



# Prácticas de lo común y lo compartido: Educación social en territorios signados por la desigualdad social

Tutor: Ed. Soc. Milton Rodríguez

Estudiante: Gisselle Guigou

Título obtenido: Educadora Social

IFES - Instituto de Formación en Educación Social

6 de julio de 2021

Montevideo

*Hay un único lugar donde ayer y hoy se encuentran y se reconocen y se abrazan,  
y ese lugar es mañana.  
Suenan muy futuras ciertas voces del pasado americano muy pasado.  
Las antiguas voces, pongamos por caso,  
que todavía nos dicen que somos hijos de la tierra,  
y que la madre no se vende ni se alquila.  
Mientras llueven pájaros muertos en la ciudad de México,  
y se convierten los ríos en cloacas,  
los mares en basureros y las selvas en desiertos,  
esas voces porfiadamente nos anuncian otro mundo  
que no es este mundo envenenador del agua, el suelo, el aire y el alma.  
También nos anuncian otro mundo posible las voces antiguas  
que nos hablan de comunidad.  
La comunidad, el modo comunitario de producción y de vida,  
es la más remota tradición de las Américas,  
la más americana de todas:  
pertenece a los primeros tiempos y a las primeras gentes,  
pero también pertenece a los tiempos que vienen  
y presiente un nuevo Nuevo Mundo. (...)*

Eduardo Galeano, en *El libro de los abrazos*.

## *Resumen:*

La presente monografía de egreso de la Formación en Educación Social, pretende indagar y reflexionar acerca del trabajo de la educación social en territorios signados por la desigualdad social. Parte de la tarea profesional es generar contextos educativo-sociales en diversos ámbitos de la vida social, inclusive allí donde no estaban pensados.

El territorio, visto como una construcción política e histórica, es capaz de co-construirse entre sus habitantes y generar otras realidades que reproduzcan la vida. Así, se entiende que los sujetos pueden construir comunidad, sentirse parte de un *nosotros*, encontrar y hacer (en) común.

El objetivo general de la monografía es indagar acerca de enfoques teóricos y metodológicos de la educación social en el trabajo territorial. Para responder a ello se realiza una búsqueda de material bibliográfico, y se llevan a cabo entrevistas a informantes calificados para su posterior análisis.

La educación social en comunidad, trabajando en territorios en desigualdad social, puede generar un sin fin de acciones educativas-sociales en clave de derechos y justicia social. Hablar de comunidad y producir comunidad es una de las formas por la cual no seguir reproduciendo la vida aislada y fragmentada, esta vida por la búsqueda de la sobrevivencia. El acceso a la cultura, la promoción social y cultural como derecho y práctica de justicia e igualdad, hace que crezcan las posibilidades y potencialidades de los sujetos-colectivos.

**Palabras claves:** educación social, territorio, comunidad.

# Índice

<b>Introducción</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo uno: Presentación del trabajo monográfico</b>	<b>7</b>
1.1 Descripción del tema	7
1.2 Antecedentes	7
1.2.1 Educación social y comunidad	8
1.2.2 Educación social y participación	9
1.3 Objetivos	10
1.4 Enfoque metodológico y técnicas de investigación	10
1.5 Justificación de la temática	12
<b>Capítulo dos: Marco teórico</b>	<b>14</b>
2.1 Breve contexto histórico	14
2.1.1 Crisis del Estado Nación.	14
2.1.2 Estigmatización territorial y desigualdad social.	17
2.2 Desde la Educación Social	21
2.2.1 Educación social y comunidad.	21
2.2.2 ¡Haced rizoma y no raíz!	23
2.2.3 Construir comunidad a través de la participación.	26
<b>Capítulo tres: Análisis de resultados</b>	<b>30</b>
3.1 Consolidación de proyectos educativo-sociales en comunidad	30
3.1.1 Hacia el encuentro: de lugares ajenos a lugares comunes.	30
3.1.2 Concepción problematizadora de la educación popular como aporte a la educación social en comunidad.	34
3.1.3 Aportes de la educación social en el desarrollo de proyectos compartidos.	38
3.2 Horizontes político-pedagógicos para pensar la educación social en comunidad	43
<b>Reflexiones finales</b>	<b>51</b>
<b>Referencias bibliográficas:</b>	<b>55</b>
<b>Anexos</b>	<b>58</b>
Entrevista a Pablo Martinis	58
Entrevista a Agustín Cano	67
Entrevista a Cecilia Nauar	76

## *Introducción*

*Prácticas de lo común y lo compartido: Educación social en territorios signados por la desigualdad social*, surge a partir de lo observado en las prácticas realizadas durante la formación académica. Allí, se percibe que la mayoría de los sujetos vinculados a las instituciones en las que realizamos nuestras prácticas pre-profesionales, provienen de barrios periféricos de la ciudad de Montevideo, siendo además, territorios estigmatizados donde los sujetos que habitan se encuentran en situación de desigualdad social.

Entonces, ¿qué podemos hacer como profesionales de la educación social? La desigualdad social es una construcción histórica y política, agravada por el dominio y el poder del mercado, inmiscuido en todos los ámbitos de la vida social. Los sujetos se encuentran en una constante búsqueda de la sobrevivencia que genera fragmentación de los lazos sociales, competencia, individualidad y desconfianza.

Parte de la tarea de la educación social es investigar y construir conocimiento a partir de prácticas que cuestionen lo hegemónico institucionalizado y apunten a la búsqueda de una transformación social que accione sobre las desigualdades del neoliberalismo, y de tal acción surjan las posibilidades para derruir este sistema-mundo generador de nuevas pobrezas en territorio. Entendemos que esta transformación social “deviene así en el despliegue de la capacidad humana de producir y reproducir formas colectivas de habitar el mundo desde otro lugar que no es el de la dominación, la explotación y el despojo” (Gutiérrez y Salazar, 2015: 19).

Pensar la tarea educativa-social en territorio desde lo común y lo compartido, es decir, construyendo comunidad, se dificulta por la ausencia de teorías y prácticas de esta cuestión en la formación, donde se hace tanto hincapié en los proyectos educativos individualizados, y además, se realizan en instituciones (que podríamos denominar) tradicionales a la profesión. Por esta razón, la monografía de egreso presentada se fundamenta desde la compilación de material bibliográfico y de investigación sobre el tema a informantes claves.

El primer capítulo presenta el trabajo monográfico. Se presentan antecedentes de monografías de egreso de la Formación en Educación social. Seguidamente se establecen los objetivos, donde principalmente se indaga acerca de enfoques teóricos y metodológicos de la educación social en el trabajo territorial. Por otra parte, se explicitan las técnicas de investigación: compilación de bibliografía y entrevistas semiestructuradas, y análisis de datos. Por último la justificación de la temática seleccionada, algo ya anticipado en la presente introducción.

El segundo capítulo corresponde al marco teórico. ¿Cuáles son las ideas previas que reflejan nuestro quehacer profesional? La posible praxis educativa-social en comunidad necesita ser situada en un contexto socio-histórico que delimita imaginarios y realidades de condiciones materiales y subjetivas. Desde aquí, partimos hablando sobre la crisis del Estado-nación, y en relación a ello la estigmatización territorial y la desigualdad social latente. Luego hablamos específicamente de educación social y comunidad, siempre entendiendo que nuestra labor profesional tampoco escapa a las lógicas neoliberales que buscan continuar reproduciendo desigualdades. Se presenta la participación como medio por el cual construir comunidad, y medio utilizado, también, como herramienta metodológica para nuestras prácticas.

El análisis de resultados ocupa el capítulo tres. Se dialoga con los entrevistados y con material bibliográfico, y de esta manera se van concluyendo modos de hacer educación social en territorio. Pensamos en este punto sobre la consolidación de proyectos educativos sociales en comunidad: ¿Podemos, en el encuentro, convertir los lugares ajenos en lugares comunes? ¿Qué aportes podemos tomar sobre la concepción problematizadora de la educación popular hacia nuestra profesión? ¿Qué aportes específicos de la educación social percibimos para el desarrollo de proyectos compartidos?

Por otra parte, en este mismo apartado, vislumbramos horizontes político-pedagógicos para pensar nuestro rol profesional en estos ámbitos comunitarios. ¿Cuestionamos nuestras prácticas? En ocasiones, ¿no continuamos fomentando la competencia y la individualidad, las relaciones fijas y jerárquicas? Entonces, ¿cómo pensar(nos)? ¿Cómo entender una educación social basada en la justicia y la igualdad?

Concluimos esta monografía de egreso pensando en la construcción de una ciudad que reproduzca la vida; que las prácticas educativas y sociales en territorio, construyendo comunidad, podrían incluirse dentro de la formación académica como parte de la trayectoria educativa. Apostamos a una praxis educativa-social que a partir de la reflexión y la problematización, podría generar acciones en tanto humanizantes y transformadoras. Creemos en que esas transformaciones son posibles al darle un sentido educativo y social, es decir, un componente pedagógico que produzca y reproduzca formas colectivas de vivir.

# *Capítulo uno: Presentación del trabajo monográfico*

## *1.1 Descripción del tema*

El presente trabajo corresponde a la monografía de egreso de la Formación en Educación Social. Para responder acerca del trabajo educativo social en territorios signados por la desigualdad social, se realiza una monografía de carácter compilativa e investigativa. De esta manera se recopila material teórico y se suman experiencias de profesionales vinculados al trabajo educativo en territorio y ámbitos comunitarios.

Nos preguntamos, entonces, ¿cuáles son los enfoques teóricos y metodológicos de la educación social en el trabajo territorial? ¿Cómo promovemos la participación de los sujetos que los habitan? ¿Cómo analizar y contribuir a nuestra profesionalización?

Entendemos que las respuestas nunca son acabadas, sino que, las cuestiones que se desarrollarán a continuación, implican pensar y re-pensar acerca del rol de la educación social en estos lugares. Si bien la educación social realiza su práctica con la finalidad de promover social y culturalmente a los sujetos involucrados en la relación educativa, desarrollarla en múltiples espacios no determina los objetivos concretos y las metodologías a utilizar.

Entendemos que parte de la tarea educativa y social consiste en la posibilidad de enriquecer y crear escenarios comunitarios donde los conocimientos de todas las partes entren en diálogo. Construir espacios donde lo común se encuentre, potencia el desarrollo de proyectos compartidos, ya que las situaciones individuales podrían transformarse en colectivas. A través de esto, generando relaciones horizontales donde se accione y se reflexione en conjunto, podremos promover y construir comunidad.

## *1.2 Antecedentes*

En este apartado se presentan antecedentes en relación al tema escogido. Se buscaron monografías de egreso de la Formación en Educación Social que



tuvieran como palabras claves comunidad, territorio o barrios; por otra parte, también surgieron algunos trabajos en relación a la participación. Las monografías consultadas se encuentran en el Centro de Formación y Estudios del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (CENFORES); en el Instituto de Formación en Educación Social (IFES) no se presentan, al momento de la consulta, monografías de egreso en función de los objetivos planteados en esta ocasión.

### *1.2.1 Educación social y comunidad*

“Educación Social y comunidad educativa. Propuesta pedagógica para niños en situación de calle”, fue presentada en 2007 por Ricardo Villalba. El autor presenta antecedentes sobre experiencias comunitarias educativas: la Escuela Martirínée; la Comunidad Educativa “La Huella”; la Escuela de Barbina; la Colonia Gorki; los trabajos de Pestalozzi; y el Centro de Difíciles de España. Estas experiencias, menciona Villalba, resultan esenciales al momento de pensar un proyecto educativo social desde la comunidad.

Laura Ramos presenta en 2011 su monografía de compilación sobre “La Educación Social y la Primera Infancia, la Familia y su Comunidad”. La autora entiende como comunidad a las personas que interactúan con los niños y niñas en el cotidiano del barrio, a los grupos de los cuales forman parte (vecinos, amigos), organizaciones por las cuales transitan (salud, educación, centros sociales, culturales, etc.), y a los grupos de otras organizaciones que estén en la zona. La comunidad cumple un rol educativo para con los/as niños/as, de manera tal que esto debe hacerse visible a través de instancias de sensibilización, donde se difunda, comunique y se busquen proyectos compartidos.

Mateo Acerenza presenta en 2009 su monografía “El canto de Barrio en Barrio. Una mirada a las identidades culturales barriales y sus potencialidades educativas”. El autor plantea la posibilidad de utilizar el barrio como potencial educativo. Su característica es potenciar dentro del trabajo educativo social las identidades culturales de los sujetos. El barrio como “pequeña comunidad” dentro de la ciudad, es mencionado como potencial en tanto: es barrio como agente de la

educación, barrio como lugar de educación, y barrio como contenido de la educación. De esta manera define al barrio como ciudad educadora.

### *1.2.2 Educación social y participación*

La monografía presentada en 2002 por María Cecilia Tavolara, se titula “Participación: un desafío. La participación como contenido y metodología en el trabajo educativo social con adolescentes en privación de libertad”. La autora sostiene que la participación puede trabajarse como metodología y contenido en el trabajo educativo social, y que la educación debe promover y favorecer la participación, educar en y para ella. Una participación real busca, no solo el cambio y la modificación de la realidad individual o del colectivo, sino que debe cuestionar y transformar desde lo macro, poder analizar y pensar desde la globalidad.

La monografía de egreso “Socialización y participación protagónica. Posible finalidad de las prácticas educativas sociales” presentada por Aldana Villaverde (2007) reflexiona y presenta una propuesta educativa social en torno a la socialización y participación protagónica para adolescentes que se encuentran institucionalizados. La participación es considerada como uno de los ejes centrales de la educación social. Villaverde sostiene que a participar se aprende, y sobre ello distingue condiciones para realizarlo: procesos educativos donde los sujetos tengan oportunidades para hacer efectivos sus derechos, incluido el ser partícipe del patrimonio social y cultural; creación de lugares y contextos que habiliten el empezar a participar, así como también que se invite y estimule a participar de contextos ya existentes; y el deseo y la voluntad de querer participar, elegir de manera libre (2007: 44).

“Construyendo un espacio para la participación. La Educación Social y la promoción de la participación protagónica en los/as adolescentes” es presentada por Patricia Gnazzo en 2010. La autora comienza afirmando que la participación es un derecho, es base de la democracia y la construcción de ciudadanía donde el Estado es el responsable de garantizar y ofrecer los espacios para participar. Entiende la educación social como disciplina idónea para generar espacios y

estrategias diversas, interviniendo y sustentando pedagógicamente las actuaciones en ámbitos diversos a fin de generar participación dentro de la tarea educativa.

“El educador social y las redes sociales: posible articulación del rol del educador Social con el trabajo en redes, para lograr acciones educativo-sociales que apuesten a la participación e inclusión social”, presentada en 2008 por Valeria Balbo, entiende que una de las finalidades de la práctica educativa y social es la participación social de los sujetos, la cual se accede mediante la cultura, donde se permita generar identidad y pertenencia, es decir, promover el encuentro con el otro, construyéndose así el sujeto social. La comunidad se desarrolla dentro del territorio, estando este último atravesado por diversas dimensiones de lo económico, lo social y lo político. La comunidad es un contexto integrado por diversas dimensiones como lo familiar, grupal, barrial y social. Los sujetos actúan en la propia comunidad en que viven, generan conocimiento desde su práctica cotidiana y realizan acciones que permiten la transformación de la realidad en que viven.

### *1.3 Objetivos*

#### Objetivo general:

- Indagar acerca de enfoques teóricos y metodológicos de la educación social en el trabajo territorial.

#### Objetivos específicos:

- Analizar y contribuir a la profesionalización del educador social en el trabajo territorial.
- Acercar al trabajo profesional del educador social promoviendo la participación junto a los sujetos desde el territorio que habitan.

### *1.4 Enfoque metodológico y técnicas de investigación*

Al presentar el proyecto de monografía, el tipo de trabajo pretendía ser netamente investigativo. Sin embargo, la situación actual de emergencia sanitaria decretada en marzo del 2020 a causa del COVID-19, impidió realizar las técnicas de investigación seleccionadas para responder a los objetivos. Por este motivo la

monografía de egreso de la Formación en Educación Social presentada, resulta ser de compilación e investigativa, es decir que se compone de manera mixta.

Se considera importante comenzar por recabar y analizar información teórica en lo que refiere a la educación social, el territorio y la desigualdad social y sus correspondencias, de manera tal que se desprendan los conocimientos comunes acerca del tema seleccionado (Batthyány y Cabrera, 2011).

El trabajo de campo se vio cancelado por lo antes dicho. Muchas experiencias y prácticas profesionales tuvieron que cancelarse o limitar los aforos de personas, así como también se redujo la participación de vecinos y vecinas, estudiantes y docentes.

Se realiza la técnica de entrevista semiestructurada a referentes que trabajan o han trabajado en territorio de la ciudad de Montevideo. Al respecto, las entrevistas se realizaron a través de la plataforma Zoom vía internet. Se vieron canceladas las entrevistas en territorio lo que obstruye observaciones en campo, así como también se cancelaron otras entrevistas dada la imposibilidad de coincidir con los tiempos de conexión a internet.

No obstante, las entrevistas realizadas a tres informantes calificados brindaron suficiente información y datos para poder realizar un análisis exhaustivo. Se entrevistó a Pablo Martinis, quien fue docente de la Formación en Educación Social en el CENFORES, trabajó en proyectos de educación extraescolar, es licenciado en Ciencias de la Educación y cursó una maestría en Políticas Educativas e Investigación Educativa. También se habló con Agustín Cano, integrante docente del Programa Integral Metropolitano (PIM), Doctor en Pedagogía, Licenciado en Psicología. Por último se entrevistó a Cecilia Nauar, Educadora Social con amplio recorrido de trabajo en ámbitos educativo-comunitarios, quien aporta gran información dada su especificidad profesional.

Asimismo, cobra relevancia la experiencia desarrollada por José Pedro Martínez Matonte para poner en diálogo con la información de las entrevistas. "Villa García por dentro. Una experiencia educacional interrumpida" (1987), forma parte de los documentos indispensables para pensar la educación social en comunidad. En este documento se transcribe un diálogo de Martínez Matonte con la maestra Nora Castro y se adjunta un informe de la Inspección de Enseñanza Primaria. La

Unidad Educacional Cooperaria (UEC) de Villa García, funcionó desde 1952 a 1975, desarticulada por la dictadura cívico-militar cuando se detiene a docentes que allí trabajaban, inclusive a Martínez Matonte.

En suma, la monografía presentada se compone de manera mixta: de compilación y de investigación. La investigación cualitativa amplía nuestros conocimientos sobre la acción social; la confrontación analítica de la teoría (marco teórico) y la práctica (experiencias concretas) permite sustraer elementos significativos que aporten a la labor pedagógica. Como profesionales de la educación social aún nos quedan amplios contextos que recorrer, buscar y generar ámbitos institucionales para reflexionar y accionar desde nuestra profesión.

### *1.5 Justificación de la temática*

La educación social es una práctica pedagógica que se desarrolla en múltiples espacios sociales bajo determinados marcos institucionales. Según García Molina (2003: 76) la labor del educador social se centra en marcos institucionales designados para la transmisión y mediación del mismo. Ahora bien, se entiende que parte de la tarea profesional es la búsqueda de tiempos y espacios que hagan de la praxis educativa el eje central, es decir, que se generen contextos educativos en diversos ámbitos de la vida social, inclusive allí donde no estaban pensados.

*Prácticas de lo común y lo compartido: Educación social en territorios signados por la desigualdad social* surge a partir de lo observado en las prácticas realizadas en la formación académica. Se percibe que la mayoría de los sujetos que se encuentran institucionalizados en los centros de práctica provienen de barrios periféricos de la ciudad de Montevideo. Estos barrios resultan ser territorios estigmatizados, y muchos de los sujetos que los habitan se encuentran en situación de desigualdad social.

Por este motivo es que surge la interrogante sobre el qué-hacer desde nuestro rol profesional, actuar como fuerza instituyente que cuestione y actúe sobre la imposición de territorios estigmatizados y marginados, concepciones que el neoliberalismo y sus medios hegemónicos imparten y han construido al respecto de los territorios y sujetos que los habitan. Cual afirma Wacquant

Olvidar que el espacio urbano es una construcción histórica y política, en el sentido fuerte de la expresión, es exponerse a quedar atrapado por los “efectos del barrio” que no son más que la retraducción espacial de las diferencias económicas y sociales (2007: 21).

En palabras de la Asociación de Educadores Sociales del Uruguay (ADESU) el educador social es “un profesional de la educación dotado de un saber pedagógico y de competencias específicas que lo habilitan para desempeñarse en el campo educativo, desarrollando sus acciones con individuos, grupos, familias y/o colectivos” (2010: 3). En lo que respecta a su praxis aluden a que

es un conjunto de prácticas profesionales de carácter pedagógico cuya finalidad es la promoción social y cultural de todos y cada uno de los sujetos. Práctica que busca, a través de la acción educativa, desarrollar en los sujetos habilidades y destrezas para la integración y participación en la vida social, política, económica y cultural de su comunidad y del mundo global (ADESU, 2010: 3).

Por consiguiente, se podría agregar que el educador social es un profesional que trabaja como mediador entre el sujeto de la educación, la sociedad y su cultura, brindando herramientas a los sujetos para desarrollar un alto nivel de autonomía. Así pues, los sujetos a través de la promoción educativa y cultural, podrán desplegar sus capacidades para una integración social amplia y transformación de la realidad.

“La ciudad es el territorio de los modos de vida urbana, del continuo tránsito anónimo, que se contraponen al modo comunitario basado en vínculos de vecindad y cooperación, de vida y socialización” (Delgado en García Molina, 2003: 44). Ese *tránsito anónimo* es lo que la educación social en territorio debe romper para que surjan vínculos basados en lo comunitario. Se desprende así la necesidad de vincular el trabajo educativo-social con la participación como herramienta metodológica, medio por el cual los protagonistas son aquellos que habitan la comunidad. En el territorio se comparte y se es parte, se encuentra lo común, lo compartido y la necesidad de encuentros; la educación social actúa allí para definir formas de encuentros a través de la generación de espacios educativo-sociales en territorio, busca que los sujetos sean parte *de* y constructores *de*, es decir, sujetos partícipes que cuestionan e intervienen en la realidad para transformarla.

## *Capítulo dos: Marco teórico*

Se considera importante para cualquier trabajo de investigación, contar con una base teórica que sustente y brinde herramientas para la realización de las entrevistas y su posterior análisis. Como se ha mencionado durante la formación profesional, partimos de ideas previas que reflejan el quehacer educativo social, es decir, que la práctica no sería posible sin una teoría que la oriente y fundamente.

La posible acción educativa-social en comunidad necesita ser situada en tiempo-espacio, es decir, en un contexto socio-histórico que delimita imaginarios y realidades de condiciones materiales y subjetivas. La educación social es parte de este entramado, y como tal, necesita ser ubicada en contexto.

### *2.1 Breve contexto histórico*

#### *2.1.1 Crisis del Estado Nación.*

En este caso particular, resulta pertinente comenzar por el análisis social que realiza Lewkowicz (2003, 2004), donde estudia la crisis en la cual se encuentra el Estado Nación, designado como la metainstitución encargada de dar sentido a las instituciones y toda la sociedad. Esta metainstitución se encuentra en una transición en la que va perdiendo su poder para garantizar el orden social, por tanto deja de ser el estado-benefactor en la contemporaneidad. Ya no hay un “lenguaje común” donde “se organizaba un encadenamiento institucional que aseguraba y reforzaba la eficacia de la operatoria disciplinar” (Lewkowicz, 2004: 20). Se entiende así que la familia educaba para la escuela, la escuela para el liceo, el liceo para la fábrica, la fábrica para la sociedad. La subjetividad instaurada en cada uno de los dispositivos nombrados preparaba a la persona para el siguiente. Entonces, ¿qué sucede si ya no hay, en palabras de Lewkowicz, una entidad capaz de organizar una población en territorio?

Nos encontramos en un mundo dominado por los intereses del mercado. Un Estado Nación encargado del disciplinamiento de los ciudadanos pasa a ser un agente de la lógica de mercado en donde prima la fragmentación y la inmediatez.

“La variación exigida por el mercado marca la caducidad inmediata de las cosas, las personas, las ideas. De esta manera, la innovación queda reducida a un imperativo neoliberal. Esto es, a una sustitución sin experiencia, a una caducidad sin apropiación” (Lewkowicz, 2003: 9). Sin experiencia no hay indagación, no hay búsqueda de cambios subjetivos y objetivos. En la actualidad las relaciones se basan en relaciones capitalistas, donde reina la exclusión y las desigualdades estructurales en cuanto a bienes culturales, sociales y materiales, negándoles a unos —a unos cuántos *unos*— las posibilidades de participación política y social.

El neoliberalismo surge como una reestructuración capitalista transnacional; el modelo neoliberal, implantado a través de las dictaduras cívico-militares acaecidas a lo largo y ancho del territorio latinoamericano, niega el derecho a la vida (Rebellato, 1997). El progreso<sup>1</sup>, entendido en tiempo lineal, homogéneo y acumulativo, enmascarado como avance y desarrollo, no es más que la máscara oculta del mercado y el consumo devastador de subjetividades y de la naturaleza. Estas nuevas lógicas generan entre las personas la necesidad de competir, de la individualidad, de lo inmediato, donde no hay espacio para la confianza y la generación de encuentros y proyectos compartidos.

Las concepciones neoliberales se expanden en la contemporaneidad por América Latina, no dejan de resurgir y transformarse: “privatizaciones, comercio mundializado, crecientes niveles de empobrecimiento y exclusión, retirada del Estado, expansión de una ética del mercado” (Rebellato, 1997: 11). El neoliberalismo no solo impacta en la economía de los Estados sino que pone en jaque las políticas sociales, la educación, la cultura y la vida cotidiana. Este cambio de paradigma del Estado Nación a las lógicas del mercado, donde este último busca actuar con total libertad, se inmiscuye en todos los ámbitos de la vida social. Las personas se encuentran en una inmanente búsqueda de supervivencia generando

---

<sup>1</sup> Benjamin, W. (1989). Tesis sobre el concepto de historia y otros fragmentos: “Hay un cuadro de Klee que se titula *Angelus Novus*. Se ve en él un ángel, al parecer en el momento de alejarse de algo sobre lo cual clava la mirada. Tiene los ojos desorbitados, la boca abierta y las alas tendidas. El ángel de la historia debe tener ese aspecto. Su rostro está vuelto hacia el pasado. En lo que para nosotros aparece como una cadena de acontecimientos, él ve una catástrofe única, que arroja a sus pies ruina sobre ruina, amontonándolas sin cesar. El ángel quisiera detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo destruido. Pero un huracán sopla desde el paraíso y se arremolina en sus alas, y es tan fuerte que el ángel ya no puede plegarlas. Este huracán lo arrastra irresistiblemente hacia el futuro, al cual vuelve las espaldas, mientras el cúmulo de ruinas crece ante él hasta el cielo. Este huracán es lo que nosotros llamamos progreso” (Tesis IX).



una fragmentación de los lazos sociales, cada uno se ocupa de lo suyo y olvidamos que para construirnos debemos construirnos con otros.

Es necesaria una práctica educativa social y comunitaria, en la cual se desarrollen experiencias que inciten a la indagación de la realidad orientadas a la participación política y social de las personas. En un mundo donde el paradigma del mercado se institucionaliza como hegemónico, en el cual la exclusión se acentúa aún más, es necesario pensar modelos pedagógicos antagónicos, que refuercen la solidaridad como herramienta contra la fragmentación social.

Debe buscarse que las personas pongan en cuestión las estructuras de la sociedad, y no que “los excluidos y los pobres autogestionen su exclusión y su pobreza” (Rebellato, 1997: 15). En este mismo sentido Núñez cuestiona las prácticas en las cuales se busca que los sujetos coexistan en la comunidad, “pero en circuitos paralelos” (2004: 6). Como profesionales de la educación social debemos promover y buscar posibilidades de crear alternativas, no quedándonos en el solo hecho de percibir las situaciones de injusticia o terminar por generar políticas preventivas<sup>2</sup>. Los sujetos de la educación deben ser actores sociales que realicen un proceso educativo que conlleve a un cambio cultural.

La fragmentación de la sociedad supone

un pueblo incapaz de proponerse objetivos comunes; una autopercepción atomista, que conjunta cada vez menos a los ciudadanos en proyectos y lealtades comunes; una participación de la gente en agrupamientos parciales, en lugar de los propios de toda la sociedad; la consideración despectiva, tipificada como utópica e ingenua, de que la mayoría popular pueda llevar adelante un proyecto colectivo; la sensación de la desesperanza y pérdida de tiempo en la construcción de un proyecto compartido (Rebellato, 1997: 29).

En este sentido se entiende que no hay un tiempo-espacio para una acción común; el tiempo lineal y unidireccional no da el espacio para el cambio, las utopías, los proyectos compartidos, los lazos sociales solidarios y fecundos. Por este motivo es necesario generar condiciones que interrumpan este progreso neoliberal y sus catástrofes devenidas en exclusión material, social y cultural, en la pérdida del

---

<sup>2</sup> Las políticas preventivas son aquellas que realizan una gestión diferencial de la población, calificándolas como objeto de intervenciones sociales, desde una perspectiva preventiva o punitiva donde se debe *prevenir* o erradicar lo que excede la norma, lo peligroso. Ver: Núñez, V. (2004, 2007).

derecho a la vida: “(...) nuestro compromiso está en construir colectivamente una ética de la vida, de la diversidad y de las condiciones —sociales y estructurales— que permitan que los seres humanos expresen sus capacidades más diversas” (Rebellato, 1997: 16).

Desde nuestra profesión deberíamos pensar y pensarnos en este contexto histórico, ya que la educación social no escapa a las lógicas mercantiles y podemos seguir reproduciendo desigualdades<sup>3</sup>. Las relaciones humanas, y por tanto las relaciones educativas están marcadas por lo efímero y volátil, donde “los retos actuales están golpeando duramente la esencia misma de la educación” (Bauman, 2008: 27). La educación social en territorio, trabajando en comunidad, no deja de tener un sentido político que pone en tensión el modelo neoliberal; donde el compromiso a largo plazo es visto como un obstáculo, surge y presiona una estructura educativa y social de confianza y responsabilidad.

### *2.1.2 Estigmatización territorial y desigualdad social.*

*Familias numerosas, o mejor dicho madres solteras con muchos hijos.  
Los cascotes que inventan caminos así el barro no te muerde los tobillos. (...)  
El guiso salvador del mediodía, el mismo guiso a la noche, lo que quede del guiso mañana.  
Uno con las últimas Nike al frente, dos acá a la vuelta, diez en el fondo.  
El micro que recorre los penales llenos de novias, de hijas, de madres y padres.  
La cumbia poniéndole ritmo a la miseria. (...)  
La religión de odiar a muerte a la yuta y dos de sus devotos a bordo de un súper auto  
seguramente robado.  
Habitantes que se conocen todos, secretos que saben todos, engaños imposibles de  
ocultar.  
Panorama de vida que siempre tiene olor a celda, a plomo, a trabajo en negro o en gris...  
o a traje de encargado de limpieza.  
Es la villa, es otro mundo, es vivir apartado.*

Camilo Blajaquis (César González) en *La venganza del cordero atado*.

Como educadores sociales debemos pensar en ampliar nuestras prácticas educativas a contextos diversos; el territorio como escenario donde puedan acontecer no se inscribe como lugar tradicional, razón por la cual en esta

---

<sup>3</sup> Al respecto, sobre “el mundo de los niños de la calle y el mundo de la gente”, Freire menciona: “si pensamos en una pedagogía que ayude a la preservación de la sociedad tal como está, esta sociedad continuará preservando exactamente esa diferencia radical entre estos dos mundos” (1991: 16).

monografía de egreso se piensa la praxis directamente en el territorio: base sobre la cual habitan las comunidades. El territorio genera identidades significativas para cada sujeto y una identidad colectiva, compartida y valorada por los sujetos implícitos en ese lugar común; la manera en que los otros ven mi territorio, los significados que le asocian, podría determinar la manera de verlo y generar realidad para habitarlo. El territorio es

espacio apropiado, espacio hecho cosa propia, en definitiva el territorio es instituido por sujetos y grupos sociales que se afirman por motivo de él. Así, hay, siempre, territorio y territorialidad, o sea, procesos sociales de territorialización. En un mismo territorio hay, siempre, múltiples territorialidades. Sin embargo, el territorio tiende a naturalizar las relaciones sociales y de poder, pues se hace refugio, lugar donde cada cual se sienta en casa, aunque en una sociedad dividida (Porto-Gonçalves, 2018: 5).

Asimismo debe comprenderse que cada territorio está configurado por particulares características geográficas, económicas, políticas, culturales, con una diversidad de relaciones sociales que conforman lo simbólico<sup>4</sup>. Se generan territorialidades que cargan identidades, subjetividades en constantes encuentros y desencuentros.

Por su parte, Carballido agrega que es necesario co-construir en los territorios sujetos con “conciencia plena e integral, conocedores de su papel como actores activos en la construcción y organización territorial y, sobre todo, conscientes de su papel como seres geográficos” (2013: 43). En este sentido lo educativo-social, busca la participación activa de todos los sujetos implicados en el territorio, desde donde son parte, tienen parte y toman parte, promoviendo que ellos sean conscientes que son “producto” y “productores” del lugar que habitan. El autor habla del ejercicio de la soberanía del pueblo, es decir, que el pueblo actúa sin otro poder por encima de ellos, alegando así a una “concepción amplia, justa y contrahegemónica” (Carballido, 2013: 43).

Si todo territorio es un artificio en constante deconstrucción y construcción, ¿por qué es imprescindible que la educación social busque espacios donde actuar?

---

<sup>4</sup> D. Bianchi, comunicación personal, 2019. Apuntes de clase: Espacio de Formación Integral “Pedagogía, Política y Territorio”, Universidad de la República.

Podríamos aventurarnos, tal vez, para darle un sentido educativo y social a las acciones, un significante pedagógico-comunitario.

Carballido (2013) menciona que en un mismo territorio existen multiterritorialidades y multiescalaridad. La primera se encuentra delimitada por zonas locales, regionales, nacionales, con distintos intereses; la segunda deja en evidencia la existencia de territorialidades contrahegemónicas que transforman las realidades impuestas, en las cuales se reconfiguran las narrativas del territorio que generan tensiones y deja de reducirse al Estado Nación como única escala que ejerce y controla el poder. “(...) el territorio no es otra cosa que el poder (y el contrapoder) especializado” (Carballido, 2013: 47). En este particular caso de estudio el poder deviene en desigualdad, desigualdad que se produce y reproduce en zonas que limitan el departamento de Montevideo: fuera del centro, donde ‘no se ven’.

Así, “la conformación territorial hegemónica ya no consigue más ofrecer un refugio” (Porto-Gonçalves, 2009: 6), por el contrario, para muchos la conformación territorial hegemónica se transforma en una máquina estigmatizante que excluye lo diferente. Este tipo de territorios se encuentran estigmatizados por la sociedad en su conjunto, estigmatización sobredimensionada por los medios de comunicación hegemónicos que necesitan reproducir las desigualdades. Los discursos transmitidos, sin dudas, construyen una subjetividad vinculada al territorio.

Estos territorios son “pozos de infierno urbano”, barrios definidos como una “concentración de pobres, de violencia, de delitos, de degradación de la vivienda, de la infraestructura, de la moralidad. (...) en algunas áreas es solamente percepción, pero —sea real o percibida—, a estos barrios se los estigmatiza mucho” (Wacquant, 2006: 63). La percepción que se construye sobre estos territorios contribuye a fabricar la realidad. Los discursos que giran alrededor de estos significados legitiman las acciones estatales en lo económico, lo social y lo político, transmitiendo un precedente simbólico cultural que fundamenta esta legitimación que produce marginalización.

Según Wacquant la marginalización en estos territorios es “producto de una lógica de clase (...) atenuada por la acción del Estado” (2007: 17). Se observa en estos territorios que los servicios sociales básicos se diluyen, o nunca llegan: no hay

policlínicas, no hay comisarías, no llegan a limpiar los residuos, no hay saneamiento, ni luz, ni agua potable, cuentan con trabajo precarizado y viviendas precarizadas, los sujetos son expulsados del sistema educativo. En definitiva, su precariedad deja de ser coyuntural para ser estructural.

Se confirma de esta manera “que las estructuras y las políticas estatales juegan un papel decisivo en la articulación diferencial de las desigualdades de clase. (...) los ‘efectos de lugar’ demuestran ser esencialmente efectos del Estado proyectados en la ciudad” (Wacquant, 2007: 18). Si bien hay un debilitamiento del Estado Nación, es claro que él es responsable —se quiera o no— de la distribución de recursos, así con la vivienda, los servicios básicos, la educación, la salud, el empleo, el transporte. Volvemos a mencionar que el territorio es una construcción política e histórica, es decir, un estado socio-histórico con una intencionalidad clara de generar desigualdad social para que el sistema capitalista neoliberal continúe su función.

García Molina sostiene que hay una imposibilidad de reconocer lo individual y lo universal, dado que el problema no es el choque cultural, “sino las condiciones de pobreza, vulnerabilidad y exclusión (...) a humanos a los que se niega la categoría de ciudadano (que marcaría su estatuto de derechos y deberes), pero se les permite, en ocasiones, ser usuarios (Delgado, 2002)” (García Molina, 2003: 45). La estigmatización territorial limita y coarta la posibilidad de acción de los sujetos, es decir, que dependiendo del lugar espacial que uno habita, es el nivel y calidad de ejercicio de su ciudadanía. Si bien la educación no es la respuesta a las condiciones estructurales que generan estigmatización territorial, la educación social puede apostar a lo común, a lo compartido, a lo crítico y la problematización del mundo.

En los territorios, sin dudas, se producen espacios de construcción de saberes entre sus habitantes, se encuentran organizaciones barriales que luchan contra la hegemonía institucionalizada que los excluye. Se trata, desde la educación social, de co-construir espacios que puedan ampliar la participación sin olvidar la importancia de lo pedagógico, de crear escenarios donde lo educativo y social tengan lugar. Aquí podemos concluir en la conformación de lo comunitario, esta es una estructura que se construye, no generándose *per se*, con el hecho de que sujetos coincidan en un mismo punto geográfico.

Gutiérrez habla de “entramados comunitarios”, designados como “una heterogénea multiplicidad de mundos de vida que pueblan y generan el mundo bajo pautas diversas de respeto, colaboración, dignidad y reciprocidad no exentas de tensión, y acosadas, sistemáticamente, por el capital” (2017: 33). La autora además, menciona la importancia de lo colectivo, de trastocar el orden establecido y lo instituido, de generar múltiples acciones para reapropiarse de todo lo que existe; en el cual podríamos incluir las prácticas educativas y sociales, que tienen como fin la apropiación de contenidos culturales y de generar autonomía individual y colectiva.

## *2.2 Desde la Educación Social*

*Educar es amar al mundo para que no se acabe  
y para que otros hagan algo mejor con él.  
Educar es amar a los demás  
para no dejarlos librados a sus propios recursos,  
a su propia suerte.*

Hannah Arendt

### *2.2.1 Educación social y comunidad.*

En la construcción política de territorio, desde la educación social, se pretende entender que la praxis pedagógica debe buscar el cuestionamiento de la realidad, cuestionarse a sí misma si actúa en el marco de la reproducción de desigualdades. Como profesional, es imprescindible tener un posicionamiento ideológico, ético y político que deslumbre la acción educativa, donde haya prioridades de contenidos y mediaciones que impulsen el ejercicio profesional.

Educar es, en palabras de Deligny

crear ese espacio donde el otro pueda crecer, equivocarse, soñar, rehusar, escoger.

Educar no es someter, pero sí permitir. No es ser modelo, pero sí el referente. No es una lección, pero sí un encuentro. Educar no es cerrar, es abrir (2015: 28).

Así, resulta indispensable que la acción educativa en su transmisión de contenidos y saberes, le brinde a los sujetos herramientas para romper las barreras de exclusión. La sociabilidad que se busca desde la labor educativa, no es una adaptación pasiva al mundo, sino que los sujetos puedan vislumbrar nuevas

maneras de accionar, problematizando y actuando de manera autónoma sobre sus propias vidas. Por su parte, Núñez define al educador social como un profesional

capaz de contribuir a la construcción (actualización, innovación) de los marcos conceptuales desde los que es posible desplegar, confrontar, transformar las prácticas pedagógicas en ámbitos sociales. Su función consiste en la transmisión de las herencias culturales que permitan a cada sujeto de la educación articularse en la sociedad de la época propiciando el ejercicio de sus derechos y deberes ciudadanos (2004: 12).

Los contenidos a transmitir —las herencias culturales— deben ser significativos, de manera tal que los sujetos puedan apropiárselos e incorporarlos y darles sus propios sentidos. En tanto, a través de la promoción social y cultural, los sujetos podrían integrarse y participar de la vida social, cultural, económica y política en su comunidad. La individualidad y la fragmentación de los lazos sociales abren paso a la importancia de promover lo colectivo. Es fundamental creer en la potencialidad de cada uno de ellos y concebirllos como sujetos activos de la sociedad, capaces de transformar su entorno y participar de él.

El trabajo educativo social busca hacer valer la voz de los actores sociales en el territorio que habitan, la labor pedagógica trata de “la expansión de los derechos ciudadanos y de la justicia social” (Núñez, 2004: 6). Es así que al intervenir nos interviene y lleva, esta acción educativa-social, un fuerte trabajo de reflexión conjunta y constante. Freire habla de la praxis educativa como una “educación problematizadora”, en la cual la transmisión debe basarse en alcanzar el “conocimiento de la realidad, a través de la acción y reflexión en común, [donde los sujetos] se descubren siendo sus verdaderos creadores y re-creadores” (Freire, 2017: 72). O en palabras de Carballido, se encuentran siendo sus propios productores del territorio. En tanto, la educación social debe brindar un abanico de posibilidades donde se busquen otros destinos posibles, otras maneras de elegir, de saber que un cambio es posible. La acción y la reflexión de los sujetos de la educación sobre el mundo, influye a que puedan transformarlo, y al transformarlo se transforman.

La acción educativa en tanto acción y reflexión, visualizando las diversas maneras de percibir el mundo, traerá consigo el desarrollo de la autonomía de los

sujetos y colectivos, el dominio de sí mismos, de sus acciones, de sus palabras, de sus sentires, de sus actos, de implementar sus propias normas. En palabras de Freire, “los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación” (2017: 53). Los sujetos comienzan así a co-construir otras subjetividades en el territorio. Resulta interesante pensar el término de transformación a partir del significado que Guitiérrez y Salazar le adjudican:

El prefijo “trans” etimológicamente hace referencia a un “más allá” o “al otro lado”, entonces *trans-formar* nos refiere a una *capacidad de producir forma* más allá o en contra y más allá de lo dado. La transformación social deviene así en el despliegue de la capacidad humana de producir y reproducir formas colectivas de habitar el mundo desde otro lugar que no es el de la dominación, la explotación y el despojo (2015: 19).

Los educadores sociales deberíamos tener una conciencia ética<sup>5</sup> a la realización de nuestra tarea, donde la acción política se manifieste en los proyectos educativo-sociales y en la práctica cotidiana de la labor, que exprese el cuestionamiento de los poderes hegemónicos que rigen en la conformación de la sociedad. Parte de la tarea del educador social es investigar y construir conocimiento a partir de prácticas que cuestionen lo hegemónico institucionalizado y apunten a la búsqueda de un cambio social que accione sobre las desigualdades del neoliberalismo, y de tal acción surjan las posibilidades para derruir este sistema mundo generador de nuevas pobrezas en territorios.

### 2.2.2 ¡Haced rizoma y no raíz!<sup>6</sup>

*Es verdad que se dice que la libertad de hablar, o de escribir, puede sernos quitada por un poder superior, pero no la libertad de pensar.*

---

<sup>5</sup> “La ética no es el resultado de la certeza, de un saber que nos permite distinguir de forma ‘clara y distinta’ lo que está bien o lo que está mal, sino de la *incertidumbre*”, y continúa, hay ética “porque *no lo sabemos*, porque *dudamos*, porque nos vemos obligados a responder *hic et nunc* a las diversas cuestiones que los otros nos formulan y nos demandan en cada trayecto vital. Hay ética porque quedamos a menudo *perplejos* ante situaciones en las que nos encontramos en nuestra vida cotidiana, situaciones que a veces nos dejan mudos, situaciones que a veces nos indignan. La ética surge si existe la posibilidad de deliberación, de la duda, del cuestionamiento. Pero, como he mostrado en otros lugares, la ética también reclama un ‘principio de responsabilidad’ (Jonas), una ‘relación de compasión’ (Schopenhauer/Horkheimer), una ‘hospitalidad’ (Levinas/Derrida)”. (Mèlich, 2008: 105, 107).

<sup>6</sup> Deleuze y Guattari, 2004: 28.



*Pero ¿pensaríamos mucho, y pensaríamos bien y con corrección, si no pensáramos, por decirlo así, en comunidad con otros, que nos comunican sus pensamientos y a los que comunicamos los nuestros?*

Immanuel Kant, en *Cómo orientarse en el pensamiento*.

El trabajo comunitario requiere de un trabajo educativo que entienda al sujeto en relación con el ambiente del que forma parte. Un sujeto que existe en relación con otros: núcleo de convivencia, familia, vecinos, amigos, compañeros de juego, de estudio o de trabajo, organizaciones. (...) [El sujeto] intercambia modos de pensar, sentir y actuar, que lo moldean y lo constituyen como tal (Rodríguez, 2006: 4).

Es necesaria la labor educativa partiendo de un trabajo *desde y con* los habitantes de la comunidad, ya que podemos caer en prácticas pedagógicas que vislumbren las acciones cotidianas desde nuestros marcos de referencia y nuestra comprensión del mundo; deberíamos pues, comprender la cotidianeidad de la comunidad, preguntar y preguntarnos.

“*Lo comunitario* es un escenario complejo donde interactúan diversos actores sociales —individuales y colectivos— que le otorgan una particular dinámica a partir de la relación entre ellos y de los significados que ese lugar tiene para quienes lo integran” (Rodríguez, 2006: 5). Se interrelacionan de esta manera diversos grupos y sujetos individuales, colectivos, organizaciones, se establecen vínculos entre ellos, convirtiéndose necesario generar una comunicación horizontal, que se produzcan intereses comunes, y se reconozca la diversidad.

La trans-formación social alude a la transformación social concreta y situada de los sujetos. Esta transformación es posible a través de lo comunitario, entendido como

una forma de establecer y organizar relaciones sociales de “compartencia”<sup>7</sup> (Martínez Luna, 2014) y co-operación -vínculos y haceres compartidos y coordinados- que tienden a generar equilibrios dinámicos no exentos de tensión con el fin de reproducir la vida social, en medio de los cuales una colectividad tiene y asume la capacidad autónoma, auto-determinada y auto-regulada de decidir sobre los asuntos relativos a la producción material y simbólica necesaria para la

---

<sup>7</sup> Martínez Luna refiere al significado de compartencia de manera opuesta al de competencia.

garantizar su vida biológica y social a través del tiempo (Gutiérrez y Salazar, 2015: 20-21).

Asimismo, el modelo rizomático de Deleuze y Guattari (2004) resulta pertinente para comprender la necesidad de crear sistemas abiertos dentro del territorio, sumando la capacidad autónoma, auto-determinada y auto-regulada de la comunidad. Un rizoma está formado por tallos subterráneos, bulbos, tubérculos y raíces, se caracteriza por la multiplicidad y las ramificaciones en todos los sentidos. El rizoma se caracteriza por la conexión de heterogeneidades, en las cuales “cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe hacerlo” (Deleuze y Guattari, 2004: 13). Asimismo, las multiplicidades se definen por generar líneas de fuga, las cuales cambian de naturaleza al conectarse con otras. Estas líneas de fuga pueden representar las territorialidades contrahegemónicas que surgen en los territorios, líneas que buscan escapar para volver a resurgir, territorializando y desterritorializando encuentros, líneas encontradas en constantes movimientos.

En este viejo-nuevo-mundo neoliberal debemos formar rizoma y no árbol, el rizoma es expansivo y no lineal. El rizoma, podría decirse, rompe la linealidad, la homogeneidad y la acumulación del progreso neoliberal. La hierba, como rizoma, “sólo existe entre los grandes espacios no cultivados. Llena los vacíos. *Crece entre*, y en medio de las otras cosas. La flor es bella, la berza útil, la adormidera nos hace enloquecer. Pero la hierba es desbordamiento, toda una lección de moral” (Miller, citado en Deleuze y Guattari, 2004: 23). Toda una lección política, preferible acotar. La educación, y como tal la educación social, es inmanentemente política, pues persigue una clara intencionalidad de cambio social.

Mientras que la sociedad en su conjunto se caracteriza por ser arbórea, lineal y jerarquizada, podemos entender la educación social comunitaria como una educación abierta y flexible, que genere interrogantes, experiencias, que pueda transformarse, tener múltiples entradas y salidas. La educación social debe buscar su actuación en territorio a través de la generación de proyectos compartidos, realizados con los habitantes del lugar en tiempo real, experimentando, generando “mapas” y no “calcos” (Deleuze y Guattari, 2004). Los proyectos comunes, en palabras de Navarro (2015) posibilitan la reproducción de la vida simbólica y

material, los sujetos dependen menos del Estado y el capital, hacen y moldean otra ciudad donde no sólo se sobrevive sino que se reproduce la vida. Entender además, una pedagogía rizomática que potencie las capacidades educativas, sociales y culturales de los sujetos.

Por su parte, Bauman habla de la formación de una comunidad ética tejida de compromisos a largo plazo, de derechos inalienables y obligaciones irrenunciables, que gracias a su durabilidad prevista (y mejor aún garantizada institucionalmente) pudieran tratarse como variables conocidas cuando se planea el futuro y se idean proyectos. Y los compromisos que hacen ética una comunidad serían del tipo del “compartir fraternamente”, reafirmando el derecho de todos sus miembros a un seguro comunitario frente a los errores y desgracias que son los riesgos inseparables de la vida individual (Bauman, 2006: 87).

Así, la acción educativa debe comprenderse como liberadora, el sujeto de la educación, al ser partícipe de su vida y potenciar su accionar en lo social, podría responsabilizarse y actuar en su comunidad; tejiendo, destejiendo y entretejiendo (Núñez, 2007) desde su propia capacidad crítica y transformadora. Según Bauman (2008), la comunidad es garante de certidumbre y seguridad, al contrario de la vida individualista y fragmentada donde cada sujeto actúa en solitario por lo que dispone privadamente. La comunidad es un lugar en el que todos participan por igual de un bien (material o simbólico) logrado en conjunto.

### *2.2.3 Construir comunidad a través de la participación.*

En este punto se pretende vincular el trabajo educativo-social con la participación como herramienta metodológica, medio por el cual los protagonistas son aquellos que habitan la comunidad; pues, como menciona Freire, “la cuestión es saber: qué tipo de educador es, al servicio de quién está, cuáles son sus métodos y cuál es la coherencia entre el sueño político del educador y su utopía y los métodos de trabajo que usa” (1991: 19). A grandes rasgos, participar significa “*formar parte*, en sentido de pertenecer, ser integrante; *tener parte* en el desempeño de acciones adaptativas; [y] *tomar parte*, entendido como influir a partir de la acción” (Robirosa, Cardarelli y Lapalma, 1990: 18). La participación es entendida como medio al trabajo educativo social, ya que se retroalimenta con una serie de conocimientos,

habilidades y actitudes que a la vez, se van desarrollando a medida que esta acción se practica. Mediante la experiencia de la participación, en el intercambio y la visión de distintas miradas sobre una misma realidad, es que se aprende a participar.

Cuando el protagonismo de los sujetos es lo primordial, se llevan a cabo situaciones en las cuales la comunicación y el uso de la palabra se tornan indispensables. Tal como afirma García Molina “el lenguaje y la palabra permiten y propician la acción de los hombres respecto a los otros y con los otros” (2003: 25). La escucha atenta, el respeto por la palabra, la importancia de los argumentos y el diálogo ininterrumpido deben ser fundamentales al ser parte de un grupo y a la hora de comunicarse. En una novela leída, se expresa que la palabra es el puente, y si no hay palabra no hay posibilidad de conocimiento; desconocer la palabra del otro sería como destruir ese puente, destruir la comunicabilidad, y si destruimos ese puente principal que es la oralidad, ya no hay comunicación posible (Vicente, 2008). Así, evidentemente, sin comunicación no hay conocimiento a transmitir, y a fin de cuentas, sin conocimiento transmisible, ¿para qué y quién educar?

La comunicación da ingreso al mundo social, le da a los sujetos identidad, los identifica con valoraciones sociales, ideas y/o costumbres del entorno, y les brinda además, una posibilidad de relación con el medio. Es tarea de la educación social comenzar por dar la palabra. La palabra da forma al mundo de la acción (Arendt, 1997), a la vida activa del ser humano, donde la interacción entre los sujetos a través de la palabra permite construir, crear, compartir y relacionarse asegurando la vida en común.

La participación es un derecho y una responsabilidad. Como educadores sociales debemos promover y fomentar diversas formas de participación que fortalezcan la democracia, y por tanto la capacidad de acción política de cada sujeto. Según Arendt (1997) la acción política es una cadena de acontecimientos que realizan una ruptura para poder comenzar algo nuevo y darle sentido al mundo: es un principio político. La acción es la participación en la esfera pública, es el vínculo político que da posibilidad de participar en la construcción de lo social, de lo político en el territorio, de hacer política de lo común.

Por otra parte, la participación crea sentido de pertenencia. Trabajar a través de la participación, puede llegar a construir un espacio en el cual se permita a las

multiterritorialidades co-construir(se) y ejercer su poder. El sentido de pertenencia como apego hacia el territorio resulta fundamental, en tanto y en cuanto uno se siente parte y participa, o participa para sentirse parte. De esta manera los sujetos pueden sentir propio su territorio, generan comunidad y cambios, se responsabilizan y ejercen sus derechos. Sentir el territorio como propio incentiva en los sujetos el sentido de pertenencia y ser parte *de*. La participación, la importancia de la palabra, donde los sujetos son protagonistas del proceso, hace que se interesen por lo que allí sucede.

Kantor sostiene que en los proyectos de participación se delinea un camino crítico, “se pone en juego y se desarrolla su capacidad de identificar situaciones (o problemas) que los afectan, los inquietan, los convocan; de analizar posibilidades, contextos, causas; de formular propuestas (o soluciones) viables” (2008: 110). El educador social debería crear instancias de cuestionamiento, problematizar los contenidos transmitidos, cuestionar la cotidianeidad y la realidad experimentada.

El concepto de territorio está indefectiblemente vinculado a la idea de poder, puesto que un territorio implica límites los cuales por definición establecen relaciones de poder y soberanía que pueden ser un instrumento de control social, dominación y subordinación (Carballido, 2013). Sin embargo, a través de la participación y la acción política-educativa los sujetos podrían cuestionar estos órdenes establecidos e intentar democratizar el poder: si hay dominio hay dominados, si hay dominados hay posibilidades de crítica y acción por la soberanía de los sujetos. La educación social encuentra lugar trabajando *en* y *con* la comunidad que allí habita, de manera tal que los sujetos puedan participar de manera activa en su lugar, desarrollar niveles de autonomía, y generar la praxis educativa y social a través de contenidos que puedan ser problematizados.

De esta manera un territorio no es un espacio estanco, pues de la dialéctica surgen nuevas conformaciones que forman al territorio desde un proceso en construcción constante. En este proceso permanente y continuo el educador social da cuenta de la ética y responsabilidad profesional cuando logra, mediante su acción educativa, multiplicar las posibilidades de adquisición y disfrute de la cultura, a la vez que enriquece los contextos educativos de manera que la educación pueda

desarrollar sus potencialidades como transformadora de realidades individuales y sociales (García Molina, 2003: 75).

A través de la praxis educativa-social, mediante la participación como metodología, es que se busca ese proceso de transmisión, construcción y transformación constante, donde lo que se acciona es la creación de nuevos sentidos por medio de prácticas pedagógicas que puedan fortalecer lo común y lo compartido.

Las características mencionadas a lo largo de este marco teórico sostienen la importancia de la participación de los sujetos, ya que se convierte en una herramienta que potencia la autonomía, las habilidades comunicacionales, la toma de decisiones, el sentido de pertenencia, la vida democrática, la conformación de sujetos políticos y el mundo en común. Así pues, la participación como acción educativa-social, y por tanto política, permite que los sujetos de la educación puedan crecer, escoger, equivocarse, y en conjunto, con todas las voces, con la fuerza que da el lugar común, disfrutar lo que da el participar: abrir, poder transformar lo que sin duda nos pertenece por, valga la redundancia, el derecho y la responsabilidad de pertenencia.

## *Capítulo tres: Análisis de resultados*

*Crece desde el pie, la semana  
crece desde el pie.  
No hay revoluciones tempranas  
crecen desde el pie.  
Crece desde el pueblo, el futuro  
crece desde el pie.  
Ánima del rumbo seguro  
crece desde el pie.*

Alfredo Zitarroza, *Desde el pie*

### *3.1 Consolidación de proyectos educativo-sociales en comunidad*

#### *3.1.1 Hacia el encuentro: de lugares ajenos a lugares comunes.*

P. Martinis sostiene que el profesional educa “en función de un proyecto, por supuesto, pero ese proyecto no tiene por qué estar a priori constreñido a un ámbito institucional” (P. Martinis, comunicación personal, diciembre de 2020). Podemos entender aquí que los profesionales de la educación y los equipos de trabajo, deben primero llegar al barrio, al territorio, sin la necesidad de llevar presentado el proyecto a realizar. Desde la educación social se sostiene la importancia del vínculo educativo para poder fundar la praxis, en este sentido también P. Martinis expresa que “esos vínculos en territorios, en comunidades, deberían darse en función de un diálogo previo y tomando como punto de partida los planteos comunitarios” (P. Martinis, comunicación personal, diciembre de 2020).

Asimismo, A. Cano cuenta cómo llegaron desde extensión universitaria a trabajar en el territorio:

se armó un plan de llegada al barrio que tuvo como distintas estrategias. Una fue entrar en contacto con la presencia universitaria que ya estaba, evitar esa cosa de caer de la nada y hacer lo mismo (...) se hicieron algunas metodologías de trabajo en extensión y trabajo social; se hicieron mapeos de actores, donde a partir de identificar ciertos informantes claves, hacíamos mapeos de actores que nos permitían ver otros actores que no habíamos visto” (A. Cano, comunicación personal, febrero de 2021).

También agrega que “al principio el trabajo fue de investigación del territorio, de diagnóstico participativo, de construcción de demanda; después fue generar proyectos universitarios que respondieran a esas problemáticas” (A. Cano, comunicación personal, febrero de 2021).

Por su parte Cecilia Nauar cuenta en una de sus experiencias de trabajo profesional, cómo generar vínculos a partir de un espacio en la feria:

Como que generábamos [espacios] en los lugares que el barrio ya tiene, en este caso la feria, que es un espacio de encuentro del barrio. Hacia ahí íbamos nosotras a promover la participación y a encontrarnos también con las personas y sus necesidades, como ir a los espacios que el barrio ya tiene, que generalmente existen y están para fortalecer y poder también participar nosotras de esos espacios, desde un lugar de mucho cuidado y respeto” (C. Nauar, comunicación personal, febrero de 2021).

En este mismo sentido la educadora social remarca en varios momentos la necesidad del cuidado y respeto hacia el lugar y las personas que allí habitan: “poder conocer ese lugar, cuáles son sus características, quiénes son las personas que están ahí, qué redes funcionan, qué cosas están pasando, cuáles son sus necesidades” (C. Nauar, comunicación personal, febrero de 2021).

En otro momento agrega que es importante

evitar el llegar e imponer nuestras formas, o nuestras verdades o lo que nosotras entendemos. Entonces llegar a escuchar, participar, a sumarnos, a integrarnos en lo que el barrio está proponiendo y encontrando, y aportando y promoviendo otras posibilidades con nuestras herramientas” (C. Nauar, comunicación personal, febrero de 2021).

Continúa al respecto:

saber que nosotras estamos llegando a un lugar que no es nuestro, entonces tener todos los sentidos abiertos para las distintas percepciones posibles, para tratar de no invadir los espacios, y sí de promover la participación de las cosas que hay y de otras que se pueden ir generando y surgiendo a partir de esos encuentros (C. Nauar, comunicación personal, febrero de 2021).

De las entrevistas puede afirmarse que desde la educación social, como profesionales, podríamos enriquecer los espacios en territorio ya existentes, que habiliten las posibilidades de encuentros, de confianza y solidaridad como punto de



partida. En el marco teórico se mencionó la importancia de comprender la cotidianeidad de la comunidad, de no imponer proyectos que generen verticalidades y observar desde nuestras formas que, muchas de las veces, pueden no coincidir con las de la comunidad.

Es en la propia cotidianeidad de la comunidad, donde el educador social puede entablar ese cara a cara que necesita la educación, y puede llegarse a conocer en mayor profundidad a cada sujeto. La educación social “es una práctica que toma la iniciativa” (Núñez, 1999: 37). Estas palabras expresan lo que sería el comienzo del trabajo en territorio: encontrarnos en lugares que no son los nuestros, en principio, lo cual nos deja a la incertidumbre y espera de que seamos aceptados.

Así también, debemos ir al encuentro, “facilitar nuevos procesos de creación de vínculos y lugares sociales, a partir de la transmisión del patrimonio que hay que hacer, en efecto, común” (Núñez, 1999: 44). La creación de vínculos y lugares sociales no solo se dan a partir del intercambio y transmisión de conocimientos, sino que estos pueden y deberían darse en el encuentro mismo, desde el primer momento. El quehacer educativo-social es más amplio que la mera transmisión: las formas en las que nos encontramos y relacionamos, la concepción de sujeto de la educación desde la que partimos y desde la cual nos expresamos, la planificación del proyecto a realizar, y la cotidianeidad que interrumpe la transmisión, también crean vínculos y lugares sociales.

El vínculo educativo o la relación educativa mencionada es fundamental para la educación social. En ese encuentro cara a cara, Bárcena y Mèlich (2000: 126) se refieren a una “relación de alteridad”, relación con un Otro, con la palabra de un Otro. La relación educativa es una relación ética, una relación de responsabilidad y hospitalidad que da, por tanto, una posibilidad. Esta relación de alteridad debe responder a ese Otro distinto al educador social, con distintos intereses y subjetividades.

El Otro, la alteridad, se sitúa en la exterioridad, Levinas lo llama rostro: “el rostro no se ve, se oye, se lee. (...) El rostro del otro convierte a la acción educativa en una *recepción*, en una respuesta a una llamada que precede al sujeto, como *pasividad radical*” (Bárcena y Mèlich, 2000: 138). El Otro no se objetiviza, el rostro del Otro se revela a través de su capacidad expresiva, que habilitaría la palabra. La

educación social es por entero una responsabilidad ética con el Otro, desde el comprender, aceptar, respetar y reconocer a ese Otro es que el educador se hace responsable del sujeto y por tanto debe responder. La relación educativa es por tanto un encuentro con el Otro, un Otro distinto al yo, un compromiso y responsabilidad que exigiría profesionalidad.

Por este motivo es fundamental el trabajo que como educadores sociales realicemos para ser aceptados e invitados a formar parte de la comunidad. García Molina afirma que el educador social “*entretenido con y apasionado por la cultura es capaz de generar interés por esa misma cultura*” (2003: 127). En este mismo sentido se puede afirmar que el profesional entretenido y apasionado por los objetivos (propios y/o institucionales), por la responsabilidad en la tarea educativa, trabajando con respeto hacia ese nuevo lugar que llega, podrá ser recibido y generar su praxis educativa-social. Martínez Matonte, en su experiencia en la Unidad Educacional Cooperaria de Villa García (1957-1975), una escuela en comunidad, demostró que “educar con la comunidad, es integrarse a la comunidad” (Martínez Matonte, 1987: 33).

Al respecto de cómo comenzar a organizarse y trabajar, A. Cano menciona que se reunían en “lugares que el barrio mismo nos aportaba, instituciones educativas, barriales, cooperativas, etcétera” (A. Cano, comunicación personal, febrero de 2021). C. Nauar también comenta que se reunían y generaban acciones en espacios “que el barrio ya tiene, que generalmente existen y están para fortalecer” (C. Nauar, comunicación personal, febrero de 2021). Estas experiencias podrían demostrar una posible aceptación y recibimiento de vecinos y comunidades hacia los equipos de trabajo.

Por su parte, C. Nauar habla de “fortalecer” esos lugares, lo cual puede ser parte de la tarea educativa: fortalecer y compartir los espacios con que cuenta el barrio, transformarlos en lugares de participación activa, crear sentido de pertenencia siguiendo los tiempos de los sujetos. La metodología mencionada por García Molina (2003) de “enriquecer el medio” podríamos definirla aquí como el enriquecer escenarios comunitarios/populares. El autor habla de la posibilidad y necesidad de una gestión pedagógica del tiempo y el espacio, de manera tal que se permita allí la actividad educativa-social y la suspensión de la misma cuando sea

necesario (García Molina, 2003: 145). Así, podríamos dar lugar a la apropiación del trabajo colectivo donde cada sujeto-singular lo desarrolle a su ritmo.

Resuenan las palabras de P. Martinis al mencionar que el educador social “es un profesional que tiene una mirada amplia sobre lo educativo” (P. Martinis, comunicación personal, diciembre de 2020), esta mirada amplia es lo que permite la posibilidad de hacer de esos lugares, lugares comunes. Para realizar encuentros colectivos, generar lazos entre los profesionales y los sujetos, o entre los propios sujetos, lazos que se unan a través de la búsqueda de objetivos comunes y proyectos compartidos; es necesario, también, contar con espacios físicos diversos que permitan y den lugar a esos acontecimientos. La especificidad del educador social puede encontrar lugar: compartir y acompañar el sentido de pertenencia, crear vínculos educativos y lugares sociales, que ese lugar ajeno pueda convertirse en un lugar común.

### *3.1.2 Concepción problematizadora de la educación popular como aporte a la educación social en comunidad.*

La concepción problematizadora en el trabajo educativo social es vislumbrado en los aportes de los tres entrevistados. En este sentido, y al ser mencionado en el marco teórico, resulta pertinente volver a interrogarnos al respecto.

Tanto P. Martinis como A. Cano hablan de la “construcción de demanda<sup>8</sup>”, metodología aplicada en extensión universitaria. En rasgos generales, P. Martinis habla de

ayudar también a construir esa demanda, o sea, qué otros elementos están ahí presentes sobre los cuales sería interesante trabajar en conjunto para avanzar en una actividad (...). Que puede no quedarse simplemente en una demanda inicial, si no ayudar también a problematizarla” (P. Martinis, comunicación personal, diciembre de 2020).

---

<sup>8</sup> El proceso de construcción de demanda comprende de tres ejes para llevarlo a cabo: el pedido, el encargo y la oferta. Para profundizar sobre el tema ver: *De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en psicología comunitaria*. (Rodríguez, Giménez, Netto, Bagnano y Marotta, 2001). Revista de psicología, 10 (2).

En este mismo sentido C. Nauar afirma la necesidad de “buscar la vuelta generalmente conversando sobre la situación, uno empieza a encontrar otras situaciones que hacen que la persona llegue hasta ahí. Entonces también complejizar la mirada, yo creo que esa es una de las herramientas principales” (C. Nauar, comunicación personal, febrero de 2021).

Desde la educación social deberíamos tener una mirada amplia sobre las situaciones sociales, de manera tal que puedan problematizarse en conjunto los distintos casos, necesidades y/o intereses: aspecto necesario en la labor comunitaria. En tanto, C. Nauar continúa aludiendo sobre su experiencia:

las personas llegaban por una necesidad y ahí íbamos conversando, encontrando otras, y convidando a sumarse a otras personas, que ellas mismas pudieran, que era lo que nos pasaba mucho que la propia persona traía otras personas más, y entonces conformábamos un grupo y empezábamos a trabajar más a nivel grupal algunas de las necesidades” (C. Nauar, comunicación personal, febrero de 2021).

Sumado a esto “pensar, bueno, en función de las necesidades individuales, cómo resolverlas de manera colectiva” (C. Nauar, comunicación personal, febrero de 2021).

Por otra parte y en el mismo sentido, A. Cano menciona el diálogo de saberes “como un aspecto fuerte de la forma de trabajar que tenemos” (A. Cano, comunicación personal, febrero de 2021). Al respecto P. Martinis menciona que

no es que hay un saber que viene a iluminar a alguien que no lo tiene, sino que hay saberes específicos que deben ser puestos en diálogo. Un trabajo de investigación, de extensión, debería ser el hecho de la producción de ese diálogo, para problematizar la realidad (P. Martinis, comunicación personal, diciembre de 2020).

C. Nauar cuenta que al proponer un proyecto para trabajar con mujeres cooperativistas, el mismo fue modificándose ya que “empezaban a aparecer como otras necesidades, como suele suceder, con el trabajo comunitario y con sujetos” (C. Nauar, comunicación personal, febrero de 2021). Esto demuestra la necesidad de construcción de proyectos compartidos, de poner en diálogo los objetivos de los equipos de trabajo y las instituciones con los objetivos, intereses y/o necesidades de la comunidad, que no necesariamente son los mismos o pueden despertar interés. La educadora social agrega además, que “siempre en el encuentro y en el

compartir, por suerte siempre surgen nuevas posibilidades y potencialidades a desarrollar” (C. Nauar, comunicación personal, febrero de 2021).

En el proceso educativo-social y comunitario son múltiples los sujetos implicados, por tanto los saberes también lo son y deben ponerse en diálogo, relacionarse y problematizarse. Si bien la relación del agente de la educación con el sujeto de la educación está mediada por los contenidos, esto no significa que el educador social tiene todo el saber y la comunidad debe tomar un papel pasivo; “cuántas veces nosotros no permitimos que ese ser ya adolescente, mayor o adulto que tenemos frente, intervenga activamente en el complejo educativo. Porque, ¡pobre!, ¿y ustedes se dan cuenta que dice aiga y dea?” (Martínez Matonte, 1987: 27). En la relación educativa la confianza en ese Otro u Otra que tenemos al lado, potencia el entablar relaciones y lazos sociales, para poder transmitir conocimientos en esos mismos encuentros y/o dar lugar luego a otros contenidos que se consideren oportunos y necesarios.

La construcción de proyectos educativos en comunidad, como han mencionado los tres entrevistados, debe darse a través de la problematización de los conocimientos y la vida cotidiana, contextualizando y reformulando cada caso particular, que permita a cada sujeto obtener un rol protagónico en lo que incide en su propia vida. De esta manera “la comunidad toma conciencia de sus problemas educativos y hace suyos (...) el trabajar cooperativamente una serie de importantes proyectos” (Martínez Matonte, 1987: 67). Cada una de las personas involucradas tiene su propia visión del mundo, de la comunidad y de lo que hay para hacer —o no— en ella. Estas visiones pueden ser compartidas o antagónicas, lo que hace a la tarea del educador social poder mediar, que estos saberes entren en diálogo y se produzcan resultados fructíferos, que los significados individuales puedan convertirse en significados colectivos.

La “relación permanentemente dialógica” (Freire, 2017) y la problematización de la realidad, son herramientas a favor del desarrollo de la autonomía de los sujetos, fortalece la integración social y adquieren “libertad para crear y construir, para admirar y aventurarse. Tal libertad requiere que el individuo sea activo y responsable (...)” (Fromm, citado en Freire, 2017: 70). La educación social y la educación problematizadora buscan la transformación de determinadas situaciones,

de la convivencia y las relaciones personales, preparan para el cambio. Los sujetos deben desarrollar su propia interpretación y comprensión de las situaciones sociales, de manera tal que puedan transformarla a través de su participación social y política.

En este caso podemos mencionar, como trabajo educativo social y comunitario, las radios comunitarias y los periódicos barriales (físicos y/o informáticos), en los cuales la discusión, a través de la expresión de la palabra, brinda un amplio espacio para la problematización de diversos temas, intereses y necesidades. Los medios de comunicación masivos resultan fundamentales en la reproducción de lo social, la información que transmiten de alguna manera hace que los sujetos conceptualicen el mundo que los rodea y construyan una realidad determinada en relación a ello. Asimismo, los medios de comunicación masivos son en gran parte reproductores de la estigmatización de la sociedad. Como alternativa podría generarse un medio de comunicación horizontal, en el que todos los sujetos puedan ser partícipes y con ello, lograr una concientización social de las realidades que existen.

Los medios de comunicación forman parte del patrimonio cultural, del mundo tecnológico que nos rodea, y por tanto, como dice Núñez (1999), es tarea del educador social enseñar y pasar a los sujetos esta parte de la cultura para que puedan hacerlos propios y utilizarlos: hay un patrimonio que debe hacerse común. La educación social debe “abrir a los sujetos la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social y cultural” (Núñez, 1999, p. 43). Abrir estos espacios comunicativos hace que los sujetos busquen, problematicen y participen, y más aún, logren hacerlo en común y construyan comunidad.

En la labor educativa-social y comunitaria, cuando se buscan y encuentran espacios de discusión y participación, es imprescindible “encontrarle algunas brechas”, dice C. Nauar,

por lo menos, para en ese espacio que tenemos de decisión y de aporte intentar que sea el empoderamiento de las personas, intentar que sea el promover la autonomía, la autogestión, la organización, como algunas claves para encontrar otras formas de vida posibles y desarrollar otras prácticas en territorio (C. Nauar, comunicación personal, febrero de 2021).

Freire sostiene que en “la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso” (2017: 94).

Parte de la labor pedagógica consiste en escuchar, reconocer, observar e identificar distintos puntos de apoyo para poder desplegar la praxis educativa. A partir del encuentro con otros es que va surgiendo la lectura de la realidad experimentada, se observan las posibilidades y potencialidades a desarrollar con los conocimientos que contamos como profesionales, así como también con los conocimientos que los propios sujetos involucrados tienen. De esta manera, deberíamos articular los saberes para aportar desde la educación social, es decir, de qué manera es posible tomar las necesidades e iniciativas individuales y transformarlas en colectivas a través de componentes pedagógicos que conduzcan la práctica educativa.

### *3.1.3 Aportes de la educación social en el desarrollo de proyectos compartidos.*

Podemos afirmar que hay educación social cuando se persigue una clara intencionalidad de transmitir conocimientos y con ello, el cambio de determinadas situaciones sociales de vida y en comunidad. P. Martinis afirma en este sentido que “si decimos educativo, decimos formativo, que busca de algún modo incidir en los sujetos” (P. Martinis, comunicación personal, diciembre de 2020). El propósito y el deseo de la educación debe reflejarse en la construcción y los objetivos del proyecto, de la transmisión de contenidos. Esta intencionalidad le da sentido a la tarea de educar, así como también a la relación que pueda darse entre el educador social y el sujeto de la educación: desde el comienzo hasta el fin de la labor.

El generar lazos y lugares comunes para luego poder problematizar los intereses y/o necesidades de todos los sujetos involucrados, abre un abanico de posibilidades que permite realizar un proyecto educativo-social que se traduzca en otras metodologías y objetivos. Cuando hablamos de educación social y comunidad, ha quedado clara la intencionalidad de que esos proyectos sean producidos y

desarrollados de manera colectiva, no partiendo —siempre— desde las concepciones o la realidad que ven los agentes de la educación. De esta manera podría darse una real participación de los sujetos siendo protagonistas del proceso educativo que se desarrolla en sus vidas.

Sobre la realización de proyectos desde la universidad, A. Cano manifiesta que, desde su posición, lo deseable

es que todo lo que se haga sea desde la construcción conjunta con los actores del barrio. (...) No hacemos nada que no tenga el acuerdo del barrio, pero a veces el puntapié inicial lo damos nosotros (...) hacemos un proceso que le llamamos construcción de demanda y se hace un acuerdo, se visualiza que ahí hay algo que hacer. Y a veces es un pedido, una demanda que nos llega de la comunidad la cual tratamos de responder; a veces en los espacios de coordinación estable que tenemos con actores de la comunidad van surgiendo cosas que ya de pique surgen en ese diálogo, entonces como que hay distintas formas (A. Cano, comunicación personal, febrero de 2021).

Por su parte C. Nauar afirma en reiteradas oportunidades la necesidad de que las acciones se realicen de manera colectiva:

generar acciones de manera acordada, generar acuerdos, (...) hacerlo de manera participativa. [Es necesario] generar espacios de participación, por hacer las cosas desde una mirada participativa, es decir, poniendo al otro, a la otra, como protagonista de la situación y de lo que se está generando (C. Nauar, comunicación personal, febrero de 2021)

Continúa

Capaz que esto no les interesa porque no es esto lo que precisan, que no es que no les interese el tema, o no les interese lo que está pasando en el barrio, o no les interese juntarse con otros, capaz que no les interesa esta forma de participar, capaz que no son estos sus temas de mayor prioridad, capaz que les está pasando otras cosas y entonces lo que les gustaría sería hablar de otras cosas, y de otras formas, y en otros momentos. Entonces, no enquistarnos como en las formas conocidas, no enquistarnos en las formas (...) (C. Nauar, comunicación personal, febrero de 2021).

Como bien afirma García Molina, cuando no encontramos resultados en la acción educativa “siempre es más sencillo y reconfortante buscar un origen de la caracterología del sujeto que preguntarse por la calidad de la oferta educativa” (2003: 62). Si bien es decisión del sujeto de la educación ocupar ese lugar, es tarea



del educador social ofrecerle los medios para llegar y quedarse. Eso dependerá de la capacidad de convocatoria del agente de la educación, la manera en que se desenvuelve dentro de la comunidad y con las personas que trabaja, así como también la metodología utilizada para la transmisión y cuáles son esos conocimientos a transmitir.

Al respecto Meirieu menciona que

en educación, nunca conozco lo real, lo busco; o aún mejor, busco en lo real, los signos, los indicios, los puntos de apoyo, todo lo que me permite articular, aunque sea muy modestamente, mi proyecto educativo según lo que descubro sobre aquellos que me han sido confiados (Meirieu, 2001: 37).

El educador social debe buscar, en el lugar y con los sujetos que trabaja, aquellos puntos de apoyo que permitan desplegar su tarea. Es importante que la tarea comunitaria no se base sólo en los intereses de los agentes de la educación, sino que el mismo deba realizarse de manera conjunta. Deben tomarse esos puntos para problematizar y reflexionar, y ver cómo y de qué manera los intereses del educador social concuerdan con los intereses de los sujetos con los que trabaja. En este sentido Martínez Matonte, sobre su experiencia educativa y comunitaria sostiene: “no creo que el presunto educando, que muchas veces se transforma para mí en educador, vaya a estar en totalidad de acuerdo ni con lo que deglutí ni con lo que yo planeo. Porque yo planeo, ¿en función de qué? Planeo en función de mi concepción... y, él, ¿qué piensa?” (1987: 20).

La educación social no encuentra su punto de apoyo únicamente en las “necesidades” o “problemas”, sino que cobran relevancia las potencialidades de los sujetos individuales y colectivos (Núñez, 1999). C. Nauar lo resume al decir que la tarea educativa social debe responder y tratar en relación “a las posibilidades que los barrios tienen de respuestas colectivas y de organización barrial” (C. Nauar, comunicación personal, febrero de 2021).

Estas características demuestran que la tarea educativa debe también ofrecer otras propuestas. Los sujetos no pueden elegir sobre aquello que desconocen, por lo cual la acción educativa, además de estar orientada a las necesidades e intereses de los sujetos con los que trabaja, debe ofertar nuevos lugares y saberes. La promoción cultural y social propia a la tarea del educador

social, hace que los sujetos puedan diversificar o mejorar las perspectivas laborales o profesionales, de ocio, de comunicarse, de relacionarse consigo mismos y con los otros.

Podemos mencionar, en este caso, el acceso a la fotografía. La fotografía abarca distintas áreas de contenidos en la educación social, a decir, el área de arte y cultura, el área de tecnología, y el área de sujeto social y entorno<sup>9</sup>. El valor patrimonial, los trayectos recorridos, la historia de los lugares y las gentes, el vínculo que se establece entre los vecinos y comunidades, pueden mostrarse y trabajarse a través de la captación de imágenes. La fotografía puede ser utilizada como una herramienta para el aprendizaje y el conocimiento tanto individual como colectivo, se convierte en un instrumento capaz de generar acciones culturales y sociales<sup>10</sup>.

Esta temática se encuentra asociada al mundo de la imagen en el que vivimos, donde incluso puede ser un disparador a distintas áreas laborales. Entra en juego aquí la palabra a modo de expresión cultural del barrio, los sujetos aprenden y logran distintas formas de expresarse, de transmitir sentimientos, de mostrar la realidad; los obliga a seleccionar, a elegir, a preferir, a ver y mostrar el mundo en detalles y momentos. La fotografía permite circular por distintos espacios (ya sea de manera física o virtual), participar de concursos que habiliten otras maneras de ser y tomar parte. Podemos mencionar cómo el Centro de Fotografías de Montevideo (CdF) ha logrado, a través de las fotogalerías a cielo abierto, la comunicación de los barrios consigo mismos y con otros, así como también mostrar obras de autores diversos incluyendo la cultura externa al barrio.

La función del educador social según García Molina (2003) es la de articular ciertos ideales de época respecto al tipo de ciudadano, las representaciones políticas de lo social y las pautas sociales que en un momento y lugar determinado resultan convenientes y/o valiosas. Esta función es la de posibilitar “un sujeto articulado en un espacio social, antes que un sujeto para la sociedad” (García Molina, 2003: 119). No obstante, resulta pertinente cuestionarse cuáles son esas

---

<sup>9</sup> En esta caracterización de áreas de contenidos podemos incluir la radio, antes mencionada.

<sup>10</sup> Aportes tomados del encuentro *Lo visible y lo invisible: imagen + educación*, organizado por el Centro de Fotografía de la Intendencia de Montevideo. 4 de mayo de 2019, Sala Azul de la Intendencia de Montevideo.

pautas sociales convenientes y valiosas; reflexionar y problematizar en conjunto. ¿No son, acaso, esas pautas sociales convenientes y valiosas reproductoras de la desigualdad social? Es así, que el educador social debe brindar y mostrar una multiplicidad de posibilidades, distintos caminos y recorridos, diversificar los saberes para que el sujeto de la educación opte por lo que él considere conveniente y valioso, para que él mismo proyecte un futuro deseado en relación con el mundo y los demás sujetos.

La educación social se encuentra articulada por la transmisión —de contenidos conceptuales, habilidades técnicas y formas de trato social— y la mediación —con la cultura, el entorno y los demás sujetos— (García Molina, 2003: 76). Podemos afirmar que el trabajo educativo-social, si es comunitario, podría cumplir en su totalidad con los fines de la profesión. Sumado a esto, reafirmamos que bajo estas metodologías la participación logra su cometido: que los sujetos-colectivos sean parte de lo social, pertenezcan a un grupo, lleven a cabo las acciones e influyan a partir de estas.

El desarrollo de una huerta comunitaria, por ejemplo, potencia el trabajo colectivo, a la vez que genera hábitos de alimentación saludable y de calidad. Una huerta comunitaria atiende a las condiciones materiales de alimentación y economía monetaria; la producción de alimentos contiene fines educativos y productivos, es decir que abarca distintas dimensiones de lo social: educativo, de salud, laboral, económico, de cooperación.

La producción de una huerta requiere de conocimiento y respeto por la naturaleza. Se debería aprender a utilizar productos ecológicos que cuiden el ambiente (la tierra, las plantas, el aire, y el mundo animal) y a obtener alimentos sanos y de calidad, reconociendo cuáles son aquellos que nuestro cuerpo necesita en las distintas estaciones del año. El laboreo de la tierra y de las plantas requiere muchos cuidados, paciencia, atención y trabajo constante. Esto genera en los sujetos satisfacción al ver el desarrollo de su producción, notan su propio potencial y logran disfrutar el resultado de un trabajo en grupo extendido en el tiempo<sup>11</sup>. La

---

<sup>11</sup> Estas afirmaciones surgen de lo observado en un espacio de huerta generado con adolescentes y adultos con consumo problemático de sustancias.

producción obtenida puede utilizarse como consumo personal/familiar, o como modo de producción cooperativo.

Por otra parte, podría pensarse en articulación con Huertas Comunitarias de la ciudad de Montevideo, trabajar de manera interinstitucional-interbarrial. En este sentido la comunidad no sólo tendrá acceso a la producción material, sino que podrán conocer otros lugares, otras formas de encontrarse, de generar lazos, de trabajar, y de producir.

El educador social debe lograr “no enquistarse en las formas”, buscar y encontrar los puntos de apoyo que articulen los objetivos de la praxis, tener en cuenta la concepción del Otro, reflexionar sobre lo que allí sucede, entender al sujeto de la educación como sujeto singular y colectivo, hacerlo protagonista de la situación y lo que allí sucede, no limitarse a proponer. En las maneras de trabajo mencionadas (construcción conjunta y problematización) se fomentan habilidades y formas de trato social, se media con el entorno y los demás sujetos. Así como también debe haber transmisión de contenidos y mediación con la cultura, la construcción y el desarrollo de un proyecto educativo con y para la comunidad (como lo es la fotografía, la huerta comunitaria, la radio comunitaria y el periódico barrial, mencionados a grandes rasgos) enriquecería el ámbito de actuación como campo profesional de la educación social.

### *3.2 Horizontes político-pedagógicos para pensar la educación social en comunidad*

Pensar la tarea educativa social en ámbitos comunitarios ha sido complejo, sobre todo por la ausencia de este tema en los años de formación académica. Los discursos y las entrevistas dan lugar a cuestionarse sobre el por qué de la educación social en ámbitos comunitarios, sobre todo —y en este caso en particular—, en aquellos territorios atravesados por la desigualdad social.

La educación social, como parte del mundo común, no escapa a las lógicas neoliberales que se implantan en la sociedad. Es de destacar que desde la formación, se haga hincapié en que el “trabajo educativo es siempre individualizado, aunque puedan utilizarse técnicas grupales y/o desarrollo comunitario” (Núñez,

1999: 41). Sería necesario poder cuestionar cómo, desde nuestra propia profesión, seguimos reproduciendo la sociedad individualista y fragmentada que criticamos desde tanta tinta desparramada.

La relación entre el agente de la educación y los sujetos de la educación es una relación asimétrica, mediada por los contenidos educativos porque, sin nada que transmitir, no estaríamos hablando de educación. Necesitamos de una educación social que se base en la horizontalidad<sup>12</sup> donde nos igualem al ponernos junto al otro, cada uno con diferentes intencionalidades en la praxis educativa. Es decir, “generar equilibrios” para que la relación de asimetría no sea una relación de dominación, permitírnos pensar que la educación social en comunidad no necesita de relaciones jerárquicas, rígidas y fijas

en las cuales un polo dirige las conductas de otros y quienes se concentran en el otro polo “aceptan ser dirigidos”. Tal cristalización y fijación es la génesis de una relación de dominación (...) mediante la cual se concentra y se deposita la capacidad de decisión sobre cuestiones que atañen a ambos polos de la relación, en uno sólo de ellos (Gutiérrez y Salazar, 2015: 38).

Entonces, ¿qué lugar ocupa el agente de la educación en la comunidad?

Martínez Matonte sostiene y comprobó en su experiencia que

el educador debe ser un integrante más de ese complejo. Y entonces tiene poder de opción. O se suma con comodidad a las formas, y toma bien agarradita la campanilla, paredes, techo, horario, o por el contrario, juega su vida como intento docente. Juega su vida en función de la totalidad en el ilimitado campo de lo educativo (Martínez Matonte, 1987: 28).

Nuevamente se distingue la necesidad de que el educador social pueda integrarse a la comunidad, encontrando puntos de apoyo que permitan desplegar su tarea educativa-social mediante la amplitud de quehaceres que la profesión permite. En esta amplitud, la manera en que transmitimos y por la cual el sujeto de la educación pueda y quiera adquirir los contenidos y habilidades sociales cobra

---

<sup>12</sup> La horizontalidad “(...) Es una ruptura con esa clase de maneras verticales de organizarse y relacionarse, y es una ruptura que es una apertura (...). Era una palabra nueva que surgió de una práctica social nueva. La práctica consistía en que la gente se reunía, mirándose unos a otros, sin que nadie estuviera a cargo o ejerciera poder sobre otro, para empezar a encontrar maneras de solucionar colectivamente sus problemas. Al hacer esto juntos, estaban creando un nuevo tipo de relación. Tanto el proceso de toma de decisiones como las maneras en que la gente quería relacionarse entre sí eran horizontales” (Sitrin, citado en Navarro: 2015: 112-113).

fundamental importancia. La práctica educativa debe ser a partir de un accionar horizontal entre los sujetos individuales-colectivos, y los equipos de trabajo en el territorio. El educador social debe trabajar *en, con y para* la comunidad, quien aporta desde su saber pedagógico para promover y dinamizar desde las propias potencialidades y capacidad de autoorganización territorial. Así, es la comunidad quien construye su propio proyecto educativo a partir de un análisis, problematización y reflexión de la realidad en su tiempo-espacio.

En este sentido cobra relevancia las palabras de P. Martinis al mencionar que muchas veces caemos en “que lo deseable es lo de nosotros y hay que traerlos a ellos acá, porque ellos son los que están excluidos” (P. Martinis, comunicación personal, diciembre de 2020). Navarro (2015) alude a la diversidad de experiencias que conforman las subjetividades de cada sujeto en el trabajo colectivo, donde podemos añadir las subjetividades y objetivos del agente de la educación. Estas diferencias deben reconocerse para que las relaciones sociales no se conviertan en relaciones de dominio, donde “hay que traerlos a ellos acá”. Así pues, deben poder trabajarse las diferencias para que el quehacer colectivo pueda desarrollarse. El educador social propone y también acompaña, en tanto

no se desdibuja, en su individualidad, quien acompaña o coparticipa en el logro de la libertad de otros. Sí, se desdibuja, cuando pretende que su libertad es la única válida... Y pretende afirmarse en poseedor de la verdad como si realmente pudiera poseerla (Martínez Matonte, 1987: 48).

C. Nauar menciona que los sujetos

siempre son distintos, son únicos, y no pueden ser fabricados a nuestra medida, entonces dar lugar al sujeto, es dar lugar a eso nuevo, a eso diferente, a esas posibilidades que ni nosotras conocemos, y que tenemos que poder encontrar y estar dispuestas como a investigar y a descubrir (C. Nauar, comunicación personal, febrero de 2021).

Asimismo, la labor del educador social consiste en

apostar a la emancipación de la persona para que con sus propias herramientas también generar las condiciones, porque muchas veces se llega a ese lugar porque no están las condiciones necesarias para poder acceder a otras cosas. (...) para que la persona pueda acceder a un trabajo digno, como corresponde, pueda acceder a una vivienda, pueda acceder a la alimentación, a las necesidades que hacen que

hoy en día estén en ese lugar pero que se puede modificar también, transformar para que estén en otro. Y que son también, o por lo menos desde mi punto de vista, esa transformación posible es colectiva (C. Nauar, comunicación personal, febrero de 2021).

La acción educativa social visualiza la singularidad de cada sujeto con el que trabaja, no la niega, le da importancia, la potencia y la toma para generar acciones colectivas, que lejos están de homogeneizar a los sujetos. Raúl Zibechi sostiene que el trabajo comunitario produce un cambio en la subjetividad de los sujetos, el cual es individual-en-colectivo, es decir que la polaridad de ambos se rompe. “Soy en la medida en que comparto con el otro o la otra; no soy en soledad, sino con los demás. Y es a través de los otros que mi individualidad puede crecer, afirmarse y ser” (Zibechi, 2015: 85). Individualizar por completo al sujeto de la educación puede caer en la lógica de que la sociedad está conformada por la suma de todas las individualidades, sin un nosotros que pueda definir(nos)(los). ¿Podemos pensar en un sujeto-colectivo de la educación?

Annabel Lee Teles (2010) reflexiona sobre la vida comunitaria, sostiene que la manera de pensar lo colectivo se presenta como dificultad ya que, el deseo de producción y de vida se presenta como la unión de individuos separados entre sí, en juego de jerarquías y relaciones de mando y obediencia. Entiende que es necesario el pensar una vida singular-colectiva y autónoma, que abra paso a las capacidades de pensamientos y acciones en conjunto. En tanto, la causa de tales conclusiones se debe a que

la tradición occidental ha insistido en un modo de individuación basado en la identidad y la separación. Las formas de saber y organización, consideran a los individuos como ya constituidos, separados entre sí. A partir de lo cual, se generan modelos relacionales que establecen segregación y jerarquía entre los seres (Lee Teles, 2010: 68).

Debemos entender al sujeto como un ser en relación con los demás y no como un sujeto aislado, que sus pensamientos y acciones individuales cuenten sin perder de vista el hacer común; entender al sujeto de la educación como posibilidad de construirse en sujeto-colectivo, donde sea la comunidad el sujeto de acción. El trabajo educativo puede ser en, con y para lo comunitario, hacerlo en común, lo cual no niega la categoría de sujeto-singular. Cada uno de ellos se apropiará de los

saberes puestos en diálogo a su manera, así como también incidirá de manera imprevisible en su subjetividad.

En cuanto a la capacidad de proponer y enriquecer el ámbito comunitario, la acción educativa debería tener como fin el “hacer común”, guiados por el valor de uso de los mismos,

esto significa que el hacer común se organiza para la satisfacción colectiva de necesidades; la creación y el cuidado de comunes materiales e inmateriales para beneficios del nosotros. (...) En tanto el sujeto se reconoce como parte de un nosotros, está dispuesto a cooperar y a sentir como propio lo que se produce en común (Navarro, 2015: 108-109).

El trabajo comunitario permite que el sujeto-colectivo pertenezca a un lugar y participe de él. Podemos pensar que las prácticas en comunidad permiten la heterogeneidad de proyectos educativos-sociales, incluidos aquellos que no solo promuevan y fomenten la adquisición del patrimonio cultural considerado hegemónico. Esto se permite ya que, como menciona P. Martinis, “los sujetos de la educación son plurales, todo aquel con quien sea posible establecer una relación educativa en función de un proyecto educativo” (P. Martinis, comunicación personal, diciembre de 2020).

Dentro de los contenidos que median una propuesta educativa y comunitaria podemos mencionar: herramientas para la gestión de proyectos compartidos; acciones cooperativistas; técnicas de (auto)organización; convivencia: solución de conflictos, formas de deliberación y decisiones en común; metodologías participativas clásicas como asambleas y grupos de interés; problematización y reflexión: pensamiento crítico, diversidad de modos de vida singulares-colectivos, participación política y social; lenguaje y comunicación: argumentar opiniones, desarrollo de habilidades verbales y no verbales, alfabetización; alimentación saludable; cuidado ambiental.

Sumado a esto, la práctica misma puede llevar a la transmisión de otros contenidos relacionados, por ejemplo, al conocer otras formas de vida comunitaria en América Latina. Podemos mencionar en este caso el Ayllu, la forma de organización comunitaria de la región andina. Los miembros del Ayllu se unen por diversos vínculos: de territorio, de sangre, económico, religioso y de idioma. T



Astelarra<sup>13</sup> comenta que la diversidad de producción se debe a que, por lo general, el Ayllu tiene montaña, tiene medio y tiene llano; desde donde deben organizarse de diferentes formas. Por un lado lo espiritual, por otro lado lo político, por otro lado lo social. Así, se organizan en base al Ayni que es la reciprocidad, la Minga que es el trabajo colectivo, y se designa por lo general un líder político que se llama Mallku, y el líder espiritual es el Yatiri. El líder espiritual soluciona las cuestiones más tensas, enfermedades graves, o hace las ceremonias. Y el líder político es quien parlamenta con otros Ayllus y con el Estado.

Si bien la estructura del Ayllu ha ido modificándose a estructuras más modernas de organización, es de destacar que la política, por ejemplo, es un servicio y es rotativa, y es un esfuerzo, es extraño que alguien desee quedarse en un cargo fijo dado el trabajo que ello significa. Por otra parte, en los Ayllu se trabaja por asambleas, que surgen por alguna situación en particular. La puede convocar cualquier miembro de la comunidad, por lo que no hay una asamblea fija (en tiempo y espacio) sino que es continuo, es en cada momento donde aparece una situación importante, se convoca una asamblea y se delibera la acción.

Por otro lado, se encuentra la Comunidad Acapatzingo, una comunidad urbana de la ciudad de México de más de quinientas familias. En esta comunidad se funciona por brigadas y comisiones donde las familias van rotando, dando suficiente tiempo para profundizar en todos los temas: mantenimiento, vigilancia, cultura y salud. La comisión de vigilancia, por ejemplo, no puede trabajar como la policía del Estado, sino que debe basarse en la autoprotección de la comunidad. En casos extremos se permite el ingreso de la policía, pero deben hacerlo sin armas. En 2013 Acapatzingo contaba con una radio comunitaria de adolescentes, viveros para la producción de alimentos, teatro al aire libre, la construcción de una clínica de salud y escuelas primarias y secundarias, cancha de básquetbol y pista de ciclismo y patinaje. Si bien a las familias que las conforman se les da una solución habitacional, estas deben aceptar romper con prácticas individualistas para unirse a los proyectos colectivos y solidarios del barrio comunitario (Zibechi, 2015).

---

<sup>13</sup> Comunicación personal (informal), mayo de 2021. Tomás Astelarra es periodista, escritor, músico y economista argentino. Fundó en La Paz (Bolivia) la agrupación de arte itinerante *Domingo Quispe Ensemble*. Escribió además *La Bolivia de Evo: diez años en el país de las mamitas*, editorial Sudestada (2014).

Conocer otras formas de vida no implica vivir como ellas, sino que se transmite y se (de)muestra, las distintas maneras de reproducir la vida. La fragmentación y la individualidad encuentran en estos casos culturas contrahegemónicas, demuestran que otros modos de vida son posibles. El rol de la educación social y la función del trabajo colectivo pone en práctica la igualdad; podría romper, de alguna manera, con la desigualdad social y promover lo cultural.

Sobre este punto P. Martinis sostiene que

hay una relación que es como, digamos, indisoluble entre educación y justicia. (...) la práctica educativa es una práctica que supone la concepción del otro como un sujeto, sujeto que por el simple hecho de ser parte, diría, de la misma especie, de la misma comunidad, humana, entre los términos más amplios, tiene el derecho a recibir todo aquello que la humanidad haya ido construyendo a lo largo de la historia como cultura (P. Martinis, comunicación personal, diciembre de 2020).

Continúa al respecto afirmando que

cuando la educación reproduce la desigualdad está generando una práctica política, es una práctica a favor de la injusticia. (...) Política que va en el sentido de sostener y naturalizar la desigualdad. Tan política como la otra, que va en el sentido de satisfacer su derecho y de reconocerlo como un igual. Por eso para mí la idea de educación va unida a la idea de justicia, y va unida a la idea de igualdad. Que es un principio radical, como punto cero, reconocer al otro como un igual. Como un igual en el sentido de su potencialidad y su capacidad como sujeto de la educación. Y por supuesto que esto no implica dejar de apreciar las situaciones de desigualdad en las cuales los sujetos existen materialmente. Por supuesto esto es importante, porque si no uno se convierte en un idealista, 'ah sí, somos todos iguales entonces no importa si uno está pasando hambre o no'; no, no, importa. El asunto es que el estar en una situación de desigualdad no convierte al otro en un desigual, ese es el punto (P. Martinis, comunicación personal, diciembre de 2020).

Entendemos de esta manera, que la educación social está atravesada por la justicia y la igualdad. El pensar las prácticas en territorios donde se evidencia la mayor desigualdad social y el vacío de justicia igualitaria es un horizonte ético-político al cual se pretende llegar. P. Martinis comenta que

hay una desigualdad ahí que está operando, no hay ninguna casualidad, no es natural, es construido histórica-social-política-económicamente. Entonces, ahí, en esas situaciones es cuando más hay que insistir en este principio político de la

educación, de una práctica que va en el sentido de garantizar el derecho, el acceso a la cultura en el sentido más amplio, que le corresponde al otro por el simple hecho de ser sujeto (P. Martinis, comunicación personal, diciembre de 2020).

Como fue mencionado, la educación social es una práctica pedagógica a favor de la justicia social. En este sentido, podemos afirmar que la educación tiene un fuerte carácter político que debe hacerse visible en sus contenidos y las metodologías con las que trabaja. La educación social en comunidad, trabajando en territorios en desigualdad social, puede generar un sin fin de acciones educativas-sociales en clave de derechos y justicia social. Guírrrez y Salazar confirman que “la mera existencia de la comunidad de-forma el proceso de explotación capitalista, no lo elimina pero lo condiciona” (2015: 46). Hablar de comunidad y producir comunidad es una de las formas por la cual no seguir reproduciendo la vida aislada y fragmentada, esta vida por la búsqueda de la sobrevivencia. Sino que por el contrario, encontrar y hacer común, compartir, generar encuentros y lazos sociales que cuestionen la realidad, no ya como algo imperturbable sino posible de cambiar, visualizar las líneas de fuga que permitan territorializar y desterritorializar encuentros, abiertos y flexibles.

## *Reflexiones finales*

Para generar prácticas de lo común y lo compartido en educación social, creemos que es necesario “moldear y hacer otra ciudad, una que más allá de la mera sobrevivencia, garantice la reproducción de la vida” (Navarro, 2015: 121). Por este motivo es necesario, también, pensar en una pedagogía (social) que no defienda y reproduzca la sociedad tal y como está: desigual, fragmentada, injusta, devastadora de lo humano, de la naturaleza.

Cuando pensamos y hablamos de lo comunitario, no quiere decir que volvamos a tiempos pasados y reproducir sus sentidos. Si no que, conociéndolos y comprendiéndolos, sabiendo que aún persisten otros modos de ser y de estar, reflexionando y comprendiendo la desigualdad social, podamos transformar las realidades para que la colectividad cobre importancia. Desde la educación social no solo trabajamos con la otredad, sino que lo hacemos con la alteridad, con todo lo que rodea al sujeto de la educación: otros sujetos y sus vínculos, instituciones, lugares, su particular modo de ver, su contexto (Skliar, 2002)... Entonces, podríamos entender que los cambios son colectivos, que existen otros modos de producir y reproducir.

Las prácticas educativas y sociales en territorio, construyendo comunidad, podrían incluirse dentro de la formación académica como parte de la trayectoria educativa. Es importante re-pensar los marcos institucionales que delimitan nuestras prácticas profesionales ya que estas presentan cierta comodidad al momento de trabajar, en tanto cuentan con un límite geográfico claro, las normas son claras y homogéneas, marcadas de antemano, así como también nos ofrecen una autoridad dada por la función y/o el cargo que ocupamos ejerciendo verticalidad en las relaciones educativas. Pensar la educación social en ámbitos comunitarios nos enfrenta a lo desconocido, a un lugar que no nos pertenece, nos convoca a generar relaciones horizontales, a aceptar y comprender las reglas de convivencia generadas día a día, y sobre todo, nos desafía ante la incertidumbre de dejarnos participar y poner a prueba nuestra profesionalización.

De esta manera entendemos oportuno la producción de conocimiento desde la educación social, para lo cual nos faltarían instrumentos que fortalezcan la formación. Pensamos que nuestra formación, aún, se encuentra en construcción. Sobre todo desde una perspectiva que investigue y observe el contexto latinoamericano. La educación social puede nutrirse y fortalecerse desde marcos teóricos de diversas disciplinas, desde las cuales podríamos crear nuestras teorías y prácticas. Esto habilita que desde la praxis educativa podamos trabajar la transdisciplinariedad, mediar entre las distintas disciplinas y los distintos sujetos/agentes.

En tanto la educación social trabaja para que los sujetos puedan ser parte de lo social, es decir, pertenecer, realizar acciones e influir a partir de éstas, realizar la praxis en ámbitos comunitarios resulta ser un contexto favorecedor para esta función. La problematización y reflexión continua de los sujetos, el identificar las situaciones sociales que los afectan y poder analizar las posibilidades y formular proyectos compartidos, vincula al trabajo educativo-social con la participación como herramienta metodológica y modo de construir comunidad.

Asimismo, deberíamos enriquecer los escenarios comunitarios/populares donde lo pedagógico encuentre su tiempo y espacio, dando la posibilidad al educador social de educar con la comunidad e integrarse a ella. Generar relaciones educativas horizontales, donde nos encontremos junto a los Otros, enfrentarnos a la alteridad, compartir y acompañar el sentido de pertenencia, crear vínculos educativos y lugares sociales, convertir un lugar ajeno a un lugar común.

Sumado a esto, queda pendiente un análisis sobre la perspectiva de género y generaciones que atraviesa los barrios populares. Transversalizar nuestras prácticas pedagógicas desde este lugar también forma parte de la educación como justicia e igualdad. Reflexionar acerca de cómo varones y mujeres, niños/as y adolescentes transitan y ocupan los espacios públicos, quién se encarga de los cuidados, quién se encarga de proveer alimentos y/o dinero, quién participa de los espacios de discusión y coordinación barrial, dependiendo la tarea. ¿Cuánto afectan estas situaciones, la autonomía de cada uno/a? Debemos cuestionar en conjunto las interrelaciones entre mujeres y varones, como así también entre adultos/as y niños/as y adolescentes.

Los territorios signados por la desigualdad social, son territorios caracterizados por un Estado ausente, que cuando se manifiesta, lo hace a través de políticas focalizadas y asistencialistas. Se presenta una institucionalización de los problemas sociales, donde la solución viene de afuera, no se discute ni se colectiviza: el sujeto-singular-colectivo desaparece. Esto genera que los sujetos dependan de ellas y no logren comprometerse, ser parte de su destino, autogestionarse y poder ser autónomos.

Martínez Matonte (1985: 56) sostiene que:

El hombre es mano.

Quien conoce el poder de su mano no pide.

Quien no pide se compromete.

Es responsable de su propio destino. Por lo mismo crea.

Si es cierto que quien crea determina el paisaje, mueve a la Geografía y a la Historia.

Se autogestiona. Es el hombre paisaje; con o contra nosotros.

Es la formación del hombre libre.

Por consiguiente, apostamos a una praxis educativa-social que, a partir de la reflexión y la problematización, podría generar acciones en tanto humanizantes y transformadoras. Apostamos a una educación donde los sujetos puedan ser el hombre paisaje: aquel que trans-forma, que produce y reproduce formas colectivas de vivir, que desarrolla sus manos y su intelecto conjuntamente, se reconoce en un *nosotros* y de esta manera cambia la geografía y la historia, construye territorios y comunidades habitables donde se reproduce la vida.

La intencionalidad educativa de acceso a la cultura, promoción social y cultural como derecho y práctica de justicia e igualdad, hace que crezcan las posibilidades y potencialidades de los sujetos-colectivos. Ser parte de lo social implica la participación de actividades de diversa índole: culturales, económicas, barriales, familiares. La transmisión de las herencias culturales y la manera en que estas se transmiten permiten que los sujetos se apropien de aquello que les pertenece en sí, y puedan resignificarlo, sin saber cuándo, cómo ni de qué manera.

Lo que sí puede asegurarse, es que “educarse y educar va más allá que instruirse o instruir, que enseñarse o enseñar. ¡Educación es permanente revolución

interior! Educar: transmitir y transmitirnos por todos los posibles medios; angustia buscativa; para incentivar el crecimiento de adentro afuera... ¡eclosión!” (Martínez Matonte, 1987: 75). La eclosión aparece de repente, algo rebrota, florece, crece algo nuevo y diferente. Y es que la educación es eso: buscar, abrir, compartir conocimientos que habiliten a cada sujeto-colectivo recorrer su propio camino, generar autonomía individual y colectiva.

## *Referencias bibliográficas:*

- ADESU (2010). Funciones y competencias del Educador Social. Extraído de [https://www.academia.edu/11471321/Funciones\\_y\\_competencias\\_ADESU?auto=download](https://www.academia.edu/11471321/Funciones_y_competencias_ADESU?auto=download)
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* [S/D].
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bauman, Z (2006). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Recuperado de [https://www.academia.edu/15061136/COMUNIDAD\\_EN\\_BUSCA\\_DE\\_SEGURIDAD\\_EN\\_UN\\_MUNDO\\_HOSTIL\\_ZYGMUNT\\_BAUMAN](https://www.academia.edu/15061136/COMUNIDAD_EN_BUSCA_DE_SEGURIDAD_EN_UN_MUNDO_HOSTIL_ZYGMUNT_BAUMAN)
- Benjamin, W. (1989). *Tesis sobre el concepto de historia y otros fragmentos*. [S/D].
- Carballido, D. (2013). Concepto de territorio: ¿arma de distracción masiva? *Quehacer educativo*, pp. 43 - 47.
- Cristina, C. e I. Lewkowicz (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. España: Pre-textos.
- Deligny, F. (2015). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona, España: UOC.
- Freire, P. (1991). *Paulo Freire y los educadores de la calle. Una aproximación crítica. Alternativas de atención a los niños de la calle*. Bogotá, Colombia: Gente Nueva.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.



- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gutiérrez, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. Madrid, España: Traficantes de sueños.
- Gutiérrez, R. y Salazar, H. (2015). Reproducción comunitaria de la vida. Pensando la trans-formación social en el presente. En *El Apantle. Revista de estudios comunitarios. Común ¿para qué?* Puebla, México: Sociedad Comunitaria de Estudios Estratégicos.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante.
- Lee Teles, A. (2010). *Política afectiva. Apuntes para pensar la vida comunitaria*. Paraná, Argentina: Fundación La Hendija.
- Lewkowicz, I. y Grupo Doce. (2003). *Del fragmento a la situación*. Buenos Aires, Argentina: Altamira.
- Martínez Matonte, J. P. (1987). *Villa García por dentro. Una experiencia educacional interrumpida*. Montevideo, Uruguay: SON.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, España: Octaedro.
- Mèlich, J. C. (2008). Antropología narrativa y educación. *Teor. educ.* (20), pp. 101-124.
- Navarro, M. L. (2015). Hacer común contra la fragmentación en la ciudad: experiencias de autonomía para la reproducción de la vida. En *El Apantle. Revista de estudios comunitarios. Común ¿para qué?* Puebla, México: Sociedad Comunitaria de Estudios Estratégicos.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Núñez, V. (2004) *Una aproximación epistemológica a la Pedagogía Social y sus escollos de actualidad: de las tecnociencias al tecnopoder*. En I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social. Recuperado de: <https://www.edoc.site/nunez-violeta-una-aproximacion-epistemologica-a-la-pedagogia-social-pdf-free.html>

- Núñez, V (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Porto-Gonçalves, C. (2018). De Saberes y Territorios - diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Polis. Revista Latinoamericana* (22), pp. 1 - 13.
- Rebellato, J. L. y Giménez, L. (1997). *Ética de la autonomía*. Montevideo, Uruguay: Roca Viva.
- Rebellato, J. L. (1997). *Horizontes éticos en la práctica social del educador*. Centro de Formación y Estudios del INAME en el marco del Programa de Cooperación Técnica Hispano-Uruguayo.
- Rodríguez, A. (2006). *Abordaje Comunitario en los Centros CAIF y Participación Comunitaria*. [S/D].
- Rodríguez, A., Giménez, L., Netto, C., Bagnato, M., y Marotta, C. (2001). De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en psicología comunitaria. *Revista de Psicología*, 10 (2), pp. 101 - 109.
- Robirosa, M., Cardarelli, G. y Lapalma, A. (1990). *Turbulencia y planificación social. Lineamientos metodológicos de gestión de proyectos sociales desde el Estado*. UNICEF, Argentina: siglo veintiuno editores.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, (79), pp. 85 - 123.
- Vicente, J. L. (2008). *El hombre que camina*. Buenos Aires, Argentina: Círculo de pájaros.
- Wacquant, L. (2006). Castigar a los parias urbanos. *Antípoda*, (N° 2), pp. 59 - 66.
- Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Zibechi, R. (2015). Los trabajos colectivos como bienes comunes material/simbólicos. En *El Apantle. Revista de estudios comunitarios. Común ¿para qué?* Puebla, México: Sociedad Comunitaria de Estudios Estratégicos.

## Anexos

### 1. Entrevista a Pablo Martinis

- Fuiste docente en la formación de educadores sociales, y has trabajado en proyectos de educación extraescolar...

- Sí, trabajé en el viejo y querido CENFORES. Eso fue hasta el año 2004 desde el 96 por ahí. Y trabajé unos cuantos años en proyectos que podríamos llamar de educación extraescolar de alguna manera, sobre todo en el movimiento Tacurú, una escuela de oficios que tiene en el barrio Marconi, Escuela de Oficios Don Bosco. Ahí trabajé unos cuantos años. Y después desde el lado más de la investigación también hemos tenido algunos proyectos más específicamente de investigación sobre esto que llamamos educación extraescolar.

- ¿Cómo ves el trabajo educativo social dentro de los ámbitos comunitarios?

- Me parece que es uno de los ámbitos de inserción de los educadores sociales, quizás, de los ámbitos por ahí que yo definiría más claramente vinculados a la profesión de la educación social. En tanto se da ahí la necesidad de la articulación en un territorio de distintos trabajos, distintas tareas educativas. Para mí el trabajo del educador social tiene un componente de articulación, digamos, bastante grande en lo comunitario, en tanto es un profesional que tiene una mirada amplia sobre lo educativo. Que de repente muchas veces tiene que trabajar con otros profesionales de la educación que tienen miradas, no digo que no sean fundamentales, pero más restringidas, muy atadas a la idea de educación formal. Por ahí la idea de enseñanza. De la idea institución educativa como una institución centrada exclusivamente en la enseñanza y por ahí no con una idea de lo educativo más amplio. Que sí posee, o entiendo yo, debería poseer un profesional de la educación social. Entonces, me parece clave en este sentido y me parece clave también en el sentido de que en esos ámbitos comunitarios se trabaja desde la vida cotidiana de los sujetos. Y me parece que el trabajo justamente de la vida cotidiana es uno de los rasgos identitarios de un educador o una educadora social. La vida cotidiana es el ámbito desde el cual se despliega la educación social, el marco de la vida cotidiana.

*Desde ahí los aportes pueden ser múltiples. Por eso decía, en esto de la articulación de distintos esfuerzos educativos en territorio, en esto de los proyectos educativos más individualizados. Yo lo definiría más como el ámbito desde el cual se despliega la tarea, el trabajo educativo social: el ámbito de la vida cotidiana de los sujetos. Que la vida cotidiana tiene que ver con ámbitos familiares, con ámbitos comunitarios, con ámbitos institucionales también. Lo interesante es que es un profesional que es capaz de articular esto. Que quizás a otros les cuesta un poco más. A mí siempre me pareció que la figura que más se ha arrimado a esta idea de la educación social es la figura del maestro/maestra comunitaria. En este esfuerzo de tomar el territorio como espacio educativo, la vida cotidiana, el ámbito familiar, el ámbito más comunitario, como espacio de trabajo educativo.*

- ¿Qué sujetos de la educación considerarás que se pueden ver dentro de estos ámbitos territoriales?

- *Los sujetos de la educación son plurales, todo aquel con quien sea posible establecer una relación educativa en función de un proyecto educativo. Entonces, en la educación social para mí la conceptualización del sujeto de la educación se da justamente por esa posibilidad de establecimiento de una relación educativa y no por el ámbito institucional en el cual se da. Que es claramente muy diferente a los profesionales de la educación que trabajan desde las instituciones, su sujeto de la educación es ese niño en tanto escolar, o esa niño, niña o adolescente en tanto estudiante liceal, estudiante de utu, lo que sea. Y está mucho más restringido ese carácter de sujeto de la educación. En la educación social todo esto depende de qué tipo de proyecto educativo estemos pensando, y entonces qué tipos de relaciones educativas se establezcan, pero no dejaría a nadie como sujeto de la educación excluido de la posibilidad de ocupar ese lugar. Por supuesto que esto no quiere decir un profesional que anda por la vida educando a diestra y siniestra, es en función de un proyecto, por supuesto, pero ese proyecto no tiene por qué estar a priori constreñido a un ámbito institucional.*

- ¿Cómo llegan los equipos de investigación o extensión, más desde el ámbito académico, a trabajar en el territorio? Sumado a esto, ¿cómo se empieza a trabajar, a convocar, a los habitantes de un barrio, organizaciones, comunidades, a trabajar en conjunto?

- Está bueno eso... es flor de tema. Porque muchas veces desde los ámbitos académicos (entre comillas), se mira el territorio, se mira los sujetos, o se miran las instituciones desde el punto de vista de qué podemos obtener de estas poblaciones para alimentar nuestros proyectos de investigación. Esa es una mirada que muchas veces está presente, con la cual discrepo radicalmente, pero no dejo de reconocer que es una mirada que está muy presente. En mi idea, que por supuesto no es mía sino que es compartida con muchos colegas, muchos compañeros, la articulación entre un equipo que trabaje, no diría ni siquiera desde la extensión o la investigación si no desde una integralidad de funciones universitarias, donde en cualquier intervención deben estar presentes las tres funciones que tiene que cumplir una universidad: la extensión, la investigación y la enseñanza, de algún modo. Ahora, esos vínculos en territorios, en comunidades, deberían darse en función de un diálogo previo y tomando como punto de partida los planteos comunitarios. O sea, el punto de partida no puede ser, en este sentido, el hecho de que va un equipo y se despliega allí en el territorio porque ya tiene de antemano definido una forma de intervención. Si no que debería empezar con un diálogo en el territorio y por una apreciación, entre comillas, de qué demandas, qué elementos, que de algún modo se podrían aportar de esos equipos, son reclamados desde el territorio, y a partir de ahí establecer un diálogo. Que siempre, por supuesto, tiene que ver con eso que la gente que teoriza la extensión llama esto de la construcción de la demanda. Porque muchas veces, por no poner un caso comunitario, podés ir a una escuela, y la demanda del colectivo puede ser: "ah, nosotros queremos que ustedes nos solucionen el problema de los niños o las niñas que tienen problemas de conducta, que ustedes se hagan cargo". Muchas veces a los educadores, a las educadoras sociales se les da también ese encargo. Hay que ayudar también a construir esa demanda, o sea, qué otros elementos están ahí presentes sobre los cuales sería interesante trabajar en conjunto para avanzar en una actividad, digamos, que sea efectivamente beneficiosa. Que puede no quedarse simplemente en una demanda inicial, si no ayudar también a problematizarla. Yo suscribiría a la idea de entender este tipo de actividades por ejemplo, desde la universidad, como un diálogo de saberes, no es que hay un saber que viene a iluminar a alguien que no lo tiene, sino que hay saberes específicos que deben ser puestos en diálogo. Un trabajo de

*investigación, de extensión debería ser el hecho de la producción de ese diálogo, para problematizar la realidad. Desde ahí debería partir la cuestión, me parece a mí.*

- Me voy a ir una pregunta un poco más abajo, sobre el tema de la participación, o sea, crear esos escenarios para trabajar desde allí, qué es lo que entendemos por participación, y si la participación en esto, creo que va de la mano con el diálogo de saberes y la construcción de demanda, de construir en conjunto, puede ser un medio para que lo educativo social acontezca, o de lo que pase a partir de esa construcción.

- *Claro, sin duda, para mí es como el ámbito privilegiado. O sea, yo creo, tiene sentido, pensando en la integralidad de las funciones, tiene sentido pensar una acción educativa si es justamente en ese marco, a partir de ahí, eso le da sentido. Y entonces, si decimos educativo, decimos formativo, que busca de algún modo incidir sobre los sujetos. Teniendo claro que en definitiva en este tipo de prácticas en algún momento todos somos sujetos de la educación, porque es muy falso que quien va desde una posición que supuestamente es de autoridad académica no vaya a aprender en el desarrollo mismo de esa práctica, no es así, efectivamente sí va a aprender. Entonces, en algún momento ocupará ese lugar de sujeto de la educación, estará en disposición para recibir algún saber, algún legado, alguna transmisión. Más allá que por supuesto, si pensamos en proyectos educativos, luego esto se traduce a ciertos objetivos, ciertas metodologías, formas de intervención, donde hay una responsabilidad que se debe asumir. Pero siempre teniendo en claro que si efectivamente vamos a pensar que hay un fenómeno educativo, este tiene que tener efecto sobre todos los involucrados. Este para mí es un punto clave. Si no tenemos otra cosa, podemos tener instrucción, podemos tener... con la mejor intención siempre, pero no estrictamente educación.*

- Cuando hablás en tus escritos sobre la relación entre educación y pobreza, afirmás la necesidad de señalar el carácter político de lo educativo. ¿Cómo identificás ese carácter político para el trabajo educativo social, dentro de estos territorios en desigualdad social?

- *Pah, flor de tema, a ver, lo central para mí en esto, por qué plantear el carácter político de la educación. Hoy por hoy esto es terrible discusión, porque se han constituido con mucha fuerza posiciones que niegan esto absolutamente e inclusive*

no cesan un día sí y otro también de acusar a quienes pretenden ubicarse desde esta posición de ser meramente agitadores, adoctrinadores, personas que pretenden lavarle el cerebro a los estudiantes, etcétera, etcétera. Entonces, vaya si es un tema clave. Todo lo que ha sido el movimiento, por ejemplo, en Brasil de la Escola sem Partido que justamente lo que vino a denunciar es lo que ellos definen como esas actividades políticas de adoctrinamiento de los docentes, y por eso definen a Paulo Freire como su principal enemigo, hay que terminar con Paulo Freire. Y eso llegó acá hace rato también, a Uruguay, y está activo, está muy activo. Ahora, ¿por qué definir entonces la educación desde ese carácter político? Bueno, para mí hay una relación que es como, digamos, indisoluble entre educación y justicia. Ese es el primer vínculo que establecería. Justicia, ¿en qué sentido? No en el sentido del derecho, sino en el sentido de que la práctica educativa es una práctica que supone la concepción del otro como un sujeto, sujeto que por el simple hecho de ser parte, diría, de la misma especie, de la misma comunidad, humana, entre los términos más amplios, tiene el derecho a recibir todo aquello que la humanidad haya ido construyendo a lo largo de la historia como cultura. Entonces, si de lo que se trata es de que la educación debe ser una de las formas de lograr la satisfacción de un derecho, y esto contra toda evidencia, o sea, no hay posibilidad de negarle ese derecho al otro. La educación es una de las formas, es una de las prácticas de la justicia, porque tiene que ver con la satisfacción de lo que al otro le corresponde como sujeto en los términos más amplios posibles. Esto muchas veces está muy claro en relación a ciertas clases sociales, pero es una gran discusión cuando se piensa la educación en contextos que se definan así como una forma media neutra, en contextos de pobreza, como decir, “bueno, quién sabe por qué esta gente es pobre”. Que estoy cada vez más convencido que deberíamos decir en contextos en desigualdad social. Hay una desigualdad ahí que está operando, no hay ninguna casualidad, no es natural, es construido histórica-social-política-económicamente. Entonces, ahí, en esas situaciones es cuando más hay que insistir en este principio político de la educación, de una práctica que va en el sentido de garantizar el derecho, el acceso a la cultura en el sentido más amplio, que le corresponde al otro por el simple hecho de ser sujeto. Y esto supone muchas veces discutir las políticas educativas, las prácticas educativas,

*porque muchas veces las políticas educativas se construyen a partir de la idea de que hay ciertas poblaciones que por estar habitadas por una cierta forma de carencia, no serían capaces de recibir esa transmisión y ese legado. Y entonces, a veces con formatos muy progresistas, se define como una forma más accesible: “vamos a hacérselas más fácil porque en definitiva a estas personas les cuesta, no tienen las mismas capacidades que otras personas”. Bueno, ese es el gran tema que hay que poner en discusión, porque cuando la educación asume esa desigualdad, la naturaliza, naturaliza esa desigualdad, la educación se convierte en una práctica de la injusticia, se convierte en una práctica de la reproducción de la desigualdad. Y también en ese caso es una práctica política, porque también cuando la educación reproduce la desigualdad está generando una práctica política, es una práctica a favor de la injusticia. Cuando a un niño se lo convence, quizá no porque se lo diga directamente, sino porque se lo va transmitiendo de muchas formas, de su incapacidad de aprender, cuando un niño o niña se convence de aquella famosa frase “lo que pasa que a mí no me da la cabeza, esto no es para mí”, esa es una práctica puramente política. Política que va en el sentido de sostener y naturalizar la desigualdad. Tan política como la otra, que va en el sentido de satisfacer su derecho y de reconocerlo como un igual. Por eso para mí la idea de educación va unida a la idea de justicia, y va unida a la idea de igualdad. Que es un principio radical, como punto cero, reconocer al otro como un igual. Como un igual en el sentido de su potencialidad y su capacidad como sujeto de la educación. Y por supuesto que esto no implica dejar de apreciar las situaciones de desigualdad en las cuales los sujetos existen materialmente. Por supuesto esto es importante, porque si no uno se convierte en un idealista, “ah sí, somos todos iguales entonces no importa si uno está pasando hambre o no”; no, no, importa. El asunto es que el estar en una situación de desigualdad no convierte al otro en un desigual, ese es el punto. Y para mí ese es el punto clave. Y en donde hay que poner la discusión pedagógica. Una pedagogía que en realidad esté al servicio de reproducir las desigualdades, o sea, naturalizarlas y reproducirlas, y... es una pedagogía muy pobre, es una pedagogía del poder. Bueno, no pretendería sostener otra pedagogía, pero bueno, para eso, hay que poner estas cosas en discusión. Por ejemplo, si uno va a discutir las políticas educativas hay que discutir la focalización, la idea de que para algunos*



*algunas cosas porque, es una onda que nunca dejó de estar presente en las políticas de este país en las últimas décadas, y que además ahora viene con mucha más fuerza en las nuevas políticas educativas.*

- Sobre las construcciones de peligrosidad (o inseguridad) al respecto de determinados tipos de territorios ¿qué opinión tenés al respecto? ¿Qué rol juega el Estado en esto?

- *Digamos, no de ahora, si no de hace tiempo, la cuestión de la seguridad ha sido construida como una cuestión central en las agendas políticas, por lo menos en occidente. La seguridad y la inseguridad, y la inseguridad siempre viene asociada a lo que Castel llamaría por ejemplo, las clases peligrosas. O sea, la idea de inseguridad está atada a la idea de sectores sociales que son aquellos que producen la inseguridad. Y esto tiene que ver con un gran despliegue de distintas formas de poder, políticas, mediáticas, que construyen sentido común, que nos van convenciendo de esta idea de que los peligrosos son los otros. Y los otros que tienen tales características. Esto es como una de las estrategias como fundamentales de reproducción de la desigualdad social y de naturalización de la desigualdad social. Porque no hay una discusión acá acerca de bueno, qué es lo que pasa, por qué se producen ciertas situaciones de violencia o de lo que sea. Sino que directamente lo que funciona es la clasificación de ciertos sectores de la sociedad como los que producen la inseguridad. Digamos, en aquel texto un poco lo que trabajaba era la idea del discurso de la seguridad ciudadana, cómo el discurso de la seguridad ciudadana construye un enemigo, un enemigo que está ahí, en la ciudad, que de algún modo amenaza desde dentro la seguridad. Y por supuesto construye un discurso que es netamente político, que es un discurso de que estamos nosotros y están ellos. Nosotros estamos integrados y ellos son los que amenazan la seguridad. Que es un discurso que no está muy lejano de algo que es como una reformulación progresista que es la cuestión de la inclusión social, porque la idea de inclusión sigue manteniendo este concepto de que hay un nosotros y un ellos. Y que lo deseable es lo de nosotros y hay que traerlos a ellos acá, porque ellos son los que están excluidos. Y donde vos rasques un poco ese discurso, están excluidos y termina siendo que son peligrosos, y toda esa historia. Entonces, es una cuestión clave para pensar la política, la sociedad, la cultura, la economía. Y por*

*supuesto, el Estado como espacio de múltiples contradicciones y las políticas en función del cual organiza este Estado la convivencia están en el centro de la producción de estos discursos. Y están en el centro porque ciertos sectores de poder en la sociedad que ocupan también posiciones centrales en el Estado son de los principales constructores de esto. Siempre digo que uno puede mirar el mapa de una ciudad y podría yuxtaponer tres mapas. Por un lado está el mapa que arman las fuerzas de la seguridad, entonces el mapa de la inseguridad, y ese mapa se tiñe de colores, (ahora como esto del coronavirus también) está verde, está amarillo y está rojo, está la zona roja. Bueno, ahí, como dice Wacquant, lugares a los que no conviene ir, según estas políticas. Después tenés un mapa que podrían hacer los Ministerios de Desarrollo Social, por decir, los mapas de la distribución de la riqueza, los mapas de la pobreza, entonces ahí tenés otro mapa, donde también tenés un verde, tenés un amarillo, y tenés un rojo. Y después están los mapas educativos, que tienen que ver con los resultados educativos de los sujetos donde vos también, podés decir, bueno, por ejemplo, por niveles de promoción, podés tomar alguna variable, por niveles de deserción del sistema educativo, de abandono, por niveles de aprendizaje, y hacés otro mapa. Y no te debería sorprender demasiado cuando yuxtaponés los tres mapas uno sobre otro que coinciden bastante, plenamente, el mapa de la inseguridad, el mapa de la pobreza, y el mapa de los resultados educativos. Esto debería dar algunas cuestiones como para pensar, o sea, dónde hay que poner el acento acá, qué hay que poner en discusión. Claro, acá hace falta pensarlo conceptualmente el problema, meterle la teoría. ¿Es una teoría que naturaliza la situación y simplemente mira los sujetos en función de las situaciones, de las conductas que viene llevando adelante? ¿O es una teoría que trata de entender cuáles son las desigualdades que producen esas situaciones? Por supuesto, que mirar desde un lugar o desde el otro, cambia notoriamente lo que uno ve, y eso es parte también del debate académico, sobre esas cuestiones, que por supuesto es político.*

*- Y qué hacer con eso...*

*- Y claro, obvio, porque si los otros son el problema, entonces la política focalizada, la intervención específica, el despliegue de la seguridad, el control, porque lo que querés tener es todo esto bajo control, casi con un convencimiento, supongamos*

*que siempre el que está pensando eso es muy honesto, es muy sincero, con un convencimiento de que “bueno, las cosas son así”. O si vos lo que querés es ir en contra de esas desigualdades, tenés que tocar otras cosas, que son las que están en la base de la producción de estas situaciones. La primera de todas, y la fundamental, la distribución de la riqueza. Si no distribuís de otra manera el resultado va a seguirse manteniendo. Pero esto no quiere decir que la educación no tenga su lugar también ahí. Yo no soy de la posición de “ah bueno, hasta que no se logren los cambios estructurales, entonces, la educación no tiene nada que hacer”, no suscribo a ese punto de vista. Entiendo que como educadores nos toca trabajar en ese sentido de la relación educación, la justicia y la igualdad en el terreno que nos toca. Y que es válida y es fundamental una intervención educativa que reivindique al sujeto. Eso no cambia la estructura material de la sociedad, no, pero introduce otros elementos que para mí son importantes.*

## 2. Entrevista a Agustín Cano

- El PIM<sup>14</sup> llega al barrio en 2008, ¿cómo empiezan a convocar a los habitantes del lugar?

- Fue todo un tema ese, porque el PIM surge de algún modo como resolución de la Universidad a impulso de los estudiantes, de la FEUU<sup>15</sup> para generar otro programa integral inspirado en el APEX<sup>16</sup> que estaba en el Cerro. Entonces la primera discusión fue en dónde. Y claro, esa fue una discusión de tipo teórica y política, digamos, y se definió en tanto el APEX está en el oeste de Montevideo, se daba por hecho que era un programa que por sus características tenía que estar a la periferia, en sentido que no estuviera en el centro, como las facultades, se definió el noreste por las características generales de la zona: los indicadores sociales, demográficos, una zona densamente poblada, muy heterogénea con partes rurales, partes urbanas, una zona que concentra la mayor cantidad de asentamientos irregulares del país, una zona con los peores indicadores en términos de ingreso, indicadores educativos, etcétera. Entonces, se pensaba que la puerta de la Universidad podía dar su granito de arena en lo que estaba haciendo ahí, y porque había otras presencias universitarias en la zona, dispersas, pero estaba la facultad de medicina, con algunas prácticas de la [no audible], algunos otros servicios, haciendo cosas en distintos lugares. Esa definición toda fue previa al entrar en contacto con la gente. Entonces lo que se hizo, una vez definido el programa en su concepción, en sus centros orientadores, etcétera, se hizo un llamado a una cosa que se llamó Equipo Operativo, y se hicieron llamados a extensiones horarias a docentes que estaban en otros lados incluyendo docentes del APEX para contar con su experiencia, y llamado después a creación de cargos de docentes grados uno y grado dos. Con

---

<sup>14</sup> El Programa Integral Metropolitano (PIM) es un programa central de la Universidad de la República (UdelaR) creado en el 2008, que depende institucionalmente de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en Medio (CSEAM).

<sup>15</sup> Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay.

<sup>16</sup> "Apex es un Programa interdisciplinario integral de proyección comunitaria, que procura la concurrencia conjunta, integrada y coordinada de los servicios universitarios al espacio comunitario, asociando indisolublemente la enseñanza, asistencia, investigación y extensión.

Desde 1993 el Programa trabaja en la zona del Cerro y sus alrededores. A partir de su nueva ordenanza aprobada en 2014, extiende sus actividades de intervención al resto de la zona oeste de Montevideo, comprendido geográficamente por Municipio A". Programa APEX <http://apex.edu.uy/wordpress/el-programa>

esos Equipos Operativos se armó un plan de llegada al barrio que tuvo distintas estrategias. Una fue entrar en contacto con la presencia universitaria que ya estaba, evitar esa cosa de caer de la nada y hacer lo mismo, entonces hubo contacto con la presencia universitaria que ya estaba. Después se hicieron algunas metodologías de trabajo en extensión y trabajo social; se hicieron mapeos de actores, donde a partir de identificar ciertos informantes claves, hacíamos mapeos de actores que nos permitían ver otros actores que no habíamos visto, tratar de visualizar si teníamos más en nuestra red de actores identificados más densamente... las líneas más densas eran los actores institucionales o de qué tipo, tratar de ver qué cosas nos faltaban, ver cómo eran las relaciones entre sí, bueno, un mapeo de actores. Y en función de eso tuvimos reuniones en redes barriales, en organizaciones barriales, en organizaciones institucionales. A partir de ahí hicimos una primer división de la zona, donde teníamos un equipo de trabajo en Malvín Norte (ese equipo ya no lo tenemos pero en 2008 sí fue uno de los fuertes), un equipo de trabajo en Flor de Maroñas, un equipo de trabajo en Jardines del Hipódromo, no me acuerdo si ya estábamos en Villa García, supongo que sí, tendría que ir a revisar ahí, tengo en mente esos. Y bueno, desde 2008 a 2011 fuimos a la casa del PIM, o sea, fueron varios años, el PIM funcionaba desde Brandzen, desde el centro, desde la sede de extensión que está en Brandzen y Arenal Grande, y desde ahí íbamos al barrio, o a veces nos reuníamos en lugares que el barrio mismo nos aportaba, instituciones educativas, barriales, cooperativas, etcétera. Y así se fue como construyendo la intervención al inicio.

- ¿Cómo es la división por núcleos en el PIM? Vos estás en el Núcleo Educativo...
- Yo estoy en el núcleo de lo que se llama Educación y Territorio. Bueno, lo que te describí en la pregunta anterior era lo primero que hicimos, y esto es lo actual, en el medio pasaron muchas cosas, primero antes de tener núcleos tuvimos áreas, ejes. Al principio el trabajo fue de investigación del territorio, de diagnóstico participativo, de construcción de demanda, después fue de generar proyectos universitarios que respondieran a esas problemáticas. Junto con eso fue consolidar un equipo docente propio del PIM y los núcleos surgen de todo ese proceso, de algún modo como fruto de ese proceso en el cual se consolidó una acumulación académica y extensionista entorno a algunos temas, y algunos problemas relevantes de los territorios donde

*trabajamos, y también como intento de proyectar esos procesos de trabajo académicamente, en lo que es la acumulación de conocimiento tal como lo concebimos, que es fuertemente vinculado a una perspectiva de extensión, de diálogo de saberes con la comunidad. Así surgen los núcleos que son tres: Educación y Territorio, que es el que coordino yo; después está el núcleo, la sigla es TEVAC, y es... tiene que ver con los abordajes que tienen que ver con el Derecho a la Ciudad, la desigualdad y la segregación territorial, el ambiente, etcétera; y el tercer núcleo es Trabajo y sus organizaciones, que tiene una línea fuerte en agroecología, el tema más de la parte rural del territorio del PIM, con un abordaje específico en temas de soberanía alimentaria y agroecología, también tiene una pata de trabajo con diseño industrial, diseños participativos, se trabaja con una planta de reciclaje Géminis, de residuos, que bueno, tiene que ver con el trabajo y sus organizaciones y los saberes del trabajo, hay como distintas cosas. Esos son los tres núcleos.*

- ¿Se fusionan para trabajar o trabajan por separado?

*- Las dos cosas. Este año que pasó... Cada núcleo tiene un coordinador, y el año pasado el Núcleo Trabajo estuvo sin coordinador, ahora está por estar el llamado, entonces todo el año pasado el Núcleo Trabajo se fusionó con el de Educación y trabajamos juntos. Y después se generan proyectos juntos, por ejemplo, este proyecto con la planta Géminis, la planta de clasificadores de residuos que está en Punta de Rieles, es internúcleo Territorio y Trabajo. Hay un proyecto que se llama Saberes del Trabajo es internúcleo Educación y Trabajo. Y así varios ejemplos de proyectos internúcleos. El EFI Pedagogía Política y Territorio, el año pasado se integraron compañeras del Núcleo Trabajo. Bueno, te acordás que Lucía que participó con nosotros en el Kilómetro 16, ella era del Núcleo Territorio. Entonces como que todo el tiempo nos estamos mezclando, y además tenemos en la organización del PIM, tiene una coordinación que somos los grado tres, y después, en realidad el espacio más importante colectivo es el Plenario Docente, que estamos todos los docentes del PIM, y ahí se van definiendo cosas en general de distintas combinaciones, digamos.*

- Estos proyectos que me contabas, ¿los arma el PIM, o los arma el PIM con la gente que vive en el barrio?

- Hay distintas formas, hay esas dos cosas, y otras, hay otras que nos llegan de la universidad y le tratamos de hacer un lugar. Pero nuestra perspectiva, lo que tratamos de hacer, es que todo lo que se haga sea desde la construcción conjunta con los actores del barrio. Lo que pasa que ese proceso, que es muy fácil de decirlo así, nunca es igual, siempre de algún lado las cosas aparecen. No hacemos nada que no tenga el acuerdo del barrio, pero a veces el puntapié inicial lo damos nosotros porque detectamos una problemática y la vemos desde los saberes disciplinarios, universitarios que de los cuales estamos en el territorio, y en un principio eso no era visualizado por la comunidad como algo relevante o no estaba en el radar, pero hacemos un proceso que le llamamos construcción de demanda y se hace un acuerdo, se visualiza que ahí hay algo que hacer. Y a veces es un pedido, una demanda que nos llega de la comunidad la cual tratamos de responder; a veces en los espacios de coordinación estable que tenemos con actores de la comunidad van surgiendo cosas que ya de pique surgen en ese diálogo, entonces como que hay distintas formas. Nosotros no nos limitamos en proponer, estamos todo el tiempo tirando cosas.

- ¿Hay un sujeto de la educación definido que ustedes puedan encontrar en el barrio? ¿Trabajan de manera colectiva y/o individual con las personas?

- En general, lo que prima más es que trabajamos en forma colectiva, sea con actores organizados o no organizados, no organizados ¿quién no está organizado? No organizado en el tipo clásico de la matriz más de una organización concreta, sindicales o social. Pero trabajamos con actores institucionales, con actores barriales, organizados en subcomisiones barriales, con actores organizados en su trabajo, un sindicato, o cosas que se cruzan, por ejemplo, cuando trabajamos con un liceo, trabajamos con la institución, pero a veces trabajamos también con el núcleo sindical de docentes del liceo. Y cuando trabajamos por ejemplo con los chiquilines de un liceo, trabajamos con grupos, no individualmente. Pero hay algunos tipos de cosas que se hacen en el PIM que generan grupo pero de algún modo son de una demanda más individual. Por ejemplo, Los Grupos Sonantes, el Espacio de Formación Musical que funciona en la casa del PIM, es un proyecto muy lindo de la Escuela de Música que hacen formación abierta al barrio en instrumentos de cuerda frotada: violín, viola, violonchelo, contrabajo. Están los instrumentos en el

*PIM, se hacen inscripciones y se puede dar formación sin necesidad de conocimientos previos sobre instrumentos que por ciertos prejuicios de clase que pesan sobre esos instrumentos, muchas veces están por fuera de las aspiraciones, del horizonte de gurises de los barrios donde está el PIM. Y entonces tenemos gurises que aprenden violín, que aprenden contrabajo, que aprenden violonchelo, que después se anotan a la Escuela de Música, que a su vez andan con los instrumentos porque se los prestamos y van a los liceos, y acompañan el coro del liceo con un chelo, con un violín. Y esos gurises van porque se enteran los padres o ellos y van individualmente pero ahí se hace grupo porque la formación es colectiva, grupal, se hacen cameratas, etcétera. Y después hay algunos servicios más del área de salud, hay un servicio por ejemplo de psicomotricidad que funciona en la casa del PIM para niños, sobre todo, que van a veces derivados de las escuelas, va la madre y los lleva, pero eso ya es más asistencia. Salvo eso, en realidad trabajamos con colectivos, siempre.*

- En cuanto a esto, también, en el PIM remarcan la importancia de la participación de la gente ¿cómo se brinda ese espacio para que ellos participen? ¿De qué manera toman las decisiones?

- *Las decisiones, eso depende, no hay una sola forma. Los barrios donde estamos son varios, son variados, y son heterogéneos.*

- ¿El PIM abarca todo el Municipio F?

- *No, casi toda la zona del PIM está en el Municipio F, pero el Municipio F es más grande de lo que podemos abarcar y abarcamos. Estamos sobre todo en el eje Ruta 8, Camino Maldonado. Y también tenemos en los orígenes como zona Malvín Norte, que no es Municipio F, pero que hace tiempo que por un tema del equipo que se redujo no lo hemos podido sostener, pero eso puede cambiar. También trabajamos con Barros Blancos que ni siquiera está en Montevideo, está en Canelones. Entonces el eje es ese, y abarcamos sí casi todo, si lo ponés en municipios, el F es el más importante. Pero los barrios son muy variados, no es lo mismo Bella Italia que Villa García, o que Punta de Rieles (bueno, Punta de Rieles y Bella Italia son muy parecidos). Entonces, cuando trabajamos en un barrio y sus actores barriales de algún modo nos acoplamos a sus espacios que no son los mismos. A nivel del municipio hay algunas redes pero que son municipales, institucionales, que no*



*siempre coinciden con las de la comunidad. Entonces estamos en la red de cultura del Municipio F donde hay un montón de gente y ahí se coordinan cosas. Pero si vamos a resolver qué hacer en Bella Italia, bueno, ahí el espacio es el Mercadito Bella Italia, la Cooperativa Juana de América, son esos los espacios. A nivel del PIM siempre tenemos el principio de la gestión colectiva del programa, pero no lo hemos podido [corte de señal].*

- Me estabas hablando de la gestión colectiva.

- *La gestión colectiva era una vieja aspiración del programa pero que ha sido difícil de instrumentar como tal. En parte porque no está claro cuál es el sujeto popular, social, referente de esa gestión colectiva. Es decir, ¿cuál es? ¿cómo se define? ¿quién lo define? Si son tan distintos los barrios, los actores de los barrios... Podríamos hacer una selección y decir, bueno, es alguien del mundo sindical, alguien del mundo institucional, pero no es fácil. Entonces lo que hemos tratado de hacer es generar, en vez de tener una gestión colectiva pensada como decir bueno, el PIM centralmente, tiene una gestión colectiva, lo que hacemos es cada tanto generar instancias de diálogo con los actores con los que estamos trabajando. No los tomamos como representativos del Municipio F por ejemplo, porque no lo son, pero sí son los que son con los que trabajamos, y con ellos sea de forma más situada o a veces juntándolos, generamos espacios que con consultivos, de puesta en común. Más o menos así es como lo hemos ido pudiendo hacer.*

- Dentro del Núcleo Educación y Territorio ¿qué concepción de lo educativo manejan para trabajar?

- *Pavada de pregunta. Se puede responder de muchas formas esa pregunta. Tenemos algunos posicionamientos que son conceptuales, que son pedagógicos, que son políticos, que de algún modo ordenan nuestro trabajo. Uno pasa por la propia definición de nuestro referente temático, empírico, o sea, lo educativo, ¿qué es lo educativo en el PIM? Desde el cual nosotros abordamos, tematizamos, problematizamos, etcétera. La definición nuestra es lo educativo en sentido antropológico, si se quiere, tomando aquella definición freireana, en el sentido de que trasciende a lo que pasa en las instituciones educativas, en los establecimientos de la educación formal, sino que también abarca aquellas experiencias y procesos que ciertos colectivos barriales o sociales se dan con un sentido formativo, con un*

sentido de transmisión, un conjunto de saberes, de acervos, de generación en generación, de habilidades, de experiencias. Por ejemplo, uno de los grupos, de los equipos de trabajo del EFI el año pasado tuvo que ver con conocer los saberes populares que había en la Red de Ollas Populares de Bella Italia, que hicieron posible que ante la emergencia económica hubiera una respuesta, una capacidad de respuesta autoorganizada muy rápida. Entonces, en ese barrio la hubo, en otros no. Para darte un ejemplo de cómo lo que miramos y sistematizamos como educativo trasciende a lo que pasa en los establecimientos de la educación formal, aunque tenemos líneas fuerte de trabajo con la educación formal, sobre todo con secundaria o con enseñanza media. Y ahí también tenemos algunos posicionamientos, tratamos de generar como universidad en territorio, favorecer una mirada sistémica de la educación, que no es muy frecuente. Es decir, somos una institución educativa más en el territorio y tratamos de articular con las que existan. Los docentes de secundaria son colegas y trabajamos con ellos desde ese registro de igualdad, de horizontalidad, y no son como a veces, los universitarios miran con más soberbia a los profesores o a los maestros. Y tratamos de generar procesos educativos, proyectos pedagógicos, donde se formen conjuntamente estudiantes de secundaria con los de la universidad que participan a través de proyectos de extensión, etcétera. Entonces ahí hay también algunos posicionamientos que tienen que ver con ese enfoque, que sobre eso te podría hablar rato pero para no hacer muy larga la respuesta, también hay algo ahí. Y después está toda la concepción más de la extensión con la que trabajamos, la extensión vinculada a la educación, que tiene que ver con eso también, la impronta de la participación como un principio metodológico y ético en los procesos que generamos. El diálogo de saberes también como un aspecto fuerte de la forma de trabajar que tenemos. Y de algún modo una tematización de lo educativo... hay una tensión en el trabajo nuestro que tiene más que ver quizá con los referentes de lo universal, la universidad como esa referencia de totalidad, universal de saberes, de conocimientos. Y el aspecto más propio del PIM de que es muy situacional, localizado, trabaja en el territorio y con determinados actores. Esa tensión es muy rica y nosotros nos paramos mucho ahí siempre, de el mundo en el fragmento, partiendo del fragmento, generar una conversación con las comunidades epistemológicas, en este caso que reflexionan

sobre lo educativo, y viceversa. Arraigar los estudios más generales, las discusiones pedagógicas más generales, en el nivel más localizado, situacional de las experiencias, de los actores. Por ahí respondería esa pregunta.

- ¿Hay un carácter político de lo educativo? ¿Y cómo se identifica ese carácter?

- Sí, partimos también de esa visión, de esa concepción, así que eso también lo agrego a la pregunta anterior, del carácter irreductiblemente político de lo educativo en el sentido amplio, en el sentido amplio de lo educativo como te decía, y también en el sentido amplio de lo político, no como en lo político partidario ni como lo político del juego de demandas entre sociedad civil y Estado, si no lo político profundo que hace precisamente a los procesos de transmisión cultural, de generación en generación, de significación de las situaciones sociales, cotidianas que se viven en los territorios. Entre ellos una que estructura muy fuertemente los territorios donde trabajamos que es la desigualdad, la desigualdad social, económica, de género, territorial, educativa, en diferentes manifestaciones. Cómo se tematiza, significa, qué sentidos se da, y cómo se aborda esas situaciones es un tema eminentemente político. Por ejemplo, nosotros trabajamos con centro en la problemática de la desigualdad, a diferencia de otros actores del Estado que trabajan con centro en la situación de la pobreza, donde el problema son los pobres. Para nosotros, al conceptualizar como central el problema de la desigualdad, la riqueza también es parte y productora de esa desigualdad, y hay que investigarla. Tenemos compañeros que investigan los barrios privados en el PIM. Nosotros estamos muy cerca de la Tahona, del barrio del presidente de la República. Entonces, ahí para darte un ejemplo de cómo una conceptualización te lleva para un lado o para otro y eso es un tema político.

- En estos territorios están también las construcciones de peligrosidad que se les adjudica, ¿qué relación hay al respecto de esas construcciones con la universidad? ¿Hay dificultades o potencialidades que se presentan para poder trabajar ahí?

- Es un tema que incluso por lo que fueron los plebiscitos que sobre ese tema se dieron tanto en las dos últimas elecciones, estuvimos trabajando fuertemente. La universidad institucionalmente se opuso, tanto a lo que fue el plebiscito por bajar la edad de imputabilidad, como lo que fue en la última elección el plebiscito de la reforma que se llamó Vivir sin miedo, la universidad tuvo definiciones contrarias a

*ambos paquetes de medidas y en ambos casos como PIM le dimos un abordaje con las herramientas que nosotros tenemos, que son la investigación académica, la extensión, la enseñanza, hicimos EFI sobre esos temas en los dos casos, tratando de dialogar con ciertas formas de, ciertos discursos, ciertas formas de significar problemáticas que en los barrios están. Que son la expresión de distintas violencias que existen en nuestra sociedad y que en algunos casos son muy acuciantes, muy tremendas. A nosotros nos pasa, que en algunos lugares no vamos con estudiantes, o es más complicado... Pero en general lo que tratamos es de correr los discursos estigmatizantes o de las visiones reduccionistas de determinados problemas, o estigmatizantes de poblaciones, de barrios, o que caen en lo que, en todo el trabajo de Pablo Martinis llama la ineducabilidad de determinados sujetos para los cuales no habría educación si no que tiene que haber policía. Nosotros nos paramos en las antípodas de esa visión y desde ahí trabajamos.*

### 3. Entrevista a Cecilia Nauar

- ¿Has trabajado en proyectos o programas vinculados a lo comunitario y/o participativo-comunitario?

- Sí, como experiencias laborales ahora la primera que se me viene es en FUCVAM, la Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua, que es la gremial de las cooperativas de ayuda mutua en donde se reúnen para organizarse y responder colectivamente a las necesidades de la construcción de vivienda. Y ahí trabajaba en el marco de un programa de educación comunitaria que desarrollábamos tareas en distintas cooperativas. En cooperativas ya habitadas, donde estaban viviendo las personas, en principio era un trabajo que llevaban adelante las maestras como más de apoyo escolar y yo me sumo al equipo a trabajar con lo que nosotras llamábamos grupos de apoyo, que eran familias de referencias, referentes y referentas de las cooperativas que les interesaba trabajar con los niños y niñas y apoyar a las maestras en su tarea pensando en que esa práctica pudiese continuar más allá de la presencia del equipo. Entonces mi trabajo era fortalecer con herramientas pedagógicas a los y las, eran todas mujeres las que elegían estar en ese lugar, así que trabajar con esas mujeres cooperativistas en el rol de las posibilidades de desarrollar proyectos educativos con los niños y niñas más allá del apoyo escolar, porque en principio comenzó así pero luego se desarrollaron tareas que tenían que ver con el desarrollo más artístico, cultural, en otros fueron de salidas didácticas como de distintos aspectos según cada cooperativa, las características de cada lugar y así las necesidades y deseos. Así que bueno, y ahí después trabajamos con cooperativas que estaban iniciándose, que estaban en formación, hicimos un apoyo también al trabajo en lo que se llama guardería de obra, que es el espacio para los niños y las niñas mientras se construye la cooperativa, la idea es que haya un espacio donde puedan estar. También nuestro trabajo era fortalecer y apoyar en la creación de una propuesta educativa para ese espacio, que sea llevada adelante por las propias cooperativistas. Eso iba mutando porque en realidad en el desarrollo nos encontrábamos con que eran todas mujeres, entonces trabajábamos género,

entonces empezaban a aparecer como otras necesidades, como suele suceder, en el trabajo comunitario y con sujetos entonces ta, fuimos aprendiendo y construyendo juntas, con cada lugar las propuestas que eran como más adecuadas. Se hicieron también asambleas de niñas y niños a nivel nacional, asambleas de adolescentes. Bueno, después trabajos con otras cooperativas por barrios, lo que en FUCVAM se llama los zonales, que reúne a varias cooperativas de Unión, por ejemplo, o sea, todas las cooperativas del barrio se reúnen en ese espacio y nosotros trabajábamos con los zonales también fortaleciendo a algunas áreas vinculadas a la educación y a las posibilidades de proyectos educativos que reunieran a todas las cooperativas en función a sus necesidades y a las características. Principalmente estaban ahí interesadas en el trabajo con los niños y niñas y de a poco también se iban encontrando como otras posibilidades, los adolescentes fue una línea que surgió en el trabajo con uno de los zonales y se desarrolló todo un espacio re interesante, se hicieron campamentos, bueno, una serie de trabajo que eso fue durante creo que seis años, sí, seis años. Esa es una de las experiencias.

Después trabajé también en el marco de extensión universitaria, en Bella Unión, Artigas, con los trabajadores y trabajadoras de la caña de azúcar, que se llaman Los Peludos, así se dicen. Y ahí trabajábamos, bueno, en principio era un grupo de extensión universitaria entonces era conformado por estudiantes, docentes y egresadas de distintas formaciones, interdisciplinario. Primero íbamos y desarrollábamos actividades puntuales vinculadas principalmente al sindicato UTAA<sup>17</sup>, que es el que reúne a Los Peludos, a jóvenes también, se armó un grupo de jóvenes. Y después se creó lo que se llama el Centro de Formación Popular de Bella Unión que funcionó durante unos años, y ahí comenzamos como también a desarrollar una propuesta educativa que en un principio tenía que ver con la asociación, trabajar en lo que es grupos cooperativos y de asociación que era una necesidad ahí de la zona. Eso lo desarrollamos los dos primeros años del centro de formación y después empezaron a surgir otras líneas. Se hicieron también campamentos de formación, se hicieron espacios para niños, niñas, se comenzó a trabajar con el tema de la vivienda, entonces se hicieron varios talleres, hubo todo un área del trabajo de bioconstrucción. Yo estuve principalmente en esas áreas.

---

<sup>17</sup> Unión de Trabajadores Azucareros de Artigas.

*Después habían otras en las que no, digamos, más de sindicalismo, de toda la parte laboral y de acompañamiento en lo que eran las negociaciones colectivas en el marco del sindicato en la que no me tocó trabajar directamente pero también era parte de la propuesta. Esas dos experiencias, las que se me vienen así en principio. Después trabajé también en el programa Socat<sup>18</sup> que es un programa del Mides<sup>19</sup> en convenio con OSC<sup>20</sup>. Yo trabajé en el Socat de Delta del Tigre que queda ahí en San José, cruzando viste el Santa Lucía. Que ahí también fue una experiencia bien comunitaria, en realidad lo que desarrollábamos es un programa que está pensado para trabajar a nivel barrial, como con dos áreas: un área más de consulta y trabajo individual con las situaciones de familias y personas que se acercan o que llegan derivadas de otros programas; y después un trabajo más de articulación territorial, con espacios más de mesas de vecinos, reuniones de vecinos, comisión de vecinos/vecinas y actividades de redes. Y bueno, nosotros ahí desarrollamos varias propuestas, generamos un... como pensar las necesidades individuales desde lo colectivo, entonces en lugar de realizar consultas individuales lo que se desarrollaron fue como más áreas temáticas. Entonces, si las personas llegaban con una necesidad vinculada a la alimentación, desarrollamos talleres de huerta comunitaria, de alimentación saludable. Después generamos como espacios de, también hubo bioconstrucción, pensar, bueno, en función a las necesidades individuales, cómo resolverlas de manera colectiva, y ahí darle como ese vuelco a la propuesta, más al encargo institucional le dimos como esa vuelcita para poder desarrollarlo de una manera que nosotras entendíamos que era más comunitario y también más viable, porque nos veíamos que estábamos en un lugar sin herramientas, o sea, que llegaban muchas problemáticas y necesidades y nosotras no teníamos las herramientas y posibilidades de respuesta. Entonces fue como bueno, buscar qué sí podemos hacer. Hay un montón de cosas que no podemos, hay muchas que no dependen de nosotras pero hay otras en las que sí, entonces bueno, buscando esas posibilidades y potencialidades que la propia comunidad*

---

<sup>18</sup> Servicios de Orientación, Consulta y Articulación Territorial.

<sup>19</sup> Ministerio de Desarrollo Social.

<sup>20</sup> Organizaciones de la Sociedad Civil.

*tiene fue que se generaron esas propuestas y ahí estuvo bien interesante también esa experiencia.*

*- ¿Cómo ves lo educativo-social trabajando en estos ámbitos comunitarios? También, si bien me decías que llegaste a través de Socat, que es de Mides, o FUCVAM, ¿cómo uno llega a trabajar a esos barrios? Tal vez, sabiendo que es el Mides la gente llega sola, pero cuando hay que salir a buscar...*

*- Bueno, claro, es siempre un desafío, porque en realidad nos encontramos en un momento en donde lo comunitario, lo colectivo, no es la manera más común de responder y de actuar. Más en esta coyuntura actual en donde se tiende más al aislamiento y al individualismo, entonces bueno, el pensarnos desde estos otros lugares es un desafío importante y súper interesante y enriquecedor entiendo yo. Entonces ta, ir hacia ese encuentro me parece que está buenísimo y que requiere también de muchos cuidados y respeto. Como respeto hacia el lugar que llegamos, al territorio, el poder conocer ese lugar, el permitirnos eso, como primero conocer el lugar, cuáles son sus características, quiénes son las personas que están ahí, qué redes funcionan, qué cosas están pasando, cuáles son sus necesidades. Y ahí, algunos aspectos que hacen a nuestra formación y no solo, porque por suerte trabajamos siempre con otros, otras, y nos enriquecemos y complementamos entre las distintas disciplinas, pero sí pensar en lo importante que es esto de pensar en cada sujeto, la singularidad, la escucha, la observación, el registro, el poder estar atentas y tener los distintos sentidos disponibles para poder recibir, recepcionar y escuchar lo que las personas están planteando. También en ese sentido es fundamental como el poder dilucidar entre lo que es el encargo institucional y lo que es las necesidades comunitarias que generalmente no van de la mano y no siempre se encuentran como las formas entonces eso, ahí, está como de los desafíos más importantes de nuestra formación. El poder buscar la vuelta desde la ética profesional, para entonces sí, responder, tratar de responder y tratar de llegar a las necesidades que las personas están planteando y a las posibilidades que los barrios tienen de respuestas colectivas y de organización barrial. Nosotras ahí en ese sentido, por un lado, esto por ejemplo el representar en esas situaciones al Mides pero representar alguna institución siempre tiene su doble cara, por un lado uno puede tener una llegada porque bueno, es un lugar conocido, la gente ya sabe y va*



hasta ahí pero también a veces representa cosas con las que no nos sentimos tan cómodas, no siempre nos sentimos tan cómodas, entonces bueno, implica esa flexibilidad de poder bueno sí, soy parte, estoy en este programa que es del Estado, tengo estas cosas en las que estoy de acuerdo y tengo estas otras en las que no, entonces bueno, cómo voy también encontrando ese equilibrio para poder responder a todo lo que implica. Porque también me tengo que hacer cargo que estoy en ese lugar y qué posibilidades y dificultades significa. Nosotros por ejemplo, pensando más en la experiencia de Socat nos pasaba mucho que las personas venían principalmente por lo que se conoce como la tarjeta del Mides, venían por la tarjeta del Mides y ahí era como bueno, cómo buscar la vuelta generalmente conversando sobre la situación, uno empieza a encontrar otras situaciones que hacen que la persona llegue hasta ahí. Entonces también complejizar la mirada, yo creo que esa es una de las herramientas principales, como no quedarnos con esto que aparece así, si no poder complejizar y ver más integralmente la situación de esa persona, para encontrar qué aspectos también se pueden apoyar y acompañar. Muchas veces eso, visualizar bueno, hay una necesidad económica, por eso se pide una ayuda de ingreso económico, esta necesidad económica que está bueno que se puede brindar por acá, no entiendo que sea la solución digamos, esta es, te permite, es un aporte para que vos logres solucionar esa situación. Pero esa situación se puede solucionar de una manera más de autogestión, de autonomía, como apostar a la emancipación de la persona para que con sus propias herramientas también generar las condiciones, porque muchas veces se llega a ese lugar porque no están las condiciones necesarias para poder acceder a otras cosas. Entonces bueno, buscar la vuelta para generar las condiciones necesarias para que la persona pueda acceder a un trabajo digno, como corresponde, pueda acceder a una vivienda, pueda acceder a la alimentación, a las necesidades que hacen que hoy en día estén en ese lugar pero que se pueden modificar también, transformar para que estén en otro. Y que son también, o por lo menos desde mi punto de vista, esa transformación posible es colectiva. Entonces por ahí, si lo que aparece es una necesidad de alimentación, hoy podemos decir que están las ollas, que es una herramienta las ollas populares que apareció en esta coyuntura con bastante fuerza

*y que cada vez que hay una crisis económica como que vuelven a surgir, es formas colectivas de resolver esas necesidades individuales. Es como buscar esa unión.*

*Y en ese sentido, de cómo llegar a las personas era la pregunta, ¿no? A nosotras lo que nos pasaba por ejemplo era eso, bueno ta, las personas llegaban por una necesidad y ahí íbamos conversando, encontrando otras, y convidando a sumarse a otras personas, que ellas mismas pudieran, que era lo que nos pasaba mucho que la propia persona traía otras personas más, y entonces conformábamos un grupo y empezábamos a trabajar más a nivel grupal algunas de las necesidades. Otras era nosotras, por ejemplo íbamos a la feria vecinal, teníamos un puestito, un puesto de feria informando sobre los talleres, las actividades del barrio, no solo del Socat, de todo el barrio, lo que pasaba, poníamos carteleras, hacíamos intervenciones artísticas, llevábamos también pelotas porque era al lado de una placita con cancha, entonces prestábamos la pelota, jugábamos un rato al básquetbol. Como que generábamos en los lugares que el barrio ya tiene, en este caso la feria, que es un espacio de encuentro del barrio. Hacia ahí íbamos nosotras a promover la participación y a encontrarnos también con las personas y sus necesidades, como ir a los espacios que el barrio ya tiene, que generalmente existen y están para fortalecer y poder también participar nosotras de esos espacios, desde un lugar de mucho cuidado y respeto. Es bien importante me parece a mí también darle ese sentido al trabajo. No me gusta mucho hablar de intervención porque me lleva más a... la vinculo a lo médico, como una intervención quirúrgica, como algo que se interviene sobre una zona y me parece que eso es justamente lo que tenemos que tratar de evitar. Que es una línea muy fina y que una tiene que estar siempre pudiendo analizar su propia práctica para ver por dónde está yendo y qué cosas está errando y puede mejorar, y qué cosas están saliendo bien y entonces continuar. Pero en ese sentido tratar de evitar el llegar e imponer nuestras formas, o nuestras verdades o lo que nosotras entendemos. Entonces llegar a escuchar, participar, a sumarnos, a integrarnos en lo que el barrio está proponiendo y encontrando, y aportando y promoviendo otras posibilidades con nuestras herramientas. Empezamos a hacer también, con esos recuerdos... también actividades ahí en la plaza, esa plaza que era como el espacio de reunión de la gurisada, entonces ahí una vez por semana otra de las cosas que hacíamos era ir a mejorar la plaza: se*

*pintaba la plaza, se arreglaron, no había aros de básquetbol, se pusieron, fuimos ahí preguntándole a los jóvenes que se reunían en el lugar qué cosas les gustaría tener en la plaza, qué les parecía que estaba bueno. Y empezamos a promover que la mesa de vecinos y vecinas, que era una mesa que, como pasa muchas veces empiezan a debilitarse los espacios colectivos entonces estaba teniendo poca participación, y la participación de unos mismos vecinos y vecinas que hace años venían participando y estaban interesados en eso pero no se lograba llevar más allá, entonces empezamos a hacerlo, como también, nosotros le llamábamos mesa activa, lo mismo a los espacios de consulta, le decíamos como activo: en lugar de estar esperando que las personas lleguen, salíamos al encuentro. Entonces, en vez de juntarnos en una reunión a conversar, nos juntábamos en la plaza a pintar y mientras pintábamos conversábamos y dejábamos un ratito más para la reflexión y otro más para la acción y, íbamos como haciendo las dos cosas en simultáneo y así logramos como también trabajar con más personas que están en el barrio también interesadas pero capaz que no tanto en el formato este de reunión de vecinos, vecinas, en un espacio. Entonces bueno, buscarle otras formas más adecuadas también a este momento actual, digamos. Yo creo que ese es otro de los desafíos del ir al encuentro de las personas, tiene que ver con eso, con el respeto, con la escucha, con el cuidado, y con saber que nosotras estamos llegando a un lugar que no es el nuestro, entonces tener todos los sentidos abiertos para las distintas percepciones posibles, para tratar de no invadir los espacios, y sí de promover la participación de las cosas que hay y de otras que se pueden seguir generando y surgiendo a partir de esos encuentros. Pero salirle me parece, en principio a lo que ya está, como desde el conocer e integrarse a lo que está funcionando.*

*- ¿Qué aportes específicos podés visualizar desde la educación social?*

*- Y bueno, ahí yo creo que hay como esto, herramientas pedagógicas con las que contamos para poder desarrollar estas tareas, que tienen que ver con la singularidad, esto de la mirada singular hacia cada sujeto que participa en la actividad que sea, poder en ese sentido tener como una mirada específica hacia cada persona, poder generar este espacio más de escucha, de encuentro. También esto que decíamos que tiene que ver con la singularidad, el ir a buscar... con la singularidad y con la promoción cultural si se quiere, como de buscar en una*

situación específica que se plantea, que llega por algo puntual, poder encontrar otras cosas. Y entonces poder ver las posibilidades de potencialidad que este sujeto tiene. Esa creo que es otra de nuestras herramientas, enfocarnos desde las potencialidades y no desde las carencias. Entonces estar siempre buscando y aportando a esa mirada de empoderamiento de las personas. Después por otro lado lo que tienen que ver también con la observación que va acompañado de lo que decíamos recién de la importancia de la escucha, de la importancia del ver, del reconocer, de identificar, lo que está sucediendo y hacer una lectura de la realidad, que también a mí me parece interesante poder hacerla de manera participativa, juntos con las personas con las que trabajamos. Eso es también un enfoque político-pedagógico que una va eligiendo y tomando en la medida que se siente más cómoda de una forma u otra. El registro, el poder anotar las situaciones que suceden y las cosas que van pasando que nos ayuda a poder luego también a tener una mirada más integral de las situaciones y de los procesos en los que trabajamos. El pensar las situaciones como parte de un proceso y no como partes de intervenciones puntuales o individuales sino como procesos que se desarrollan a lo largo de los tiempos, de un tiempo y espacio. Y en ese sentido tener también como el cuidado de que sean los tiempos del sujeto los que se respeten en la medida de lo posible, lo más posible, porque ahí también entran en juego los tiempos institucionales, los tiempos nuestros, entonces bueno, tratar de poner en el centro al sujeto, ese es otro de nuestros aportes. Que tiene que ver con la singularidad, en el centro está el sujeto, lo que le pasa, entonces hay que ver sus tiempos, sus posibilidades, sus potencialidades, y desde ahí desarrollar las demás acciones que se entiendan necesario. El poder generar acciones de manera acordada, generar acuerdos, que tiene que ver con lo que decíamos recién de hacerlo de manera participativa, no trabajar con la persona haciendo lo que a mí me parece si no poder trabajar entendiendo juntas cómo, qué es lo que hay que hacer, y el poder construir de manera conjunta esas necesidades y esas acciones posibles para responder y resolver las situaciones que se plantean. Bueno, después en esto del registro que decíamos recién está también más la sistematización de las experiencias, que yo creo también que es otro aporte central que tenemos para seguir desarrollando en la educación social y que ayuda un montón a poder leer las experiencias en las que

*trabajamos, al poder entenderlas mejor y a poder compartirlas para que otras experiencias puedan tomar esos aprendizajes y transformarlos al hacerlos suyos y usarlos para otras cosas. Y después también estrategias metodológicas con las que contamos, que son algunas de estas que veníamos diciendo que pasan por generar espacios de participación, por hacer las cosas desde una mirada participativa, es decir, poniendo al otro, a la otra, como protagonista de la situación y de lo que se está generando. Ahí me parece que son como una serie desde las herramientas con las que contamos para aportar desde la educación social. Esa mirada al detalle también, eso que decíamos de lo singular tiene que ver con eso, con estar a veces en detalles que bueno, desde otra formación, desde otras disciplinas no se ven, así como nosotros no vemos lo que otras disciplinas sí ven, por suerte, en esto de las miradas complementarias. Entonces poder valorar, poder poner el ojo, poner en central al sujeto también implica poder valorar algunas cosas que muchas veces pasan desapercibidas, o que no son tenidas en cuenta, y que nosotras encontramos darles un sentido desde la educación social y un lugar que está bueno poder también compartirlo para que desde las demás, desde el equipo de trabajo, y desde los demás espacios también sea tenido en cuenta.*

- En esto que me nombrás de la participación, ¿qué obstáculos puede haber en un barrio que hace que cueste un poco acercarse? Poder acercarse y poder hacer algo en conjunto, tomar decisiones en conjunto. ¿Cómo se dan también esos espacios?

- *Sin dudas fácil no es, y no es fácil en principio yo creo que por la situación, por la sociedad en la que vivimos, en donde la participación no es un aspecto que se valore y se promueva, digamos, no estamos acostumbradas a ser nosotras mismas quienes tomamos las decisiones de nuestras vidas y quienes elegimos y podemos decidir qué hacer, hacia dónde, estamos bastante atadas a las posibilidades que tenemos, a las condiciones de existencia en las que vivimos, y a las formas de resolver dominantes hegemónicas que suelen ser individualistas y tienen que ver con eso. Y con poner al sujeto en el lugar más de la carencia, del que hay que ayudar, del que no puede, y no del que tiene capacidad, habilidades, y puede juntarse con otros para resolver sus necesidades. Entonces ahí, yo creo que ahí se juega capaz que el partido más difícil, en una mirada hegemónica que no es la de la participación. Por lo menos en este sentido de participación protagónica, lo que se*

ve más y se promueve. Así que siempre estas prácticas implican ir contracorriente, contrahegemónico, proponer otras formas, otros modelos posibles, de vida, de comunidad, de existencia. Y ahí eso es un posicionamiento, que en principio yo creo que es político-pedagógico también en nuestra formación, elegir para dónde, de qué manera enfoco y quiero trabajar, y hacia dónde quiero generar prácticas educativo-sociales. Que después se cruzan con todos los otros aspectos que tienen que ver con los encargos institucionales que recibimos por el lugar en el que trabajamos, por lo que se nos pide, por las situaciones, por todo, por el barrio, por el territorio en el que se inserta y todo lo que implica. Me parece que en principio eso, poder hacer una lectura más global si se quiere, más amplia de la coyuntura de la sociedad en la que vivimos y entonces las prácticas socioeducativas que se desarrollan que tienen que ver con eso, porque en realidad, esto que se suele decir, que no se puede pensar la educación sin pensar en la sociedad en la que estamos ni se puede pensar la sociedad sin entender la educación que se desarrolla. Entonces bueno, desde ese lugar de poder comprender las dos cosas, es necesario analizar la participación, que tiene que ver en la sociedad en la que estamos y no con otras sociedades posibles en donde... será, entonces, no sé, yo creo que sí... posible desarrollar otras prácticas de la participación, más directas y menos representativas. Pero bueno, en esta sociedad de hoy ahí tenemos un primer límite y dificultad que hay que ver cómo lo transitamos. Cómo también nos transita a nosotras, cómo atraviesa nuestra cuerpo, de qué manera, qué cosas nos afectan, nos hacen sentir, qué sensibilidades nos despierta, y qué percepciones podemos tener entonces como alerta, así como atentas para poder desarrollar y cuidar, que las prácticas que vamos desarrollando estén en sintonía con el horizonte político-pedagógico, ético-político-pedagógico que entendemos y elegimos. Ese creo yo que es como uno de los desafíos más importantes. Después en lo concreto me parece que hay como un falso discurso, por decirlo de alguna manera, de esto de decir "bueno, la gente no quiere participar", "a la gente no le interesa", como toda esa discusión en la que se entra. De que ta, hay un vacío en algunos espacios de participación, pero hay formas distintas lo que pasa, me parece a mí, de participar. Por eso decía que como bueno, que hay que buscarle la vuelta para que los espacios de participación sean adecuados a las necesidades y posibilidades,

gustos, deseos, intereses de las personas. Porque a veces creo que caemos más en esto de “ta, pero nosotros estamos haciendo la reunión pero la gente no viene, entonces no les interesa”, y bueno no, capaz que esto no les interesa porque no es esto lo que precisan, que no es que no les interese el tema, o no les interese lo que está pasando en el barrio, o no les interese juntarse con otros, capaz que no les interesa esta forma de participar, capaz que no son estos sus temas de mayor prioridad, capaz que les está pasando otras cosas y entonces lo que les gustaría sería hablar de otras cosas, y de otras formas, y en otros momentos. Entonces, no enquistarnos como en las formas conocidas, no enquistarnos en las formas, principalmente, como bueno ta, “la reunión es así”, no, la reunión puede ser asá, asú, puede ser un cine foro, puede ser... o sea, se pueden desarrollar de múltiples formas. Y hay una diversidad enorme y ahí, desde la formación, desde la educación social tenemos pila de herramientas para aportar, en ese sentido. Utilizándolas si se quiere, al servicio de los intereses, gustos y necesidades de los sujetos y comunidades, y no desde los encargos institucionales con los que venimos. Entonces bueno, hacer esa lectura y esa posibilidad que generalmente es individual pero que es de equipo, porque cuando estamos solas ante esa posibilidad una se posiciona y hace lo que puede pero es difícil para desarrollar otras prácticas, digamos, se hace y siempre es posible encontrar una brecha, encontrar la brecha y buscarle la vuelta. Pero cuando encontramos un equipo y una institución por la que podemos transitar esta experiencia desde ese lugar es cuando solemos poder desarrollar prácticas que realmente sean sustantivas hacia este enfoque, me parece a mí, más comunitario. Así que bueno, con la participación me pasa eso en principio, en primer lugar creo que es necesaria esta mirada más global, de poder entender la sociedad en la que vivimos y entonces las formas de participar que tenemos. El poder después saber y elegir qué es lo que nosotras entendemos por participación y entonces qué es lo que se está poniendo en juego en ese lugar. Como bueno sí, “yo creo que tienen que participar de esta forma”, bueno sí, esa es mi mirada y mi forma de ver la participación. Tengo que dar lugar y ver cómo las personas están participando en este lugar que capaz que no sea como yo creo, quiero y deseo que tiene que ser. Entonces ahí también abrimos, y aprender y a estar dispuestas a modificar nuestras propias formas, que no siempre son las más

*adecuadas, entonces también es eso, estar una dispuesta a aprender, que es una de las claves en nuestras prácticas, a medida que trabajamos con sujetos, los sujetos siempre son distintos, son únicos, son diferentes, y no pueden ser fabricados a nuestra medida, entonces dar lugar al sujeto, es dar lugar a eso nuevo, a eso diferente, a esas posibilidades que ni nosotras conocemos, y que tenemos que poder encontrar y estar dispuestas como a investigar y a descubrir. Yo creo que en este momento pasa mucho por ahí, por las posibilidades de explorar nuevos sentidos, nuevas formas de participar que no conocemos, nuevas formas de percepción, de percibir la realidad. Que en eso también hay prácticas súper interesantes, pienso en los jóvenes, las jóvenes, sus maneras de relacionarse, de vincularse en todas las cosas que tienen que a mí me genera pila de desafíos y aprendizajes continuos para poder entender su realidad y su manera de ver el mundo, y entonces encontrar juntas qué formas de participar hay, y qué formas de hacer colectivo con esos gustos, con esas necesidades, con esos intereses que tienen y traen ellos y ellas, y con otros que siempre se siguen fomentando, porque no solo nos quedamos con lo que viene. Siempre en el encuentro y el compartir, por suerte siempre surgen nuevas posibilidades y potencialidades a desarrollar. Así que bueno, me parece que la participación tiene que ver con eso, con encontrarle la vuelta a las realidades con las que trabajamos para ver qué intereses tienen, qué les gustaría y entonces ahí ir encontrando juntas en cuál sería su lugar de participación, digamos.*

*- ¿Y cómo entran en juego ahí los contenidos de la educación social?*

*- Bueno, ahí me parece como que podemos hablar como desde un lugar más de lo clásico, como de pensar desde las áreas de contenidos, y podríamos atravesar si se quiere, lo que venimos conversando con lo que son las distintas áreas entonces ir ubicando, de lo que venimos desarrollando a qué área se vincula y entonces qué contenido entraría en juego según cada situación y cada actividad. Esa me parece que es como una de las formas que más me resulta para ir encontrando los contenidos y para darles ese lugar, y tiene que ver también con un enfoque en donde yo entiendo que lo central no es tanto los contenidos a transmitir sino los sujetos y las personas y cómo nos encontramos, el encuentro, que se da en las propuestas en las que trabajamos. Entonces desde ahí, buscar y encontrar los*



*contenidos que vamos a transmitir. Por eso me parece que está buena esta lectura desde lo que la propuesta desde lo que se está generando hacia el contenido que trabajo y el cómo, que es otro aspecto bien central, las metodologías que utilizo, las estrategias metodológicas que voy a utilizar para transmitir esos contenidos. Desde ahí creo que entran en juego los contenidos, desde el poder identificar cuáles son los contenidos que hay a transmitir en este encuentro con estas características, con estas personas, y con todo lo que juntas tenemos para hacer y transformar, como desde esa mirada. De investigación, también, si se quiere. Eso me parece que es bien propio de este momento. Como decíamos, estar bien atentas y alertas a los sentidos, a las percepciones, y eso implica estar como en actitud de investigar, de encontrar cosas nuevas, cosas que no sabemos, cosas que vamos descubriendo juntas en ese encuentro con esos otros.*

- Al respecto de los territorios donde se trabaja ¿creés que hay un motivo político-educativo por el cual se decide trabajar en unos territorios y no en otros? ¿Hay intencionalidad en la selección?

- *Y sin dudas creo que sí, siempre hay una intencionalidad, la intencionalidad político-pedagógica está en todos los programas en los que trabajamos a nivel más institucional si se quiere. Eso está presente siempre, los territorios en que se decide desarrollar o no algún programa tiene que ver con los aspectos que aparecen en ese territorio y que desde los gobiernos de turno entienden que es necesario atender. Por la mirada política que tengan, cada cual. Eso pensando en nuestras prácticas que suelen estar más atadas a los programas estatales en los que nos solemos desarrollar desde la educación social. Entonces sí, los territorios en los que trabajamos tienen que ver con eso, tienen que ver con espacios en donde suelen haber necesidades más vulneradas, entonces me parece que por ahí la mirada que se suele promover, tiene que ver con poder trabajar en esos territorios. Ahí habría que ver el para qué, para qué la institución lo pide, y para qué nosotras entendemos que tenemos que trabajar ahí. Eso es lo que hoy decíamos también como que eso muchas veces no coincide. Muchas veces es eso, o por lo menos desde mi punto de vista, lo que se pretende es trabajar en esos lugares para mantener una manera de entender a las personas desde las carencias, desde las pobreza, desde lo que no puede, entonces asistir para sostener ese lugar y que siga funcionando esta*

sociedad capitalista, de esta manera que se necesita: que sigan estando en ese lugar para que se siga produciendo y poder seguir unos enriquecidos y otros empobrecidos. Nosotras seguramente podemos darles otras miradas y a eso que se nos pide darle unas vueltas, encontrarle algunas brechas, por lo menos, para en ese espacio que tenemos de decisión y de aporte intentar que sea el empoderamiento de las personas, intentar que sea el promover la autonomía, la autogestión, la organización, como algunas claves para encontrar otras formas de vida posibles y desarrollar otras prácticas en esos territorios. Pero bueno, el territorio suele estar definido más por los espacios institucionales que por nuestro propio aporte, digamos. Generalmente entramos a trabajar en un territorio que ya viene decidido, dado, y ahí tenemos que desarrollar nuestro trabajo, nuestra actuación. Por eso digo que ta, que la mirada político-pedagógica, la intencionalidad siempre está y en mi experiencia generalmente es distinta a la que se da desde la institución que la que a mí me interesa y entonces bueno ahí, empezar a buscar esas brechas, y las vueltas para poder llevar adelante otros aspectos en ese lugar y con esos encargos institucionales que nos piden. Yo entiendo que son territorios, que son espacios, en donde está bueno habitarlos y es necesario habitar y generar otras prácticas, entonces que también esa es una de nuestras responsabilidades éticas, si se quiere, desde la profesión. Como el poder trabajar con las personas y junto con las personas que entendemos que están pasando por necesidades, están viviendo una manera que no es justa, que no es digna y que no corresponde, entonces poder buscar otras formas de vidas posibles en donde todas sí nos podamos desarrollar como personas libremente. Y bueno, eso implica todo unos tránsitos en donde nosotras no podemos decidir ni podemos transformar solas, desde la educación social, pero sí podemos aportar algo, entonces bueno, elegir aportar algo en un territorio específico es una opción ética que está bueno llevar adelante, y que está bueno no claudicar, como no quedarnos en “bueno ta, no se puede hacer nada porque lo que nos piden no tiene que ver con lo que yo quiero” o “no se puede hacer nada porque en este territorio ya no hay nada que hacer”. Así que bueno, dar batalla a esos otros aspectos que siempre también están en la vuelta e inciden, y que tienen que ver con intencionalidades político-pedagógicas, sin duda. Con aspectos políticos que se trata de imponer, de cómo es posible o no trabajar en algunos

*lugares, o vivir en algunos lugares, desarrollar el trabajo, la vivienda, la salud, la alimentación, como algunas necesidades básicas, la educación. Que están presentes y que también se las puede mirar desde otras formas, y se pueden generar otras prácticas autónomas y con mayor decisión por parte de las personas que habitan esos territorios. Así que bueno, para mí, me parece que las intencionalidades político-pedagógicas están en realidad en pugna siempre, es algo que los sentidos están siempre en juego, y está bueno saber leer, poder leer lo que nos piden, lo que se pone sobre la mesa, y también lo que nosotras entendemos y analizar críticamente esas disputas de sentidos que se dan en nuestro trabajo. A lo que capaz no solemos darle tanto a veces lugar porque bueno, en la práctica cotidiana después, nos quedamos enfrascadas en la situación de fulanito, en la propuesta tal, y esa mirada más global, esa más global y compleja nos cuesta un poco poner sobre la mesa. Entonces por eso también creo que es necesario estar así como con ese cuidado, con esa alerta o esa antena abierta para tener cuidado de no estar haciendo cosas que no vayan con nuestros sentidos y como que no estén en sintonía con el horizonte ético que tenemos de nuestras prácticas socioeducativas.*