIEU, Philippe. 1998. Frankenstein educador. Editorial Laertes. Barcelona.

MOYANO, Segundo. Experiencias: Nuevas maneras de hacer, un ejemplo. en TIZIO, H [coord.]. 2003. Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Gedisa. Barcelona

NUÑEZ, Violeta. 1999. *Pedagogía Social, cartas para navegar en un nuevo milenio*. Santillana. Buenos Aires.

_____. 2003. *El vínculo educativo*. en TIZIO, Hebe. [coord.] *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa. Barcelona.

PEDERNEIRA, Luis, Silvana PEDROWICZ, Martín SBROCCA y Diego SILVA BALERIO. 2006. *Bases conceptuales y metodológicas para la evaluación del sistema de ejecución de sanciones penales juveniles*. PNUD-INAU.

SILVA BALERIO, Diego. 2005. *La gestión del desequilibrio, educación social de adolescentes en infracción*. En *Adolescencia un compromiso con los más jóvenes*. CENFORES. Montevideo.

_____. *La experiencia del dolor*. Ponencia presentada en el Seminario *Pedagogía y Justicia*. IAE-CEM. Montevideo.

TIZIO, Hebe (coord.). 2003. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Editorial Gedisa. Barcelona.

RELACIONES ENTRE LOS CONCEPTOS Y LAS POLÍTICAS: POSIBILIDADES, DIFICULTADES Y DESAFÍOS¹

Lic. Jorge Camors

En primer lugar deseo agradecer a los organizadores la invitación a participar, exponer, pensar e intercambiar con un colectivo que quiero mucho y al cual estuve, estoy y estaré vinculado por razones afectivas, profesionales y sociales.

I. El contexto social, político, histórico e institucional de la “educación social” en Uruguay

Hablar de la historia de la educación social en Uruguay, significa hablar de la historia de los educadores y los educadores sociales.

Personalmente considero que la educación social es una práctica educativa particular, inscripta en un campo que podemos denominar de la educación social, pero no existe en nuestro medio una disciplina con esa nominación, tal como acontece con la Psicología y otras disciplinas.

En nuestro país, lo educativo es asimilado como enseñanza y los educadores como docentes.

En el Consejo del Niño primero, luego Instituto Nacional del Menor (INAME) y por último, Instituto del Niño y el Adolescente (INAU) existía una figura denominada “educador” cuya base conceptual estaba más asentada en el cuidador que en docente, si bien la denominación presupuestal del cargo era y es aún instructor.

¹ Ponencia presentada en el Encuentro Regional de Educación Social, Montevideo. Octubre de 2008. Organizado por ADESU.

A partir de 1993 se aprueba una norma a través de la cual se autoriza al INAME a transferir recursos financieros a Asociaciones Civiles (organizaciones no gubernamentales) para ejecutar proyectos que el organismo considerara convenientes, en el marco de las políticas que el mismo define. En esas instituciones privadas aparece también la figura del “educador” integrando los equipos de trabajo de los proyectos, junto a otras figuras profesionales (psicólogos, asistentes sociales, maestros, otros).

La nueva figura profesional surge en la Escuela de Funcionarios del Consejo del Niño (luego INAME) que actualmente se denomina Centro de Formación y Estudios del INAU. El ámbito institucional, así como el contexto histórico, cultural y político, en que surge, le imprime características muy particulares, si bien va desarrollando un proceso evolutivo a lo largo de los 20 años de vida (1989 – 2009).

En 1987, se había producido una interpelación parlamentaria por parte del Diputado Martín Sturla a la Ministra de Educación y Cultura, Dra. Adela Reta y el Consejo del Niño, por hechos comprobados de maltrato infantil en un hogar del interior, que generaron finalmente cambios en la estructura organizativa del organismo, en su naturaleza jurídica (se transforma en Servicio Descentralizado del Poder Ejecutivo a través de la Ley N° 15.977 que crea el INAME el 14 de setiembre de 1988). En esa reestructura se re-crea la Escuela de Funcionarios, fundada en 1973 y clausurada por la intervención militar en 1976.

En 1987 se realizan algunos cursos para funcionarios y al año siguiente se llama a concurso el cargo de Director de la Escuela de Funcionarios creado en la reciente reestructura, que toma posesión del mismo el 1° de febrero de 1989.

Ese año es muy rico y dinámico en el proceso de implementación de la Escuela de Funcionarios del INAME, en ese momento, porque “está todo para hacer” si bien se rescatan sus antecedentes históricos del período conocido del año 1973 a 1976.

Los cometidos asignados eran la capacitación de los funcionarios del organismo, cuya inmensa mayoría tenían cargo de instructores y función de educadores. Comienza entonces una etapa de construcción de la propuesta institucional a los efectos de detectar necesidades, recibir demandas, formular respuestas y propuestas,

priorizando a los educadores de todo el país, en el conjunto de los funcionarios del organismo.

En el año 1989 ingresaron muchos nuevos funcionarios al organismo, se estiman en 1.500; el debate interno se centraba en los criterios de selección, los requisitos de escolaridad mínima, la capacitación previa y eliminatoria, donde las urgencias de los centros de privación de libertad, presionaban la reflexión y la toma de decisiones. La discusión era entre una concepción custodial y una concepción educativa.

En ese mismo año 1989, pasaban acontecimientos en el mundo y en el país que sin lugar a dudas, aportan elementos que ayudan a comprender el desarrollo y el contenido de la formación de los educadores sociales y su surgimiento como una nueva profesión educativa.

En abril de 1989 se produce el triunfo del voto “amarillo” sobre el voto “verde” que determina la confirmación de la Ley de la caducidad de la pretensión punitiva del Estado, sancionada en 1986, consagrando la impunidad de los delitos contra los derechos humanos de muchos uruguayos durante la dictadura cívico-militar. Se cierra así una etapa signada por la esperanza inicial de la recuperación de la democracia y esperanzadora para generar los cambios que la sociedad requería, y concluye un período de la lucha por los derechos humanos, que ahora debería sumir nuevas formas.

El 20 de noviembre de 1989 en la Asamblea General de las Naciones Unidas se aprueba la Declaración Internacional de los Derechos del Niño; que en setiembre de 1990 es ratificada y sancionada ley en nuestro país.

Era un contexto caracterizado por la salida de una dictadura y los comienzos de la vida democrática, en el marco del debate sobre los derechos humanos en general y en particular los de la infancia; y en ese tiempo y espacio se crea una figura que pueda dar un nuevo giro a la relación y acción educativas, como una nueva versión del cuidado que requieren.

II. El marco conceptual

II.1.- “lo educativo”.

Como ya se dijo anteriormente, lo educativo era necesario reivindicarlo, ante una vieja tradición de “cuidado” siempre proclive a deslizarse hacia una actitud de “vigilancia” y control.

Si bien es cierto que el ser humano tiene necesidades de cuidado desde que nace, para poder sobrevivir y desarrollarse, cabe suponer que progresivamente va logrando mayor autonomía. Las actitudes de cuidado y de vigilancia, implican a la vez, un mensaje hacia el otro de que solo “no puede” o “no debe”, lo que genera dificultades en su proceso de crecimiento y promueve una actitud de dependencia. Por último, la actitud de vigilancia transmite una idea de peligrosidad hacia el controlado.

La inclusión de una perspectiva “educativa” en las tareas del cuidado de niños y adolescentes no resultaba sencillo; se decía que con actitudes humanas y con amor era suficiente, pero cuando se analizaban las prácticas de cuidado, aparecían rutinarias, poco estimulantes, con relaciones humanas mayormente distantes y frías, cuando no rígidas y disciplinadoras.

Por último, cabe señalar que la presencia de cuidadores y vigilantes, requiere de otras personas que orientan su labor, tanto en el plano directriz como en los criterios técnicos que pautan sus tareas. Eran funcionarios que pasaban todo su horario en contacto directo con los niños a quienes se les indicaba lo que tenían que hacer.

En consecuencia, cualquier movimiento en la función del cuidado/vigilancia tendría efectos sistémicos en el conjunto del dispositivo institucional, porque incluía a otros actores.

Por lo tanto, “la lucha por lo educativo” no resultó sencilla en la medida que implicaban cambios a diferentes niveles de la sociedad y de las instituciones, en la cultura, las corporaciones profesionales, los lugares sociales.

Esto nos obligó a analizar y estudiar las relaciones entre “lo educativo” y “el cuidado”, adentrándonos en la vida cotidiana de los sujetos para la resignificación educativa de cosas que se hacen, se

dicen, se viven y que pueden llegar a tener un impacto en la vida y en la convivencia de los seres humanos y más aún en las relaciones intergeneracionales y asimétricas. La potencialidad educativa en las relaciones humanas en los grupos de pares, los vínculos interpersonales, las relaciones socio-familiares, los grupos de crianza y la vida comunitaria, la convivencia en los contextos donde crecen y se desarrollan los niños y adolescentes.

Abordamos la educación que sucede “fuera” del ámbito tradicional de “lo escolar”, pero que no resultaba reconocida como tal. Confirmamos que lo escolar absorbía totalmente lo educativo, ocultando todas las necesidades y posibilidades de las relaciones humanas susceptibles de ser orientadas educativamente. Empezamos a desarrollar una reflexión de lo educativo, más allá de la escuela, pero que tiene una importancia sustancial en la vida de los sujetos, siempre, desde los primeros años de vida y a lo largo de ella.

Surge entonces la nueva figura profesional de la educación, en un contexto institucional y social determinado, con una fuerte convicción de que hay un/a educador/a, que venía cumpliendo una función muy importante en la “atención directa” de niños, niñas y adolescentes, en la vida cotidiana de diferentes tipos de ámbitos sociales, pero que no era reconocida como una función educativa propiamente como tal, es decir con una intencionalidad de promover aprendizajes significativos en la vida de los sujetos, lo que fundamentaba la actuación de un profesional de esa modalidad educativa.

Como dijo Reina Reyes, en setiembre de 1989, en la sede de la Escuela de Funcionarios cuando se presentó el Programa de Formación de educadores, “educador por la función que cumple y social por la problemática con la que trabaja”.

II.2.- “lo social”.

Las primeras referencias de los educadores en Uruguay llegaron de Francia; primero fue la referencia del Centro Nacional de Formación y Estudios del Ministerio de Justicia de Francia “Vaucresson” en 1973 donde l’education surveilé” inspiró la creación y comienzos de los cursos de Instructores de la Escuela de Funcionarios. En 1989 se conocen las experiencias de uruguayos en el exilio

en Francia, donde se formaron y trabajaron como educadores especializados. Se conocieron los primeros textos en francés de Salomé y otros, que nos alentaron a seguir pensando que “otra” pedagogía para esta “otra” educación, era posible.

Lo social, daba significado y relevancia a la nueva figura, en ese momento tan particular de la vida del organismo, en pleno proceso de transformación y apertura, como de la vida del país, que se resistía la imposición de una democracia recortada; lo social, entre otros significados, pretendía con audacia, dar cuenta de todo: lo diverso, lo problemático, lo solidario, lo nuevo.

Lo social, era una referencia a la “apertura”, a salir del encierro que representó en lo político, la dictadura, y en lo social e institucional, para pensar las necesarias propuestas de cambio en los sistemas de privación de libertad y de internación.

Lo social, configuraba un espacio, nuevo por el reconocimiento de los actores que lo integraban porque el objeto pasaba a ser sujeto, el “sujeto de la educación” de Violeta Núñez, el niño, niña, adolescente. El hasta entonces protagonista, se debía reubicar como el agente de la educación, el educador.

Social, porque la educación no es función y tarea de uno solamente, sino de muchos más.

Pero si una educación pasa a denominarse “social”, algo se quería decir sobre el estado de situación de la educación que había; acaso, ¿había otra que no lo era? Sin pretenderlo, implicaba cierta interpelación a la educación y sus modalidades tradicionales instaladas social e institucionalmente.

Lo social, caracteriza la educación que se propone, le asigna una intencionalidad, le imprime una modalidad y le incorpora un enfoque nuevo, para la época. Se inscribe en el debate de ideas del momento: “contener” versus “promover”.

Pero promover no es ser guardián o portavoz de los derechos, sino justamente potenciar al otro, desde una concepción pedagógica.

III. Las dificultades en el desarrollo de los educadores sociales

Las dificultades en la implementación de las políticas se explican en el desarrollo alcanzado por los conceptuales que las sustentan, en su estado de situación y en el proceso de acumulación, síntesis y acuerdos, al momento de su implementación.

III.1.- La resistencia al cambio tuvo diversas manifestaciones.

Desde el punto de vista ideológico recibió cuestionamientos por la reubicación de los lugares de sus actores y en consecuencia de las acciones y relaciones. Desde el punto de vista conceptual abría un espacio nuevo, no reconocido, susceptible de ser transformado en educativo, pero que descolocaba el marco conceptual tradicional. Por último, aparecían nuevos actores en el campo de trabajo, cuya mera presencia amenazaba tradiciones y puestos de trabajo.

III.2.- El “peso” de lo educativo y lo social, en su versión tradicional, para la educación social.

Cuando la educación social pasa a tener propuestas y acciones pedagógicas que se “cruzan” (Núñez) con las políticas sociales, pasa a lidiar con todo el bagaje político, ideológico y cultural, del marco predominante históricamente instituido, que sustentan, lo educativo a través de la escuela (en su sentido más amplio como educación formal) y las políticas sociales muchas veces inspiradas en asistencialismo y control social.

Proponer educación generalmente es escuchado como proponer escolarización y hacer trabajo social muchas veces es percibido como asistir, ayudar al desvalido y decirle cómo debe superar su situación de vulnerabilidad. El desafío está en que lo social no anule lo educativo.

Operar en lo social “educativamente”, con la intencionalidad de promover aprendizajes en los participantes, nuevos conocimientos, habilidades y actitudes, no es fácil en si mismo pero tampoco es fácil que sea comprendido en el contexto. Por eso además, es

conveniente y necesario “mostrar” y “demostrar” lo que se propone y lo que logran los participantes; fundamentalmente a través de los logros, se podrán obtener los reconocimientos, aún insuficientes, a esta modalidad de la educación y a sus profesionales, los educadores sociales.

III.3.- La importancia de la evaluación.

Hablar de evaluar implica una referencia al conjunto conceptual de la *planificación/evaluación*. Con esto se quiere señalar que la evaluación será posible si hubo planificación. Y se coloca el tema de la evaluación en línea con la necesidad de “demostrar” que se venía desarrollando anteriormente.

La evaluación del proceso educativo que realizan los sujetos, la delimitación del alcance de sus aprendizajes, adquiere diversas dimensiones: en primer lugar es fundamental para el sujeto no solo aprender algo, sino ser conciente de su logro, porque esto lo integrará a su plataforma (Vygotsky) y será base de nuevos aprendizajes.

En segundo lugar es fundamental para el educador, para continuar con su trabajo, reconociendo los resultados alcanzados, del tenor que sean.

En tercer lugar es fundamental para que otros actores, institucionales, sociales y políticos, aprecien los resultados, reconozcan los alcances de nuevos enfoques y admitan nuevas propuestas.

IV. Los sujetos de la educación

IV.1.- Infancia y adolescencia.

Como consecuencia de su génesis, los educadores sociales han realizado importantes contribuciones al campo de la infancia y la adolescencia.

Una contribución en particular a la adolescencia, menos estudiada y atendida que la infancia, sin lugar a dudas requiere más de la sociedad en su conjunto, porque los adolescentes se encuentran en un proceso donde necesitan apoyo educativo para conformar su identidad, su lugar social, reconocimiento y aceptación, en una so-

ciudad como la nuestra, con una población numerosa en edad adulta y conservadora.

IV.2.- Las personas jóvenes y adultas

El campo de la infancia y la adolescencia, el ámbito institucional donde surgen y se desarrollan los educadores sociales, delimitan los niveles etáreos de la población con la cual han trabajado hasta el presente fundamentalmente.

En la educación parece que los únicos posibles participantes fueran niños, niñas y adolescentes. Las políticas de juventud tienen un reciente lugar y escaso desarrollo en el conjunto de las políticas públicas.

En la educación formal, uno de los problemas que va adquiriendo mayor visibilidad es la cantidad de personas jóvenes y adultas que se encuentran “fuera” y/o con un escaso y dificultoso recorrido en el sistema educativo formal.

Los resultados en la enseñanza media son un problema y motivo de preocupación: el Ciclo Básico lo culminan 2 de 3 estudiantes; y el segundo ciclo de enseñanza media lo culmina 1 de 3 estudiantes.

Según datos del Anuario Estadístico 2006, (indicadores de la educación formal)

- el 42,7% de las personas con 25 años o más, han alcanzado la educación primaria como máximo nivel educativo;
- el 30,3% de los jóvenes entre 15 y 25 años, han culminado el Ciclo Básico, como máximo nivel educativo.

Si pretendemos una política sustentada en los principios de la “educación para todos, a lo largo de toda la vida”, en su sentido más amplio y profundo y no como escolarización permanente, corresponde dejar planteadas algunas preguntas: ¿propuestas “educativas” de qué tipo? ¿cómo lograrían legitimidad y reconocimiento social? ¿cuál debería ser el perfil de los educadores que requieren? ¿qué indicadores será necesario construir?

Resulta evidente que la educación de personas jóvenes y adultas, en sus múltiples temas y modalidades, requieren de educadores

con un perfil específico y apropiado, para lo cual los educadores sociales podrán aportar desde su experiencia acumulada.

V. Los resultados de las prácticas, proyectos, programas y políticas aportarán luz sobre las dificultades conceptuales y políticas

V.1.- Los desafíos en la formación.

En la Ley General de Educación (diciembre, 2008) se crea el Instituto Universitario de Educación entre cuyos cometidos se define la formación de los educadores sociales, junto a otros profesionales de la educación.

Queda planteado el desafío de cómo se resuelve este tema que tiene que ver con la formación específica pero que se encuentra inscripto en un problema mayor, la “formación en educación”.

Por lo tanto, una vez más los conceptos y las políticas se retroalimentarán, con incidencia en la realidad educativa nacional para las próximas dos décadas por lo menos.

V.2.- Los desafíos en el desempeño profesional.

Los profesionales han tenido y tienen un papel a cumplir, siempre y cuando el colectivo se piense y se salga de los límites estrictamente profesionales, de la mera defensa gremial, para contribuir al campo de (toda) la educación, con la sistematización de sus prácticas, sus reflexiones pero fundamentalmente con sus actuaciones.

El simple desempeño profesional, que implica una opción política, ideológica y ética, produce efectos y consecuencias en las políticas educativas y sociales, que se manifiestan en:

- el sujeto de la educación y en consecuencia en el agente, como los conceptualiza Violeta Núñez;
- en el equipo de trabajo, en la medida que es donde se juega y se construye cotidianamente la profesionalidad y la concepción que la sustenta; es el ámbito de resonancia de las prácticas y de la vida cotidiana;

- en la institución donde trabaja, en la medida que se procure intencionalmente, que los aprendizajes y avances sean colectivos, tengan impacto institucional;
- en lo social, en la medida que si no hay cambios culturales en la sociedad en su conjunto, que continen los resultados de la educación, no se podrá avanzar.

Las prácticas profesionales constituyen el discurso permanente y cotidiano del debate social, interinstitucional e interprofesional, para la mejora de la calidad de vida de la población (porque se supone que las instituciones, los proyectos, los equipos y los profesionales son, todos ellos, un medio y no un fin en sí mismos).

El desempeño profesional es político en tanto constituye una intervención en un escenario social y cultural, incidiendo en los proyectos políticos en pugna, en las contradicciones de las clases sociales, sectores y grupos. De alguna forma incide en la correlación de las fuerzas que existen y operan en la realidad.

V.3.- Los resultados, la evaluación y la planificación.

La llave que abrirá la posibilidad de pensar, acordar, decidir y evolucionar, serán los resultados concretos verificables en los sujetos, sus aprendizajes, procesos, cambios, acciones, nuevas capacidades, conocimientos, habilidades, actitudes.

Conocerlos y difundirlos contribuirá a validar la propuesta educativa.

V.4.- La re/construcción de la pedagogía que requiere la educación social.

La educación social requiere elaboraciones teóricas y metodológicas. Estas podrán provenir de la investigación de los diferentes actores y disciplinas.

Pero la reflexión sobre el hecho o situación educativa, es la pedagogía. Los educadores sociales deben defender y contribuir a la reconstrucción de la pedagogía a los efectos de contar con esta disciplina esencial a lo educativo. Una pedagogía que se orientó, por momentos casi exclusivamente a lo escolar, abandonando su mirada

a lo educativo. Por lo tanto, para pasar de “los educadores sociales” a “la educación social” como campo definido dentro de la educación, se requiere, entre otros aspectos, un mayor desarrollo de la pedagogía; de la pedagogía (¿social?) de la educación social.

V.5.- Lo político en debate y construcción permanente.

Parece necesario y conveniente reubicar en los procesos de formación inicial y continua de los profesionales, lo político, como una perspectiva de análisis y de intervención. Debería ser ubicado con mayor jerarquía en tanto constituye un marco orientador de la formación, del desempeño profesional, de los programas y proyectos, de los cometidos institucionales (públicos y privados) y de la formulación de políticas públicas.

Si el mero desempeño profesional es una intervención política por sus efectos y consecuencias, en la medida que incide en la distribución del poder en la comunidad, entonces que lo sea por sus intencionalidades; esto requiere reflexión sobre lo social, cultural, económico, político y educativo; requiere planes y estrategias; decisiones y opciones.

Para finalizar, parece oportuno tomar como referencia el texto de Gramsci sobre los intelectuales, para pensar el papel de los profesionales de la educación, aquí y ahora:

“El modo de ser del nuevo intelectual ya no puede consistir en la mera elocuencia motora, exterior y momentánea, de los afectos y de las pasiones, sino que el intelectual aparece insertado activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, ‘persuasivo permanente’”.

LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL MEDIO RURAL; UN ESPACIO NECESARIO¹

Ed.Soc. Leticia Berrutti

El presente trabajo busca visualizar al medio rural como nuevo y necesario espacio de intervención educativo social, convocando así a la Educación Social a asumir el desafío como disciplina, de intervenir en este medio.

Así se procura generar un diálogo entre ambos conceptos, Educación Social y Medio Rural, no ya como nociones teóricas sino como espacios concretos trazados por múltiples determinaciones. Un diálogo de intercambio y trabajo continuo, que pretende ser traducido en prácticas, en experiencias que el día de mañana, puedan ser contadas y escritas por sus propios protagonistas.

El recorrido trazado de ambos conceptos buscará determinar una nueva propuesta de intervención educativa social.

El desafío es poder pensar la disciplina desde “otros” lugares, indagar, pensar, crear desde “otros” contextos (que no son los trazados por la disciplina desde sus comienzos). Esto es contribuir a su desarrollo, a su apertura, a su crecimiento, a su profesionalización, a su especificidad en, y más allá de los contextos.

“Se trata de hacer referencia a una posibilidad: un educador, una institución, una política educativa que sostienen frente a otro un posicionamiento contra lo inexorable, contra todo futuro definido de antemano. Este posicionamiento parte de la base de reconocer que el futuro siempre depende de las acciones y las decisiones de los hombres y las mujeres, contra cualquier profecía tecno-estadística. Contra cualquier anticipación que pretenda fijar un destino.”²

1 Ponencia presentada en: Encuentro regional de educación social. “Educación social como acto político y como ejercicio profesional” Montevideo-Uruguay, octubre de 2008.

2 Martinis, P; “Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto”, en “Pensar la escuela más allá del Contexto”, Martinis Pablo (comp.),

La nueva realidad rural... ¿Una “nueva ruralidad”?

La globalización no es sino la manifestación diacrónica, fenoménica, de aquella operación estructural del capitalismo, que consiste en la universalización de lo Uno, evitando con ello el efecto desorganizador de la ‘diferencia’ que segrega su misma máquina discursiva. La operación totalizadora es la que permite ejercer el control y la vigilancia de la diferencia, cuya irrupción interrumpe la homogeneidad en la que se basa todo sistema de dominación. La universalización de la ‘parte’ como ‘todo’ reside en la estructura misma del aparato de dominación, y su sincronía no cesa de encarnarse bajo las más diversas formas.”³

Pensar la educación y repensar la educación social en el medio rural, requiere de un análisis profundo de ese medio, de esa realidad. Que posee características propias, ritmos que acompañan su dinámica cotidiana, pero que no son ajenos a las transformaciones que se han dado tanto a nivel nacional como internacional.

En los últimos años la realidad mundial se ha visto sacudida por el avance de un proceso “globalizador”, el cual ha traído aparejado cambios significativos en las diferentes regiones; manifestándose de muy diferentes formas.

Si bien nuestro continente americano posee realidades muy distintas, los procesos de globalización han generado que estas realidades sufran consecuencias muy similares. Es preciso aclarar que no por casualidad estas consecuencias tienen tanta similitud, más allá de las culturas, tiempos, historias, América Latina comparte también una historia de saqueos, de invasiones, de injusticias, de “subdesarrollo”, que nos deja a unos más y otros menos vulnerables frente a los “nuevos cambios”.

El medio rural se ha visto sacudido entonces por la llamada “modernización”, impuesta por el capitalismo neoliberal imperante, el cual surge con el modelo tecnológico difundido por la llamada “Revolución verde” (*“modelo surgido en el período de post-guerra como respuesta al incremento poblacional, se desarrolla bajo el su-*

Editorial Psicolibros, Montevideo 2006, p264

3 García Hodgson, H. “Foucault, Deleuze, Lacan: una política del discurso” Ed. Quadrata, Bs. As., 2005

puesto que los problemas de la pobreza y el hambre eran básicamente problemas de producción”)⁴. Este modelo está asociado a la expansión de los monocultivos, la mecanización de las tareas agrícolas y principalmente el uso de fertilizantes e insumos químicos. Junto con la implementación de este modelo, donde prima el *dominio del capital* multinacional sobre el agro, aparece la precarización del empleo, la exclusión acelerada de los pequeños y medianos productores, la proliferación de los complejos agroindustriales donde priman las decisiones de los grandes capitales transnacionales, la creciente multiocupación y pluriactividad de los productores y asalariados⁵. Ésta modernización está signada por la incorporación tecnológica de capital, la aceleración del desarrollo de las fuerzas productivas y la transformación de las relaciones sociales de producción en el espacio social rural⁶. Cambios que hablan no solo de transformaciones mundiales, sino y particularmente transformaciones locales, que afectan las relaciones de trabajo, de producción y de vida de sus pobladores.

Estas características hacen a una “concepción de crecimiento económico” que pretende una transformación estructural, que “va de lo rural hacia lo urbano, de lo agrícola a lo industrial, y por ende de lo atrasado a lo moderno”⁷

En este sentido, varias son las definiciones que del medio rural se pueden hacer, pero es importante señalar aquí, como la definición que podamos hacer nos va a permitir o no descubrir la realidad rural y analizarla. Por ejemplo, según la F.A.O.⁸, la definición del sintagma “área rural” debe satisfacer dos criterios: uno está relacionado

4 Chiappe, M, “Sustentabilidad de la agricultura: un enfoque integrador”, en “El sector agropecuario en el Uruguay: una mirada desde la sociología rural” (comp: Chiappe, Carámbula, Fernández), Depto de C. Sociales, Facultad de Agronomía, Montevideo, 2007, p 252

5 Chonchol. J. “Por una nueva concepción de la reforma agraria y del desarrollo rural: asegurar la multifuncionalidad de la tierra” en Revista ALARSU, Num. 4 “La cuestión rural en América Latina exclusión y resistencia social. VII CONGRESO”, Edita Universidad Autónoma de Chapingo. Dirección General de Investigación y Posgrado. Noviembre, 2006

6 Figueredo S. “Escuela rural- actividades educativo-productivas bajo la mirada de la nueva ruralidad” Informe final de investigación del Taller de Sociología Rural. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República, 2007

7 Pérez C, Edelmir, “Hacia una nueva visión de lo rural”, en “¿Una nueva ruralidad en América Latina?” Giarracca, N(compiladora), CLACSO, Bs. As., 2001

8 Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.

con el lugar de residencia y el patrón de ocupación de la tierra, y el otro está relacionado con el tipo de trabajo que realizan sus residentes. En primer lugar, el área rural es generalmente un espacio abierto, con baja densidad de población. Una elevada proporción del área no habitada o de tierra utilizada se destina a la producción primaria (minería, agricultura, ganadería, forestación, pesca). En segundo término, los residentes del área rural dependen en gran medida (directa o indirectamente) de estas actividades primarias de producción como sus principales, si no las únicas, fuentes de subsistencia.

Teniendo en cuenta lo anteriormente señalado, y definiendo la población rural como aquella que reside en áreas de baja densidad de población y que trabajan en tareas agrícolas, ganaderas, pesqueras, mineras, estaríamos desconociendo la diversificación de tareas relacionadas con los servicios, comercio, industrias etc., se desarrollan en áreas rurales. Entonces acordamos con Piñeiro que es preciso no solo hablar de quienes viven en áreas rurales y se dedican a la producción primaria, sino también es necesario hablar de quienes viven en el medio rural y se dedican a los servicios, comercio etc., y de quienes no residen en áreas rurales pero realizan tareas en la producción primaria (ej: zafrales).

Poder dar cuenta de estas “tres categorías” es poder ampliar la mirada y reconocer el entramado de relaciones que se han ido tejendo entre el medio rural y urbano. Este proceso de acercamiento entre ambos desdibuja sus fronteras y hace que debemos re-significar, conceptos, significaciones y más que nada intervenciones.

Estos procesos “tan mundializados” parecen ser ajenos, o al menos distantes de la cotidianeidad de los productores y asalariados rurales. Pero al analizar los cambios en la forma de vida de los habitantes de áreas rurales, damos cuenta de que esos cambios afectan directamente en las subjetividades de los habitantes del medio rural. Las formas capitalistas así, han desplazado a la producción y organización de la familia rural, generando un fuerte empobrecimiento de las familias de productores y asalariados rurales.

Tales han sido los cambios que la llamada “globalización”, o al decir de Guattari el “capitalismo mundial integrado” ha provocado a nivel de las economías, las sociedades, el medio ambiente, que desde hace algunos años los organismos internacionales han comenzado a

pensar en un cambio en las políticas sociales especialmente focalizadas al medio rural, dando cuenta de la incapacidad que las mismas han tenido para dar respuesta a las problemáticas y necesidades de la población. Es así que surge el término “Nueva Ruralidad”, poniendo énfasis en las políticas enfocadas al medio rural, entendiéndolo como territorio complejo en donde se tejen y desarrollan relaciones sociales fundamentales para comprender las nuevas dinámicas de la realidad rural.

Muchos son los aspectos que esta nueva realidad denominada “Nueva ruralidad” trabaja, atiende, mira. Aspectos esencialmente relacionados a comprender el territorio, el espacio en donde se desarrolla la vida rural, las relaciones entre las personas, las acciones institucionales y la relación de éstas con los colectivos y las familias. Estos y las nuevas estrategias, comportamientos y relaciones de las familias y actores rurales con el territorio urbano, son parte del “foco” de la Nueva Ruralidad.

Para poder cumplir con los objetivos de desarrollo social y económico, equidad social, participación, fortalecimiento democrático, es preciso comprender estas nuevas relaciones, para desde allí y con todos los actores sociales (familias, colectivos, organizaciones, etc.) encontrar las mejores respuestas para cada territorio particular.

En este sentido se plantea el desarrollo sustentable como *“un proceso de transformación de las sociedades rurales y sus unidades territoriales, centrado en las personas, participativo, con políticas específicas dirigidas a la superación de los desequilibrios sociales, económicos institucionales, ecológicos y de género que buscan ampliar las oportunidades de desarrollo humano”*.⁹

Desde ésta perspectiva, se hace imprescindible trabajar desde la participación, la apropiación, la intensificación de la tarea común. Al decir de Barkin, *“una estrategia para promover la sustentabilidad debe focalizarse en la importancia de la participación local y en la revisión de la forma en que la gente vive y trabaja.”* Señala a la vez la necesidad de *“...la erradicación de la pobreza y la incorporación democrática de los desamparados dentro de una estructura*

9 IICA, 2002 citado por Fernández, E “La sociedad rural y la nueva ruralidad” en “El sector agropecuario en el Uruguay: una mirada desde la sociología rural” (comp: Chiappe, Carámbula, Fernández), Depto de C. Sociales, Facultad de Agronomía, Montevideo, 2007, p 37

productiva más diversificada.” “El desarrollo sustentable, en el análisis final, implica una lucha política por el control sobre el aparato productivo. Requiere de una redefinición no sólo de qué y cómo producimos, sino también de a quién le será permitido producir y con qué fines”¹⁰.

Una propuesta educativa... un campo de posibilidad...

Partimos por sostener que la tarea del educador social no solo tiene que ver con la responsabilidad de la transmisión de los contenidos y con la intencionalidad puesta en ellos, sino también es una tarea de compromiso con los educandos y con la realidad que nos toca vivir, compromiso como seres históricos, *“mi presencia no puede pasar inadvertida (...) es una presencia política en si misma” En cuanto presencia no puedo ser una omisión sino un sujeto de opciones*”¹¹.

En ese sentido los aportes de Barkin nos colocan frente al desafío de la construcción con las comunidades rurales del proceso de autonomía. Y este proceso debe ser generado desde todos los espacios posibles, en el entendido de que todo espacio, y específicamente todo espacio en el medio rural es plausible de convertirse en espacio educativo. La relación educativa no necesita de un piso de cemento, no necesita paredes de ladrillo, ni símbolos colgados de esas paredes. La relación educativa que se pretende dar a construir aquí, necesita de personas dispuestas a escuchar a los demás y escucharse a si mismos, dispuestas a esforzarse para organizarse, mejorar sus prácticas, pensar en sus acciones, pensándose con los otros. Necesita de un vínculo que se base en el respeto de saberes, en el conocimiento de la cotidianidad de una comunidad, en el compromiso con los contenidos transmitidos. Necesita una persona que cumpla el papel de “educador”, que respete esos vínculos, que conozca esa comunidad, que se comprometa con esos contenidos.

10 Barkin, 2001, citado por: Blixen, Colnago, González “Propuesta de evaluación de sustentabilidad en agricultura urbana para huertas vinculadas al Programa de Producción de Alimentos y Organización Comunitaria - UDELAR, Tesis de grado, Facultad de Agronomía, UdelaR, 2006, p18

11 Freire, Paulo “Pedagogía de la Autonomía”, Bs As, Siglo XXI Editores Argentina, 2005, p94.

Así el “espacio educativo” se transforma. Ya no como sinónimo de institución, ya no como algo estático, fijo, sino como resultado de múltiples y diversos recorridos.

El espacio se conforma por interrelaciones; y la espacialidad es condición de la multiplicidad de esas interrelaciones. *“El espacio se constituye a través de interacciones, desde lo inmenso de lo global, hasta lo ínfimo de la intimidad”*¹². En este sentido se hace imprescindible pensar el “espacio” como *acontecimiento*, donde se juegan una multiplicidad de elementos que tienen que ver no solo con la subjetividad que “los otros” van construyendo con sus propias trayectorias, sino también con como éstas se entrelazan con las determinaciones propias del territorio. Entender, o bien dar cuenta del espacio como “superficie resultante” de éstas múltiples determinaciones que se afectan las unas a las otras y así conviven, se desarrollan, crecen y cambian, es comprenderlo desde un “principio de complejidad”, donde los acontecimientos se vislumbran como procesos, como sucesivas interrelaciones que no poseen un orden y que no son explicables aisladamente. Alude a la coexistencia de distintas y diversas fuerzas, que se manifiestan siendo antagónicas, complementarias y simultáneas.

El espacio educativo es resultante de “lo educativo” que acontece, pero también resulta del vínculo naturalmente recíproco con esa multiplicidad de determinaciones que hacen a la comunidad y al territorio (como totalidad de relaciones de poder, políticas, administrativas, de parentesco, etc.). Se hace necesario comprender al espacio educativo como una especie de simbiosis entre los sentimientos personales, lo simbólico y lo colectivo.

El espacio educativo en el medio rural, retoma y cobra este mismo sentido, siendo productor de subjetividad, ligado estrechamente con las experiencias individuales, en mutua e indisociable convivencia con la naturaleza reinante y predominante, dando sentido/s de pertenencia no solo a los espacios, sino del territorio mismo. Y aquí se hace presente “el principio de continuidad de la experiencia”. Dewey plantea que el problema de la continuidad de las experiencias debía ser el criterio para distinguir aquellas experiencias

12 Massey D. “La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones” en “Pensar este tiempo, espacio, afectos, pertenencias” comp. Leonor Arfuch, Editorial, Paidós, Bs. As, 2005

educativas de las “antieducativas”. Sostiene que toda experiencia influye en algún grado en las “condiciones objetivas bajo las cuales se tienen experiencias ulteriores”¹³. En este sentido si una experiencia deja en los educandos preguntas, curiosidad sobre lo experimentado, fortaleciendo la iniciativa y generando el deseo de continuar experimentando, aprendiendo, podemos decir que estaríamos en presencia de una experiencia educativa.

Ciertamente podríamos pensar que lo que el autor señala en éstos párrafos se relaciona directamente con lo que García Molina llama “enriquecer el medio”, concepto que refiere específicamente a generar mayores oportunidades para la adquisición de aprendizajes. No solo se trata de colmar un espacio con símbolos y estímulos, un espacio más cálido, mejor organizado, sino que se trata de tener en cuenta el *espacio* el *tiempo* y los *ritmos*.

Enriquecer el medio, favorecer las experiencias ricas y valiosas tiene que ver con tener en cuenta las particularidades sin desconocer la totalidad, significa conocer a cada uno de los sujetos con los que trabajamos, pero también al grupo que con ellos se conforma, significa conocer de ambas formas de ser y estar, las potencialidades y los aspectos que obstaculizan la generación de experiencias valiosas, educativas.

En consonancia con estos aspectos que se han resaltado, los “principios pedagógicos” en los que se apoya la formación educativa para el Movimento dos trabalhadores rurais sem terra do Brasil (MST) contribuyen a ampliar la mirada y pensar más allá de “lo dado”.

Dentro de la extensa y rica documentación que posee el Movimento, encontramos parte de algunas definiciones que frente a lo educativo han realizado. Resulta interesante aquí referirnos a lo que según su método pedagógico llaman “Ambiente educativo”; *“Criar o ambiente educativo é mais do que enfeitar o ambiente físico (...). É principalmente ser capaz de se antecipar e provocar relações e situações de aprendizado; influir e tornar cada tempo o mais educativo possível, refletindo e recriando seus conteúdos e didáticas; construir circunstâncias objetivas que alterem a existência social*

13 Dewey, J. “Experiencia y Educación”, Cap. III “Criterios de experiencia”, (cuarta edición). Editorial Losada, S.A., Buenos Aires, 1945, p37

de todas as pessoas envolvidas no processo pedagógico, e que criem novas necessidades de aprendizado e de posicionamento pessoal e coletivo..."¹⁴

Para "poner en movimiento la pedagogía del Movimiento", como ellos señalan, es preciso partir de comprender el ambiente educativo, y dar cuenta de sus componentes. Se recuperan con énfasis aquí, tres de los componentes esenciales del ambiente educativo: "*Tiempo educativo*", "*Situaciones de Aprendizaje*" y "*Espacios Pedagógicos*"¹⁵. Estos tres conceptos dialogan en un intercambio que busca hacer de lo educativo un lugar preponderante en la vida cotidiana de los sujetos.

Para que sean espacios pedagógicos es preciso que se establezca la finalidad de la actividad y por ende su contenido. Así el espacio pedagógico está comprendido esencialmente por la *intencionalidad educativa, la finalidad pedagógica y los contenidos puestos en juego*.

El análisis que surge frente a los aportes de los autores señalados en páginas anteriores, y la contribución de los conceptos del MST, nos reafirma que en definitiva "*el espacio educativo no se agota en los límites de la institución*"¹⁶, y que hacer de las experiencias vivenciadas experiencias educativas, en espacios sociales enriquecidos, teniendo en cuenta los tiempos, los ritmos, las singularidades y las totalidades *de y con* los sujetos, es la tarea educativa social a desarrollar en el medio rural.

Así se pretende vincular aquí de manera indisociable *la experiencia educativa y el medio social*. La vinculación recíproca e indisoluble entre el medio social y el acto educativo surge con énfasis en la experiencia vinculada al medio rural, pero no únicamente. Este vínculo se mantiene más allá de los contextos y circunstancias, este

14 Movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST), "Método Pedagógico"; Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA); Coletivo Político e Pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro; Cadernos do ITERRA, Dezembro, 2004, pág 52.

15 Se entiende que los conceptos señalados poseen su pura significación si se les respeta su idioma de origen (Portugués), a los efectos de hacer más comprensible la reflexión los mismos serán desarrollados, deconstruidos por quien escribe en su idioma materno, pero se procuró no dejar de señalar lo antedicho.

16 Molina García, J; "Dar (la) palabra" "Deseo, don y ética en educación social", capítulo IV "Un modelo teórico de educación social: la ética del don", Editorial Gedisa, Barcelona 2003, p146

vínculo hace referencia a la esencia misma del “espacio educativo” como continentador del acto educativo social.

Al pensar en los espacios educativos en el medio rural, surge una particularidad que tiene el medio rural. Hay algo, que más allá de los análisis, los recorridos históricos, las determinaciones culturales; hace que la ciudad y el campo se diferencien; y particularmente: hay algo que hace que la educación en el medio rural se diferencie con la educación en el medio urbano... *la naturaleza*.

La vida cotidiana, si bien posee la misma estructura para todos los seres humanos, cobra particularidades ciertamente diferentes en el medio rural y en el urbano.

En la ciudad la convivencia se da necesariamente con “otros” seres humanos, y se da también con una cantidad de objetos que mediatizan esas relaciones con los “otros”.

Estos objetos no se encuentran vacíos, sino plenos de contenidos, intencionalidades, objetivos, que van moldeando nuestra vida al antojo de quienes los construyen y determinan.

La cercanía con los otros en el mundo de hoy puede crear encuentros, pero también, puede crear desencuentros. Esto es parte de la incertidumbre y los riesgos que genera según Bauman la posmodernidad¹⁷ signada por estos objetos y símbolos “moldeantes”.

Esta realidad parece estar por encima de sociedades, clases sociales, contextos, territorios, parece invadir todas las relaciones.

Pero si nos detenemos un momento, damos cuenta de que en otros espacios territoriales signados por otras particularidades, este arte, puede no ser arte de todos. Y aquí, el segundo y último aspecto a señalar.

En el “campo” la convivencia se da necesariamente con la naturaleza.

17 Concepto desarrollado por algunos autores contemporáneos, que comienza esencialmente por el análisis del arte en todas sus expresiones y que luego se traslada a todas las esferas de la cultura. Con matices refiere a los cambios en, las relaciones de poder, la comunicación, el mercado, el rol del Estado, etc., que se dan a partir del “pasaje” de la “modernidad” sus características, concepciones, recorridos y determinaciones, a un “estado de cosas” diferente, globalizado, liberalizado, mundializado. Parecería ser que la posmodernidad descompone rápidamente las “seguridades” que la modernidad se había encargado de instalar en las sociedades.

Pero ciertamente los procesos sociales, económicos, políticos y tecnológicos mencionados incluyen al medio rural, tal como el concepto de “nueva ruralidad” lo demuestra. Habiendo comprendido esto, no podemos dejar de señalar que en el medio rural es la naturaleza la que sigue predominando en la mediatización de las relaciones con los “otros”.

Si las relaciones en el medio rural se encuentran fundamentalmente mediadas por la naturaleza, las relaciones que con los habitantes de éste medio entablemos, estarán también mediadas por ella. Y esto debe ser uno de los aspectos más preponderantes en la educación desarrollada en el medio rural. Reconocer la naturaleza en la propia identidad de los sujetos, dar cuenta que la misma es parte constitutiva del medio social con el que nos vinculamos, debe ser resignificarla en cada acto educativo. La naturaleza entonces se vuelve contenido y vehículo para el desarrollo de una propuesta educativa, que integre la experiencia y la identidad de los sujetos, para poder trascenderla y recrearla, asegurando el acceso al “legado” cultural.

El medio natural hace a la identidad de los sujetos, está presente en sus actos más cotidianos, y cobra significaciones diferentes, pudiendo representar para algunos, descanso o esparcimiento, generando beneficios en la calidad de vida de esos sujetos, pero también puede representar el trabajo duro, cotidiano, las grandes distancias muchas veces intransitables, el aislamiento, la escasez de servicios, la imposibilidad de educación, de socialización.

La institución que forma a los Educadores Sociales en el Uruguay, el Centro de Formación y Estudios del INAU, plantea la “priorización en la intervención con niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social”. Entonces cabe aquí preguntarse ¿Qué significa encontrarse en situación de vulnerabilidad social? ; ¿No es vulnerable aquel que no residiendo en la ciudad no posee los medios para educarse por no tener cómo y con qué llegar a la escuela más próxima?, ¿no es también vulnerable aquel que no tiene la posibilidad de elegir qué y quien ser, por determinaciones que no solo tienen que ver con aspectos materiales, sino fundamentalmente culturales? ¿No es también vulnerable aquel que no encuentra apoyo económico, social, cultural para desarrollar un proyecto familiar y productivo?

Interesa aquí dar cuenta de las múltiples dimensiones que puede cobrar la vulnerabilidad, pero como en definitiva busca explicar lo mismo: “(...) *una condición social de riesgo, de dificultad, que inhabilita e invalida, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados, en la satisfacción de su bienestar -en tanto subsistencia y calidad de vida- en contextos socio históricos y culturalmente determinados.*”¹⁸.

Por lo tanto se busca dar cuenta aquí no solo de la *posibilidad* si no la *necesidad* de poder *intervenir* en el *medio rural*, con *todos* los sujetos. Habiendo comprobado no solo la existencia y necesidad de los sujetos que viven y sostienen la realidad rural, sino habiendo comprendido la necesidad que significa para la disciplina ampliar su campo de intervención y particularmente comenzar a construir su campo de investigación.

18 Crucella, Perona, Rocchi, Silva; “Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares”; Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional “Políticas Sociales para un nuevo siglo”, Concepción, Chile, Noviembre de 2000.

Bibliografía

BLIXEN, COLNAGO, GONZÁLEZ (2006) "Propuesta de evaluación de sustentabilidad en agricultura urbana para huertas vinculadas al Programa de Producción de Alimentos y Organización Comunitaria - UdelaR, Tesis de grado, Facultad de Agronomía, UdelaR,

CHIAPPE, M., (2007) "Sustentabilidad de la agricultura: un enfoque integrador", en "El sector agropecuario en el Uruguay: una mirada desde la sociología rural" (comp:

_____, Carámbula, Fernández), Depto de C. Sociales, Facultad de Agronomía, Montevideo.

CHONCHOL. J., (2006), "Por una nueva concepción de la reforma agraria y del desarrollo rural: asegurar la multifuncionalidad de la tierra" en Revista ALARSU, Num. 4 "La cuestión rural en América Latina exclusión y resistencia social. VII CONGRESO", Edita Universidad Autónoma de Chapingo. Dirección General de Investigación y Posgrado.

CRUCELLA, PERONA, ROCCHI, SILVA, (2000), "Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares", Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional "Políticas Sociales para un nuevo siglo", Concepción, Chile.

DEWEY, J. (1945) "Experiencia y Educación", (cuarta edición). Editorial Losada, Bs. As.

FIGUEREDO S., (2007), "Escuela rural- actividades educativo-productivas bajo la mirada de la nueva ruralidad" Informe final de investigación del Taller de Sociología Rural. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR.

FERNÁNDEZ, E (2007) "La sociedad rural y la nueva ruralidad" en "El sector agropecuario en el Uruguay: una mirada desde la sociología rural" (comp.: Chiappe, Carámbula, Fernández), Depto de C. Sociales, Facultad de Agronomía, Montevideo.

FREIRE, P (2005) "Pedagogía de la Autonomía", Bs As, Siglo XXI Editores Argentina,

GARCÍA HODGSON, (2005), "Foucault, Deleuze, Lacan: una política del discurso" Ed. Quadrata, Bs. As.

MARTINIS, P; (2006), "Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto", en "Pensar la escuela más allá del Contexto", Martinis Pablo (comp.), Editorial Psicolibros, Montevideo.

MASSEY D., (2005), "La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones" en "Pensar este tiempo, espacio, afectos, pertenencias" comp. Leonor Arfuch, Editorial, Paidós, Bs. As.

GARCÍA MOLINA, J., (2003) "Dar (la) palabra" "Deseo, don y ética en educación social", Editorial Gedisa, Barcelona.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST), (2204), "Método Pedagógico" ; Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA); Coletivo Político e Pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro; Cadernos do ITERRA.

PÉREZ C, Edelmira, (2001), "Hacia una nueva visión de lo rural", en "¿Una nueva ruralidad en América Latina?" Giarracca, N. (compiladora), CLACSO, Bs. As.

DE VIAJES, EXPERIENCIAS Y SENTIDOS

Ed. Soc. Hernán Lahore
Ed.Soc. Paola Pastore
Ed. Soc. Rudyard Pereyra

Introducción

Agradecemos la valiosa oportunidad que nos brinda ADESU¹ de participar en este Encuentro Regional donde la reflexión sobre el entretrejo de lo político y lo profesional se orienta al ejercicio de prácticas de emancipación de un Otro. Prácticas que adquieren sentido desde su especificidad pedagógica en el compromiso ético con la distribución igualitaria de los legados culturales.

El sentido, afirma Mèlich (2006), está abierto a la incertidumbre, se inventa, se construye. Al mismo tiempo hoy día menciona el autor, las instituciones se ven impotentes para realizar su función transmisora de sentido (Mèlich, 2006).

En la medida que se obstaculizan las oportunidades de construir sentidos sobre lo que nos pasa, se restringen las posibilidades de configurar identidades. Por ello, entendemos que la educación debe orientar sus prácticas hacia la creación de condiciones para la invención de sentido, de pluralidad de sentidos. Sentidos que permitan contar lo que nos pasa y quiénes estamos siendo, estableciendo nuevos y variados efectos de verdad, habilitando experiencias de construcción subjetiva, configuradoras de identidades.

Transmisión y mediación, dos movimientos que pautan la acción educativa. Experiencia, una palabra que queremos hacer sonar

1 Asociación de Educadores Sociales del Uruguay. Encuentro Regional de Educación Social: "Educación social como acto político y ejercicio profesional". Octubre de 2008. Montevideo - Uruguay

de manera más continua en, para y desde la educación. Así transmisión, mediación y experiencia, representan tres dimensiones desde las cuales pensar, decir y hacer nuestras prácticas profesionales, en tanto educadores sociales trabajando en diversas instituciones dedicadas, en nuestro caso, al trabajo con adolescentes.

Pensar la educación social en y para la experiencia del Otro, es decir, operando en ciertas condiciones de posibilidad para que algo les pase (Larrosa, 2003) a los adolescentes, de forma tal, que puedan construir nuevos y diversos sentidos sobre sí mismos, sobre los otros, sobre la sociedad y su cultura. Asimismo, operando en ciertas condiciones de posibilidad para la configuración de identidades integradas e integradoras, desde la diversidad y el reconocimiento de los otros.

A continuación presentaremos algunas reflexiones que nos atrevemos a compartir con ustedes. El punto de partida son las prácticas educativas en las que nos desempeñamos como educadores. Un proceso de revisión y búsqueda en nuestras prácticas nos conduce a pensar y escribir sobre algunos puntos claves que hoy entendemos orientan y significan la intervención educativa.

Entendemos que la práctica de la escritura es primordial para el desarrollo profesional, desafío que asumimos con responsabilidad buscando aportar al desarrollo de la profesión en nuestro país. Este ejercicio nos permite a su vez, dialogar con las prácticas de un modo distinto, interpelarlas, cuestionarlas y transformarlas.

El encuentro educativo: dos sujetos entretenidos

Estar entretenido, detengámonos por un momento en esta expresión. *Estar*, refiere a un modo de existencia, a una forma de hallarse en una situación, de encontrarse, de sentirse. *Entretenido*, adjetiva ese modo de estar. Lo hace desde diversas acepciones: supone estar ocupado, detenido, fascinado, apasionado.

La relación educativa implica un encuentro, casi por casualidad, de dos seres humanos que cruzan sus caminos. Seres diferentes, que por estar en dos momentos particulares y distintos de la vida, ocupan su atención en focos distintos. El educador, en tanto profesional de la educación y representante del mundo adulto, centra

su interés en la cultura y su donación. El adolescente, transitando esa etapa evolutiva y cultural, se preocupa y se detiene en la construcción y transformación de sus procesos identificatorios. En tal sentido, la relación educativa encuentra dos sujetos que están entretenidos en cosas distintas, pero sin embargo en estrecha relación: cultura e identidad.

El educador entretenido con la cultura

Para toda sociedad transmitir es un imperativo constante. Continuidad y discontinuidad traman los procesos de transmisión de cultura entre una generación y otra. Así la transmisión, es necesidad y posibilidad para la conservación de la cultura, pero a la vez e imperiosamente, es oportunidad para que devenga lo nuevo (Hausson, 1996). Dar para que otro reciba una herencia que por derecho le corresponde, pero que sabemos que al recibirla hará de ella y con ella sus propias transformaciones.

El educador *entretenido con la cultura* (García Molina, 2003) refiere a una exigencia respecto a la actitud deliberada de estar preocupado, ocupado y apasionado por la cultura, por sus bienes, y por las formas más apropiadas para hacerlos accesibles y que sean apropiados por los sujetos de la educación.

El adolescente entretenido en ser

Trabajamos con adolescentes *entretenidos en ser*, con su ser. Inscriptos en una multiplicidad de lazos, en flujos de ida y vuelta desde los cuales van consumiendo y produciendo, a la vez que se producen y se constituyen sujetos, en un mundo cultural que los condiciona pero no los determina.

La cultura ofrece un espacio simbólico desde el cual transitar y crecer, sobre lógicas de representaciones los sujetos van circulando por diferentes espacios. Entendidas en clave cultural, las adolescencias encuentran sus anclajes en las coordenadas en las que se desarrollan.

En el contexto de nuestras prácticas nos encontramos con adolescentes que han sido sistemáticamente invisibilizados (Krauskopf, 2004), y que se ven obligados a asumir responsabilidades que tradicionalmente se adjudican a los adultos. No obstante, se encuentran con muchas dificultades para acceder a los medios que les permiti-

rían cumplir con las mismas, siendo paulatinamente excluidos del mercado laboral, de la educación, de la salud y del reconocimiento en tanto sujetos responsables.

Cotidianeidades adolescentes pautadas por escasas oportunidades de interacción social, con débiles posibilidades para experimentar el capital cultural, y menos aún ser parte de las producciones culturales legitimantes. Desconexión, desafiliación, e invisibilidad en cuanto sujeto de derechos, caracterizan las condiciones de existencia que operan sobre las adolescencias excluidas.

La adolescencia es un momento vital de construcción y reconstrucción identitaria, de búsqueda, de ensayos, de exploraciones en sí mismo y en el entorno. Practicando y probando, los adolescentes viven y transitan los diferentes espacios de la vida cotidiana; la búsqueda y la producción de sentidos ocupa a los adolescentes y los mantiene entretenidos. Pero son ellos también los que nos convocan a reflexionar sobre nuestras estructuras sociales, nuestra identidad, nuestros valores, nuestro lugar en tanto educadores sociales.

Los espacios educativos muchas veces se disponen ofreciendo a los sujetos espacios sin sentido. Una educación que incorpore la lógica de tránsito (Auge, 2000) que rigen la autopista, el aeropuerto o el shopping es una educación que barre bajo la alfombra la identidad y la historia, para *fabricar* (Meirieu, 1998) sujetos que cohabiten con otros sin vivir con otros, que seleccionen sin elegir, que consumen sin participar, que contraten sin vincularse. Lo que nos preocupa es cuando los procesos identificatorios se engendran desde posturas esencialitas, desde las cuales se producen y legitiman únicas posibilidades de ser.

Serendipia educativa

Una historia que mezcla imaginación y tradición persa, cuenta que en lo que hoy es Sri Lanka, existía un reino llamado Serendip, en el que vivían tres príncipes muy peculiares. El padre de estos tres príncipes preocupado por su formación integral y no sólo por el poder, decidió que éstos deberían consolidar sus aprendizajes a través viajes.

En sus marchas, los príncipes encontraron que tenían el don del descubrimiento fortuito; gracias a su capacidad de observación, descubrían incidentalmente la solución a dilemas impensados. Todo esto quedó escrito en un relato anónimo que posteriormente leyó Sir Horace Walpole (1754), a partir de lo cual inventó la palabra “serendipity”, que puede traducirse al español como “serendipia”.

Este neologismo es utilizado hoy para denominar el modo en que se producen descubrimientos trascendentales, realizados gracias a un accidente o a una extraña casualidad aprovechada por el investigador. La posibilidad de encontrar cosas con un golpe de casualidad, que se mezcla con la sagacidad del científico, se ha concretado a lo largo de la historia de la ciencia en repetidas y diversas ocasiones.

Puede que algo de las historias y nociones que se entretajan alrededor del término serendipia puedan servir para dar cuenta de algunas situaciones que vivimos los educadores sociales en el marco del encuentro educativo con adolescentes.

Pensar la educación desde la serendipia, supone para nosotros dos momentos: el primero signado por el reconocimiento de la inevitable existencia de lo inesperado; el otro reconociendo que debemos trabajar para que “otras cosas” sucedan fuera de nuestros planes, lo cual implica, darle cabida, forma y sentido a lo acontecido inesperadamente en el encuentro educativo. No se trata entonces de aceptar lo inesperado con resignación, sino de trabajar desde un inicio para incorporarlo.

Esto no implica enrolarse detrás de posturas que desdibujen nuestro lugar y nuestras responsabilidades como agentes de la educación, sino que apuesta a enriquecer la travesía educativa con los elementos y signos que van surgiendo, reconociendo el enigma y la ingobernabilidad que ese adolescente representa.

El adolescente está especialmente entretenido con su identidad en un proceso de individuación, su construcción lo motiva, lo seduce, lo molesta, lo interpela. La identidad como aspecto trascendental en esta etapa del desarrollo evolutivo, se configura como categoría relacional, ello convoca a vincularse con otros en un mundo exterior en el que se van construyendo sentidos. Desde la educación, indagar, darle cabida, forma y sentido a lo inesperado contribuye y enriquece los procesos de significación que realizan los adolescentes.

El encuentro educativo inaugura un espacio simbólico desde el cual transmitir y mediar. Sujeto y agente desde su singularidad, compartirán mediante la propuesta educativa, el mundo cultural que les rodea, confrontando símbolos y códigos en un constante proceso de formación que afecta a los dos, desde lugares distintos.

En este encuentro y a través de la propuesta educativa, se promueve el surgimiento del acontecimiento, éste se presenta como algo externo al adolescente y lo implica en un recorrido hacia el afuera. Pero el acontecimiento es también el que habilita la posibilidad de experiencia que, como lo indica Jorge Larrosa, supone además que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí. (Larrosa, 1998)

En tiempos de sobre-información y pobreza de experiencias (Benjamín, 1933) la educación se constituye como posibilidad para que el adolescente pueda ir encontrando sentidos sobre lo que le sucede y sobre lo que es. La posibilidad de hacer experiencia brinda un campo de ensayo, así como los tiempos necesarios para portar distintas pieles. (García Canclini, 2004)

Pero toda experiencia es subjetiva y necesita de un sujeto abierto a que *algo le pase*, a salir a descubrir. Porque no es posible una transferencia de experiencia del agente al sujeto, ésta es algo único e intransferible.

El encuentro convoca a distintas responsabilidades. El educador está dispuesto a mediar y transmitir conocimiento, mediante la puesta en marcha de diversas propuestas y estrategias educativas (no pasa-tiempos) que procuran efectos de integración y acceso del adolescente a la cultura. El adolescente ira probando, desafiando, y buscando aquellos elementos que lo van formando y transformado, asumiendo su lugar en el convocatoria.

Ocuparse de la cultura y trabajar para que se sucedan acontecimientos que aporten a ese *hervidero de historias* (Larrosa, 1998), en relación a los cuales los adolescentes organizarán sus sentidos y construirán recorridos propios, no es una tarea fácil.

Como en el viaje de los príncipes del reino de Serendip el trabajo de mediación educativa con adolescentes nos expone significativamente a una travesía, que busca la articulación entre el individuo

y el ambiente, pero en la que no puede anticiparse todos los resultados.

En el encuentro educativo no sólo tiene lugar la experiencia del sujeto de la educación, el educador vive también esa pasión en un marco de riesgo que lo convoca a ir captando las posibilidades culturales del acontecimiento educativo. Esto involucra también movimientos para el educador. Los recorridos que iniciamos con los adolescentes implican *ex/ponerse* en el terreno de lo educativo; educador y sujeto se aventuran, porque la posibilidad de experiencia tiene algo de incertidumbre y ello supone un riesgo. (Larrosa, 2003) Trabaja para construir esos momentos que irán dejando marca, pero que serán “olvidados” por el educando, habilitándose así la verdadera búsqueda cultural.

Desde la propuesta de partida ambos van encontrando sucesos y problemas nuevos que lo llevarán a descubrimientos accidentales que culminan un camino de búsqueda. Allí la serendipia tiene un lugar, pero para que los descubrimientos accidentales que nos ofrece la experiencia puedan capitalizarse, tanto el sujeto de la educación como el agente, deben estar preparados.

El sujeto de la educación debe contar con los cimientos educativos para dejarse sorprender y luego capitalizar el descubrimiento cultural. El educador debe estar atento a las posibilidades de descubrimiento e ir provocando el interés por la búsqueda. En la ciencia se sabe que la buena suerte no es suficiente, como bien lo definiera Louis Pasteur, en los campos de la observación, el azar favorece sólo a la mente preparada. El de la mente preparada es un doble juego, que consiste por un lado en el reconocimiento de una disponibilidad del educador social para trabajar en la serendipia y disponer el ambiente para ello. Por otra parte, está la responsabilidad de despertar el interés del sujeto para que también él esté preparado para ir captando las posibilidades culturales que se le van presentando.

Por tanto, lo que nos disponemos a provocar está por un lado preconcebido y planificado, pero también, se desborda de incertidumbre, de dudas, e inquietudes. Está interacción entre lo esperable y lo que sorprende, permite al agente y al sujeto de la educación, andar y recorrer nuevos caminos

Morin nos plantea que la educación en general “tiende al programa, en tanto que la vida nos solicita la estrategia y, si es posible, la serendipia y el arte” (1999, p.66). A los educadores generalmente nos cuesta salirnos del programa y apelamos por ello a una estabilidad que siempre es ilusoria, teniendo en cuenta los terrenos inciertos en los que nos toca trabajar. Sólo cuando la “tierra se nos mueve” realizamos algunas modificaciones, pero pocas veces pensamos desde un inicio en una estrategia que apunte a la serendipia. Ello se trata, como lo venimos sosteniendo, de trabajar para que otras cosas sucedan más allá de lo esperado, para luego darle entrada, forma y sentido educativo.

Asimismo, supone también que los recursos humanos, materiales, temporales y espaciales de un centro educativo apuesten a la diversificación de la propuesta. Atender la particularidad de cada adolescente implica reconocer la complejidad de sus trayectos, sus invenciones de sentidos y sobre todo capitalizar sus descubrimientos.

Las adolescencias son prolíferas para la construcción de sentidos, y lo realizarán, estemos o no para acompañarles. Para sus narraciones se servirán de los instrumentos, símbolos o medios que tengan a su alcance, ya sean éstos, pocos o muchos, diversos u homogéneos, simples o complejos, humanos o deshumanizantes, propios o ajenos.

El educador pone en juego un saber, pero también habilidades personales que permiten que los adolescentes se involucren para que la mediación y transmisión se produzcan. Hay un conocimiento del “agente en situación”, es decir que el educador en su práctica va reconociendo sus habilidades y debilidades.

El agente de la educación debe permitirse su propia experiencia, dejar que algo también le pase en el acontecimiento educativo. Serán esas experiencias las que le ayudarán a aprender a responder “en situación”. Los adolescentes nos interpelan día a día, porque el desarrollo de sus procesos de crecimiento está directamente influido por el interjuego recíproco con el adulto.

Está claro que es la elección de contenidos de valor social y de metodologías adecuadas, la que convoca el interés adolescente, pero no podemos ocultar que los aspectos personales del agente de

la educación juegan un rol importante. Tampoco podemos caer en la trampa de jugar el papel de la amistad o el circo, estas posiciones tienen poco alcance y nos llevan a perder la doble referencia de adulto y de educador.

La educación implica el encuentro entre sujeto y agente, en un terreno donde les sucedan cosas que por lo general trascienden lo previsible. Estar atento a lo inesperado y transformarlo en oportunidad educativa implica una disposición a la creatividad. La búsqueda del acontecimiento educativo ubica al educador social no como creador de sujetos, sino como creativo que promueve descubrimientos.

Pensar un espacio para la serendipia implica apostar más que a los programas, a las estrategias educativas. La estrategia vincula las distintas variables metodológicas, orientando la tarea del educador en el marco de una diversidad de sujetos, sin que por ello devengan en un lugar diferenciado en sus oportunidades.

Si las experiencias de mediación y transmisión educativa con adolescentes son exitosas, quedará en ellos una especie de fondo de botella imperceptible a primera vista. Allí se alojarán las experiencias como *recuerdos olvidados*² que sólo serán perceptibles a manera de “inquietudes”. Es una inquietud por la cultura, que convoca al adolescente a entretenerse con ella y animarse a ocupar un lugar en la relación educativa. Relación que conforma el campo sobre el que se produce la transmisión, y en donde se “entrelaza lo azaroso del recuerdo y del olvido, abriendo de esta manera las posibilidades de lo inédito”. (Zambrano en Núñez, 2003, p.41).

Actores y andamios

Nuestra vida y acciones presentes se componen también de *recuerdos olvidados*. Aparentemente ocultos nuestros recuerdos están allí, más presentes de lo que suponemos, y son los otros quienes nos ayudan a evocarlos. No lo recordamos todo por completo, pero de vez en cuando algo de lo exterior convoca nuestras experiencias pasadas y las llama a escena habilitando el juego de nuevas adquisiciones.

2 Parafraseando el título del memorable cuento de Mario Benedetti editado en Montevideo por Trilce en 1988.

Los seres humanos, somos seres en situación. De cada situación, de cada historia de situaciones, deviene una humanidad específica. Toda singularidad reclama, necesariamente, alteridades que permitan al sujeto reconocerse y establecer sus límites y potencialidades. La percepción de la diferencia ayuda a construir una singularidad que es la base de cualquier identidad, pero toda identidad necesita de un tiempo y un espacio cultural para su existencia.

Las nuevas identidades se construyen en forma híbrida (García Canclini, 1989) y no suponen la simple sustitución de lo global por lo local, sino la configuración de nuevas formas combinadas de identificarse. La globalización ha influido en las configuraciones identitarias porque el espacio y el territorio, que son modos de representar la pertenencia a unidades socio-culturales y políticas- económicas, se han transformado (García Canclini, 1989).

La riqueza de la educación social en el trabajo con adolescentes radica en crear condiciones de posibilidad, para que se sucedan acontecimientos educativos en los que al mismo tiempo se valida la transmisión, la mediación y la invención de sentidos. El saber tecnológico ha de ser transmitido como herramienta de adaptación humana, pero sigue siendo necesario incorporar el legado simbólico que permite al sujeto interpretar el mundo y expresar lo que piensa, lo que siente y lo que es.

La historia y presente situacional del adolescente, establecen determinadas condiciones de existencia que singularizan los lazos con el pasado y determinan de manera original los múltiples aspectos de su identidad. En tal sentido, como afirma Melcior (2006, p.54), memoria, identidad y sentido son una única cuestión.

El desafío sigue siendo articular instituciones comunitarias y programas culturales, con propuestas esencialmente educativas que alberguen los tiempos, los espacios y los sentidos provisionales de los adolescentes, conectándolos con lo local y lo global del legado humano.

Se trata de ir asegurando los mojones para que los adolescentes puedan reconocer y retomar algunos caminos que los lleven a “viajes”, como los emprendidos por los tres príncipes del reino de Serendip, para consolidar aprendizajes e inventar sentidos.

Integrarse a la cultura tiene que ver con poder dar y tomar significados, es decir participar en los “procesos de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (García Canclini, 2004, p. 34)

En tal sentido, es a través de la narración como los seres humanos intercambiamos experiencias y construimos significados. La invención del sentido depende de nuestra capacidad narrativa, y es mediante la invención de sentidos provisionales como vamos configurando nuestra identidad en relación con las identidades de los otros.

La experiencia es el lugar donde los tiempos del sujeto se conectan, y desde allí irán surgiendo las narraciones que dan sentido a lo que el adolescente hace y es, pero también a lo que proyecta ser. Como educadores sociales estamos conminados a ser competentes en la tarea de convocar a los adolescentes a plasmar las narraciones que les brindan sentidos provisionales y los ayudan a construir su identidad.

La educación social encuentra sentido en la promoción de la participación como ejercicio de actoría social y construcción identitaria (Cussiánovich y Márquez, 2002). Un país como el nuestro, que ha sido marcado por las políticas neoliberales, ha impuesto fácilmente la lógica del mercado y el espectáculo del consumo, invitando a los adolescentes a integrarse en tanto posibles receptores-compradores, en detrimento de sus capacidades como actores-productores sociales y culturales.

Vemos con preocupación que los educadores sociales estamos siendo convocados por instituciones y organizaciones en tanto profesión que trabaja en la gestión de las poblaciones, más que para la transmisión y mediación cultural. Abogamos por que el crecimiento e inserción de nuestra profesión se incardine en el reconocimiento de un campo de responsabilidad basado en la pedagogía social y una especificidad que nos habilita a plantear propuestas de carácter esencialmente educativo.

Es desde la vocación e intención por educar que los educadores sociales debemos trabajar para la restitución de la actoría social adolescente como forma de construcción identitaria. Claro está, ello implica exigir al mundo adulto que comparta el protagonismo con

Otros que no son sus congéneres. Otros actores a los que hay que reconocer el derecho y la responsabilidad de participar protagónicamente, incluso si ello implica montar los andamios de lo inédito._

Bibliografía

AUGE, M. (2000). Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Barcelona: Gedisa.

BENJAMIN, W. (1998). Experiencia y Pobreza. En Discursos interrumpidos I. (pp.167-173) Madrid: Taurus.

FRYD, P, SILVA BALERIO, D. (2005). Adolescentes sujetos de la Educación Social y vulnerabilidad. Ensayo sobre la adjetivación de los sujetos de la educación. En Adolescencia y educación social. Un compromiso con los más jóvenes. (pp.13-30). Montevideo: INAU-CENFORES.

GARCÍA CANCLINI, N. (1989). Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México D.F.: Grijalbo.

_____. (2004) Diferentes, desiguales y desconectados. Barcelona: Gedisa.

GARCÍA MOLINA, J. (2003). Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Barcelona: Gedisa

HASSOUN, J. (1996). Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires: Ediciones de la Flor

KRAUSKOPF, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo. Buenos Aires: CLACSO

LARROSA, J. y otros (1998). La Experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Leartes.

_____. (2003): Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Barcelona: Leartes

MEIREU, P. (2001) La opción de educar. Ética y Pedagogía. Barcelona: Octaedro.

_____. (1998): Frankenstein educador. Barcelona: Laertes S.A.,

MÈLICH, JC. (2006). Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la educación. Buenos Aires: Miño y Dávila

MORIN, E. (1999) La cabeza bien puesta. Buenos Aires: Nueva Visión.

NUÑEZ, V. (1999). Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires: Santillana.

_____. (2003) El vínculo educativo. En Tizio, H [coord] Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía social y del Psicoanálisis. (pp.19-43) Barcelona: Gedisa.

SAVATER, F. (2003). El valor de elegir. Barcelona: Ed. Ariel.

SAVE THE CHILDREN. (2002) Hacia una participación protagónica de los niños niñas y adolescentes. Lima: Cussiánivich, A., Márquez, A.M.

CUERPO Y VÍNCULO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN ACOMPAÑANDO NUEVAS EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN Y EJERCICIO CIUDADANO RESPONSABLE

Lic. Psic. Gabriela Colombo
Ed. Soc. Erika Scocozza

En primer lugar, queremos agradecer al Instructor de Movimiento Corporal, RAÚL ECHEVERRÍA, quien desinteresadamente nos regaló su tiempo y conocimiento para que esto fuera posible.

El Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, tiene como encargo las instituciones Infancia, Adolescencia y Familia; el mismo tiene la misión de garantizar el ejercicio efectivo de la ciudadanía de los niñ@s y adolescentes del Uruguay, como corresponde a su calidad de Sujetos plenos de Derecho, implementando las políticas sociales dirigidas a estos en nuestro país.

Durante el 2008, en el Centro Diurno de la ciudad de Florida se llevó a cabo la “Escuela de Padres” así llamada y enmarcada en la propuesta de Talleres de la Red Social de Florida la cual integra INAU Florida y cuyo objetivo general es instituir ciudadanía. (lograr el pasaje de los individuos en personas críticas de su tiempo y cultura integrados en ellos mediante acciones educativas en pro de la distribución igualitaria del patrimonio cultural).

A través de esta experiencia, se pretendió propiciar el logro de la comprensión que el problema de un individuo es el de un grupo, favorecer el intercambio y reorganización de modelos de vida cotidiana a través de un consenso grupal, promover la liberación de nuevos canales de comunicación participativa y lograr que el sistema de vínculos se convierta en el soporte primario de respuestas organizativas nuevas.

La metodología utilizada fue la IAP (investigación acción participativa), como el modo de conocer desde el mutuo aprendizaje y a partir de prácticas concretas donde se proponga, se discuta y se planifique para construir desde la propia experiencia y poder hacer accesible este conocimiento práctico-reflexivo al colectivo.

Se realizó en Talleres semanales con un Equipo técnico colaborador en el desarrollo de las potencialidades comunitarias y generador de ámbitos de aprendizaje.

Compartiendo la experiencia

Un lugar...

El Centro Diurno de Florida está ubicado en una zona céntrica de la ciudad y da cobertura de atención de Tiempo Parcial a niños provenientes de familias que trabajan cercanos a este Centro pero que viven en zonas territorialmente excluidas de la posibilidad de aprovechar la estructura de oportunidades, con ausencia de protección social.

Es en este lugar... donde se oferta abordar un trabajo con padres de niños que asisten, que conlleve a una sinergia metodológica y a un aporte a la misión y objetivos organizacionales. Se optó por trabajar desde una perspectiva dialéctica, a partir de una metodología de investigación activa participativa, la cual restituye al SUJETO y habilita a hacer desde el lenguaje; potenciando al ciudadano. Es en esta organización donde se protagonizan prácticas con las que se pretenden operar transformaciones de la realidad.



Es en este contexto... que la revalorización de los afectos, la relación consigo mismo y con los otros, los roles asignado y asumido, se ponen en cuestión a partir de la resignificación y reinscripción de los mismos desde una perspectiva activa, participativa, o sea protagonista. Es a partir de escenarios en los que se articulen espacios de participación, donde se modificarán las representaciones e imágenes que tenemos de nosotros mismos y de nuestra sociedad.

Procuramos al decir de García Molina, “ser un “vehículo” que posibilite que algo diferente ocurra a través de promover nuevas experiencias”.

Por qué integrar al equipo de trabajo

Nuestra organización INAU, articula e implementa políticas sociales dirigidas a la infancia de nuestro país, así como también el abordaje familiar, sin embargo, no escapa a los embates contextuales y ha debido adoptar una metodología de trabajo más eficiente con la finalidad de que las familias (como parte del capital social) puedan ejercer efectivamente sus funciones, a través del modelo de rol, como por ejemplo la transmisión de valores, la complementación de roles, mecanismos de solidaridad, etc. O sea la transmisión de *activos* para poder acceder y generar estructuras de oportunidades a partir del ejercicio ciudadano.

Consideramos que *cada integrante del equipo* debe operar como agente de educación, proponiendo y sosteniendo contenidos culturales objetivados con la finalidad clara de generar efectos subjetivantes. El hecho de que padres, madres, educadores (todos integrantes de una misma organización) ocupen un lugar en un grupo, conlleva a que los roles se establezcan mediante una interacción continua. La pluralidad de personas en un momento dado establecen una interacción sistemática y estrecha entre sí, generando así redes identificatorias y llenando necesidades de afiliación, apoyo y amor. Un apoyo para desenvolverse mejor o confirmar el sentido de identidad y mantener la autoestima.

Los equipos involucrados, necesariamente deben ampliar su propio esquema conceptual referencial operativo, para poder trascender la “disciplina organizacional” y de esta manera acompañar la modificación del paradigma instituido.

Deben realizar un pasaje de saberes acumulados, apoderados por equipos de “expertos”, a un saber *vivencial*, reflexivo y pensado, donde se da lugar a la interrogación y operando este proceso en los campos disciplinarios.

Se comienza entonces a transitar por un camino de transinstitución, desarmando saberes y generando espacios alternativos de construcción de saberes a partir de una metodología dialógica.



DECONSTRUIRNOS nosotros es un espacio para posibilitar la
RECONSTRUCCIÓN del otro...

Por qué integrar lo corporal y la música

Las madres y padres del Centro Diurno ingresaban a sus niños posicionados desde la exclusión ya que históricamente en él se atendía a aquellas familias excluidas socialmente recibiendo éstas, pasivamente todo lo que la organización quería y/o podía brindarles.

En el proyecto de Centro se pensó que sería importante trabajar como uno de los temas centrales, la “inclusión-participación” de los padres al centro como punto de partida de nuevas inclusiones en la línea de aportar a la construcción ciudadana.

El lugar institucional que los padres poseían, se manifestaba en una pasividad extrema referida al vínculo con el centro, traducido éste en una posición corporal y gesto de “sujeción” frente a la organización que no permitía mantener una comunicación apropiada

y así adueñarse del lugar de sus hijos por lo tanto tampoco del lugar de padres.

Ya Wilhem Reich intentaba entender la personalidad humana en función del contexto social en que se producía. La suma de experiencias pasadas de la persona, su orientación de comportamiento acostumbrado, su patrón típico de comportamiento que establecido, estructurado e “inmovilizado”, subsiste, se repite, se acumula y se manifiesta en la actualidad. Ellas precisan ser advertidas, experimentadas y expresadas en un escenario novedoso para así, ser variadas acorde a la situación actual, y de esta manera ser resignificadas y entonces modificadas.



Se propuso un abordaje que integrara lo afectivo, de esa manera no sólo liberar contenidos sino también recuperar afectos ya que sus experiencias de vida estarían estructuradas y registradas en su cuerpo.

Para ello fue necesario combinar una actividad a nivel somático, con una táctica analítica en un nivel psíquico, desplegando así los canales de auto-expresión. Consideramos que al ampliar la expresividad de los estados emocionales, logramos desmecanizar nuestros movimientos y pensamientos. “Todo grupo de músculos con tensiones representa un conflicto emocional no resuelto y probablemente reprimido. La tensión es consecuencia de un impulso que busca expresarse y encuentra un freno basado en el temor, representando una actitud negativa (“no lo haré”, “no me doblegarán”, “no puedo”, etc.).”¹

¹ Gonçalves, Luis. Una Introducción al Análisis Bioenergético.

Se buscaba por otro lado, aumentar los niveles de tolerancia al estrés a través de la adquisición de nuevas experiencias en lo que respecta a los movimientos del cuerpo, ligado esto directamente a nuestra capacidad de sentir placer.

Metodología: MVE (movimiento vital expresivo)

La música, la sucesión de movimientos y el juego con el cuerpo tienen por objeto ampliar el contenido expresivo, facilitar el encuentro de cada uno consigo mismo y con los demás, re-posicionarse frente al contexto y el mundo. La dinámica combina momentos imitativos, para que el aprendizaje del movimiento se realice obturando lo intelectual y momentos libres permitiendo la expresión creativa a través del cuerpo, la toma de conciencia de la localización de sus trabas explore sus potencialidades.



Yo oigo y olvido
Veo y recuerdo,
Hago y entiendo

Un GRUPO de personas...

La excusa fue la Escuela de Padres de la Red Social de Florida, la certeza... instituir una metodología de trabajo en el Centro Diurno de INAU.

Algunos integrantes del equipo de trabajo, un conjunto restringido de personas que, ligadas por el amor a la tarea educativa, por constantes de tiempo y espacio y articuladas por mutua represen-

tación interna, se propusieron en forma manifiesta y de complejos mecanismos identificatorios, la tarea de constituir a través de la interacción-integración con padres, un espacio de trabajo.

Partimos de la base que las personas con quienes nos planteamos trabajar, manifiestan una situación de conflicto social, sin embargo no se perciben a sí mismas como portadoras de riesgo y por lo tanto como arquitectas de su propio destino....

”Primero debimos darnos cuenta de nuestros errores para que con esfuerzo y dedicación pudiéramos mirar lo que dejamos y ver hacia donde ir...tan solo con la práctica, una y otra vez, una y otra vez!!!” (una mamá refiriéndose a una dinámica corporal: Miro lo que dejo, miro hacia donde voy).

Sin conciencia clara de la propia identidad, los vínculos que se establecen se encuentran alienados, inclusive los vínculos con el espacio material, por lo cual no se desarrollan sentimientos de pertenencia a lo histórico-territorial.

Este grupo informal, parte inevitable de la vida organizacional, se viene conformando en fuerza instituyente, siendo los propios padres los que han comenzado a crear, proponer, cambiar, etc. ... “Permitánnos seguir creciendo mediante nuestro espacio. No nos corten las alas que nos han brindado, son horas de aliento, es un equipo humano compartiendo experiencias únicas e inolvidables, con errores y certezas pero con ganas de seguir luchando y aprehendiendo” (una mamá solicitando seguir con los encuentros)

En este escenario dinámico, donde todo el tiempo surgen nuevos actores y realidades, en esta *práctica cultural*, es que el ejercicio ciudadano se va modificando en relación a los nuevos-viejos contextos históricos y sociales que van siendo descubiertos, criticados y resignificados.

Es justamente la participación activa de este grupo, la que se viene constituyendo como una fuerza instituyente que busca caminos para resolver la diversidad de conflictos emergentes que reflejan la profunda crisis en desigualdades, exclusiones y discriminaciones hacia el ejercicio de una ciudadanía autónoma.

Un Educador Social...

Este espacio pretendió ser un lugar de protagonismo de los padres en la educación de sus hijos, un lugar donde reflexionar sobre este rol tan importante; donde confrontar historias similares, diferentes, con errores y aciertos, con el objetivo de construir colectivamente un nuevo conocimiento que surja del intercambio entre las diferentes familias que participaron de la experiencia, utilizando como herramienta fundamental el movimiento corporal, dejando cuestionamientos planteados, como forma de repensarse en el rol.

Ambicionó ser un “lugar” habilitador para los padres, reconociéndolos como portadores de conocimientos y experiencia; y también generadores de conocimientos novedosos, “brindarse” nuevas experiencias y también reconocerse capaces de ofrecerles nuevas oportunidades a sus hijos.

Se planteó una participación obligatoria de 8 encuentros, siendo éstos abiertos también a la comunidad.

Cada encuentro tuvo una intencionalidad, dando lugar a la palabra como forma de verbalizar lo vivenciado en el encuentro previo y posteriormente, la expresión corporal desencadenando nuevas interrogantes.

- Promovió un espacio de encuentro consigo mismo, hacia el interior de cada participante, donde poder pensar en cosas cotidianas, dando lugar al deseo de cada uno, (plantearnos ¿que deseo para mí como pareja, como padre o madre, para mi hijo, para toda mi familia y por último para esta sociedad de la que formo parte?).
- También originó que cada uno se responsabilice de su deseo, es decir que lo actúe, exigiendo, pidiendo, participando de todos los espacios que se brindan desde el Centro y la sociedad, buscando y creando nuevos espacios que ellos consideren necesarios.
- La relación desde el rol de educadora social, como coordinadora de los encuentros, fue de inclusión, el mismo estaba planteado y explicitado también desde mi rol de madre que venía a aprender con ellos, cosa que habilitó un vínculo especial con el grupo, sin desconocer mi rol e intencionalidad.

- Nos despojamos del lugar del “saber” para construir un saber colectivo, donde nadie enseñó a nadie, sino que existió un mutuo aprendizaje.

Un CAMBIO...
Micaela Albornoz
Madre del Centro Diurno Florida
“ESCUELITA DE PADRES”
Cuerpo y vínculo.

Una forma de conocernos, de conocerme. Un espacio y una experiencia inolvidable para mí. Mi hijo concurre al INAU, Casa Cuna de Florida desde los dos años y hoy tiene cuatro.

Nuestra comunicación con las autoridades y maestros de la institución era la clásica historia de siempre:

“Necesitamos arreglar acá...”

“Su hijo tiene que estar aquí a tal hora, y retirarlo a tal otra...”

“Necesitamos actualizar los datos del papá o la mamá...bla, bla, bla...”

En fin, cuestiones curriculares que hacen al funcionamiento de la misma pero que se alejaba de poder establecer un vínculo más estrecho entre funcionarios y padres. A menos que fuera por una razón x.

Hoy esa razón tiene nombre y apellido: ESCUELITA DE PADRES que se ha desarrollado 8 martes consecutivos. Un lugar de encuentros, expectativas, emociones, diferencias, pero con un común denominador: SER PADRES, hombre, mujer e hijo a la vez, con virtudes y certezas pero con ganas de repensar y aprender.

En la primer jornada, (así lo llamo porque desde el primer día pasamos a formar un grupo humano trabajando juntos por un fin) estábamos llenos de expectativas algunos porque en la puerta había un anuncio que decía: “concurrir con ropa cómoda” y otros pensando en la tradicional reunión de padres en donde se habla, (bla, bla, bla) de la educación de nuestros hijos y al final, generalmente,

te piden alguna colaboración. Es decir, la aburrida y rutinaria reunión de siempre. Y lo peor es que restaban 7 más!! JAJA!!

Desde ese martes todo fue diferente, comenzamos de una manera extraña a conocernos entre padres porque simplemente ¡¡nos tocamos!! Por supuesto con la guía de Raúl, nuestro profesor de Movimiento Corporal. Al principio sonaron muchas risas, quizás de incomodidad porque era nuestra “primera vez” conociendo al otro a pesar de haber estado dos años cruzándonos por los pasillos. Éramos un grupo de padres pensando como adultos y haciendo cosas de niños: riendo, experimentando, conociendo, tocando, reflexionando... Podríamos decir que fue una muy buena primera impresión!! Lo cual nos incentivó a volver el martes siguiente a pesar del cansancio y las problemáticas del día a día, estábamos prontos para comenzar nuestro espacio.

En cada encuentro buscábamos superarnos en los ejercicios que se nos planteaban así como en nuestra vida, primero convencidos de lo que somos como seres humanos para luego desempeñar lo mejor posible nuestro rol, sea cual sea.

Respecto al vínculo tanto de los educadores y Directora como entre los padres cambió desde aquel primer día porque nos conocimos lo suficiente como para saludarnos en la calle o cuando nos cruzamos en la escuela, más allá de ser el papá o la mamá de...y eso te llena el alma... al compás, a su vez, de los movimientos y la sintonía que nos propone Raúl, que nos propone la vida...

En lo personal esta fue una experiencia inolvidable, digna de ser contada y de volver a repetir. Fue un placer!!!, porque esa es la palabra, compartir este momento contigo mamá y papá, conocerte, mirarte, respetarte, escucharte, comprenderte, hablarte, hacerte bien, gracias!!! por estar ahí y aunque por un tiempo nos vamos a extrañar...por suerte entre nosotros se ha creado un vínculo mediante nuestro espacio: ESCUELITA DE PADRES: En donde tiene sentido estar ahí, ocupando este lugar. Y a aquellos papás que por h o por b no pudieron concurrir...otra vez será!! Esta ya no la van a poder experimentar!!

FUE UN PLACER Y GRACIAS

Carta de una mamá del Centro Diurno Florida

Bibliografía

COLOMBO, Gabriela; SCOCOZZA, Erika. S/D. Conferencia: Construyendo Ciudadanía.

CRUZ, M. 1999. Hacerse cargo. Sobre responsabilidad e identidad personal. Paidós. Barcelona.

DABAS, Elina. 2003. Red de Redes. Paidós. Buenos Aires

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

GONÇALVEZ, Luis. S/D. Análisis Bioenergético. Editorial C.E.U.P. Montevideo.

GUTIERREZ, Fabiana, MARTINEZ, Beatriz. 2008. Psicología y Organización del Trabajo IX. Crítica de la Cultura Organizacional. Paidós. Buenos Aires.

MULLER, V. "El niño ciudadano y otros niños", en *El Niño*, Revista del Instituto del Campo Freudiano-Centro Interdisciplinar de Estudios del Niño, a, N° 5; pp. 13-21. Barcelona.

NUÑEZ, Violeta. 1990. *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.

NUÑEZ, Violeta. Conferencia. Los Nuevos Sentidos de la Tarea de Enseñar más allá de la dicotomía "Enseñar vs Asistir". S/D.



NUEVOS TERRITORIOS EN EL ACCIONAR EDUCATIVO-SOCIAL, EDUCADORES SOCIALES EN EL C.E.D. (CANELONES)

Ed.Soc. Ellany Lucas

Ed.Soc. Aníbal Argimón Pérez

A partir de la inserción de dos educadores sociales en CED INAU en la ciudad de Canelones y que están ejerciendo tareas que si bien están dentro del campo de lo educativo social, al mismo tiempo parecen tomar distancia de las tareas que habitualmente realizan estos profesionales, queremos intentar dar cuenta del ejercicio profesional del educador/a social en este dispositivo.

Esta inclusión de educadores sociales en dispositivos como el CED obedece a una propuesta de trabajo a nivel departamental en INAU y en Canelones. Nos parece importante señalar que el surgimiento de nuevos lugares para la intervención de los educadores sociales obedece a una planificación de como se llevan adelante las intervenciones educativas, de cual es la centralidad en las estrategias de intervención, y que no se trata de la mera ocupación de lugares faltantes que se ocupan con el primer profesional que se atraviesa en el camino¹.

Lo que parece cambiar con mayor notoriedad es el hecho de que al ocupar los lugares que están ocupando las educadoras y los educadores sociales en INAU Canelones, estos profesionales no están en contacto cotidiano con un grupo de niños, niñas, adolescen-

1 Una cuestión que hay que entender es que los equipos de trabajo de los CED, tal y como están pensados en esta propuesta, no están completos. Desde la propuesta del departamento se proyecta la creación de los ETAP (Equipo Técnico de Apoyo) compuesto por Psicólogos y Asistentes Sociales. En este esquema el ETAP realizaría el trabajo de Línea Azul y de Juzgados, siendo los educadores sociales los encargados de hacer seguimientos y la atención de las demandas. El Equipo de Trabajo quedaría formado entonces por Educadores Sociales, ETAP y Dirección. El equipo elabora estrategias de intervención, donde la centralidad es lo educativo social con aportes de otras disciplinas.

tes, jóvenes o adultos en un horario de 4 a 6 horas. No se trabaja directamente en centros o servicios.

Las tareas que se realizan en los *centros clásicos*² de actuación pasan no a un segundo plano o nivel subordinado de prioridades. Pero si hay un corrimiento de la centralidad de esa tarea y una ampliación a otro tipo de tareas. Entrevistas o consultas con instituciones públicas de orden diverso, escuelas, liceos, juzgados, comisarías de policía, policía comunitaria, comuna, intendencia, hospitales, ong's, familias. La exclusiva intervención es este tipo de centros parcializa el potencial educativo social.

En tal sentido, la comprensión del alcance de este nuevo territorio de actuación permite poner no solamente a la institución en movimiento sino también a nuestra profesión y a nosotros mismos como técnicos profesionales de la Educación social.

Complejidades

Para la Jefatura Departamental de INAU la centralidad de las intervenciones de la institución es la intervención educativo social.

Hasta ahora lo más complejo no ha sido llevar a cabo esas tareas. Sí se hace complejo determinar que de las intervenciones es lo educativo-social. Es decir ¿Cómo proponer una actividad educativa o un proceso educativo a partir de una entrevista que se realiza para responder a un oficio judicial? ¿Cómo es una tarea educativa cuando se atiende una denuncia vía Línea Azul?

No todo lo que el educador/a hace es educativo, no toda tarea llevada a cabo por un profesional de la educación social apunta a crear un espacio de producción de saber. Tal vez una posible respuesta a la pregunta *¿Qué hacen ustedes ahí?* está en que hay otros saberes a poner en juego en las relaciones que se establecen cuando se producen esos encuentros con un otro tan cargados de desconocimiento, incertidumbre, sorpresa. En la línea del pensar desde una dimensión educativa vemos como potencia, como virtud para ejecutar algo o producir un efecto, la posibilidad de potenciar el dispositivo de primer encuentro como forma de generar vínculos y acuerdos con quienes se acercan a nuestro Centro.

2 A efectos de ser claros en el planteo cuando hablamos de centros clásicos hacemos mención a: internados, calle, INTERJ, clubes de niños, centros CAIF, etc.

Pero en otro sentido: ¿cómo es posible visualizar en una situación problemática el hacer lugar a una intervención de corte educativo-social? Tal vez se imponga aquí la necesidad de pensar la noción de campo de actuación. Campo y no territorio. Campo porque se da en un espacio concreto de actuación pues las fronteras con otras disciplinas son muy laxas (además de que muchas de las tareas que hoy hacemos nosotros, ya la han hecho y la siguen haciendo otros profesionales).

César Germaná plantea que: *la noción de campo ha sido planteada por Bordieu para dar cuenta del conjunto de relaciones objetivas en las que históricamente se encuentran ubicados los agentes y con la cual intenta sobrepasar las arbitrarias oposiciones entre estructura e historia, entre conservación y transformación*³ [...] los campos son espacios estructurados de posiciones (o puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en esos espacios y pueden ser analizadas independientemente de las características de sus ocupantes. El campo es un sistema de posiciones que ocupan agentes en la política o la cultura [...] el campo intelectual a manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo⁴.

Germaná cita a Bordieu: *la estructura del campo es un estado de relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones comprometidas en la lucha, o si prefiere, de la distribución del capital específico que, acumulado en el curso de las luchas anteriores, orienta las estrategias ulteriores. Esta estructura, que está en el principio de las estrategias destinadas a transformarlas, es ella misma un juego: las luchas en las que el campo es el lugar, tienen por desafío el monopolio de la violencia legítima (autoridad específica) que es la característica del campo considerado: es decir, en definitiva, la conservación o la subversión de la estructura del capital específico*⁵.

Tenemos entonces un campo de actuación profesional e intelectual en el que los educadores sociales comienzan a ejecutar sus líneas

3 GERMANA, César, Revista de sociología, Vol. 11, 1999, Núm. 12

4 ídem

5 ídem

de fuerza propias pero encontrándose, en el camino de construcción de su nuevo campo de actuación profesional, con otros actores que ya estaban en ese campo y con los cuales hay que interactuar y también luchar. La lucha que planteamos aquí no es un enfrentamiento a muerte entre disciplinas, por ver cual de ellas es capaz de sobrevivir y determinar así la dirección del campo, la orientación de la intervención. La lucha que planteamos tiene relación con el interés en definir las *cuestiones educativas de las intervenciones realizadas*.

Una posible línea de análisis que ayude a definir las cuestiones educativas de las intervenciones realizadas puede entrecruzar desde la noción de VISION. ¿Cuál o como es la mirada de un educador social?: procesos, proyectos de trabajo individuales, proyectos particulares para cada familia, desarmado de algunas situaciones para analizar cuales de las problemáticas pueden dar lugar a una intervención de corte educativo, establecimiento de un espacio (o LUGAR⁶) educativo en el marco de una intervención judicial.

6 GARCIA, Molina, *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*, Ed. Gedisa, pp. 111.

Intervención

Tomando como muestra el mes de Agosto lo realizado por los Educadores Sociales en el CED CANELONES tenemos lo siguiente:

❖ Informe de Actuación del Mes de Agosto de 2008.

Aspectos Cuantitativos;

Cantidad de días hábiles del Mes de Agosto.	Cantidad de Visitas domiciliarias realizadas efectivamente.	Cantidad de Informes Respondidos.	Cantidad de Casos en los cuales se ha realizado seguimiento específico y asertivo.	Cantidad de casos sin atender
19	20	(Pendientes de julio) 4- (Línea Azul) 4- (Canelones) 5- (Cerrillos) 1- (Sta. Lucía) 6- (Sta Rosa) 2- TOTAL: 22 Inf.	5 de 11 planificados.	6 seguimientos Muchos oficios atrasados aún.

En resumen, en 19 días de trabajo se efectuaron 20 visitas domiciliarias, 22 informes judiciales y de Línea Azul, se trabajaron 5 casos con modalidad de seguimiento, y se atendieron casos en la sede del CED, que no pudimos cuantificar.

Hay un corrimiento en lo que hace a la concepción de relación educativa. No se trata de un educando/a sino de un sujeto pluridimensional con una problemática puntual y donde la intervención es también puntual, por lo menos en su inicio. Esto responde a la esencia del centro donde estamos trabajando, es un centro de estudio y derivación.

Desde la Jefatura del departamento la noción de Estudio hace mención a poder detectar aspectos sobre los cuales es posible hacer una intervención y un seguimiento educativos.

Hay una cuestión de límites de la intervención que no podemos soslayar. Llegamos a una familia por un emergente y si bien podemos ver lo estructural del emergente quedamos preguntando ¿el educador/a social desde un CED puede aportar elementos para dar respuesta a problemas de tipo estructural? ¿eso hace que el rol del educador no tenga validez?

Elementos que encontramos dentro de este ejercicio profesional:

- A) Contactos con familias o individuos que concurren asiduamente al Centro
- B) Contactos con familias o individuos que concurren esporádicamente al Centro
- C) Contactos con familias o individuos que concurren por primera vez al Centro
- D) Contactos con familias o individuos que concurren por única vez al Centro
- E) Contactos con personas que denuncian a otro
- F) Contactos con familias a través de Línea Azul
- G) Contactos con familias a través de visitas por Oficios Judiciales
- H) Contactos con familias a través de ILAYA

La forma: La multiplicidad de variedades que toma el contacto con las familias o individuos (madres, padres, abuelos, jóvenes, adolescentes, niños); el tiempo de dedicación a cada intervención como una variable que difiere totalmente de las dinámicas de los centros clásicos de actuación y de la tarea clásica del educador/a social. Esto lleva a comprender una vez más la maleabilidad de la identidad del educador/a social. Coloca también a la profesión en un lugar de potencialidad de cruzar sus propios límites.

Tenemos entonces: Multiplicidad de variables, un tiempo limitado, tiempos desfasados, nuevos modelos de actuación.

La acción del educador(a) orientada a objetivos que permitan trascender la puntualidad de la demanda. No se trata de anular la demanda, esta es parte fundante del motivo de acercamiento, por lo tanto hay que recibirla, escucharla, darle su lugar.

Lo potencial: lo activo de los sujetos se tienen siempre en cuenta. El educador tratando de sacar a luz la capacidad de empoderamiento que, tenemos como presupuesto, ya traen los sujetos que se acercan al centro.

Sucede por ejemplo lo siguiente:

A) Cuando una situación familiar se presenta confusa con entredichos y ansias por testimoniar de todos los miembros del núcleo familiar, se propone un modo de entrevista que permita a cada integrante tener un tiempo para expresar su modo de comprender la situación familiar.

B) Cuestionamientos a un adolescente que se presenta desde el inicio de la entrevista como *nervioso*: se establece una charla orientada hacia la comprensión de que no es un adolescente “enfermo”, que las cuestiones de inestabilidad emocional⁷ son una característica humana que requiere en ocasiones ayuda de medicamentos. Intentamos que el adolescente evite encasillarse en un rótulo como el de *ser nervioso*, ya que las rotulaciones plantan en un sitio que es difícil de mover.

Los términos en los que hablamos con este adolescente invitan siempre al movimiento, a la proyección y a la utilización del diálogo como herramienta para el relacionamiento. Allí resaltamos además la importancia de no cortar la medicación y de lo saludable de seguir el tratamiento minuciosamente. Generamos un espacio para pensar juntos en la *buena voluntad de la abuela* frente a la toma de la medicación, comprendiendo la actitud no como correccional, sino de cuidado y responsabilidad. Utilizar la buena voluntad en clave de reflexión.

⁷ Cuando hablamos de inestabilidad emocional no hacemos nuestra la concepción, sino que la tomamos prestada de otras disciplinas.

Cuestiones latentes

Nos quedan algunos nudos por resolver, nos encontramos con límites de conceptualización acerca de la intervención.

Las conjunciones de las representaciones sociales de la misma cosa. Es decir, la representación social de la infancia ¿El niño, tiene que estar en su casa, en un Hogar?: hay aquí una representación de un *deber ser*, un *deber estar*. La representación social del rol de INAU como institución rectora de los derechos de los niños, niñas y adolescentes ¿Cómo dar cabida a lo que se nos demanda en este *deber ser* y *deber actuar* que nos plantea la comunidad?. La representación social de la Justicia y de la actuación del educador/a social ¿cómo elaborar un *informe evaluatorio de la dinámica familiar* o un *informe moral de una familia* teniendo como herramienta una sola entrevista con esa familia?

No se trata de no hacer esas tareas, no se trata de abandonar el *deber*. Hay que dar cabida a estas cuestiones, lo exige una institución, lo exige la comunidad, lo demanda una familia, lo difícil para nosotros es el ¿CÓMO?.

Hay tantas representaciones sociales en circulación y en contacto que se hace necesario entre otras cosas elaborar redes concretas de intercambio institucional. Intercambio de información e intervenciones con los distintos actores que intervienen en cada situación. Pensar en la elaboración de estrategias globales de intervención.

El arbitraje entre las representaciones sociales, la dificultad de establecer relaciones educativas en este contexto institucional, la concreta necesidad de dar respuesta a todos los casos planteados con todas las variable referidas, colocan al rol de los educadores sociales del CED en un lugar de frontera, de límites. Una vez más la experiencia educativo social amplía las fronteras de la praxis. Cuando hablamos de experiencia hablamos de nuestra experiencia en este centro y con esta tarea que está recién comenzando, en construcción.

Demandas desde el Juzgado;

Desde un *deber ser*, marcado por mandatos morales, sociales, miradas objetivas y muy puntuales

De seguimientos.

INTERVENCIÓN

Demandas desde la comunidad; con una visión y percepción sobre la infancia toda (bien genérico), signada por otro deber ser, sumado al deber estar, deber actuar, deber responder...

Visión de carácter asimétrico, autoritario sobre

Las relaciones sociales, e institucionales (deber ser, actuar y responder de Inau también).

Demandas e inquietudes desde el equipo educativo social.

Esto comprende una mirada pluridimensional del sujeto, de la familia y de las situaciones.

Con un enfoque que responda a la cultura de la época, a los contenidos generacionales (muy maleables) que traen los sujetos de intervención.

CENTRO DE ESTUDIO Y DERIVACIÓN.



¿QUÉ TENEMOS QUE SABER SOBRE LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN?, Y ALGUNAS COSAS MÁS IMPORTANTES...

Ed. Soc. Diego Silva Balerio

Ed. Soc. Oscar Castro Prieto

1. Presentación

Las funciones de los educadores sociales remiten a dos condiciones: potencia y responsabilidad. Implica delimitar un espacio de dominio, un campo de posibilidades de acción, y consiguientemente remite a un conjunto de responsabilidades y garantías para los sujetos de la educación.

Tradicionalmente se enfatizan las funciones educativas de atención directa, las que son específicas de nuestra profesión: transmisión, mediación, enriquecer el medio (García Molina, 2003), pero prestamos poca atención a otras funciones no específicas de los educadores sociales, propias de un ejercicio profesional de la educación social, que son compartidas con otras profesiones de lo social. En esta última categoría se pueden destacar las siguientes: Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos; Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos; Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos. (ASEDES, 2007)

En este trabajo nos interesa detenernos en la necesidad, competencia, función de recopilar y analizar información acerca de los contextos sociales, culturales, educativos, etc. que los profesionales de la educación social debemos realizar para ejercer nuestra profesión.

Esta función podemos desagregarla en las siguientes dimensiones:

- Conocer sobre los sujetos con quienes trabajamos, fundamentalmente de las necesidades educativas de la comunidad, proyecto, grupo de sujetos, o un sujeto en particular; acerca de los proyectos e iniciativas educativas de la institución en la que trabajamos, las políticas sociales y educativas que se desarrollan en el ámbito municipal y de los entes autónomos y los ministerios; y respecto a las normas jurídicas que están involucradas en nuestro trabajo en tanto posibilitan o limitan nuestro accionar profesional.
- Ejercer la capacidad de análisis acerca de las necesidades educativas, las ofertas de las políticas educativas y sociales y las posibilidades de facilitar a los sujetos de la educación de los recorridos más amplios para su integración y circulación social.

El ejercicio profesional requiere un ejercicio de responsabilidad y de respeto por los sujetos de la educación, en la medida que requiere hacer un manejo crítico de la información privada de las personas con las que trabajamos. Debemos explicitarles desde un inicio que necesitamos información, que vamos a recogerla, solicitarla y a usarla para su beneficio y para potenciar el proceso de aprendizaje.

2. Principios del uso de la información

Los educadores sociales manejamos distintos tipos de información para desarrollar nuestro trabajo: sobre los sujetos, las instituciones, las políticas, la oferta educativa y cultural, etc. En ocasiones tenemos que elaborar informes acerca de la situación de un sujeto, entregarlo a otras instituciones como el Poder Judicial o el sistema educativo. Allí aparece como imprescindible, tener criterios claros acerca de qué informar, cómo hacerlo, con qué lenguaje hacerlo, y otro conjunto de interrogantes.

Sobre estos aspectos la Asociación Estatal de Educadores Sociales de España ha avanzado planteando algunos principios orientadores:

Principio de la información responsable y de la confidencialidad.

“El educador/a social guardará el secreto profesional en relación con aquellas informaciones obtenidas, directa o indirectamente acerca de las personas a las que atiende. En aquellos casos en que por necesidad profesional se haya de trasladar información entre profesionales o instituciones, ha de hacerse siempre en beneficio de la persona, grupo o comunidad y basado en principios éticos y/o normas legales con el conocimiento de los interesados/as.” (ASEDES, 2007: 26)

Principio de complementariedad de funciones y coordinación.

“El educador/a social al trabajar en equipos y/o en redes, lo hará de una forma coordinada. Será consciente de su función dentro del equipo, así como de la posición que ocupa dentro de la red siendo consciente de la medida en que su actuación puede influir en el trabajo del resto de los miembros, del propio equipo y de los profesionales o servicios. Se planteará una actuación interdisciplinar teniendo en cuenta los criterios, conocimientos y competencias de los otros miembros del equipo o red. Toda actuación de un profesional de la Educación Social estará definida por una actitud constante y sistemática de coordinación con el fin de que el resultado de las diferentes acciones socioeducativas con la persona o el colectivo sea coherente y constructivo.” (ASEDES, 2007: 27)

La idea de confidencialidad esta muy poco trabajada en nuestra profesión, no tenemos acuerdos básicos sobre este punto. La propuesta de ASEDES tiene dos aspectos que nos parece relevante destacar, en primer lugar que el traslado de información a otros profesionales e instituciones debe estar fundado en una necesidad (exigencia) profesional, ello restringe el manejo de datos sobre los sujetos a instancias formales, evitando el uso social de información sobre estos, que termine estigmatizándolos o desnudando sus historias sin ninguna finalidad profesional. Lo segundo es un uso de la información en beneficio de los sujetos, ello implica una mirada a las potencialidades y los aspectos positivos; y consiguientemente un énfasis en las acciones que nosotros desarrollamos, de las ofertas

que activamos, situando adecuadamente las condiciones objetivas que generamos en los marcos institucionales concretos para su ejercicio por parte de los sujetos.

Esta última idea remite a la concepción de la educación como *antidestino* (Núñez, 1999) en el sentido que los educadores no nos obligamos a un resultado, a producir un sujeto, a la *poiesis* diría Meirieu (1998), sino que estamos obligados a ofrecer los medios y oportunidades de aprendizaje, socialización, acceso a la cultura, participación social que potencien el desarrollo, y circulación e integración social de los sujetos.

El otro principio que destacamos de la propuesta de ASEDES es el trabajo en equipo y en red, que implica asumir la incompletud de las instituciones en que trabajamos y de nuestro ejercicio profesional para lograr finalidades educativas relevantes. Ello en Latinoamérica se extrema, dadas las condiciones de fragmentación y exclusión social que campean y a la que están expuestos la mayoría de los sujetos de la educación con que trabajamos. Estos aspectos nos indican que no existe acción educativa exitosa que se realice en soledad, no podemos sostener un trabajo “técnico” de calidad, si se realiza prescindiendo de otros profesionales que complementen acciones en una misma dirección. En suma, como ya se expresó, se requiere del educador social una “...actitud constante y sistemática de coordinación con el fin de que el resultado de las diferentes acciones socioeducativas con la persona o el colectivo sea coherente y constructivo”. (ASEDES, 2007)

Además debemos asumir que nuestra mirada nunca será objetiva, requiere que hagamos el duelo de una objetividad inalcanzable. La conciencia de que la información que manejamos y transferimos sobre los sujetos (con una finalidad profesional) es subjetiva y depende de las condiciones institucionales que habilitamos no implica reconocer que vamos a informar cualquier cosa. La tensión no es entre ser objetivo o subjetivo, dado que siempre somos subjetivos, sino entre un accionar y una actitud reglada, basada en algunos principios y otra discrecional y errática, que depende de nuestros afectos y estados de ánimo.

3. Límites y alcances de la función de los educadores sociales en relación al procesamiento y uso de la información acerca de los sujetos de la educación

¿Para quiénes trabajamos los educadores sociales? ¿Cuál es el encuadre institucional? ¿Cuáles son las reglas de juego del espacio educativo ofertado al sujeto de la educación? ¿Qué objetivos podemos proponernos en un tiempo-espacio-situación compartido? ¿Cuáles son los márgenes de participación de los sujetos de la educación? ¿Qué aspectos son negociables y cuáles obligatorios? ¿Qué mecanismos puedo activar que pueden generar dolor?

Estas son algunas preguntas sobre las cuales debiéramos tener algún tipo de respuesta, al menos condicional, antes de intentar construir una relación educativa. Se trata de establecer marcos previsibles para los sujetos, sobre reglas y leyes. Baudrillard (1994) plantea una distinción relevante, “la ley, al instaurar una línea divisoria, puede y debe ser transgredida”, mientras que “...la regla, al ser convencional, arbitraria y sin verdad oculta, no conoce la represión ni la distinción entre lo manifiesto y lo latente: sencillamente no tiene sentido, no lleva a ninguna parte, mientras que la ley tiene una meta determinada”. En este sentido el conocimiento de las normas jurídicas que regulan nuestro accionar es clave, así como la necesidad de regular las prácticas de la educación social para que disminuyan los márgenes de discrecionalidad actual.

Se trata de pensar acerca de las formas en que respetamos a las personas con quienes trabajamos. En un mundo caracterizado por la desigualdad, expresa Richard Sennett, es necesario considerar desde los dispositivos de promoción social y cultural las formas en que se expresa el respeto.

“Las soluciones sociales se muestra con más claridad cuando se consideran las desigualdades que empañan los tres códigos modernos del respeto: hacer algo por sí mismo, cuidar de sí mismo, y ayudar a los demás. Es posible, en cierto sentido, eliminar la mancha honrando la diferenciación de logros prácticos más que privilegiando el talento potencial; admitiendo las justas reivindicaciones de la de-

pendencia adulta y permitiendo a la gente participar más activamente en las circunstancias de su propio cuidado” (Sennett, 2003:263)

El involucramiento de los sujetos de la educación en sus propios asuntos es algo pasible de enseñar, se trata de la transmisión de una relación, de un vínculo del sujeto con distintas instancias de lo social, lo que requiere un posicionamiento personal más activo. En ese sentido, el concepto de autonomía nos resulta válido para definir el tipo de relación que queremos construir. Acudimos a una idea de autonomía que implica “...aceptar en los otros lo que no podemos entender de ellos. Al hacerlo, tratamos el hecho de su autonomía en igualdad de condiciones con la nuestra. La concesión de autónoma dignifica a los débiles o a los extraños, los desconocidos; hacer esta concesión a los demás fortalece a la vez nuestro carácter”. (Sennett, 2003:263)

Este concepto es clave, en la medida que “... concedemos autonomía a los maestros o a los médicos cuando aceptamos que saben lo que hacen, aún cuando nosotros no lo entendamos; la misma autonomía debe concederse al alumno o al paciente, porque ellos saben cosas del aprendizaje o de su condición de enfermo que la persona que les enseña o los trata puede no comprender del todo”. (Sennett, 2003:129)

Aquí se pone en juego una opción por el sujeto, por el ciudadano, sobre las instituciones. Es necesario asumir el daño que instituciones como el internado o la cárcel han producido en sus internos. Por tanto, requiere de nosotros una actitud de verdadero cuidado del sujeto, muchas veces a pesar de la institución que lo atiende, protege, criminaliza, deteriora...por tanto la información que manejemos y la forma en la que lo hagamos requiere que en principio evitemos hacer mal, abdicuemos de perjudicar a los sujetos, siendo funcionales a operativas de tramitación de la violencia psicológica, cuando no violencia física efectiva.

Los distintos tránsitos de los sujetos por las instituciones forman parte de sus biografías, por lo cual los actos que protagonice, por un lado serán los insumos que el equipo de trabajo pondrá a consideración y considerará con respecto a él, y por otro significan

las posibilidades de relación y logro que tiene el individuo. Por lo tanto, el sujeto tiene el derecho de conocer cuál es la visión que con respecto a este recorte biográfico tiene el mundo adulto, evitando así la apropiación burocrática de la vida del sujeto.

Ello significa devolverle al sujeto de la educación una mirada externa, recortada, subjetiva de su relacionamiento, de su conducta, de sus actitudes en un momento determinado de su vida y condicionado por la dinámica de una institución en particular. Este ejercicio de poner a disposición del educando nuestra visión de “su desempeño”, remite a un ejercicio comprometido y no especulativo.

Esta perspectiva apuesta al sujeto, al ejercicio de la mayor libertad posible, al desenvolvimiento autónomo, aunque recordando que “la autonomía se renueva constantemente en la vida subjetiva, se pierde y se gana en la medida en que las condiciones sociales cambian”. (Sennett, 2003:128)

Habilitar la mayor participación del sujeto de la educación, por ejemplo teniendo conocimiento de la información que nosotros comunicamos de él a otros, involucra una perspectiva ética y política contra el vasallaje. Según lo sostiene el filósofo Etienne de La Boétie (Siglo XVII) “... muchos hombres, muchas aldeas, muchas ciudades, muchas naciones sufren a veces bajo un único tirano sin otro poder que el que ellos mismo le dan, y que no podría hacerles absolutamente ningún daño sino prefirieran aguantarlo en lugar de contradecirlo... por tanto, son los propios habitantes quienes permiten o, mejor dicho, producen, su propia servidumbre”. (citado en Sennett, 2003:114) Muchas veces la lógica del agradecimiento es la que sostiene algunas políticas sociales y educativas. Les hacemos sentir a los sujetos que lo que hacemos es una dádiva, que estamos beneficiándolo, que tiene la suerte que lo atendamos, cuando en realidad ese es un derecho del sujeto de la educación por el cual nosotros somos remunerados.

Por tanto, un desafío político en este aspecto es sacarlos de la servidumbre voluntaria en que algunos se ubican, evitar el agradecimiento, remarcando el derecho que el sujeto tiene de acceder a la oferta que le hacemos. Este proceso involucra la necesidad de propiciar condiciones para que el sujeto de la educación transite el proceso de asumirse “...como ser social e histórico, como ser pensante,

comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de tener rabia porque es capaz de amar”. (Freire, 1996:56)

De aquí también deriva un acto político de la educación social que se orienta hacia la emancipación de los sujetos de la educación, que no especula con un paternalismo mal entendido que le oculta o retacea a los sujetos parte de su historia. Que procurando proteger, encubre y trafica con información hacia otras instituciones y profesionales sin brindársela a su protagonista.

3.1. Relevamiento de información sobre los sujetos

Informar, es dar cuenta de..., es notificar de cierto estado de situación, por lo que la información vertida no deberá de ser estática, sino por el contrario dinámica en función de los trayectos recorridos por los sujetos de la educación a la interna de la institución y de los propuestos fuera de esta.

Las fuentes son variadas: entrevistas personales y familiares; visitas domiciliarias; relevamiento de información secundaria: carpetas, expedientes judiciales, informes de otros profesionales e instituciones; registros propios del accionar de los sujetos en los proyectos educativos, etc.

Resulta imprescindible trascender la información obtenida por parte del involucrado, no en términos de desconfianza, sino para poder contrastar los datos vertidos, enriquecer las posibles estrategias de trabajo con el y no circunscribir el mundo del sujeto a la relación establecida con el agente educativo.

Debiéramos a su vez acotar las necesidades de información a la tarea educativa, esto es hacernos cargo de la información necesaria que como profesionales debemos tener para poder trabajar con un sujeto o un grupo, sin ejercer un dominio de la biografía del otro poco necesario para nuestra labor.

No debemos olvidar la necesidad de triangular información, no quedarse con una sola fuente que nos marque una verdad esencial, que no tiene ningún tipo de confirmación.

Usos de la información: informes internos de la institución para poblar la carpeta; informes al Poder Judicial (penal, protección); in-

formes de denuncias de malos tratos; informes de derivación a otro servicio educativo, registro interno; informes a otras instituciones educativas; evaluaciones generales (anuales) del proyecto educativo.

3.2. Líneas para pensar sobre qué informar

¿Qué es lo propio de los educadores sociales? ¿Qué intentamos enseñar, con quien mediar, que entornos enriquecimos? Nuestra responsabilidad de generar oportunidades de aprendizaje. Obligaciones de medios.

Es indudable que la información que se brinde con respecto a algún sujeto en particular, va a tener que estar enmarcada en el ámbito donde esta se genera. Es por esto que debemos de tener en cuenta a la hora de transmitir esta información, poder explicitar cuales son las características y ofertas que el proyecto, en el cual estamos insertos, brinda a los sujetos en cuestión. Y es a raíz de esta oferta que deberá pensarse la información a brindar, dando cuenta del recorrido del sujeto por este espacio concreto, para lo cual se deberá establecer claramente cuales son los ámbitos y las formas de evaluación tomados en cuenta. Esto permitirá ubicar, presentar una fotografía del “proceso del sujeto” lo menos discrecional posible, ya que esto estará ligado a los objetivos de los proyectos y a las contrataciones particulares realizadas a nivel individual.

Es por esto que creemos necesario “protocolizar” el manejo y uso de la información evitando como habíamos mencionado un uso discrecional de esta. El educador no debiera informar la vinculación del sujeto con el proyecto desde una percepción personal, sino desde herramientas formales que den garantías a los educandos. En este protocolo deberán estar claros los ámbitos de observación así como los indicadores que se tomaran en cuenta.

Otro aspecto a conversar con distintos actores, refiere a las expectativas que tiene el receptor de nuestra información (juez, fiscal, defensor, director de otro centro, de una escuela, etc...). En tal sentido, cada receptor de la información, tendrá seguramente diferentes expectativas con respecto a ésta y a las consideraciones que al respecto hace. Por lo tanto, el qué y cómo informamos tendrá que tener en cuenta a los diferentes ámbitos a los que comunicamos.

En todos los casos nos parece importante enfatizar lo descriptivo de la experiencia del sujeto de la educación en la institución, valorando fundamentalmente las ofertas que se le propuso y considerando las condiciones institucionales para cumplir con los objetivos previstos. En este punto la gestión institucional se coloca en el centro, dado que debe "...crear las condiciones para que algo se movilice en los sujetos y en las matrices culturales de la institución". (Duschatzky, 2001) Ello implica desde esta perspectiva un posicionamiento frente a lo real, dado que "... no elige la realidad en la que le toca actuar pero sí elige la posición que decide tomar frente a ella". (Duschatzky, 2001)

3.3. Cartografías de la oferta educativa

La cartografía es el arte de trazar mapas, implica una técnica de representar (construir) sobre un territorio un conjunto de actividades que las personas desarrollamos. Esta técnica de la geografía, nos resulta muy importante a los educadores sociales en tiempos de incompletud y fragmentación, dado que nos proporciona una forma de relevamiento de información que nos permita activar conexiones entre recursos y servicios para los sujetos de la educación.

Podemos imaginar distintos tipos de mapas:

- a) Cartografía de relaciones interinstitucionales (Redes, coordinaciones, colaboración, participación en ámbitos comunitarios, etc.)
- b) Cartografía de ofertas dirigida a los sujetos de la educación

Estos mapas no solo deben contener la información de las instituciones y ofertas educativas, también tiene que establecer las relaciones que se entablan entre los distintos agentes e instituciones para posibilitarnos entender las formas de activar un recurso en clave educativa.

Desde esta perspectiva la cartografía nos permite:

- Pensar las relaciones que se entablan entre las instituciones, los servicios.
- Analizar las dinámicas de movimiento (velocidad/lentitud) entre actores

- Identificar puntos de tensión, conflicto, malestares que impiden crear situaciones.
- Visualizar recorridos posibles, comunes, alternativos.
- Visibilizar carencias, zonas oscuras, trayectos no recorridos.
- Componer tramas de relación posible entre fragmentos dispersos.
- Abrir espacios para la interrogante, la duda, un cierto no saber (Tizio, 2003)
- Crear condiciones para garantizar derechos
- Pensar acerca de las lógicas de verticalidad-horizontalidad, para dar cabida a la transversalidad.
- Asumir el lugar de poder que nos toca como actores sociales, habilitar trayectos obturados, negados, discriminados.
- Identificar oportunidades de intercambio, de relación social para los sujetos de la educación.
- Diagramar nuevas modalidades de gestión institucional.
- Pensar las tramas de relación entre prácticas educativas, culturales, de control, asistencia, etc.
- Pensar la práctica educativa social como un ejercicio creativo de composición social.
- Transmitir una forma de relación con lo social.
- Situar la práctica educativa en un conjunto de relaciones sociales estables e inestables.

4. A modo de cierre

En síntesis, los educadores sociales manejamos información previa al encuentro con el otro, de la vida de ese sujeto, que debemos tomar en cuenta al momento de trazar recorridos. Desdeñar esos datos incurriría en un acto fundacional de la vida que sumiría al otro a un perpetuo comienzo, a un estado de permanente servilismo.

A su vez el educador deberá hacer un uso crítico de la información y recortar la que le es de utilidad, evitando convertirse en un banco de datos que le confiera un poder inconmensurable sobre los sujetos con los que trabaja.

Por otra parte el educador es generador de nuevas informaciones acerca de ese mismo sujeto, que deberá trasladar a otros actores de la manera más cuidadosa posible:

- Que sirva a los receptores a ubicar el contexto de dónde se genera la misma.
- Donde se de cuenta del recorrido de los sujetos por ese ámbito (la propuesta educativa).

Con respecto al contacto del sujeto con la información generada, creemos de vital importancia que esta visión sea devuelta al otro, como forma de asumirse en relación a la mirada que los demás construimos de él.

Asimismo se torna imprescindible la construcción de un horizonte de posibilidad, que "...no radica entonces en la producción de un sujeto a imagen y semejanza de algún ideal, ni simplemente capaz de gestionar por sí mismo las exigencias de un mundo fragmentado sino en la creación de condiciones que habiliten un por-venir, un nuevo tiempo." (Duschatzky, 2002)

Bibliografía

ASEDES. 2007. Catálogo de funciones y competencias de los educadores sociales. España.

BAUDRILLARD, Jean. 1994. *De la seducción*. REI. Buenos Aires.

DUSCHATZKY, Silvia. 2001. *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. En: DUSCHATZKY, Silvia y Alejandra BIRGIN (compiladoras) ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. FLACSO-Manantial. Buenos Aires.

_____ y Cristina COREA. 2002. *Chicos en Banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós. Buenos Aires.

FREIRE, Paulo. 1996. *Pedagogía da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra. Río de Janeiro.

LEWKOWICZ, Ignacio, Mariana Cantarelli y Grupo Doce. 2003. *Del fragmento a la situación: notas sobre la subjetividad contemporánea*. Altamira. Buenos Aires.

MEIRIEU, Philippe. 1998. *Frankenstein educador*. Laertes. Barcelona.

NÚÑEZ, Violeta. 1999. *Pedagogía Social: Cartas para Navegar en el Nuevo Milenio*. Santillana, Buenos Aires.

SENNETT, Richard. 2003. *El respeto: Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades*. Anagrama. Barcelona.

TIZIO, Hebe (coord.). 2003. Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Gedisa. Barcelona.



APORTES PARA PENSAR AL SUJETO- EDUCADOR EN LA RELACIÓN EDUCATIVA DESDE LA HERMENÉUTICA FOUCAULTIANA

Mariana Rudnitzki

Laura Ruiz

Luisa Suárez

“Se trata, en suma de salir a la búsqueda de otra filosofía crítica: una filosofía que no determine las condiciones y los límites de un conocimiento del objeto sino las condiciones y posibilidades indefinidas de transformación del sujeto” (Foucault, 1980:497).

Propósito

Este trabajo toma como marco teórico primordial la “Hermenéutica del sujeto” (1982) de Michel Foucault, el cual consideramos que contiene algunas ideas claves para redimensionar y reflexionar sobre el proceso de construcción de los sujetos de la educación: educador y educando.

En este trabajo nos centraremos en la figura del sujeto educador, proponiendo posibles aportes para pensar al mismo a partir del concepto de la inquietud de sí y el conocimiento de sí.

Primer acercamiento

La apuesta que asume Foucault en la “Hermenéutica del sujeto” (1982), pretende hacer una *genealogía del sujeto moderno*. Sujeto, que se construye en el pliegue de los procesos de subjetivación sobre los procedimientos de sujeción en el correr del proceso histórico. De esta manera el autor nos plantea una visión propia de cómo concebir al sujeto, un sujeto que no puede escapar de su historicidad, y que esta condicionado pero no determinado por las tecnologías que contribuyen a la construcción del yo.

Foucault comienza su indagación en el periodo clásico griego, donde se encuentra con una concepción de sujeto distinta a la que se construye en la modernidad. Podríamos decir que se devela una oposición filosófica entre la antigüedad y la modernidad. El autor plantea que a partir del *momento cartesiano* se elabora una figura del sujeto que es intrínsecamente capaz de verdad, el acceso a la verdad es priori al sujeto; “*lo que permite tener acceso a lo verdadero es el conocimiento mismo, y sólo el conocimiento*” (1981-2:36), no hay en esta concepción una preocupación por el sujeto sino por el objeto de conocimiento. En cambio en la antigüedad se plantea otra relación entre el sujeto y el saber, en la cual el sujeto tal cual es no es capaz de recibir la verdad, por lo debe transformarse para acceder a ella, esta concepción deviene de lo que en griego se denomina: “*Epimeleia heautou es la inquietud de sí mismo, el hecho de ocuparse de sí mismo, preocuparse por sí mismo, etcétera.*” (1981-82: 17).

La inquietud de sí es una práctica de subjetivación en tanto implica los siguientes elementos: el primer elemento que señala es que la “*epimeleia heautou es una **actitud**: con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo*” (Foucault, 1981-82: 28). Por lo cual esto supone una definición de cómo se va a relacionar el sujeto con el mundo y desde que lugar va determinar esas relaciones. El segundo elemento se refiere al proceso del sujeto en la **relación con el mundo exterior y consigo mismo**, el cual se produce a través de una mirada que se traslada desde lo exterior hacia “*uno mismo*” (Foucault, 1981-82: 28). “*La inquietud de sí implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa y lo que sucede con el pensamiento*” (Foucault, 1981-82: 28). El tercer elemento hace mención a “*una serie de acciones, acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica y se transforma y se transfigura*” (Foucault, 1981-82: 28).

Por lo tanto la *epimeleia heautou* es una actitud hacia “uno mismo” y hacia los otros, que implica a su vez una serie de acciones o ejercicios de transformación sobre nosotros mismos. Pensar al sujeto desde este lugar nos exige contemplar la dimensión ética del mismo, ya que uno debe mirarse a sí mismo para poder mirar a los otros con las transformaciones necesarias que esto implica. “*La inquietud de sí, entonces, está atravesada por la presencia del Otro:*

el otro como director de la existencia, el otro como corresponsal a quien se escribe (...), es un principio regulador de la actividad, de nuestra relación con el mundo y con los otros. Constituye la actividad, le da su medida y su forma e incluso la intensifica” (Foucault, 1981-82: 507-508) Por tanto nos plantea reflexionar como nos situamos en la relación con el otro.

Cómo se construye el sujeto: *Epimeleia heautou* (inquietud de sí)- *gnothi seauton* (conocimiento de sí), dos categorías abordadas desde la perspectiva de la época antigua.

Según Foucault uno de los cuestionamientos más típicos de la época antigua se relaciona con la idea de quiénes somos y qué debemos hacer para constituirnos a nosotros mismos. Debemos tener presente la dimensión subjetiva que involucra una modalidad educativa propia de la época, ya que cada modalidad educativa implicará una forma distinta de constituirnos.

En la actualidad existe una preocupación por el conocimiento, pero no desde la misma postura filosófica que se tenía en la antigüedad, en tanto en dicha época la preocupación por el conocimiento y el cuidado de sí estaba centrada en la construcción ética del sujeto.

La ética de la época griega tiene que ver justamente con la práctica de ejercicios para llegar al cuidado del alma, lo cual se constituía como el objetivo supremo de la educación.

Ahora bien, la noción de conócete a ti mismo en Foucault (retomando el planteo de Sócrates) aparece muy ligada a la idea de la inquietud de sí. En Sócrates dicha categoría implica reeducarse permanentemente para volver a educarse, es como un continuo “desarmarse” para volver a mirarse. Desde ésta postura filosófica, es a partir del desarrollo de la inquietud de sí mediante ejercicios prácticos, que se creía que el sujeto podía ser capaz de verdad. En este sentido Foucault (1981-82: 34) plantea “...para la espiritualidad un acto de conocimiento jamás podría, en sí mismo y por sí mismo, lograr dar acceso a la verdad sino fuera preparado, acompañado, duplicado, consumado por cierta transformación del sujeto, no del individuo sino del sujeto mismo de su ser”. De aquí la importancia

de la ascesis (trabajo sobre sí) del sujeto. Por tanto, el acceso a la verdad no se podía separar de la práctica de la espiritualidad.

La inquietud de sí definida por el autor (1981-82: 17) como *“... inquietud de sí mismo, el hecho de ocuparse de sí mismo, preocuparse de sí mismo...”* se relaciona claramente con un conocimiento de sí, con el *“gnothi seautón”* pero no desde el lugar del autoconocimiento sino como sabiduría, como la máxima expresión del ocuparse de sí a partir de esa inquietud por sí.

Para que se pueda habilitar el desarrollo de dicha inquietud en el alumno, el filósofo tal como se manifiesta claramente en el texto de la Apología de Sócrates, se debe mostrar como un Otro mediador. Lo interesante a rescatar de ese planteo es que ese *“despertar”* de la inquietud de sí en los alumnos no será posible sin que el propio filósofo la realice como práctica de sí.

Foucault (1981-82: 23) afirma que *“Se planteaba, por lo tanto, el problema de la relación entre el ocuparse de sí mismo al cual incita el filósofo y lo que debe representar para éste el hecho de ocuparse de sí mismo: posición, por consiguiente, del maestro, en esta cuestión del ocuparse de sí mismo”*. La posibilidad de que dicha inquietud se desarrolle en el alumno tiene que ver entonces, con una posición subjetiva del filósofo frente a la vida. Por tanto, si el filósofo no poseía dicha inquietud difícilmente pudiera despertarla en sus alumnos. Dicha posición subjetiva es mostrada, expuesta por el filósofo en tanto constituye su propio deseo, para que el otro lo desee. Es importante analizar aquí que en tanto posición subjetiva no es mecánicamente transferible, justamente porque tiene relación con cuestiones propias del vínculo que se pueda establecer entre el filósofo y el alumno. Comprender esto implica aceptar la idea de que no todo filósofo puede habilitar la inquietud de sí en todos sus alumnos, ya que quizá aquello que expone relacionado con su deseo no es aquello que el alumno desee en el sentido de lo que le es falta.

Considerando el planteo anteriormente expuesto, una de las cuestiones que debemos resaltar es que al decir de Foucault (1982: 24) *“La inquietud de sí mismo, es una especie de aguijón que debe clavarse allí, en la carne de los hombres...y es un principio de agitación, de movimiento, un principio de desasosiego permanente a lo largo de toda la vida.”* En esta cita se puede visualizar un concepto

de gran actualidad como es el de la “educación permanente”. Desde un lugar de enfrentamiento constante con uno mismo en todo momento, circunstancia u acontecimiento de la vida desde la falta en tanto siempre hay algo que me es faltar, lo que instaura el deseo de desear aquello que el deseante expone.

Aproximaciones hacia la educación social

Antes de continuar nuestro análisis, nos parece relevante hacer alusión a algunas definiciones y teorías clásicas que definen a la *Educación Social*, sus funciones y a la *relación educativa*; para dar cuenta a que nos referiremos cuando utilicemos éstos términos más adelante en el trabajo, no dando por supuestos conceptos que puedan quedar librados a la interpretación subjetiva del lector.

Violeta Núñez define la educación social como “... *un conjunto de prácticas diversas, (que) encuentra lo específico de su definición en el cruce de la labor pedagógica con diversas instituciones de política social; trabaja en pro de la promoción cultural de los sujetos para su inclusión en lo social propio de cada época*” (Núñez, V.1999:37).

Entre los objetivos de la educación social destacamos posibilitar la incorporación de los sujetos a las redes sociales, a partir de la participación de los mismos en el patrimonio cultural de la sociedad en forma crítica, autónoma y reflexiva.

Luego tomamos parte del artículo presentado en el libro “Adolescencia y Educación Social: un compromiso con los más jóvenes” (2005). Donde en lo expuesto desde la página 71 a la página 72, nos da un breve bosquejo de la concepción de la relación educativa presentada por los autores, que retoman autores clásicos para plantear una posible mirada sobre la educación social.

3. “Sujeto y agente de la educación

Entendemos la relación educativa como una relación ternaria compuesta por tres elementos: el educador, el educando y los contenidos educativos. La relación educativa otorga a ambos sujetos

—educador y educando— lugares específicos y distintos dentro de ésta relación.

El educador ocupa un lugar que lo remite a la responsabilidad social de transmitir el patrimonio cultural que a cada sujeto le corresponde por derecho, seleccionando recursos culturales y sociales que ofrece para que el educando realice sus propios recorridos de integración.

El educando por su parte, debe estar dispuesto a realizar un trabajo de adquisición de los contenidos culturales, y por tanto es él quien decide ocupar el lugar que le es ofertado para su humanización.

La lógica de los lugares implica reconocer que para que acontezca el trabajo educativo ambos sujetos humanos educador y educando deben asumir sus responsabilidades y expectativas sociales que suponen sus respectivos lugares en esta instancia social. El acto educativo define dos lugares, de los que devienen el sujeto y el agente de la educación. No se trata de una relación totalizadora que se inscriba en todos los ámbitos de la vida de ambas personas se establece en un terreno específico, el educativo. Es el tercer elemento los contenidos de la transmisión, quien media esa relación y establece los límites de la actuación educativa.

Desde el lugar del educador su actuación es intencionada, concretándose en un proyecto de trabajo que debe fundamentarse en su marco referencial, estableciendo contenidos que se pretendan transmitir. La intencionalidad debe reconocer las potencialidades del sujeto de la educación con el que se establece una relación educativa, para que más allá de las dificultades y los obstáculos personales y sociales, le permitan a éste la posibilidad de construir y realizar una trayectoria personal, crítica y socialmente comprometida con autonomía y responsabilidad.

Por otro lado, esta actuación requiere dirección, no se trata de acciones imprevistas ni improvisadas; hay un hacer planificado que permite al educador una instancia de reflexión y sistematización sobre lo actuado.

El lugar del educando implica un compromiso y una responsabilidad con su propia educación. La manifestación por parte del

educando para comprometerse en esta relación es uno de los principales desafíos que se le presentan al educador.

El educando es quien realizará el proceso de adquisición-reconstrucción de los contenidos, definiendo en última instancia el sentido del acto educativo, a partir de su experiencia previa y de su preferencia.” (Lahore, López, Pereyra. 2005: 71),

Educación social y hermenéutica del sujeto: una posible mirada...

Luego de un análisis acerca de la perspectiva filosófica y pedagógica del vínculo entre los sujetos de la educación en la época griega, consideramos que ésta puede brindar nuevas reflexiones para repensar la relación educativo social.

Desde esta concepción filosófica, dicho vínculo tenía como objetivo máximo desarrollar en el alumno la inquietud y el conocimiento de sí por medio de diferentes prácticas y ejercicios espirituales. Tal objetivo puede ser conquistado por el alumno teniendo como condición necesaria, aunque no suficiente, que la actitud que el filósofo pretende mostrar, forme parte de su propia postura subjetiva en la vida.

En el desarrollo del trabajo se muestra un tipo de vínculo entre el alumno y el filósofo que entendemos se puede trasponer a la relación educador-educando.

Lo primero que nos cuestionamos fue por qué el vínculo educativo, desde el lugar que era dimensionado en aquella época, no trascendió hasta la actualidad. La respuesta a dicha interrogante, consideramos que se podría encontrar en el análisis que realiza Foucault al plantearse la siguiente inquietud: ¿Qué sucedió en la modernidad (la cual define a partir del momento cartesiano) para que se modifiquen las relaciones del sujeto con la verdad planteadas en la época antigua?

Desde el momento cartesiano, al admitirse que lo que da acceso a la verdad es el propio conocimiento, se concibe que el sujeto en

sí es capaz de verdad. Es decir las condiciones de acceso a la verdad dejaron de estar dadas a partir de las necesarias transformaciones que debía de sufrir el propio sujeto, para pasar a ser sólo del orden de lo formal-estructural del conocimiento, pero no concernientes al ser del sujeto.

Por lo tanto, si pensamos en los tres componentes de la relación educativa: educador, educando y contenidos, en la cual se fundamenta la tarea del educador social, que implica disminuir la distancia entre los contenidos y el educando; podemos observar que los contenidos existen más allá de los propios sujetos de la educación, no implicando necesariamente en ello (desde la perspectiva griega) la transformación de dichos sujetos por fuera del contenido. Teniendo en cuenta los objetivos que se plantea la educación social, nos cuestionamos acerca de si es posible la transformación del sujeto-educando centrando ese proceso en la exterioridad de los contenidos, por tanto en una modificación cognitiva del sujeto. Es decir, ¿es posible pensar en la formación de sujetos críticos, autónomos y reflexivos desde los contenidos que se formulan en la educación social, sin tener en cuenta el desarrollo de la inquietud y conocimiento de sí del propio sujeto? ¿O se podría pensar en una educación social donde el sujeto educando, tal cómo llega a la relación educativa, no sea capaz de acceder al saber sin la transformación del ser del sujeto en sí?

Ahora bien, pensar la educación social desde esta última mirada exige que el sujeto-educador asuma la inquietud y conocimiento de sí como principios fundamentales de su vida. Sin esta postura filosófica, que implica una postura subjetiva por parte del educador, será insostenible pretender que la misma se constituya como objeto de deseo para el sujeto-educando. No es posible desear aquello que no es expuesto como objeto de deseo, por ello no creemos posible pensar la relación educativa por fuera del deseo del sujeto-educador. En este sentido, la noción de “educación permanente” implicaría un continuo ejercicio y práctica del desarrollo de la inquietud y conocimiento de sí por ambos sujetos de la relación educativa.

Retomando los componentes de la relación educativa, debiera resignificarse el rol que juega el sujeto-educador en la misma. No

se trata sólo de pensarlo solo como mediador entre los contenidos educativos y el sujeto-educando; sino como mediador y guía en la propia transformación del ser del sujeto a través de mostrar su propia posición subjetiva para que el otro pueda transitarla.

Entender ésta dimensión filosófica de la relación educativa, implica comprender que no es posible suscitar el deseo de la inquietud y el conocimiento de sí a todos los sujetos educandos, ya que esto implica una decisión concerniente a *lo singular* de cada sujeto.

A partir del momento que el sujeto-educador adopta esta posición subjetiva esta asumiendo un compromiso ético que implica una coherencia entre la acción, el discurso y la práctica.

Por último, quisiéramos dejar planteada la siguiente interrogante para continuar pensando: ¿A qué tipo de educación social habría que apuntar para que sea posible esta visión de la relación educativa pensada desde el sujeto-educador?

Bibliografía

FOUCAULT, M. (1981-82): La hermenéutica del sujeto. Fondo de Cultura Económica, México, 2002.

LACAN, J (1960-61): El seminario de Jacques Lacan. Libro 8: La transferencia, Paidós, Buenos Aires, 2003.

LAHORE, H., LOPEZ, G., PEREYRA, R. 2005. "El adolescentes omitido y el educador discrecional" En AA.VV. Adolescencia y Educación Social: un compromiso con los más jóvenes, Montevideo, Centro de Formación y Estudios del INAU - AECI.

NUÑEZ, V. (1999) Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Santillana, Buenos Aires.

“¿Y A VOS COMO TE DECIMOS?” NUEVOS ESCENARIOS PARA LA EDUCACIÓN SOCIAL

Ed. Soc. Paola Fryd

Ed. Soc. Gabriela Pérez

“La educación, ahora, aparecerá finalmente como una acción hospitalaria, como acogida al recién llegado, de un extranjero.

Y desde esta respuesta al otro originaria, desde esta heteronomía que funda la autonomía del sujeto, la relación educativa surgirá a nuestros ojos como una relación constitutivamente ética.

La ética, entonces, como responsabilidad y hospitalidad, no será entendida como una mera finalidad de la acción educativa, entre otras, sino por su condición de posibilidad”

(Bárcena-Mèlich, 2000:126)

Este artículo intenta comenzar una reflexión acerca de la figura del Educador Social en ámbitos de la educación media. El interés surge y a su vez se fundamenta en la experiencia que tuvimos en el Programa Aulas Comunitarias concretamente en el Aula N° 8.

No es nuestra intención detenernos en una reflexión acerca del programa ni los efectos del aula como propuesta educativa sino que nos ocuparemos de acercarnos a los aportes que desde nuestra profesión pudimos realizar.

¿Qué hicimos en esa experiencia? ¿Cuál fue el rol que desempeñamos como educadoras sociales? ¿Cuál es el aporte de la educación social a los problemas de la educación media en nuestro país?

Estas son algunas de las preguntas que nos hacemos y que en estas líneas se esbozan como reflexión.

El Aula Comunitaria

En el año 2007, mediante un convenio entre el Ministerio de Desarrollo Social (Programa Infamilia), la Administración Nacional de Educación Pública y diversas organizaciones de la sociedad civil, comienza a implementarse el Programa Aulas Comunitarias (PAC), destinado a abordar el problema de la desvinculación de los adolescentes del sistema educativo y propone ser un puente para continuar estudiando.

Nosotras formamos parte del equipo del Aula Comunitaria N° 8 gestionada por la Asociación Cristiana de Jóvenes durante 2007 y 2008. El equipo de trabajo, en esta aula, estaba conformado por trabajador social, adscripto, psicóloga, educadora social, docentes de las asignaturas de primer año, talleristas de plástica y recreación y coordinadora.

Fueron convocados a participar de las Aulas Comunitarias todos aquellos adolescentes de entre 12 y 15 años que, habiendo completado el ciclo de enseñanza primaria, no se hubieran matriculado en enseñanza media, o bien se hubieran desvinculado del sistema sin completar el primer año de Ciclo Básico. La propuesta consistía en iniciar un proceso educativo de al menos dos años, que culminara con el regreso de los adolescentes a los centros de enseñanza media, habiendo aprobado el primer año de ese ciclo en el espacio del Aula.¹

A dos años de iniciada esta experiencia se ha completado un ciclo de la propuesta. Coincide con este momento la demanda crecien-

1 El Aula proponía cinco modalidades de trabajo con los adolescentes: a) la inserción efectiva en primer año: los adolescentes cursan primer año de Ciclo Básico en una propuesta semestralizada, completando la mitad de las materias en un semestre y las restantes en otro; b) la introducción a la vida liceal: los adolescentes cursan sólo dos materias de primer año, junto con una propuesta de talleres. El año en curso oficia como introductorio y previo a la vinculación del adolescente con un centro de enseñanza media o con su inserción en la modalidad anterior; c) apoyo y consulta: para los adolescentes que cursan primer año en el Aula o para aquellos que cursan en los liceos, al año siguiente de participar en el Aula, se implementan espacios de apoyo curricular a cargo de algunos docentes; d) acompañamiento al egreso: se trata de un trabajo con los adolescentes que, tras su pasaje por el Aula, se han re-vinculado con los centros de estudio. Con ellos, sus familias y los referentes institucionales de los centros a los que concurren se realiza un trabajo de seguimiento y sostén. La figura designada creada para este rol es la de 'Profesor Referente'; e) talleres temáticos: se trata de una propuesta que complementa la formación prevista en los cursos de asignaturas, trabajando con los adolescentes en áreas temáticas vinculadas al desarrollo de capacidades expresivas.

te de educadores sociales desde el sistema educativo formal². Nos interesa, entonces, reflexionar sobre algunos aspectos metodológicos desarrollados en el Aula y sus posibles conexiones con las funciones del educador social en los centros de enseñanza de la ANEP.

Acuerdos de a tres: adolescente, familia y educadores.

Desde el momento de la entrevista inicial se promovió la idea de que la participación de los adolescentes en el Aula implicaba un proceso en el que, en forma permanente y sostenida, debíamos integrar tres actores: el sujeto, sus referentes familiares y el equipo del Aula; cada uno con diferentes e insustituibles responsabilidades. Así se trabajó desde el equipo con las familias y con los adolescentes.

Ninguno de los tres actores mencionados, por sí solo, sostiene el proceso. Sabemos que sin la voluntad del sujeto, no hay educación posible; como tampoco la hay sin oferta educativa y sin agente que la proponga. La experiencia desde el Aula nos confirma que contar con la voluntad del sujeto y la oferta educativa no siempre es suficiente: las posibilidades para los sujetos de sostener las propuestas de escolarización se ven sumamente menguadas cuando el apoyo familiar solo está presente en un registro discursivo, sin llegar a desplegarse en forma de acciones acordes.

Cuando no se pudo contar con la presencia adulta y el compromiso desde el ámbito familiar de realizar el trabajo de sostener este proceso, solían aparecer las dificultades en la continuidad de los adolescentes. Diversas respuestas daban cuenta de una presencia que se iba diluyendo y que asistía -entre la resignación y la justificación- al proceso de desvinculación: “la responsabilidad es de él”; “es por el bien de él, si no quiere, que no estudie”; “hagan lo que a ustedes les parezca, yo ya no se que más hacer”; “todos los años es igual, llega esta altura y no quiere ir más”; “tiene que quedarse a cuidar la casa”;

2 Durante el 2008 la ANEP realizó a través de los Consejos de Enseñanza Primaria, de Enseñanza Técnico Profesional y de Enseñanza Secundaria diversos llamados a educadores sociales para desempeñarse en Escuelas Técnicas con Plan FPB y en Liceos donde se implementa el PIU.

“tiene que ir a buscar a la hermana a la escuela”; “tiene que ayudar al padre”. En otras ocasiones, una vez que se concretaba la inscripción del adolescente, los adultos directamente no respondían más a las convocatorias realizadas desde el Aula: llamadas telefónicas que no se atienden, entrevistas y reuniones a las que no se asiste, notas que no se responden.

En el transcurso de los dos años de la propuesta, algunos adolescentes se desvincularon del Aula. Frente a cada uno de estos alejamientos desplegábamos una serie de acciones dirigidas tanto al adolescente como a sus referentes adultos motivando la continuidad educativa y buscando en forma conjunta alternativas a las situaciones que se planteaban. Una vez que la situación era irreversible, se elaboraba un informe en el que se daba cuenta de como había sido el recorrido que culminaba con la desvinculación.

Queremos distanciarnos de reflexionar en clave de culpabilidades. Pensamos en términos de responsabilidades compartidas entre los actores, cada uno con lo que le toca en este escenario. Tratamos de enfatizar la importancia de que el tercer actor necesario –la familia o quien ocupe el lugar de referente adulto del adolescente- acceda al escenario y tome su parte. Esto no ocurre por investidura. Existen condiciones de posibilidad que favorecen esa apropiación. Es también tarea de los equipos ofrecer estas condiciones.

¿Y si yo no estuviera aquí?³ La presencia como estrategia

La estrategia para consolidar el funcionamiento de esta tríada fue ofrecer y demandar constancia en la presencia y la comunicación. La constancia en la presencia implicó sostenernos como figuras estables en asiduidad y cargas horarias en el centro; pero fundamentalmente, constituirnos como figuras accesibles y disponibles, presentes en la contingencia pero también desde la propuesta fuera de la emergencia.

Y teniendo bien claro que como nos aporta Philippe Meirieu “Cuando el educador cree debe negar su carácter de adulto para rea-

3 En referencia a ¿Y si el otro no estuviera ahí?, de Carlos Skliar

lizar su proyecto, priva al otro de toda referencia y hasta la posibilidad misma de rechazarlo”. (Meirieu, 2001:118)

Ambas, presencia y comunicación, se mostraron en la diversidad de momentos y situaciones que ocurren en un espacio educativo: siendo portavoz de la norma y del ‘no’, actuando ante conflictos y dificultades, pero sin ‘congelarnos’ en esa dimensión de la figura adulta.

En este sentido, nos preocupamos especialmente por ir al encuentro del otro –adolescente o referente familiar, según sea el caso– para entrar en diálogo acerca de situaciones y temas que hacían al proceso educativo y que no estaban asociadas a hechos problemáticos. Trabajamos para desligar la comunicación y convocatoria desde el Aula de la ocurrencia de conflictos. Tanto los adolescentes, como sus referentes adultos se tomaron su tiempo para disociar lo uno de lo otro: “¿Para qué van a llamar a mi casa si no hice nada?”, “Me asusté, le dije: ‘me llamaron del Aula, ¿que hiciste ahora?’”, “No podía creer cuando me llamaron para contarme que P. se había sacado 8 en la prueba, siempre que llamaban era porque había algún problema”. Hubo llamadas telefónicas para comunicar calificaciones, fuera cuales fueran. Hubo convocatorias y encuentros entre adolescentes, familia y equipo educativo ante diversas situaciones: para recibirlos el primer día de clases, para entregar los boletines (independientemente del cuadro de calificaciones), para celebrar el final de los cursos, para tematizar y orientar la elección de los futuros centros educativos y los requisitos de inscripción en cada uno de ellos.

El educador no puede ser solamente ‘guardián del encuadre’, pues entonces no sería educador. La constancia en la comunicación supone que no sólo se tematice en torno al grado de (des)ajuste de los sujetos en relación a la propuesta; es necesario que existan otros diálogos. La tarea educativa ocurre cuando esa presencia, además, ofrece, propone y acompaña otro tipo de instancias (salidas, momentos de clase, espacios recreativos, participación en espacios e instancias –fuera del Aula– de interés de los sujetos). Fueron esa constancia y la presencia estable en unas y otras situaciones las que permitieron que se establezca una relación de confianza, donde para cada uno (educador y sujeto), el otro es percibido también desde la posibilidad, desde lo común. “La confianza que habilita la rela-

ción educativa se contrapone al dominio, es decisión de confiar en alguien que luego recibirá confirmación a causa misma de haber confiado. La confianza es condición para la educación, y se instala más allá de voluntades y obligaciones; es decisión personal y política, se da de antemano, al azar y sin garantías, sin esperar nada a cambio.”(Fryd y Silva Balerio, 2005)

Siguiendo a Laurence Cornu: “Un alumno confía en nosotros, eso basta no sólo para ahorrar esfuerzos sino para tornarlos deseables, no sólo para evitarle el fracaso sino para sacarlo de la rutina, de la repetición, de la desesperanza, del destino asignado por las previsiones sociológicas o psicológicas. La confianza en un ser es lo que permite hacer engañoso todo pronóstico.”

Adolescente visible, conocido como participante

Durante el correr del primer año de trabajo, en un intento por comprender un poco más por qué dejan los que dejan, tematizamos junto con los adolescentes sus ‘biografías’ como estudiantes. Los relatos singulares se diferenciaban unos de otros, pero también se asemejaban, dejando ver dos sensaciones acerca de cómo los consideraba la institución: problemáticos o invisibles.

Algunos adolescentes explicaban el corte en sus procesos educativo formales a partir de las dificultades y los conflictos; en otros casos –en muchos otros casos– el lazo con el centro educativo se iba deshilachando. Algunos alejamientos eran más ruidosos, estaban precedidos por frecuentes conflictos que involucraban al sujeto que finalmente se desvincularía: peleas, profesores que lo sacan de clase, sanciones.

En otros casos, el proceso de desvinculación se iba instalando sin esa resonancia. De forma silenciosa empezaban a dejar, empezaban a alejarse: un día no entraban a la primera hora, otro día se iban antes, luego faltaban un día, otro más, la asistencia empieza a ser intermitente, semana a semana las inasistencias superando a las asistencias... “y ta, dejé de ir”, “faltaba un día y al otro no iba porque era viernes y así y ya que no fue durante una semana dejaba de ir”, “llamaron a mi madre para decirle que tenía como treinta faltas y

todas bajas, ¿para qué iba a seguir yendo?”. La desvinculación que ocurría finalmente, se conectaba en algún punto con la sensación de invisibilidad, con la masividad y el anonimato.

Tanto para quienes habían comenzado el ciclo básico, como para aquellos que no habían llegado a inscribirse en él, así como para las familias de unos y otros, los centros de enseñanza media solían asociarse con sensaciones de *ajenidad* y *hostilidad*.

Las condiciones objetivas con las que contamos en el Aula 8 aportaban a una opción conceptual y metodológica acorde a lo que propone Derrida, desde la hospitalidad: “...palabra [que] viene aquí a traducir, a llevar hacia delante, a reproducir, las otras dos que le han precedido, *atención* y *acogida* [...] una serie de metonimias dicen la hospitalidad, el rostro, la acogida: la tensión para con el otro, intención atenta, atención intencional, sí al otro. La intencionalidad, la atención a la palabra, la acogida al rostro, la hospitalidad, son la misma cosa, pero lo mismo en cuanto acogida la otro, allí donde él se sustrae al tema” (1998: 40 en Skliar y Frigerio; 2005:26)

El número de participantes del aula y el número de adultos del equipo permitía un trabajo individual. Esto significa que desde los primeros días conocíamos su nombre, el referente que lo acompañó a inscribirse y algunos datos significativos de cómo y por qué llega a una propuesta como el aula. Significa, también, que podíamos comunicarnos con los adolescentes y sus familias ante cada una de sus inasistencias, en la misma tarde que ocurría. Podíamos saber de cada uno en relación a como iban vivenciando el proceso en el Aula, potenciar sus intereses y motivaciones o abordar aspectos problemáticos. Podíamos intentar acciones de ‘amarre’ cuando empezaba a vislumbrarse que los lazos empezaban a soltarse. Podíamos brindar hospitalidad ofreciendo –al decir de Skliar- acogida, atención, rostro, palabra y relación.

La figura del educador social en espacios educativo formales

“Acá es parecido al liceo:
 está xx que es como la directora,
 está xx que es como el adscripto,
 está el asistente social, la psicóloga
 y estás vos¿Y a vos como te decimos?”

Dicho por una adolescente participante
 del Aula a la educadora social

Para el que fue alguna vez al liceo como para el que nunca había llegado a cursar, las figuras tradicionales de nuestra educación secundaria eran conocidas. Como base: director, profesor y adscripto. En algunos casos, ampliamos los conocimientos a psicólogo y trabajador social (por otros recorridos institucionales más allá del sistema educativo). Pero de educadores sociales nadie había escuchado, tampoco muchos de los adultos con los que interactuamos.

La idea no es superponer roles sino trabajar junto a otros profesionales, atendiendo a las especificidades disciplinares, teniendo en claro la finalidad compartida y buscando aspectos metodológicos, una forma de hacer en común que transmita a los protagonistas, en forma clara, qué hacemos allí y cuáles son nuestras responsabilidades como adultos educadores.

La inclusión no debe ir en desmedro de la transmisión. Ofrecer un ambiente que convoque, que invite a estar presente y a tomar parte; así como ofrecer al sujeto visibilidad y palabra son puntos de partida y no horizontes. A partir de esas condiciones es que es posible proyectar lo educativo. A partir de esas condiciones fue que pensamos, convocamos y trabajamos para la transmisión de contenidos y aportes de la educación social.

Uno de los aportes desde la educación social fue *generar propuestas que conectaran al adolescente con otros espacios: recreativos, culturales, artísticos*. El educador oficiando de nexo con lo social amplio, con el objetivo de acercar a adolescentes a algunos espacios donde desarrollar otras actividades. A modo de ejemplo, en el correr de los dos años de trabajo, algunos de los adolescentes que

asistían al Aula fueron al Proyecto Buscapié (talleres de danza, de fotografía y de gráfica), a un taller de teatro en el barrio, comenzaron a participar del proyecto Casa Joven.

Entendemos que estos enlaces aportan a la promoción social y cultural de los sujetos, en sentido amplio, pero, además, permiten que el sujeto vivencie su pasaje por el centro de estudios no sólo por el valor que tiene en sí mismo ese recorrido, sino porque oficia como plataforma para otras inserciones. El liceo puede ser experimentado, también, como un puente que conecta al sujeto con sus intereses.

Otra propuesta educativa asumida por la educación social tuvo que ver con la transmisión de aquellos contenidos que se orientan a *promover a los sujetos en su condición de estudiantes*.

Este trabajo no debe confundirse con el apoyo curricular que brindaban algunos docentes, no se trataba de dar una hora adicional de una asignatura. La presencia del educador social en este encuadre se traduce en disponibilidad para enseñar a organizar tiempos y tareas, a buscar juntos el gusto por tal o cual tema, indagar derivaciones y conexiones de temas presentes en las propuestas curriculares con otros intereses del sujeto y con aspectos de la actualidad.

Se trata de un espacio y un tiempo que permiten que el educador que trabaje con el adolescente para ir conociendo su situación en relación al proceso educativo e ir trabajando en el fortalecimiento de algunos aspectos necesarios para su mejor desempeño estudiantil.

Al decir de García Molina, una de las funciones del educador social es la *generación de contextos*; función que él traduce en desplegar las acciones necesarias para “que donde no hay, haya y que donde hay, pase algo” (2007). Esta, junto con la mediación y la transmisión, son funciones que el educador social ponía en juego en el espacio de estudio: organizando y ofreciendo un ambiente, un contexto, un espacio de seguridad (Meirieu) en el que fuera posible conectarse con el estudio y el aprendizaje, más allá de los momentos de clase.

Son algunos ejes del trabajo del educador social en esta línea:

- conocer para promover o problematizar el ‘estado de situación’ curricular del adolescente (asignaturas que le gustan, le disgustan, le resultan fáciles, difíciles, incomprensibles; últimos

promedios –si ya han sido dados- , inasistencias, cómo han sido los años anteriores, si dejó de estudiar en algún momento, si repitió algún curso, etc.);

- conocer y promover el conocimiento y uso que hace el sujeto de los recursos que le permiten acceder a información y materiales de estudio (bibliotecas, acceso a internet, grupos de estudio, clases de recuperación y de apoyo que haya en el centro de estudios, técnicas de estudio, grupos de estudio);
- conocer y orientar el acompañamiento que el núcleo de convivencia, la dinámica familiar y el espacio de convivencia hacen de este proceso (si facilita, si dificulta, organización de horarios, tareas a cumplir, rutinas);
- conocer, potenciar y conectar las áreas de intereses del sujeto con la propuesta curricular (desde hábitos, actividades extra curriculares y uso del tiempo libre hasta proyecciones); conocer y tematizar la forma en que trabaja el sujeto en instancias grupales e individuales (niveles de participación, de exposición y de propuesta).

Con esta referencia educativa, se buscó la creación de lazos entre ese mundo institucional que resulta distante, difícil de aprehender, en el que generalmente no se confía. Intentamos tejer esos lazos brindando, en tiempo presente, condiciones concretas de posibilidad de lo educativo y a futuro, el *acompañamiento para la continuidad*. Muchas veces los adolescentes y sus referentes familiares ubican como uno de los principales obstáculos para el acceso a los centros educativos aspectos que tienen que ver con los requisitos administrativos y trámites de inscripción. En el entendido de que en el egreso y el tiempo de pasaje de uno a otro centro, también hay contenidos a enseñar y a aprender, es que el trabajo educativo del Aula siguió ofreciéndose en forma de mediación, aún después de finalizado el tiempo de clases y pruebas.

En un momento de ampliación del campo profesional a partir de la integración de educadores sociales a los equipos de los centros de enseñanza formal, nos interesaba sintetizar algunas elaboraciones referidas a dos años de trabajo en el Aula Comunitaria para inscribir

esas reflexiones en torno a una temática más amplia, que trasciende las particularidades de ese Programa.

Coincidimos en la pertinencia de la presencia de los educadores sociales en estos nuevos escenarios. La formación y el perfil profesional nos habilitan a funciones y modalidades de trabajo que pueden desarrollarse en el marco institucional de un centro educativo formal.

La suposición de que el educador social llega a estos centros para trabajar con los sujetos 'problemáticos' y así resolver los aspectos que dificultan la integración de esos adolescentes a la propuesta educativa podría, en estos u otros términos y en forma más o menos manifiesta, estar presente en la demanda institucional. Seguir el rumbo de tal encargo sería, si no soberbio, al menos ingenuo y, en cualquier caso, estaríamos desvirtuando nuestro perfil profesional.

El desafío es fundar un lugar desde el cual desplegar las posibilidades de lo educativo social, contemplando aspectos de la demanda institucional y manteniéndonos, a la vez, fieles a nuestro perfil profesional y especificidad. Para desarrollar esas posibilidades resulta imprescindible poder identificar con claridad cuál es nuestro aporte específico en estos ámbitos. Necesitamos seguir construyendo, en colectivo, cuál es el lugar del educador social en estos nuevos espacios.

Bibliografía

BÁRCENA, Fernando y Joan Carles MÈLICH. 2000. *La educación como acontecimiento ético*. Paidós. Barcelona.

FRYD P, SILVA BALERIO D., 2005. *Sobre la responsabilidad de los educadores* XVI Ponencia Congreso Mundial de Educadores Sociales, Montevideo, Uruguay

GARCIA MOLINA, J. 2007 *Profesión: funciones y competencias*. Conferencia organizada por ADESU. 3-VIII-2007

MEIRIEU, Phillipe, 1998. *Frankenstein educador*. Laertes, Barcelona.

MEIRIEU, Phillipe, 2001. *La opción de educar*. Octaedro, Barcelona.

SKLIAR, C., FRIGERIO, G., 2005. *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Del estante, Buenos Aires.

SKLIAR, C. 2007. *La educación [que es] del otro*. Noveduc, Buenos Aires.

EDUCACIÓN SOCIAL EN TIEMPOS DE MALESTAR¹

Lic. Alicia Abal²

1. Introducción

El presente material propone algunas articulaciones para pensar el trabajo educativo social con adolescentes en el contexto actual. Toma algunos conceptos y perspectivas del campo psicoanalítico, situándose en este sentido en un terreno reflexivo que ha vinculado la disciplina pedagógica y psicoanalítica y del cual da cuenta Jean Claude Filloux (2001) en su obra *Campo pedagógico y psicoanálisis*.

Si bien se considerará la adolescencia como categoría que recubre una pluralidad de tránsitos posibles, por lo cual cabe hablar de adolescencias, se ubicará como elemento común la cuestión que la pubertad introduce incitando a ese movimiento de recomposición psíquica que constituye la adolescencia.

La “metamorfosis”³ que la pubertad conlleva, constituye un aspecto universal y específico de la criatura humana respecto del cual las sociedades han construido significaciones diversas. Sin embargo no se abordarán aquí las construcciones sociales que la historia recoge⁴, optándose por delimitar la reflexión en torno a las singularidades desde las cuales cada adolescente enfrenta el enigma⁵ que de manera inexorable la pubertad le plantea.

1 El presente artículo constituye una versión revisada de la comunicación presentada en el XVI Congreso Mundial de Educación Social, 2005, Montevideo.

2 Lic. Alicia Abal. Fco. del Puerto 3841. E-mail: rasal@adinet.com.uy.

3 Término que Freud introduce en sus “Tres ensayos de teoría sexual” (pp 189-224).

4 Remitimos para ampliar esta perspectiva a Levi, G y Schmitt JC (dir) (1996) “Historia de los jóvenes”. Taurus, Madrid.

5 Empleamos la noción en enigma (Del lat. *aenigma*, y este del gr. *αινιγμα*) en tanto “Dicho o conjunto de palabras de sentido artificiosamente encubierto para que sea difícil entenderlo o interpretarlo. Dicho o cosa que no se alcanza a

Considerando las adolescencias como aquellos modos de respuesta que los sujetos producen, en contextos históricos concretos, se tratará particularmente de pensar aquellas circunstancias en las cuales este proceso de búsqueda, de invención, se presenta coartado o sencillamente obliterado.

Para ello se estima necesario establecer una diferenciación entre subjetividad y psiquismo. Referiremos la subjetividad al posicionamiento del sujeto de cogitación ante sí mismo y los otros, articulado por la lógica que permite la conciencia de la propia existencia y atravesado al mismo tiempo por el inconciente, sujeto de inconciente (Bleichmar, 2009).

En este sentido la subjetividad se inscribe en los modos históricos de producción de los sujetos, constituyendo el Yo no solamente una matriz imaginaria sino un articulado de enunciados socialmente producidos. En tanto instituida, la producción de subjetividad es el lugar donde se articulan los enunciados sociales respecto del Yo y ella no abarca la totalidad del psiquismo del sujeto. A diferencia de ésta, la constitución psíquica comporta una materialidad particular, no reflexiva, no regida por las categorías ordenadoras del pensamiento, que, como las de espacio y tiempo, resultan indispensables para que opere la diferenciación sujeto – objeto, sea éste otro sujeto o un objeto pensable.

Se dejará a un lado en esta oportunidad esta dimensión de carácter más íntimo, siempre activa y que en ciertos casos resulta ser, ella misma, un factor determinante de la imposibilidad de tramitar de manera creativa el proceso adolescente. Interesa en cambio enfatizar las condiciones sociales y culturales que operan contra esa búsqueda y contribuyen a generar un “sobremalestar” producto de la resignación de aspectos sustanciales propios de cada sujeto y de la desesperanza respecto de su posibilidad de trascender, en el sentido de llegar a otros, de ser re-conocido, hallado en su singularidad (Bleichmar, 2005).

La búsqueda muchas veces errante del adolescente, señal de que las posiciones subjetivas están aún por definirse, constituye una oportunidad para los educadores. El acercamiento del adolescente a

comprender, o que difícilmente puede entenderse o interpretarse.” Biblioteca de Consulta Microsoft® Encarta® 2003.

múltiples y diversas experiencias y contenidos culturales que medien su inclusión social, lo convoca no sin dificultad, a incorporar y hacer uso de herramientas útiles para ampliar su comprensión del mundo, imaginar, probar, buscar y proyectar aquello que le permitirá, con tiempo, producir lo propio con mayores márgenes de autonomía.

La acción educativo-social puede intervenir desde su especificidad, atenta a las particularidades de cada uno de los sujetos, intentando acotar el achicamiento de horizontes en el que muchos de los adolescentes están inmersos, operación que comprende la ampliación y el despliegue de nuevos lazos sociales para cada uno de los sujetos. En otras palabras, se trata de contribuir a generar procesos de ciudadanía de los/ las adolescentes en tanto *“lo brutal de los procesos salvajes de deshumanización consiste, precisamente, en el intento de hacer que quienes los padezcan no sólo pierdan las condiciones presentes de existencia y la prórroga hacia delante de las mismas, sino también toda referencia mutua, toda sensación de pertenencia a un grupo (...) que le garantice no sucumbir a la soledad y la indefensión. Y es allí, en esta renuncia a la pertenencia, a la identificación compartida, donde se expresa de manera desembozada la crisis de una cultura, y la ausencia en ella de un lugar para los jóvenes.”* (Bleichmar, 2001).

2. Pubertad y adolescencia o los dramas de la langosta⁶

Es en la naturaleza liminal y escurridiza de la adolescencia donde reside para G. Levi y J.C. Schmitt (1996) la carga de significaciones simbólicas que la misma entraña, a menudo cubierta de contenidos opuestos. También la atención ambigua que las sociedades le dispensan, unas veces cargadas de esperanza otras de sospecha. Para dichos autores tal liminalidad conjugada con la brevedad mayor o menor de su travesía, es lo que caracteriza la adolescencia y configura la base sobre la que serán construidas las miradas y actitudes de “los otros”, cuanto la mirada que los adolescentes producen acerca de sí mismos.

⁶ Tomamos la metáfora utilizada por Francoise Doltó (1990) para referirse a la fragilidad en la adolescencia y a la mutación que la misma conlleva.

Situada entre los márgenes móviles de la dependencia infantil y la autonomía del adulto, la adolescencia no logra alcanzar de modo definitivo una definición clara y estable. A diferencia de la infancia y la edad adulta, donde pubertad y muerte se erigen como umbrales biológicos inexorables, su tramitación está condicionada por factores socio-culturales no menos que de orden psíquico.

Es entonces la pubertad, segundo tiempo de la sexualidad presente exclusivamente en nuestra especie, el referente a partir del cual las sociedades han producido prácticas y discursos diversos con la finalidad de acoger e incorporar a los más jóvenes al mundo adulto.

La adolescencia constituye un tiempo de trabajo psíquico. Si la subjetivación se produce a lo largo de la vida, ella conlleva en la adolescencia una exigencia de reorganización psíquica que resulta acuciante. Frente a la conmoción de los anclajes narcisísticos y la reconfiguración pulsional que la pubertad provoca, el psiquismo se ve compelido a realizar un trabajo de reorganización representacional e identificadorio.

La inquietante transformación del cuerpo infantil, cuyo porvenir el púber no puede prever, fragiliza aún más el sentimiento de continuidad existencial y lo enfrenta a la paradoja de reconocer que aquello que constituía lo más propio de sí deviene extraño.

Esta fase de fogosidad, vehemencia e impetuosidad difícil de contener, conlleva para el púber un movimiento vital cargado de violencia. Como señalara D. Winnicott (1979), si en la fantasía del primer crecimiento hay un contenido de muerte, en la adolescencia el contenido será de asesinato, puesto que crecer significa ocupar, simbólicamente, el lugar del padre.

Pero cabe preguntarse cuándo esos modos de violencia constitucionales al proceso pubertario se encuentran al servicio de la construcción subjetiva, dando lugar a un trabajo creativo, y bajo qué condiciones, tal como sugiere L. Veríssimo (2005) adquieren una cualidad desestructurante y devienen acto destructivo, muerte o sacrificio.

3. Adolescencia y mal-estar

La adolescencia alude a un tiempo en el cual se despliegan las búsquedas que llevarán a la asunción más o menos estable de la identidad sexual, la recomposición de las configuraciones identificadoras, la elaboración de proyectos vitales propios. Movimientos que requieren del lado del sujeto un cierto desanudamiento respecto de las expectativas que le fueron dirigidas por sus otros significativos en los marcos sociales de origen. Ello implica abrirse a nuevos modos y referentes inter e intrageneracionales que abren el juego a la recomposición de los ideales.

La urgente necesidad de ser alguien empuja al adolescente a un periplo subjetivante que no se produce sin rebeldía o cuestionamiento a los modelos adultos que representan modos sociales vigentes de sentir, pensar y actuar. A lo largo de éste realizan autodefiniciones, afirmaciones sobre sí mismos (ser *punk*, *rolinga*, *metalero*, *dark*, *retro*, *electrónico*, *hippy*, *rasta*, *cheto*, *malandra*, *plancha*, *chorro*, *flogger*, *emo*) que constituyen invenciones⁷ a las que recurren como modo de respuesta a la pregunta, siempre inquietante, acerca de quién se es.

Dichas construcciones, transitorias en el mejor de los casos, en ocasiones se fijan en torno a un atributo único, absoluto, a través del cual el sujeto aspiraría alcanzar una identidad cerrada. Imagen que frente al sentimiento de incertidumbre de ser, captura al sujeto de manera ilusoria en una sensación de consistencia que resulta aplacadora.

En este proceso juegan un papel privilegiado las miradas y oportunidades que el entorno ofrece. Se hace necesario, desde nuestra perspectiva, sostener y promover la movilidad de la construcción subjetiva de los adolescentes. Ello supone para quien desarrolla funciones educativas establecer compases de espera, poner en suspenso la tentación de responder a la demanda que el joven le dirige (sin ser conciente al hacerlo de lo que se está jugando) respecto de confirmarlo en torno a un predicado que totalice su identidad. Más aún

7 Nos sirve aquí la polisemia del término: "Hallar o descubrir algo nuevo o no conocido." "Dicho de un poeta o de un artista: Hallar, imaginar, crear su obra." "Fingir hechos falsos." Y "Levantar embustes." **Biblioteca de Consulta Microsoft® Encarta® 2003.**

cuando esta asignación tienda a funcionar como modo tranquilizador de dar cuenta de las dificultades propias del trabajo educativo.

Rehusar la aceptación del atributo que clausura caminos, preservar cierta opacidad respecto del adolescente y sostener una pluralidad de predicados posibles para cada uno de ellos, constituye un posicionamiento imprescindible para restituir o situar al sujeto en un lugar de incompletud, de apertura a la multiplicidad de rasgos que singularizan o podrían singularizar su ser.

“Me miró mal”. Esta suele ser a menudo la explicación que los adolescentes aducen para justificar el enfrentamiento con pares o adultos. ¿Será ésta una expresión que para muchos condensa y actualiza una historia de miradas del otro social que pone en cuestión la propia humanidad, no en el sentido de la existencia biológica sino en cuanto al reconocimiento de la identidad ontológica, de su cualidad de semejante?

Las miradas en juego introducen la cuestión del reconocimiento social. Gesto preñado de significados que habla de un contrato narcisista como condición de posibilidad del establecimiento de un contrato social. Al respecto acordamos con P. Aulagnier cuando sostiene que *“El contrato narcisista tiene como signatarios al niño y al grupo. La catectización del niño por parte del grupo anticipa la del grupo por parte del niño”* (1993: 164).

Es preciso entonces profundizar en aquellas condiciones que al contener el malestar consustancial al proceso adolescente facilitan caminos de subjetivación o por el contrario imponen al mismo detenciones o bien abren desgarraduras. Desligazones que propician el surgimiento de manifestaciones destructivas, efectos de un plus de malestar y sufrimiento psíquico que deviene intolerable.

Si la construcción identitaria es relacional e histórica, no carece de importancia recordar la advertencia de E. Levinas (citado por Verissimo, 2005) acerca de que una de las *“más secretas aspiraciones del hombre es detenerse. No ser tarea. Consumar la identidad”*. Y si esta advertencia cuenta en general para “el hombre”, resulta en la adolescencia crucial. La historia recoge, a modo de ejemplo, los modos en que los adolescentes convocados a las juventudes hitlerianas y fascistas se entregaron a la causa de ambos regímenes y asumieron el papel de gestores y guardianes del Estado (Malvano

y Michaud, 1996). En este sentido y a través del acto en el cual A. Hitler condecora a uno de los adolescentes, el film “La caída” (2005) ilustra de manera elocuente no menos que terrible la operación de fragilización subjetiva de la que se han servido distintos regímenes totalitarios.

Prácticas desubjetivantes que mantienen vigencia y operan en situaciones menos extremas y muy actuales.

4. Excesos de malestar en la cultura

En el “*Malestar en la cultura*”, S. Freud (1992) plantea que el sufrimiento amenaza a los seres humanos desde tres vertientes: desde el cuerpo propio en su fragilidad y caducidad, desde el mundo exterior habitado por fuerzas naturales hiperpotentes, y, finalmente, desde los vínculos con otros seres humanos. Los dos primeros son para S. Freud más fáciles de reconocer y su conocimiento no tiene en los seres humanos efectos paralizantes sino que los conduce a la acción. Sin embargo frente a la fuente social del sufrimiento, existiría una fuerte negación, no siendo sencillo admitir cómo las normas que los mismos hombres han creado para regular los vínculos recíprocos en la familia, el Estado y la sociedad, no resultan capaces de proteger y beneficiar a todos. De ahí la afirmación freudiana en cuanto a la imposibilidad que encierra el oficio de gobernar⁸ como pretensión totalizadora.

En cuanto a la cultura, S. Freud le asigna un lugar relevante en la regulación de los vínculos sociales que entablan los hombres; tanto en su carácter de vecinos dispensadores de ayuda, objeto sexual para el otro o como miembros de una familia o Estado. Y lo hace sostenido en una perspectiva antropológica con la cual acordamos “... *el ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad. En consecuencia, el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión, explotar su fuerza de trabajo sin resarcirlo, usarlo sexualmente sin su consentimiento,*

8 Freud agregará a éste otros dos oficios imposibles, el de educar y analizar.

desposeerlo de su patrimonio, humillarlo, infligirle dolores, martirizarlo y asesinarlo” (1992:108).

Por su parte S. Bleichmar ha contribuido al análisis de los efectos del malestar en la cultura en la época que nos toca vivir. Y afirmará que una de las mayores fuentes de sufrimiento *“no radica en la cuota que cada sujeto paga por incluirse en la comunidad humana (...) sino por la disparidad con la cual el goce de algunos impone un sufrimiento mayor a otros” (2005: 43).*

La autora ha enfatizado la idea de sobre malestar para caracterizar el malestar en la cultura en las actuales coordenadas históricas. Partiendo de la noción de malestar en la civilización, entendido como aquél que conlleva el ingreso del individuo a la cultura (Freud, 1992), toma la definición de represión sobrante que propusiera H. Marcuse (1984) para caracterizar las restricciones excesivas que se establecen cuando los mecanismos de dominación aumentan en extensión y eficacia. Dirá entonces que en la actualidad el malestar sobrante no está dado solamente por la dificultad de acceso a los bienes de consumo sino *“... por el hecho de que la profunda mutación histórica sufrida en los últimos años deja a cada sujeto despojado de un proyecto trascendente que posibilite, de algún modo, avizorar modos de disminución del malestar reinante” (Bleichmar, 2005:18).* Se trataría no solamente del peso de los males presentes sino del descreimiento en que éstos cesarán en un futuro.

El adolescente necesita acomodar el punto de partida violento inherente a las transformaciones que le impone la pubertad (Jeammet, 1998). Los modos en que esto sucederá dependerán de la organización psíquica singular tanto como de los recursos que el entorno le provea. En un contexto de restricciones sobre agregadas ¿qué posibilidades existen para que los adolescentes realicen ese acomodamiento de modo creativo, contando con recursos suficientes para no quedar como sugiere Zambrano *“reducido a ser una criatura no muy diferente de las demás (...) privado de su situación singular en el mundo” (2002:107)?*

R. Castel (2003) expresa su proximidad al planteo de H. Marcuse consignando que sería necesario actualizarlo en el sentido de desarrollar la hipótesis de la ilegibilidad creciente de las imposiciones sociales, lo que en absoluto equivale a afirmar su desapari-

ción. Para este autor importa poner en relación las transformaciones socio-económicas y las transformaciones de la economía psíquica para precisar, entre otras cosas, los efectos de aquellas *“en tanto desestabilizan los soportes sobre los que se había edificado para los individuos no – propietarios, la capacidad de acceder a la propiedad de sí”* (2003:73).

Propondrá de este modo el surgimiento de una nueva figura a la que denominará individuo por carencia o individualidad negativa caracterizada por el desligamiento de los colectivos protectores propios de la sociedad salarial, ubicando entre ellos a los jóvenes, quienes no encontrando un lugar estable en la sociedad, *“vagan sin rumbo”* y *“se ponen a flotar porque ya no tienen donde encontrar reparo”* (2003:86).

Sin ahondar en los modos singulares a través de los cuales este sobre-malestar se expresa, interesa consignar que cuerpo y mundo exterior pueden convertirse con facilidad en escenarios vicarios del espacio psíquico. Ello sucede cuando debido al dolor que acarrea el pensar, las operaciones mentales resultan parcialmente desinvestidas. Pero sucede también cuando se proviene de experiencias traumáticas, experiencias que hacen que la cosa vivida no pueda ser nombrada. Tal como Walter Benjamín (1936) propone en “El Narrador”, hay circunstancias en las que el horror anula la capacidad de construir un relato. La imposibilidad de apalabrar lo vivido, de construir narrativas a partir de las cuales reconocerse y vincularse, deja al sujeto desprovisto de los recursos simbólicos necesarios para transitar canales de comunicación e intercambio. Dicha imposibilidad, lejos de evitar que lo vivido se manifieste, contribuye a que lo haga crudamente, sin que esté al alcance del sujeto reconocerlo como propio. Para ello sería preciso realizar un trabajo de ligadura que sitúe las huellas de lo vivido en una trama de sentidos para él significativa.

5. Abriendo caminos de subjetivación, desafíos para la educación social

Retomando lo dicho en torno al reconocimiento recíproco que ha de producirse entre sujeto y mundo social y particularmente con relación a las apuestas que es necesario sostener respecto a los más

jóvenes, acordamos con C. Castoriadis cuando afirma que *“Desde el punto de vista social-histórico, la pedagogía debería educar a su sujeto de manera tal que él interiorice y en consecuencia haga mucho más que aceptar, las instituciones existentes, sean las que sean”* (citado por Frigerio, 2005: 25).

En este “encargo” que C. Castoriadis asigna a la Pedagogía queremos detenernos. El sujeto social se constituye con referencia a otros sujetos sociales, objetos materiales, simbólicos, cosas del mundo cuya existencia no responde a su creación (salvo en el delirio). Se trata de lo que ha sido socialmente creado, instituido⁹. Proceso de subjetivación, de ligadura a lo social, que demanda a cada uno de nosotros un trabajo psíquico de sustitución de objetos “privados o propios” a favor de otros que poseen valor social, convirtiéndolos en causa, medio o soporte de placer para sí mismo.

¿Cómo se juega en Educación Social la presentación y transmisión de lo “existente” y la invitación a que el sujeto “haga mucho más que aceptarlo”? ¿En particular, cómo se juega cuando se trata de producir un sujeto de la educación donde encontramos un sujeto atravesado por el incumplimiento de un contrato narcisista y social tal como lo entiende P. Aulagnier?

Siguiendo a G. Frigerio, concebimos la educación en su sentido amplio como la práctica *“que da cuenta de la acción política de distribución, de inscripción e institución del sujeto. Acción política de coproducción de lazos sociales, y subjetividades, actividad de re/conocimiento. Educar se entiende como los modos a través de los cuales una sociedad encuentra maneras de conjugar la responsabilidad de re/conocer”* (Frigerio, 2002).

Prácticas de inscripción e institución que configuran actos de filiación que conciernen simultáneamente al educando, el colectivo social y el educador. Se trata, como señalara V. Núñez de que el sujeto asuma la responsabilidad de trabajar para *“encauzar su preferencia por canales socialmente admitidos o admisibles”* (1999:47), reemplazando aquellos “objetos propios o privados” por otros socialmente valiosos cuya apropiación le reporte cierta ganancia de placer.

⁹ Normas, significaciones, conocimientos, creencias, usos, costumbres, esquemas “creadores” del mundo, que tienen sentido y validez para el complejo social (campo del luchas y tensiones permanentes)

Asimismo atañe al conjunto social la responsabilidad de procurar a los más jóvenes el encuentro con ofertas culturales de calidad y la promoción de accesos y tránsitos por experiencias que los acerquen a las *“ventajas y exigencias de la época”* (Núñez, 1999:47).

Del lado del educador social la contribución a los procesos de subjetivación de los adolescentes se apoya fuertemente en las funciones de mediación y transmisión. Las situaciones de fragmentación social y la heterogeneidad de circunstancias vitales desde las que los sujetos llegan a los espacios socio educativos, interpelan los intentos de homogeneizar las propuestas educativas y fuerzan a crear condiciones para que lo educativo acontezca.

Desde nuestra perspectiva atribuimos a la Educación Social una cierta cualidad nómada (respecto a las matrices disciplinares tanto como a las prácticas profesionales), rasgo que resulta indispensable para trabajar en territorios que resultan inestables.

Generar mediaciones en Educación Social remite a indagar, propiciar contactos, establecer puentes, en ocasiones realizar “suturas”, acompañar, sostener, favorecer cortes. Pero fundamentalmente evoca una práctica orientada al caso a caso (sea ésta desplegada en marcos individuales o grupales), atenta a las particularidades y necesidades de cada uno de los sujetos para desde allí visualizar horizontes de integraciones sociales más amplias.

Por su parte la función de transmisión no se reduce a la presentación de una oferta de carácter educativo. Importan, tal como D. Winnicott (1979) propone con relación al concepto de objeto transicional, los modos de disponer los contenidos ofrecidos, de volverlos visibles, deseables y con sentido para el otro. Para que la intervención del educador devenga educativa, el objeto de la transmisión no puede ser un contenido a secas, debe “contrabandear”¹⁰, llevar adosado algo de la relación que el educador tiene, él mismo, respecto al saber. Finalmente, resulta sustantivo estar disponible para apuntalar los movimientos de apropiación y resignificación que cada sujeto hará y para los cuales requerirá tiempos y espacios variados y sostenidos.

10 Tomamos el sentido del término que J. Hassoun propone en “Los contrabandistas de la memoria”.

Para concluir queremos reafirmar que en Educación Social los trayectos sociales y educativos de la infancia y adolescencia más desprotegidas constituyen, desde la perspectiva que aquí se sostiene, una preocupación central. En torno a las modalidades que asumen dichos trayectos se trata tanto de producir conceptualmente como de generar modos de acción que disputen a las determinaciones sociales un espacio que opere como antidesfino. En otras palabras, no contribuir con la acción educativa a la sobredeterminación cultural del destino social y económico “previsto” para los sujetos, apostando a la discontinuidad, al surgimiento de algo nuevo.

Bibliografía

AULAGNIER, P. (1993) *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires, Amorrortu.

BLEICHMAR, S. (2001) "La difícil tarea de ser joven". En *Revista Topía*, Año XI Nº 32 Septiembre / Octubre, Buenos Aires, www.silvialeichmar.com/ensayo, 2/8/05.

----- (2005) *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires, Topía.

----- (2009) *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del Yo*. Buenos Aires, Topía.

CASTEL, R. Y HAROCHE, C. (2003) *Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí mismo*. Rosario, Homo Sapiens.

CASTORIADIS, C. (1998) *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires, EUDEBA.

DOLTO, F. (1990) *La causa de los adolescentes*. Buenos Aires, Seix Barral.

FILLOUX, J. C. (2001) *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires, Nueva visión.

FREUD, S. (1978) *Tres ensayos de teoría sexual*. Obras Completas, Tomo VII, Buenos Aires, Amorrortu.

----- (1992) *El malestar en la cultura*. Obras completas, Tomo XXI. Buenos Aires. Amorrortu.

FRIGERIO, G. (2002) *Futuro posible y mejor*. Ensayo en versión electrónica. Material del curso Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en los bordes. Buenos Aires. Centro de Estudios Multidisciplinarios.

FRIGERIO, G. (2005) "En la cinta de Moebius". En FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del estante editorial, pp. 11-36.

HASSOUN, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

JEAMMET, Ph. (1998) *Violencia y narcisismo*. En *Revista NA*, Nº 11, octubre, pp.54-61.

LEVI G. Y SCHMIT J.C. (1996) "Introducción". En Levi G. y Schmit J.C. (dir) *Historia de los jóvenes. I De la antigüedad a la Edad Moderna*. Madrid, Taurus, pp. 7-18.

MALVANO, L. (1996) "El mito de la juventud a través de la imagen: el fascismo italiano". En Levi G. y Schmit J.C. (dir) *Historia de los jóvenes. II La edad contemporánea*. Madrid, Taurus, pp. 311-346.

MARCUSE, H. (1984) *Eros y Civilización*. Barcelona, Ariel.

MICHAUD, E. (1996) < "Soldados de una idea": los jóvenes bajo el Tercer Reich>. En Levi G. y Schmit J.C. (dir) *Historia de los jóvenes. II La edad contemporánea*. Madrid, Taurus, pp. 347-380.

NÚÑEZ, V. (1999) *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana.

VERÍSSIMO, L. (2005) "Identificaciones en la adolescencia, ser alguien... aunque sea de mentira". En *Jornadas violencia social y adolescencia*. APU, 24 -25 de junio 2005.

WINNICOTT, D. (1979) *Realidad y juego*. Barcelona, Gedisa.

ZAMBRANO, M. (2002) *L`art de les mediacions*. Publicacions Universitat de Barcelona.







Se terminó de imprimir en los talleres gráficos de Tradinco S.A.
Minas 1367 - Montevideo - Uruguay - Tel. 409 44 63. Agosto de 2009
D.L. 350-381 / 09. Edición amparada en el decreto 218/996 (Comisión del Papel)

www.tradinco.com.uy 

