

Encrucijadas del encuentro con el otro, una mirada desde la Educación Social a la problematización del vínculo en la relación educativa.

Estudiante: Pamy Bellusci

Tutor: Walter Willian López

Consejo de Formación en Educación

Instituto de Formación Docente de Rivera "Victoria Sabina Bisio"

16 de diciembre de 2021

Título: Educador Social



“[...] De hecho –y metafóricamente–, la banda o cinta de Moebius no es sino la frontera de un agujero que, curiosamente, da dimensiones espaciotemporales para la significación de lo propiamente humano.

En este ensayo les proponemos un recorrido, una caminata, sobre esa metafórica cinta. Por momentos parecerá que estamos en su exterior: referencia a un mundo en apariencia externo. En otros apartados, en cambio, será cuestión del mundo interno. En realidad, ambas bandas son la misma superficie. Adentro y afuera coinciden y hacen al sujeto. Referirse a un punto siempre alude a otro. El ir y venir es constante [...]” (Frigerio, Diker, 2005:12)

Agradecimiento:

A quienes persisten a pesar de las dificultades,
sabiendo que cada día representa una oportunidad.

A mi familia.

A la educación pública uruguaya. Gracias, por tanto.

Tema: La problematización de los conceptos vínculo y relación frente al posicionamiento del Educador Social.

Resumen

El presente trabajo de monografía realiza un análisis sobre los sentidos asignados por la literatura a las nociones de vínculo y relación para pensarlo pedagógicamente en el marco de la relación educativa en Educación Social. Partiendo de los objetivos, se realiza un estudio analítico de carácter reflexivo pedagógico, sobre los conceptos de vínculo y relación para la Educación Social, en el cual, lo central tendrá que ver con estudios de diferentes autores, en lo cual, los acelerados y complejos cambios que se están produciendo en la sociedad actual constituyen diferentes procesos y desafíos socioeducativos, que entendemos requieren ser analizados desde diferentes perspectivas y discursos educativos.

Incurción a partir de la cual se ha establecido relaciones y comparaciones poniendo en escena el desarrollo específico del tema, vínculo y relación. Éstos se conjugan, se plasman en lo que hoy componen los capítulos que se invitan a leer y de ahí se parte a pensar, por un lado, cuáles son los aspectos comunes entre ambos, y, por otro lado, cuáles son las tensiones. Los enfoques planteados en la lectura de la monografía aportan herramientas teóricas y metodológicas que, a modo de reflexiones, pretenden contribuir a la problematización de las prácticas educativo sociales en relación a ese tópico.

Palabras claves: educación, educación social, vínculo, relación educativa, agente de la educación, sujeto de la educación.

Índice.

Capítulo 1

Introducción	
1.1. Presentación del tema.	7
1.2. Antecedentes de abordajes	8
1.3. Objetivos: Generales. Específicos	8
1.4. Estrategia metodológica	9
Capítulo2. Desarrollo. Situar la acción educativa social. Inscripción política entorno a lo educativo	
2.1 Dispositivo Escolar Reproductor	10
2.2 Dispositivo Escolar Productor	11
2.3 Dispositivo Escolar y subjetividad posestatal.	11
2.4 Dispositivo Escolar y el pasaje a un nuevo escenario	12
2.5 Sistema Educativo en Uruguay. ¿Educación? o ¿Educaciones?	14
Capítulo 3. Pedagogía y Educación Social. Los sentidos pedagógicos de la educación social. Una mirada necesaria	
3.1 La crisis mundial de la educación y sus alternativas	16
3.2 Posicionamiento paradigmático entorno a la pedagogía y a la Educación	18
3.3 La educación como campo de problema de la pedagogía y Educación Social	20
Capítulo 4: Lo social y lo educativo en la profesión	
4.1 Educación	25
4.2 El entretejido entre educación y transmisión	26
4.3 Desentrañando una educación adjetivada	26
Capítulo 5: La relación educativa y su inscripción en el modelo de Educación Social	
5.1 Marco institucional	29
5.2 Metodología	29
5.3 Agente de Educación Social	30
5.4 Contenidos de la práctica educativo social	32
5.5 Sujeto de la educación	32
Capítulo 6: Vínculo y relación en la cinta de Moebius.	
6.1 La conceptualización de la relación educativa en la formación en Educación Social	34
6.2 El término vínculo como concepto teórico del campo psicosocial.	36
6.3 El término relación como concepto teórico pedagógico	39
6.4 Educación y Psicología ¿Un dialogo posible?	40
6.5 Desatando Nudos. Claves de la lectura entorno al vínculo y relación educativo	42
6.5.1 La transferencia en el vínculo y su incidencia en la Relación Educativa.	43
6.5.2 Asumiendo la lógica de lugares	44
6.5.3 Encuentros y desencuentros entre vínculo y relación (educativo)	46
Capítulo 7: Conclusión	
7.1 Reflexión	48
7.2 Líneas de acción	54
7.2.2 Sobre la formación de educadores sociales	54
7.2.3 Sobre las prácticas educativo social	55
7.3 Palabras Finales. Entretejiendo nudos	56
Bibliografía	57

Introducción

En la lectura de la monografía se encontrarán con siete capítulos. Visualizarán en el primer capítulo el tema de la monografía, sus antecedentes, objetivos y la metodología utilizada.

En el segundo capítulo, se trata de situar la especificidad del tema monográfico en la trama histórica de las concepciones en torno a la educación. Desde ello, se va a componer el capítulo en cinco puntos, comenzando por presentar las claves que configuran y constituyen el marco de referencia, partiendo del recorrido histórico del sistema educativo, identificando algunas vertientes teóricas contemporáneas y posicionamientos en torno a la función social de la escuela. A la luz de la mirada histórica van a vislumbrar un espacio de análisis del dispositivo escolar como reproductor de desigualdades, en el segundo punto, encontrarán que en los dispositivos escolares no solo se reproduce, sino que también se producen subjetividades y en el tercer punto, nos adentramos algunos cambios, producidos en ello a partir de lo que denominaremos desvanecimiento del Estado Nacional, entrando en crisis la potencia subjetivadora de ciudadanía. En el punto que sigue verán aspectos significativos de defensa hacia la escuela y por qué se asume que hay una dimensión de potencia transformadora y de cambio. En el último punto del segundo capítulo encontrarán una confrontación de dos nociones sobre educación, por un lado, la formal y por otro la no formal, arribando a una perspectiva que, con esta dicotomización de la educación, sosteniendo la postura que la educación hay una sola.

En el tercer capítulo visualizarán cómo se sitúan las coordenadas para justificar la elección del tema con el fin de desarrollar una puesta al día de cuestiones pedagógicas. En este capítulo se encontrarán con tres puntos: en el primero, se expondrán nuevas circunstancias en el estudio de la educación. La escuela, mantiene su importancia, pero, se encontrarán con que ya no es el lugar exclusivo de lo educativo. En el segundo punto, verán el planteamiento de una forma de entender teoría y práctica desde un pensamiento paradigmático socio crítico, en el tercer punto encontrarán la exploración de nuevos campos de la pedagogía social y las posibilidades reales de intervención de la educación social en diferentes campos. Esta última refiere a la teorización sobre pedagogía social y educación social como un acercamiento a aquellas claves que configuran y constituyen un marco referencial a la hora de pensar la educación en general y el tópico de esta monografía en particular.

Siguiendo este marco, descubrirán que el cuarto capítulo se ocupa del papel que juega la educación social en el campo de lo educativo desarrollando tres puntos: En el primero verán mi posicionamiento a la hora de reflexionar acerca de educación, es, en el segundo punto que descubrirán un diálogo entre transmisión y educación arribando a la conclusión que son dos antónimos. En el último punto hallarán la formulación de posiciones y discursos que suman la adjetivación de lo social a la educación.

Continuando con el lineamiento, en el quinto capítulo se encontrarán con la conceptualización del modelo de educación social y los elementos que lo constituyen, desarrollado en cinco puntos. En el primero, percibirán que se entremezclan olores, colores que traen consigo una historicidad, promoviendo que los sujetos ensayen unas experiencias y narraciones significativas, dentro de encuadres normativos denominándose marco institucional. En el siguiente elemento concebirán la instrumentación de una metodología que requiere una mirada amplia respecto a los escenarios posibles para la acción educativa. En el

tercer punto visualizarán quién es el profesional que tiene a su cargo o responsabilidad de realizar acciones educativas en educación social, denominado “agente”, continuando se encontrarán con los contenidos que son inseparables del para qué y el cómo de la transmisión". En el siguiente punto, se encontrarán con otro elemento del modelo de educación, el sujeto de la educación, situándolo como sujeto de derecho.

En el sexto capítulo, visualizarán una multiplicidad de factores que ponen en escena el desarrollo específico del tema, vínculo y relación. Este capítulo como verán se desarrolla en cinco puntos: en el primer punto encontrarán la configuración de la relación educativa en el campo de la Educación Social en Uruguay, en el segundo se abordará el concepto teórico de vínculo explicitando la postura de diferentes autores sobre el campo psicológico. En el tercer punto se visualizará el concepto de relación sobre un marco teórico pedagógico, es en el cuarto punto que aventuramos que la educación y el psicoanálisis guardan una relación recíproca entre sí. En el quinto y último punto versará sobre aspectos claves de lectura entorno al vínculo y relación (educativa) dividiéndose en tres ejes, por un lado, la transferencia en el vínculo y su incidencia en la relación, por el otro se enfocará un recorrido que permita a los educadores asumir una lógica de lugares, arribando en el último eje a un debate poblado de encuentros y desencuentros entre vínculo y relación (educativa).

Abordaremos el capítulo de cierre organizándolo desde tres dimensiones de análisis explicitadas en el capítulo siete, de forma de establecer conclusiones sobre cada una de ellas.

Siguiendo lo expuesto hasta el momento se infiere un posicionamiento teórico en reflexiones finales que son un elemento central del estudio realizado; conteniendo un corrimiento en la forma tradicional de comprender las nociones teóricas de vínculo educativo y relación educativa en la formación de Educadores Sociales y en mi propio proceso formativo.

Continuando visualizarán dos líneas de acción, que, dadas las características del tema y la modalidad monográfica, adquieren la forma de reflexiones para la profesionalización y al acompañamiento pedagógico desde el profesional de la educación social, centrándolas en una de las muchas y diversas encrucijadas.

Es en el último punto que se encontrán con palabras finales que hace mí proceso sobre el tema tratado en esta monografía.

Capítulo 1

1.1 Presentación del tema

El tema que será abordado, “la problematización de los conceptos vínculo y relación frente al posicionamiento del Educador Social”, da cuenta del explorar y problematizar de que forma la educación social está atravesada por las encrucijadas de un entre, más específicamente de un desencuentro entre vínculo y relación (educativa).

Las motivaciones para desarrollar este tema, están dadas por mis experiencias laborales en el campo de la Educación Formal y No formal (más adelante hablamos de que “educación hay sólo una”) en las que innumerables encuentros grupales e individuales con niños y adolescentes, en una multiplicidad de escenarios como ser, barrios, calles, visitas a hogares, plazas, internados, escuelas y los FPB (UTU), me han interpelado constantemente en el desafío de establecer una relación con calidad educativa, de generar un espacio educativo, un encuadre adecuado para la relación, a veces en situaciones muy adversas.

Desde ello, se da la convicción de haberlo logrado en ocasiones y haber fracasado en otras, sin embargo, la inquietud al respecto cobra fuerza frente a la posibilidad de un estudio en profundidad al respecto con la escritura del trabajo monográfico.

En el mismo, se desarrolla la temática encuentros y desencuentros del concepto vínculo y relación (educativa). El propósito de la monografía es analizar los conceptos de vínculo y relación como elementos estructurantes de la práctica educativa en general y de la relación educativa en particular, asumiendo en primera instancia como dimensiones conceptuales diferentes, que producen efectos en la práctica cotidiana de los educadores sociales.

Los vínculos entre seres humanos dejan huellas, atan, así sea por un momento. Bajo esta mirada, el vínculo educativo, sus posibilidades de emergencia y los avatares que atraviesa, de alguna manera, invitan a responder, a pensar, a revisar, a redefinir el saber, sobre una lectura reflexiva. Provocan interrogantes sobre las condiciones en que se establece la relación educativa a partir de las cuales resulta inevitable y necesario comprender y mejorar el devenir del acto educativo. ¿Cualquier encuentro se constituye como significativo?, ¿será posible, a partir del vínculo, construir espacios que inviten a los sujetos a estar y permanecer allí?, ¿constituye un punto fundamental en el devenir del acto educativo? De una manera u otra, son aspectos relevantes en las configuraciones que adquieren las prácticas socioeducativas.

Desde ello, se optó por realizar una monografía de compilación. Según la perspectiva de Finquelievich (citado en la pauta monográfica CFE 2020), la misma implica que

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 (p. 3)¹

Para el abordaje específico del tema propuesto, fue necesario tomar posición hacía una mirada que aborda, a la Educación Social como el tercer espacio educativo², dando inicio a

¹ Disponible en la pauta monográfica del CFE. Acta N°37 Res. N°15. (2020)

² Se utiliza aquí la noción de tercer espacio educativo siguiendo a Miranda 1997 señalando que es una configuración educativa dinámica, enmarcado y desarrollada en lo social.

un ejercicio de posicionamiento, no a la luz de demarcar fronteras, de ubicar un ordinal determinado a la educación, sino asumiendo el tercer espacio, como un espacio de realización configurativa de la Educación Social.

Interrogarse sobre condiciones en que se establece la relación educativa resulta inevitable y necesario para comprender y las prácticas educativo sociales a la luz de la discusión propuesta.

1.2 Antecedentes de abordaje.

Realizada una exploración bibliográfica inicial destinada a detectar las producciones específicas sobre el tema, comprobamos la escasez o nulos antecedentes sobre el mismo.

Sobre la exploración de trabajos académicos de egresados en educación social, tanto del CENFORES INAU como del CFE no encontramos ningún trabajo que verse sobre la temática que nos interesa encontrando en algunas que el tema se toca de modo tangencial sin constituirse en un antecedente específico, entre ellos, “La palabra un vínculo para la socialización” (Ana Diaz: 2005), “Rol del Educador Social en el vínculo con la Familia del niño” (M.de los A. Balbiani: 1995)

La búsqueda de antecedentes se orientó, en primer lugar, a las producciones nacionales, encontrándose en Espiga, H. López, W y Morales, M (2012) y Miranda, F (1998) un texto que, no aborda específicamente sobre el tema, pero, generan ciertos antecedentes que permiten desplegar especificidades sobre el tema elegido.

En un segundo lugar se buscan trabajos de producciones internacionales en el cual no se han encontrado bibliografía específica relativa a la problematización de vínculo y relación en el marco de la relación educativa.

Asumimos que es altamente probable que lo que se propone en esta monografía puede haber sido tematizado, discutido, en infinitas oportunidades en tanto es un tópico de relevancia particularmente en los espacios curriculares de práctica en la formación de educadores sociales, pero no hay producciones académicas al respecto.

1.3 Objetivos

Objetivos General:

-Contribuir al discernimiento conceptual en la relación educativa de las nociones teóricas de vínculo y relación.

Objetivos Específicos:

-Realizar un estudio bibliográfico analítico de los conceptos vínculo y relación anclados en la reflexión pedagógica.

-Identificar coincidencias y tensiones entre vínculo y relación educativa desde diferentes corrientes.

-Análisis de los posibles efectos que producen en la práctica educativo social.

-Visualizar líneas de acción para la problematización del tema en la prácticas educativo sociales.

1.4 Estrategia metodológica

En consideración a la naturaleza del tema planteado y sus objetivos, la modalidad monográfica es el estudio bibliográfico analítico de compilación³ tomando a sugerencia del tutor de monografía a la Teoría Fundamentada como orientador metodológico.

Este punto de vista fue acuñado por Corbin y Strauss (2002), “quienes refieren a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (p.21) en este sentido, fue utilizada como estrategia de análisis de la información propuesta y no como metodología de investigación, sino como un orientador en procedimientos, en los pasos, en los tiempos, en la secuenciación, pero no en su stricto sensu.

Para abordar el estudio de la temática y exponerla posteriormente, se expuso objetivos, se realizó un relevamiento de antecedentes, un rastreo bibliográfico identificando autores y textos permitiendo mostrar diferentes conceptualizaciones y miradas para así realizar un fichaje de textos con especificidad. Además, se realizó una construcción de categorías emergentes y revisión de las mismas a la luz de los descubrimientos teóricos y los avances analíticos que en cada momento se fueron estableciendo, para luego reordenar lo analizado a los efectos de su exposición.

Se utilizó para la búsqueda de bibliografía existente que pudiera oficiar de antecedentes bibliográficos del tema la base de datos de monografías del CENFORES INAU y del IFES Montevideo, el repositorio institucional de la Universidad de la República Colibrí (colección digital de acceso abierto que agrupa y resguarda las diferentes producciones académicas de la Universidad de la República); también se utilizó el centro digital de referencia en recursos sobre Educación Social EDUSO.net, las bases de datos SciELO, Redalyc y Google Academic; utilizando en todos los casos los siguientes criterios de búsqueda y combinaciones: Igual o contiene: Vínculo Educativo, Relación Educativa, conceptualización vínculo, conceptualización relación, crítica concepto vínculo, crítica concepto relación, problematización vínculo, problematización relación.

En dicha búsqueda se priorizaron las producciones monográficas de educadores sociales, las Tesis Finales de Grado de estudiantes de Psicología, Licenciatura en Humanidades y Cs de la Educación y en Trabajo Social, posteriormente a bibliografía en general que se consideró podían aportar al objetivo de la monografía.

³ Según el Diccionario de la Real Academia Española (2019) la palabra compilación proviene del latín. *compilatio*, -ōnis 'saqueo', 'plagio'. Que significa acción y efecto de compilar. De esta forma, implica reunir informaciones, preceptos o doctrinas aparecidas antes por separado o en otras obras.

Capítulo 2. Desarrollo. Situar la acción educativa social: Inscripción Política entorno a lo educativo

En el presente capítulo, el desafío que se asume es el de hacer visible unos puntos de apoyo, analizar sus resonancias conceptuales, anunciando el posicionamiento paradigmático. En este sentido, se desarrollará algunos fundamentos que hacen parte de los principales soportes o fundamentum. En esta clave de fundamentos, son las que van a filiar la temática en general con el tópico monográfico en particular lo que supone considerar los principales constructos teóricos.

Así, la teoría, servirá de orientación, no una mera orientación geográfica, sino que se remite al espacio epistémico que se habita (Frigerio, 2018), permitiendo visualizar el bagaje conceptual desde el cual se ejerce la acción práctica. Por lo tanto, se dará cuenta, del lugar paradigmático, de dónde y cómo denominamos las cosas, en el entendido que ello produce efectos en las prácticas educativas.

Sobre esta perspectiva, se entiende la temática como parte de un campo de problemas en educación. Siguiendo a Puiggrós (1994) se entiende la educación “como una serie de problemas, algunos de los cuales parecen estar presentes en casi todas las sociedades humanas, lo cual ha permitido la existencia de las palabras” (p.3). De esta forma, el campo problemático es un concepto que abre dos cuestiones, por un lado, trata de encontrar criterios para definir cuáles son los problemas, por otro, expresan límites y relaciones con otros campos.

Al introducir esta idea de campo problemático en educación, asumimos una dimensión política en la práctica. Por tanto, el vínculo y la relación es un tema político. Pero, ¿por qué es un tema político? porque tiene que ver tanto vínculo humano y relación social, con relaciones de poder.

2.1 Dispositivo Escolar⁴ Reproductor

Desde la perspectiva anteriormente planteada, se entiende pertinente analizar la educación en tanto sistema, como dispositivo. Compartiendo el planteo de Agamben (2011) denominaremos dispositivo “a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (p. 258)

La evolución de las sociedades y la visualización de distintos movimientos que van transcurriendo a lo largo del tiempo, conllevan soportes en ideas, en representaciones y configuraciones sociales, económicas, culturales, políticas, que se plasman en conceptos, en materialidades que la sustentan y en muchas veces determinan.

Con referencia a lo anterior se considera que “[...]la ideología (como sistema de representación de masas) es indispensable a toda sociedad para formar a los hombres; transformarlos y ponerlos en estado de responder a las exigencias de las condiciones de existencia.” (Althusser, 1975:20).

Siguiendo con el pensamiento del autor, la escuela funciona como un Aparato Ideológico del Estado que reproduce las ideas de la clase dominante, encontrando su máxima expresión en la escuela pública. Desde este punto de vista, se sostiene que los aparatos escolares, cumplen una función preponderante en la consolidación y formación del orden

⁴ Referimos con escuela/escolar al formato escolar trascendiendo su nomenclatura determinada por los niveles (preescolar, primaria, secundaria, terciaria, escuela, liceo, facultad)

social, teniendo como fin último la reproducción de la sociedad, reproduciendo desigualdades como afirma la teoría de Bourdieu y Passeron (1977).

2.2 Dispositivo Escolar Productor

Retomando lo planteado hasta el momento, se entiende que los autores Baudelot y Establet (1976) (citado en Ojeda y Cabaluz 2011) proponen la idea que el aparato escolar divide, clasifica, selecciona y segrega a los individuos que transitan por él, estableciendo diferencias según el origen de clase. Aparenta ser “unitario y unificador” (p.369), pero, además de reproducir desigualdades, señalan que produce tránsitos diferenciales para asegurar la diferencia de clases sociales a favor de la clase dominante.

En este escenario, inscriptos en los Estados Nacionales, según lo que señala Corea y Lewkowicz (2004), el paradigma de funcionamiento es el de las instituciones disciplinarias, desde el que la vida social transcurre entre la familia, la escuela, el hospital, la fábrica, el cuartel y la prisión a partir de un lenguaje “analógico” que permite ocupar estos espacios sociales a partir de operaciones simbólicas comunes que funcionan por analogía.

En tal sentido, se afirma que el aparato escolar ha cumplido históricamente la función reproductora del orden social, por lo cual, tiene por propósito, sustentar, la preponderancia de la clase dominante por sobre la dominada. La producción subjetiva del ciudadano como figura arquetípica, la función social del sistema escolar como pieza clave de toda la maquinaria social de época. Aquí, se va a plantear, el de hacer útiles a los individuos para la sociedad.

2.3 Dispositivo Escolar y subjetividad posestatal.

A partir de la perspectiva anterior, cuyo centro es reproducir desigualdades de origen social y el de producir subjetividad ciudadana como soportes de sentido para los dispositivos escolares, traemos a escena la afirmación planteada por Lewkowicz (2006) respecto a la tesis del agotamiento de las instituciones características del Estado Nación, en tanto éste desaparece como tal produciendo por efecto la pérdida de la potencia subjetivante características de sus instituciones.

Siguiendo al autor sostenemos que hay un desvanecimiento del Estado Nacional, un formato que entra entrando en crisis en su capacidad de producir subjetividad ciudadana. Plantea el autor, “la máquina de pensar, entra progresivamente en ocaso” (2006:13), señala, deja de ser “el espacio en que se asegura una existencia identitaria” (2006:51). Ahora bien, haciendo lugar a esta tesis cabe preguntarnos que, si la escuela ya no es lo que era, ¿qué pasa a ser?; si el Estado Nación como metainstitución donadora de sentido se encuentra agotado, ¿qué sentido adquiere hoy la educación como institución y el sistema educativo como organización?

“Estamos ante el agotamiento práctico de un modelo de lazo social” (2006: 25) afirma el autor. El soporte subjetivo del Estado perdió potencia de subjetivación. No planteamos con esto que ha dejado de producir subjetividad, sino, por el contrario, produce, pero produce otra cosa. Ya no produce lo que producía el Estado Nacional, que era la ciudadanía en tanto la matriz de subjetivación social dada por el estado nación es sustituida por la lógica del mercado. Ahora la escuela produce consumidores, hay una lógica vinculante subjetivante dada por el mercado.

Esto implica, que las relaciones están signadas por la lógica del mercado, las metáforas que priman son las de flujos de capitales, acciones líquidas, conexión y desconexión. Como

expresa Lewkowicz (2006), se está en la era de la fluidez; las instituciones ya no son las mismas porque las condiciones generales con las que tienen que lidiar ya no son estatales sino de mercados, no son estables sino cambiantes.

En tiempos de mercado, la escuela es un destituido y deviene galpón en tanto la velocidad del mercado amenaza la estabilidad fragmentada de las instituciones. Sin capacidad de adaptarse a la nueva dinámica, sin Estado Nación que asegure las condiciones de operatividad, se transforma en galpones. Bajo esta forma, no es posible más relación que la del aglutinamiento, pero sin cohesión, se permanece juntos en tiempo y espacio, pero eso no asegura la producción de lazo. La producción de sentidos se dispersa, todo es anómalo, no hay orden claro en un ambiente galponil.

Frente al agotamiento del Estado Nación hay una alteración estructural de la función escolar. “Tras los mismos muros, con el mismo edificio y el mismo personal, se ha dibujado de hecho una nueva institución: el depósito” (Lewkowicz,2006:127). La escuela ve alterado su sentido, refiriéndose el autor a las instituciones como mecanismos meramente normalizadores de individuos.

Esto trajo como consecuencia, un cambio de paradigma. Este paradigma de la fluidez hace habitar los espacios de otro modo, ya no se habita la escuela como antes, ya no se habita la educación como se habitaba antes, se altera la forma de habitar los lugares. Como resultado, la subjetividad dominante ya no es institucional, sino más bien mediática.

Esto revela que los estudiantes presentan otras subjetividades que las que esperan o suponen los docentes, educadores, por cierto, estas suposiciones nacen de las condiciones disciplinares de las instituciones en otras épocas. Y cuando el docente espera desde una lógica y lo que llega es desde otra, produce un desacople subjetivo según la perspectiva de Lewkowicz (2004).

Asumiendo los pensamientos de los autores mencionados al momento entendemos que el mandato social histórico del sistema educativo ha sido enseñar, disciplinar, forjar el ciudadano, transmitir adecuados saberes de la humanidad, preparar para el trabajo. A lo largo de su recorrido histórico el sistema educativo fue perdiendo potencia subjetivadora a partir de un cambio epocal de lo que varios autores denominan el pasaje de la modernidad a la posmodernidad (Lewkowicz, 2004, Bauman, 2002, Lipotvesky, 1983).

Desde ello, se hace necesario problematizar, ¿qué potencia tiene una escuela?, ¿qué decisiones tomar en ese terreno?, ¿podrá la escuela convertirse en una construcción de acciones transformadoras?

2.4 . Dispositivo Escolar y el pasaje a un nuevo escenario.

Frente a las interrogantes planteadas, se percibe un quiebre de la creencia inapelable del poder de una maquinaria de producción de un tipo de subjetividad, de la caída de ese poder maquínico dirá Deleuze y Guattari (2004) y la producción de otra cosa de manera loca.

El poder del concepto de lo maquínico de Deleuze y Guattari (2004) radica en la forma en que nos permite considerar las máquinas y herramientas como elementos de un ecosistema que abarca lo histórico, lo social, lo natural y lo material. Dimensiones a lo que los filósofos

se refieren como un agenciamiento. De este modo, su concepción de la máquina nos permite dar un paso atrás desde el determinismo tecnológico⁵

Sostienen Deleuze y Guattari (2004) “no hay dos multiplicidades o dos máquinas, sino un solo y mismo agenciamiento maquínico⁶ que produce y distribuye el todo, es decir, el conjunto de enunciados que corresponden al complejo” (p.41).

Si los agenciamientos han cambiado en el pasaje de la modernidad a la modernidad líquida es necesario pensar las afectaciones, los impactos de esto en la educación como preámbulo contextual en el que se inscribirá la especificidad del tema monográfico.

Sostienen Masschelein y Simons (2014), que, si bien la escuela ha sido el espacio privilegiado para la reproducción de desigualdades de origen social, esta contiene una dimensión de potencia transformadora, y de cambio. Dicen al respecto: “nosotros no negamos esa corrupción, pero señalamos que las omnipresentes tentativas de apropiación y de corrupción de la escuela suceden precisamente para domesticar el potencial radical específico que es propio de lo escolar mismo” (p.6).

Asumimos desde ello que la educación es reproducción, tiene componentes reproductivos. Entendemos que la reproducción es inherente a la educación, sin embargo, no es solo reproducción, sino que conlleva también potencia transformadora y de cambio.

Desde sus inicios la escuela fue proclamada como tiempo libre,-(scholè: tiempo libre, descanso, demora, estudio, conversación, aula, escuela, edificio escolar). Desde ello, la escuela ofrece un tiempo y espacio diferente a lo familiar, dirán al respecto:

la escuela, [...] transforma los conocimientos y destrezas en bienes comunes y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo para cambiarlo de un modo impredecible. (Masschelein y Simons, 2014, p.3).

Esta libertad y novedad consignada resiste a la lógica del mercado que cosifica lo educativo en un imperativo de producción subjetiva utilitaria para la lógica del mercado, poniendo el conocimiento y las destrezas (liberadas de la esfera doméstica) a disposición de todos para su uso público, para un uso libre y novedoso en lo escolar.

Desde esa dualidad, sostenemos, “la escuela debe asumir la responsabilidad de la producción de resultados de aprendizaje -preferiblemente en forma de competencias- que los estudiantes puedan aplicar en un entorno laboral, pero también en un entorno social, cultural y político” (Masschelein y Simons 2004:7)

Desde ello asumimos entonces que la escuela (como formato arquetípico del sistema educativo) conlleva potencial de transformación y dada su relevancia social no se puede prescindir de ella, ni como lugar de instrucción ni como ámbito de educación social, va a decir Ortega (2005).

Situado lo anterior, traemos a colación que a la hora de pensar el “oficio pedagógico, nos encontramos ante las dimensiones complejas, entrecruzadas, discontinuas, que entretejen ese proceso viejo y nuevo, siempre inacabado, que se da en llamar educación” (Nuñez, 2003:11)

⁵ Disponible en: [F-745-3681-4-charla_maquinicodeleuzeguattari_fabricadigital_2017_dossier_comprimido.pdf](https://www.fundacionleuzeguattari.org/charlas/745-3681-4-charla_maquinicodeleuzeguattari_fabricadigital_2017_dossier_comprimido.pdf) Extraído fecha: 21 de mayo de 2021.

⁶ “Con respecto a la palabra agenciamiento, derivada del verbo latino ago, agis, agere, que significa hacer, actuar. El agenciamiento se traduce en la capacidad del sujeto para generar espacios críticos no hegemónicos de enunciación del yo, en y desde lo colectivo, para contrarrestar las lógicas de control que se le imponen”

Desde Núñez instalamos la discusión, sí existe una dicotomía entre educación y lo escolar. Compartimos con la autora la importancia de insistir en que la escuela no es coextensiva a la educación, en este sentido, se debe considerar una perspectiva que engloba otros actores, otros ámbitos y otras prácticas, aspecto que se aborda en el siguiente punto.

2.5. Sistema Educativo en Uruguay. ¿Educación? o ¿Educaciones?

A partir de las interrogantes anteriores, llevan a complejizar si la educación es competencia exclusiva de la escuela, o si también abarca otros dispositivos por fuera de lo escolar. Se reconoce la presencia de la taxonomía planteada, no solo de lo pedagógico, sino también en el plano jurídico-político, cuando desde la Ley General de Educación (2008) del país propone que

La política educativa nacional tendrá como objetivo fundamental, que todos los habitantes del país logren aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional, a través de acciones educativas desarrolladas y promovidas por el Estado, tanto de carácter formal como no formal (...) Asimismo, el Estado articulará las políticas educativas con las políticas de desarrollo humano, cultural, social, tecnológico, técnico, científico y económico. También articulará las políticas sociales para que favorezcan al cumplimiento de los objetivos de la política educativa nacional (Ley N°18.437 Art.12, 2008:8)

Dicho marco, identifica una diferenciación del campo educativo en dos ámbitos: educación formal y educación no formal. En suma, define a la educación no formal como parte del “conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes a lo largo de toda la vida” (Art.20, 2008:6). Este artículo anuncia, que la educación no formal hace parte del sistema educativo y no refleja la heterogeneidad planteada. Frente a las afirmaciones, se realiza una crítica, a la forma como se designa a la educación no formal. Se visualiza una desvalorización de esta práctica como educativa, por el hecho de incluir el adverbio “no” en su definición. Hay una desagregación educativa, por estar el nombre designado por la negativa. Se visualiza actualmente, prejuicios, se denominan a espacios que se desarrollan fuera del ámbito Estatal. Es recurrente, que se asocie dificultades que puede tener alguna población específica con educación no formal.

Tomando a Barran (1989), señala que ya en los años 1874, era emitida en los discursos, la visualización de la educación formal como freno moral, dicha afirmación trae consigo una connotación de una educación con mayor prestigio, y éxito. Una educación que sólo puede ser desarrollada en clave de sistema educativo, que lo establece en la Ley General de Educación.

Sin embargo, en oposición a lo planteado, dirá Brandao (2007) al respecto

Quando alguém tenta explicar o que são estes nomes e o que eles misturam: educação, escola, ensino, a fala que explica pode pender para um lado ou para o outro de uma velha discussão. Uma discussão ontem quente, hoje em dia inútil. (p.60).

Una discusión antigua en el cual hablar de educación, estuvo siempre asociada a lo escolar, escolar a la educación formal. Esa subjetividad escolar lo que hace es equiparar estos dos términos.

Então é o começo de quando a sociedade separa e aos poucos opõe: o que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe. Então é quando, entre outras categorias de especialidades sociais, aparecem as de saber e de ensinar a saber. Este é

o começo do momento em 'que a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola e transforma "todos" no educador (Brandão 2007, p.26)

Lo que se potencia, “é a educação, existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência (2007, p.12). Dentro del campo educativo lo escolar no es lo único.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela para aprender, para ensinar, para aprender-e- ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. ¿Com uma ou com várias: educação?(Brandão 2007, p.4)

Del mismo modo, sostendrá Ortega Esteban (2005) que “también son educación y formación, y sirven a los individuos y los grupos para convivir en el marco de la comunidad en que la que han nacido” (p.167).

Compartimos y sostenemos desde ello que hay educación fuera de la escuela; que lo escolar considerada educación formal, no es la única responsable por transmitir cultura. Desde las perspectivas exhibidas, se está de acuerdo, que la educación tiene potencia transformadora que no puede ser considerada en clave de educación formal y no formal. Y al tomar como posicionamiento el paradigma crítico de la pedagogía social, afirmamos que la educación social tiene mucho que aportar desde esta ampliación del escenario pedagógico y educativo desde el espíritu de la LGE, pero no desde su forma enunciativa al respecto (formal/no formal). Como sostiene Ortega (2005) todas las educaciones son formales.

Asumiendo que la educación escolar en tanto construcción humana no siempre existió y por lo tanto no tiene por qué ser eternamente la forma humana existente para la instrucción educativa de la sociedad; reconocemos que la complejidad del momento histórico que vivimos mientras se escribe esta monografía, nos lleva a posicionarnos desde una defensa de la escuela en tanto prescindir de ella hoy acarrea más exclusión y vulneración.

Lejos de negarla y resistirla, entendemos que la educación social y el educador social deben estar junto a la escuela y en la escuela contribuyendo a una formación integral potenciando lo curricularizado hacia la “transmisión del patrimonio cultural valioso que habilita a un sujeto a pensar y hablar con propiedad, para acceder a los tesoros de su cultura y a la aventura de la búsqueda”⁷

⁷ Núñez, V (1999). Pedagogía Social: cartas para navegar en el Nuevo Milenio. Buenos Aires, Santillana, p. 55

Capítulo 3. Pedagogía y Educación Social: Los sentidos pedagógicos de la Educación Social, una mirada necesaria.

3.1. La crisis mundial de la educación y sus alternativas.

En el capítulo anterior, se realizó de manera sucinta los procesos que ha atravesado la institución educativa desde la instauración de los estados nacionales hasta nuestros días como forma de dar cuenta de algunas de sus actuales particularidades visualizando que la educación es un campo en disputa en relación a su sentido y significado; por un lado, están aquellos que piensan que la educación es funcional a la reproducción de la sociedad, por otro lado, quienes entienden que es una actividad que, asumiendo una cuota estructural de reproducción necesarios para la continuidad social (no reinventarnos todo el tiempo en el proceso social) puede ser liberadora y transformadora.

Al finalizar la segunda guerra mundial, la educación pasa a ser un punto de debate mundial en tanto se afianza el pensamiento crítico en relación a ella. Resumiremos en palabras de Theodor Adorno (1996) lo que cobra en época estado de “crisis” mundial de la educación. Dirá al respecto:

La educación en general carecería absolutamente de sentido si no fuese educación para una autorreflexión crítica. Cuando hablo de la educación después de Auschwitz, incluyo dos esferas: en primer lugar, educación en la infancia, sobre todo en la primera; luego, ilustración general que establezca un clima espiritual, cultural y social que no admita la repetición de Auschwitz; un clima, por tanto, en el que los motivos que condujeron al terror hayan llegado, en cierta medida, a hacerse conscientes. (p.3)⁸

La situación de crisis de la educación de posguerra propició la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación “realizada en octubre de 1967 en la cual se plantea la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares” (p.1)⁹.

A partir del informe sobre la crisis mundial de la educación realizado por Philip Coombs (1968) se expresa la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes al exclusivamente escolar, proponiendo como alternativa propiciar acciones educativas “informales” y “no formales” nominando con ello una amplia y heterogénea variedad de prácticas educativas no escolares.

Será recién en 1974 cuando Coombs y Ahmed precisarán estas denominaciones o modalidades educativas indicando que la Educación Formal comprendería el “sistema educativo”, caracterizado por ser altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado, caracterizando la educación informal.

Definen la Educación No Formal como cualquier actividad educativa organizada y sistemática llevada a cabo fuera de la educación formal, sistema con el propósito de impartir un tipo específico de conocimiento a subgrupos específicos de la población., ya sea adultos o niños y caracterizarán la Educación Informal como los procesos que ocurren a lo largo de la vida de una persona en los que adquiere y acumula conocimientos, habilidades y comportamientos a través de experiencias cotidianas y contacto con su entorno.¹⁰

⁸ Conferencia realizada por Adorno por la radio Hesse el 18 de abril de 1966 titulada “La educación después de Auschwitz” publicada en *Zum Bildungsbegriff des Gegenwart*, Francfort, 1967

⁹ Disponible en *Crisis Mundial de la Educación de la posguerra. El nacimiento de enunciados fundamentales para la educación.* Jairo Enrique Contreras Cuesta.

¹⁰ Tomado de Camors, J. en: *Educación No Formal*, MEC/uy, AAVV (2006).

Dirá Trilla¹¹ que los textos precedentes cimentaron las bases para una nueva literatura global sobre educación complementándose los mismos para comprender la educación más allá de la escolarización y a lo largo de toda la vida, con los textos de E. Faure (1972) “Aprender a ser” y el informe de UNESCO sobre educación dirigido por Jacques Delors (1996) titulado “La educación encierra un tesoro”. (1996:126)

Estos textos, fermentales en su época, constituyeron el inicio de una corriente de pensamiento en educación que visualiza las limitaciones e inconveniencias de reducir la educación a la escolarización; potenciando desde esta crítica una ampliación del escenario educativo para garantizar el derecho de todos los ciudadanos al aprendizaje a lo largo de la vida.

Sobre esta perspectiva, tanto Molina (2003) como Núñez (1999) señalan que se ha ido derribando el panorama hegemónico, la escuela, obviamente, manteniendo su importancia, ya no es el lugar exclusivo de lo educativo.

Sin embargo, y sin intención de minimizar la potencia de lo antes dicho, es necesario señalar que la denominación No Formal ha sido acompañada por largas polémicas desde su origen. Desde estas polémicas se han ensayado denominaciones alternativas (flexible y no flexible, sistemática y a sistemática, reglada, no reglada, etc.) encontrando los diversos autores dificultades conceptuales para dar cuenta del fenómeno educativo de acuerdo a cada perspectiva en que se posicionan.

Desde ello, entendemos que pese a todos los esfuerzos realizados en el país (fundamentalmente desde el MEC en la última década al menos), el recorrido histórico fue mostrando que el concepto de educación no formal si bien fue dominando la escena, lentamente fue perdiendo potencia, quedando vulnerable y debilitado frente a los debates, cuestionamientos y fundamentalmente frente al “lugar” social e institucional que fue ocupando. Este lugar, se ha connotado negativa y descalificativamente; caracterizándolo como una práctica educativa para un “tipo” de población y problemáticas, una intervención educativa en lo social de segundo orden frente a una educación “formal” connotada como seria.

Sostiene Trilla (1992) que la propia categorización de la tríada formal/no formal/informal es apresurada y errónea. Dirá al respecto que es errónea en tanto presenta a los tres términos, sus procesos y actividades, como entidades diferentes, pero en el mismo nivel de relación. Sin embargo, su relación no es igual, porque la educación informal y formal tienen la capacidad de organizarse y sistematizar los procesos educativos, aunque la educación informal no.

Entendemos que lo señalado puede ser pensado también en la relación formal no formal, en tanto hay una dificultad aún presente de definir estas prácticas educativas en función de aquello que no es. La dicotomización formal/no formal, contrapone y atomiza el fenómeno educativo haciendo perder potencia (por subordinación) la riqueza pedagógica de la relación posible entre escuela y la especificidad propia de las experiencias más allá de la escuela si ambas son valoradas, dimensionadas y actuadas como educación (a secas);

¹¹ Tomado de Jaume Trilla: La Educación No Formal”, pp. 27-50. En: MEC/uy, AAVV (2013). Educación No Formal Lugar de Conocimientos.

enriqueciendo el campo educativo en su comprensión socioeducativa¹² donde los ámbitos en los cuales se produce la educación son variados y pluri-institucionales.

Entonces ¿qué noción de educación poner en juego?, ¿cómo un territorio que excede lo escolar?, ¿qué futuros posibles esbozan quehaceres pedagógicos?, ¿qué vínculos/relaciones se establecen desde ellos? Sobre esto versa el segundo punto.

3.2 Posicionamiento paradigmático en torno a la Pedagogía y la Educación.

Situados desde que “un paradigma es lo que los miembros de una comunidad científica comparten, y, recíprocamente, una comunidad científica consiste en hombres que comparten un paradigma” (Kuhn, 1962: 33). Por lo tanto, un “paradigma es un conjunto de valores y saberes compartidos colectivamente, es decir, usados, implícitamente o explícitamente, por una comunidad” (Marín 2007: 36)

Núñez (2004) refiriendo a Thomas Kuhn (1962) definirá paradigma como “una matriz en la que se configuran, en cada momento histórico los conocimientos científicos” (p.113), y cuya lógica está dada por una permanente disputa por hegemonizar un campo teórico.

Al respecto, tomando la perspectiva de Morin (1992) señalaremos que el paradigma es inconsciente, irriga al pensamiento consciente, lo controla; en ese sentido, es también supraconsciente y determina condiciona (pero no necesariamente determina) una visión del mundo.

En el entendido que los posicionamientos paradigmáticos hacen a la forma de entender y actuar en las formas de vincularnos/relacionarnos, resulta necesario problematizarlo. Una primera advertencia al respecto es que, dada su invisibilidad en términos de su inobjetualidad, de no poder objetivarlo en su totalidad a efectos de señalarlo, identificarlo con precisión, para poder transformarlo (o sostenerlo), esto se transforma en un gran obstáculo epistemológico para la educación en general y para el tema de esta monografía en particular. En tanto parece ser una palabra, un concepto, que “no tiene cosa” (Molina:2014), sus commensurabilidades e incommensurabilidades (Kuhn:1962) solo son tomadas (dentro de nuestras posibilidades) a partir de sus manifestaciones.

Si, como planteábamos en el apartado anterior, la educación está en crisis y esa crisis tiene como elemento relevante el concebir la educación como exclusividad de la escuela; compartimos que la pedagogía se ha visto:

obligada a asumir tareas que implica nuevas perspectivas sobre las relaciones que mantienen los individuos con la sociedad, generando situaciones también novedosas para el aprendizaje, la formación y el desarrollo, congruentes con la ampliación o modificación de los cometidos que tradicionalmente se han venido atribuyendo a la educación y a los sistemas educativos. (Caride, 2002:58)

Desde ello, se despliegan algunas interrogantes, ¿qué añade lo social a los sustantivos pedagogía y educación?, ¿Por qué se dice pedagogía social y educación social? Dar respuesta a estas interrogantes requiere diferenciar unas formas u otras formas de hacer educación. Ahora bien, cuando se dice pedagogía y cuando se dice educación, reconocemos que nuestros tránsitos formativos nos han subjetivado al respecto en relación a que eso quiere decir escuela, significa y connota lo escolar. Por consiguiente, cuando aparece la idea de la educación no

¹² Consciente de la polémica que puede suscitar estas expresiones en relación que toda práctica educativa es social o viceversa, no nos detendremos en ella en tanto desviará en exceso de la centralidad del tema monográfico.

escolarizada, aparece la necesidad de una resignificación de la pedagogía y de la educación. Pero, ¿cómo se va a resignificar? diferenciándose, por eso, sostendrá Núñez (2001) que si bien es inadecuado adjetivar la Pedagogía y la Educación, es necesario su adjetivación para diferenciar, identificar y objetivar formas diferentes de comprender y actuar en educación; hablar de pedagogía social y educación social es entonces una necesidad inicial para objetivar el accionar tendiente a resituar la Pedagogía y la Educación como un conjunto de prácticas diversas que traspasan las fronteras de lo escolar, de la educación formal.

Posicionada desde el paradigma socio crítico en oposición a los paradigmas positivista y el tecnocrático (Núñez:1999), entendemos que es a través de una perspectiva educativa que permita a las personas constituirse como sujetos activos de sus propios procesos, a través de una educación emancipadora (Freire:1989), que podemos establecer una forma de vincularnos con los otros y de relacionarnos con el saber que produzca emancipación.

Nótese que utilizamos aquí vínculo y relación haciendo una primera aproximación a una correlación de las esferas a la que les asignamos pertenencia, como desarrollaremos posteriormente con centralidad. Lo vincular al trato interpersonal (e intersubjetivo) y la relación asociada a lo que podemos denominar contenidos de la cultura y la sociedad.

Este posicionamiento, paradigmático entendemos, problematiza la forma de vincularnos con los educandos, orientándolos a concebirlos como sujetos y no meros objetos de la práctica educativa.

Este posicionamiento, conlleva la resignificación de la tradicional y extendida forma de comprender la relación existente entre teoría y práctica. Sostiene Foucault (1993) que la “teoría no es superior a la práctica, la teoría no expresa, no traduce, no se aplica a una práctica; no es totalizadora de la realidad” (p.79). Similar a ello, dice Gilles Deleuze (citado en Foucault, 1993: 70) que una teoría es como una caja de herramientas, herramientas a ser usadas para la resolución de problemas y que, al ser utilizadas, en ese mismo acto, rompe con la falsa idea de una teorización, de un teórico, distanciado de una práctica. Teoría y práctica mantienen entre sí una interdependencia estructural.

De esta forma, en consonancia con los planteos anteriores, se afirma que la potencia de la pedagogía radica en no poder explicar y predecir, en el sentido de dar cuenta cabalmente lo que le pasa al otro. Y mucho menos predecir cómo van a devenir los fenómenos. Sin embargo, esta imposibilidad estructural no la exonera de su responsabilidad de ensayar escenarios hipotéticos sin que estos se constituyan en verdades anticipadas, sino como formas analíticas que pretenden evitar la cronificación de las condiciones adversas. Del mismo modo, esto se trasladará a la praxis del educador.

En tanto el paradigma científico positivista tradicional señalará que para que algo sea científicamente comprobado, debe ser predecible ante lo incalculable, nos preguntamos si es posible elaborar una teoría específica que pueda responder todo sobre educación. Se hace improbable, en tanto proceso inacabado, o en términos de Antelo (2005) incalculable, no se conoce su resultado ya que se habla de un encuentro con el otro, con la otredad, donde se permite un tiempo para experimentar. Bajo esta mirada, se está de acuerdo con, “[...] una intervención que está siempre en falta con el resultado, [...] resultado que llega tarde o nunca llega, [...] la intervención con el otro se ejecuta a condición de no saber nada, a priori, acerca del resultado” (Frigerio,2005: 174).

Seguramente una única teoría no podrá responder todo sobre educación, sin dudas, es necesario desde nuestra formación profesional, pensar a la educación como “praxis, reflexión

y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire,197, p.11) Tomando la perspectiva de este autor entendemos que la educación es un proceso permanente, que es en la praxis donde se va renovando y que son los hombres que propician y refuerzan como seres históricos el cambio social

Así, se asume que la práctica educativa conlleva una dimensión enigmática ¿por qué? porque en ese enigma, en esa imposibilidad de saber todo del otro, es que Nuñez (2007) propone el concepto de educación basado en el antidespótico. La propuesta de pensar la educación como antidespótico resistiendo a la idea de totalización (dar cuenta cabalmente de todo lo que acontece) resulta fundamental si se quiere pensar alternativas educativas reales.

3.3. La Educación como campo de problemas de la Pedagogía y Educación Social.

Dese lo planteado anteriormente, en este apartado se pondrá énfasis en la educación como campo de reflexión y actuación de la Pedagogía Social y el lugar de la Educación Social en ello.

Tomamos la noción de campo de Bourdieu (2002) en la que lo conceptualizan relaciones de poder entre agentes o instituciones que luchan por una forma particular de interés. Una dominación y monopolio del capital en ella. lo entendemos como un campo de batalla en el que los actores se enfrentan entre sí, con diferentes medios y fines según su posición en él, ayudando así a mantener o cambiar su estructura.

Siguiendo a Bourdieu (2002), entendemos que este espacio se caracteriza—por las relaciones de alianza entre los miembros que lo constituyen, en la búsqueda de obtener un mayor beneficio imponen como legítimo aquel que los define como de intereses en la búsqueda de una mejora de las posiciones.

En este entretejido hay muchas cuestiones en juego, se está de acuerdo con la definición de Bourdieu (2002) que argumenta “para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar” (p.120).

Como se ha mencionado anteriormente, este trabajo está elaborado a partir de experiencias transitadas a lo largo de los procesos de práctica en diversos contextos; desde ello se visualiza el campo educativo como un lugar de lucha, en donde los individuos compiten por acceder a mejores posiciones en la toma de decisiones sobre qué es educar, qué problemas la habitan y cuáles son sus soluciones.

De este modo, pensamos la educación como un campo problemático (Puiggrós, 1994) desde el que, reconociendo que la propia idea de educación conlleva una sucesión de problemas de carácter histórico, se invierten la concepción dominante y tradicional de partir de su abstracción para situarnos en una realidad diversa y en tanto tal, la necesidad de encontrar criterios para definirlos.

Según la autora la diferencias entre estas perspectivas implica:

La forma de encontrar los criterios mencionados no es recurrir a búsquedas esenciales sino al examen de los procesos histórico sociales.

(...) la aceptación de la ruptura, discontinuidad e imposibilidad de saturación final entre la educación, la política, la sociedad, criterio que es condición para la interdisciplina.

(...) aceptar que la condición para la existencia de la historia es que la educación nunca cumpla totalmente con sus objetivos, es decir, que la cultura de las clases, generaciones, grupos étnicos, género, países dominantes no logre su imposición completa. El ciclo de la transmisión cultural no debe suturar para que la historia siga.

La sutura pedagógica podría representarse como la desaparición de las contrahegemonías y la reproducción permanente de lo instituido. (...). (Puiggrós, 1994, cap.1)

Es desde este campo de problemas en torno a la educación que introducimos la perspectiva Pedagógico Social a efectos de realizar un recorte intencionado en algunos de estos problemas desde la especificidad de la educación social y la temática monográfica.

Partimos entonces de una idea de Pedagogía que la entiende Houssaye (2014) como “[...] la reunión mutua y dialéctica de la teoría y de la práctica por la misma persona, en la misma persona” (p. 276) entendemos que remite a una relación recíproca e indisoluble entre teoría y práctica.

Al respecto, el autor propone tres características de la formación pedagógica:

primero, plantea un dispositivo “clínico”, un laboratorio que expone al estudiante con situaciones reales individuales o colectivas, respecto de las cuales realiza el siguiente ciclo: diagnóstico, hipótesis, decisión, intervención y control de los efectos [...] segundo, se organiza el espacio formativo de las prácticas en un sistema de incremento progresivo de la responsabilidad, que no es otra cosa que el dominio progresivo de la profesión, requiriendo al estudiante pasar por períodos de observación, períodos de toma de cargo mínimo, períodos de toma de cargos más fuertes, períodos de toma de cargo entero, todo este conjunto con un seguimiento constante y organizado y el tercero, propone asumir un encargo de mayor responsabilidad y esto es posible cuando el estudiante dispone de una variedad de estrategias pedagógicas para afrontar el trabajo individual y con grupos. (p.277)

Como ya se ha explicado anteriormente, entendemos la adjetivación de la Pedagogía Social como “un conjunto de prácticas educacionales diversas que tienen en común, una clara intencionalidad educadora, para movilizar a los sujetos, e incorporarlos a las redes sociales de la época, generar procesos de socialización, apropiación y transformación del patrimonio cultural y de las condiciones de vida” (Petrus, 1997: 107) y tiene por objeto “el estudio de la educación en sus relaciones con la sociedad, es decir, la acción de grupos sociales en la formación del hombre y la influencia de la educación en la sociedad humana.” (Luzuriaga, 1954:9).

Esta disciplina, surge como una corriente, sobre diversas acciones educativas que trascienden la escolarización, primero se presenta como una percepción de la naturaleza educativa de estas prácticas y luego de su valor formativo; para consolidarse posteriormente como disciplina. Se ocupa de un

análisis crítico de las prácticas sociales educativas, que se instituyen como dispositivos sociales del análisis de las políticas sociales en las que tales prácticas educativas se inscriben, en la valoración de los efectos que producen, estudiar modelos vigentes, someter los modelos a crítica, elaborar y proponer nuevos modelos de educación social, anticipar sus efectos en términos de realidad social (Nuñez: 1999, p.26).

En tal sentido, se vislumbra a modo metafórico, una comparación de la pedagogía social con un GPS¹³, desde ese mapeo y análisis se desarrolla un conjunto de interacciones

¹³ Se realiza una comparación de la pedagogía con un GPS, a veces puede fallar, está sujeto a interferencias y al funcionamiento de los satélites correspondientes como a la actualización. De repente, indica una calle que es contramano, o una de otro barrio, pero lo importante es ponerlo a prueba analizarlo, pero de pronto puede indicar el camino o encontrarlo y basarse en él, siendo el punto de referencia, un sostén, tu argumento y es lo que puede llegar hacer la pedagogía social con la educación social.

entre agentes, instituciones y políticas de muy diverso orden. Es aquí, que se configuran los límites y los espacios de oportunidad para el desarrollo educativo de los ciudadanos.

Desde ello, entendemos la Educación Social como lo sostiene ADESU (2009) “una profesión de carácter pedagógico, se produce y despliega en múltiples espacios sociales e institucionales, allí donde se da el entrecruza-miento entre las políticas sociales y las políticas educativas”(p.13)

Detenemos a pensar en la Educación Social como ejercicio profesional, además de hacernos preguntar por las condiciones de posibilidad existentes, debe también hacernos preguntar por nosotros mismos, los educadores sociales y nuestra cultura profesional.

Cultura en la que debemos seguir trabajando como colectivo para que nuestro ejercicio profesional sea un ejercicio responsable de la profesión.

Se desprende de ello que el Educador Social según el Plan de estudio 2011 del Consejo de Formación en Educación (CFE)

es un profesional de la Educación con un saber pedagógico y con competencias específicas para el campo socio – educativo, que desarrolla acciones educativas con individuos, grupos, familias o colectivos, para garantizar a los ciudadanos:

- El derecho a la educación durante toda la vida;
- El máximo acceso al patrimonio cultural;
- Estrategias para el mejoramiento de la calidad de vida;
- Herramientas para desarrollar autonomía y el máximo de sus capacidades para una integración y participación social amplia (2011:6)¹⁴.

Identificaremos a efectos de esta monografía 3 hitos que en el derrotero de la Educación Social nacional han constituido mojones para la reflexión Pedagógico Social.

El primero de ellos, es el cambio de paradigma de la situación irregular a la protección integral¹⁵, en este sentido, la Doctrina de la Situación Irregular buscaba según García (1994) “[...] legitimar una potencial acción judicial indiscriminada sobre aquellos niños y adolescentes en situación de dificultad” (p.22), es decir, que la Doctrina de la Situación Irregular legaliza un marco jurídico propuesto a la atención de niños y adolescentes pobres, además determinados como en situación de riesgo social o en situación irregular.

Según lo señalado, se define como irregular la vida de ciertos niños y adolescentes, al encontrarse en situación de abandono moral y/o material asociados a la pobreza. Continuando con el autor, señala, que la Convención de los Derechos del Niño, es el primer instrumento jurídico que le da garantías a las legislaciones de menores en América Latina. Como resultado, se comenzaron a hacer cambios en el campo de las políticas de infancia y adolescencia, y una nueva doctrina. surgió en la percepción de la nueva generación: la Doctrina de la Protección Integral, que permite repensar a la infancia y sus legislaciones, con un enfoque orientado a defender y promocionar los derechos de niños y los adolescentes. El niño aquí se define como sujeto de derecho.

¹⁴

Disponible

en:

http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/educador_social/plan_estudios_2011.pdf

Extraída fecha: 25 de mayo de 2021

¹⁵ García Méndez, E. La convención internacional de los derechos del niño: del menor como objeto de la compasión-represión a la infancia-adolescencia como sujeto de derechos. En: Derecho de la infancia/adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral

Un segundo mojón será para nosotros la actualización del discurso higienista bajo lo que Violeta Núñez (1999) denominará el neohigienismo. Dirá al respecto la autora:

[...] toda sociedad se prende a partir de la prevención: una sociedad sana, saneada por la erradicación, de aquello que se define como peligroso [...] los sujetos susceptibles de representar un peligro para sí mismos y/o para la sociedad, considerados, predelinquentes, toxicómanos, madres solteras, inmigrantes, fracasados escolares, pobres, desocupados, jóvenes improductivos [...]. (p.9).

¿Cómo pasó ser visto el sujeto? según una mirada pedagógica, deja de ser en términos de usuario, cliente, individuo y pasa a considerarse un sujeto de derecho. Ésto pone en tensión dos posturas, una que supone un destino fijo en el cual, hay algo de estructura, que es mera reproducción, dando cuenta, por lo tanto, de un sujeto destinado y la otra, que se muestra como la contrapartida de esta postura, por tanto, será, la que se defiende, la de antidesestino.

Se instaura entonces una discusión, ¿tomar posicionamiento entre una postura de destino, o una postura de antidesestino? No se pretende resolver este debate, pero, se permitirá pensar algunas claves que a nuestro juicio deberán tomarse en cuenta, a los efectos de repensar la educación, sus instituciones, su praxis educativa, realizando una relectura de los aportes pedagógicos. Nótese, cómo situarse en la inconmensurabilidad paradigmática construye dos perspectivas. Una, de mera reproducción, que producen destinos las cuales sería posible de anticipar los efectos que produce y una otra, autodeterminada, acentuando las posibilidades de acción y reflexión como un operativo de integración social.

En definitiva, se busca romper con ese circuito destinado, por ciertos mandos institucionales, o con biografías anticipadas o profecías autocumplidas, en términos de Frigerio (1992), fomentando las diferencias. Es aquí, donde la pedagogía social y consecuentemente la educación social encuentran estímulos y ámbitos específicos de desarrollo. Entonces, ¿cuál es el lugar que queda para la pedagogía? La cuestión es dilucidar qué sucede con la especificidad de la pedagogía en el apartado a continuación.

Un tercer mojón es para nosotros lo que Segundo Moyano (2017) define como la “banalización del discurso pedagógico”. Dirá al respecto que el discurso educativo está sufriendo, “una colonización Psi que se manifiesta en diferentes frentes” (p.102). Asistimos según el autor a:

un uso abusivo del diagnóstico en salud mental a la hora de definir las manifestaciones conductuales de los niños y adolescentes, sobre todo cuando sus comportamientos generan algún tipo de dificultad en la dinámica escolar y la adquisición de los aprendizajes [...], en este caso, ha dado pie a la aparición de nuevos paradigmas como la “neuroeducación” y la “educación emocional” (p.102)

Versa desde esta concepción en considerar al ser humano como un sujeto disminuido, incapaz de enfrentar y resolver situaciones que forman parte de la vida y de la relación con los demás haciendo hincapié en las debilidades y limitaciones, concebidas como incapacidades.

Entendemos que estos tres “mojones”, sin ser elemento que den cuenta exhaustivamente del proceso en cuestión, en el entendido que tienen efectos prácticos en la praxis educativa en particular en la relación educativa, dejan sentado una base a partir de la cual desplegaremos a continuación la reflexión específica en relación al tema de monografía

A partir de lo planteado en este apartado se continuará en el próximo punto con una reflexión en relación a la naturaleza educativa y social de la profesión para poder desprender de ella unos sentidos en torno al concepto de vínculo y relación en las prácticas Educativo Social.

Capítulo 4: Lo social y lo educativo en la profesión.

4.1- Educación

La educación es una de las actividades humanas por excelencia, quizás la principal. Implica un sin fin de prácticas sociales donde la escuela despliega tan solo un aparte de ellas. Al hacer mención a su definición, se puede encontrar varios conceptos, con muchos puntos de encuentro, diferencias y oposiciones. Seguramente remiten a los conceptos anteriormente desarrollados, debiendo estar presentes a la hora de reflexionar acerca de educación y a la hora de tomar posicionamiento.

Podríamos resumir como sostiene Núñez (Núñez, V. en Tizio, 2005) que educar pareciera ser a partir de las definiciones dadas por los autores clásicos, una noción que “[...] marcan la posibilidad de establecer un vínculo intergeneracional para que algo de la cultura se vivifique y perdure, de la manera en que suelen perdurar estas cosas: transformadas.” (p.38)

De acuerdo a lo planteado, entendemos que la educación se trata, por un lado, de una práctica social entre generaciones en la que las viejas generaciones hacen lugar a los nuevos que vienen al mundo, al decir de Arendt, y por otro, ofrece unos conocimientos que genera condiciones para que el sujeto pueda adquirir, apropiarse y hacer suyo los contenidos de esa transmisión.

Siguiendo la idea de Freire (2004), se afirma que la práctica educativa es una dimensión de la práctica social, cuya diferencia está dada centralmente por la intencionalidad y sistematicidad contar con la que se disponen de los elementos que la hacen estrictamente educativa, éstos son: sujetos de la educación, objetos de conocimiento, objetivos y metodología. A ello agregaremos desde la Educación Social la noción de Marco Institucional.

Continuando con la idea de Freire (2004), el enseñar exige tener conciencia de que uno es un ser inacabado, inconcluso, y esto es lo que va a generar un movimiento de búsqueda, sabiendo que la educación es un proceso permanente, que nos ayuda a problematizar el futuro, quien es formado se forma y forma a ser formado, construimos y a la vez somos contruidos, transformamos la realidad para intervenir en ella y recrearla. En efecto, dice Meirieu (1998) hay que provocar en el otro un cierto deseo de saber.

Desde esta perspectiva, la historia de la educación nos hace ver que siempre ha habido educación sin que necesariamente exista escuela, pero también aprendizajes sin necesariamente constituirse en educación; el accionar del régimen nazi a modo de ejemplo, puede graficar lo que se propone plantear, enseñanzas que produjeron aprendizajes, pero entendemos no produjeron educación. Desde otra perspectiva podemos pensar que del mismo modo en la historia de lo humano siempre ha existido educación sin que necesariamente exista un acto intencionado, planificado, regulado y sistemático de enseñanza.

Entendemos claro que aprender no ha sido nunca algo que sólo acontece dentro del espacio escolar, siendo la vida en sociedad, la sociedad y sus instituciones, espacios que brindan un sin fin de aprendizajes o al menos oportunidades para aprender, pero que en el marco de los sistemas nacionales de educación que instituyeron el aula como espacio absoluto de enseñanza aprendizaje (Dussel, I y Caruso, M: 1999) la propia noción de educación queda reducida a enseñanza y aprendizaje bajo la lógica áulica, del mismo modo, se reduce transmisión a enseñanza curricular, aspecto que requiere detenernos un momento en ello y lo haremos en el siguiente punto.

4.2 El entretejido entre transmisión y educación.

Siguiendo la línea de pensamiento que se está desarrollando, es importante recordar que la idea de transmisión, que es incluido entre los axiomas básicas de la educación, ha sido puesta a prueba por la pedagogía. Corrientemente, aparece con un sentido atado a la repetición, a la reproducción de modelos.

Según el pensamiento de Terigi (tomado de Frigerio y Diker: 2004) dice que hay que pensar en la “transmisión como un acto de pasaje, un pasaje en el que la oferta de sentido que realiza el campo social puede ser apropiado y de suyo, transformada”. (p.191). En el mismo texto, Gabriela Diker considera la transmisión como una ilusión necesaria al ser, al ser con otros y a las instituciones como encargadas de sostener esa ilusión esencial.

Nos preguntamos desde ello ¿transmisión y educación son lo mismo? o ¿el habla de la transmisión no es el habla de la pedagogía? Afirmamos que existen diferencias, la primera, radica en lo que se espera que se haga con lo que se “pasa” a otro/s, es decir, no se trata de lo que el educando hace con lo que se le enseñó, sino más bien, de lo que eso que se enseñó hace y le hace al educando. Otra diferencia es que la transmisión no puede tener propósitos, Es imposible proporcionar una dirección ya que sus efectos están supeditados a la transmisión de la capacidad de ser fielmente infiel con ese legado, la posibilidad de lo nuevo se basa en ello.

A diferencia de la transmisión, la educación persigue metas; los educadores alinean sus prácticas con una dirección previa a la enseñanza, dando sentido a su tarea. Para los contenidos son importantes, pero no son lo central de ella, sin embargo, en la educación ocupan un lugar central. La relevancia de la transmisión no está en aquello que se transmite, ¿por qué? porque, de hecho, se puede transformar, resignificar y desechar. No quiere decir que lo transmitido constituya una condición de eficacia. Entonces, ¿dónde está la eficacia de la transmisión? Según Diker (1999) “está, en el acto mismo de enlazamiento, en ese movimiento de inscripción y des inscripción que habilita y en la creencia en la autoridad de aquellos que transmiten” (p.6).

De hecho, cada transmisión es un acto inicial, al mismo tiempo que deja pasar algo viejo y lanza algo nuevo, en la medida en que todavía hay algo en suspenso.

Continuando la educación con el intento de comprensión de que se trata educar, señalaremos que hay un intento como lo sumimos de Nuñez (2003) de “articulación de lo particular del sujeto con un cierto orden que podríamos llamar cultural o simbólico” (p.8) continuando con su pensamiento señalamos “lo particular de un sujeto es siempre un enigma para la educación y ante él, siempre nos encontramos con dimensiones complejas, entrecruzadas, discontinuas, que entretejen ese proceso viejo y nuevo, siempre inacabado” (p.9)

Finalizando este punto, dejaremos planteado algunos cuestionamientos en torno a lo que se viene reflexionando cuando se lleva adelante una práctica educativa, cuando se piensa la propuesta, las acciones, y objetivos, cuando hay un encuentro entre educador y educando.

4.3 Desentrañando una educación adjetivada.

Se han definido hasta aquí algunos conceptos que configuran a la educación pensando en clave de educación social. Trataremos aquí de comprender el carácter adjetivado de la educación para discernir su dimensión social y educativa en el campo profesional.

Siguiendo a Espiga, H. López, W y Morales, M (2012) sostenemos que la centralidad de los contenidos en la relación educativa puesta en juego en lo que denominan “el momento de Herbart”, situó con claridad la formación de Educadores Sociales en el Uruguay desde una perspectiva formativa Pedagógica para una práctica educativa.

Con el tiempo esta perspectiva pedagógica de la formación profesional se ha consolidado, sin embargo, ha desplegado nuevas interrogantes situadas en la esfera educativa ancladas en las tensiones en torno la idea de educación formal y no formal y desde ello la gran dificultad de la Educación Social y por ende del educador social, para definirse, ¿por qué? porque es un problema de campo, de poder disciplinar, y de lucha por un lugar de reconocimiento en el campo de las profesiones.

Desde ello, un primer elemento a considerar, para la reflexión en este punto es la noción de campo de Gutiérrez (1997), quien define el concepto tomándolo de Bourdieu como “un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital” (p.31). Es en el juego entre profesiones del campo educativo y social que la educación social pugna por la construcción de una práctica legitimada en el campo

El segundo elemento del porqué considerar la adjetivación, es la necesidad del escribiente, de situar el lugar de lo educativo en lo social (también su reverso).

Al respecto, hay algo de la denominación que impone, sobreimprime, una función y es social, y esa función social en el mundo de la educación social adquiere distintas interpretaciones. Esta adjetivación de la educación como social en Uruguay ha provocado varias tensiones en el campo formativo y profesional, que se plasman en preguntas casi omnipresentes en la formación y las prácticas profesionales: ¿qué hace un educador social?, ¿interviene sobre un campo?, ¿cuál?, ¿es éste el que lo define como profesional?, ¿en qué ámbitos?, ¿su énfasis formativo está dado por lo social o por lo educativo?

Un tercer elemento a señalar es que la tradición en la literatura española utilizada con centralidad para la formación de educadores sociales, en nada menos que los espacios de la didáctica-práctica, señala Nuñez (1999) que la “educación social consiste en una serie de prácticas educativas que aportan especificidad al educador en el amplio campo del trabajo social” (p.27). Del mismo modo, el enfoque formativo recibido y la literatura nacional al respecto, reafirman esta visión.

Por tanto, sostenemos que la Educación Social remite a una práctica educativa que acontece en diferentes instituciones de la sociedad, más allá de las determinaciones de Formal o No Formal, y se orienta prioritariamente a filiar a las nuevas generaciones sociales con el patrimonio cultural de la humanidad y promover la ciudadanía en general. Orienta al respecto nuevamente las palabras de V. Núñez (2007)

[...] posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación. [...] Ha de desplazarse a muchos sitios, para que la exclusión no lo ocupe todo. Y allí, en los bordes, en los territorios de frontera, han de intentar tejer red social, en tanto que educativa. Allí, han de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano. Se han de ocupar de cada uno. Sobre todo, de aquéllos de los que muchos sólo se pre-ocupan para ponerles un rótulo, encuadrarlos en una categoría y considerarlos *flujos estadísticos* a los que se prefigura un destino cierto: la exclusión cultural, social y económica”. (p.4)

Consideramos entonces que la adjetivación social:

- 1) Si bien teóricamente no se comparte la adjetivación de ninguna educación por los efectos antes trabajados, pareciera seguir siendo necesario utilizarla a efectos de una cierta diferenciación con otras profesiones del campo educativo y social en pos de un reconocimiento diferencial.
- 2) El adjetivo social no le agrega nada a la naturaleza educativa de sus prácticas, pero la inscribe prioritariamente en el campo de las políticas sociales.
- 3) El sustantivo educación inscribe a la profesión en la tradición del campo pedagógico y desde ello en su campo de problemas

Retomando a Núñez, el desafío continúa siendo trabajar hacia una reelaboración del sentido de la educación, en el cual, encontremos en lo pedagógico lo específico de su definición, trabajando en pro de la promoción cultural de los sujetos cuyo horizonte sea la libertad, orientada a la autonomía, partiendo de una práctica transformadora, que estimule la capacidad crítica y el rol activo respecto a la realidad en la que se inserta. Bajo la mirada de Freire (1983), de una “[...] actitud crítica, único medio por el cual el hombre realizará su vocación natural de integrarse, superando la actitud del simple ajuste o acomodamiento, comprendiendo los temas o tareas de su época” (p. 33-34).

La apuesta por la educación social supone, sostener algo sólido en esta modernidad líquida (Bauman,2002), aportando a la nueva construcción de la ciudadanía, bajo la mirada de una definición política que reúne varios actores, que contradicen a un supuesto destino prefijado, estableciendo tiempo al tiempo, tiempo a los tiempos de la educación de cada sujeto, admitiendo el enigma que cada sujeto representa.

Como referíamos a Núñez en párrafos anteriores cuando sostiene que la educación social se orienta a la inscripción de cada sujeto humano y ya de ocuparse de cada uno, nos abrimos paso desde ello y desde todo sustento teórico que se ha tratado de dar como necesario preámbulo de un anclaje, como sustrato, como marco del tema específico de la monografía, ahora sí, hacemos lugar a la cuestión del vínculo y la relación.

Continuando con Nuñez (2003) señala, que para que ello sea posible, compete al educador social

construir un vínculo/relación educativa entre el agente y el sujeto de la educación, esto es, trabajar para que a partir de la confianza que el agente deposita en el sujeto: en su potencia y responsabilidad, se pueda producir un nuevo encuentro del sujeto con el mundo, abriéndose para aquél un lugar nuevo (p.9).

Este ofrecimiento de nuevos lugares, siempre simbólicos, pero con efectos prácticos, estará dado desde un reconocimiento inicial de un ofrecimiento que se objetiva en unos contenidos que filian la profesión y la disciplina profesional en la tradición del campo pedagógico continuando con la idea de la autora que

No hay educación (ni escolar ni social), sin la función instructiva esto es, sin que algo de los patrimonios culturales se ponga en juego, sin que algo de los tesoros de la humanidad se distribuya y filie simbólicamente a todos y cada uno de los sujetos de la educación. Algo de lo nuevo se produce cuando cada agente pone en juego el deseo de educar. (p.10)

En el próximo capítulo, la responsabilidad del educador entra en juego en el marco de un modelo de trabajo. Algo de lo que hace obstáculo se mueve y el tiempo de la educación se abre el cada día del oficio educativo, se encuentra ante dimensiones y elementos complejos,

“entrecruzados, discontinuos, que entretejen ese proceso entre lo viejo y nuevo, siempre inacabado” (p.9), que se da en llamar educación.

Capítulo 5. La relación educativa y su inscripción en el modelo de Educación Social.

Entendemos la relación educativa como la forma particular en que se relacionan tres de los elementos del modelo de Educación Social, agente, contenido y sujeto. Nos detendremos brevemente en la noción de modelo como estructura que contiene en ella los elementos constitutivos de la relación educativa.

Siguiendo a Núñez (1990) los modelos consisten en diferentes posiciones en una red de relaciones recíprocas. Se lo nombra como un arquetipo o punto de referencia, pero sin que establezca una relación jerárquica de subordinación de las prácticas a ello, sino que se lo comprende como en una relación de re-envío entre lo conceptual y lo práctico. Es decir, toda educación opera desde un modelo que guía y dimensiona la acción, pero la situacionalidad de cada contexto de trabajo son lo que los constituyen. Recordamos aquí a Michel Foucault (1979) cuando sostiene que ninguna teoría “aplica” a una práctica en términos de dominación, ninguna teoría es superior a una práctica, sino que la teoría es una práctica y toda práctica conlleva teorización en el sentido de pensamiento.

El modelo de Educación Social está compuesto por 5 elementos: marco institucional, metodología, agentes de la Educación Social, contenidos de la transmisión educativa y los sujetos de la Educación Social. Brevemente haremos referencia a los dos primeros, reservando los otros tres elementos para un mayor desarrollo por su especificidad para esta monografía.

5.1-Marco Institucional

En este punto, se comenzará precisando, que, cuando se habla de institución, no se refiere a un establecimiento, o la idea de algo tangible, “físico”, que se puede tocar, sino a esos entramados de conexiones, algo que es percibido por los sentidos, pero desde los olores, colores. Se entiende que “las instituciones son inherente a la sociedad, están enraizadas en el nexo social, siendo toda aquella forma de socialización y/u organización social que implique cierto grado de vinculación humana [...]” (Meerovich, 2013:26).

Por su parte Núñez (1999) afirma que se entiende por “marcos institucionales los encuadres normativos que establecen (instituyen) un conjunto de relaciones sociales en un orden determinado. Ese orden particular que se establece es la institución”. (p.58).

Dada la diversidad y multiplicidad de instituciones educativas, donde la educación social tiene asignada funciones, entendemos, según Molina (2003) “[...] que toda institución delimita funciones, oferta ciertos tránsitos y posibilidades acotando otras, siempre en función del encargo social que recibe y los principios o bases en que se sostiene (p.109). Por tanto, pensamos, que la institución constituye como un lugar donde el sujeto vive y se educa como señala Molina (2003), de tal forma, Augé (1992) señala el sujeto “[...] está en su casa cuando está a gusto con la retórica de la gente con la que comparte su vida [...] (p.111)

Para que eso sea posible, “el trabajo de la institución es diversificar al máximo su oferta, sin exceder los límites del encargo social” (Molina, 2003:114)

5.2 Metodología

La metodología tiene un papel fundamental para el rol del agente de la educación en tanto dominio de un saber procedimental tendiente a la transmisión, en tanto modos de enseñar conocimientos objetivados; al decir de Chevallard (1991) la necesidad de modificar un conocimiento sabio o erudito para hacerlo plausible de ser enseñado. La metodología tendrá

que ver entonces con las formas y medios necesarios para hacer los conocimientos asequibles, las formas y medios utilizados para una efectiva trasposición didáctica.

Al revisar diferentes lecturas, a modo de precisar algunos conceptos relacionados con la metodología, se concluye que la metodología no es un concepto que entendamos de forma aislada, sino que está en interrelación permanente con otros elementos relacionados con el quehacer educativo.

En la formación resultan clásicos los aportes de Nuñez (1999) y Molina (2003) a cerca de la metodología de la Educación Social. Por su parte refiere Molina que “[...] al hablar de metodologías en Educación Social supone establecer una diferencia a los métodos de enseñanza tal como la pedagogía y la didáctica escolar lo han desarrollado” (p.140). Es la que genera y posibilita el camino para la relación educativa, especificando la existencia de metodologías directas y previas. La primera es la acción en que el/la educador/a pone en juego los contenidos, las previas se caracterizan por los movimientos y acciones necesarias para forjar que algo de lo educativo pueda producirse.

El planteo de Meirieu (1992) en Molina (2003:140) propone, al mencionar el método pedagógico, discriminar tres realidades. En primer lugar, desde un posicionamiento del saber, el método aquí sería el de organización de conocimientos, en segundo lugar, desde el posicionamiento del aprender, en el cual, el método resulta una estrategia de decisión en función de lo que consigue aprender del otro y por último desde el posicionamiento del educar donde se pone en juego dispositivos e instrumentos puestos al servicio de situaciones de aprendizajes

5.3- Agente de la educación social.

Siempre se ha platicado sobre el compromiso que supone educar, cuestión que entendemos resulta incuestionable por todo lo que se pone en juego en esa acción.

En Educación Social asumir esa responsabilidad adulta corresponderá al agente de la Educación Social, siguiendo a Núñez (1990), es el profesional que tiene a su cargo la responsabilidad de realizar acciones educativas en diferentes instituciones y viabilizando el acceso a la cultura de la época. De esta forma estará abriendo acceso a nuevos lugares en lo social y cultural.

El desafío del educador será, en términos de Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (2017) el de ser suficientemente ajeno sin ser totalmente extraño, “generar intersticios, aberturas que trascienden la imposibilidad, se trata de crear nuevos posibles”. (Duschatzky y Corea, 2002: 78)

También lo caracterizará, siguiendo la idea de Tizio (2008), ser un mediador entre el sujeto de la educación y la sociedad en la que ambos habitan; es un trasmisor de los contenidos y formas culturales diversas. En suma, “La responsabilidad del educador social pasa por una mediación entre el sujeto y los conocimientos o recorridos sociales que se consideran oportunos” (Molina,2003, p.124), “traza puentes entre la cultura escolar y las formas culturales de las comunidades y territorios en los cuales se ubican los centros”. (Molina y Bázquez, 2006:40-41)

Posicionarse desde el reconocimiento del otro como sujeto de la educación, como sujeto de derecho en una clave de igualdad capaz de habitar una posibilidad, lo señala Rebellato (1997) “supone asumir una posición marcada por una perspectiva ética” (p.3)¹⁶.

En ese sentido es necesario “dar la palabra” al decir de Molina (2003) propiciar la palabra, expresar lo que se piensa y lo que se siente, “es el principal instrumento en la relación con los demás” (p.171); pero también es ceder el turno a los demás, es la conjunción de la teoría y la práctica.

Dar la palabra es, en último lugar, ceder el turno para que otro pueda expresarse. Permitir que otro tenga su tiempo para hablar en nombre propio. Pero, para poder llegar a ese momento en el que se cede la palabra, en el que se da paso a otro que tiene algo que decir, es necesario que antes se haya dado (otro) tiempo. El tiempo robado a la prisa de la aceleración, de los aprendizajes inmediatos y sin esfuerzos. Un tiempo que no se mide con el reloj porque es tiempo subjetivo, tiempo que alguien necesita para (...) y eso sólo se sabe a la vuelta. (p.172).

Para que ello sea posible, el educador debe dar acogida a los que llegan, pero también, algo más, lograr “[...] que aquél que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado” (Meirieu, 2007: 70). Desde de ello, queda un reto sustancial para pensar la formación desde la perspectiva de Skliar (2007) que declara “hacer todo lo imposible por acoger con hospitalidad a cualquier recién llegado a nuestro mundo, porque lo que está en juego aquí es una idea de hospitalidad como acogida, como bienvenida, como atención al otro” (p.139).

En tanto responsable de motivar la participación y el interés del sujeto, el educador propondrá contenidos educativos que impliquen la posibilidad de aprender y crecer, colocando al sujeto en situaciones nuevas (Meirieu, 2004), promoviendo sujetos capaces de pensar y actuar con grados de autonomía crecientes. Así, el educador deberá crear espacios libres de amenazas, brindar seguridad al sujeto para que pueda existir la posibilidad de aprender, potenciando el desarrollo a través de intervenciones cuidadas que favorezcan en el sujeto el animarse a ensayar, a equivocarse como aprendizaje siempre con posibilidad reparatoria, correr riesgos cuidados que conlleven a desmarcarse de estigmas demasiado habituales en las prácticas educativas.

Como sostiene Meirieu (1998) ofrecer un lugar a las nuevas generaciones que vienen al mundo generando las condiciones para que puedan ocuparlo, apropiárselo y desplegarse en él, desde él, para ir al encuentro con el mundo.

Para que emerja el sujeto de la educación se requiere un educador que sostenga un ofrecimiento, va a ofrecer algo, va a sostener algo, para que ese sujeto se produzca como sujeto de la educación. Frente a esa situación se plantea que el agente de la educación también responde a un lugar asignado, en que esta relación es asimétrica al del sujeto, ¿por qué?, porque tiene la responsabilidad adulta y profesional de transmitir el patrimonio cultural, suscitando el surgimiento de un sujeto capaz de tejer su propia red, capaz de desamarrar los nudos de su propio recorrido de integración en lo social.

Este ofrecimiento cobra forma en los contenidos como un elemento que sitúa objetivamente el carácter educativo en ese lazo entre educador y educando, en esa

¹⁶ Rebellato (1997) se refiere a la perspectiva ética como, “la justicia supone, a su vez, la exigencia de la igualdad [...] igualdad no equivale a uniformidad, sino a condiciones que fomenten el desarrollo de las diversidades” (p.3)

configuración vincular que requiere ser situada, anclada, en su especificidad educativa. Veremos a continuación los contenidos como ese bien que se pone en juego en la transmisión educativa o por medio de la mediación que realiza el educador entre ese bien cultural y el sujeto.

5.4-Contenidos de la práctica educativo social

Desde la perspectiva de Núñez (1999) asumimos que los “contenidos son aquello que se transmite y es inseparable del para qué y el cómo se transmite” (p.53). Aquello que se selecciona para ser transmitido, estando absolutamente vinculado a los objetivos y a la metodología que se emplea, lo que configura una tríada dada por el contenido específico (qué), el para qué (objetivos) y el cómo (estrategia didáctica).

Desde ello, continuando con la autora, señala, “el agente de la educación ofertará contenidos que recojan: los intereses y la situación del sujeto” (p.53). Estos contenidos educativos serán planteados a partir de cinco áreas de contenidos (Núñez:1999) que favorecen una mejor organización representacional para la acción.

Estas son: área de lenguaje y comunicación; área de sujeto social y entorno; área de arte y cultura; área de tecnología y área de juego y deporte. Cabe señalar que la autora considera que las dos primeras mencionadas, son transversales a cualquier proyecto educativo.

Más allá de la responsabilidad y o encargo del agente de la educación de establecer los contenidos que ofrecerá al sujeto, estos se constituirán en el lugar de encuentro entre agente y sujeto de la educación. Desde esta lógica, “las ofertas educativas ofrecen lugares a ser ocupados por personas que devienen en sujetos de la educación” (Espiga, López y Morales, 2012:95)

Estos ofrecimientos culturales estarán caracterizados por su valor social de época y la particularidad del sujeto, de forma que se trata de legitimar un encuentro intersubjetivo objetivado en la confluencia de lo sabido y de un aún por saber, los intereses y la palabra del sujeto, proporcionando recursos culturales valiosos para que este encuentre en ellos la posibilidad de un despliegue social.

5.5- Sujeto de la educación

Otro de los elementos del modelo de Educación Social es el sujeto de la educación. El sujeto de la educación remite a un “lugar” simbólico que se les ofrece a los sujetos para ser ocupado. Decimos sujetos, en tanto se asume que estas personas son portadoras de subjetividad, sin embargo, la mera existencia y presencia física no es suficiente para la existencia de un sujeto de la educación, éste no es un a priori de la relación educativa sino una producción subjetiva en el marco de la relación educativa.

Del mismo modo, entendemos a todo sujeto como un sujeto de derecho y un sujeto de posibilidades. El sujeto de derecho está dado por su condición humana en tanto la primera es inherente a la segunda. En relación a su consideración, o sujeción, a la “posibilidad”, ésta es dada como sostiene Martinis (2006), por concebir al otro como “[...] capaz de habitar esa posibilidad, ésta es justamente la posición opuesta a la de visualizarlo como un carente” (p.12). Sostiene Núñez (1999) al respecto que la Educación Social trabaja con sujetos de la educación no con entes previsibles, programables o constituidos previamente a una acción del educador. Del mismo modo, dirá Meirieu (1996) que es necesario admitir el otro como tal, sin pretender domesticarlo, ni entrenarlo, sin fabricarlo acorde a nuestros ideales.

Por su parte Molina (2003) señala, que el sujeto de la educación remite a unas condiciones de posibilidades o a una lógica de lugares. Asumimos, que por más que se acepte que cualquier sujeto puede educarse, “no todos pueden ser considerados sujetos de la educación” (p.115), por tal motivo el sujeto es efecto de lugares a los que están inscriptos, lugares que serán siempre de potencia y posibilidad desde la perspectiva Pedagógico Social. Al respecto sostiene el autor: “el sujeto con el que trabaja la educación social, es un sujeto de recorridos sociales, efectos de los lugares que se le otorgan y deciden ocupar” (p.117)

Se entiende que ese lugar a que se lo invita ocupar implica la predisposición del sujeto a hacerlo, en el entendido que “[...] nadie se educa, si no acepta ser educado [...]” (Miranda 1997:4). Ya lo decía Hegel sostiene Violeta Núñez “[...] el hombre puede ser sojuzgado; es decir, que su parte física, por lo tanto, exterior, puede ser sujeta al poder de otros. Pero la voluntad no puede en sí y por sí, ser violentada [...]” (Núñez en: Tizio, 2003:32).

Al respecto dirá Meirieu (1998) “Nadie puede ponerse en el lugar del otro y todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende. Esa decisión es por lo que alguien supera lo que le viene dado y subvierte todas las previsiones y definiciones con las que el entorno y él mismo tienden a encerrarle”. (p.80)

Parafraseando a Núñez (1999), el sujeto de la educación es en primera instancia un lugar que la sociedad ofrece a ser ocupado por un humano dispuesto a ampliar sus conocimientos sobre el mundo y las formas de estar en sociedad.

Cabe señalar que esta disposición (consentimiento) se expresa de múltiples formas en el vínculo entre educador y educando, Meirieu (1998) lo explica del siguiente modo “Nunca hay que olvidar que sólo el sujeto de la educación es capaz de impulsar el movimiento de la apropiación, que nunca lo hace sobre pedido, en el momento previsto y en condiciones que define el otro” (p.50).

Capítulo 6: Vínculo y Relación: en la cinta de Moebius.

Vínculo y relación educativa han acompañado como una inquietud durante todo el proceso formativo a modo de una cinta de Moebius¹⁷. Ello ha tratado de ser comprendido de mejor modo en este proceso monográfico en tanto instancia formativa final. Por todo lo visto al momento, una primera afirmación es que lo educativo es lo central en esta profesión en tanto, el plan de estudios y la propia tradición profesional expresan y manifiestan que la profesión y la formación pertenece al campo de pedagogía teniendo esto efectos prácticos en el que hacer de la figura profesional; en particular en la relación educativa, y más si se analiza, vínculo y relación, objeto de esta monografía.

La cinta de Moebius nos ofrece algo enigmático a considerar; vemos que es imposible determinar cuál es la parte de arriba o la de abajo, la de adentro o la de afuera y de ahí lo fascinante de lo educativo social en general y de la relación/vínculo educativo en particular, sus bordes y reversos, continuidades y discontinuidades.



Imagen de una cinta de Moebius

Desde esta perspectiva, nos detendremos a continuación en lo específico de esta monografía, la consideración del vínculo y relación como conceptos a dilucidar.

6.1- La conceptualización de la Relación Educativa en la formación en Educación Social en Uruguay

En este punto, se revisará a modo de reconstrucción histórica específica el recorrido que fue posible documentar sobre la denominación de relación/vínculo educativo en la práctica educativo social. Este recorrido ha versado en torno a la forma como interactúan los tres elementos del modelo que la constituyen: agente, sujeto de la educación, contenidos y la forma como se denomina esa interacción de los elementos: vínculo educativo, relación educativa o si vínculo y relación educativa son lo mismo.

En la década del 90, las necesidades de la época convocaron al surgimiento del educador social como una nueva figura capaz de pensar el hecho educativo en escenarios diversos. Los inicios de la formación de educadores sociales en nuestro país se presentan como una respuesta de mejora al tratamiento del abandono y las medidas punitivas de los “menores infractores”¹⁸ institucionalizados por parte del Estado. El origen del educador social en nuestro país se da bajo la figura formativa de un “auxiliar técnico” dotado de un saber específico para la intervención en el marco de la vida cotidiana. La contención, la crianza y el control, eran conceptos que abarcaban el accionar, en este primer momento.

Al respecto, se considera la perspectiva de Espiga, López y Morales (2012), la que identifica dos momentos iniciales en la formación de Educadores Sociales en el Uruguay.

¹⁷ August Ferdinand Moebius, cuya vida transcurrió entre el final del siglo XVIII y los comienzos del XIX, amaba formular problemas matemáticos, algunos de los cuales no tenían solución. Hasta su propio testamento tuvo esas características. Uno de los resultados de su amor por los enigmas es una cinta sorprendente que –a diferencia de las comunes que tienen dos caras y dos bordes, y que si se dividen longitudinalmente dan otras semejantes a sí mismas– tiene una sola cara y una sola orilla, y si se la corta transversalmente no da dos. Extraído de: Frigerio, G. (2005). Educar ese acto político: En la cinta de Boemius, Del Estante, Bs. As.

¹⁸ Infancia adjetiva. Usado como sinónimo de desacreditar.

Cada uno de estos momentos entregan ciertas pistas para comprender los desafíos que entraña la formación de este profesional de la educación.

Los autores señalan “el primero, se lo nombra el momento psicológico y la importancia del ser” (p.1), caracterizado por una pretensión formativa de forjar un técnico orientado a la atención directa de la población en el marco de la vida cotidiana, “saber ser” y “saber estar” de modo “terapéutico” en la cotidianeidad de niños, niñas y adolescentes institucionalizados pareciera ser lo central del accionar de esta figura.

El segundo momento, tiene un mayor énfasis pedagógico en la formación, en el cual se coloca en el centro de la tarea los contenidos y lo denominan “el momento de Herbart”. Cada uno de esos momentos dan cuenta de cómo la mirada sobre el proceso formativo ha variado y en lo particular que nos atañe, sus efectos sobre la relación educativa.

En este segundo momento, llegan los pedagogos y pedagogos sociales, donde se pone en juego en el campo una cierta tensión entre pedagogos y psicólogos sobre la labor de los educadores sociales y por ende del enfoque formativo necesario. Lo resumiremos en la pregunta ¿vínculo educativo o relación educativa caracterizaría la práctica educativa del educador social?

Desde ello, la interrogante pasa a ser ¿qué enseña el educador social? Entonces, ¿qué es enseñar?, ¿qué es educar?, ¿son sinónimos? o ¿son una dicotomía? A lo largo del trabajo monográfico se abordará estas cuestiones a la luz del trabajo en el campo educativo.

A partir del pasaje de la formación del marco institucional del Centro de Formación y Estudios del INAU (CENFORES/INAU) Consejo de Formación en Educación (CFE) en el año 2011, la perspectiva pedagógica del perfil profesional se consolida. Habiéndome formado en esta nueva institucionalidad, entiendo que durante el proceso formativo hemos sido instruidos desde una perspectiva en la que vínculo y relación son sinónimos al hacer referencia a la práctica educativa; es decir, tanto se habla del vínculo educativo como de relación educativa indistintamente.

Esta perspectiva que se consolida a partir del 2011 y aparece hoy como una tradición formativa que está fuertemente influida por la literatura española llegada a Uruguay en ese segundo momento de la formación descrito anteriormente, tomando como ejemplos emblemáticos los textos de Violeta Núñez: en 1990 “Modelos de Educación Social en la época contemporánea” y en 1999 “Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio”, el de José García Molina en 2003: “Dar (la) palabra, deseo, don y ética en educación social” y el de Hebe Tizio en 2005: “Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis”.

Este aspecto del proceso formativo tuvo sus repercusiones en los ejercicios prácticos desarrollados en las prácticas preprofesionales y también en el desempeño laboral como educadora en diferentes espacios del campo educativo y social en tanto esta sinonimia entre vínculo y relación centraron la praxis en la existencia o no de contenidos que objetivaran la relación para considerarlos educativos.

Esta centralidad de los contenidos como factor que da sentido a los lugares de los sujetos interactuantes, invisibilizó otros aspectos de la práctica educativa que no pudieron ser en su momento explicados desde la estructura del “triángulo herbertiano” (relación agente-contenido-sujeto de la educación). Había algo que pasaba entre mí, el lugar de educador que ocupaba, entre el otro/los otros y sus lugares; algo que a veces se daba previo a la existencia de unos contenidos, después de poner en escena estos contenidos y finalizada digamos la

“relación educativa”, inclusive en pleno desarrollo de la relación pero que el esquema interpretativo de la relación educativa remitía a un “fuera de tema”, negándolo, invisibilizándolo o subordinándolo a cuestiones “de la psicología” que no son competencia del educador social o del “vínculo/relación educativa” entendida de ese modo.

Para ser más clara, un ejemplo: en un esquema de trabajo de referente-referido¹⁹ en un centro juvenil, una adolescente que tenía a otro educador como referente sostenía constantemente una actitud hacia mí de provocación, me miraba constantemente, me pechaba al pasar, buscaba mi atención haciendo siempre lo contrario a toda indicación general que daba, en fin, una sucesión sistemática de conductas que entendía estaba orientadas a mí. Pudiendo haberlas ignorado o catalogarlas como “problemas de conducta”, “irrespetuosidades” o el clásico “no me hace caso” y hablar con su educador referente para que trabajara con ella ese tema; sin embargo, lejos de tomarlo como una cuestión de agravio o de provocación personal, en el entendido que algo estaba tratando de decirme, que sus movimientos indicaban que algo de lo vincular más allá de no estar en un encuadre de “relación educativa” estaba en juego.

No siendo la única, esta situación me ha acompañado en el tiempo y ha cobrado reflexión al respecto en esta monografía. Desde ello nos preguntábamos: ¿nada pasa con el otro si no hay contenidos que medien en esa relación?, ¿Qué era “eso” que estaba pasando por fuera de la “relación” educativa?, ¿no tendría que ver con unos previos a la relación educativa? El desarrollo posterior de la historia reafirmó mi interés por explorar a partir de esta situación la posibilidad, a modo de hipótesis, que hay algo de la interacción humana que es previa a la configuración simbólica (con efectos prácticos) de una relación educativa y quizás eso, se llamara vínculo.

Siguiendo a Espiga, López y Morales (2012), sostenemos que el sobredimensionamiento de la centralidad de los contenidos ha invisibilizado sino subordinado otros aspectos de la reflexión pedagógica sobre la relación educativa que entendemos necesarios para el posicionamiento en la acción profesional. Sostienen los autores que el cómo y el quién se presentan invisibilizados, lo cual aspecto que se configuran como el “lado oscuro de la relación educativa”. El vínculo inevitable entre agente y sujeto es el lado oscuro, por lo que, bajo estos supuestos, se ha tramado la monografía y nos adentraremos en ello en el apartado siguiente.

6.2 El término vínculo como concepto teórico del campo psicológico.

Entendiendo al ser humano como un ser bio-psico-social²⁰, un ser sociable por necesidad, la socialización se realiza en el cotidiano, por lo que siempre necesita de otro objeto (objeto: en sentido genérico, puede ser simbólico, material, vivo, no vivo) con el que vincularse. Es en la satisfacción de esas necesidades donde irá desarrollando su psiquismo a partir de los vínculos que establece, estos podrán ser fuertes o frágiles, establece o intermitentes.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2021)

¹⁹ Con referente – referido queremos decir una estrategia de trabajo en la que a un educador (referente) se le asigna uno/s educandos (referidos) para el trabajo cotidiano en el centro.

²⁰ El prefijo “bio” alude a la vida; “psico” se vincula a la psicología (la actividad de la mente o las cuestiones del alma); “social”, por último, es aquello vinculado a la sociedad (la comunidad de individuos que comparten una cultura y que interactúan entre sí). La noción de biopsicosocial, por lo tanto, integra cuestiones biológicas, psicológicas y sociales

la palabra vínculo proviene del latín vincŭlum, que significa unión o atadura de una persona con otra, la palabra unión de origen latino, unio-ōnis, tiene varios significados: acción y efecto de unir o unirse; correspondencia y conformidad de una cosa con otra en el sitio o composición; composición que resulta de una mezcla de algunas cosas que se incorporan entre sí; conformidad y concordia de los ánimos, voluntades o dictámenes; acción y efecto de unión; alianza, confederación, compañía.(extraído <https://dle.rae.es/uni%C3%B3n>)

En la literatura específica encontramos el término vínculo está asociado a la palabra alemana *bindung* que significa ligadura, lazo, apego. Esto hace referencia al trabajo psíquico que realiza el sujeto para ligar representaciones y afectos, pulsiones e ideas, anclándolo claramente en una perspectiva desde el campo de la Psicología. Desde ella —una reflexión sobre la noción de vínculo hace referencia a las formas que adquiere el lazo interpersonal en el estudio de los grupos, las parejas y las familias. dándole así su especificidad y distinguiéndose de la relación de objeto.

Tal como se ha señalado anteriormente, la noción de vínculo es abordada en distintos campos, pero predominantemente en la literatura especializada se lo refiere al campo de la Psicología. Del relevamiento bibliográfico realizado, entendemos que los aportes de Pichon Rivière y René Käs resultan apropiados para una mejor comprensión del concepto. Asumimos que, siendo planteos diferentes, nos han resultado complementarios para los objetivos de esta monografía, en tanto entendemos que nos brinda elementos significativos para el abordaje del tópico central de esta monografía y propicia un análisis de mayor complejidad al integrar elementos inconscientes y afectivos que estarían operando en la interacción entre sujetos en el devenir de la práctica educativa.

Siguiendo a Rivière (1980), una primera noción de vínculo a exponer es

[...] una relación particular con un objeto; de esta relación particular resulta una conducta más o menos fija con ese objeto, la cual forma un *pattern*, una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto (p. 35).

En tal sentido, el vínculo es siempre un vínculo social, es según el autor la forma en que una persona se relaciona con las demás, estableciendo una estructura relacional entre ambos que, siendo única entre ellos dos, establece los modos de interactuar en base a pautas comunicativas y conductas (aceptadas o prohibidas) en el contexto de la vinculación; por ello el vínculo se relaciona con la noción del rol, de status y de comunicación.

Es importante para nuestra reflexión el señalamiento que realiza Rivière (1985) cuando sostiene que el vínculo no se limita a lo emocional de las personas, sino que implica también las dimensiones cognitiva y conductual, siendo la dinámica del vínculo con el otro lo que produce un resultante a partir de la retroalimentación que la conducta de uno produce en el otro.

Plantea Rivière en la teoría de las relaciones de objeto que el sujeto se construye en una trama de vínculos siendo emergente de esa trama social, teniendo esta trama un significado particular para cada individuo. En este entramado se señala que

el sujeto se mueve de modo armónico o disarmónico, estableciendo así que el vínculo es una estructura dinámica en perpetuo movimiento que contiene y estructura psíquicamente al sujeto, [...] una estructura compleja que incluye un sujeto, un objeto y su mutua interrelación acompañada de procesos de comunicación y de aprendizaje.

Este proceso implica la existencia de un emisor, un receptor, una codificación y una decodificación del mensaje (Reviere,1985)²¹.

El vínculo no es la suma de dos o más sujetos, sino un espacio psíquico construido y co-construido a partir de la materia psíquica implicada en sus relaciones. Para el autor son tres los elementos constitutivos del vínculo, el yo emisor, el objeto y el tercero (ideal o fantasía construida por el yo sobre el objeto). Deteniéndonos en la cuestión del objeto, es importante señalar a los efectos de las conclusiones, que éste refiere tanto a una persona como a cosa a partir de la que se produce la dinámica vincular. Esto establecerá según Rivière(1958) que “todo sujeto en relación con el objeto mantiene una doble vinculación, una interna con su ideal/fantasía que proyecta en el objeto y otra vinculación externa con el objeto propiamente dicho” (p.42).

Obviamente la tríada mencionada nos lleva rápidamente a un paralelismo con los elementos definidos para la relación educativa, agente, contenido y sujeto. Sin embargo, como analizaremos más adelante, su dinámica interna difiere, en tanto, introduce una complejidad psíquica inherente al vínculo que entiendo, desborda la especificidad de la reflexión didáctica propia de lo educativo para situarse en las particularidades del saber psicológico.

Para Kaës (2009) (citado en Silveira 2016)

el vínculo es también un movimiento más o menos estable de investiduras, representaciones y de acciones que asocian a dos o más sujetos para ciertas realizaciones psíquicas: cumplimiento de deseos, protección y defensa, levantamiento de prohibiciones, acciones comunes (hacer, jugar, disfrutar, amar juntos, etc.). (p.8)

Continuando con el pensamiento Kaës (1999) dirá al respecto

el vínculo es un asunto con el otro. Esos otros no son solamente figuraciones o representaciones de pulsiones, de objetos parciales, representaciones de cosas o palabras, del sujeto mismo; los otros son irreducibles a lo que ellos representan para un otro. [...]. (p.87).

La expresión de Rivière (1985) “tenemos la sociedad adentro” (p.57) indica que los pensamientos, las ideas, y el contexto en general que configuran los vínculos son en realidad una representación interna de cómo ha sido captado ese medio por cada uno, de acuerdo a una fórmula personal producto de la historia personal y de cómo ese medio actúa sobre los sujetos y en el cual se actúa. Desde esta base, las alianzas y pactos inconscientes tejen las redes, pero, en este entretejido, ¿los sujetos cómo se construyen? Dirá Kaës (2010) que se construyen en la intersubjetividad.

El prefijo (inter) denota separaciones; se trata de una estructura no estática, que cumple el rol según Kaës, de advenimiento de los sujetos del inconsciente y su devenir en el seno de un nosotros. La intersubjetividad es entonces la condición del proceso de subjetivación del sujeto y de la construcción de la subjetividad. (citado en García 2019:8)

A partir de lo expuesto, de claro cuño psicológico en su perspectiva, nos preguntamos si el vínculo, los elementos y las consideraciones expuestas atañen a la Educación Social, al Educador Social en particular en el marco de su praxis; ¿es posible, deseable o necesario un

²¹ Disponible en <https://www.intersubjetividad.com.ar/el-vinculo-en-psicoanalisis/>. Extraída fecha: 22/07/2021

diálogo entre la pedagogía y la psicología? Desde la literatura estudiada, tomaremos del amplio campo de la psicología la corriente teórica del psicoanálisis a efectos de poder adentrarnos en estas interrogantes y en los des/encuentros posibles como disciplinas.

6.3 - El término relación como concepto teórico en Pedagogía.

En el marco que venimos desarrollando este trabajo monográfico, observamos las innumerables relaciones y situaciones educativas que se presentan en la realidad cotidiana. Los patrones y relaciones que nos invitan a pensar los comportamientos educativos desde la perspectiva de actividades complejas tienen múltiples condiciones y métodos de ejecución.

En la literatura pedagógica según Touriñán (2019)²² los términos más utilizados para determinar las relaciones educativas son: el cuidar, el convivir y el comunicar. Estos tres conceptos no son condiciones suficientes, pero sí lo son condiciones necesarias para las relaciones educativas.

En la educación, convivimos, nos comunicamos y nos cuidamos, continuando con la perspectiva del autor

educar, no es cada una de esas cosas por separado, ni todas juntas, cualquier tipo de influencia no es educación, pero puede transformarse en un proceso de influencia educativa, en la medida en que lo ajustemos a la finalidad de educar y a los criterios de significado de educar (p.4).

Una relación educativa no es el resultado de una mera interacción, comunicación o influencia, sino, que necesita de determinados elementos que la conviertan realmente en educativo. Desde esta base, las reflexiones que logremos puedan permitir cambiar parte de nuestras miradas hacia lo educativo, miradas que se deslicen desde el “hacer cosas” hacia el “relacionarnos con”. Lo que importa no es lo que hacemos con los estudiantes sino qué tipo de relaciones construimos con ellos y entre ellos.

Según el autor mencionado “la relación educativa lo es, en la misma medida que se cumplan los criterios de uso común del término educación y se preserve la finalidad de educar” (p.5), si no será cualquier otro tipo de relación. El concepto de relación educativa del que nos vamos a ocupar remite a una situación específica; la tarea de educar. Cuando hablamos de la tarea de educar, nos referimos, a la práctica de una actividad que requiere la ejecución acordes a la finalidad pretendida. El término que sintetiza esas acciones es la enseñanza. Proponemos ocuparnos de la educación desde el encuentro que se origina entre personas con el propósito de que algo educativo se produzca intencionadamente y con el cometido que esto se vuelva parte del que hacer Educativo Social.

De tal manera, “esta enseñanza implica necesariamente la intención de que alguien aprenda como resultado de lo que uno hace. La enseñanza, además requiere de un reconocimiento de parte del docente y del educando de que existe entre ellos una relación especial” (Sánchez, 2011)²³

²² Extraído de Touriñán (2019) La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción: Disponible en <https://www.redalyc.org/journal/4418/441857903007/html/>. Extraído fecha: 22/07/2021.

²³. Sánchez, Ledo, Paradones (2011) La relación educativa en contextos de aprendizaje: Disponible en https://www.researchgate.net/publication/277732187_La_relacion_educativa_en_contextos_de_aprendizaje. Extraído fecha: 20/07/2021

El planteo de Morales por su parte nos induce a “[...] pensar en la relación educativa como un continuo que tiene un comienzo y un final, con un desarrollo que alterna presencia con ausencia” (p.60).

Al hilo de lo anterior Miranda (1997) propone que la actuación del educador en la relación educativa debe sellar al menos tres particularidades: intencionalidad, direccionalidad y finalidad. En cuanto ¿el lugar del educando? implica un compromiso y una responsabilidad con su propia educación, pero debe existir una aceptación de ser educado que no se produce espontáneamente o mágicamente, la decisión de participar en la relación educativa se basa en la capacidad “profesional del educador” de provocar la motivación y el interés necesario tendrá que ver con los contenidos de las acciones educativas.

Sobre el marco en el cual venimos trabajando señala el autor

Que el establecimiento de una relación educativa vincula al educador, como sujeto que lleva adelante acciones intencionadas, dirigidas y orientadas a la formación de otros sujetos y al educando, como sujeto que asume de manera comprometida, activa, y responsable la adquisición de aquella selección de formas culturales (Miranda 1997, tomado de Konnikova, en: Nuñez, 1997 p.3)

A su vez, Bárcena (2005) afirma que “relacionarnos, en educación, con los que se educan implica tener presente al menos tres cualidades: la presencia del otro, su diferencia, la equivalencia de su discurso” (p.136). Nótese, que la asimetría de la relación no puede nunca transformarse en desigualdad, teniendo presente el reconocimiento del otro/a desde su diferencia, respetando y valorando la misma. Es fundamental para entender las relaciones educativas.

Atendiendo a lo que llevamos dicho, afirmamos que la relación educativa es una relación. Definiendo el significado según la real academia como una correspondencia o conexión que hay entre dos o más cosas. Siguiendo las reflexiones anteriores, Touriñán (2019) señala que la “relación educativa específicamente es educativa, en definitiva, la relación educativa en Educación Social, además de ser relación, es educativa” (p.3). El vínculo, como hemos tratado de analizar, puede ser educativo, pero no es taxativo que así sea.

En este marco que venimos desplegando, se pone en juego algo del orden del saber, a los sujetos (educando y educador) en relación a él.

En suma, entendemos entonces la relación educativa, como una producción vincular que se objetiva pedagógicamente en la interacción de sujetos en relación a lo que denominamos en educación social los “contenidos”. A partir de los aportes de Bordoli (2013) en su tesis de maestría, concebimos entonces al vínculo, “a la interacción establecida entre educador y educando” (p.49) por medio de la comunicación.

6.4 - Educación y Psicología; ¿un diálogo posible?

Siguiendo a la línea de pensamiento anterior, se aborda la relación entre la psicología (y en ella el psicoanálisis en particular) y la educación, teniendo en cuenta la concepción freudiana²⁴ que caracteriza ambos oficios dentro de los imposibles: educar, curar y gobernar. ¿Por qué imposible?, en tanto existe algo que no se logra plenamente en cada una de ellas, imposibilidad referida al objeto al que se dirigen las mismas, un sujeto.

²⁴ Extraído de Aichhorn (2006) “Juventud desamparada”, prefacio pág. 23.

Por apropiado que se haga, por conocimientos que se posean, por buena voluntad que se ponga, la consecuencia que se obtiene nunca es totalmente satisfactoria, no hay explicación para todo, no todo es sabido, no todo es comprendido.

Como sostiene López²⁵

Cuando hacemos mención a las tres profesiones planteadas por Freud como imposibles, hacemos referencia a profesiones que por más rigurosas y profesionales que sean sus acciones prácticas, siempre habrá algo de la imposibilidad de plenitud, de no-logrado, de inacabamiento. El resultado que se obtiene producto de la praxis profesional (lo que se propone y la producción específica) siempre diferirá de lo esperado, siempre deja algo que desear; esta inconmensurabilidad pondrá a psicoanalistas y educadores ante el desafío de encontrar nuevas formas de producción intersubjetiva a partir de esa imposibilidad. (p.3)

Poner en diálogo estos discursos es una manera de hacer con ese imposible, un “hacer” que asume un cierto “no saber” inherente a la profesión. Desde esta perspectiva Freud²⁶ entenderá que la educación y el psicoanálisis guardan una relación recíproca, no sólo por su interés en el campo educativo, sino también, porque el educador debe poseer formación psicoanalítica, en tal sentido, señala Aichhorn (2006) debe poseerlos para resolver los problemas que presentan los sujetos en los procesos educativos.

Post primera guerra mundial, August Aichhorn²⁷ fue pionero en desarrollar experiencias de reeducación de jóvenes con problemas de adaptación social y tendencias delictivas (denominación de época), o jóvenes desamparados como también se ha referido en sus experiencias, conformando junto a Wilhelm Hoffer, Siegfried Bernfeld²⁸ y Anna Freud, un grupo de trabajo circunscripto al Instituto Psicoanalítico de Viena que ha propiciado potentes reflexiones en torno a las prácticas educativas y su relación con el psicoanálisis.

En este sentido, Aichhorn demostró cómo era posible aplicar una maniobra transferencial, para la cual se valía tanto de fenómenos transferenciales²⁹ como contratransferenciales³⁰ en el accionar educativo cotidiano. Al respecto, señala que cuando en el plano educativo se habla de transferencia, se aborda relaciones afectivas que se establecen entre el sujeto y el educador. En el mismo sentido, la contratransferencia se constituye por la actitud afectiva del educador para con el sujeto.

Tanto Aichhorn como Bernfeld, nos proponen una idea de educación ligada a la integración e inclusión social, así como señalamientos en relación al establecimiento previo de una serie de cuestiones que son constitutivas del trabajo educativo. Estas “cuestiones”

²⁵ Extraído de López, W. (s/f). Psicoanálisis y Educación. Diálogo de imposibles. Disponible en: https://www.academia.edu/35340245/Dialogo_de_imposibles_docx

²⁶ Ib. Idem., pág. 12.

²⁷ En 1918 fue designado como responsable del campo de refugiados de *Oberhollabrunn*, situado al nordeste de Viena, que albergó más de mil jóvenes desamparados.

²⁸ En 1918 fundó el “Hogar Infantil Baumgarten” que acogió a casi trescientos niños y jóvenes judíos de entre cuatro y catorce años, que sufrían las consecuencias de la posguerra

²⁹ Conceptualizamos transferencia desde el entendido que es conjunto de las reacciones inconscientes del analista frente a la persona del analizado y, especialmente, frente a la transferencia de éste. Extraído de Laplanche, J, Pontalis, B (2004) Diccionario de psicoanálisis. Buenos Aires. Paidós Disponible en <http://www.bibliopsi.org/docs/guia/diccionario-de-psicoanalisis-laplanche-y-pontalis.pdf>. Fecha 30/08/2021

³⁰ Conceptualizamos contratransferencia desde el entendido que es el proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y, de un modo especial, dentro de la relación analítica Extraído de Laplanche, J, Pontalis, B (2004) Diccionario de psicoanálisis. Buenos Aires. Paidós. Disponible en <http://www.bibliopsi.org/docs/guia/diccionario-de-psicoanalisis-laplanche-y-pontalis.pdf>. Fecha 30/08/2021

ligadas a las subjetividades de educador y educando, las entendemos a la luz de esta monografía, como disposiciones (de orden material y simbólico: acciones, omisiones, gestos, palabras, silencios) que establecen lo vincular, potencian el desarrollo de lo específicamente educativo y una vez establecida esta relación con el saber, continúa operando como sostén.

Siguiendo esta perspectiva, Bernfeld (2005) priorizará la mirada hacia el vínculo que se trama entre sujeto y educador y no en la transmisión de cultura.

Por tanto, ¿Qué sugerencias se pueden hacer para ayudar, promover o investigar la búsqueda del sujeto? En esta línea se deben generar vínculos, que teniendo en cuenta lo señalado por Berenstein (2007) permite la producción de bordes a través de los cuales se produce la circulación, para que lo exterior se interiorice y del mismo modo lo interior se pueda hacer exterior. De esta manera se favorece la construcción del sujeto desde la complejidad de los encuentros, que resultan transformadores. Las tramas vinculares resultan claves para que los anudamientos educativos se produzcan.

La perspectiva que aquí planteamos trae nuevamente a luz las formas de nombrar en Educación Social a la interacción de los tres elementos: agente, contenido y sujeto ¿vínculo educativo o relación educativa? En el próximo apartado se estará abordando esta interrogante, aludiendo a la educación como un resultado del encuentro, de dos o más personas y de las personas con el contexto.

En función de lo trabajado por Nuñez (extraído de Aichhorn,2006) asumimos que el educador debe hacer posible la existencia de un vínculo. Un vínculo que opere de articulador hacia otras vías, inclusive considerarlo como “soporte” (Moyano.) del despliegue de los contenidos. ¿Por qué considerarlo como soporte? Porque entendemos que el vínculo es un territorio intersubjetivo en el que se puede desplegar la especificidad educativa, en tanto, el mismo no es estructuralmente educativo, pero puede serlo, en tal sentido oficia de escenario vincular, que sostiene de mejor modo el despliegue de esta especificidad educativa.

6.5- Desatando nudos. Claves de lectura en torno al vínculo y relación (educativa)

La leyenda del nudo Gordiano (334 a.C.)



Hasta aquí, la mirada se centra en el delineado de algunos nudos enmarañados, entrecruzados, desde donde discurrir y examinar los sentidos que inscribe la experiencia educativa. En este apartado interesa precisar las claves entorno al vínculo y relación (educativa) en tanto articulan operativamente en lo educativo social.

Nos situamos desde una comprensión en donde el vínculo lo anclamos como concepto predominante que proviene del campo de la psicología, la relación educativa lo anclamos en el campo de la pedagogía, lo que no quiere decir que desde este abordaje excluya que sean conceptos teóricos usados por otras disciplinas, nos asentamos en que el vínculo y la relación vincular remite a una interacción entre sujetos. Estos sujetos son portadores de subjetividad. De esta manera, hay algo de la interacción humana pero también de las construcciones simbólicas y psíquicas que está en juego a eso nos remitimos cuando decimos vínculo. En el

mismo marco, creemos que el planteo realizado por Moyano³¹ tiene que ver con considerar al vínculo como área de “soporte” del despliegue de la enseñanza o de los contenidos

Frente a todo lo expuesto hasta aquí, el desatar nudos no se presenta como una tarea fácil. Recurrimos a la leyenda del Nudo Gordiano³², recordando que nadie podía quitar el yugo que unía los bueyes a la carreta de su recién nombrado soberano, Alejandro Magno. “Éste, sacó su espada y cortó el nudo de un tajo diciendo al instante: tanta monta (es lo mismo) cortarlo que desatarlo” (extraído <https://www.inmonews.es/la-leyenda-del-nudo-gordiano/>). Sin embargo, la práctica educativa y en ella la relación educativa, difiere de la solución brindada por Alejandro Magno; en tanto se infiere que la tarea del educador es mucho más trabajosa y compleja que cortar el nudo, la posición a ser asumida no será cortar el nudo o romperlo, sino de desatarlo.

6.5.1- La transferencia en el vínculo y su incidencia en la relación educativa.

En este punto se propone explorar y reflexionar acerca de la transferencia anclada en el campo psicológico situándola en la teoría vincular y pensarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso que se da en y por una relación transferencial entre agente y sujeto.

Según afirma Zelmanovich (2013), un aspecto clave para que la relación transferencial en educación se produzca es la confianza del agente de la educación en el estudiante, aspecto que posibilita la transmisión.

Nos recuerda Aichhorn (2006)

cuando hablamos de transferencia en relación con la reeducación social, queremos significar la respuesta emocional del alumno hacia el educador, el consejero o el terapeuta, según el caso, sin decir con esto que tenga lugar exactamente de la misma forma que en un psicoanálisis [...] Freud compara estas estructuras [se refiere a las que se producen en las relaciones primarias del sujeto] sin suponer una rigidez excesiva, con platos a los que se ha bañado de cobre para poder grabar sobre ellos [...] Al consejero del niño le es indispensable el conocimiento del mecanismo de la transferencia[...] (p.115)

El término transferencia fue acuñado por Freud (2010) lo conceptualiza como un lazo afectivo intenso que establece un paciente con el analista. De este modo posibilita el encuentro y la producción de los saberes en los sujetos canalizando al deseo en deseo de aprender. Entonces, si decimos que el vínculo esta antes, durante y después del acto educativo de enseñanza y aprendizaje, la transferencia también estará en el momento que se realice la transmisión de contenidos. Se trata de una relación, pero no cualquier relación, hay algo de la relación con el saber que se pone en juego en el acto específico de la relación educativa. A la luz de esta mirada el papel del educador va más allá de la trasmisión de información, de mantener un buen relacionamiento con sus alumnos. Lo más importante es transmitir su deseo por el saber, de esta forma la transferencia también puede ser entendida según lo señalado por

³¹ Moyano (s/f) Citado en Centro de Formación y Estudios del INAU Adolescencia y Educación social. Un compromiso con los más jóvenes. El adolescente omitido y el educador discrecional Aportes críticos para una reflexión educativo social acerca de la relación educativa en Hogares Disponible en [file:///D:/Users/Usuario/Downloads/adolescenciayeduc.social%20\(3\).pdf](file:///D:/Users/Usuario/Downloads/adolescenciayeduc.social%20(3).pdf). Extraída fecha: 05/09/2021

³² Leyenda Griega. Disponible en El_nudo_gordiano_o_la_habilidad_de_encarar_la_vida_con_originalidad_lamenteesmaravillosa.com Extraído fecha: 05/09/2021

Postic (2000) como “un ensayo de manejo del otro para llevarle a conducir de una cierta manera, una tentativa de imponer una cierta forma de relación” (p.169)³³

Continuando con lo que venimos sosteniendo, el vínculo será la configuración del lazo interpersonal que promueve y sustenta una relación “adjetivada” como educativa, en tanto objetiva pedagógicamente ese vínculo a través de los contenidos de la transmisión.

Al hablar de transferencia, nos debemos referir a la contratransferencia, de esta forma no puede haber transferencia si no hay contratransferencia y viceversa. En la relación agente-sujeto la contratransferencia es entendida como dice Anzaldúa (2004)

El conjunto de reacciones automáticas (y habituales) ... que presenta, en este caso el maestro, frente a sus alumnos (..) Dichas reacciones obedecen a distorsiones en la percepción, prejuicio o interferencias, generadas por el influjo de deseos, fantasías, conflictos, expectativas, etc, que inconscientemente despiertan en el maestro, sus discípulos y las situaciones de enseñanza-aprendizaje, provocado que se actualicen y repitan vínculos anteriormente internalizados. (p.123)³⁴

Por otro lado, no está definido, no está escrito ni decidido, pero en la coyuntura actual hay un entrecruzamiento de dos cuestiones según Frigerio (2010): “el que pesa sobre las razones del enseñar y del aprender” (p.13). Entonces ¿A qué saberes referimos?

(...) saberes a construir; saberes “que cuentan”, saberes que no entran en ninguna cuenta o no deben ser contabilizados; todos ellos conciernen, forman parte de la educación e integran una suerte de repertorio que afecta y altera las maneras de comprender la formación de los educadores. A veces se inscriben e institucionalizan siguiendo protocolos formales y prescripciones curriculares, en otras ocasiones circulan de manera informal, andan por los pasillos de las instituciones como fantasmas tan invisibles como perturbadores, no se exploran en bibliografías, se comentan como secretos o se silencian. (Frigerio, 2010:13).

En ese entretejido que se teje dentro de la relación educativa, el aporte de Chevallard (1991) hace hincapié en que cuanto más se pregunte el estudiante, cuanta más fascinación por el saber sabio³⁵ acontezca, más fortaleza en el lazo se genera. El autor hace una distinción entre el saber sabio y el saber enseñado. En este sentido, “la transposición didáctica remite al paso del saber sabio al saber enseñado” (Chevallard, 1997)

En tal sentido, en la transmisión hay un reconocimiento del otro, un lugar en el que se lo aloja, donde se puede esperar o no, donde se lo acoge o se lo invisibiliza. No se nace sujeto, para que se produzca sujeto de la educación, se requiere de la investidura del educador, tiene que ver con el deseo de otro anclado ahí, tiene que ver con el posicionamiento profesional, de su mirada de sus cuidados, se debe ofrecer algo.

Hay aquí algo del entramado en la tarea de la transmisión, un enseñar a hacer, acompañar por un camino que muchas veces no ha sido previamente transitado por el educador, sino que es nuevo y singular.

³³ Postic (2000) Citado en López, A (2008). La relación educativa: una relación marcada por la transferencia. Disponible en <http://200.23.113.51/pdf/25795.pdf> Extraído fecha: 10/09/2021

³⁴ Anzaldúa (2004) Citado en López, A (2008). La relación educativa: una relación marcada por la transferencia. Disponible en <http://200.23.113.51/pdf/25795.pdf> Extraído fecha: 10/09/2021

³⁵ Chevallard (1997) Citado en la transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, conceptualiza el saber sabio: el cual se refiere al conocimiento científico sustentado en Comenio el cual se requiere para la buena aplicación de contenidos. Disponible en <http://quienseatreva.blogspot.com/2016/05/transposicion-didactica-del-saber-sabio.html> fecha 11/09/2021

6.5.2. - Asumiendo la lógica de lugares.

En ese sentido se destaca a Aichhorn (2006) que insiste en detenerse, a observar y a escuchar cómo estar con otros hace pensar y entender los diversos posicionamientos que permiten construir con cada educando. De esta forma se observa que la relación entre educador y saber tiene un impacto en el aprendizaje del educando. En este contexto, se considera la presencia del otro de la educación en el marco de la alteridad.

En un punto de discusión con el tutor de la monografía al respecto del mismo, sugiere el visionado del film “La sonrisa de Mona Lisa” (Newell, 2003), se observa que el educador se posiciona desde el lugar de la escucha; organiza diversas formas de expresar y reexpresar los efectos de la subjetividad juvenil. Desde esta perspectiva, ser un educador es ser un heterometido término acuñado por Antelo (2005), es entrometerse en las ideas del otro, en que las estrategias es realizar preguntas inesperadas y que no tienen respuestas; donde el verbo que da sentido a su acción es transmitir, se concibe entonces como un profesional de la educación.

Se toma aquí, según esta lógica, que el rol del agente de la educación es un lugar a ocupar, así como se ha mencionado en puntos anteriores que el lugar del sujeto de la educación es un lugar ofertado y que el otro ocupa o no ocupa, en la figura del agente de la educación se enmarca en una lógica de lugares a ser ocupados, lugares a ser habitados

De acuerdo con lo visionado en la película (Newell, 2003), la conducta educativa asume un vínculo social a partir de la oferta del docente por los contenidos educativos y la emergencia de las necesidades, los deseos y la voluntad de aprender del educando. En esta relación entre la disposición a la educación y la voluntad de aprender, el vínculo funcionará junto con la disposición de los educandos a ocupar un puesto educativo en el sistema educativo y permanecer en la institución.

En definitiva, “ para transitar, para hacer lo que ya sabe, lo que ya tiene, no se necesita un educador y menos aún, un educador social” (Educación social en Uruguay: apuntes para pensar la formación p.99), basta con un compañero, una operadora, un monitor o acompañante. Ser educador será desde esta perspectiva asumirse como un heterometido (Antelo, 2005), ser formador es ser un entrometido en las ideas del otro, con imposición, con intromisión, alguien que hará preguntas no deseadas y propondrá caminos no planteados, en el cual la autoridad será una construcción.

El educador lo que realiza es descubrir su propio deseo, el deseo de enseñar, para salir a la búsqueda del deseo del estudiante, el deseo de aprender. De esta forma los espacios educativos se van construyendo, donde los contenidos culturales se van atravesando, se van entretejiendo, cobrando protagonismo, para poder lograr captar la atención y capturar el deseo del educando, donde, en el marco de la relación educativa los contenidos es el lugar de encuentro.

Para que los espacios educativos sean habitados y cobren un especial significado en la práctica educativa, hay algo de la hospitalidad que se debe poner en juego, hay algo de la acogida, entendiéndola, como señala Bárcena y Mélich (2000) “[...] La educación, ahora, aparecerá finalmente como una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado, de un extranjero” (p.126). La hospitalidad de la función del educador, tiene que ver en cómo recibimos, en cómo hospedamos, en cómo acogemos al otro, en ese lugar de encuentro. Los que reciben a la figura del extranjero seremos nosotros. ¿Quién es el otro?, ¿realmente se

visualiza como diferente?, ¿hasta qué punto el otro puede ser un extranjero? Ese extranjero que llega, no maneja las reglas del lugar, no maneja las reglas de la relación educativa, por tanto, a la luz del planteamiento de Derrida (2000) habla otra lengua, una lengua ajena.

En el marco de ese planteamiento, se asume que hay algo de la función de ese lugar de educador que tiene que ver con la ética de la hospitalidad. Desde aquí se sustenta entonces lo que señala Derrida (2000) que la cuestión de la relación con el extranjero, con el otro, se pone en juego por un lado la hospitalidad sustentada anteriormente y por otro la tolerancia. “La tolerancia reproduce el encuentro con el otro como igual, cancelando, de esta forma, las diferencias que debería respetar. Por su parte, la hospitalidad constituye una apuesta de mayor apertura al respeto a la alteridad”.³⁶

Se comparte la idea de que el otro no es igual a mí, pero, de este modo ¿cómo es posible ser hospitalario con otro radicalmente diferente? ¿se debe exigir al extranjero comprendernos? ¿hablar nuestra lengua? Sobre esto, Derrida (2000) se interroga que si hablase nuestra lengua ¿sería el extranjero todavía un extranjero? Si así fuera, al anticipar al otro se está neutralizando su otredad, consecuentemente se está negando la alteridad del otro. Por eso es tan importante la figura del extranjero para la hospitalidad, en tanto nos exige un posicionamiento ético político que comprende y hace lugar a lo diferente sin pretensión de igualarlo, domesticarlo, o someterlo a nuestro parecer.

En suma, si el otro es algo distinto a mí, cualquier contacto a priori podría representar una modelización del otro, pensamiento muy cercano a lo que señala Meirieu (1998). El autor analiza el error de entender la educación como fabricación sobre moldear al otro a imagen y semejanza del educador. Se está de acuerdo en que educar es negarse a entrar en esa lógica, porque de alguna manera ya se está anticipando la llegada del otro bajo unas exigencias que le quitan toda otredad sometiéndolo a los imperativos de quien lo recibe.

Al hilo de lo anterior, uno de los aspectos centrales que se pondrá en discusión en el punto siguiente es sobre los encuentros y desencuentros entre el concepto vínculo y relación (educativa).

6.5.3- Encuentros y desencuentros entre vínculo y relación (educativa)

En este apartado procuramos identificar encuentros y desencuentros que se hallan imbricados en los significantes vínculo y relación (educativa)

Hemos tratado a lo largo de la monografía de decir que denominamos vínculo a la interacción humana establecida entre educador y educando por medio de la comunicación y relación educativa como una producción vincular que se objetiva pedagógicamente en la interacción de sujetos en relación a lo que denominamos en educación social los “contenidos”. Esto no excluye una cosa de otra; sino que en el momento de la práctica educativa hay un momento donde las dos están yuxtapuestas, es decir, los dos conceptos están interactuando.

Retomando lo anteriormente asumido que los conceptos vínculo y relación provienen de campos diferentes, (vínculo lo anclamos como concepto que proviene predominantemente del campo de la psicología y la relación educativa lo anclamos en el campo de la pedagogía) no sostenemos con ello que sean excluyentes, sino que el ejercicio que realizamos es de identificar su predominancia en relación a un campo de saber para analizar sus enunciaciones y efectos.

³⁶

extraído, de https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudios_de_filosofia/article/download/21153/17799?inline

En función de ello y como trabajamos precedentemente, nos basamos en que el vínculo y la relación vincular remite a una interacción comunicativa entre sujetos, siendo estos sujetos portadores de determinadas subjetividades. Al respecto el término vínculo es conceptualizado por Rivière (1980) “como la forma en que una persona se relaciona con las demás, estableciendo una estructura relacional entre ambos comunicantes que va a ser única entre ellos dos”³⁷. De esta manera, hay algo de la interacción humana pero también de las construcciones simbólicas y psíquicas que está en juego a eso nos remitimos cuando decimos vínculo. “La existencia de vínculos se debe principalmente a la capacidad de comunicación, a través de la cual establecemos contacto con otros y aprendemos en base a las consecuencias de nuestras conductas sobre ellos”³⁸. Por tanto, el vínculo puede darse antes de producirse la relación educativa, va estar presente durante la relación educativa y puede continuar después de la relación educativa ¿Por qué? Porque la relación educativa al remitirnos a Herbart (1935) y a la literatura pedagógica es una relación mediada por los contenidos que pretende intencionadamente a través de la planificación producir en el otro un efecto de aprendizaje. A partir de esta perspectiva afirmamos que cada vez que decimos vínculo nos vamos remitir a la interacción humana, y cuando decimos relación educativa vamos a remitir a la necesaria presencia de contenidos.

Sobre lo anterior mencionado, se trae el pensamiento de Rivière (1985) en el cual propone, ampliar el concepto de relación de objeto formulando el de vínculo, lo define como una estructura compleja que consta de un sujeto y un objeto y sus interrelaciones junto con los procesos de comunicación y aprendizaje

Este proceso indica la presencia del emisor y del receptor y la codificación y decodificación del mensaje. Asumiendo aquí una coincidencia, un encuentro con la relación educativa en tanto la forma particular en que se relacionan tres de los elementos del modelo de Educación Social, agente, contenido y sujeto. Destacamos que ambos puntos de vista indican la existencia de una relación en sentido binario entre educador y educando

Al respecto, se indica que el vínculo no es la suma de dos o más sujetos, sino un espacio psíquico construido y compartido en la formación de la materia psíquica comprometida en sus relaciones.

Al respecto, se afirma que el vínculo no es la suma de dos o más sujetos, sino un espacio psíquico construido y co-construido a partir de la materia psíquica implicada en sus relaciones. En función de estos aspectos es plausible señalar un desencuentro, en donde el vínculo se da en un espacio psíquico, en el inconsciente y la relación se establece en un contexto social.

Continuando con esta perspectiva de encuentros y desencuentros señala Bordoli (2013) que el vínculo se desarrolla cuando en el “acto didáctico un sujeto determinado procura transmitir a otro sujeto un particular objeto de conocimiento en un marco institucional y con una intencionalidad preestablecida” (p.49) estableciendo una interacción entre educador y educando usando como medio la comunicación. En esta perspectiva la autora señala que la relación educativa “se pone en juego en una instanciación de enseñanza. Refiere necesariamente a algo del orden del saber y a los sujetos (maestro y alumno) en relación a él” (p.50), en otros términos, “es en el acontecer de la enseñanza donde se opera un particular movimiento en relación al saber” (p.50)

³⁷ Extraído: <https://psicologiymente.com/social/teoria-vinculo-pichon-riviere>

³⁸ Extraído: <https://redaccioninforma.wordpress.com/2020/11/15/cuando-nos-unimos-nadie-se-cae/>

Capítulo 7: Conclusión

7.1 Reflexión

Al acercarse a una relectura al momento de concluir, lo que se asume, es con el afán y el empeño de no dar por terminado, el no admitir el final del recorrido, teniendo la responsabilidad de asumir las palabras escritas, de seguir mirando, y seguir entretejiendo redes.

Los aspectos reseñados, permiten apreciar que en la tarea educativa siempre habrá nuevos nudos que desatar y nuevas redes que entretejer. Los gajes del oficio no acaban nunca, el desatar nudos no tiene final, pero esa es la tarea que facilita el éxito de los compromisos adquiridos por todos. Las reflexiones que se plasman a continuación ya están presentes anteriormente en la monografía el intento es de sintetizar los aspectos relevantes a tener en cuenta para la construcción de un posicionamiento, de una forma de comprender y nombrar el modo en que interactúan la tríada agente – contenido – sujeto.

Se reflexiona en cuanto a los entramados que hacen a una práctica educativa a los complejos sentidos que la atraviesan, a las diferentes voces que se escuchan, a las diversas miradas que poseen, a los discursos discordantes que por momentos se mantienen y sobre todo en los tres elementos que se encuentran en interrelación en la relación educativa: el sujeto de la educación (educando), el agente de la educación (educador) y los contenidos de la educación (conocimientos/saber).

Desde el lugar que nos posicionamos, asumimos el planteo de Ortega (2005) que señala “El hecho de hablar de educación no formal o de educación informal es semánticamente contradictorio. Si algo es educación, es formal, si es no formal o es informal, no es educación” (2005:168). A partir de este análisis se asume la idea de que hay una sola educación, se comparte con Ortega (2005) todas las educaciones son formales. Por ende, como señala Brandão (2007) hay educación fuera de la escuela y que lo escolar considerada educación formal, no es la única responsable por transmitir cultura

Desde las perspectivas exhibidas, la escuela tiene potencia que transforma y esa potencia de transformación no se la considera en clave de educación formal y no formal. Y al tomar como posicionamiento el paradigma crítico de la pedagogía social, se afirma, la educación social tiene mucho que aportar.

El recorrido histórico fue mostrando que ese primer concepto de educación no formal, fue perdiendo potencia, fue quedando vulnerable y débil frente a la riqueza del campo social. a partir de esta idea, se afirma, que los ámbitos donde se produce la educación son variados y pluri-institucionales.

En fin, la actualidad del tiempo convoca a instaurar nuevas circunstancias en el estudio de la educación, la escuela, obviamente, manteniendo su importancia, ya no es el lugar exclusivo de lo educativo.

Siguiendo a Bordoli (2013) queda desde ello la interrogante de como desplegar prácticas en el campo socioeducativo que se desmarquen de su génesis estigmatizante de “educación para pobres” promoviendo relación con el saber.

Para ello, posicionarse desde la educación como antidesestino resulta fundamental si se quiere pensar alternativas educativas reales; se afirma que la potencia de la pedagogía radica en no poder explicar, en el sentido de dar cuenta cabalmente lo que le pasa al otro.

De acuerdo a lo planteado, la educación se trata de una práctica social, que genera condiciones para que el sujeto pueda adquirir, apropiarse de lo transmitido y hacerlo suyo, se la diferencia de las demás al contar con componentes que la hacen estrictamente educativa, éstos son: sujetos de la educación, objetos de conocimiento, objetivos y metodología.

Sin embargo, hay casos en que el acto de enseñar conduce a un proceso de transición. ¿Cuándo ocurre eso? y ¿cuáles son sus condiciones? Cuando el educador se ubica en una posición de autoridad, cuando lo que se pasa no solo es un conocimiento objetivado, no solo es instrucción de unos contenidos, sino que es un encuentro.

De acuerdo a lo señalado por Zelmanovich (2003), la transferencia de trabajo también está relacionada con transmitir el deseo de conocimiento, y es en ello que trascendemos estas cuestiones vinculares para situarnos en la relación con el saber, en la objetivación pedagógica de esos avatares vinculares que, sin desaparecer, forman parte de lo que se producirá como una relación educativa.

A tal modo, toda educación opera desde un modelo que guía y dimensiona la acción, pero, la especificidad de cada contexto de trabajo y los diversos posicionamientos teóricos, son los que posibilitan la construcción de diversos modelos de educación social.

Más allá de la responsabilidad y o encargo del agente de la educación de establecer el marco de contenidos que ofrecerá al sujeto, lo que finalmente prima es que no es el agente de la educación quien media entre el sujeto y los conocimientos, sino que serán los contenidos los que mediarán esta acción educativa. En este sentido, el vínculo que ata, que une, es aquel que deja su marca en un instante, para ello, debe soportar la paradoja de sujetar, pero habilitarlo a la vez, para que cada sujeto realice sus propias búsquedas, sus propios recorridos y caminos, de ahí también que sea fugaz y no estable.

Como planteamos en apartados anteriores el vínculo no sólo puede darse antes de producirse la relación educativa, sino que también estará presente durante la relación educativa y podrá continuar después de la relación educativa. El vínculo será para esta perspectiva planteada desde la educación social la configuración del lazo interpersonal que promueve y sustenta una relación “adjetivada” como educativa, en tanto objetiva pedagógicamente ese vínculo a través de los contenidos de la transmisión.

Entendemos entonces la relación educativa como una producción vincular que se objetiva pedagógicamente en la interacción de sujetos en relación a lo que denomina la educación social los “contenidos”. Pero esta relación objetivada por los contenidos deja incertidumbres y aristas visibles para ser exploradas. ¿Esta relación es de enseñanza (Chevallard 1998) o pedagógica (Herbart 1835)? En tal sentido se ha interrogado Eloisa Bordoli en su tesis de maestría; pero tal cuestión será tema de otros estudiantes, educadores sociales, en fin, de otras escrituras que no es ésta en tanto aquí concluye.

A partir de los aspectos abordados en el transcurrir de la trama monográfica nos permitió establecer que vínculo y relación (educativa) son dos conceptos diferentes. En este universo de sentidos en torno a lo demarcado y asumido podemos señalar ciertas formas ritualizadas y estructuradas en los trabajos que he leído, en los antecedentes, la literatura, mi propia formación, haber compartido 4 años con mucha gente cabe sostener el supuesto de que en la Formación de Educación Social predominantemente relación y vínculo son lo mismo. Sostendrán los autores que hablar de educación sin vínculo era impensable para los psicólogos, hablar de vínculo en la relación educativa era mala palabra para los pedagogos.

Por un lado, estaban los partidarios del vínculo y por otro, los que defendían la relación³⁹. La educación en este sentido, según Pérez y Bas (2014) “se convierte en el pivote configurador de la educación social y no como un elemento más” (p.6), saldándose por vía de los hechos la sinonimia entre vínculo y educación.

Hay que tener en cuenta que en la época en que comienza a afirmarse la teoría vincular, la psicología estaba predominantemente enfocada en los conflictos internos de cada persona.

Como hemos visualizado a lo largo del proceso monografía, lo relativo a vínculo lo consideramos como un relacionamiento, un lazo afectivo de un sujeto que durante su proceso de interacción se produce una transformación.

Esta noción de vínculo nos ha habilitado a especular sobre ¿Cuál es la manera particular en que un sujeto se conecta o relaciona con el otro o los otros? Esta especificidad crea una estructura que es particular para cada caso y momento, donde, el sujeto se relaciona desde un mundo interno, habitado por personas, lugares y lazos afectivos que connota proximidad, cercanía, seguridad y confianza. Es una estructura compleja pautada por el encuentro que algunos autores denominarán “figura vincular”, así es, que todo ser humano tiene la necesidad de establecer proximidad frente a un otro (Bowlby: 1976/1983; Riviére: 1980). Este lazo afectivo dado por el lugar asegurado en una mutua representación, e interrelación con procesos de comunicación y aprendizaje,

Desde estas ideas, al hablar de vínculo educativo debemos pensar en la construcción del mismo, entendiendo construcción como el proceso a través del cual algo de lo educativo circula entre sujetos que ocupan distintos lugares, uno el de la apropiación, otro el de la transmisión en el cual confluye un establecimiento de un lazo que las une; condición que debe cumplirse para que el vínculo se asiente, sin la cual no es posible la conformación de un vínculo.

Desde ello, queda planteada una limitación en el desarrollo del trabajo ya que trasciende las posibilidades de escritura consistente: ¿es posible entonces una relación educativa sin vínculo?, ¿una enseñanza de contenidos de la cultura desprovista de las consideraciones de las tramas vinculares señaladas por la teoría vincular? (López, 2021, escritura inédita)

Otro elemento característico de la teoría vincular en la propuesta, es que el vínculo correspondería a una estructura compleja, se acentuará en los caracteres psicosociales y ambientales de la interacción humana.

En la dinámica vincular se considera al sujeto-en-contexto, ya que la sociedad, como el Otro⁴⁰ histórico-social, coaccionaría ciertos modelos y roles que el sujeto adquiere y reproduce en la relación que establece con el otro. Eso ineludiblemente, nos introduce al mundo de los otros, y, en la especificidad de la educación social. Implicaría para nosotros en tanto educadores sociales, sostener la perspectiva del vínculo con los sujetos en tanto “Otros”, así como asumir el desafío de construir esa trama vincular, la apertura, la confianza, la

³⁹ Disponible en el Artículo de Hernán Espiga, Walter López, Marcelo Morales en Educación Social en Uruguay: apuntes para pensar la formación. Revista Pedagógica (Montevideo), N° 2, abril 2012 – ISSN: 1688-8146. Pág.95

⁴⁰ Lo simbólico es el registro psíquico que se origina en el lenguaje y la instancia del Gran Otro. El Sujeto propiamente dicho surge recién mediante la inscripción en el orden Simbólico (orden del lenguaje verbal y orden de la cultura

Jacques Lacan introdujo por primera vez la expresión «gran Otro», distinguiéndolo del pequeño otro: «Hay dos otros que distinguir, al menos dos: un Otro con A mayúscula, y otro con a minúscula que es el yo. En la función de la palabra se trata del Otro. Extraído de diccionario de Psicología online: <http://www.psicopsi.com/diccionario-de-psicologia-letra-o-otro-terminos-de-psicologia/>

resignificación, la puesta en escena de un modo de relacionarse con el saber, estando esta relación mediada por unos sujetos, denominados agentes de la educación, pero, no debería ser condición imperceptible en su dimensión de sujeto interactuante que, en tanto tal, siempre reaviva, para transformar o consolidar, formas vinculares constituidas en los sujetos aprendientes.

De este modo nos convoca a traer el pensamiento de Freire (2002) que señala que desde el comienzo del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción (p. 25)

Así como lo señala López (2021) implicará para nosotros educadores sociales “una comprensión transdisciplinar que trasciende la situacionalidad de la práctica educativa en tanto está inscrita en las trayectorias vitales de los sujetos y estas imprimen formas de vincularse que deben ser consideradas” (escritura inédita)

En este sentido

Así, lo vincular, al ser considerado desde el sujeto educador como una dimensión humana inscrita en toda relación social, favorece la comprensión de muchos tópicos y situaciones previas, durante, al finalizar o finalizada ya la relación educativa. La visualización y comprensión de su inscripción en el psiquismo del sujeto, en sus emociones, favorece una mejor comprensión de su andamiaje para el desarrollo de estructuras cognitivas que les permitan comprender y hacer a sus experiencias a partir de la objetivación de ese encuentro, de ese vínculo, en el marco de la relación educativa. (López, 2021, escritura inédita)

A partir de esta idea, cobra valor la propuesta fundamentalmente teórica, al abrir la posibilidad de plantear la problematización del vínculo y relación desde un pensamiento acorde al paradigma de la complejidad planteado por Edgar Morin (2007) quien plantea que todo objeto de conocimiento debe ser estudiado en relación al todo psíquico, histórico, social y cultural, como sistema que lo engloba.

Por lo tanto, por un lado, entendemos que el educador al abordar la dimensión vincular asume como parte del acto educativo y por otro, reconocemos a la configuración de la subjetividad como un proceso integrado que sintetiza el sentir, el pensar y el actuar de los sujetos situados en la globalidad social, permitiendo enfrentarse a las exigencias cada vez más complejas de la vida en sociedad. Donde los educandos aprendan a controlar, regular e interpretar los pensamientos y sentimientos propios y ajenos, sedimentando estructuras mentales suficientemente organizadas y fortalecidas. Al respecto señala López (2021), “contribuyen a los procesos de constitución identitaria, forman personalidades, desarrolla capacidades de comprender-se y a los demás, constituyéndose, siendo en sociedad, en instituciones” (escritura inédita), en el cual, se constituye en, al menos, una operación del pensamiento necesaria para los profesionales de la educación, asumiendo que el educador aborda la dimensión vincular como parte inherente al acto educativo.

Podemos afirmar que, a partir de los fundamentos teóricos analizadas y a la luz de la propuesta asumimos que existe una distinción entre vínculo y relación, reconociendo que coexisten tramas sociales constantes antepuestas por formas vinculares, en la que los sujetos están inscriptos, debiendo confrontar relaciones sociales más allá del vínculo resignificadas

en las relaciones sociales de cada escenario, “negadas”, “deseadas” y “proyectadas” en futuros inciertos.

En estas reflexiones finales a modo de conclusiones, señala López (2021)

el vínculo provee un soporte psíquico al sujeto, y la relación educativa lo inscribe con intencionalidad sistemática en la lengua, en la palabra nombrada, en el universo común de la cultura y el vínculo educativo será esa dimensión a considerar del complejo entramado psicoemocional de los sujetos que soporta y se inscribe en relaciones objetivadas (relación educativa) produciendo avatares del lazo entre el otro y lo Otro. (escritura inédita)

Como ya hemos mencionado con anterioridad, ambas nociones no son excluyentes, sin embargo, requieren de ser precisadas para ser situadas de mejor modo y producir efectos vinculares y de enseñanza.

Sin lugar a duda, es en la interacción con el otro y con el mundo exterior y su resignificación de los saberes disciplinares en el encuentro y diálogo, que se va forjando lo que logramos concebir como el vínculo educativo tan presente en la literatura de estudio formativo en educación Social.

Así, arribamos como corolario de este pensamiento conclusivo de monografía a la idea que la noción de vínculo se inscribe en un campo disciplinar diferente al pedagógico que requerirá del educador reconocer el papel fundamental que tenemos respecto no sólo al reconocimiento del otro sino también desde las competencias que les atribuyamos, las expectativas que tengamos y su proceso de aprendizaje, de manera que podamos equilibrar, o al menos manejarnos, en las tensiones que nos indican los límites entre ser o no Frankenstein en nuestra práctica educativa, como lo señala Merieu (1998). En ese sentido para Aichhorn (2006) insiste “en detenerse, observar y escuchar cómo un encuentro con otros, permite pensar y entender los diversos posicionamientos que se construyen en los encuentros” (p.117). Por su parte, la noción de relación educativa tiene su tradición en el campo pedagógico, predominando en ella la relación con el conocimiento ofrecido y las relaciones con el saber que propicia.

Hemos podido constatar que la adjetivación de lo educativo conecta a ambos conceptos (vínculo y relación) en el campo socioeducativo, será la educación la encargada de introducir el conocimiento en el mundo de los signos, de los gestos, de la mirada, de la palabra, de la cultura humana.

Lo educativo se constituye así, como un operador catalítico que oficia de “entre”, entre el vínculo y la relación, entre la psicología y la sociología, entre la pedagogía y sus ciencias auxiliares⁴¹. Oficia de encuentro entre ellas y, como todo encuentro, estará constituido por la misma posibilidad de ello, pero también de desencuentros y lleno de no encuentros. (López,2021, escritura inédita)

En tal sentido, el vínculo es siempre un vínculo social, aunque sea establecida con una persona. Por ellos el vínculo se relaciona con la noción del rol, de status y fundamentalmente de actuaciones comunicacionales, interaccionales e intersubjetivas (Behares, 2004). Esa predisposición a ocupar ese lugar ofrecido no puede ser forzada, decretada, entendemos entonces que ello implica necesariamente que se ponga en juego de modo relevante las formas

⁴¹ Lo auxiliar, lejos de ser despreciativo, valora los aportes, pero los sitúa en la especificidad del campo disciplinar.

de vincularse con el educando. A modo de supuesto provisorio, pensamos que el desarrollo de un vínculo a modo de acción previa, de condiciones previas (Medel en: Tizio, 2003:49) a realizarle una oferta educativa al sujeto.

Es importante para nuestra reflexión el señalamiento que realiza Riviére (1985) cuando sostiene que el vínculo no se limita a lo emocional de las personas, sino que implica también las dimensiones cognitiva y conductual, siendo la dinámica del vínculo con el otro lo que produce un resultante a partir de la retroalimentación que la conducta de uno produce en el otro. Desde ello, es importante señalar lo relevante de lugar y las formas que ocupa el educador como otro para el sujeto en la dinámica vincular.

En efecto, Aichhorn (2006) demostró cómo era posible aplicar una maniobra transferencial, para la cual se valía tanto de fenómenos transferenciales como de contratransferenciales en el accionar educativo cotidiano. Al respecto, señala que cuando en el plano de la reeducación se habla de transferencia, se aborda relaciones afectivas que se establecen entre el sujeto y el educador. En el mismo sentido, la contratransferencia se constituye por la actitud afectiva del educador para con el sujeto diremos, el vínculo transferencial moviliza aspectos subjetivos.

Si vínculo es una relación de objeto es correcto denominarlo vínculo educativo, se puede objetualizar en los contenidos, pero eso transforma vínculo y relación en una sinonimia que poco aporta a la reflexión de las prácticas educativas por lo que se sostiene la necesidad de diferenciarlas a modo analítico, recalando y enfatizando en la predominancia de lo psicoemocional e intersubjetivo en el vínculo.

Situar las cuestiones vinculares en su justa dimensión y campo de saber, entendemos permite despejar sin excluir, aquellos aspectos que muchas veces descentran de la acción educativa de su dimensión de enseñanza de conocimientos normalizados promoción de relaciones con el saber.

Creemos que la lectura y análisis a esta monografía nos plantea algunas discusiones sobre la práctica educativa en general, pero que resultan especialmente significativas para los educadores sociales, ya que su relación con la enseñanza es diferente a la de otras profesiones de la educación. Partiendo de Morales (2019) “asumimos como educadores sociales una posición pedagógica que incluye la enseñanza pero que no se agota en esta, cuestión que es necesario revisar constantemente” (p.23)

La educación es deudora de la sociedad que la produce y lleva de contrabando sus mismos defectos y límites.

7.2 Líneas de Acción

A modo de cierre, las conclusiones son elaboradas como líneas de acción factibles de ser desarrolladas desde la Educación Social, es pertinente reflexionar acerca de aspectos que se han visualizado como relevantes en la problematización de la definición de vínculo y de relación en el accionar educativo social a efectos de ensayar posibles líneas de acción. Para ello se asume la dificultad de hacerlo en una monografía de tipo compilación y que tiene como objetivo analizar de forma epistémica y reflexiva cuestiones que no necesariamente hacen a un contenido o serie de contenidos a ser trabajados de forma directa, sino que incumben e interpelan directamente las concepciones que sustentan las figuras educadoras como profesional.

De este intenso proceso monográfico, surgen inquietudes personales y compartidas, dudas, experiencias vividas, saboreadas, criticadas, unas pocas certezas, y, en especial, surgen nuevos impulsos de investigación, búsqueda con el deseo de ampliar el mundo de lo pensable y decible para interpelar e interpelar-me desde la práctica de lo educativo social. Es así que a continuación se despliegan algunas líneas de acción.

7.2.1 Sobre la formación de educadores sociales.

Como la conclusión lo señala, los trabajos que he leído, en los antecedentes, la literatura, mi propia formación, haber compartido 4 años con mucha gente cabe sostener el supuesto de que en la Formación de Educación Social predominantemente relación y vínculo son lo mismo. Esto se debe como lo hemos señalado en la escritura monográfica a la predominancia del material español que, en su traducción, en su sentido de transmisión ha hecho como una homologación una simplificación de dos conceptos y lo usa como sinónimos como formas intercambiables, por tanto, hablar de vínculo y relación es lo mismo.

Con respecto a lo anterior, tomaría en la formación de educadores sociales comenzar a despojar un posicionamiento sobre los conceptos teóricos y así trabajar sobre la diferencia, identificando los elementos distintivos de la noción de vínculo de la relación educativa, porque, a lo largo de la monografía asumimos que vínculo refiere predominantemente a la forma de interacción entre sujetos, por medio de la comunicación y relación educativa como una producción vincular que se objetiva pedagógicamente en la interacción de sujetos en relación a lo que denominamos en educación social los “contenidos”.

También articularía por un lado con el área psicológica del plan de estudios el abordaje del concepto vínculo y la teoría vincular desde el punto de vista que el vínculo no es la suma de dos o más sujetos, “sino un espacio psíquico construido y co-construido a partir de la materia psíquica implicada en sus relaciones” (<https://www.intersubjetividad.com.ar/el-vinculo-en-psicoanalisis/>), por tal efecto teniendo en cuenta los aportes de Pichón Rivière refiriéndose al carácter histórico y contextualizado del vínculo y René Käs. En función de ello y como trabajamos anteriormente, nos basamos en que el vínculo y la relación vincular remite a una interacción comunicativa entre sujetos, siendo estos sujetos portadores de determinadas subjetividades.

Por otro lado, articularía con la materia pedagogía situando la noción de relación educativa desde una situación específica; de educar, teniendo en cuenta a Miranda (1998) que propone una actuación del educador en la relación educativa contemplando al menos tres particularidades: intencionalidad, direccionalidad y orientación a una finalidad. En ello la intencionalidad la asumimos como de enseñanza, direccionada a la adquisición de conocimientos y formas de relación con el saber cuya finalidad contribuir a la educación del sujeto, aspecto que nos sitúa en la especificidad del rol contemplando los elementos vinculares y de enseñanza para contribuir a producir por efecto la educación (como formación humana).

7.2.2 Sobre las prácticas educativo sociales

De esta forma lo que proponemos es el posicionamiento del otro frente a la práctica, saber que hay algo que enseñar, objetivar, recortar. Saber que hay mucho más que eso y que hay que asumirlo. Hay que asumir la implicación de todo educador en toda práctica. Visualizar, reconocer, hacer explícito, trabajar esos aspectos para que no provoquen otras cosas en la

práctica. Posicionarse desde el punto de vista que el educador debe hacer posible la existencia de un vínculo.

Y de tal forma, que los espacios educativos se vayan construyendo, donde los contenidos culturales se van atravesando, se van entretejiendo, cobrando protagonismo, para poder lograr captar la atención y capturar el deseo del educando, donde, en el marco de la relación educativa los contenidos son lugar de encuentro. Para que los espacios educativos sean habitados y cobren un especial significado en la práctica educativa, hay algo de la hospitalidad que se debe poner en juego, hay algo de la acogida. ¿Puede la hospitalidad ser la llave que abra puertas y ayude a construir encuentros? Esta práctica está llena de desafíos, frustración, abandono de actitudes autorreferenciales.

Dando continuación a lo asumido Tizio (2007)

Decimos que la educación es una oferta, que necesita del consentimiento del otro y por esto, a veces, no se produce. El sujeto de la educación es el que da el consentimiento. Quizá no sea siempre un consentimiento rápido o espontáneo, sino que necesita ser causado por los agentes de la educación, la institución o la misma cultura. Se propone que el educador desafíe a la escucha del educando, le proponga un dialogo, lo interroga para que él sea quien decida qué cuestiones quiere contar o no en ese encuentro, (...) Un entramado vincular tejido de encuentros, desencuentros y reencuentros significativos. Se propone para que el otro incorpore una experiencia de aprendizaje, lograr la posibilidad de construir una urdimbre vincular, una trama, una red. (p.4).

Casi lo podríamos pensar desde la metáfora del tejido. Para que en esa urdimbre podamos todos estar incluidos.

Continuando con las propuestas podemos señalar una línea de acción desde las prácticas, donde trabajaríamos con los distintos equipos que implican centros de primera infancia, niños, adolescente entorno al discernimiento de las afectaciones desde lo vincular que se produce diferenciándola de las cuestiones que hacen la relación educativa aquellas que están centradas en la transmisión de contenido.

7.3 Palabras Finales. Entretejiendo nudos

Entretejiendo Nudos

¿Qué hace falta para fortalecer una red? En primer lugar, conseguir que todos los nudos sean fuertes. Para esto, hay que saber cómo combinar los hilos.

A parte de

hacer buenos nudos, se debe tener buenos hilos.

Lo importante es la energía que tiene cada nudo, para de esta forma, pasar a los demás sin que se corte. De lo contrario, cada uno trabajará solo.

A parte de tener un buen hilo, un buen nudo, hay que tener paciencia.

No siempre salen bien las cosas. A veces, es posible, a pesar de nuestro esfuerzo, que los hilos se enreden. El principal secreto, no es la red, no es el hilo, no es el nudo. El principal secreto es entretejer la trama y desatar los nudos.

Tal vez la mejor forma de comenzar estas palabras finales sea mirando hacia atrás para recordar los lugares desde donde partí al iniciar el trabajo, pienso en todo lo vivido, actuado, pensado, construido y sentido. Esto implica en mí, un descubrimiento personal, una construcción y reconstrucción propia, por qué senderos transcurrió.

Al visualizar el final de esta etapa, es posible contactar con las emociones que este tránsito implicó, pues en el recorrido de la escritura se apreciaron dudas, miedos, malestares e incertidumbres sobre los conceptos vínculo y relación (educativa) que me han acompañado en el transitar de la carrera, en los tránsitos por diferentes instituciones, lugares y no lugares.

En este entretejido de la trama traigo nuevamente la metáfora de la cinta de Moebius para señalar el proceso personal que en algunos momentos fueron de encuentros con los saberes y en otros de desencuentros, en momentos entretejía la trama en otros desataba nudos y por instantes éstos se entrelazaban en torno a las resonancias, interpretaciones y nuevas conexiones que se iba produciendo.

Este proceso vivido se volvió un acto necesario, para dar tiempo y distancia a que cosas sucedan...para así, “volver a seguir”.

Bibliografía

- ADESU (2009). *Educación Social acto político y ejercicio profesional*. Montevideo. MEC
- Aichhorn, A (2006). *Juventud desamparada*. España. Gedisa.
- Agamben. G (2011). *¿Qué es un dispositivo?* Sociológica, año 26 (Nº73), p. 249-264.
- Althusser, L (1974). *Ideologías y Aparatos Ideológicos del Estado*. Colombia. La Oveja Negra.
- Althusser, L (1975). *Escritos*. Laia. Barcelona.
- Antelo, E, *Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar*, en Diker G, Frigerio G (2005). *Educación, ese acto político*. Bs As. Del Estante.
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona. Paidós.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona. Paidós.
- Barran, J (1989). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay, tomo 1, La cultura 'bárbara' (1800-1860)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental – Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Barran. J (2011). *Historia de la Sensibilidad en Uruguay*. Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental
- Bauman, Z. y Tester, K. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona, Paidós.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona. Gedisa.
- Bernfeld, S. (1973). *El psicoanálisis y la educación antiautoritaria*. Barcelona. Barral.
- Bernfeld, S. (2005). *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social*. Barcelona: Gedisa
- Bordoli, Eloisa (2013). *La construcción de la relación pedagógica en escuelas públicas ubicadas en barrios en situación de pobreza de Montevideo*. (Tesis Magister en Ciencias Humanas). Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo
- Bourdieu y Passeron, J (1997). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Laia.
- Bourdieu, Pierre (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de campo*. Montessor.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brandão, C (2007). *O que é educação. Coleção primeiros passos*. São Paulo. Brasiliense.

- Caride Gómez, José Antonio (2004). *¿Qué añade lo "Social" al sustantivo "Pedagogía"?* Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria (N°11) p. 55-85. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social Sevilla, España
- Corea, C, Lewkowicz, I (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas.* Buenos Aires. Paidós.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires, Aique.
- Deleuze, G, Guattari, F (2004). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia.* Paris. Pre-Textos.
- Delors, J (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid, UNESCO-Santillana.
- Derrida, J., Dufourmantelle, A. (2000). *La hospitalidad.* Buenos Aires, De la Flor.
- Dussel, I y Caruso, M (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.* Buenos Aires. Santillana.
- Duschatzky, S., Farrán, & G., Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia del pensamiento colectivo.* Buenos Aires. Paidós.
- Espiga, H. López, W y Morales, M (2012). *Educación social en Uruguay: apuntes para pensar la formación.* Revista del departamento de pedagogía, política y sociedad del instituto de educación de la FHUCE. (N° 2) p. 88-105.
- Faure, E. y otros (1978). *"Aprender a ser".* Alianza/UNESCO, Madrid
- Foucault, M (1979). *Microfísica del poder.* Segunda edición. Madrid. La Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar, Nacimiento de la prisión.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P (1971). *Pedagogía del oprimido.* Traducción de Jorge Mellado. 2a Edición. Montevideo. Tierra Nueva.
- Freire, P y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad.* Barcelona. Paidós-MEC.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía.* Sao Pablo, Brasil. Paz e Terra.
- Freud, S. (2010). *Sobre la dinámica de la transferencia (1912).* Obras Completas. Vol. XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, Graciela (1992). *Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina en Propuesta educativa.* Buenos Aires
- Frigerio, G, Diker, G (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción.* Bs.As. Centro de publicaciones educativas y material didáctico
- Frigerio, G; Diker, G (2005). *Educación ese acto político.* Buenos Aires. Del Estante
- Frigerio, G, Korinfeld, D y Rodríguez, C (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo.* Buenos Aires. Noveduc libros.

- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (2018). *Saberes de los umbrales*. Buenos Aires. Noveduc libros.
- García, J. (2003). *Dar la palabra. Deseo, don y ética en educación social*. España. Gedisa.
- García, J.; Blázquez, A. (2006). *El Educador Social en la Educación Secundaria*. Educación Social. Educación Social. Revista Intervención Socioeducativa (N° 32) p. 39-59.
- García, E. (1994). *Derecho de la infancia-Adolescencia en América Latina: de la Situación Irregular a la Protección Integral*. Ediciones Fórum Pacis. Santa Fe de Bogotá. Colombia.
- García, D. (2019). *La pareja: una mirada desde la teoría de las configuraciones vinculares*. Montevideo.
- Gutiérrez, A. (1997). *Bourdieu y las prácticas sociales (2a. ed.)*. Córdoba, Argentina: universidad de Córdoba
- Herbart, J. F. (1835) *Bosquejo para un curso de Pedagogía*. Madrid. De la Lectura.
- Kaës, R.; (1999). *Las teorías psicoanalíticas de grupo*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Laplanche, J., Pontalis, B. (2004) *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires. Paidós
- Lewkowicz, I. (2006). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires. Paidós.
- Lipotvesky, G. (1983). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona. Anagrama.
- López, W. (s/f). *Psicoanálisis y Educación. Diálogo de imposibles*. Disponible en: https://www.academia.edu/35340245/Dialogo_de_imposibles_docx
- López, W. (2021) Escritura inédita.
- Luzuriaga, L. (1954). *Pedagogía social y política*. Buenos Aires. Losada.
- Martinis, P. (2006). *Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”*. P. Redondo, y P. Martinis (Comps.), *Igualdad y educación: escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires. Del Estante editorial, p. 13 a 31.
- Marín, F. (2007) *La noción de paradigma*. Signo y Pensamiento 50 · volumen xxvi. Pp 34-45.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona. Laertes.
- Meerovich, M. (2013). *Pistas para pensar las prácticas de educadores/as sociales en el Liceo de ciclo básico*. (Monografía de egreso carrera Educación Social) CFE. Montevideo
- Miranda, F. (1998). *La relación educativa y la educación social. Aportes desde la reflexión pedagógica*. Centro de Formación y estudios. Montevideo.

- Morales, M (2019). *Influencia y chocolate. Bernfeld para pensar la relación educativa desde la pedagogía social*. Instituto de Formación de Educadores Sociales Departamento de Pedagogía Política y Sociedad. Universidad de la República Uruguay. Convergencias. Revista de Educación. / Vol. 2 /Nº 4 /2019. (pp. 105-128). Editorial Facultad de Educación. UNCuyo. Mendoza.
- Morin, E. (1992). *El método, las ideas*. Madrid. Cátedra.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- Newell, M. (director). (2003) *La sonrisa de Mona Lisa*. (Película). Revolution Studios y Shoelace Productions.
- Nuñez, V (1990). *Modelos de Educación Social en la época contemporánea*. Barcelona
- Núñez, V (1999). *Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires. Santillana.
- Núñez, V., (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona, Gedisa.
- Nuñez, V. (2003). *Conferencia: Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía "Enseñar vs asistir*. Universidad de Barcelona.
- Nuñez, V. (2005). *El vínculo educativo*. En Tizio, H. (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona. Gedisa.
- Núñez, V., (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.
- Ojeda, P y Cabaluz, J (2011) *Aproximaciones al vínculo aparato escolar/trabajo asalariado*. Contribuciones Estudios Pedagógicos XXXVII, (Nº 2), p.363-377.
- Ortega Esteban, J (2005). *La educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social*, en Pantoja, L. (coord.): *Nuevos espacios educativos en educación social*. Bilbao. Mensajero.
- Perez, V, Bas Encarna (2014). *Universidad y formación de profesionales de la educación social*. Interfaces Científicas - Educação • Aracaju • V.3 • N.1 • p. 101 - 112
- Pereira, M. R. (2008). *A impostura do mestre*. Belo Horizonte: Argumentum.
- Petrus, A (1997). *Pedagogía Social*. España. Ariel.
- Puiggrós, A (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires. Aiques.
- Silveira, L (2016). *Violencia y agresividad: una mirada articulada desde el Psicoanálisis Vincular con aportes de las Neurociencias a partir de un caso clínico*. Universidad de la República. Montevideo
- Rivière P. (1980) *Teoría del vínculo*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Rivière, P (1980). *Teoría del vínculo. Selección y Revisión de Fernando Taragano*. Colección Psicología Contemporánea. Buenos Aires. Ediciones Nuevas.

- Rivière P, (1985) *El proceso grupal*, (pág. 10) Nueva Visión, Bs. As Revista Anuario de la Asociación de Alumnos de Postgrado de Filosofía TALES. Actas I Congreso de Jóvenes Investigadores en Filosofía. Filosofía en el siglo XXI. Madrid 27 y 28 de Octubre 2008.
- Solé, J.; y Moyano, S. (2017). *La colonización Psi del discurso educativo*. Foro de Educación, 15(23), 101-120. <https://doi.org/10.14516/fde.551>.
- Skliar, C (2007). *La educación que es del otro*. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Buenos Aires: Noveduc
- Skliar, C. & Téllez, M. (2008) *Conmover la educación*. Buenos Aires: Noveduc
- Tizio, H. (coord.) (2005): *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona. Gedisa.
- Tizio, H(2007). *Síntomas actuales en la educación de los niños y adolescentes*. Conferencia Internacional. Psicología em Revista, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 193-201
- Trilla, J. (2002). *La aborrecida escuela. Junto a una Pedagogía de la Felicidad y otras cosas*. Barcelona. Laertes.
- Uruguay, Poder Legislativo (2008) *Ley General de Educación N°18.437*. Recuperado: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.
- Zelmanovich, P. (2013). *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socioeducativas*. Tesis de Doctorado, FLACSO, Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Recuperado: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6217>.