



Tutor: Ed. Soc. Paola Fryd

Monografía
PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS DE
SINGULARIZACIÓN:

¿Habitús profesional o respuesta a la contingencia de un problema?

Maria José Marichal Cabrera

Montevideo, 5 de Agosto de 2022.

Agradecimientos.

En primer lugar agradecer a mi tutora, Paola Fryd, por contribuir al sostén de este proceso y por aceptar mis tiempos, siempre preguntando, re-preguntando, sugiriendo y orientando la escritura. Por su disposición para los encuentros, sin importar la frecuencia y la cantidad. Por su palabra justa que enciende la reflexión, la motivación y la convicción de este ser educadora social que se ha construido a lo largo de estos años.

A los educadores sociales entrevistados, que a través de sus palabras y experiencias posibilitaron el análisis que conlleva este trabajo. Agradecer el tiempo dedicado, el compromiso y el entusiasmo.

A mi familia, comenzando por mis padres y tías que apoyaron esta idea que surgió con dieciocho años de emprender viaje hacia la capital para estudiar una carrera, aún con sus miedos e inseguridades se adentraron en los malabares de la economía para que pudiera concretarse. Junto con esto, agradecer a mi hermano, que con su primer trabajo no dudó en apoyar esta idea de residir lejos de casa.

A mi querido Juan, por su compañía durante este proceso, por sostener las frustraciones y las angustias que fueron parte. Por su paciencia y amor, que me empujan a seguir confiando en mí misma. A mi dulce Olivia, por las ausencias y el tiempo robado, por sus caricias que reconfortan el alma y son el motor día a día.

A mis suegros, por abuelar con ternura, picardía, complicidad y contención, llenando de amor esos espacios de ausencia. Sobre todo a Carmen, que su voz aún resuena en mí y me acompaña.

Agradecer a mis amigas, por los momentos de despeje, tan necesarios para poder continuar, por incentivarme, por estar a la escucha.

A todas/os los compañeros de carrera que cruce en este trayecto, a Nadia por sus largos audios que desenredan las ideas y ayudan a desahogar.

Y por último agradecer a mis compañeros de trabajo que me interpelan, potencian y disparan constantemente la reflexión, por construir juntos otros posibles.

TABLA DE CONTENIDOS.

Introducción.....	4
Capítulo 1-.....	5
1.1- Presentación, delimitación y relevancia del tema educativo social que se aborda.....	5
1.2- Antecedentes.....	9
1.3- Objetivos.....	11
1.4-Tipo de monografía.....	11
1.5- Estrategia metodológica.....	11
Capítulo 2: Marco teórico.....	13
2.1 La Educación Social y su puesta en práctica: entre puntos de partida y puntos de llegada.....	13
2.2 Contribuciones cardinales: La Pedagogía Social en la Educación Social -y viceversa.....	16
2.3 La práctica educativa en Educación Social con énfasis en la singularización.....	20
2.4 Definiendo <i>singularidad</i> en educación social.....	21
2.5 Sujeto y agente de la educación.....	23
2.6 Las herramientas y metodologías en las prácticas socioeducativas de singularización: el <i>habitus</i>	24
Capítulo 3: Trazando líneas de análisis.....	25
3.1 Singularidad: mirada impresa de la Educación Social.....	25
3.2 El accionar individualizado como sinónimo de lo singular y la grupalidad envuelta en la homogeneización -separando términos-.....	28
3.3 Entre obstáculos e impedimentos, las instituciones y sus efectos en la práctica educativa singularizada.....	30
3.4 Singularidad: entre riesgos y líneas finas ¿qué pasa con los del “montón”?.....	34
3.5 <i>Singularidad</i> : dotando de amplitud a dicho término.....	36
Capítulo 4: Reflexionando y puliendo ideas finales.....	40
Referencias Bibliográficas.....	43
Anexos.....	45
Anexo 1: Gráfico.....	45
Anexo 2: Pauta General y Entrevistas.....	46

Introducción

Mis antecedentes no solo me prohibía ser un zoquete, sino que, postrer representante de un linaje cada vez más diplomado, estaba socialmente programado para convertirme en el florón de la familia: alumno de la escuela politécnica o de la Normal, sin duda destinado al más alto funcionariado, al Tribunal de cuentas, o a un ministerio, vete a saber... No podía esperarse menos. Y, también, un matrimonio productivo con hijos destinados, desde la cuna, a ser admitidos en Louis-le-Grand y propulsados, así, hacia el trono del Elíseo o la dirección de un consorcio mundial de cosmética. La rutina del darwinismo social, la reproducción de las élites...

Pues bien, no; un zoquete.

Daniel Pennac (2008,p.5)

El siguiente trabajo pretende analizar, poner en diálogo y problematizar las prácticas de singularización que se dan en el marco de abordajes socioeducativos en diversos escenarios institucionales, indagando sobre los supuestos y fundamentos que se desarrollan en torno al trabajo socioeducativo singularizado.

El tipo de monografía seleccionada es de compilación, ya que se busca profundizar sobre la temática en cuestión, analizar las metodologías y las lógicas que surgen en torno a las prácticas socioeducativas de singularización en dichos contextos.

El campo de acción profesional de los/las educadores(as) se ha expandido considerablemente en los últimos años, por lo tanto, se considera que existe un cúmulo de experiencias educativo-sociales con aportes enriquecedores entorno al trabajo singularizado y producción profesional específica que permitirán acercarse lo mayor posible al cumplimiento del(los) objetivo(s) planteados en este trabajo.

A partir de ello, se seleccionarán algunas concepciones teóricas que darán coherencia a la escritura, poniendo en diálogo algunos conceptos planteados por autores que se consideran relevantes para avanzar en el trabajo.

CAPÍTULO 1- Construyendo el itinerario.

1.1 Presentación, delimitación y relevancia del tema educativo social que se aborda.

La temática seleccionada ha sido de gran interés durante todo el proceso de formación, pero este se acentúa una vez desarrollada la práctica de cuarto año de la carrera, es a partir de ello que surge el interés por pensar y analizar cuándo, de qué forma y para qué, los educadores sociales nos planteamos la posibilidad de singularizar. A lo largo de la experiencia de práctica mencionada, se visualizó la existencia de grupalidades de estudiantes, con ciertas peculiaridades destacadas en el discurso de diferentes actores institucionales, las cuales se configuraban dentro de una categoría que rodeaba la línea de lo imposible. Es decir, estudiantes que se habían desvinculado del sistema educativo o tenían asistencia muy intermitente, atravesados por una(s) situación(es), ya sea económica, psicológica, física, entre otras, que dificultaba en gran medida la permanencia en el liceo. En palabras de Minnicelli, M. (2010), "*sujetos difícilmente educables*, los cuales nos renuevan los interrogantes respecto de las formas posibles para que la socialización y la educación acontezca". Esta conceptualización que plantea la autora, se definirá más adelante, junto a otros aportes, como una categoría de sujeto que permitirá realizar un desarrollo conceptual coherente y fundante para este trabajo.

Ahora bien, en el discurso institucional, estos sujetos, habían sido objeto de reiteradas intervenciones por parte del equipo educativo, a través de diálogos y acuerdos con docentes, el equipo de dirección, el Consejo Asesor Pedagógico o por la implementación de adecuaciones curriculares, las que no tuvieron los resultados esperados por el equipo. Como consecuencia de esto, las diferentes situaciones llegan a los estudiantes de práctica con el objetivo de poder intervenir en ellas, atravesadas por un discurso institucional de últimas oportunidades o de casos perdidos, con una lógica de sujeto de la derivación, apelando a la segregación, separación, de la grupalidad que sí podía sostener y cumplir con la norma institucional.

Los diferentes ámbitos institucionales, instalan ciertas características, reglas y lógicas, con las cuales hay que estar en sintonía, para poder transitar y permanecer.

Y es aquí también que se genera un desacople de intereses y de poder:

“En la actualidad aparecen en los centros escolares nuevas formas de ser y de hacer que parecen desdibujar las reglas universales. Estas nuevas formas entran en tensión con lo instituido y obligan a repensar las prácticas.”

Meerovich, M., Pascual, S. Pérez, G. (2013, p.5).

Como consecuencia de esto, se genera una puja de fuerzas, en donde la institución deriva las distintas situaciones a otros profesionales u opta por dejar al azar la trayectoria educativa de los sujetos y estos últimos intentan permanecer y garantizar su derecho a la educación, aún sintiendo que allí no hay tal lugar para ocupar. Como resultado de esas pujas, dichas situaciones adquieren un estado de latencia, es decir, existen sin manifestarse o exteriorizarse en lo educativo, quedando camuflados, inactivos, adormecidos por el magma homogeneizador. Esta respuesta institucional está relacionada con lo que Tizio, H. (2003, p.165), denomina como la gestión del síntoma y la posición de los profesionales y actores institucionales frente a dichos sujetos que se encuentran en los márgenes de los modos socialmente e institucionalmente aceptados: “cuanto más se insiste, cuanto más se reprime, cuanto más se intenta homogeneizar los estilos de vida, más se segrega. Pero lo segregado no desaparece, se transforma en el obstáculo que hace naufragar al discurso”. Tizio, H. (2003, p.174).

Teniendo en cuenta esto, Meirieu, P (Canal IPES-2018, 22m18s) plantea que la forma escolar homogénea, como principio organizador de la gran mayoría de los centros educativos, genera una fuerza de carácter centrífuga, es decir, una centrifugadora, a través de dichas fuerzas, es un aparato que excluye hacia afuera lo que no puede digerir o lo que no puede homogeneizar, algunos actores institucionales ejercen esta fuerza y los efectos de la misma, son más notorios cuando quien la ejerce, tiene una posición jerárquica en la institución. Ahora bien, existe otra fuerza, que implica que quien hace la acción, tiene la sensación que es llevado al interior, al centro, el autor relaciona esta fuerza con los objetivos de la escuela inclusiva:

En general la fuerza centrífuga y la fuerza centrípeta tienen igual módulo pero sentido contrario. La fuerza centrípeta es una fuerza de acción, dirigida

hacia el centro de rotación, mientras que la fuerza centrífuga es la fuerza de reacción en sentido contrario. Meirieu, P. (Canal IPES-2018, 22m40s).

Esta lógica de fuerzas no sólo opera en las prácticas educativas escolares, sino que puede visualizarse en diversos ámbitos institucionales que promueven y albergan una forma de institucionalidad de realización de lo educativo en tanto el sujeto adquiera cierta funcionalidad social y se acerque a un estatus común.

Desde esta perspectiva, muchas veces nos topamos con lo singular, por los efectos que genera esta fuerza centrífuga, sujetos que no responden a la funcionalidad, orden simbólico institucional y a las miradas estandarizadas:

pensar en lo singular per-se puede ser -de acuerdo a la intencionalidad, materialidad, formas y detalles de implementación tanto un movimiento trascendente para dejar atrás las propuestas únicas y vestigios de parámetros de normalidad, como una coartada para enmascarar la exclusión, una suerte de puesta en escena del estado de excepción (Agamben, 2004) que tergiversa una posibilidad y reedita, con otro ropaje conceptual, un mismo mecanismo de naturaleza clasificatoria. Meerovich, M., Pascual, S. Pérez, G. (2018, p.11)

La interrogante que surge entonces, tiene que ver con la idea de que singularizar en educación social, pueda implicar o suponer, una práctica educativa que pretenda compensar las desventajas que sufren algunos grupos sociales, configurándose indirectamente como una respuesta a la contingencia de un problema con una lógica fragmentaria. Según Castel, (1998) una suerte de "(...) fantasma de la exclusión que se alimenta en la retórica ambigua de la discriminación positiva".

Ahora bien, es necesario preguntarse por qué la Educación Social con una mirada pedagógica singular y de qué forma. Según ADESU (2010) la mirada singular, supone uno- entre otros- de los anclajes que permiten consolidar el ejercicio profesional del Educador Social, implica un rasgo identitario propio y un marco de referencia desde el cual establecer algunas responsabilidades del desempeño profesional. Puntualmente, dentro de las Funciones Específicas del Educador Social, -transmisión, mediación y generación de escenarios educativos- se encuentran competencias que tienen que ver con la particularización, en diversos aspectos, a la singularidad del sujeto, los cuales comprenden: la oferta de

contenidos, las formas (métodos y técnicas), los espacios y lugares.

A la hora de pensar en términos de singularidad en las prácticas socioeducativas, es necesario tener en cuenta que, en los distintos escenarios institucionales en los cuales estas se desarrollan, pueden suscitarse una serie de movimientos institucionales, que tienen que ver con modificaciones en los tiempos, espacios, recursos, instrumentación de un plan de acción, entre otros. Dichas modificaciones pueden generar o no, sensaciones, posturas, discursos, como parte de lo inesperado/ distinto de las lógicas institucionales cotidianas, que impactan en los sujetos de la educación y en los diferentes actores institucionales, resultando una influencia externa en relación a la trayectoria educativa en cuestión, es decir: “la posibilidad de pensar en términos singulares en ciertos ámbitos desentonan -en cierta medida con una de las dimensiones centrales de su mandato fundacional: la homogeneización”. Meerovich, M., Pérez, G. (2013, p.10).

En relación a esto Deleuze, G. en su obra “Postdata sobre las sociedades de control” (1990) plantea un término que denomina “*ser establishment*” -el cual significa- sostener el actual estado de las cosas como inmodificables, la presencia de lo anormal interpela ese poder y genera una especie de incomodidad o miedo de los actores institucionales a que esas distintas formas de habitar las instituciones y de estar, los lleven a perder las riendas, a que lo nuevo o lo diferente desvirtúe la normalidad, la disciplina, lo tradicional. Es en este punto, en el cual puede detenerse a pensar la Educación Social, generando otras prácticas posibles, que reviertan ese estado de latencia en los trayectos educativos de los sujetos, reafirmando que la educación es un derecho fundamental e inalienable del ser humano y no una oportunidad que depende de los recursos humanos o de las condiciones económicas, políticas, sociales o psicofísicas de un individuo. Si tenemos en cuenta que el sujeto es parte -en tanto partícipe- de un tejido social que lo atraviesa y lo afecta, de distintas trayectorias y recorridos que conforman su historia de vida, que lo movilizan y le otorgan humanidad, no podemos dejar pasar por alto que todos estos aspectos influyen en los procesos de escolarización y socialización. Indagar y analizar las prácticas socio-educativas de singularización, supone reflexionar sobre los fundamentos que sustentan nuestras prácticas, repensando sobre lo que alguna vez fue una cualidad estriba de nuestra profesión, dirigida a sujetos en situaciones de desventaja o marginación social, posicionando a

los sujetos como algo descarrilado que debía volver a su cauce y al educador como representante de la sociedad y figura a imitar, estableciendo un vínculo sujeto-agente que trasladado a la vida social, dotara de organización, hábitos saludables y disciplina al proyecto de vida del sujeto, prevaleciendo la crianza y el control ante el carácter educativo:

El origen de las prácticas de lo que hoy llamamos educación social es paradójal. Por un lado surgen como dispositivos de gobierno para el control de algunos sectores de la infancia que no eran normalizados por la escuela y la familia; y por otro aparece en una corriente contra-institucional para fundar una tendencia de respeto por el Otro, reconociendo su capacidad de hacerse cargo de sí mismo y colectivamente del destino de todos. Pastore, P; Silva, D. (2013, p.28)

1.2 Antecedentes.

Cabe destacar que de los documentos que se relevaron para la búsqueda de antecedentes, artículos, investigaciones o monografías publicadas, se encuentran muchos trabajos que abordan la cuestión singular y específicamente el PEI, como herramienta metodológica característica de la Educación Social. La información recabada, en su mayoría, da cuenta de que las instituciones y poblaciones objetivo que se abordan en los documentos obtenidos, ubican a las singularidades en ámbitos institucionales diversos, por ejemplo: centros de ingreso, escuelas públicas, infancias en situación de calle, centros de protección de 24 horas, centros para adolescentes con medidas de seguridad y club de niños.

A continuación se listan algunos títulos de monografías de Educación Social pertenecientes a CENFORES , que datan desde el 2002 al 2007 que presentan un enfoque educativo-social de singularidades/individualidades:

- Hernández, A. (2002). -Abordaje Educativo Social en la potencialización de la Relación Educativa Individual en contextos sociales desfavorables en las Escuelas Públicas.
- Grezzi, J. (2004) -Educador/a de seguimiento Proyecto Educativo individual. Una propuesta metodológica para adolescentes mujeres en un Centro de Ingreso.
- Romero, P. (2005) -La necesidad de pensar lo individual. Propuesta para un club de niños.

- Amarillo, T. (2005) -El educador Social trabajando con adolescentes infractores en Centros con Medidas de Seguridad desde lo individual.
- Cacela, N. (2006) -Apuntes para la construcción de alternativas sociales, desde el trabajo en calle: pensando en el abordaje educativo individual.
- Lombarda, L. (2007) -Proyecto educativo Individual. Una propuesta educativo social para los centros de Permanencia.
- Alvez, C. (2007) -Proyecto Educativo Individual. Propuesta Educativa-social intencionada pensando en infancia participación equipos interdisciplinarios.

Por último cabe mencionar que se encuentran tres monografías de egresados de IFES, que abordan la temática de la singularidad enfocados tanto en un ambiente institucional determinado para la investigación o en el análisis de experiencias puntuales.

Se encuentra el trabajo monográfico de Colombo, Patricia (2019), el cual se titula: “Singularidad y trayectorias de escolarización en Ciclo Básico. Análisis de nuevos dispositivos en Educación Media, desde la experiencia educativo social. Este pretende analizar desde un marco de Pedagogía Social, las fortalezas y debilidades de los nuevos dispositivos de cursado que se han implementado en liceos públicos de Montevideo. Estableciendo y valorando alcances, limitantes y posibles líneas de acción desde el rol del educador social en relación a los nuevos dispositivos de cursado implementados hasta el correspondiente año.

Por otra parte, “La singularidad en Educación Secundaria: artilugios del quehacer cotidiano y entrecruces posibles con la Educación Social” realizada por Rodriguez, Valentina (2020) tiene como objetivo, identificar los aportes de la Educación Social en la atención a la singularidad, deteniéndose en el instrumento de las Adecuaciones Curriculares implementadas en Educación Secundaria.

El último trabajo monográfico encontrado se denomina, “Mirada singular y singularidad: puente hacia un sujeto en la Educación. Análisis de prácticas educativas en Aulas Comunitarias N°3 y N°16 en el año 2018. Caraballo, Silvina (2020). Este pretende analizar la presencia de una mirada singular en el sujeto de la educación en las prácticas educativas de dos experiencias de dicho programa, a través de los discursos de integrantes de los equipos de trabajo, explorando las

posibilidades que ofrece en concepto de singularidad para pensar el lugar del sujeto de/en la educación en las prácticas educativas del Programa Aulas Comunitarias.

1.3 OBJETIVOS

Objetivo General:

Indagar sobre los supuestos y fundamentos en torno a las prácticas socioeducativas de singularización que desarrollan Educadores Sociales en diversos escenarios institucionales.

Objetivos específicos:

- Construir un marco teórico que aborde la singularización como posible anclaje del ejercicio profesional del Educador Social.
- Identificar y analizar las herramientas metodológicas utilizadas por los profesionales de la Educación Social para el abordaje de las singularidades.
- Problematizar los abordajes de las singularidades en tanto habitus profesional o respuesta a la contingencia de un problema.

1.4 Tipo de monografía.

Como se mencionó al inicio de este documento, este proyecto de monografía se encuentra comprendido dentro de la categoría- *de Compilación*:-

El autor elige un tema de estudio, recoge la bibliografía y documentación necesaria, la analiza y redacta una presentación crítica de éstas. En el texto, trata de demostrar su comprensión de los trabajos estudiados, de analizar los diferentes puntos de vista y probables desacuerdos entre ellos, y eventualmente, de exponer su propia opinión fundamentada. Finquelievich, S. (s/f).

1.5 Estrategia metodológica.

La estrategia metodológica implicó tres momentos bien definidos entre sí, en un primer momento se realizó una recopilación y revisión bibliográfica, privilegiando algunos conceptos y autores que dieron construcción al marco teórico, al análisis de

las perspectivas y la construcción de las categorías que configuran este trabajo:

“La lectura de la bibliografía teórica sobre los distintos aspectos con los que se vincula la temática seleccionada permite comenzar a delimitar y definir conceptos que se muestran adecuados para el enfoque que el autor opte para desarrollar el trabajo y las posteriores entrevistas”. Batthianny, K. Cabrera, M. (2011, p.24).

En un segundo momento se realizaron cinco entrevistas a educadores sociales que han desarrollado y/o desarrollan sus prácticas en diferentes ámbitos/ escenarios institucionales. Como se planteó al principio del trabajo, resultaba necesario recabar perspectivas y visiones de la práctica educativa que fueran diversas y abarcativas de lo que es el campo de la educación social, para poder pensar luego en forma global las prácticas educativas de singularización. Específicamente los ámbitos en los que se desempeñan actualmente los entrevistados tienen que ver con el trabajo con familias con perspectiva de abordaje territorial, procesos y desarrollos comunitarios, proyecto de autonomía anticipada-egreso de adolescentes institucionalizados por protección y en la línea programática de entornos educativos inclusivos (MIDES). En principio se estableció contacto con seis educadores/as sociales y se logró concretar entrevistas con cinco de ellos, a los cuales se les planteó una entrevista de tipo cualitativa, es decir, realizar preguntas a un sujeto con el objetivo de “conocer la individualidad de la persona entrevistada y ver el mundo con sus ojos” Corbetta, P. (2007, p.344)

Según Corbetta, P. (2007, p.352) podemos definir la *entrevista cualitativa* como una conversación que es provocada por el entrevistador (el encuentro está programado por una cita), se realiza a una serie de sujetos elegidos por sus características y con (que haya vivido ciertas experiencias o esté relacionado con cierto ámbito o campo. Además, tiene una finalidad cognitiva para el entrevistador, con una cierta guía en la conversación, en la cual el entrevistador establece el tema y controla que el desarrollo de la entrevista responde mayormente a los fines cognitivos que ha marcado. Cabe mencionar que el entrevistador debe respetar la libertad del entrevistado para estructurar las respuestas como crea conveniente.

Dentro de la metodología cualitativa, se optó por una *entrevista semiestructurada*, si

bien la guía de la entrevista fue formulada a modo de preguntas, con cierto grado de detalle y con cierto orden, surgieron algunas otras preguntas en el desarrollo de la entrevista o los entrevistados abarcaban dos respuestas dentro de una sola pregunta realizada o se solicitó que profundicen o realicen alguna aclaración sobre algún aspecto cuando se consideró necesario.

Como último momento se realizó un análisis a través del cual se intentó conjugar la información recabada en las entrevistas junto con el material bibliográfico relevado, lo cual permitió desarrollar una(s) conclusión(es) como oportunidad clave para hacer énfasis en la ideas o punto principales de este trabajo, intentando así dejar una huella en el(los) lector(es).

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.

2.1 La Educación Social y su puesta en práctica: entre puntos de partida y puntos de llegada.

Previo a adentrarnos en los posicionamientos educativos que se consideran imprescindibles para lograr una coherencia y un sentido en este trabajo, es necesario situar las prácticas educativas teniendo en cuenta las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que en ellas se inscriben.

Para esto, se considera necesario posicionar al lector en el recorrido de ideas fuerza que construyen la actualidad del ejercicio profesional y formación de Educadores/as Sociales en el Uruguay.

Según Jorge Camors (2017), la década del '80 trae consigo una serie de cambios y transiciones en diversos planos, que surgen como consecuencia de la recuperación democrática en 1985, “un contexto de cambios y oportunidades, de esperanza pero con grandes problemas a resolver” (2017, p.28). En el plano social, cultural e institucional y con ello la interpelación de la forma de trabajar con niños y niñas sumado a reiterados sucesos de maltrato infantil, genera en el 1989 con el Consejo del Niño (ahora INAU) la reapertura de la Escuela de Funcionarios del INAME (ahora Centro de Formación y Estudios del INAU, CENFORES).

En el mismo año, en un contexto de debate mundial sobre la Convención de los Derechos del Niño, se reestructura dicha entidad y se la sustituye por el Instituto Nacional del Menor (INAME).

Un contexto entonces, de post dictadura, recomposición de la vida en un marco de democracia, en una sociedad que consideramos “adultocéntrica y conservadora”, bajo los efectos de la represión y del miedo, que comienza a recorrer estos caminos signados por las tensiones que generan los cambios y la apertura, frente a la resistencia y la conservación, donde la situación de los derechos humanos adquiere una importancia vital, removedora por el pasado y desafiante en el presente y ante el futuro. Camors, J. (2016, p.28).

En este contexto de debate sobre los derechos de niños, niñas y adolescentes junto con la necesidad de resurgir de los escombros de un pasado traumático que aún vive, surge la formación de educadores sociales en nuestro país, buscando a principios de la década del 90, quebrantar las barreras de una formación meramente funcional a una institución en particular para pasar a ser una propuesta de formación pedagógica terciaria.

Es así que con la transición hacia el Centro de Formación y Estudios (CENFORES) en el 1995, se abre un recorrido de intercambio y consolidación de la formación de educadores sociales junto a experiencias de profesionales de Latinoamérica y universidades de España que contribuyen a la revisión del proyecto original, de los antecedentes, fundamentación, objetivos y perfil de egreso de dicha formación.

A partir de ello, se suceden tiempos de reflexión y producción teórica para los educadores sociales, de debate y lucha por una formación de calidad, lo cual genera grandes reconocimientos a través de los años y a nivel internacional, tanto así que en 2005, representantes de los educadores sociales de ADESU, los educadores de Grupo del Sur y los formadores de CENFORES organizan el XVI Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) en Montevideo.

Posterior a ello se produce un avance en relación a la institucionalidad como consecuencia de la Ley General de Educación aprobada en 2008, en el marco de un gobierno progresista, posiciona a la formación dentro de la educación terciaria-universitaria y al educador social como profesional de la educación, como consecuencia de esto la carrera de Educación Social pasa a la órbita de Consejo de Formación en Educación (CFE-ANEP), dictándose en el Instituto de Profesores Artigas (IPA) de Montevideo, incorporando luego otros institutos y centros de formación docente en Artigas y Maldonado, Paysandú, Treinta y Tres, Canelones, Rivera y Colonia.

Como consecuencia de la continua búsqueda de oportunidades para el desarrollo de la Formación, en el año 2015, se crea el Instituto de Formación en Educación Social (IFES) en el CFE otorgándole a los educadores sociales un espacio específico de formación en el departamento de Montevideo.

Todas estas conquistas surgen de un profundo momento de análisis y reflexión en torno a la educación en general, particularmente de su interdisciplinaridad y de su vínculo con la pedagogía, la cual condensaba sus aportes únicamente en el ámbito escolar. A partir de esto surge la necesidad de ampliar los límites del espacio educativo (superando la condición de ámbito subsidiario), del alcance y la modalidad de la intervención específica de los educadores sociales:

(...) plantear que hay educación fuera y más allá de los ámbitos escolares resultaba una verdadera audacia...el desarrollo de la educación social tuvo que ver con la posibilidad de mostrar (enseñar) en espacios muy diversos, dándoles la potencia de lo educativo. Camors, J. (2011, p.11)

Ahora bien, ¿en qué contexto fue posible liberrar la educación del encierro del espacio escolar?. Para esto debemos ubicarnos en el año 2005 con la asunción de un gobierno de izquierda con un programa de gobierno que ubicaba a la educación formal en el marco de una política de educación para todos a lo largo de toda la vida, en este sentido se ejecutaron algunos programas que construyeron nuevas miradas sobre la educación, generando un marco teórico metodológico acorde a las necesidades, intereses y problemas de la educación nacional: "(...) en ese momento los puntos de apoyo para la política de educación no formal se podrían ubicar en dos corrientes de pensamiento y acciones, la educación en general y la educación social en particular." Camors, J (2011, p.13).

Si bien en los últimos 15 años , se visualizó la implementación de la política pública expresada en el desarrollo de programas y proyectos que apuestan y promueven lazos con la cultura, instalando diversas experiencias de intervención socioeducativa que suponen nuevos modos de ser y hacer, construyendo estructuras y prácticas a partir del encuentro educativo con niños, niñas y adolescentes, en la actualidad la política pública transita tiempos de reforma y cierre de estos espacios de encuentro y construcción con el otro (Programa Aulas Comunitarias, Jóvenes en Red, modalidad de trabajo en la Unidad N° 6 Punta de Rieles, SOCAT). A esto se suma el

contexto de pandemia que se está atravesando desde comienzos de 2020, lo cual incrementa la brecha de la desigualdad social, posicionando a niños, niñas y adolescentes en niveles muy altos en materia de pobreza; en particular, es en los menores de 6 años y en los niños de 6 a 12 años donde se registran los mayores niveles, independientemente de la región del país que se considere, con un promedio del 20% en la tasa de pobreza según grupo de edades.

Según Kaplún, G., citado por Camors, J (2011, p.14) estas otras perspectivas de la educación, que suceden dentro y fuera del sistema educativo formal rescatan y reivindican una concepción educativa que está en desarrollo en el campo de la educación, contribuyendo, ampliando y mejorando el campo de la práctica educativa en su conjunto. Partiendo de este marco de cambios en la subjetividad y en la formas de hacer educación, es que la Pedagogía Social y la Educación Social atraviesan las escenas educativas, incluida la escolar, dinamizando nuevos formatos educativos, es decir, experiencias educativas más flexibles en su plan de estudios, en sus metodologías, tiempos y espacios, generando así una experiencia educativa con mayor riqueza y empoderamiento de los propios sujetos.

2.2 Contribuciones cardinales: La Pedagogía Social en la Educación Social -y viceversa-.

Teniendo en cuenta que la Pedagogía Social ha aportado conceptualizaciones imprescindibles a lo largo de la formación y profesionalización de los educadores sociales, posibilitando el abordaje de un conjunto de saberes y competencias con perspectiva pedagógica que han construido las prácticas educativas y contribuido al crecimiento del campo de la educación social en Uruguay, resulta imprescindible desarrollar un capítulo que relacione la Pedagogía Social con la Educación Social y por consiguiente el vínculo de ambas en la construcción de un campo profesional y laboral. Por último nos detendremos a pensar qué implica la práctica educativa vista desde dicha perspectiva disciplinar, haciendo énfasis en la práctica educativa de singularización.

Según Moyano, S. (2013, p.1) hace más de veinte años que la Pedagogía Social ha estado presente como disciplina, influenciando los procesos de formación, profesionalización, en los avances en el terreno de la investigación y en la

orientación de políticas que dan cobertura a las prácticas de educación social, es decir, aparece una especificidad apropiada a los hechos y situaciones que envuelven y circundan a la Educación Social:

“(…)El apellido social aplicado a estos dos nombres (educación y pedagogía) más que una delimitación académica es una opción política, reivindicativa del carácter social que tiene en forma inherente toda práctica educativa. Es una opción que intenta reubicar el debate sobre educación en territorios más amplios, que incluyen lo escolar pero que no acaban allí. En la pedagogía social encuentra un lugar la necesidad de reflexionar sobre prácticas educativas que no estaban contempladas desde el pensamiento pedagógico tradicional.” Morales, M. (2017, p.105)

Durante este recorrido, han surgido reflexiones en torno a la educación y a su estrecha relación con *lo escolar* y la didáctica, emprendiendo un camino de esfuerzo, pensamiento y elaboración de una pedagogía que trascienda dicha perspectiva, interpelando así el discurso educativo hegemónico (y las prácticas), construyendo así otros ámbitos de inclusión socioeducativa.

En relación a esto Camors, J. (2016) plantea que:

(…) No cabe duda que la implementación de la formación de educadores sociales en Uruguay a partir de 1990, contribuyó fuertemente a la revisión crítica de la pedagogía y a la consideración de la Pedagogía Social como una alternativa para repensar la educación, criticarla, reflexionar y elaborar nuevas propuestas y experiencias innovadoras que contribuyen al desarrollo del campo de la educación. Camors, J. (2016, p.170).

En esta construcción de otros posibles, en relación a los ámbitos socioeducativos, es que se acentúa este carácter social, que se le adjudica a la pedagogía y a la educación, instalando una marca identitaria en el accionar del educador social que trasciende la concepción de educación que solamente está ligada al sistema educativo tradicional y a las instituciones diseñadas específicamente para ello: “el Educador Social como profesional, tiene el encargo de llevar adelante prácticas preocupadas además por los efectos que provocan, es decir, por sus repercusiones en los participantes, y por ende, en la sociedad.” Morales, M. (2017, p.106)

De esta forma, nos referimos a una educación social que pasó de una ocupación a una profesión¹ y que aún habiendo sido influenciada por otras disciplinas y enfoques como la psicología y la sociología, opta por la Pedagogía Social (la cual comprende también dichos enfoques) como disciplina que sustenta los fundamentos de su actuación profesional. Es decir, “nuestra historia como profesión, marca la relación que tenemos con la pedagogía social, que para nosotros ha sido un punto de llegada, más que de partida.” Camors. J. (2017;35).

Ahora bien, luego de posicionar a la Pedagogía Social como punto de llegada y como el lente desde el cual partimos desde la Educación Social, es necesario establecer qué se entiende por esta disciplina y cuáles son sus funciones en relación a nuestro campo profesional.

Para esto tomaremos los aportes de Ortega, J. (citado por Caride; 2005) el cual plantea que la **Pedagogía Social** instala dentro de las Ciencias de la Educación, un campo de “reflexión, de estudio e investigación sustentando la praxis de la educación social en una disciplina científica que teorice y conceptualice, que investigue, organice, recopile y sistematice los conocimientos relativos a esa acción o práctica profesional (...); contemplando y reflexionando sobre otras prácticas educativas posibles que no están contempladas en el pensamiento pedagógico tradicional, elaborando así nuevos modelos de acción social educativa, analizando las políticas sociales que atraviesan dichas prácticas y sus dispositivos (de sus cómo, porqué y para qué) y por último para pensar y proponer otras modalidades de vínculos sociales: “nuevas maneras de repartir el juego social, de redistribuir los patrimonios y herencias culturales” Núñez, V. (1999, p.19).

Por tanto, la Pedagogía Social aborda determinadas temáticas que transversalizan los procesos educativos escolares, el trabajo social en general y a la diversidad de realizaciones socioculturales del ser humano, con un enfoque de carácter pedagógico que rompe con la perspectiva asistencialista, situando al sujeto no como un mero usuario sino como un sujeto de derechos y deberes. Esta última idea tiene directa relación (y de ella parte) con una concepción de Pedagogía Social que conlleva un núcleo teórico específico, en este caso nos posicionamos desde la

¹ La idea de profesionalizar una ocupación viene de la mano de iniciar procesos de formación que implican reconocer que la tarea que se viene llevando adelante no admite una mera resolución técnica. Se vuelven profesiones aquellas ocupaciones de alto grado de complejidad ya que quien las lleva adelante, debe aplicar sus conocimientos para resolver problemas que en alguna medida, resultan novedosos. Problemas novedosos que no admiten una resolución basada en manuales y protocolos sino que precisan de la reflexión situada del profesional. Camors,J.

concepción *estructural*, una postura desde la cual se han pensado las Ciencias Sociales, la cual construye una determinada teoría de la Educación Social, así como también la construyen el positivismo y el idealismo.

Ahora bien, si la Pedagogía Social es la disciplina que tiene por objeto la **educación social** y el marco teórico desde el cual pensamos lo relacionado a ella, es necesario explicitar qué implica y cómo se construye esta definición desde una concepción estructural de la Pedagogía Social.

Para la autora Núñez, V. (1999, p.21) la *concepción estructural* de Pedagogía Social produce efectos de promoción cultural, existe una responsabilidad educativa directa en la inserción de los sujetos en la cultura y en la sociedad, con una visión de sujeto de derechos y deberes, con reconocimiento ciudadano, libertad y responsabilidad en las elecciones que realice, dejando de lado así la idea de un sujeto como mero objeto y la cronificación de su situación, ya sea por su falta de recursos, por las condiciones familiares, sociales en la que está inmerso.

Por lo tanto podemos decir que la educación social es:

(...)Un conjunto de prácticas socioeducativas, con perspectiva pedagógica, que aportan especificidad al educador en un amplio campo de trabajo. Estas prácticas pueden realizarse en diferentes ámbitos institucionales y están orientadas hacia la promoción de la cultura (con efectos de inclusión social) de los sujetos, posicionados como sujetos de derechos y de deberes. Posibilitando la transmisión cultural intergeneracional, entre los diversos grupos y sectores sociales, generando nuevos vínculos sociales a través de dicho intercambio, produciendo un tejido social capaz de articular las diferencias pudiendo procesarlas socialmente. Núñez, V. (1999, p. 23-24).

Ahora bien, las perspectivas y teorías que cada disciplina toma como contribuciones cardinales o ideas previas para conformar su campo teórico y las diversas nociones que lo conforman permiten la construcción de determinados modelos, los cuales implican la aplicación de dicha teoría. Nuestra función profesional está inscrita en una combinatoria de ciertos elementos que conforman los **modelos de educación social**, estos elementos tienen que ver con la acción educativa y qué o quiénes están involucrados en ella. Estos elementos que configuran la acción y la relación educativa son: el agente de la educación social, el sujeto de la educación social, los

contenidos, metodología y marco institucional de la acción social educativa, los cuales van a determinar luego el lugar de cada uno de ellos, las responsabilidades en juego, sus límites y posibilidades.

2.3 La práctica educativa en Educación Social con énfasis en la singularización.

Tal y como fue expresado al comienzo de este trabajo, la motivación del mismo radica en los efectos que ciertos discursos pedagógicos dominantes puedan generar en nuestras prácticas y en las trayectorias de los sujetos de la educación, en tanto la relación pedagógica y de aprendizaje entre el sujeto y agente de la educación pueda verse definida a priori desde una perspectiva fragmentaria:

(...) muchos de los discursos pedagógicos dominantes parecen asentados en una suerte de esencialismo, según el cual, lo que por ejemplo define la relación de aprendizaje entre maestro y discípulo, es un saber pedagógico definido de acuerdo a categorías y condiciones que se determinan antes de la experiencia de la relación pedagógica. Barcena, F. (2012, p.29).

Según Sanchez Alber, C. (2020, p.126) esto puede configurarse como un problema para el educador social, ya que puede verse empujado a actuar y a intervenir, identificado a una demanda institucional masiva. Descifrar las prácticas hegemónicas, implica también construir y delinear una práctica socioeducativa que “no sucumba a las exigencias de la normalidad y adaptación”. Sanchez Alber, C. (2021, p.21). Como consecuencia de esto, el profesional de la educación, quedará identificado a una posición ideal que impedirá en definitiva la emergencia de un sujeto. En relación a esto, es necesario definir y establecer a qué se hace referencia con prácticas educativas de singularización y en relación al rol del educador social, qué estrategias de trabajo singularizado utilizan habitualmente.

Previo a introducirnos en lo concreto sobre las prácticas socioeducativas de singularización, es necesario formar una idea y perspectiva clara sobre qué es una práctica educativa per se, significando algunos conceptos y elementos que han descrito y conformado la actualidad de las prácticas educativas en educación social.

Según Moyano, se entiende por práctica educativa: “a la instauración de coordenadas espaciales y temporales que tiene que permitir establecer acciones educativas encaminadas en la promoción cultural de los sujetos atendidos por la educación social” (2007, p.151). Es en esta diversidad de tiempos y espacios donde se conjugan, articulan e interrelacionan , la(s) perspectiva(s) teórica optada, ese marco que implica un saber y entender lo que se hace, los límites, las fronteras, las búsquedas, las intencionalidades, la responsabilidad por el otro, los Otros, lo pensable, los posibles, para que acontezca una acción educativa. Haciendo énfasis en esta última expresión, la cual refiere a la intención educativa, siendo redundante y destacando el interés en producir efectos educativos y al ejercicio de la transmisión de contenidos culturales que habiliten socialmente. Es decir, la práctica educativa además de suponer una cuestión técnico instrumental, implica una forma de praxis éticamente decidida y dirigida a ese otro.

Ahora bien, ¿cómo se articulan ambas cuestiones, la teorización y la práctica, cómo se mantiene una coherencia entre ambas, o qué sucede con los inconvenientes y obstáculos que se presentan?. Moyano,S. (2012), plantea que uno de los mayores desafíos dentro de los ejes del ejercicio profesional de los educadores social radica en torno a la traslación de los conceptos teóricos a la práctica, lo cual implica una articulación, una puesta en conversación y un análisis que vaya más allá del sentido común. Esto posiciona al profesional en la necesidad de pensar y entender que el trabajo educativo va más allá de la cotidianidad: “implica en gran medida, un acto de responsabilidad que aparta ciertas posiciones del *“hacer para hacer”*, sin ningún motivo; o bien, producir efectos que en realidad se quieren evitar”. Moyano, S. (2012, p.10). He aquí una de las tendencias del campo educativo-social, el pensamiento didáctico del hacer suele instalarse más rápidamente que el planteamiento pedagógico favorecedor del pensamiento.

2.4 Definiendo *singularidad* en educación social.

Desde esta perspectiva de la práctica educativa planteada anteriormente, nos adentraremos en este aspecto distintivo de las prácticas de educación social, la singularización.

Ahora bien, si buscamos el significado en el diccionario, *singularidad*, se refiere a la -cualidad de lo que es singular-, es aquí donde pueden identificarse algunas

paradojas. Según la Real Academia Española (RAE), por *singular* se entiende, en su segunda definición como “distinción o separación de lo común”. Singularizar en educación social, debería remitir a una especie de tensión o dicotomía entre acentuar esa separación de lo común y el acceso a lo común:

En cada uno de nosotros, existe un lugar que no pasa ni por los ideales de la civilización, ni por la vía de la adaptación a unas normas o compromisos sociales, y que, sin embargo, es aquello que al mismo tiempo que nos humaniza nos permite organizar un lazo social. Este lazo social, se organiza con aquello que en cada sujeto se resiste a una homogeneización, a un universal. (Sanchez-Valverde & Montané, p.129).

Según Meerovich M, Pascual, S y Pérez, G. (2018) lo singular, implica un ser y estar en situación, pensando al sujeto más allá de sí mismo, sobreponiéndose al rótulo de lo individualizado, el cual solapa en muchas ocasiones prácticas de exclusión:

“Apostar a la idea de lo singular, es involucrarse con trayectorias de carne y hueso, dominadas por la fragilidad intrínseca a cualquier proceso de relacionamiento humano con el mundo, con SU mundo. Entendiendo que nuestras trayectorias son circunstanciales, he ahí su mayor caracterización de singularidad. Meerovich M, Pascual, S y Pérez, G. (2018, p.13)

En esta misma línea, los autores plantean que, la Educación Social se caracteriza por proponer no a partir de universales sino basándose en lo propio de cada otro; intentando generar propuestas que atiendan a lo singular de cada sujeto en cuanto a la metodología, la selección de la herencia a poner en juego y los objetivos de la acción, buscando potenciar las capacidades personales -es decir- una práctica pedagógica que se desarrolla en situaciones particulares y con sujetos portadores de trayectos vitales únicos e irrepetibles. Según Núñez, V. (2011, p.10), se trata de organizar una praxis que esté orientada por una serie de ideales colectivos y al mismo tiempo sea capaz de poner cierta distancia entre su función ideal y la tarea de acompañar cada situación particular.

Como consecuencia de esto, cabe preguntarse, ¿para qué singularizan los educadores sociales? Singularizar para que el sujeto pueda encontrarse en un rol de ciudadano “una acción educativa que presente un plus, algo más que potencie las capacidades de acción de los ciudadanos” Fryd, P; Silva, D. (2010, p.21), superando las miradas estandarizadas construidas sobre ellos, desgarrando los rótulos adjetivados por la vulnerabilidad -situaciones, personas, procesos-, promoviendo en el sujeto la posibilidad de ocupar un lugar diferente como compromiso ético: (...)“singularizar para recuperar el nombre propio para cada uno, un nombre que no se diluya en el montón” Frigerio, G (2006, p.7).

Recuperar el nombre propio para cada uno implica desobstruir la dimensión subjetiva que reduce al sujeto a su relación con un aparato institucional determinado, dando lugar para producir algo nuevo.

Singularizar supone una responsabilidad ética sobre el otro, siempre y cuando, el educador conciba dicha responsabilidad no como un encargo moral, u obligación de reparar o satisfacer, sino como un principio metodológico, una forma de hacer y ejercer un oficio “una elección, con el ejercicio de una decisión, con el despliegue de una libertad”. Fryd, P; Silva, D. (2010, p.32).

2.5 Sujetos de la educación y agente de la educación

En este capítulo se pretende abordar una concepción de sujeto de la educación, es decir, cómo, dónde, para qué, se coloca en determinado lugar al sujeto de la Educación Social . Esta construcción surge de la búsqueda bibliográfica realizada para este trabajo conjugada con la perspectiva, experiencias, trayectos que atraviesan a quien escribe. Posteriormente, será un puntapié para vincularlo con los aspectos a destacar en las palabras de los entrevistados y luego permitirá poner en discusión y en diálogo las diversas perspectivas recabadas.

Desde el comienzo de este trabajo y como parte de la motivación del mismo, se introdujo la idea de un sujeto atravesado por los efectos de la homogeneización normativa, la funcionalidad dentro del aparato institucional y la situación del contexto que vive, es decir, efectos que generan un sujeto desdibujado y que poseen de trasfondo alternativas o posiciones pedagógicas de adoctrinamiento y/o asistencialismo.

El sujeto, en este tipo de prácticas aparece como obturado por la certeza, donde la incertidumbre educativa desaparece para ser ocupada por *certezas normativas*

garantizadas (Moyano, S. 2010, p.28). Y es con esta suerte de normativa única en las prácticas educativas que se anula y reduce la función educativa para dar lugar a un educador como garante de control y aplicador de protocolos. Aquí se da lo que el autor denomina como “aplastamiento del sujeto”, en donde las particularidades, lo único, lo propio de cada uno, desaparece, se diluye:

“(…) desde esta construcción, diversos sujetos ocuparían posiciones desiguales en la estructura social (y en los procesos educativos) en función de poseer algunas características innatas/adquiridas en una conjunción de herencia familiar e influencia del medio social. (...) se produce un proceso de fragmentación social que tiene su correlato en el sistema educativo, el cual también sufre una situación de fragmentación.” Martinis, P. (2006, p.3)

2.6 Las herramientas y metodologías en las prácticas socioeducativas de singularización: el *habitus*.

Luego de adentrarnos en el para qué, debemos preguntarnos de qué manera, en relación a las estrategias, herramientas o metodologías para definir y planificar el trabajo singularizado con los sujetos.

En relación a esto, se considera pertinente plantear, previamente, un concepto que Pierre Bourdieu (1990) define y relaciona con la teoría de los campos, tan característica de su sociología, más específicamente, abordaremos, la noción de *habitus*:

“Dado que el *habitus* se nos presenta como un sistema de disposiciones (disponibilidad hacia ciertas situaciones, objetos o valores), podemos ubicarlo en el origen de un conjunto de prácticas más o menos especializadas y legitimadas por campos específicos.” Vizcarra, F. (2002, p. 64).

En otras palabras, el *habitus* puede traducirse como una suerte de sentido práctico en relación a lo que debe hacer un agente, en determinada situación, lo cual puede dar una respuesta posible a los criterios de definición en las prácticas singularizadas. Estas disposiciones hacen que, personas cercanas al campo, perciban, sientan y actúen de forma parecida ante las mismas situaciones y cada uno de ellos, de forma coherente en distintas situaciones.

En lo que respecta a nuestras prácticas y nuestra especificidad, podemos destacar que una de las herramientas metodológicas utilizadas para el abordaje de las singularidades, es denominada: Proyectos Educativos Individuales (PEI), esto implica, “una herramienta metodológica para la concreción del conjunto de actividades diseñadas y planificadas con y para el sujeto”. J. García Molina (2001, p.103). Este supone un modelo teórico que otorga coherencia y sentido a la práctica educativa social individualizada, dando mayor eficacia en la tarea educativa: “con el ritmo individual se pretende la apertura de los tiempos necesarios para cada niño, para así poder garantizar un trabajo educativo *con el sujeto y no sobre él*” Equipo Norai (2007, p.33). Si bien el PEI es una herramienta de planificación y registro individual que puede y suele (al menos en la teoría) ser utilizada para abordar las singularidades, las estrategias y metodologías de trabajo singularizado no se agotan en ello, por lo tanto surge la interrogante en relación a cuáles son las metodologías o herramientas que dan sentido a las prácticas de singularización de educadores/as sociales.

CAPÍTULO 3: TRAZANDO LÍNEAS DE ANÁLISIS

3.1 Singularidad: mirada impresa de la Educación Social.

Como fue planteado en uno de los primeros apartados de este trabajo, la mirada pedagógica singular se plantea desde las lecturas más específicas como uno de los anclajes del ejercicio profesional del educador social, es decir, cómo se concibe al sujeto de la educación, desde qué postura lo reconozco. Este planteo se configuró como una de las interrogantes a realizar a los entrevistados, los cuales mostraron cierta compatibilidad con dicha afirmación o perspectiva .

E1: Entiendo yo que es la perspectiva base, que además aporta la óptica de la Pedagogía Social, cuando uno construye pero además piensa las prácticas que produce. La singularización de las prácticas está asociada a uno de los componentes de la mirada base de nuestra profesión, diría yo que es parte específica de lo que es el rol profesional.

E1: Uno no decide desde la Educación Social o desde la Pedagogía Social analizar prácticas o definir estrategias para poner en juego desde lo singular, sino que el ejercicio profesional imprime de alguna manera ya este movimiento.

E2: (...) La mirada educativo singular, creo que es un poco la forma o los lentes de alguna manera, que a lo largo de la formación vamos adquiriendo. Creo que cada formación tiene como una matriz, que si bien no son exactamente iguales en cada persona, las desarrolla esa profesión.

E4: Creo que es algo que la formación intenta de que uno incorpore ese elemento como parte de nuestra propuesta o de lo que uno va construyendo.

Si bien sabemos que la perspectiva singular no es exclusiva de la Educación Social, no podemos negar la intencionalidad formativa ni el profuso manifiesto en las prácticas educativo sociales.

Considero que hay algo de esta mirada impresa que se traduce directamente en una cuestión ética del profesional y con la noción de habitus planteada anteriormente, es decir, la postura ética del educador radica en cómo veo al otro en la relación educativa. En este sentido la educación social se posiciona desde una óptica en la cual el sujeto toma la posibilidad de ocupar un lugar diferente y único, con sus propios laberintos y trayectos. Mirada fugaz que en un instante enciende la posibilidad de establecer un vínculo educativo. En este sentido Melich, J. (2000) sostiene que la ética es un principio constitutivo de la educación y la subjetividad humana, que no solamente implica el cuidado de sí mismo sino el cuidado del Otro, es decir, la educación social implica un ejercicio de responsabilidad tanto del agente como del sujeto, un ejercicio ético de encuentro y trabajo con el otro, en su situación, para desde ese punto de partida acompañar al sujeto en una aventura de descubrimiento, generando así otros posibles: (...) “supone ubicar las prácticas educativo-sociales en una ética que implica la responsabilidad con la humanidad, representada en los sujetos actuales de la Educación.” Fryd, P; Silva, D. (2010, p. 36).

E3- Me parece que ahí está esa idea de ampliar o de amplificar algo de lo que el otro es...esta idea más de símbolo de poder pensar en término de potenciación del sujeto de la educación. En general si vos hacés la pregunta a los educadores sociales, todos tenemos algo de ese sentido común de ir ubicando algo de lo subjetivo, de lo individual.

En relación a este sentido común que implica esa responsabilidad con la humanidad, el autor Levinas, E. (2000, p.125) plantea el concepto de alteridad y hospitalidad, este instala la idea de que la verdadera vocación educativa es aquella

que responde a la custodia de la presencia de la humanidad en el otro. Vincula la relación entre la acción educativa con el concepto de alteridad, es decir en la relación con el otro en tanto rostro, palabra, que me demanda una responsabilidad. En este caso la educación va a aparecer como una acción hospitalaria en tanto se acoge a un otro, a un recién llegado. Este pensamiento educativo implicaría la vigilancia de la palabra y del rostro del otro, el cual sin renunciar a la autonomía y la libertad que posee el otro, acepte el reto del reconocimiento de ese otro como base de la acción educativa. En relación a esto, Levinas, E. (2000, p.136) plantea el concepto de heteronomía, el cual no niega a la autonomía, sino que la entiende como una respuesta al otro y del otro, entendida como una responsabilidad ante el rostro de ese otro.

Ahora bien, esta mirada educativa singularizada llevada a la práctica socioeducativa implica reconocer al otro ¿en tanto sujeto aislado?, es decir ¿singularizar resulta sinónimo de individualizar?

Bourdieu también propone el otra noción de habitus que permite conservar los dos términos de las tradicionales dicotomías de las ciencias sociales: determinismo/libertad; estructura/prácticas; estructura/agente; estructura/sujeto; colectivo/individuo, escapando así de la necesidad de tener que elegir uno de los dos excluyendo al otro, es decir: “hablar de habitus es aseverar que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, también es social, colectivo” Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005, p. 186).

Uno de los aspectos que genera puntos de encuentro en los discursos de los diferentes entrevistados, tiene que ver con el planteo de la diferencia entre lo singular y lo individual, o incluso, lo singular como antinomia con lo colectivo y grupal. Son muchas las definiciones que se encuentran sobre el término “individual”, en este caso, es necesario detenerse en una de las cuales plantea la Real Academia Española, en su tercera acepción: adj. Que tiene carácter particular dentro de un conjunto. Surge en esta definición la idea de lo particular que no se aísla o abarca sólo a sí mismo, sino que se da la relación con un “conjunto” (acepción 2): mezclado e incorporado con otra cosa diversa.

En relación a esto los entrevistados plantearon que:

E2: ...entendiendo por singularizar no algo igual que individualizar, entonces ahí me parece que es como, no digo que siempre lo singular tenga que ver o venga de la mano con trabajar individualmente. Me parece que quizás una cosa es pensar como

proyectos más individuales y otra cosa es pensar desde el punto de vista de la singularización, desde ahí, a mi me parece que en realidad el enfoque educativo-social lo que hace siempre es singularizar porque piensa las situaciones en las relaciones particulares que se dan, entonces cada situación tiene que ver con individuos pero además tiene que ver con cómo esos individuos se relacionan con el medio, con otros individuos, con la comunidad, yo que sé, con diferentes formas de relacionarse y creo que eso es lo que genera la singularidad.

E3: (...) Si, capaz que algo que puede contribuir es, que pensar en las singularidades no es ir en contra de la grupalidad, eso me parece importante, por qué, porque vuelvo a lo mismo, desde una perspectiva de mirada singularizada uno puede promover cosas desde la grupalidad ¿no?, vuelvo al ejemplo sobre el mundo del trabajo y las organizaciones de los chiquilines, yo creo que la perspectiva de una mirada singularizada tiene que ver con un posicionamiento político ante el sujeto, de cómo nosotros conceptualizamos al sujeto y a partir de eso, terminamos elaborando una propuesta metodológica, conceptual y que es ideológica, pero eso, que tiene que ver con algo más amplio, hasta si se quiere paradigmático o cómo entendemos al sujeto, para después construir y elaborar un proyecto con ellos, pero no que vaya en contra de, no me parece que sean conceptos que sean antinomias, sino que en realidad, tiene que ver con algo más amplio y que lo puede englobar.

En esta misma línea y continuando con sus aportes, Levinas E. en Fernández, O. (2015, p.430) plantea que el individuo no es una entidad cerrada, no es una “mónada sin ventanas” al estilo leibniziano sino que, ineludiblemente, existe en situación, adviene al mundo y se despliega en el mundo. Si bien, en ocasiones es necesario pensar las prácticas, en relación a las estrategias metodológicas, un tanto alejados de la grupalidad, porque es necesario generar otros espacios, tiempos y recursos para determinado sujeto que en general no suceden en el dispositivo o institución que está inmerso, no significa que esas acciones o estrategias pensadas se relacionen directamente con su ser singular, sino que adecuar la oferta educativa o las formas de habitar una institución es parte de esa responsabilidad por el otro que tiene el educador. En este caso, cuando el sujeto es separado momentáneamente del grupo, se trata de la búsqueda un saber “por fuera de las normas” para que ese sujeto invente o encuentre una solución propia para engancharse a lo social, “(...) un saber con el que circular por el mundo y habitar

recorridos posibles. Un saber que hará posible, para cada sujeto, encontrar su lugar y su estilo” Sanchez-Alber, C. (2021, p.49) . Para esto es necesario un tiempo y un espacio, que puede ser distinto al tiempo y al espacio esperado, es necesario un vínculo con Otro.

3.2 El accionar individualizado como sinónimo de lo singular y la grupalidad envuelta en la homogeneización -separando términos-.

El reconocimiento de la **singularidad** desde una perspectiva educativo-social trae consigo una suerte de paradoja ya que muchas veces conceptos como lo individual, lo singular, lo grupal y lo colectivo adquiere diversas connotaciones según el marco institucional del que se parte o incluso se posicionan como las antípodas en el desarrollo de las prácticas. En este sentido es necesario instalar la idea que de la singularización no es sinónimo de estrategia individual, es decir puede realizarse una práctica singularizada implementando estrategias grupales y a su vez, no por realizar una acción individualizada, por ejemplo, una comunicación telefónica puntual al hogar de un sujeto, signifique que estoy realizando una práctica singularizada.

Es necesario que seamos cuidadosos, críticos y reflexivos con respecto a las palabras y términos que referencian a las prácticas y funciones de los educadores sociales, ya que muchas veces sus connotaciones y significados atribuidos pueden construir prácticas educativas sociales totalmente distintas, desdibujando el rol, la noción de sujeto y la acción educativa. Moyano, S. (2010) plantea que:

(...) en definitiva estas palabras de uso continuo, deben ser definidas, contrastadas, puestas en acción, porque son deudoras del modelo de acción social y educativa que uno propone, con todo lo que esto supone. Tanto así que lo que también se manifiesta es una posición ética, un sentido marcado de la responsabilidad educativa. Moyano, S. (2010, p. 20-21).

E4: (...) Creo que si siempre uno está pensando las cuestiones singulares pero también para poder pensar lo grupal, es donde está el clic de la diferencia, es decir, no es que yo realizo un abordaje singularizado solo por el otro exclusivamente en un ambiente aislado, lo importante de lo singularizado es poder presentarlo en colección (...).

E4: (...) Ahí me parece que una de las cosas, esto más como pregunta ad hoc que te hago, pero a veces se piensa que lo singularizado siempre es sacando al otro de un espacio colectivo para poder trabajar, me parece que algo de lo que está bueno pensar también de lo singularizado es cuáles son los puntos de anclaje que puede tener, a veces puede ser lo grupal, los “yo”, internamente estoy pensando en el sujeto particular y es una propuesta que lo contempla en lo colectivo y no es exclusivamente sacándolo para generar un espacio más personal.

La clave de la mirada pedagógica singular es entenderla como ese enlace entre lo individual/particular y lo colectivo, en una suerte de paralelismo físico entre dos imanes, con sus polos magnéticos opuestos, pero que en su interacción y atracción puede dar lugar a un fenómeno de fuerza magnética. Por lo tanto, podemos decir que no hay sujeto sin su Otro, “la condición de sujeto participa de lo que ocurre en el lugar del Otro. El Otro es esa atmósfera hecha de palabras, de sentido y de deseo, que nos acompaña en nuestro camino por la vida”. Sánchez-Alber, C. (2021; p.46).

En este sentido, Levinas, E. (2015) plantea que:

‘ser el que se es’, no es más que el resultado de una sucesión de heterogeneidades con las que el individuo se ve obligado a enfrentarse y rehacerse constantemente. En definitiva, lo que individualiza y particulariza a cada sujeto es el conjunto finito de acciones que ese sujeto hace y padece en su contexto mundano; tomar en cuenta esa interacción con el entorno no permite ya concebir la identidad individual en términos estáticos, fijos, inamovibles, sino que abre la puerta a la consideración de la identidad como un resultado parcial de un proceso dinámico que nunca se detiene, que es puro devenir. Fernández, O. (2015; p.430).

La acción o atención individualizada supone entonces una suerte de paradoja en lo que refiere a su implementación o aplicación práctica y no tanto en su conceptualización, la complejidad del trabajo grupal muchas veces es lo que habilita o inhabilita el trabajo singularizado, transformándose muchas veces en un obstáculo y no tanto en una plataforma para la singularización, es decir no se tiene en cuenta que es posible trabajar de manera individualizada a partir del grupo.

3.3 Entre obstáculos e impedimentos, las instituciones y sus efectos en la práctica educativa singularizada.

Como fue mencionado en el apartado de delimitación de la temática que convoca este trabajo, las instituciones en general y allí se incluyen las educativas, conllevan marcos y encuadres normativos que reglan y regulan las diferentes relaciones que se establecen, en ellas son necesarias las reglas ya que abren el espacio para que se pueda cumplir con la función específica. Si bien hay algo explícito en cuanto a las normas y normativas que cada institución instala y pone en manifiesto como parte de su imagen-representación social que hacen a su cultura institucional y su modelo de gestión, también se ven atravesadas por lo no dicho, lo implícito, por aquello que no permite desvirtuar la normalidad y manejar los hilos de forma eficaz “(...)lo que se instituye como Uno, es decir, como modelo hegemónico, operará como categoría universal humana, como el eje de medida” Bozzolo, 1999. Esta relación entre las instituciones y la aplicación de la norma única u homogénea, construyen prácticas educativas, agentes y sujetos de la educación que terminan alejándose de la dimensión educativa y acercándose más a lo que G. Frigerio y M. Poggi (1996) denominan como imposición del modelo de fabricación.

¿Cuáles son los efectos de esto en nuestras prácticas de educación social? Según S. Moyano un uso homogéneo y homogeneizador de la norma genera “(...)efectos agobiantes tanto en el sujeto como en el agente de la educación”, en este sentido deriva un educador/a que no solo reduce el acto educativo al cumplimiento exhaustivo de la norma, sino que además protocoliza su práctica, es decir instala una especie de formulismo en la acción educativa:

“(...) un único modelo de documentación con unas directrices muy marcadas, protocolos de observación que dirigen las miradas hacia cuestiones previstas, proyectos educativos que señalan pocos objetivos exclusivamente educativos, informes semestrales con ítems ya trazados sobre lo que se debe evaluar.” S. Moyano (2010, p.28).

En relación a esto resulta interesante destacar los puntos de encuentro que tienen los entrevistados con el planteamiento realizado anteriormente, si bien esto no se

define como un obstáculo o impedimento para la práctica singularizada en sí, se visualizan como puntos que tensionan y atraviesan el desarrollo, planificación e implementación del trabajo singularizado:

E2: (...) Por ejemplo, muchas veces, no sé, el INAU, en el MIDES, miden después de cierto tiempo de trabajo ciertos logros, eso en realidad, muchas veces, tiende a plantearse como cosas absolutas, no en relación al proceso y yo que sé, sino como en relación a ciertos logros que están marcados desde una política pública, que marca esos logros anteriormente al encuentro que nosotros tenemos con la gente.

E3: (...) Y eso, que se juega en un desayuno, cotidiano, me levanté y se juega ahí, después imprime marcas que son muy importantes, entonces, yo a veces entiendo que las instituciones como que no se ponen a pensar en este tipo de prácticas y vienen con un caballito de "esto se hace así y siempre se hizo así" y eso que Hannah Arendt le va a llamar automatismos, es como lo que está instalado, esto siempre fue así y no me detengo a pensar de por qué y si está bueno modificarlo, entonces se va para adelante con eso.

E4: (...) Ahí también hay como dos mundos, o más mundos, si estás en la educación formal, claramente, hay una construcción sobre la homogeneización, pero es una construcción histórica, es decir, ha sido pensada para que esa maquinaria funcione en ese lugar, entonces cuando uno trata de traer lo singular, va como contracorriente de lo que la institución espera.

E1: (...) Quizás en una institución pública como en la que trabajo yo, sí tenes alguna cuestión más mediatizada de tu tarea vinculado con lo administrativo, con lo burocrático, que eso quizás, te saca un poco por momentos del eje, del foco de la tarea educativa en sí, pero no como obstáculo.

Todos estos aspectos relacionados a las instituciones en general y específicamente la cual nos convoca, la institución educativa, como máquina eficaz que funciona para adelante obturan al sujeto y a su singularidad da cuenta de una realidad que atraviesa a las prácticas educativas- sociales y que está vinculada a la producción del saber científico en el ámbito de las ciencias sociales y la educación social y a sus efectos producidos por procedimientos y estructuras de corte burocrático. Según Sánchez-Alber, C. (2021, p.73), esto se relaciona con la aparición y el avance de las tecnociencias, las cuales están apoyadas en la aplicación de la tecnología

informativa al servicio de la máxima eficacia y rentabilidad del conocimiento y la investigación:

(...) el trabajo tecnocientífico ha producido un cambio radical en la manera en que nos acercamos al conocimiento, al saber, en la manera en la que producimos y lo transmitimos en las universidades para las nuevas generaciones, e incluso en la manera en que pensamos qué y cómo nos está permitido pensar. Sánchez-Alber, C. (2021, p. 73).

¿Cómo se visualizan las prácticas y más aún los sujetos atravesados por los efectos de esta concepción de mundo? Partiendo de esta suerte de ilusión cientificista que penetra a las prácticas educativas contemporáneas, la cual según Lauren, E. (2011, p.2), consiste en la idea de considerar que “(...)todo puede ser objeto de cálculo, también las personas y los efectos que la educación pueda proveer”, es decir, cualquier aspecto de la actividad humana podrá reducirse a comportamientos objetivables, extendiéndose a la vida intelectual y moral, por lo tanto, el acto educativo que tanto nos ocupa y preocupa, no escapa a esta premisa. Bajo estos efectos, el acto educativo se ve fragmentado y deconstruido para lograr una mayor eficacia que abarque la mayor cantidad de sujetos posibles, como si de una receta se tratase, a partir de la cual se logre cuantificar, clasificar, verificar, estandarizar y predecir ciertas variables que lo constituyen, dentro de ellas, por cierto, el sujeto y el agente de la educación. .

En relación a esto los entrevistados expresan las siguientes ideas:

E4: (...) Me parece importante insistir en las grandes instituciones para demostrar lo singular, lo personal, el reconocimiento de tal persona en tal lugar. Ahí hay un chileno que también traía esta idea de cómo las instituciones en algún momento nos nombraban despersonalizadamente, a través de números, de apellidos, entonces de alguna manera, todo el tiempo nos van dando señales que nos van dejando sin ser quienes somos y nos convierten en algo más objeto, me parece que en ese sentido está bueno seguir insistiendo con perforar las instituciones en ese tipo de cosas.

Desde el desdibujamiento del rol del agente de la educación, hasta la despersonalización del sujeto de la educación, las instituciones, con su lógica de máquina eficaz con ciertos resultados que alcanzar según la perspectiva política de

turno, tensionan nuestro ser profesional y las trayectorias singulares de los sujetos. Cuanto nos interpela de forma directa esta perspectiva, ya que para la educación, pero aún más para la educación social, con su mirada de que lo educativo es posible en tanto se despliegue lo imprevisible, incierto e incalculable del acto educativo y por ende de las trayectorias de los sujetos con quienes los educadores sociales nos vinculamos, es decir:

(...) en el campo de la pedagogía y de la atención social nos conviene dejar abierto un territorio para la pregunta, para el no saber. La educación se articula en torno a un imposible, un agujero, que debe permanecer siempre abierto. No podemos obviar este imposible que está en el corazón de nuestra disciplina y menos aún borrarlo con teorías o protocolos que pretenden estandarizar a las personas y predecir sus comportamientos. Sanchez-Alber, C. (2021, p.78).

3.4 Singularidad: entre riesgos y líneas finas ¿qué pasa con los del “montón”?:

Como se planteó en el apartado de sujeto de la educación existen concepciones del mismo y lógicas institucionales complejas que reducen al sujeto a un elemento sin propiedades específicas, según Sanchez-Alber, C. (2021, p.86) este deviene “homogéneo, contable, evaluado y categorizado”, sobre el cual se despliegan determinadas estrategias y acciones que por sobre todo apuntan al control o a la construcción de respuestas que resultan de la contingencia de las urgencias, aquello que traba y no permite el normal funcionamiento de la maquinaria: “(...)aquello del día a día que siempre se impone como un imponderable, un imprevisto o una eventualidad, que impide realizar lo importante. Aspectos de este orden, con una lógica fragmentaria o que instalan prácticas de corte compensatorio en la cual la mirada vulnerable sobre el sujeto impulsa las prácticas puede suponer un riesgo tanto para el sujeto en cuestión como para aquellos que no cumplen con determinadas características o más aún no carecen de ellas: “(...)obviamente, la referencia a esta situación es absolutamente inevitable en un contexto histórico y social en el cual las biografías personales y las trayectorias sociales parecen condenar a los sujetos, más allá de cualquier intervención posible”. Martinis, P. (2006, p.6).

En este sentido, los criterios para el abordaje de prácticas de singularización pueden verse atravesados por esta perspectiva, si bien la mirada pedagógica singular supone una mirada impresa de la educación social, en esta impresión se puede visualizar una determinada tendencia en relación al desarrollo de la práctica educativa singularizada, es decir ¿con quienes sí y con quienes no?

En relación a esto, los entrevistados identifican en sus prácticas esta tendencia de la mirada vulnerable:

E2: Y a su vez, ciertos criterios como de problemáticas digamos, un enfoque que tendría alguna connotación de mayor vulnerabilidad o de mayor vulneración de derechos o donde las dificultades son como lo primero que asoma, de diferentes tipos, ya sea económica, sociales, de violencia, de esas situaciones, cuando se vuelve la vulneración de derechos como los mas notorio, creo que ahí tendemos mucho más a incluir desarrollos que tienden a la singularización o a individualizar, tendemos a trabajar el uno a uno, cuando hay dificultades muy grandes. Cuando esas dificultades no son tan grandes o no son tan notorias o no aparecen como que parecería que es menor la necesidad de trabajar en lo singular. Ahora, cuando empiezan a surgir dificultades, ya sea al interior del proceso del centro juvenil o cosas familiares o cosas económicas, dificultades así, ahí como que eso nos lleva a afinar la mirada y empezar a tener una visión quizás más desde lo singular, pero creo que en realidad, parte eso de una confusión o de tender a depositar esa mirada singular únicamente en los casos problemático, eso nos genera metodológicamente un cortocircuito de alguna manera, porque solamente los criterios pasan a ser los de pauperización o de vulneración, cuanto más vulneración haya como que entendemos que ahí es más pertinente trabajar lo singular o lo individual.

E4: De cosas a tener en cuenta, me parece que, otro riesgo, como en esto de ir separando los riesgos, es esta cuestión de la intervención estereotipada. (...) Ahí creo que es clara la lectura de cuando un sujeto se vuelve un emergente, el chivo expiatorio de un grupo, el díscolo, el outsider, el problemático. Lo primero de esto que me parece que es interesante es si uno quiere pensar el trabajo con esas historias, de hecho hay muchos que lo hacemos, también nos interesa ver esas situaciones como más de emergente, hay lecturas por donde ir para pensar eso, creo que desde el campo de la sociología, los trabajos de Goffman sobre estigma son interesantes o todo el trabajo de A. Gùette sobre los "outsiders", quienes son esas personas que están por fuera que de alguna manera hay que controlar, eso

más a nivel social amplio, de poder pensar algunas cuestiones de cómo se construyen los emergentes que salen de lo normal.

Pero, ¿a qué se hace referencia cuando se plantea que concebir a los sujetos puede suponer un riesgo para el educador?. En este sentido cabe aclarar que el término tiene que ver con su acepción vinculada a la contingencia: *la posibilidad de que algo suceda o no suceda*. Reducir las prácticas educativas singularizadas a sujetos que atraviesan determinadas situaciones implica perder de foco que nos mueve una educación que trasciende el contexto, posicionándonos ante un sujeto que es singular, con su historias y experiencias, pero que independientemente de ello, le corresponde un lugar a ocupar, es alguien a quien ofrecer una cultura, unos objetos comunes, un lugar habitable, hospitalario, para que se encuentre con ellos:

(...) la particularidad, en la medida en que es tenida en cuenta, representa una posición del educador que contempla la subjetividad y que por lo tanto traza una posición ética del educador. Una ética que considera a todos y cada uno de los sujetos como un enigma y que contradice así a quienes lo consideran como transparente, que categorizan a los individuos en función de su funcionalidad, procedencia o dificultad. (Moyano, S. (2012, p.16)

Se trata de ubicar al otro como sujeto de posibilidad, de potenciación, de reconocimiento, de concebirlo desde el deseo de su plena realización, “creer que el otro puede hacer algo con eso que se le lega, más allá de toda determinación y de todo contexto”

E4:Me da la sensación que lo que vos estás planteando tiene que ver más con el qué hacer cotidiano de los educadores sociales, cómo configuran su campo, cómo lo van pensando, sus abordajes en una institución, no sé, más del ámbito de la educación formal. Ahí me parece que sí, que uno puede hacer abordajes a partir de alguna situación, es legítimo, pero me parece que se pierde, o por lo menos lo que yo entiendo que es esto del reconocimiento como algo que de alguna manera tiene que estar presente cotidianamente cuando yo me dispongo a trabajar con un otro, con un otro sea individual porque definimos -vamos a hacer algo contigo- o porque -te estoy hablando a vos- o con un otro colectivo.

3.5 Singularidad: dotando de amplitud a dicho término.

En este recorrido de capítulos, que intentan desmenuzar de a poco la cuestión de la singularidad, surge la necesidad de construir este concepto otorgándole un poco de amplitud, en relación a quienes, a los cómo y de qué manera.

Previo a ello, me interesa traer nuevamente a un autor, Pennac, D. (2008) con su novela "Mal de Escuela", en la cual se dispara fuertemente la cuestión del reconocimiento y potenciación del sujeto de la educación, ideas fuerza que serán el fundamento de las siguientes líneas.

A modo de contexto, la novela, en uno de sus momentos relata el vínculo entre un estudiante de catorce años (un zoquete) y un profesor de francés ambos atravesados por un pedido especial, el encargo de una novela:

(...) Que me descubrió como lo que era: un fabulador sincero y alegremente suicida. Pasmado, sin duda, ante mi capacidad de forjar excusas cada vez más inventivas para las lecciones no aprendidas o los deberes no hechos, decidió exonerarme de las redacciones para encargarme una novela. Una novela que yo debía redactar durante el trimestre, a razón de un capítulo por semana. Tema libre, pero me rogaba que las entregas llegaran sin faltas de ortografía, «para poder elevar el nivel de la crítica». (Recuerdo esta fórmula aunque haya olvidado la propia novela.) Pennac, D. (2008, p. 21).

Este profesor, identifica en el estudiante su potencialidad, era muy bueno para inventar excusas e historias que justificaran su mal desempeño escolar, pero además de ello, lo reconoce como un otro, quita ese velo de transparencia que le otorgan otros en relación a su dificultad, y lo envuelve de posibilidad y de enigma. El profesor no sabe qué hará el estudiante con ese encargo, lo que sabe es que en su singular manera de fabular encuentra otros posibles, no dimitieron ante su incapacidad escolar, hicieron de ella y con ella una forma de reinventar su vínculo con lo educativo.

(...) No creo haber hecho progresos sustanciales en nada aquel año pero por primera vez en toda mi escolaridad un profesor me concedía un estatuto; existía escolarmente para alguien, como un individuo que tenía una línea que

seguir y que la podía aguantar duraderamente. Enorme agradecimiento hacia mi benefactor, claro está, y aunque fuese bastante distante, el viejo caballero se convirtió en el confidente de mis lecturas secretas. Pennac, D. (2008, p.22)

En relación a esto y ante la pregunta de para qué singularizar, me interesa destacar algunos fragmentos del diálogo con los entrevistados:

E4: Pero sí a mi me parece que en términos de planificación, de pienso, de organización uno hace estas segmentaciones para poder ir pensando algo más del otro, que quiere ampliar. Me parece que ahí, esa idea de ampliar o de amplificar algo de lo que el otro es, a partir de la singularización.

E4: Reconocimiento como aquello que el otro trae, sus particularidades, es decir, sobre todo cuando uno está en ese contacto con el otro, hay algo de reconocer, su historia, sus gustos, sus preferencias, por donde van, sus lugares de limitación, por donde se puede pensar, como uno puede, desde lo educativo, destrabar algunos aspectos relacionados a los aprendizajes o por donde puede ir. Entonces me parece que el para qué, claramente tiene que ver por ahí y tiene que ver con la cuestión más de pensarlo como una práctica que se incorpora como algo más natural.

E3: (...) la educación tiene que ver con poder profanar algunas cosas, yo creo que la mirada singular metodológicamente y políticamente e ideológicamente, profana esto del aglutinamiento, la homogeneización, de ese impacto de, todos somos iguales cuando en realidad ahí se diluye en definitiva lo que es la otredad, porque no somos iguales y está bueno no concebir(nos) como tales.

La educación social debe apostar al reconocimiento del sujeto, con sus tiempos, sus formas de habitar los espacios de lo educativo, con su “particular lectura, narración y traducción”. Fryd, P (p. 28), generando prácticas abiertas a la incertidumbre. El reconocimiento del otro, parte desde la postura del educador social de un *no saber* en relación al Otro, ya que es este quien lo irá construyendo con tiempo y con vínculo, vínculo que se constituye a partir de la presencia y los cuerpos de deseantes del sujeto y el agente. No saber, en el sentido que plantea Lacan con el concepto de *docta ignorancia*, el cual toma como fórmula para “ubicar la disposición a escuchar la singularidad de quien se nos presenta, singularidad de la que nada sabemos, siendo el saber de quien escucha puesto en cada caso, en tela de juicio”. Sánchez-Alber, C. (2021). Es este no saber y este deseo que se constituyen como

motor del acto y apuesta que lo sostiene, hacer posible que cada sujeto encuentre su lugar y su estilo. Y este no saber por parte del educador, implica acompañar en la elaboración de ese saber propio, en la búsqueda de su propia enunciación, de su propio ritmo y resonancia.

Pero, ¿qué implica ese escuchar la singularidad que plantea Lacan?, estar a la escucha implica una posición ética respecto a las singularidades, es esa sinestesia² en tanto cruce de sentidos, que involucra la mirada pedagógica y el aspecto sonoro de la palabra y el lenguaje. Singularizar es mucho más que un principio metodológico, una forma de hacer y ejercer la educación social, implica identificar ese ruido visual de cada uno, en ocasiones tan huidizo de percibir, de escuchar o entender, se trata de disponerse y estar a la escucha de manera que un vínculo sea posible, según Nancy, Jean-Luc (2007):

(...) escuchar es entrar en esta espacialidad por la cual, *al mismo tiempo*, estoy penetrado. Pues ella se abre, tanto en mí como alrededor de mí; ella me abre tanto en mí como al afuera, y es así por medio de una doble, cuádruple o séxtuple abertura que puede tener lugar un “sí mismo”. Estar a la escucha es estar al mismo tiempo afuera y adentro, el estar abierto del afuera y del adentro, de uno al otro y de uno en el otro. Nancy, Jean Luc (2007, p.14)

Según este autor, la escucha, es un elemento constitutivo del sujeto, lo dota de humanidad y subjetividad, *estar a la escucha* implica concebir al sujeto como un diapasón, representando un tono particular, regulado de modo diferente pero regulado sobre sí mismo, sujeto de la sonoridad, en esa resonancia donde “él se escucha, donde escuchándose se encuentra y encontrándose se separa todavía se sí mismo para resonar más lejos, volviéndose así propiamente *su* sujeto” Nancy, Jean-Luc (2015, p.34). Un sujeto consagrado a la escucha es un sujeto abierto a los infinitos rebotes de las resonancias, tan diversas según la fuente sonora, sus ecos y vibraciones, tan circunstanciales como las trayectorias que nos convocan, he aquí uno de los aspectos que hacen a la singularidad.

² **Sinestesia (literatura y arte)** es un recurso expresivo que combina impresiones de dos o más sentidos.

CAPÍTULO 4- CONCLUSIÓN: puliendo ideas finales.

Resulta imprescindible para concluir este trabajo destacar nuevamente la importancia de los espacios de práctica en las trayectorias educativas de los estudiantes de educación social, la posibilidad de vivenciar la educación social durante el proceso de formación resulta clave para la comprensión del campo educativo social en su carácter dinámico, diversidad y complejidad de ámbitos/escenarios institucionales. La intervención en conjunción con el análisis didáctico y crítico que suponen las prácticas pre-profesionales genera un fortalecimiento de la formación que transcurre en el propio campo, el cual atravesado por diversas paradojas permite pensar y re-pensar constantemente la figura profesional, los para qué, los cómo de la educación social y sus escenarios futuros. Este documento da cuenta, entre otras cosas, de las interrogantes, las escenas, las ideas fuerza, las motivaciones, las resonancias y las convicciones que han surgido en este largo y singular proceso en el camino a un modo ser educadora social de quien escribe estas líneas.

A partir del entretendido de la propia experiencia, los insumos bibliográficos junto a los aportes de los entrevistados se ha intentado profundizar en torno a las singularidades en educación social, aspecto inherente del ejercicio profesional de los educadores sociales. En esta última idea se sustenta una de las enunciaciones que supone uno de los anclajes de nuestra profesión, la mirada pedagógica singular se configura como un habitus que va mucho más allá del objeto empírico, es decir nuestras prácticas no tienden a la singularización solamente por la utilización de herramientas metodológicas, sino porque se concibe y se construye una profesión a partir de ciertos “esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción” (Bourdieu 1996, [1970], p.75), ese habitus imprime una forma de ejercer un oficio, orientada pero no acabada forma de percibir y pensar al sujeto de la educación, sujeto con un saber único, el cuál le hará posible, en cada uno, encontrar su lugar y su estilo. Hacer énfasis en la superación de las antinomias que rodean a las singularidades, comprendiendo que la oferta educativa, la transferencia del legado y de la herencia es siempre particular en el sentido de que cada uno hará resonar y emerger de particular manera lo que de ello le interese o le sirva para organizar su lazo social; sin embargo las maneras de poner en juego esa oferta puede ser presentada porque no de forma colectiva, “las maneras de presentar esta

oferta, de vincularla a un trabajo en común o de promoverla, puede prever la posibilidad de un trabajo grupal". En relación a esto surge la necesidad de generar prácticas bien orientadas, reguladas y a la vez flexibles, de asumir una posición ética y una decisión que dé respuesta a esta paradoja de la gestión de lo homogéneo y lo heterogéneo:

(...) se trata de organizar una praxis, que si bien esté orientada por una serie de ideales colectivos (salud, vínculo social, prevención, etc), sea capaz de poner cierta distancia entre su función ideal y la tarea de acompañar cada situación particular. Sanchez-Alber, C. (2021, p.22).

La educación social debe ocupar esa distancia, línea tan fina en ocasiones, pero que nos permite comprender los efectos de la burocracia y su bidireccionalidad, la expulsión de lo distinto y la proliferación de lo igual como correlato de prácticas segregativas y lógicas fragmentarias:

(...) por un lado el sujeto queda reducido a una representación universal, a una categoría que lo despoja de su humanidad, de su palabra, de su historia, objetivándolo. En su lugar, el protocolo ocupa una posición central, como organizador de una práctica eficiente y homogénea; igualitaria. Sanches-Alber, C. (2021, p.33)

He aquí la importancia de los espacios de reflexión y pienso en colectivo, tan necesarios en las instituciones para poder visualizar los límites y los excesos de este tipo de prácticas de burocratización, sobre todo, nuestro acto profesional, tantas veces reducido a un simple gestor del síntoma y del riesgo o por el contrario a mecanismos y protocolos de estandarización y procesamiento de datos. Un espacio para hablar y pensar en conjunto, lugares donde circule la palabra, tanto la del sujeto como la de los diferentes profesionales, un lugar para tratar las angustias que producen las situaciones particulares, poner en común, las visiones, las dificultades, las estrategias, para escucharse y construir los posibles.

Y volvemos otra vez a la palabra, a la escucha, convertidas en un obstáculo que hay que eliminar porque ambas no son útiles para el funcionamiento de la máquina

burocrática, "porque el pensamiento necesita de un tiempo y hay que parar la máquina para poder pensar".

Singularizar en educación social es estar a la escucha y es formarse en ella, "escucha: es una piel tensa sobre una cámara de eco, y que otro golpea o puntúa, haciéndote resonar, según tu timbre y a su ritmo." Nancy, Jean-Luc (2007, p.5), es darle más lugar y tiempo a la palabra y a la conversación, es reconocer en el otro su propia voz sin perder el eco de las voces de los otros, ese otro que independientemente de su contexto siempre encontraremos esa potencia y posibilidad de sintonizar su propia melodía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ADESU(2010). Funciones y competencias del Educador Social. Asociación de Educadores Sociales del Uruguay.

Bárcena, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. Ediciones de la Universidad de Salamanca.

Batthianny, K. Cabrera, M. (2011). Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial. Unidad de Comunicación de la Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

Camors, J. (2011). Hacia una pedagogía que la educación requiere, aquí y ahora. En Krichesky, M. (2011) Cuadernos de trabajo #2, "Pedagogía Social y educación popular Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación". UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

Corbetta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación social. Edición Revisada. Mc Graw-Hill. Interamericana de España S.A.

Equipo Norai (2007) La inquietud al servicio de la Educación. La residencia infantil Norai y sus apuestas pedagógicas. Editorial Gedisa. Barcelona.

Finquelievich, S. (S/f) Redactando textos científicos: prácticas actualizadas de escritura en ciencias sociales y humanidades.

Frigerio, G; Diker, G. (2006). Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino. NOVEDUC. Fundación Cem. Buenos Aires.

Fryd, P; Silva, D. (2010). Responsabilidad, pensamiento y acción: ejercer educación social en una sociedad fragmentada. Editorial Gedisa.

García Molina, J. (2001). El proyecto educativo individualizado como despliegue y concreción del modelo teórico. Una propuesta metodológica para la acción educativa. C.E.U Talavera de la Reina. Universidad de Castilla-La Mancha.

Martinis, P. (2006). Pensar la escuela más allá del contexto. Montevideo. Psico Libros.

Meerovich, M. Pérez, G. (2013). Educación Social y Educación Media. Nuestra posición de enseñantes en torno a la ampliación de la oferta y las miradas.

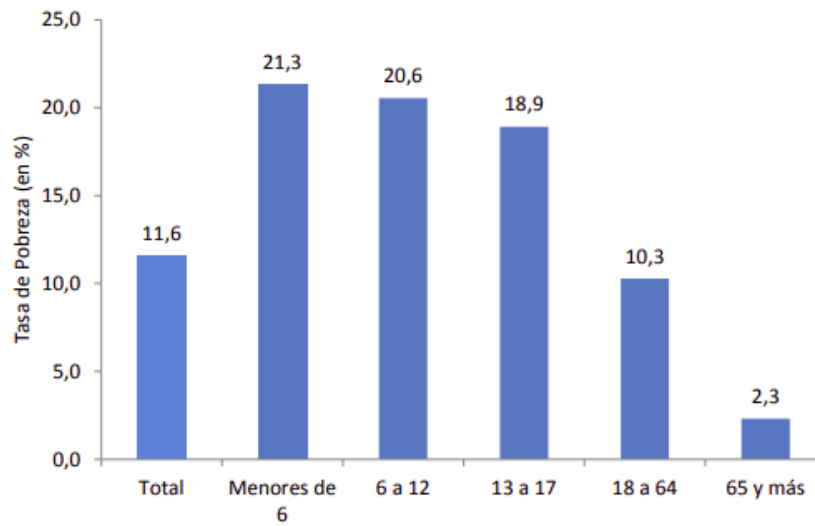
Meerovich, M; Pascual, S; M y Pérez, G. (2018). Hacer educación social en centros de enseñanza media: argumentos, itinerarios e instrumentos. RESPU N° 2. CFE. Montevideo.

- Meirieu, P. (2018).** Conferencia- Educar hoy: la pedagogía y la construcción de la igualdad” IPES. Montevideo. Uruguay. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=TwRLsVJ5ATg&t=54s>
- Minnicelli, M. (2010).** Infancias en estado de excepción. Derechos del niño y Psicoanálisis. Bs. As. Noveduc.
- Nancy, J-L. (2007).** A la escucha. Traducción de Horacio Pons. Amorrortu editores Buenos Aires - Madrid.
- Pastore, P; Silva, D. (2013).** Experiencia pedagógica en Martirín: recuerdos para configurar una historia de la Educación Social en Uruguay. RES N° 17.
- Pennac, D. (2008)** Mal de escuela. Barcelona: Mondadori. (Original en francés, 2007) Trad. de Manuel Serrat Crespo, (2008).
- Sánchez-Alber, C. (2021).** Desinserciones y lazo social. Una práctica orientada por la singularidad. Editorial UOC. Catalunya.
- Sanchez-Valverde, C; Montané, A. (2020).** La Educación Social en los extremos, justicia social y paradojas de la práctica. Monografías y aproximaciones N° 18. Instituto de Creatividad e Innovación Educativa de la Universidad de Valencia.
- Tizio, H. (2003).** Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Vizcarra, F. (2002).** Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Vol. VIII, núm. 16, pp. 55-68. Universidad de Colima, México.

ANEXOS.

Anexo 1.

Gráfico 2 - Incidencia de la Pobreza en personas, según grupos de edades (%)
Total País - Año 2020



Fuente: INE, Encuesta Continua de Hogares

Anexo 2- Pauta general de entrevista:

1- ¿Cuál es tu principal experiencia cómo educador/a social? ¿Dónde desarrollas tus prácticas actualmente? (En relación a los escenarios institucionales)

2- ¿Realizaste o realizas prácticas socioeducativas singularizadas? ¿Para qué, con qué sentido?

3- Según ADESU (2010) la mirada pedagógica singular, supone uno- entre otros- de los anclajes que permiten consolidar el ejercicio profesional del Educador Social...
¿Cómo definirías ese término?

4-¿Existen criterios o aspectos tenidos en cuenta para decidir el abordaje de una práctica singularizada? ¿Cuáles?

5- En base a tu experiencia ¿Cuáles son las estrategias o herramientas metodológicas implementadas que dieron sentido a tus prácticas de singularización?
O/ Cuáles son las herramientas y/o estrategias metodológicas que definen y planifican habitualmente el trabajo singularizado en tu práctica?

6- En relación al ámbito institucional en el cual te desempeñas como educador/a social actualmente: ¿Consideras que existen lógicas institucionales que obstaculizan o impiden el desarrollo e implementación de lo planificado para el trabajo singularizado?

ENTREVISTAS

Entrevista N°1

Educador social- vinculado al trabajo con familias con perspectiva territorial.

- **Lo primero es que me cuentes ¿Cuál es tu principal experiencia como Educadora Social y donde desarrollas tu trabajo actualmente?**

E1: Egresé en el año 2007 en Cenfores, he trabajado gran parte de mi carrera en el INAU desde el año 2004 hasta ahora. He pasado por algunos servicios al inicio pero fundamentalmente me he centrado en el trabajo con familias en servicios de trabajo familiar con perspectiva de abordaje territorial digamos, principalmente trabajando con adultos, referentes de NNA en servicios donde las familias por distintos motivos son convocadas al trabajo con el INAU, al acompañamiento a partir de presunción de derechos vulnerados. A partir de allí hacemos un proceso de construcción, de acompañamientos, de seguimientos variados de acuerdo a la situación en sí, con un foco importante en los adultos y en la medida de los procesos propios de autonomía de los gurises, de las edades, con la construcción de algún proceso más de formato individual principalmente con adolescentes. Pero fundamentalmente el trabajo ha estado centrado con adultos en esta tensión que tiene gran parte del Instituto de abordar familias y acompañarlas a nivel de territorio, centralmente ese ha sido y es mi experiencia de trabajo. He estado muchos años trabajando como educadora social, en estos últimos cuatro años vinculada a la gestión de un servicio de atención familiar en un cargo de dirección.

- **¿Realizaste o realizas prácticas singularizadas?**

E1: Entiendo yo que es la perspectiva base, que además aporta la óptica de la Pedagogía Social, cuando uno construye pero además piensa las prácticas que produce. La singularización de las prácticas está asociada a uno de los componentes de la mirada base de nuestra profesión, diría yo que es parte específica de lo que es el rol profesional, poder más allá del proyecto en sí, que podrá ser, en este caso yo te hablo del INAU, también estuve participando en proyectos socioeducativos en contextos deportivos durante muchos años, trabajando con adolescentes, osea el recorrido ha sido por diversas propuestas, pero la perspectiva que uno debiese llevar más allá del proyecto de atención en sí

es la de poder construir con otros, procesos de singularización, fundamentalmente apoyados desde una perspectiva más teórico conceptual que te permite después producir ciertas prácticas. Pero ni que hablar que en mi trabajo actual es parte central el poder singularizar, el poder individualizar problemáticas, el poder asociar los procesos a las necesidades particulares. Ni que hablar se pone en juego y se debería poner en juego más allá del proyecto.

- **¿Para qué singularizar? ¿Qué implica para vos la mirada pedagógica singular?**

E1: Bueno el para qué también tiene que ver con el por qué, esto que estamos hablando, me parece que uno debería hacerse las dos preguntas integradas para poder pensar en la práctica. En realidad el para qué, la respuesta debería ser para asociar las respuestas educativas a necesidades particulares, ese podría ser un para qué, el por qué lo hacemos, porque debe ser nuestra perspectiva conceptual base, si nos posicionamos de la pedagogía social, el poder contribuir a generar prácticas educativas asociadas a las necesidades de la población, las necesidades de un NNA, de un adulto o el que sea nuestra población objetivo digamos. Pero además fundamentalmente para poder pensar que la relación educativa, además de estar contextualizada, podemos hablar a nivel institucional, a nivel de contexto barrial, local, familiar, debe estar pensada más allá del contexto ¿no? y debe estar posicionado como en una estrategia de colocar al sujeto como eje del propio proceso educativo y de la práctica educativa. Esto que yo te lo planteo así y uno dice pero eso es muy sencillo, y no es tan sencillo cuando analizamos atravesamientos institucionales, entonces el para qué de la singularización de la práctica educativa tiene que ver en cómo, desde la perspectiva de la educación social, se coloca al sujeto de la educación. Un sujeto de la educación que en tanto es eje de los procesos educativos, está asociado a particulares contenidos educativos, no hay contenidos, o quizás los hay, hay contenidos grupales, hay contenidos que se puedan generalizar, que podamos pensar en una propuesta más de corte homogeneizante si se quiere en algunas cuestiones, pero esto necesariamente tiene que tener el doble juego, contenidos y aportes pensados para lo global, para lo grupal, podría ser hasta del punto de vista formal una currícula en el ámbito escolar, pero tiene que necesariamente poder pensarse en lo singular y pensar en lo singular es pensar en contenidos asociados a las necesidades y no a

las necesidades de un proyecto en sí, o del cumplimiento de una currícula, del cumplimiento de un plan de estudio. Entonces, digamos, el para qué, es un ejercicio profesional de focalización del sujeto de la educación asociado a, esto que te traía, a un contenido particular a partir de la construcción de cuáles son las necesidades y en una perspectiva de respuesta educativa, me parece que ahí está bueno instalar esto de ¿cuál es la respuesta educativa que tenemos frente a las necesidades?, por ahí va el diseño de lo que sería una relación educativa ¿no?, cómo se pondrían en juego los distintos actores en la relación.

- **¿Existen criterios o aspectos tenidos en cuenta para decidir el abordaje de una práctica singularizada? ¿Cuáles?**

E1: Yo creo que hay una cuestión de posicionamiento ético profesional en esto de la singularización, que digamos es un constructo inherente al ejercicio profesional desde la educación social, mirada a través de esta perspectiva de la pedagogía social. Me parece que desde ese lugar, si uno lo interpreta desde ese lugar, no habría necesidad de pensar si uno tiene que decidir en la singularización de los procesos educativos ¿no?. Como que de alguna manera están ya implicados en cómo una debería construir la práctica en sí, la acción en sí. Me parece que además, y vuelvo con algo que ya dije medio parecido, tiene que ver con una especificidad profesional, yo lo colocaría allí, por lo tanto me arriesgo, desde esta mirada, desde esta construcción, de este pensamiento, a decir que uno no decide desde la educación social o desde la pedagogía social analizar prácticas o definir estrategias para poner en juego desde lo singular, sino que el ejercicio profesional imprime de alguna manera ya este movimiento. Ahora, eso creo que no entra en contradicción con la posibilidad de decidir estrategias, porque más allá de que podamos pensar en acciones inherentes o miradas que producen acciones inherentes al ejercicio profesional, podríamos discriminar, que tal vez como estrategia metodológica podamos sí decidir y definir algunas cuestiones vinculadas a la singularización de los procesos o a generar procesos en instancias grupales y no singulares también con buenas fundamentaciones desde lo pedagógico. Entonces, creo que no hay contradicción en sí, depende un poco el posicionamiento y el análisis teórico que podamos llevar detrás, a priori, en esta conversación, me arriesgo a pensar que puede coexistir esto, que hay algo inherente sin lugar a dudas, que hay algo que coloca el ejercicio profesional sin lugar a dudas, pero esto

digamos, tampoco es que uno lo reproduce al plano de la práctica sin un pienso. En tanto uno no es que es un reproductor, en tanto uno lo analiza, también tenés la posibilidad por ahí más metodológica, de bueno, cuando también hay que mover, en determinados momentos, desde otros lugares que no necesariamente es desde lo singular y promover instancias que quizás no tengan que ver con necesidades particulares sino con cuestiones más grupales por ejemplo, entonces ahí también uno está definiendo.

- **En base a tu experiencia ¿Cuáles son las estrategias o herramientas metodológicas implementadas que dieron sentido a tus prácticas de singularización? O/ Cuáles son las herramientas y/o estrategias metodológicas que definen y planifican habitualmente el trabajo singularizado en tu práctica?**

E1: En realidad, a ver, la metodología en Educación Social tiene que ver con la posibilidad de construir vínculos y cuáles son los recursos más internos que uno pone en juego a la hora de generar lazos de relacionamiento. En cuanto a lo metodológico, de mi experiencia en el trabajo con familias, digamos, la posibilidad de sostener procesos individuales tiene que ver con poder gestar procesos de referencia, procesos de acompañamiento, para luego como poder producir en sí la cuestión más metodológica individual. ¿Cuál es el método?, bueno, el método es la presencia, la construcción de vínculo, el método es, de repente, asociar a acompañamientos concretos a servicios, es generar entrevistas con formatos individuales para justamente lograr después poder promover, trascenderlas y generar cuestiones más grupales. Me parece que va por ahí, lo metodológico en el trabajo nuestro, tiene que ver con los tiempos vitales del otro y asociar la práctica en sí, traducirla en acciones concretas que permitan al otro alcanzar sus necesidades, sus intereses, promover desde ese lugar.

Yo en particular no es que escribo un proyecto educativo individual, las estrategias se llevan en un marco de las necesidades, y en ese marco, se supone que están atendiendo a la individualidad, no se si eso se traduce en tener que escribirlo en un proyecto o asociarlo a una práctica y una acción que tenga una línea, que tenga una intención, que tenga una continuidad. Hay quienes los escriben, hay servicios que sí, como que se dedican a la escritura del proyecto educativo individual del joven.

En particular en mi caso y en el tipo de servicio que nosotros trabajamos sería inviable por la dinámica y el ritmo de trabajo que tenemos traducirlo a la escritura, que no significa que uno no deje registro ¿no?, voy a que quizás no tiene el soporte de proyecto educativo individual, el tenor de la elaboración de un proyecto educativo individual, tiene la intención de práctica asociada al interés y a la necesidad y por ahí en definitiva es lo mismo, desde el punto de vista de la acción. Pero las estrategias y las metodologías tienen que ver con eso, con aportar a lo individual y también a lo grupal, que en este caso sería la familia ¿no?, como puedes impactar más a nivel de las dinámicas familiares, del pienso de vínculos intrafamiliares, y después asociar a recursos, osea que ahí hay estrategias también de coordinación, de articulación.

- **En relación al ámbito institucional en el cual te desempeñas como educador/a social actualmente: ¿Consideras que existen lógicas institucionales que obstaculizan o impiden el desarrollo e implementación de lo planificado para el trabajo singularizado?**

E1: En realidad no me ha sucedido, no he tenido complejidades a nivel del encuadre institucional para el desarrollo y el despliegue de las prácticas en sí. Desde este lugar de Dirección en el que estoy ahora, con mayor responsabilidad en lo que es la práctica general del servicio y en los años que trabajé como educadora a partir de procesos con NNA, realmente yo no. Digamos, las instituciones siempre tienen sus improntas y uno a partir de lo institucional también desarrolla sus objetivos, sus tareas, sus especificidades, no es que uno está trascendido del marco más general-institucional. Ahora, si logramos entender que nuestra tarea tiene que ver con la gesta de relaciones educativas y la posibilidad de construcción de un vínculo educativo y de mediar contenidos asociados, en realidad lo institucional, no sé, yo no visualizo que obture esos procesos. Quizás en una institución pública como en la que trabajo yo, sí tenes alguna cuestión más mediatizada de tu tarea vinculado con lo administrativo, con lo burocrático, que eso quizás, te saca un poco por momentos del eje, del foco de la tarea educativa en sí, pero no. Estoy haciendo como una revisión de, en otros tiempos, de otros momentos en los cuales he trabajado directamente con chiquilines o he trabajado directamente con familias y no he tenido dificultades ni necesidades de pensar en cambios o estrategias porque la institución

lo genere. He tenido la suerte, siempre digo lo mismo, de trabajar en una institución bien compleja como es el INAU, hace muchos años, este año van a hacer 6 años y siempre digo lo mismo, creo que hay una cuestión de azar también en esto y de elección en los servicios por donde uno va transitando de que yo no he tenido, a nivel más macro, dificultad como para la tarea, esa es la realidad, que hay complejidades de otro tipo, sí hay, de que uno por momentos tiene que plegarse a mandatos por supuesto, uno no es un ser autónomo, ni es un proyecto autónomo, de hecho tiene una especificidad, de hecho tiene objetivos a cumplir y de hecho tiene una impronta de trabajo, una forma de procesar la práctica, una forma de dar respuesta, hay un montón de cuestiones asociadas al marco que eso, al momento, yo no observo que haya implicado de que no pueda seguir adelante con el proyecto de centro como entiendo que deba llevarse, sí con tensiones siempre, siempre hay tensiones en el trabajo educativo, ni que hablar, en el trabajo asociado a los procesos judicialización como los que, en este caso, transito yo en en el instituto, ni que hablar. Al trabajar en territorio, en la complejidad que atravesamos más a nivel contexto socio-político, ni que hablar, tensiones hay, pero bueno, que te obturen los procesos de trabajo con la gente. De repente los tenes más limitados porque tenes menos recursos, porque tenes menos respuesta, pero no un impedimento.

- **¿Algo más que quieras agregar con respecto a la entrevista, a la temática general en cuestión?**

E1: No, me gustó mucho, conocí el título, que fue lo que me planteaste en el mail, me pareció muy interesante, me pareció realmente muy interesante, estaría bueno después leerla. Me parece que convoca bien al eje de nuestro ser profesional, a los análisis pedagógicos que tenemos que darnos en la medida que podamos nutrirnos de aspectos teóricos y la posibilidad de producir análisis, vamos a poder construir mejores prácticas, fundamentar desde mejores posiciones o desde posiciones de mayor calidad a nuestra tarea y nuestra especificidad y me parece que vas con esa pregunta, título-pregunta, que haces como para elaborar tu monografía, me parece que vas a un eje central de la profesionalización, de la profesión, los constructos asociados a nuestro ser profesional y por dónde debemos caminar y que es lo que hay que defender a la hora de pensarnos como profesionales, educadores sociales, en el campo de la educación que trabajemos.

- **Entrevistador:** Esta última pregunta, la del tema de obstaculizar o impedir, creo que se relaciona con el gusto o el interés por la temática, el cual surge a partir de la práctica de cuarto en liceos. En realidad lo que me pasó es que te topas con singularidades por una especie de lógica más fragmentaria si se quiere, eso fue lo que despegó todo lo que tiene que ver con este análisis. Particularmente que los espacios y tiempos y la lógica de trabajo en sí de los liceos para trabajar con singularidades es compleja.

E1: Si, ni que hablar, además en instituciones donde en general se entiende a trabajar lo grupal, los cumplimientos de planes de estudio, o sea el lugar para los procesos vitales más individuales es complicado buscar el lugar. En el INAU también, aparte, en mi caso, nosotros trabajamos en un proyecto en un centro de referencia local y no tiene niños y niñas en el cotidiano. Son proyectos de corte territorial, donde uno sale al contexto de las familias, donde también entrevistan en el propio proyecto, en el propio centro, pero no tienes la riqueza del cotidiano con los chiquilines, pero necesariamente nuestra profesión debe convocar a la búsqueda de la singularidad, en la institución que estemos, eso es uno, digamos, de nuestras especificidades más fuertes a defender en el campo educativo. Entonces me parece que esto de la complejidad está asociado al campo educativo social en general y en las instituciones donde transitamos como profesionales, donde los escenarios son de complejidad, de problemáticas que hay que pensarlas desde la perspectiva de la complejidad ¿no?. Y además desde la integralidad de intervenciones, por eso la necesidad de apoyarse y trabajar siempre como en una cuestión más interdisciplinaria. Ahora, más allá de las tensiones y más allá de la complejidad a transitar, eso que tu viste en la práctica de cuarto, esa tensión entre lo singular y lo grupal, entre esa cosa que parece que a los chiquilines te lo arrastra la dinámica de centro, es nuestra especificidad profesional, es la búsqueda. Es la búsqueda de la relación singularizada, que tiene muchísimo que ver, si pensamos y leemos desde la pedagogía social nuestras prácticas. Me parece que por ahí, nada, es nuestro posicionamiento ético-profesional.

Entrevista N°2

Educador Social- trabajo con familias con perspectiva territorial-comunitario y Centro Juvenil.

- **Lo primero es que me cuentes ¿cuál es tu principal experiencia como Educador Social y donde desarrollas tu trabajo actualmente?**

E2: Bien, yo trabajé como en tres proyectos, primero con adolescentes, centro juvenil, después trabajé con familias en el programa ETAF durante algunos años y después ahora últimamente más como en relación a la comunidad digamos y los procesos comunitarios, específicamente en el programa SOCAT. Los últimos dos en ETAF y SOCAT en convenio con el MIDES en ONGs en ambos casos y en el Centro Juvenil también, ONG o OSC en convenio con INAU.

- **¿Realizaste o realizas prácticas socioeducativas de singularización?**

E2: Si, creo que las prácticas educativo-sociales de por sí son o incluyen o tienen que ver con algo de la singularización, entonces quizás podríamos ver como casos específicos digamos donde ahí eso se realizara, más en algunas de las experiencias, pero me parece que en realidad hay como algo bastante distintivo de la Educación Social que tiene que ver con la posibilidad o con lo necesario de singularizar, entendiendo por singularizar no algo igual que individualizar, entonces ahí me parece que es como, no digo que siempre lo singular tenga que ver o venga de la mano con trabajar individualmente. Me parece que quizás una cosa es pensar como proyectos más individuales y otra cosa es pensar desde el punto de vista de la singularización, desde ahí, a mi me parece que en realidad el enfoque educativo-social lo que hace siempre es singularizar porque piensa las situaciones en las relaciones particulares que se dan, entonces cada situación tiene que ver con individuos pero además tiene que ver con cómo esos individuos se relacionan con el medio, con otros individuos, con la comunidad, yo que sé, con diferentes formas de relacionarse y creo que eso es lo que genera la singularidad. Entonces, eso como cuando uno mira la situación y al mismo tiempo me parece que parte de lo esencial del quehacer educativo social tiene que ver con proponer a partir de esas situaciones entonces las propuestas también van a tener que ver con lo singular, en

diferente medida ¿no?, porque creo que es muy difícil pensar en unas propuestas educativas-sociales que vayan o sean siempre iguales, entre otras cosas porque hay algo que siempre está mediado digamos, que tiene que ver con un abordaje de la realidad desde un nivel o desde un punto de vista de la singularización. Ante la pregunta creo que en realidad en todo momento digamos desarrollé una propuesta de singularización, aunque no siempre eso signifique el trabajo individual porque no es exactamente lo mismo.

- **¿Para qué singularizar?**

E2: Creo que tiene que ver con lograr una propuesta educativa que tenga en cuenta lo más posible a los sujetos, es decir, como poder proponer algo que logre acercarse y que tenga en cuenta a la otra persona en el mayor nivel posible, entonces me parece que eso se logra a partir de, esto otro que decía en la pregunta anterior, de partir desde una mirada singular y una propuesta singular. Creo que lo singular para mi también debería verse en las propuestas, creo que hay una cosa que es como bueno, tener una mirada que singularice es una cosa pero a su vez después cuando proponemos me parece que en realidad ahí está como la esencia de para qué singularizar, para que la propuesta, bueno, de alguna manera contemple la singularidad de cada persona.

- **La mirada pedagógica singular, supone uno- entre otros- de los anclajes que permiten consolidar el ejercicio profesional del Educador Social... ¿Cómo definirías ese término? ¿qué podrías decir sobre eso?**

E2: Ahí va, si, yo ahí en mi monografía de egreso de Educación Social, por ejemplo, como que hacía un análisis de, pensando la Educación Social, en liceos por ejemplo, y ahí con unas entrevistas que hice, surgió esta categorización de poder hablar de algo que sea una mirada singular desde lo educativo, no desde lo psicológico, que creo que es una disciplina que en realidad ha tenido como muchos desarrollos de lo que implica lo singular, pero creo que cuando lo asumimos desde el punto de vista educativo como que toma otras características ¿no?, entonces me parece que ahí la mirada educativo singular, creo que es un poco la forma o los lentes de alguna manera, que a lo largo de la formación vamos adquiriendo. Creo que cada formación tiene como una matriz o como ciertas cosas que si bien no son

exactamente iguales en cada persona que desarrolla esa profesión, entonces me parece que, pensándolo específicamente en educación, hay algunas profesiones que tienden a tener una mirada mucho más grupal, digamos, quizás hasta homogeneizante ¿no?, Porque en realidad, en la educación, estoy pensando específicamente en cosas que tienen que ver con lo escolar, osea, todo el formato escolar está pensado en grupalidad, entonces, tanto en los docentes como en los maestros, tienen en su formación un montón de herramientas, de técnicas, de conceptualizaciones que muchas van sobre todo pensando en lo grupal, y eso no necesariamente sacaría o no necesariamente tiene que dejar de lado lo singular. Pero me parece que muchas veces en la formación, esto de lo grupal, tiende como a asemejarse o tiende a parecerse mucho a la homogeneización, a homogeneizar. Y entonces desde ese punto de vista, esperar en las otras personas, comportamientos conductas, modos de aprender, diferentes cosas que se vayan como asimilando en un mismo momento, con ciertos tiempos comunes, todo eso del mismo momento para todos, yo creo que eso desde la educación social, la formación en educación social, por diferentes aportes teóricos que uno va adquiriendo creo que pone el lugar central en el otro, esta idea de otro, etcétera, creo que en realidad en la práctica uno de los efectos que puede tener es eso, de asumir una mirada que sea educativa y que sea singular y no individualizante, vuelvo ahí como a la diferencia. Poder pensar que en realidad las personas generan procesos singulares, en diferentes procesos, en relación con diferentes instituciones y con otras personas, entonces me parece que ahí la mirada educativa singular, es de alguna manera, una cosa cosa que es distintiva aunque no única, no creo que sea la educación social la única disciplina que lo tenga pero sí creo que pensando en el campo socioeducativo y educativo general, hay como una especificidad que tiene que ver con cómo se plantea la formación. Y también después, eso mezclado, me parece, con los dispositivos en los cuales trabajamos, la mayoría de estos dispositivos creo que son dispositivos que exigen de alguna manera una mirada singular hacia la persona, porque es muy difícil pedirle a todas las personas lo mismo en cualquiera de los dispositivos en los que trabajamos.

- **¿Vos crees que existen criterios o aspectos tenidos en cuenta para decidir el abordaje de una práctica singularizada? ¿Cuáles?**

E2: Sí, sí, me parece que ahí hay como un, no sé si es un problema, pero hay algo que a veces nos juega en contra y que hay que tener en cuenta, que es esto que muchas veces se confunde en las prácticas, a mi me parece que muchas veces se confunde el desarrollo de prácticas singulares con criterios para individualizar que en sí mismo criterios de singularización, como que tendemos a confundirlo en la práctica. Entonces, ante la pregunta, me parece que sí hay criterios, pero que esos criterios, por lo general, tienen que ver con una confusión entre lo singular y lo individual, por un lado. Y a su vez, ciertos criterios como de problemáticas digamos, un enfoque que tendría alguna connotación de mayor vulnerabilidad o de mayor vulneración de derechos o donde las dificultades son como lo primero que asoma, de diferentes tipos, ya sea económica, sociales, de violencia, de esas situaciones, cuando se vuelve la vulneración de derechos como los mas notorio, creo que ahí tendemos mucho más a incluir desarrollos que tienden a la singularización o a individualizar, tendemos a trabajar el uno a uno, cuando hay dificultades muy grandes. Cuando esas dificultades no son tan grandes o no son tan notorias o no aparecen como que parecería que es menor la necesidad de trabajar en lo singular. En el centro juvenil, por ejemplo, muchas veces también, tendemos a que la grupalidad se va como llevando algunas cosas En el funcionamiento de lo que es el centro juvenil, más o menos estar como acomodados, digamos de otra manera, adecuados, como que no parecería tan importante trabajar en el uno a uno. Ahora, cuando empiezan a surgir dificultades, ya sea al interior del proceso del centro juvenil o cosas familiares o cosas económicas, dificultades así, ahí como que eso nos lleva a afinar la mirada y empezar a tener una visión quizás más desde lo singular, pero creo que en realidad, parte eso de una confusión o de tender a depositar esa mirada singular únicamente en los casos problemático, eso nos genera metodológicamente un cortocircuito de alguna manera, porque solamente los criterios pasan a ser los de pauperización o de vulneración, cuanto más vulneración haya como que entendemos que ahí es más pertinente trabajar lo singular o lo individual. En realidad creo que es como de los criterios que más tendemos a utilizar, después creo que por otro lado, una cosa que me parece que está buena, que muchas veces también se utiliza como criterio tiene que ver con los intereses personales digamos, cuando identificamos en algunas personas intereses particulares, eso tiende a darnos más lugar a decir, bueno, abordemos esto más singularmente porque es un interés de esta persona, entonces creo que ahí sí hay

algo para rescatar que tiene que ver con cuando esa mirada, más desde lo singular, se junta con la propuesta singular, creo que ahí con los intereses es donde el criterio nos es más fácil identificar. Aunque podría haber algún otro, por ejemplo, con situaciones particulares ante algo del contexto. Por ejemplo, pensando en un centro juvenil, podrías identificar los gurises que tienen alguna situación o alguna caracterización, más allá de sus intereses, en común. Por ejemplo los que viven en un mismo barrio o en una misma cuadra, o los que van al mismo Club o los que fueron a la misma escuela, el mismo liceo o participan de algún centro cultural, lo que sea. Pero que ahí cuando nos encontramos con unos gurises que comparten algunas cosas, la posibilidad de generar una grupalidad que no sea específicamente porque tiene doce años, trece, catorce sino porque les gusta tal cosa o porque ya participa y desarrolla tal actividad, creo que eso podría servir también como criterio para profundizar o ampliar alguna de esas cosas.

- **En base a tu experiencia ¿Cuáles son las estrategias o herramientas metodológicas implementadas que dieron sentido o planificación a tus prácticas de singularización?**

E2: Capaz que primero como a nivel de, no sé, por ejemplo, cuando trabajaba en el ETAF, una cosa que habíamos implementado, más como a nivel, que intentaba cierta singularización, tenía que ver con el desarrollo de la herramienta a nivel de planificación y de proyección, de pensar en planes de acción singulares, era como algo escrito, como poder generar algunas cosas, que todas las familias tenían en común que era el trabajo sobre algunas áreas, pero a su vez dentro de cada una de esas áreas, poder tener en cuenta, ciertas cosas del programa que se planteaban, a nivel de objetivos y logros más generales pero poder dar sentido a lo que cada una de las familias planteaba, se podían lograr acuerdos y pensar en conjunto esos planes de acción, y se intentaba que fuera como en conjunto la elaboración. Yo creo que ahí hay como una contemplación de lo general y también de lo singular en relación a cada configuración familiar en este caso. Me parece que esa es una herramienta de las que yo he utilizado, es similar de repente a pensar en lo que es un proyecto educativo individual, tiene que ver con eso, lo único que me parece que acá lo interesante en el caso del ETAF era que no era individual, en el sentido, que yo decía antes, que no necesariamente singularizar es lo mismo que individualizar.

Entonces acá se mantenía como cierta grupalidad de la familia y en algunos casos cuando era necesario se individualizaba pero no era que se hacía un plan para cada uno de los miembros de la familia, sino que se respetaba la grupalidad.

- **En relación a tus recorridos ¿Consideras que existen lógicas institucionales que obstaculizan o impiden el desarrollo e implementación de lo planificado para el trabajo singularizado?**

E2: No sé, creo que a nivel institucional, de política pública o lo que sea, no necesariamente contemplan lo singular, sino que en realidad asumen lo necesario o el trabajo a partir de justamente lo contrario ¿no?, como de lograr alcanzar ciertos logros más allá de quién es la otra persona o más allá de quién es el grupo o más de en qué lugar. Por ejemplo, muchas veces, no sé, el INAU, el MIDES miden, después de cierto tiempo de trabajo ciertos logros, eso en realidad, muchas veces, tiende a plantearse como cosas absolutas, no en relación al proceso y yo que sé, sino como en relación a ciertos logros que están marcados desde una política pública, que marca esos logros anteriormente al encuentro que nosotros tenemos con la gente. Entonces creo que a veces, podría llegar a haber quizás un desfazaje ahí, aunque en realidad no sé, en los casos que yo he trabajado, me parece que siempre hay un momento en el cual se logra congeniar las dos cosas, porque muchas veces como que los logros más generales que piden las políticas públicas son bastante estrictos y no consideran lo singular, pero al mismo tiempo me parece que si se desarrollan como prácticas que tienden a una singularización, en realidad se puede congeniar ciertas cosas singulares con lo que de alguna manera son los lineamientos y logros esperados de las políticas públicas en la que trabajamos. No sé, me parece que hay una cierta dificultad pero creo que no es que inhiba, me parece que en realidad, el abordaje singular también debe pensarse en relación a ciertas lógicas más generales, porque hay algo que me parece que es interesante en el planteo este de lo singular, es que en realidad lo singular en un momento debería tener que ver con lo universal también ¿no?, porque es difícil pensar lo singular y olvidarse lo universal, porque de alguna manera esto parte de cómo la gente va generando su singularidad, tiene que ver en cómo se relaciona con otras cosas que tienden a ser universales, la educación, vivienda, salud, todas cosas como muy generales y universales, pero lo que me hace a mí, como mi desarrollo

singular, es como yo me he ido relacionando con esas cosas que son para todos o para todas en cierta manera. Entonces creo que ahí hay algo interesante para ver que es, cómo lo singular también en algún momento toca o se relaciona con lo universal, en ese caso me parece que los lineamientos de las políticas públicas pueden generar como la necesidad de estar atentos a cómo generamos estos procesos de singularización, porque pueden dificultar o trabar alguna cosa, pero nunca lo llegan a inhibir. Incluso me parece que hay algo que es bien interesante, es cómo en el marco de los liceos, ya sea desde las prácticas de estudiantes o del ejercicio profesional, de las experiencias que han habido, se logra en algunos casos romper con estas lógicas tan homogeneizantes y se logra llegar a niveles de singularización incluso cuando los lineamientos institucionales son muy marcados, la posibilidad siempre existe más allá de en qué política pública esté desarrollando. En el desarrollo profesional me faltó mencionar que estuve un tiempo trabajando como educador social en secundaria en el marco del DIE. Me parece que estos ejemplos dan cuenta de cómo más allá de lo estricto y de las políticas públicas, igualmente parte del trabajo en relación a la singularización, me parece que es eso, tener en cuenta lo general para poder también utilizarlo como forma y cómo herramienta para el pensamiento de lo singular.

- **¿Algo más que quieras agregar en relación a la entrevista o a la temática general?**

E2: No, que está bueno, sí me parece que es como algo que queda ahí (en relación a la práctica de cuarto año en liceos) y que aparte ha tenido un desarrollo que no es muy amplio ¿no?, viste que en la búsqueda que habrás hecho, hay como bastantes cosas pero específico, para pensar lo educativo y yo que sé, como que en un momento es difícil como seguir avanzando en esto de qué implica entonces lo singular, qué quiere decir, cómo se lleva a la práctica, creo que, parte de ese desarrollo todavía está bueno para seguir sumando y pensándolo.

Entrevistado N°3

Educador social vinculado al trabajo con medidas no privativas de libertad.

- **Lo primero es que me cuentes ¿Cuál es tu principal experiencia como Educadora Social y donde desarrollas tu trabajo actualmente?**

E3: En realidad soy Educadora Social desde el 2013, egresé de la carrera de CENFORES, que presentaba en aquel momento algunas diferencias bastante sustanciales con lo que es actualmente la formación de educadores y educadoras sociales sobre todo por una cuestión de carga horaria y curricular bastante sustantiva. Mi mayor experiencia en realidad tiene que ver con dos planos, por un lado lo que es la experiencia en privación de libertad y el sistema penal juvenil y de adultos, que estuve vinculada, estoy de hecho vinculada. Antes de egresar mi monografía de egreso estuvo asociada al tema, trabajé en Desafío en realidad, que es el centro de menores varones de 13 a 15 años que han cometido alguna infracción grave o gravísima. Y después estuve vinculada al sistema de adultos, trabajando para CEFOPEN, para la formación de operadores penitenciarios, estuve trabajando en medidas no privativas, así que en realidad, lo traigo porque si bien el trabajo a veces ha sido como discontinuo, es un ámbito al que siempre vuelvo y siempre trato de volver porque me desafía, ahí hay cuestiones más personales que se ponen en juego y por eso lo traigo.

Y después la otra experiencia, más puntual y sí la que ha continuado desde que egresé, estoy trabajando desde 2011 en un proyecto de egreso de adolescentes, del sistema de protección en una ONG que se llama "La Barca" que tiene convenio con INAU y en realidad ahí, si bien ha habido transiciones, porque en un momento a partir de ese dispositivo se creó otro que era de egreso para adolescentes privados de libertad y ahí yo me fui para ese dispositivo por las características, pero seguía siendo con la misma lógica y la misma política de trabajar el egreso institucional. Son adolescentes de 18 años, que bueno, que egresan del sistema y se trabaja en esta transición hacia la vida adulta ¿no?, de adquirir algunos conocimientos, aprendizajes y contenidos para la transición de la adolescencia hacia la adultez.

- **¿Realizaste o realizas prácticas socioeducativas de singularización?**

E3: Exactamente, sí sí, de hecho el dispositivo este que te cuento de autonomía anticipada, funciona con acompañamiento individualizado, singularizado, asumimos tanta cantidad de referidos, en función a nuestras horas y trabajamos en la construcción de proyectos singulares, osea, la grupalidad no es algo que la institución fomente.

- **¿Para qué singularizar desde la Educación Social? Si querés, podés tomar la experiencia actual para pensarlo o desde una perspectiva más general.**

E3: Voy a tomar esta experiencia específica porque me ayuda después a conceptualizarla. En este caso, yo te decía, intencionalmente no abordamos la grupalidad, ¿por qué?, porque entendemos que a lo largo del recorrido institucional que tienen estos adolescentes, la grupalidad y esto de el aglutinamiento y la homogeneización, es parte de una violencia institucional que viven los adolescentes que se encuentran en los sistemas de protección, el no poder desasociarse del grupo, y voy a bajarte con ejemplos concretos, todos usamos la misma mochila porque llega de INAU, todos vamos al Maturana porque van los chiquilines de INAU, todos nos atendemos en división salud porque(...). Entonces intencionalmente existe en este proyecto una política de entender los procesos singulares de las adolescencias y entender que en el caso de que exista una necesidad de construir grupalidad, no es la institución la que la tiene que fomentar, sino promover la circulación que habilite a los gurises a construirla en otros espacios. Estoy pensando, por ejemplo, chiquilines que arrancan a trabajar, y bueno, -che vos sabes que hay un sindicato, sabés que se organizan-, no es promoverlo sino es decir, está esto, si vos querés ordenarte y organizarte, andá y hacelo. Entonces claramente hay una intención en ese sentido, en decir bueno, entendemos que la singularización lo que hace, es fortalecer cuestiones que tienen que ver más con lo personal de cada uno de los chiquilines ¿no?. Obviamente, me acuerdo el año pasado, que es algo que hacemos y yo siempre estoy constante porque me interesa, fueron las elecciones departamentales y bueno sí, se hizo un taller en el cual todos trabajamos sobre eso, porque era algo que muchos de los chiquilines votaban por primera vez, hay algunas cuestiones puntuales que sí fomentamos la grupalidad por la temática, pero no es algo que intencionalmente lo hagamos porque de hecho cada uno de los

adolescentes que participa se construye un proyecto individual, después es evaluado con ellos y después se reelabora, hay una protocolización de la tarea, que hasta metodológicamente está pensado para que así sea, singularizado.

- **La mirada pedagógica singular, supone uno- entre otros- de los anclajes que permiten consolidar el ejercicio profesional del Educador Social... ¿Cómo definirías ese término? ¿qué podrías decir sobre eso?**

E3: Si, claro, mirá justo me quedé pensando en diferenciarte el porqué y el para qué y creo que tiene que ver un poco con esto. En el por qué, porque entendemos que una de las tantas violencias que ejercen los procesos de internación prolongados en el tiempo de los adolescentes, hace que la singularidad se disuelva, se difumine, se diluya. Y cuando la singularidad se diluye, estamos en problemas, en relación a la construcción de subjetividad de las personas ¿no?, porque pasan a ser casi una pata más de la institución. Yo me acuerdo, trabajando en privación de libertad, uno de los adolescentes me dijo, -le habían regalado unos championes-, siempre traigo este ejemplo porque me ayuda a pensarlo, le digo -¿y quién te los regaló?-, me los regaló suministros, contesta, casi me dijo el economato. Hay una personificación de la institución que hace que la singularidades se pierdan, entonces, en el por qué, bueno porque entendemos que la persona es singular con su proceso individual y que la grupalidad forma parte sí obviamente, pero no es el centro. Y en el para qué, entendiendo que los lazos tienen que ser fuera de la institución y que la grupalidad tiene que ser fuera de la institución, ¿para qué?, para la circulación, para el ejercicio del derecho, para un montón de cosas que hace que, esto de poder romper con la idea de totalidad de Goffman ¿viste?, de las instituciones totales. Y creo que la mirada pedagógica singular lo que hace es eso, es profanar desde ese lugar las instituciones, ¿no?, esto que dice Larrosa, la educación tiene que ver con poder profanar algunas cosas, yo creo que la mirada singular metodológicamente y políticamente e ideológicamente, profana esto del aglutinamiento, la homogeneización, de ese impacto de, todos somos iguales cuando en realidad ahí se diluye en definitiva lo que es la otredad, porque no somos iguales y está bueno no concebir(nos) como tales.

- **¿Vos crees que existen criterios o aspectos tenidos en cuenta para decidir el abordaje de una práctica singularizada? ¿Cuáles?**

E3: Yo creo que eso lo define mucho lo que son los proyectos ¿no?, pero te voy a poner el ejemplo en lo que es mi experiencia. Sí, creo que hay cuestiones que tienen que ver con los tránsitos de los adolescentes, institucionales, que eso es algo que levantamos siempre, cuánto tiempo hace que están institucionalizados, lo que tiene que ver con los vínculos de referencia afectiva, creo que eso puede ser uno de los criterios, que también aporta a pensarlo en singular. Si yo pienso en una grupalidad, no sé si puedo ahondar con el grupo en relación a cuestiones más complejas y obviamente mucho más sensibles. En una individualidad en una entrevista, son cosas que están buenas manejar con ellos. Entonces, me parece que sí, que eso ayuda a la tarea y además organiza un montón de cosas, nosotros tenemos, de hecho pautadas, los adolescentes ingresan, ahora está todo un poco complejo, pero teníamos organizado sesenta días o sea dos meses, de aproximación a la situación, donde tenemos entrevistas, con el adolescente, con los referentes afectivos, con las instituciones, que intervienen, si las hay, y tenemos algunas actividades que nosotros le llamamos de conocimiento, que lo que hacen es levantar algo de la información sobre esto que te estoy diciendo, ¿no?, sobre los recorridos institucionales, sobre el genograma de los gurises, porque aunque te parezca mentira, muchas veces los referentes afectivos están y las instituciones nunca han tomado contacto con ellos. Nos pasó una vez, que ingresó un chiquilín, y había encontrado- mirá lo que te voy a contar-, una tía, porque había sacado una guía, de las gordas, de antes, y había empezado a llamar a las personas que coincidían con su apellido y en un momento llama y -ah mirá, soy fulanita, estoy en tal lado- y entonces contesta -ah mirá, soy tu tía- y podría ser o no podría ser, nunca supimos si realmente era o no, capaz que la señora le dijo sí soy tu tía y no era. Digo esto como para pensar cómo a veces pensamos que las metodologías o las formas de abordaje son ingenuas y que imprimen marcas en los sujetos que están bien complejas, ¿no?. Entonces bueno, a partir de un cúmulo de experiencias de este tipo, dijimos, hay algo a atender que tiene que ver con eso, con sentarse con cada uno y elaborar un genograma, elaborar también algo que escapa del genograma y que tiene que ver con las referencias afectivas, capaz que un vecino, no sé. Por qué te digo esto, porque en los procesos de autonomía, identificamos

que es bastante diferencial aquellos procesos que van acompañados con referencias afectivas, como los procesos que se asumen solos. Entonces ahí también vuelve el juego, si bien es una atención con una mirada pedagógica singularizada, fomentamos esto del lazo y de la reconstrucción afectiva de los chiquilines y las chiquilinas.

- **En base a tu experiencia ¿Cuáles son las estrategias o herramientas metodológicas implementadas que dieron sentido o planificación a tus prácticas de singularización?**

E3: Mirá, en este proyecto, hay como tres patas de lo que es la tarea asumida, del rol. Uno que tiene que ver claramente con la trasmisión de contenidos, vos pensá que los chiquilines llegan y hay todo un montón de cuestiones que las ordenamos, cuestiones que tienen que ver con la autonomía, ya sea, de la administración del dinero, cocinarse, hacer las compras, elaborar un menú, un presupuesto, porque todo esto lo tenían resuelto, antes en el hogar había un adulto que cocinaba y bueno, esto que te decía, suministros, llevaba los fideos y la carne, no eran cosas que los gurises resuelvan. Entonces ahí hay un cúmulo de cosas en relación a la autonomía que se resuelve, esto es en relación a los contenidos que trabajamos, para pensar lo metodológico.

Después hay todo otro montón de contenidos que tienen que ver con la circulación, bueno, -vos ahora, vas a aprender a manejarte como cualquier ciudadano, de usar el sistema de salud como ir hasta el liceo, tomarse un ómnibus, viajar, etc, hacer uso y consumo de la ciudad. Y después toda otra pata que tiene que ver con esto de lo vincular, la comunicación, también es cierto que hay gurises que su recorrido es bastante complejo, últimamente también están llegando chiquilines con algunos problemas de salud mental, lo cual también requiere cierta atención, bueno, la autonomía en el consumo de la medicación, ordenarla, etcétera, eso en relación a los contenidos.

Después hay otra pata muy grande que tiene la tarea que tiene que ver con la mediación, con lo institucional, con las propuestas, ofertas culturales, bueno nada, de lo que la educación social llama como "lo social amplio". Pero sí hay algo de la mediación muy fuerte, en este trabajo. Y después una de las características creo que más importante para que tanto la transmisión como la mediación se den, tiene

que ver con el acompañamiento, en esto de la respuesta, no es un acompañamiento que sea ingenuo y tiene algunas características particulares, ¿por qué?, porque vos pasas a ser la referencia del adolescente, y va a depositar seguramente, por cuestiones características de las adolescencias, un montón de cosas en esa referencia, a veces son positivas y a veces no son tan positivas, porque no quería irse del hogar, porque nadie lo preparó, porque llegaron un día y le dijeron, -mirá mañana te tenés que ir- y a veces sucede. O al revés, sentir exceso de confianza, bueno, soy la persona que lo llamó para preguntarle cómo está, pensá que son procesos en los cuales nosotros a los gurises los vemos de tres veces por semana a dos y después de pasado el tiempo capaz que una. Pero es muy intenso el trabajo, entonces nada, es un acompañamiento que es bastante particular y que implica, y ahí me parece súper importante esto de la asunción del rol, -Carmen Rodriguez va a decir cierto sostén-, eso de la presencia, del estar, del estar con un sentido, ni que hablar, pero sí, para las adolescencias es importante, que exista una figura a la cual siempre recurrir, siempre estar, independientemente de lo que haya sucedido, y eso es algo que tratamos de hacer, poder ponerle cuerpo a las situaciones.

- **En relación a tus recorridos ¿Consideras que existen lógicas institucionales que obstaculizan o impiden el desarrollo e implementación de lo planificado para el trabajo singularizado?**

E3: Sí, sí, claramente, desde hace un tiempo, La Barca -ahora ya no, con los cambios de administraciones y el recorte, ese proyecto se bajó-, pero durante un tiempo La Barca, trabajó con los equipos de atención 24 horas, para poder colocar algo de esto en el funcionamiento, previo al egreso de los chiquilines. Decir bueno, la singularidad no es algo que tenga que suceder a partir de los dieciocho años en la vida de los gurises que están institucionalizados, sino que es algo que tiene que aparecer desde el inicio, desde que entran al sistema, ¿por qué no?. Entonces sin duda que existen ciertas resistencias, que ojo, yo no las tomo, y esto me parece muy importante, no las tomo desde el lugar de cierta maldad, a veces es porque no hay un tiempo y un espacio para poder pensar la tarea, el ejercicio de estar en un centro 24 horas a veces lleva a una vorágine que me tapa y hay que trabajar sobre lo emergente. Entonces, un tiempo de pienso, obviamente que es recontra necesario y ayuda a veces a entender que con cosas que son a veces en el detalle

¿no?, porque una cosa también muy importante, es que esta mirada pedagógica singularizada, muchas veces se juegan cosas que son recontra minuciosas y que yo le defino como pedagogía del detalle, es decir, capaz que no quiere comer dulce de batata, como todo el resto, porque no le ofreces dulce de membrillo, que él elija. Y eso, que se juega en un desayuno, cotidiano, me levanté y se juega ahí, después imprime marcas que son muy importantes, entonces, yo a veces entiendo que las instituciones como que no se ponen a pensar en este tipo de prácticas y vienen con un caballito de "esto se hace así y siempre se hizo así" y eso que Hannah Arendt le va a llamar automatismos, es como lo que está instalado, esto siempre fue así y no me detengo a pensar de por qué y si está bueno modificarlo, entonces se va para adelante con eso. Y eso sí obstaculiza porque de un momento al otro, a veces pedimos, que se terminen de definir cosas que nunca estuvieron instaladas, porque qué es lo que coloca esto, primero, creo que esto coloca la mirada y el centro en el sujeto, que eso es lo más importante, y lo segundo es, presenta ejercicios para que el sujeto termine decidiendo, "yo quiero esto y no esto", entonces termina construyendo un sujeto político y hacer ese ejercicio es muy difícil, porque también ahí los adultos tienen que dar lugar a que eso suceda ¿no?. Y a veces lo que eligen no es lo que nosotros elegiríamos, sabemos cómo se van a dañar, pero por eso te decía que ese acompañamiento es bastante singular, porque muchas veces nos pasa de que sabemos que se van a hacer daño, pero bueno hay que transitarlo, date la experiencia, date la cabeza contra la pared, eso a veces es muy similar a como se dan las crianzas en los hogares, "date la cabeza contra la pared, yo voy a estar cuando vuelvas, me vas a decir, tenías razón, pero hazlo y después lo hablamos"- . Ese sostener esa experiencia y si poner en juego cosas, para que pase algo. Después todo lo que tiene que ver con, esto más de contexto actual, la pandemia ni ayudó en absolutamente nada para este tipo de prácticas, no sé, pienso en el sistema de salud, gurises bastante descompensados y que la psiquiatra -"hola sí, no me acuerdo quién sos"- y la consulta se haga por teléfono, hasta todo lo que tiene que ver con las coordinaciones con los centros educativos que han sido muy complejas y que ha impactado porque muchos gurises se han desconectado, de todos los sistemas, de salud, de educación, ahí fue un trabajo de hormiga bastante grande, que fue difícil porque también, volvemos a lo mismo, no son instituciones que tengan el chip de las singularidades, por eso también ahí el ejercicio de que el referente esté hinchando todo el tiempo, un poco por ahí.

- **¿Hay algo más que quieras agregar en relación a la entrevista o la temática en general?**

E3: Si, capaz que algo que puede contribuir es, que pensar en las singularidades no es ir en contra de la grupalidad, eso me parece importante, por qué, porque vuelvo a lo mismo, desde una perspectiva de mirada singularizada uno puede promover cosas desde la grupalidad ¿no?, vuelvo al ejemplo sobre el mundo del trabajo y las organizaciones de los chiquilines, yo creo que la perspectiva de una mirada singularizada tiene que ver con un posicionamiento político ante el sujeto, de cómo nosotros conceptualizamos al sujeto y a partir de eso, terminamos elaborando una propuesta metodológica, conceptual y que es ideológica, pero eso, que tiene que ver con algo más amplio, hasta si se quiere paradigmático o cómo entendemos al sujeto, para después construir y elaborar un proyecto con ellos, pero no que vaya en contra de, no me parece que sean conceptos que sean antinomias, sino que en realidad, tiene que ver con algo más amplio y que lo puede englobar. Yo creo que el problema está cuando en realidad la grupalidad lo absorbió, se perdió y se diluyó lo singular. Además, también tiene que ver mucho con paradigmas, en el siglo XX y actual, esto de la individualidad, estamos en un mundo en el cual lo que se promueve, incluso con todo esto que está pasando en la pandemia, a individualizarse cada vez más, entonces no es la idea de individuo sino la idea de sujeto, que además ahí, una cosa que yo siempre la traigo en las entrevista, si bien nosotros hablamos de autonomía, Richard Sennet, va a decir en uno de esos libros, que en realidad, lo que se tendría que promover es la heteronomía, es decir, las formas en las cuales estamos como nosotros y la interdependencia ¿no?. Y yo creo que parte de nuestra tarea tiene que ver con eso, con que lograr que los sujetos generen relaciones de interdependencia fuera de lo que es la institución madre, que en este caso sería el INAU, pero sí, claramente después va a generar lazos e interdependencia con el sistema de salud, con el grupo de trabajo, con el educativo, con sus lazos afectivos y aprender a entrar y salir de esos lugares, creo que ahí está el ejercicio más grande que podamos llegar a tener. Y ahí se juega esta idea de sujeto, esto de enrolarse que dice Deleuze, de estar con otros, eso.

Entrevistado N° 4

Educador Social vinculado al MIDES- área entornos educativos inclusivos.

- **Lo primero es que me cuentes ¿Cuál es tu principal experiencia como Educadora Social y donde desarrollas tu trabajo actualmente?**

E4: Básicamente tuve la posibilidad de salir de la carrera, recibirme y ya trabajar como educador, ahí en dos mil y poco comencé a trabajar en un Club de Niños, que fue una de las experiencias más marcantes en términos de trabajo como educador social. Después trabajé en centros juveniles, fui parte de un aula comunitaria, en el rol de educador social a sus inicios, eso en el trabajo educativo en forma más directa. Después en el 2007 ya ingresé a hacer una asistencia técnica a la coordinación del programa más a nivel central y ahí ya ingresé al Mides como coordinador de proyectos de inclusión educativa, educación de adultos, de adolescentes. Estuve acompañando un poco a un programa Puente que era con la DSEJA y después los últimos cuatro años coordino un proyecto que se llamaba “Centros promotores de Derechos”, que era un proyecto en Educación Media en conjunto con Mides-Anep y ahora sigo en el MIDES pero en el área socio educativa en una línea estratégica que se llama “Entornos educativos inclusivos”, va por ahí. Es eso, después de un tiempo, empecé a trabajar más en el diseño de políticas socioeducativas y después lo otro también me empecé a interesar en lo académico, ahí yo me había recibido de Educador Social, posteriormente me recibí de psicólogo, trabajando en las dos carreras y después me empezó a interesar los temas de juventud así que empecé a estudiar esa temática y después hice una maestría en temas de educación e inclusión pensando los jóvenes que son primera generación en Educación Media que no tienen antecedentes familiares en Educación Media, es un tema que me interesa mucho. Por ahí el recorrido.

- **¿Realizaste o realizas prácticas singularizadas?**

E4: En este momento no, porque básicamente trabajo mucho en términos de diseño de políticas y recursos educativos. Cuando trabajé como educador social en forma directa, sí para mí el tema de ubicar algo de lo individual, de lo singular o de lo personalizado es algo de lo que me parecía muy importante o por lo menos era una de las preguntas que yo me hacía en términos de por dónde se piensa la educación en algunas instituciones o lugares. Ahí, para mí, tenía que ver con descubrir algo, que hoy trataba de pensar, más como en la línea del reconocimiento del otro, como concepto base de qué implica pensar en términos de singularidad o en aquel momento lo veía más como en términos de proyecto educativos individuales. Ahí puntualmente yo desarrollé una de las prácticas de la carrera en un centro con medidas, en Desafío, y ahí había algo como de lo individual que era claramente necesario trabajar, eso fue como muy de marcar y pensar cómo generar algunos abordajes que tuvieran que ver con lo individual y ahí desarrollar la idea de proyecto educativo individual, que vos la traes, pero también parte de mis preguntas y cuando yo terminé la carrera uno de los temas, creo que vos lo tomás como antecedente, tiene que ver con la necesidad de pensar lo individual y ahí para mí era importante esta idea de la doble dimensión de lo educativo en lo colectivo y lo singularizado, en ese sentido me parece que era necesario reconocer eso. Y a veces, la percepción que tenía es que la forma de pensar lo educativo de los educadores sociales, en general, te vas a lo colectivo y no tanto a lo individual, más allá de la situación problemática que siempre es una situación que se tiende a personalizar o individualizar, pero no como un trabajo que tenga que ver con el reconocimiento del otro como sujeto único o como subjetividad, con su historia y demás. Entonces por ahí, me parece que hay que retomar esto de lo singular o incorporarlo, reconocerlo, es súper importante en cualquier ámbito en el que uno empieza a pensar lo educativo.

- **¿Para qué singularizar?**

E4: Primero me parece que, en esto que vos traes como pregunta, esta cuestión de pensar la escena de lo educativo a partir de algunas preguntas que permitan hacer distinciones. Una de las cosas que yo creo que son a veces actos institucionales en el sentido de que son como formas diferentes de entrada a la situación educativa, a

lo que estoy tratando de pensar, pero es eso, en general no hay una singularización que uno pueda desconectarlo de todo lo que pasa con su entorno o con un grupo, una familia o realidad. Pero sí a mi me parece que en términos de planificación, de pienso, de organización uno hace estas segmentaciones para poder ir pensando algo más del otro, que quiere ampliar. Me parece que ahí, esa idea de ampliar o de amplificar algo de lo que el otro es, a partir de la singularización. El para qué me parece que tiene que ver, un poco lo trabajaba cuando era más joven, pero sigo convencido, tiene que ver más con esta idea de potenciar, me parece que hay algo histórico de los que trabajamos en educación social, esta idea más símbolo de poder pensar en términos de potenciación del sujeto de la educación, creo que sigue siendo interesante, entonces la potenciación me parece que cuando uno tiene elementos de lo singular, puede ser más certero en lo que ofrece, en lo que propone, en lo que lleva. Luego creo que haya algo, ahora con lecturas más actuales, sobre la idea de reconocimiento, me parece que te lo decía hoy al comienzo, yo cuando escribí lo de pensar lo individual, no tenía tan claro esta idea, o más de la experiencia o más del reconocimiento, yo creo que son dos categorías que me parece que son interesantes y medio fundamentales para pensar algo de lo singular. Reconocimiento como aquello que el otro trae, sus particularidades, es decir, sobre todo cuando uno está en ese contacto con el otro, hay algo de reconocer, su historia, sus gustos, sus preferencias, por donde van, sus lugares de limitación, por donde se puede pensar, como uno puede, desde lo educativo, destrabar algunos aspectos relacionados a los aprendizajes o por donde puede ir. Entonces me parece que el para qué, claramente tiene que ver por ahí y tiene que ver con la cuestión más de pensarlo como una práctica que se incorpora como algo más natural, no tanto como algo que se genera con todo un proyecto, sino que en general si vos haces la pregunta a los educadores sociales, todos tenemos algo de ese sentido común de ir ubicando algo de subjetivo, de lo individual, creo que estas reflexiones o los proyectos lo que hacen sistematizar algo de eso, que no quede como algo aleatorio sino como algo que es importante, que es cuestión más de la mirada del otro, entender algo de su lógica, de su cotidianeidad. Una de las cosas que a mi me pareció muy importante, a veces hay algo tan como mínimo que es esto más de, Freire, de pensar una relación cara a cara, pero en esa conversación en ese diálogo, el otro vaya comprendiendo de qué va la cosa y ahí si no hay una mirada singularizada del otro y yo hablo como hablo en cualquier ámbito y no estoy

ubicado en el aquí y ahora, posiblemente se pierda mucho lo que yo trato de contarle o el patrimonio que estoy intentando transmitir. Entonces me parece que ahí hay un ejercicio que nos tiene que exigir poder pensar en el reconocimiento de lo particular, de lo singular y demás.

- **¿Qué implica para vos la mirada pedagógica singular?**

E4: Creo que es algo que la formación intenta de que uno incorpore ese elemento como un elemento que es parte de nuestra propuesta o de lo que uno va construyendo. Creo que igual, a veces se pierde un poco de qué implica lo singular o esto que yo te decía, del interjuego con lo colectivo, el interjuego con lo institucional, con lo barrial, es decir, como hay algo de lo singular que de alguna manera se representa en ese sujeto, que es bastante único en ese momento, pero que es algo de la información con la que yo debería contar para poder pensar algo de la interacción. Ahí no tanto en términos de, porque a veces aparecen con estos temas de la singularización, aparece algo que tiene que ver con romper con un esquema más de lo colectivo, o con un esquema más clásico de cómo trabajar con un grupo y demás, o para lo que el educador social está de alguna manera preparado. Creo que si siempre uno está pensando las cuestiones singulares pero también para poder pensar lo grupal, es donde está el clic de la diferencia, es decir, no es que yo realizo un abordaje singularizado solo por el otro exclusivamente en un ambiente aislado, lo importante de lo singularizado es poder presentarlo en colección, que se pueda pensar como ese sujeto de la educación de alguna manera, a partir de una propuesta diferenciada logra potenciar algo de sus vínculos sociales, logra potenciar algo de su lugar, de lo subjetivo, logra hacer algo distinto a lo que estamos acostumbrados, pero siempre en relación a eso, porque lo otro es como la zona de riesgo, y creo que vos lo traes en tu experiencia en educación formal, es terminar en un abordaje a partir de una demanda más problemática, que de alguna manera lo que hace es identificar más lo que Frigerio trabaja como la privatización de la responsabilidad, es decir, hay algo que necesita ser abordado porque el sujeto es el responsable de esa situación en la que está y hay que transformarlo, modificarlo y demás. Yo creo que en contrario a eso, la mirada sobre lo singular, yo me pararía más en una mirada de reconocimiento, de potenciación, de conocer últimamente también parte de las lecturas que estoy trabajando por la tesis de la maestría, que tiene que ver con la idea de los trayectos, de los itinerarios, de poder

pensar más sobre las concepciones subjetivas que las personas hacen, como de alguna manera, está plagada de actos educativos que van ayudando a variar a los sujetos su experiencia vital ¿no?, a partir de que aparece un profe que los mira y le dice vos podés, no podés o alguien que inhibe la posibilidad de lo educativo porque lo ubica en un lugar con cierta etiqueta. Esas dos imágenes que vos traes cotidianamente y que vos traes en tus planteos, son como muy necesarias tenerlas en cuenta, porque están operando todo el tiempo en relación a las instituciones y en los lugares en donde estamos. Entonces, abrir esta idea de lo singular, abrir esta idea de poder ir pensando algunos aspectos, pero insisto en términos de lo dialéctico, que tiene que estar en relación a lo que acontece en lo grupal, en otros espacios, en donde el otro se ubica. Me parece que por ahí es algo de lo que tiene cierta importancia seguir insistiendo en este aspecto de ir encontrando formas de trabajo. Una de las cosas que también es importante, sobre todo cuando pensamos en lo educativo, creo que vos lo traes como preocupación y yo comparto, es que sea lo educativo lo que está operando para la singularización, es decir, a veces también la forma de abordaje es más parecida a las formas más clínicas de los que trabajamos en el mundo de los social, entonces, yo creo que el abordaje de lo singular de la educación social debería tratar de operar por otros lugares, no por el lugar ese más de lo clínico sino más en esto que te decía, del interjuego, de lo dialéctico, de construir algo hacia otros y con otros, de poder ir pensando algo del sujeto en términos de itinerarios o cómo fue construyendo sus proyectos, me parece que hay algo en lo educativo que es también interesante es la posibilidad de que el sujeto genere conciencia de sí, ¿cuál fue mi tiempo?, ¿cómo lo hice?, ¿para qué lo hice?, ¿cómo me voy?.

- **¿Existen criterios o aspectos tenidos en cuenta para decidir el abordaje de una práctica singularizada? ¿Cuáles?**

E4: Ahí creo que es clara la lectura de cuando un sujeto se vuelve un emergente, el chivo expiatorio de un grupo, el díscolo, el outsider, el problemático. Lo primero de esto que me parece que es interesante es si uno quiere pensar el trabajo con esas historias, de hecho hay muchos que lo hacemos, también nos interesa ver esas situaciones como más de emergente, hay lecturas por donde ir para pensar eso, creo que desde el campo de la sociología, los trabajos de Goffman sobre estigma

son interesantes o todo el trabajo de A. Gütte sobre los “outsiders”, quienes son esas personas que están por fuera que de alguna manera hay que controlar, eso más a nivel social amplio, de poder pensar algunas cuestiones de cómo se construyen los emergentes que salen de lo normal. Es eso, históricamente las instituciones funcionan en términos de eficacia, pero de eficacia hasta, digamos, una explicación consciente, es decir, necesitan andar y a todo aquello que trabe un andar esperable requiere una intervención. ¿Lo que no es funcional en ese momento requiere intervención?. Todo lo que de alguna manera, en esa eficacia de máquina que funciona hacia adelante, traba, requiere ser sacado, transformado o ser atendido. Ahí te podés meter en el campo de la psicología y de la sociología de la educación para pensar todo eso y es súper interesante. Me da la sensación que lo que vos estás planteando tiene que ver más con el qué hacer cotidiano de los educadores sociales, cómo configuran su campo, cómo lo van pensando, sus abordajes en una institución, no sé, más del ámbito de la educación formal. Ahí me parece que sí, que uno puede hacer abordajes a partir de alguna situación, es legítimo, pero me parece que se pierde, o por lo menos lo que yo entiendo que es esto del reconocimiento como algo que de alguna manera tiene que estar presente cotidianamente cuando yo me dispongo a trabajar con un otro, con un otro sea individual porque definimos -vamos a hacer algo contigo- o porque -te estoy hablando a vos- o con un otro colectivo. Ahí creo que es súper importante esta idea de cuando el otro es nombrado, pero nombrado en su cien por ciento, ¿no? trato de pensar y ubicar un aquí y ahora que me permite conectar y ofrecerte algo de lo educativo pensando en eso que está aconteciendo en ese momento, me parece que por ahí es donde uno puede ir pensando lo singular para abordar eso. De cosas a tener en cuenta, me parece que, otro riesgo, como en esto de ir separando los riesgos, es esta cuestión de la intervención estereotipada. Otra también que hay que ser cuidadosos es, las historias de los sujetos las construyen y construyen algo pero no la determinan a un cien por ciento, eso de no tener una mirada determinista sobre lo singular, sino que, el abordaje de lo singular sea una posibilidad de abrir campo a la deriva, es decir que hay algo que cuando me encuentro con el otro, yo también tengo que dejar un punto a desconocer lo que el otro trae, puedo tener mucha información pero también es importante dejarse impactar por lo nuevo que puede traer también el otro ¿no?. Entonces ahí hay todo un trabajo de reconocer la historia pero saber que el otro puede reiterarla o no. Después me parece que para

pensar algo de lo singular aparece mucho de lo metodológico a pensar, en términos de para qué lo hago pero también en qué tiempos, cómo, cómo lo ubico, como al otro lo voy haciendo parte del proceso que va construyendo, qué metas en términos de aprendizaje me estoy planteando o haciendo, porque una cosa que me parece que es fundamental, que es básico de la educación social, pero no por eso, hay que dejar de insistir es con la intencionalidad con la que yo establezco esa conversación o ese diálogo o ese abordaje. Ahí eso me parece muy importante porque eso marca un sentido, en donde se enmarca, para qué lo estoy haciendo, cuánto tiempo, cómo me doy cuenta si algo se transformó o no de lo que yo estoy tratando de hacer a partir de singularizar algo de la experiencia. A veces también los abordajes singulares por lo menos por ejemplo en las experiencias que a vos te preocupan en la educación formal, siendo educador social en Aulas, te permitían pensar en abordajes más integrales, porque cuando uno singulariza, ubica al otro, logra entender esto de su trayecto, su tiempo, su itinerario, sus decisiones, también uno se vuelve como un engranaje explicador hacia los otros también, ¿no?. En una coordinación docente yo puedo ayudar a ver otras esferas del sujeto, que tal vez estaban siendo opacadas, no estaban siendo vistas, no estaban presentes, entonces a veces la función de los educadores sociales también tienen esa idea de traducción que permite ver al otro de una forma más integral, con otros pares. Vos necesitás también tener capacidad de argumentación, una de las cosas que los educadores sociales podemos llegar a perder, en una discusión en términos de lo educativo, hacia donde ir, tiene que ver con esto de poder ayudar a entender porqué es necesario tener otras formas con esa singularidad o porqué es necesario para que el gurí sea súper potente, ofrecerle determinado campo y no otro. Y eso, para convencer a otros en lo grupal requiere de ir argumentado, y no hay otra forma de argumentar que no sea lo metodológico, porque si no se queda en algo de lo que vos intuís del otro, o si nosotros lo pasamos por tal campo puede potenciar o si nosotros generamos determinadas acciones puede transformarse, entonces me parece que hay algo de ir ganando en cómo ayudamos a ver eso que nos estamos planteando en lo singular en términos de sistematización que nos permita argumentar con otros cómo pensar algo de lo singular.

- **En base a tu experiencia ¿Cuáles son las estrategias o herramientas metodológicas implementadas que dieron sentido o planificación a tus prácticas de singularización?**

E4: Yendo en la misma línea, me parece que hay algunas herramientas que nos permiten ser más certeros en el abordaje o más genuinos de lo que queremos lograr, una de las cosas me parece que es, primero una posición básica y ética de cuál es la concepción del otro que tengo, hay algo de una reflexión de base para los educadores sociales, que es tener discutida la idea del otro, quién es ese otro de la educación. Ahí es una primera pregunta, porque es cómo yo me acerco, entiendo, cómo rompo y quiebro mis prejuicios, qué pienso sobre lo educativo, qué pienso sobre la transformación social. Es decir, esa idea del otro y que de alguna manera yo soy el otro también, es lo que me permite tener una primera discusión, entonces hay unas discusiones de base antes de pensar lo singular que tiene que ver con eso. Luego, hay algo de la escena que yo intento abordar, hay algo mínimo de análisis de situación, esto lo considero para cualquier tipo de abordaje, pero cuando yo me la juego a pensar en lo singular requiere mucho más análisis de situación, porque en lo singular también, si yo me emprendo en algo a largo plazo, tengo otro compromiso e implicación con el otro de la educación, el otro va a esperar algo más de mí porque yo le estoy proponiendo hacer un camino de cercanía por un tiempo o de una forma. El análisis de situación entonces tiene que ver con eso, con pensar esos para qué, esos cuánto, esos cómo, qué va a mediar en el vínculo con el otro, qué temas le voy a proponer, qué acciones, sobre qué va a versar esa singularización, porque la singularización puede agarrar diferentes formas o aristas pero me parece que hay algo del análisis de situación que te permite decir es esto lo que podría abordar. En todas esas preguntas hay algo de escribir, bitácora, el análisis que permita dar un sustento de entender ese aquí y ahora del abordaje. Después me parece que hay algo de proponer, pero eso es más mi idea de lo educativo, que sea algo donde uno va con determinadas ideas a que pase algo, a generar ese campo, para mí, toda la pedagogía más experimental, que tiene que ver con el aporte de Dewey en cuanto a experiencia, a provocar, a que algo que pase, me parece que es bien importante. Ahí, obviamente, hay algo de planificar un orden hacia dónde se quiere ir, entonces me parece que la cuestión más metodológica, de planificar, de reordenar, de porqué, cómo voy llevando, sistematizando, si son encuentros, si son miradas, qué voy a ir haciendo, cada uno de los pasos que voy

haciendo en ese abordaje. Y después me parece que en lo singular también hay algo de la conversación, que tipo de conversaciones pedagógicas voy a establecer con el otro ¿no?, una de las cosas que me acuerdo cuando trabajaba acompañando educadores sociales en lo laboral, existía mucho esto de poder explicitar cuáles son los fines de esas conversaciones, de entender en mi organización que la conversación es válida siempre pero que adquiere otros ribetes cuando esa conversación está concentrada en algunos ejes que me permiten dialogar con el otro, sobre algunas cosas que quiero transmitir, me estoy posicionando, le estoy preguntando y me estoy desafiando, entonces todo eso me parece que es parte de lo metodológico que me ayuda para ir ordenando esta planificación, poder atender a la singularización, estos lugares más de cristalización, cuando yo logro ver (lo cual es medio difícil) que algo se va transformando. Más allá de que hay cosas que después pueden tener efectos muy a posteriori, pero me parece que eso es bien importante. Luego todo lo que se ha escrito sobre proyectos educativos individuales me parece que ayuda para pensarlo, obviamente creo que hay que aggiornarlo, hay que tratarlo institucionalmente, también los centros de educación formal tienen formas de llenar esas miradas sobre lo educativo de algunos chiquilines, pero me parece que está bueno ensayar formas de registro de la educación social, que no sean, si uno está en una institución todo el tiempo hay algo que identifica lo individual de los sujetos (el carné, historia escolar de las personas), pero son del orden de lo administrativo, que dicen cosas pero son de ese orden. Entonces me parece que algo interesante para los educadores sociales y el desafío es, encontrar esos modos de sistematizar que permitan dar cuenta de esos procesos, de qué es lo que pasa, cómo se van desarrollando, hacia dónde van, qué contenidos. Me parece que ahí hay algo interesante a poder ir viendo. También como eso opera con lo colectivo, insisto mucho con esto porque si uno no logra ver que lo que está haciendo también es para entender algo de lo colectivo, de lo común, del sujeto en otras situaciones, también pierde. Me parece que en eso es necesario seguir insistiendo en que lo singular se da a partir de estar en relación con otros no para quien está aislado. También ahora con lo singular, eso lo veo más en el ámbito laboral, a veces los nombres tiene unas etiquetas que -“Ah no, un abordaje singularizado”- y es una llamada a un chiquilín para ver que tal, a mi me interroga que lo singularizado queda mucho más en términos gentiles sí, parece más académico, si yo empiezo a ubicar en algún abordaje singularizado todo lo que hago

con un sujeto, en esto que hablamos, también es una zona de riesgo. También es una apropiación de lo singular desde la intervención, más pura y dura. Algunos te dicen - “nosotros hicimos abordajes individualizados/singularizados”- y hablas con un adscripto o con alguien y te dice -“sí, lo llamé para saber porqué no estaba viniendo”- bueno, capaz que fue una acción de identificación, pero de una acción de identificación a un abordaje singularizado en un marco educativo, creo que son mundos distintos. Entonces ahí me parece que es lo rico de este tema, de ir encontrando cuando es que hay algo de lo educativo que opera, es decir, cuándo ese llamado se vuelve un acto educativo. Obviamente cuando es parte de una cadena, cuando es parte de que vos conoces ese entorno, cuando hablas con el otro y sabes que familia es, cuando lo convocamos para que vuelva en términos de hospitalidad y lo vas a recibir diciéndole -“che, mirá que yo te llamé”-. Hay algo, para mí, de lo singular, que cuando trabajaba de educador más en términos clásicos, que es eso de la complicidad, me permití entrar al mundo del otro, vos logras dialogar con ese mundo del otro y poder proponerle otras cosas. Ahí sobre todo con algunas situaciones más de vulneración de derechos, fuertes, los gurises están medio cansados de los técnicos o de todos los que vienen a proponerles cosas, parte de la validación, era cuando era un reconocimiento genuino, esto que te decía, de que salía de una intervención identificada como individual o puntual y empezaba a ver algo donde uno usaba elementos para que el otro sintiera confianza en que lo que estaba proponiendo era algo que lo reconocía realmente, que lo visibiliza. Me acuerdo de muchos gurises y gurisas, cuando uno les traía la historia, cuando uno funcionaba como alguien que le da cierto sostén educativo tanto tiempo ¿no?, vos le decías - “¿cómo te fue en el cumpleaños de quince?”- , es un acto que vos sabes que el otro fue a un cumpleaños de quince, sabes que para la otra persona, se lo traes a un ámbito de educación formal, lo convocas a que siga viniendo, entonces ahí se da, es como que singularizas para poder capturar algo del otro que te da confianza para seguir abordando. Eso se sostiene, en términos de lo que se plantea como una pedagogía de la cercanía, de la presencia, yo creo que esa línea de trabajo es súper importante para pensar este tema. Pero esta idea de la presencia y alguien que sostiene esa singularización, no pasa por una cosa puntual o administrativa de que hay que abordar esto.

- **En relación al ámbito institucional en el cual te desempeñas como educador/a social actualmente: ¿Consideras que existen lógicas institucionales que obstaculizan o impiden el desarrollo e implementación de lo planificado para el trabajo singularizado?**

E4: A ver, siempre hay una relación base de las instituciones, esto que yo te decía de la eficacia administrativa de las instituciones, despojadas de quién las administra. Hay algo de base de tiempos y recursos, esa es una primera lectura que uno tiene de cómo distribuimos estos recursos, en estos tiempos, para estas personas. Entonces ahí aparece que para poder pensar un abordaje singularizado uno requiere de explicitar esos porqué con mucha claridad porque va a requerir poner en competencia con estar con lo colectivo o tener un tiempo específico y demás. Ahí me parece que una de las cosas, esto más como pregunta ad hoc que te hago, pero a veces se piensa que lo singularizado siempre es sacando al otro de un espacio colectivo para poder trabajar, me parece que algo de lo que está bueno pensar también de lo singularizado es cuáles son los puntos de anclaje que puede tener, a veces puede ser lo grupal, los “yo”, internamente estoy pensando en el sujeto particular y es una propuesta que lo contempla en lo colectivo y no es exclusivamente sacándolo para generar un espacio más personal. Entonces lo que a veces opera es, para mi el primer problema es cuando un educador no hace un análisis de situación y no piensa lo singular como parte de lo que tiene que pensar en términos de abordaje, esa es la primer traba del educador o educadora. Luego creo que las instituciones ahí hay algunas temporalidades que hacen correr la ratio educador/persona, requiere que esté con el grupo. Yo creo que igualmente, si uno en la planificación lo tiene presente, lo singular ya está operando cuando estás trabajando, creo que si uno argumenta, esto que te decía, cómo se construye argumentación para desarrollar un abordaje que sea beneficioso para todas las personas. Me parece que está bueno trabajar en ese demostrar que, para todos lados, me parece que para la potencia también, capaz que para algunos chiquilines/as cuando uno piensa en lo singular, se puede pensar que queremos potenciar algo, como un acelerador de y que eso puede ser muy interesante, pero a veces en las instituciones lo que no hay son esos tiempos. Pero me parece que generando buenas argumentaciones, buenas planificaciones, mostrando esta idea del beneficio colectivo que a veces trae nuevos abordajes, trabajar en términos de

anticipación y no de emergencia, todos los que trabajamos con grupo sabemos que a veces las instituciones atentan con la singularidad por eso, está bueno saber algo de grupo, tener unas miradas, de Pichón Riviere, para entender algo de la grupalidad, sino también te perdés de entender lo singular si no entendés la grupalidad o lo que pasa en un colectivo. Ahí también hay como dos mundos, o más mundos, si estás en la educación formal, claramente, hay una construcción sobre la homogeneización, pero es una construcción histórica, es decir, ha sido pensada para que esa maquinaria funcione en ese lugar, entonces cuando uno trata de traer lo singular, va como contracorriente de lo que la institución espera. Igualmente eso va variando, si uno escucha los relatos de algunos profes, logran ver lo singular, lo que pasa que también, en general una cosa que sería interesante, es una actitud redistributiva de lo educativo, en el sentido de que vos a veces tenés los que operan por hiperpotencia o los que operan por déficit y te perdés a veces todas las singularidades, entonces me parece que hay algo de la mirada del educador o educadora de entender, eso de la redistribución de los tiempos, las potencias, de no caer en los estereotipos, de mover, de desarrollar una cosa sobre todo más en esta cuestión del reconocimiento y es muy importante cuando un otro, sobre todo cuando no es alguien de tu entorno familiar, te ubica, te genera esa mirada y esa cosa del reconocimiento que te va contando algo de lo que pensé para vos. Ahí las formas del decir son súper importantes, cómo uno va diciendo, se va acercando, va escuchando, conecta con el otro. Pero bueno, es eso, lo formal a veces tiene algunas cuestiones que son complejas, cuando yo trabajaba en la tesis de la maestría, la idea de lo inédito, para mi era un concepto que trataba de encontrar, esa cosa que para el sujeto era inédita y ahí había algo que era súper importante retomar, de que se estaba jugando algo nuevo, por eso te digo que está bueno toda la teoría de la experiencia, de entender que es una experiencia, cómo se construye, qué pasa, cómo lo educativo aporta, cómo se prepara para eso o no se prepara. Ahí con las instituciones creo que siempre hay que ir haciendo fuerza para seguir revalorizando lo singular y ahí me gustó que uses a Pennac porque es uno de los autores que a mi me gusta mucho, creo que "Mal de escuela", logra contar mucha cosa, nos ayuda a ver ese sujeto, nos ayuda a ver cómo le llega al otro. Una cosa que trae Pennac, es también uno pensarse en lo singular, eso tal vez porque soy psicólogo, me parece que el trabajo sobre uno/a misma es muy importante para poder tener conciencia de sí, si vos no tenes conciencia de tu singularidad, de tus

deseos, de tus falencias, de tu historia, difícilmente puedas dialogar con el otro en términos de potenciar al ser, porque vos le estás proponiendo algo que ni vos atravesaste, entonces me parece interesante que uno pueda lograrlo. Y en eso Pennac, una de las cosas que trae es mucho de, qué pasa en los días malos que él tiene, el arranca el acto educativo, la escena, porque la arranca mal él. Me parece que ahí es entender que cuando uno hace un abordaje singularizado, por eso es una zona que yo te decía que tiene que ser más cuidada, uno está más con el otro en el uno a uno y ahí uno tiene que estar más claro de cómo va a disponerse a trabajar con el otro, de cómo llega, cómo responde, por dónde va, cómo se va dando esa relación y cómo se sostiene. Yo creo que hay que seguir insistiendo, cómo dice Miniccelli, que también es autora de referencia para mi tesis, pero aparte me gusta leerla también porque es alguien que logra, ella trabaja más en un campo de las construcciones subjetivas, que es super interesante también cómo uno va incorporando algo del encuentro con el otro que va subjetivando. Me parece importante insistir en las grandes instituciones para demostrar lo singular, lo personal, el reconocimiento de tal persona en tal lugar. Ahí hay un chileno que también traía esta idea de cómo las instituciones en algún momento nos nombraban despersonalizadamente, a través de números, de apellidos, entonces de alguna manera, todo el tiempo nos van dando señales que nos van dejando sin ser quienes somos y nos convierten en algo más objeto, me parece que en ese sentido está bueno seguir insistiendo con perforar las instituciones en ese tipo de cosas.

- **Algo más que quieras agregar en relación a lo hablado o a la temática en sí?**

E4: Si, capaz que me gusta cómo lo vas encarando, me parece que está buena la propuesta, está bueno ir encontrando las cosas que decías vos de instituciones, como tratar de capturar algo de qué estamos queriendo decir, hasta ser cuidadosos con si es una intervención, un abordaje, si es un espacio, si es en colectivo, qué hay en esto de lo singular y sobre todo qué categorías lo van acercando, cuando uno piensa en lo educativo de modo singular, qué otras categorías me ayudan a pensar eso en el trabajo con el otro. Después con lo educativo formal, esto más por estar en la ANEP trabajando mucho tiempo, a veces los educadores sociales somos muy estrictos con la institucionalidad formal porque yo creo que a veces nos perdemos

de entender su institucionalidad, a veces vamos con esa cuestión más diagnóstica, todo los problemas que ves, todo lo malo que ves, los procesos, la directora y el adscripto no se qué; y es algo que no construye porque el educador social ya se ubica en un lugar diferenciado, porque veo otras cosas, porque tengo otros tiempos y no en un lugar de complementariedad de miradas. Entonces ahí queda en el lugar de no entender que hay detrás de esa institucionalidad en términos más fundacionales, para qué fue construida, para qué está, cómo es su organización, cómo es ser docente, cómo se han construido ellos, qué implica ser estudiante y qué implica serlo en esas familias. Es como que lo que ve el educador social es el efecto, a veces se pierde todo lo otro, la lectura que hace es estricta, porque ubica en un lugar en el que el otro no entiende y yo entiendo toda la lógica de lo social y de esa forma inhibe el trabajo colaborativo, que termina siendo equipos (docente, técnico, educativo) que operan por lugares diferentes. Entonces me parece que está bueno pensar estas cuestiones de lo singular pero para operar en términos de mezclarse con el otro, está buenísimo ver educadores sociales, pero también está bueno ver, si es en lo formal, cómo los docentes ven lo singular, capaz que hay puntos en común o puntos re distintos. O cómo de alguna manera esto que vos empezás a ver contribuye para pensar esto que te digo como una mirada más integral sobre el sujeto de la educación, lo que le pasa al sujeto en lo educativo, la resignificación. Después nada me parece que como adelanto, tu tutora te está acompañando así que me parece que está bueno que sigas preguntándote cosas, de ir viendo y actualizando autores, sobre todo porque cuando yo veía lo tuyo, quién sabe cuando yo hice la monografía fue como un tiempo de pienso de lo individual, no sé si vos hiciste todo el recorrido de los antecedentes, pero después paró y ahora volvió, es como una reedición, quince años después sobre los mismos fenómenos pero tratando de pensar lo de lo singular. Hay un momento de auge, está bueno, está bueno eso incorporar todo eso de que implica los singular, sobre todo insisto, eso lo veo más trabajando las políticas, que no pase como una etiqueta, una forma de nombrar, o que no es consistente. En eso me parece que es muy importante que lo singular sea consistente y no se confunda con "es un abordaje singular".

Entrevistado N° 5

Educador Social vinculado a un centro de referencia local.

- **Lo primero es que me cuentes ¿Cuál es tu principal experiencia como Educadora Social y donde desarrollas tu trabajo actualmente?**

E5: Bueno, cómo experiencia hace 22 años trabajo en INAU, entré a trabajar casi al borde de haber terminado la formación, concursé siendo estudiante avanzado y cuando ingrese a trabajar ya estaba titulado, o sea que la mayor parte de mi vida profesional o casi toda en realidad, estuvo volcada a inau. Después dediqué un breve período de 4 años a trabajar en un proyecto privado vinculado a una escuela pública, se financió un proyecto para incluir una propuesta socioeducativa en tiempo completo y luego he trabajado en la formación de educadores en el centro de formación de inau, una tarea a la cual, hasta el día de hoy, cada tanto tiempo hay algo de eso. Y bueno, estoy trabajando desde el año 2001, casi ininterrumpidamente, dando clases en la carrera de educador social, así que ha sido un recorrido interesante vinculado a la propia formación.

Actualmente yo trabajo en el centro de referencia local con la sigla a2 qué es la que trabaja INAU, es un proyecto de índole territorial qué trabaja todo lo que es la relación primaria que puede tener una familia, con la niñez y adolescencia, en un barrio, a nivel comunitario, algunos le llaman puerta de entrada, es un hombre que matiza un poco el significado de estos espacios, por el hecho de que se dice que es como el primer nivel de atención sí lo relaciono con ASSE, con la salud. Es donde se encuentran a veces miradas de familias por derivación judicial, o alguna policlínica de la intendencia o de salud que necesita profundizar algunos aspectos, de apoyo, hay también otras demandas qué tienen que ver con las comunidades de vecinos y vecinas, se trabaja abiertamente con las familias, porque en general el enfoque nuestro es en niños niñas y adolescentes en el predio familiar. Y después trabajé 10 años en hogares, en un centro de 24 horas, y bueno, es una experiencia muy interesante, desafiante profesionalmente el trabajar en una experiencia de 24 horas, el que volvería, si hubieran otras circunstancias, otra política programática del inau. Dónde estoy ahora, estoy muy bien, me gusta ese tipo de trabajo de atención familiar en territorio, por otro lado, a uno lo tironea de mejorar, perfeccionar y profesionalizar la atención de los gurises que viven 100% de su vida en proyectos

dirigidos por adultos en marcos institucionales, en este caso son de protección pero que por la práctica a veces terminan vulnerando muchos más derechos.

- **¿Realizaste o realizas prácticas singularizadas?**

E5: Sí, lo singular en nuestro trabajo, algunos lo piensan como algo excepcional, yo creo que muchas veces es la regla porque es muy difícil pensar propuestas educativas sociales solamente en generalidades, para grupos, sin atender la particularidad de los sujetos. Sí bien ahora toca trabajar un poco más en el relacionamiento muy cara a cara, con un dispositivo de atención territorial, a no ser que uno haga una actividad o un taller o algo muy puntual dónde agrupe familia, acá en general, trabaja muy cara a cara. En 24 horas la tendencia tendría que estar un poco más individualizada, más de que las dinámicas institucionales hacen que se disuelva un poco el sujeto en una grupalidad forzada por el hecho de la poca cantidad de trabajo educativo social dirigido fundamentalmente a la atención de los sujetos. Por lo general en 24 horas hay una disposición a trabajar en un formato de mantenimiento de los cuidados básicos, que tiene que ver con la alimentación, la cuestión higiénica básica y un poco más de pasar el tiempo, pero desgraciadamente son contados los proyectos que tienen alguna clase de atención a la singularidad, por eso que yo lo llamo como desafiante.

- **¿Para qué singularizar desde la educación social?**

E5: Bueno, me surgen varias cosas, yo voy a intentar no caer en tecnicismos, porque es muy tentador, doy clases de pedagogía social por eso te puedo empezar a mencionar autores, pero no es la idea hoy. La singularidad hace a lo que es la particularidad que tiene el descubrir las potencialidades que tiene cada sujeto y que de alguna manera por las circunstancias del medio o sociales, ambientales, todo lo que rodea a la vida del sujeto, el lugar donde nació, la situación de vida generada por la vulneración de derechos, lo que ha sido el legal acceso a la vivienda, a una salud acorde a las necesidades, la Salud Mental es una de las cosas sobresalientes en estas cuestiones de los padecimientos en cuanto a salud que vemos hoy día en niños y adolescentes. Hay muchos aspectos que hacen a la necesidad de ir hacia un sujeto que no es un sujeto abstracto, sino que es de carne y hueso, con una vida, necesidades, con un nombre, identidad, con una historicidad, y esas

particularidades son como marcas que permiten a un educador o educadora identificar las posibilidades de proyección, o sea, en un ideal algunos plantean de que debería haber una relación educativa tú a tú, en el sentido de una propuesta por sujeto, todos los programas que intentan trabajar, por ejemplo, la revinculación educativa, los programas que pueden ser de atención, la gran cuestión siempre termina en el debate con respecto a cómo atendimos a fulano, cómo vamos al meollo de la atención focalizada en las necesidades del sujeto o en algunos casos se podría también pensar en qué hay un debate un poco más duro, yo no lo tengo cerrado, vinculado a pensar los sujetos o las atenciones de familia como si fueran sujetos de la educación el núcleo familiar en sí, acá ya estamos hablando de más de una persona, estamos hablando de adultos y niños, distintas historias, todo eso es un debate un poco más fino pero creo que la particularidad hay que ponerla en práctica porque yo creo que si no estamos haciendo grandes intentos y trabajar generalidades no modifica abiertamente circunstancias que a veces pueden ser trabajadas cuando hay seguimiento en trayectorias educativas, laborales, de revinculación familiar, qué no se puede dejar como en una especie de bolsa las necesidades que todo el mundo tiene y punto, hay que trabajar el uno a uno.

- **La mirada pedagógica singular, supone uno- entre otros- de los anclajes que permiten consolidar el ejercicio profesional del Educador Social... ¿Cómo definirías ese término? ¿qué podrías decir sobre eso?**

E5: Aquí es innegable tocar algunas cosas que me parecen de orden, digamos, los autores que intentaron descubrir, dedicados un poco a la pedagogía social, a como, por lo menos descubrir herramientas para los que trabajan en la educación y cuando digo todos los que trabajan en educación no hablo solamente de los y las educadoras sociales, porque las reflexiones donde nosotros partimos también es un campo que compartimos con varias profesiones y en ese sentido la singularidad aparece como un debate fuerte cuándo se habla, por ejemplo de descubrir, hay un autor famoso, Herbart, que hablaba de descubrir al sujeto y también algo que me parece que es muy importante, es el tema de marcar como pauta fuerte, el hecho de demostrar a través de lo que es la actitud del educador las fortalezas de lo que tiene que ver con la relación vincular. La relación vincular es una relación única, existe cuando se produce el tú a tú en la educación social, es decir, no hay dos

relaciones vinculares educativas iguales, o sea, por cada sujeto de la educación si uno se pone a trabajar profesionalmente va a identificar determinadas formas de encuadre que le van a permitir proyectar con ese sujeto, él o ella, en base a sus potencialidades y probar. Porque también hay que ver que la pedagogía social herramientas que tiene la pedagogía, no son ciencias exactas, o sea, cómo podemos pensar que es un sujeto acabado cuando apenas le conocemos hace unos meses, un par de días, a veces tenemos la oportunidad de estar presentes un año o dos años, una pequeña parte de su vida vamos a trabajar estando presentes, y sería muy idílico pensar que por solamente nuestro contacto, nuestro carisma o algo así van a producirse algunos cambios. Creo que ahí hay que hacer un trabajo de indagación, cuando el sujeto de la educación se nos plantea desde un no, no pensar que eso es una clausura, es también una habitación, que el sujeto se nos resista en la relación educativa implica un desafío profesional no un abandono del proceso. Esos me parece que son los desafíos fuertes cuándo tenemos que justamente, a ver, decía este autor, " descubrir el sujeto y no pre fabricarlo", no tenerlo como una cuestión hecha, a medida, digamos ese es nuestro trabajo, incluso muchas veces cuándo probamos algo vamos a perder o a fracasar en algún intento vamos a tener que probar de vuelta y ver que no es tampoco culpabilizar al sujeto, hay muchas cuestiones a veces que necesitan ser trabajadas y por último el sujeto. En el ámbito familiar se lo ve claramente.

- **¿Existen criterios o aspectos tenidos en cuenta para decidir el abordaje de una práctica singularizada? ¿Cuáles?**

E5: Bueno si en un primer momento creo que hablando de la experiencia y no tratando de buscar referencias teóricas en este caso, creo que hay una cuestión importante que es el hecho de que todo sujeto, digamos, toda persona, niño o niña adolescentes o jóvenes, potencialmente pueden cambiar sus miradas, sus prácticas, su forma de comprender el mundo a través de llevar adelante determinadas experiencias, el poder interpelar-se implica, con esto me posiciono en un lugar que difícilmente me cierre a pensar de que deba dejar atrás o tirar la toalla en el campo de las capacidades educativas del sujeto. Creo que, por ejemplo cuando hay episodios agudos vinculados a la Salud Mental o determinadas situaciones que la educación social no está pudiendo quizás encontrarle la vuelta, para decirlo claramente, necesitamos trabajar con otros profesionales de otros campos para

reforzar determinados aspectos, estoy pensando que a veces en la necesidad, como decíamos, de instrumentos vinculados a la salud mental en nuestro campo son importantes. Cuando trabajamos en dispositivos de tipo situación calle o cuando trabajamos la ruptura de vínculos familiares profundos, y lo que genera eso en la niñez. También algunas situaciones de maltrato y abusos en varios espacios generan en la profesión que trabajamos, determinados aspectos que necesitan cuidados, entonces yo creo que ahí uno tiene que pensar que la educación social no todo lo puede, pero no puede cesar, no puede limitar la capacidad que podemos tener en cada sujeto de descubrir aquello que le permita superar una situación extremadamente complicada de vida. Difícilmente la población, los sujetos de la educación no vienen a nosotros así por generación espontánea, vienen a nuestros proyectos porque hay una situación extremadamente grave que ya aconteció, una sospecha de derechos vulnerados, vinculado a su bienestar, hay algunos adultos que generan violencia sobre esos niños y niñas, osea nos estamos encontrando con una situación extremadamente compleja, que lastima, que generalmente defraudó un mundo adulto en el cual un muchacho o una niña termina, en la mejor parte de su vida, como en la adolescencia, termina viviendo junto con otros en un dispositivo de 24 horas porque ningún adulto responde por ellos o ellas. En esas circunstancias llega la educación social, yo digo que no somos ni podemos compararnos con un superhéroe, lo que pasa es que necesitamos poner a prueba todas las herramientas y eso es un desafío profesional fuerte, el no rendirse, no , no tirar la toalla cuando pensamos que ese chiquilín no está o lo único que nos encontramos es un no, o una negativa o una salida a veces es un hogar, implica que hay que seguir probando, después bueno, están los límites institucionales, hay determinadas cosas que hay que identificar y los límites éticos también, cuando uno dice voy a probar mil cosas, sí, uno prueba mucho, el límite es el sujeto en este caso, no hacer cuestiones que también puedan rozar, desde todo punto de vista, con los intereses del sujeto, eso se llama cuidar. Me cuesta sinceramente ponerme a pensar el no se puede, a veces hay que trabajar con otros, nosotros le damos mucha prioridad a las duplas, por ejemplo yo en mi servicio intento siempre, desde que trabajé en un hogar y cuando trabajo en contexto de familia, de trabajar en dupla o con otro compañero o compañera, no trabajar solos porque trabajar solos es tener un diálogo consigo mismo nada más y siempre la mirada del otro, el dialogar sobre las situaciones más complicadas que tenemos es una fórmula para tratar de decir bueno sí, vamos a

probar un plan B, si no plan C, plan D, distintas perspectivas para atender una situación que no se resuelve simplemente con una propuesta sola.

- **En base a tu experiencia ¿Cuáles son las estrategias o herramientas metodológicas implementadas que dieron sentido o planificación a tus prácticas de singularización?**

E5: Yo diría que todas las que se dispongan desde una perspectiva socioeducativa, no descartar ninguna a priori, sino por ejemplo muchas veces comenzamos con una simple entrevista para conocer, pero ese momento depende el marco institucional depende del marco institucional digamos ¿no?, si es en 24 horas quizás no es la mejor forma hacer una entrevista en las primeras horas en que el niño, niña o adolescente llegan a un espacio donde generalmente van a llegar muy tensionados, osea quizás ahí la primera llegada sea compartiendo un espacio como una merienda, una cena, hacer una presentación del niño o niña junto con los demás y presentarse uno mismo, ver el momento de la palabra, medirla en base a lo que el otro requiere conocer. Yo siempre digo a todo el mundo que es muy importante en la relación singular que tu conozcas en primer lugar el nombre de la persona con la que estas hablando, que reconozcas de donde viene, ciertos aspectos, digo esto porque me he encontrado con chiquilines en situación de 24 horas que a los quince días de haber llegado, la mitad de los educadores no saben su nombre, lo digo enserio, te dicen el bajito, el gordito, la que llora mucho, cuando uno nota eso, significa que el educador lo que hizo fue estar de paso en esa institución, haciendo pasar el tiempo y ponga al sujeto como una cosa más del paisaje, osea, no va a la relación singular. Acá hay un problema que claramente, a veces los dispositivos, encierran contradicciones en sí mismo, con esto del amontonamiento en lugar de la organización, en vez de pensar los proyectos no por la cantidad que atienden sino según las propuestas que contengan y la capacidad de generar mejores trayectorias con los niños y niñas. Esto lo pongo en paralelo con proyectos de inclusión socioeducativa, cuando yo trabajé en una escuela, la idea nuestra era generar un ámbito de trabajo con familias donde la idea era singularizar la relación entre la escuela y la familia. Parece que en la primera infancia la familia participa en varios lugares, los padres se integran, el niño tiene identificación con una familia, con una

mamá y un papá, parece que cuando llega a primaria y cada vez que vaya avanzando más, de primero a sexto va desapareciendo más la familia. En primer año se hacen algunas actividades, ahora, después que la familia empieza a preguntar algunas cosas, parece como que incomoda en la escuela, ni hablar del liceo o la UTU y eso de alguna manera es negar la cierta singularidad que necesita el niño o el adolescente para poder ser atendido. En ese sentido, como herramientas, la relación vincular es muy variada, me acuerdo con esto de una anécdota de Clausen, donde su presentación fue a través de un partido de fútbol, porque en realidad él había intentado hablar con muchachos en una propuesta de un viejo internado del Consejo del Niño estoy hablando, como la Martirené, -dijo- "viendo que no me daban mucha pelota", muchos se acercaban, te miraban con desconfianza y él quería llegar a ese grupo de adolescentes que lo miraba con mayor desconfianza que era justamente el grupo que tenía más influencia sobre los demás gurises. Y ahí, sufriendo alguna patada que otra, algún empujón, lo iban probando a ver a donde iba a ir, si se iba a tomar eso en serio o no ese rol que exige el mundo de los gurises, es un adulto que responde justamente a las necesidades en esa cuestión vincular que precisa. La relación vincular se planifica, tenemos que saber justamente lo que algunos denominan como la buena distancia o por lo menos conocernos, en esa cuestión que creo también es una herramienta sociopedagógica muy fuerte esto de medir la distancia en la relación educativa porque implica que vas a estar trabajando sobre las necesidades afectivas del otro, porque la relación vincular es afecto, o sea tengo que entender que esa relación vincular educativa tiene un comienzo y un fin, entonces esto que estoy hablando, tiene que ver más con el campo de las metodologías más que las técnicas, tiene que ver con la forma en la que la llevé adelante, porque después en cuanto a las técnicas, dependiendo de las circunstancias, voy a estar ahí, creo que a veces es necesario adaptar primero el proyecto y a las necesidades de los gurises. A veces las entrevistas son la primera forma que tenemos después, cuando viene un adolescente o un niño a un centro, a veces las mejores experiencias en las cuales los chiquilines entran en diálogo con uno, no justamente en una entrevista, o en un tu a tu mediado por una mesa, sino en una acción recreativa, es en un festejo de cumpleaños, justamente es en eso tan rico cómo es acompañar a un niño a una institución educativa cuando va a ingresar por primera vez cuando está en un centro 24 horas. No es andá, llegó o que lo acompañe otro niño, es que lo acompañe un

adulto en ese tú a tú, te da un intercambio muy rico, que yo creo que es eso lo que sella muchas veces la forma de vincularse con los sujetos.

- **En relación al ámbito institucional en el cual te desempeñas como educador/a social actualmente: ¿Consideras que existen lógicas institucionales que obstaculizan o impiden el desarrollo e implementación de lo planificado para el trabajo singularizado?**

E5: Bueno Sí, esa pregunta está muy buena, es una pregunta que quizás aparece más veces en los debates que tenemos en los ámbitos dónde desarrollamos nuestra práctica profesional, por lo menos desde mi punto de vista, no puedo hablar de todos. Está discusión La tuve ayer, anoche con un grupo de compañeras y compañeros de distintos centros de referencia de Montevideo, qué pasa cuando en realidad el mandato institucional focaliza por ejemplo en una penalización de las conductas vinculada a los sectores excluidos y que de alguna forma expulsados de los distintos dispositivos sociales y que la forma de relacionamiento con los mismos sea él control absoluto de sus situaciones cotidianas a través de los dispositivos donde trabajamos educadoras y educadores sociales cómo también trabajadores sociales, psicólogas. De alguna manera nuestro enfoque de trabajo con la comunidad realmente es un enfoque que intentamos aportar a las fortalezas que la comunidad puede tener para garantizar los derechos de los gurises y para nosotros el principal lugar para garantizar los derechos de infancia y desarrollo así como las potencialidades, son las propias familias, no una institución construida artificialmente bajo los intereses de bueno, de intentar atender, modificar determinadas conductas que están ahí, que si algo de eso tiene que haber, pero cuidado cuando atrás se intenta culpabilizar todo el tiempo a los sujetos. Cuando hablamos de familia generalmente estamos hablando de mamás con muchos niños que prácticamente están ejerciendo su rol materno en solitario sin una estructura familiar de acompañamiento, a veces hay una abuela, un abuelo más, no mucho más. Y esto tiene que ver con las condiciones ambientales, sociales y económicas, y ahí tenemos una institución, lo visto en los últimos años, quizás no pronunciándose mucho que cuando se habla de garantizar derechos lo que implica es una judicialización y la judicialización es el último paso y no el primero en los procesos de atención familiar, cuándo en estos momentos se están de alguna forma normalizando que es la forma en que muchas veces la familia están siendo

observadas, atendidas, visualizadas. Y eso de alguna forma va en detrimento de trabajar en forma de procesos, cuando vos hacías recién la pregunta sobre las técnicas, bueno, nosotros trabajamos en procesos, los procesos nunca son lineales, tener idea que nosotros no podemos muchas veces plantearnos calendarios artificiales para el cumplimiento de metas, sí bien podemos tener pautas en cuanto a tratar de respetar mucho a las singularidades de los sujetos y las familias en cuanto a los tiempos me parece que es muy fuerte. Nosotros siempre nos opusimos a que se nos dijera que tuviéramos resultados en treinta días o en noventa días, hacer eso, depende que, sacar una cédula, se puede sacar en treinta días, no hay problema, ahora pensar que se van a modificar conductas vinculadas a la crianza y pautas relacionadas a la vinculación de esos niños en ámbitos socioeducativos, solamente porque se los siga o se los inscriba, eso es un formulismo. Entonces las tensiones con nuestros proyectos existen, los marcos institucionales, como te dije, estigmatizan con la judicialización. En la relación educativa, yo lamento muchas veces cuando en las escuelas nos llaman por teléfono, nos digan, sí tenemos un problema de un niño que no está viniendo, perfecto, vamos a conocer que pasa al mismo tiempo, te dicen, como nos mandó el protocolo, ya fuimos y elevamos a primaria para que sea una denuncia y se judicialice. Osea, me acabo de enterar que al mismo tiempo que nos llaman a nosotros para empezar a trabajar, hicieron una movida a nivel judicial, con lo cual lo más probable es que esa familia o se bloquee o ponga a la escuela como una amenaza. Este tipo de cuestiones hay que saberlas trabajar con mucho atino profesional que a veces te lo da la experiencia pero también los marcos teóricos con los que contamos para poder trabajar. Yo creo que acá la mejor sugerencia que puedo hacer en este caso es nunca pararse de una concepción de nosotros juzgar a las familias, no hacer juicios a priori de cada niño/a en su singularidad, darse tiempo para conocerlas/o, tratar lo menos posible de generar intervenciones invasivas, desde el punto de vista de respetar lo que son los tiempos de las familias. Nosotros por ejemplo no somos muy afines a las visitas como a veces el trabajo social tiene como muy afincado eso de la observación de la casa, a ver si está más o menos complicada, sucia, ese tipo de punto de vista hay que tener cuidado, una cosa es que me inviten y otra es que yo me meta. Entonces, ese aspecto tiene que ver mucho con cómo establezco la relación educativa. La relación educativa, si bien es una relación en donde el sujeto tiene que aceptar ser parte de la misma, es nuestro trabajo, porque a veces en nuestra carrera se dicen

como determinados cliché, como que el sujeto tiene que de alguna forma aceptar, sí pero el sujeto acepta la relación educativa luego que el educador social hace un montón de invitaciones, tiene que siempre tener la pauta de tomar la iniciativa, no esperar que el sujeto mágicamente se transforme en sujeto de la educación. Eso también se hace en un trabajo que no implica acordar todo con el sujeto sino invitarlo a ser parte, cuestionarlo, estar presente ahí. Pero bueno, tomando en cuenta las dificultades que muchas veces, yendo a tu pregunta, los marcos institucionales no son garantes de los derechos de los chiquilines sino que muchas veces las políticas sociales que hemos conocido y las que a veces dicen garantizar derechos como pasa en el propio INAU terminan vulnerando muchos más de ellos, por tecnicismos, por judicializaciones que no deberían haber sido en esos momentos o que no garantizaron tomar en cuenta los intereses de los sujetos sino solucionar otra cosa. Entonces nos encontramos con esas dificultades que la educación social también, muchas veces sola, no debería tomar, sino que debería también trabajar con otros para lograr un enfoque más integral, para vislumbrar las potencialidades de con quienes trabajamos. No sé si te pareció por acá, si querés me re-preguntas de algo que no te haya quedado claro.

- **Como último momento de esta entrevista dejo un espacio por si quieren agregar algo más o reafirmar algo que dijeron, en relación a las preguntas o la temática en sí.**

E5: Está buena la temática, me llama la atención, te agradezco Maria José porque pocas veces nos han preguntado así tan concretamente, incluso me costaba en un momento decir a ver como le digo, porque yo tampoco quiero quedar como una especie de recetario no, más allá de que a veces, esto de decir aprenderse primero el nombre, tratar de descubrir al sujeto, todo eso es algo que siempre le digo a todo el mundo, tratar de no venir con un proyecto pre-armado. Osea, es muy difícil igualmente esto, porque en general las exigencias a nivel de marcos institucionales son muy inmediatistas o muy resultadistas y ese tipo de elementos, a la larga, terminan frustrando más a los sujetos que intentando pensar. Y bueno nosotros tenemos por otro lado una tensión que es, esto que te estoy diciendo no es muy fácil decirlo, decir nosotros queremos pensar en procesos y no en resultados, entonces te van a decir, bueno está todo bien pero vos no podes tener tres o cuatro años una

familia y no ver cambios. Bueno, es verdad, eso es algo que uno se cuestiona y cuestiona a las familias también. Cuando estoy hablando de cambios significa que si los chiquilines no están vinculados a un centro educativo, ponerlos a pensar en estar en uno de los treinta proyectos que puede haber relacionado a vinculación educativa que existen, osea no rendirse cuando nos veamos muy sobrepasados por los problemas que hay en nuestro campo, siempre tratar de tirar una piola entre compañeros, me parece importante el no trabajar solos, la intervención aislada no existe, como no existe el sujeto aislado, siempre es parte de alguna dinámica, familiar, grupo de amigos, grupo de pares, pareja, tiene que haber siempre referencias. Nosotros eso siempre lo trabajamos. Mi reflexión va por ese lado, la educación social, la veo como en este momento una profesión necesaria, pensando en los sujetos, ellas y ellos que de alguna manera muchas veces la palabra no es escuchada, no significa con esto sustituir al sujeto, sino garantizar las condiciones para que de la pelea, condiciones que a veces parecen inamovibles. Esto me parece que es una reflexión que quisiera dejar, que el sujeto piense que las condiciones no son imposibles de cambiar, pero nuestra profesión no es moralizante, luchar bajo todas las condiciones posibles, si tenes que discutir con autoridades y darle herramientas al sujeto para que discuta a fondo, defendiendo su derecho, hay que hacerlo. Que cuestionen a las instituciones y a las políticas públicas, no hay que tenerle miedo a la institución y al conflicto cuando tiene una finalidad socioeducativa, eso me parece importante para enriquecer las prácticas de una población consciente y no sumisa, por eso yo te decía temprano que el no, no significa abandonar, significa un desafío, que tenemos que ser mucho más ingeniosos, cuestionarnos nuestros métodos de trabajo y reafirmar de nuevo la invitación a ser parte. Eso es una tarea permanente digamos.