



Tutora: Elia Rivero

Monografía de egreso

Del barrote a la jaula: interseccionalidad y Educación Social. Aportes desde el enfoque interseccional a la concepción de sujeto de la educación social

Estudiante: Sofía Fitipaldi

Correo electrónico: fitipaldi.reffo.sofia@gmail.com

29 de Septiembre de 2022

Montevideo, Uruguay

Tabla de contenidos

Capítulo 1	
Introducción a la temática abordada	4
1.1. Tipo de trabajo monográfico	4
1.2. Descripción y justificación del tema monográfico	5
1.3. Objetivos	8
1.3.1. Objetivo general:	8
1.3.2. Objetivos específicos:	8
1.4. Estrategia metodológica	8
1.5. Antecedentes monográficos	10
1.5.1. Monografías centradas en la reflexión entorno a la concepción del sujeto de la educación social	10
1.5.2. Monografías centradas en la vulneración social de ciertos sujetos	11
Capítulo 2	13
2.1. Adentrándonos al ojo de la aguja: historicidad y concepción del enfoque interseccional	13
2.2. Lógicas de poder y afectación en la construcción de subjetividad	17
Capítulo 3	
Principales concepciones teóricas metodológicas de la Educación Social	20
3.1. Breve historicidad de la formación	21
3.2. Contenidos educativos, herencia cultural y transmisión	22
3.3. Encargos y tareas del agente de la educación social	24
3.4. Sujeto de la educación social	25
3.4.1. Lineamientos generales sobre le sujeto de la educación social	27
3.4.2. Sujeto enigmático	28
3.4.3. Sujeto en situación	29
3.4.4. Cierre de las concepciones mencionadas	30
Capítulo 4	
Conjunción de la educación social y del enfoque interseccional	30
Referencias Bibliográficas	40

“Habitar la escritura no supone ser un escritor-a reconocido-a ni consagrado-a, es aceptar el juego de levantar cosas tapadas, mirar al otro lado, fisurar lo que parece liso, ofrecer grietas por donde colarse, abonar las desmesuras, desafiar los límites de lo instituido, construir otros imaginarios, horadar las ideas cristalizadas, politizar un sufrimiento, explorar los territorios de frontera, desplegar alguna pasión a punto de apagarse, batallar contra un silencio, enfocar hacia las sombras que toda luz construye, inventar otro orden de visibilidades, crear zonas de sensibilidad insospechadas, señalar matices y actos mínimos como políticas de la diferencia”

Valeria Flores, 2012.

Capítulo 1

Introducción a la temática abordada

El presente trabajo se enmarca dentro de la formación en Educación Social del IFES¹, la cual a su vez pertenece al CFE². Asimismo, este refiere a la monografía final de la formación, siendo que su realización es un requisito curricular excluyente para el posterior egreso, además de significar una oportunidad para adentrarse e indagar en un tema de interés personal para quien escribe.

Escogido el tema a tratar, se aspira a buscar y a reunir de forma exhaustiva, los principales aportes del enfoque interseccional, recopilando así lo escrito, investigado y analizado sobre la temática. Luego, desde una perspectiva analítica y crítica, se conjugará tal enfoque con el bagaje teórico y la práctica educativa social, suscitando así un constante diálogo entre ambos, con énfasis en la concepción del sujeto³ de la educación.

1.1. Tipo de trabajo monográfico

De basarse en el “Reglamento de Monografías de egreso de la carrera Educación Social”, puede afirmarse que la presente es una monografía de compilación. Para la elaboración de esta, es necesario “(...) la selección de un tema de estudio, la

¹ Instituto de Formación en Educación Social.

² Consejo de Formación en Educación.

³ A partir de ahora en adelante, se hará uso del lenguaje no binario, buscando evitar caer en el reduccionismo de los pronombres ella/el. Las diversas identidades existentes escapan del binomio hombre-mujer, por lo que hablar solo desde el pronombre masculino —generalmente empleado— invisibiliza no solo a las sujetas, sino también a identidades no binarias.

La lengua es solo una de las tantas construcciones humanas, por ende —lejos de ser neutral— es puramente política. Asimismo, como toda construcción humana, puede repensarse y modificarse, entendiendo así que “La lengua es una lengua viva, está en permanente mutación (igual que la realidad social) y está en nosotrxs el poder de introducir modificaciones en vistas a que sea funcional a cómo queremos ser nombradxs y cómo queremos nombrar al mundo. En este caso puntual, un mundo que no sea excluyente, que sea más justo y humano” (Bonavitta, Páez, 2019, s/n).

bibliografía acerca del mismo, el análisis de las distintas perspectivas teóricas y metodológicas, y las conclusiones o reflexiones que demuestre comprensión del problema abordado” (2020, p.3).

Por último, se desea subrayar el por qué de este trabajo de compilación, considerando a este necesario para aproximarse a lo novedoso del enfoque en cuestión, el cual desde su potencialidad y solidez, nos desafiará a cuestionar y revisar las concepciones de nuestro cuerpo teórico metodológico, para así aventurarnos a la búsqueda y a la renovación de otros posibles discursos y prácticas que se orienten en pos de garantizar un lugar educativo, desde una perspectiva de derechos. Por lo tanto, seleccionar y exponer, aquello que la interseccionalidad tiene para compartir con la educación social, con el fin de orientarnos a una educación que sea para todes, es motivo suficiente para realizar el presente trabajo. Todo ello es fundamental para permitirnos revisar y problematizar más de cerca cómo percibimos a quienes son una de nuestras mayores responsabilidades: les sujetos de la educación.

1.2. Descripción y justificación del tema monográfico

La presente monografía tiene como propósito realizar un análisis socioeducativo, el cual se focaliza en la necesaria revisión de las concepciones designadas al sujeto de la educación, como también en las categorías sociales que suelen considerarse al momento de nombrar a ese otro para el cual planificamos propuestas educativas. El enfoque interseccional permite abrir un abanico de posibles categorías sociales, evitando caer en un reduccionismo socialmente generalizado.

La temática de la presente monografía aflora por la necesidad de problematizar la falta, de revisar no solo lo dado, sino también aquello no dicho, lo cual en ciertas ocasiones ni siquiera es percibido como ausente.

Marilyn Frye, en un pequeño fragmento —en el cual se basa el título del presente trabajo— ilustra al enfoque interseccional a través de una metáfora, a modo de que le lectore comprenda la esencialidad del mismo al momento de advertir sobre el carácter multidimensional de las opresiones que convergen en una misma sujeto:

Considera una jaula de pájaros. Si miras muy de cerca a tan solo uno de los barrotes de la jaula, no puedes ver los demás barrotes. Si tu concepción de lo que está delante de ti está determinada por este enfoque miope, podrías mirar un barroto, de arriba a abajo en toda su longitud, y ser incapaz de ver por qué el pájaro simplemente no vuela circundando el barroto cada vez que quiere ir a algún sitio. Más aún, incluso si miópicamente inspeccionaras un barroto cada día, todavía no entenderías por qué un pájaro tendría dificultad en sobrepasar el barroto para llegar a cualquier sitio. No hay ninguna propiedad física de ningún barroto, “nada” que el escrutinio más minucioso pudiera descubrir, que revelara cómo un pájaro puede ser inhibido o dañado por el barroto, salvo de forma muy accidental. Es solo cuando das un paso atrás y dejas de mirar los barrotes uno a uno, microscópicamente, para adoptar una visión macroscópica de toda la jaula, cuando puedes comprender por qué el pájaro no va a ninguna parte; y entonces lo ves todo en un instante (1993, p.25).

A partir del fragmento anterior, se puede entender que la interseccionalidad busca dar un paso más allá, debido a que no se reduce a comprender de forma aislada las diversas categorías sociales que se entrecruzan en una misma sujeto. Por tanto, no ignora la relación existente entre estas últimas, sino que de lo contrario logra captar que cada una ha de inferir en la otra, afectando así al sujeto que las vivencia. Inclusive, deja en evidencia que cada intersección crea en este último una situación única y particular.

A su vez, para los agentes de la educación, la interseccionalidad es una invitación a considerar ciertas cuestiones, como por ejemplo ¿para quienes estamos pensando nuestras propuestas socioeducativas? ¿en el lugar ofertado, existe también un espacio para todas y todos? ¿qué opresiones y violencias permanecen naturalizadas?.

Ahora bien, si como educadores sociales consideramos lo anterior, inevitablemente la forma en que concebimos a los sujetos de la educación se modifica. Esto se debe a que la interseccionalidad nos aporta herramientas para cuestionarnos acerca de la manera en la que percibimos y recibimos al otro en el vínculo educativo.

Es decir, el ser conscientes de la compleja configuración de múltiples discriminaciones, de las violencias y de los lugares simbólicamente asignados que ciertos cuerpos llevan sobre sí, conlleva a la obligación de repensar aquello que

fuimos naturalizando y reproduciendo. Consecuentemente, si la educación social reconoce todo ello, surgirá una mirada aún más respetuosa y atenta sobre los sujetos de la educación.

A su vez, mirar al otro también es algo aprendido, y a veces cambiar de gafas puede resultar incómodo y difícil. Esto se debe a que cada uno de nosotros está inmerso en el mismo sistema, el cual utiliza diversos dispositivos generadores de exclusión y de desigualdad que inevitablemente hemos internalizado y reproducido.

Sin embargo, ¿podríamos ser educadores/as sociales si no somos capaces de afrontar este desafío?

Es importante considerar que al momento de educar es necesario prestar atención a nuestra propia herencia histórica, cuestionando aquello que naturalizamos. Ser conscientes de esto, nos dará lugar a otros márgenes de posibilidades que pueden diferir de aquello que tomamos por cierto.

Como profesionales de la educación tenemos como tarea apelar a la construcción de justicia e igualdad social, buscando crear así otros escenarios que se alejen de aquellos naturalizados socialmente, los cuales muchas veces se encargan de reproducir violencias a determinados sujetos y sectores sociales, dado que estos se alejan de lo esperado.

Para lograr lo anterior, es sustancial problematizar las concepciones de sujeto que se trabajan desde la educación social. Por ejemplo, si bien pensamos en el sujeto de la educación como alguien que deviene en sí una vez que acepta ocupar el lugar que le es ofertado, también es importante cuestionarse si las prácticas que ejecutamos les convocan realmente, y si estas responden a la heterogeneidad y a la diversidad de sujetos. Quizás así, crezca cada vez más el número de personas con la disposición de transformarse en sujetos de la educación.

En suma, este trabajo es una invitación para pensar lo enriquecedor de dar lugar a las diversas categorías sociales que inciden en los sujetos, como un aporte significativo a nuestro rol de educadores sociales.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general:

- Analizar la relevancia del enfoque interseccional para aportar a la forma en la que se concibe al sujeto de la educación social.

1.3.2. Objetivos específicos:

- Enriquecer las concepciones de la educación social sobre los sujetos de la educación.
- Fundamentar lo sustancial de pensar el rol del educador social desde un enfoque interseccional.
- Visibilizar la incidencia de las prácticas educativas sobre los sujetos de la educación.

1.4. Estrategia metodológica

En este apartado se presentan los aspectos metodológicos del trabajo, a fin de evidenciar ciertos criterios para la posterior construcción de conocimientos.

Como punto de partida, se realiza una revisión documental y bibliográfica, puesto que la recaudación de tales insumos dará la oportunidad de identificar qué y cuánto se sabe y se ha dicho sobre el tema escogido.

La búsqueda de producciones electrónicas, se realiza mediante diferentes bases digitales. Se incluyen desde buscadores académicos que contienen producción bibliográfica global, hasta revistas académicas que incluyen material específico producido desde la educación social (SciELO, Colibrí, BiUR, Timbó Foco, RES, RESPU)⁴.

Debido a la escasez de producciones que mixturan el enfoque interseccional con la educación social, tanto nacional como internacionalmente; se optó por seleccionar

⁴ Aclaración de las siglas mencionadas en sus respectivos órdenes: Scientific Electronic Library Online, Bibliotecas de la Universidad de la República, Revista de Educación Social, y Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay.

materiales producidos por colegas egresades en nuestro país para los antecedentes, y escoger bibliografía internacional como aportes para la posterior discusión.

En términos generales, se realiza un recorte tomando aportes contemporáneos sobre la temática, considerando que la mayor producción de material sobre interseccionalidad se realiza posterior a la incorporación de este concepto en la academia.

Otro punto importante en la selección bibliográfica se relaciona con priorizar las producciones realizadas por mujeres y disidencias⁵, considerando que históricamente las masculinidades hegemónicas han ocupado un lugar de privilegio conforme a los sistemas de opresión, de los cuales se puede dar cuenta a través del enfoque interseccional.

Luego de reunir los diversos materiales encontrados y exponer sobre ellos, se procede a la sistematización y análisis de los mismos, buscando una conjugación que permita establecer puntos de conexión.

Respecto a la metodología de trabajo, se toma como referencia la técnica de análisis de contenido abordada por Valles (1999) la cual propone un procesamiento objetivo de la información con énfasis en el sentido del texto. Se parte de una exposición fiel de la naturaleza de lo enunciado por cada autore, para luego realizar un análisis propio del contenido.

Por último, se toma lo expuesto por Violeta Nuñez

La teoría es un aspecto fundante en la lectura y comprensión del mundo, ya que lo real es, pues, lo que la teoría pretende cercar sin conseguirlo plenamente. La ciencia avanza en la ilusión de aprehenderlo (...) Pero lo real escapa, de allí que el movimiento sea incesante (1990, p.33).

⁵ Al decir “disidencias”, se hace mención a las expresiones que difieren del “deber ser” que ha implantado el régimen político patriarcal y heterocisnormativo. Es decir, son aquellos cuerpos e identidades que presentan ciertas resistencias dentro de las relaciones de poder, escapando así de la norma socialmente aceptada, naturalizada y reproducida. Son “Una modalidad sexosubversiva de desenmascarar que la normalidad y lo normal son ficciones disciplinadoras y represivas” (Saxe, 2020, s/n).

A partir de lo anterior se puede reflexionar respecto a nuestras prácticas educativas como realidad en constante cambio. Pensarlas desde esta óptica nos lleva a revisar continuamente nuestro rol de educadores, en una reconstrucción permanente que oriente el qué, el para qué, el porqué y el cómo de nuestro quehacer.

1.5. Antecedentes monográficos

Para la recolección de antecedentes vinculados a la temática en cuestión, se indagó en los diferentes trabajos monográficos de la formación, seleccionando de la Biblioteca del IFES y del Instituto Académico de Educación Social (IAES) los desarrollados a continuación.

1.5.1. Monografías centradas en la reflexión entorno a la concepción del sujeto de la educación social

En primer lugar, se mencionan antecedentes cuyo propósito es problematizar la forma en que es concebido el sujeto de la educación. Se considera importante priorizar estos aportes debido a que en ellos no se toma por dado el lugar que ese sujeto ocupa, sino que se entiende fundamental pensar cómo este es concebido, para luego repensar nuestros discursos y prácticas educativas.

Como primer antecedente se selecciona una monografía desarrollada por Andrea Noelia Morniroli, en el año 2020, considerando que se realiza un abordaje desde una perspectiva de género, que enfatiza en una contribución a la forma en que se concibe al sujeto y a la sujeta de la educación social. Problematisa sobre la carga de significancia social y simbólica que posee la categoría de sujeto, evidenciando la no neutralidad en dicha categoría sexual.

Se entiende que este trabajo titulado “Educación Social y Género: Aportes a la concepción de sujeta y sujeto de la educación desde la perspectiva de género” es significativo de ser tomado en cuenta, ya que se alinea con el abordaje que se propone en esta monografía. Incorpora la categoría de “sujeta” de la educación, tomando a esta última como una sujeta histórica y plena, a modo de ir en pos de la

igualdad en el acceso y goce de los DDHH, resaltando asimismo a la educación como uno de estos últimos.

En el trabajo desarrollado por Maily Leite en 2019, titulado “La Función del Educador social y el lugar del Sujeto de la educación. Voces y discursos desde la práctica pedagógica”, se hace énfasis en indagar sobre los discursos de diferentes educadores sociales en torno al sujeto de la educación, ubicados en el Sistema de Protección de NNA, en el Sistema Penal Juvenil, y en la Educación Media. Se revisa cómo se construyen las concepciones que envuelven al sujeto y qué lugares le son asignados en lo educativo social. A raíz de la articulación de los conocimientos académicos propuestos por la educación social, con los insumos adquiridos a partir de las entrevistas a educadores sociales, afloran diferentes líneas de acción que enriquecen a la práctica educativa, pensando siempre a los sujetos de forma situada.

1.5.2. Monografías centradas en la vulneración social de ciertos sujetos

Al no encontrar antecedentes específicos sobre educación social e interseccionalidad, se consideró pertinente mencionar aquellos materiales que refieren a determinadas categorías sociales cuya connotación política y cultural genera una vulneración de derechos que incide, entre otras cosas, en la adhesión y permanencia a espacios educativos.

Dichas vulneraciones se encuentran en la órbita de la salud mental, la identidad sexual, la perspectiva de género, el contexto socioeconómico y la discapacidad. De forma implícita, estas últimas, además de confluir entre sí en ciertos casos, se entrecruzan también con otras categorías necesarias de ser tomadas en cuenta, como por ejemplo que el sujeto en cuestión sea adolescente o niño.

- “Desafiliación en el Ciclo Básico de enseñanza de personas LGTBI por discriminación. Un enfoque desde la Educación Social”, de Giselle Rodríguez (año 2019).

Se aspira a problematizar la desafiliación de estudiantes LGBT en el Ciclo Básico del Centro Educativo Comunitario del barrio Casabó, la cual surge como consecuencia de la violencia homo-lesbo-transfóbica que se da en la institución educativa. Dado

que esto repercute en las trayectorias educativas de los estudiantes, se reflexiona sobre el papel de la educación social, siendo que esta última debería aportar a la eliminación de estas situaciones de violencia, y garantizar así el derecho a la educación.

- “De derechos y hechos. Aproximación a un análisis desde la Pedagogía Social sobre discapacidad y sujetos de la educación en Educación Secundaria”, de Martina Purtscher (año 2020).

Desde el ámbito educativo se busca problematizar la visión y las representaciones sociales que ciertos agentes institucionales de la Educación Secundaria poseen sobre los sujetos de la educación con discapacidad. Desde allí se reflexiona sobre las posibles líneas de acción y la postura a tomar ante la temática por parte de la educación social.

- “Rompe-cabezas. Educación Social y Salud Mental en dispositivos de protección a las adolescencias”, de Romina Mendizábal (año 2018).

A raíz de la práctica educativa realizada en un Centro Medio Camino en convenio con INAU, en donde se encuentran institucionalizadas diferentes adolescentes que reciben una atención especializada en Salud Mental, se pretende aportar una perspectiva crítica y reflexiva a dicha temática desde una óptica educativa social. Se entiende que allí la educación social podrá ampliar la visión desde donde se mira, y así crear nuevos escenarios educativos.

- “Aportes de la Educación Social para el trabajo con mujeres adultas en situación de calle”, de Florencia Abad (año 2021).

Se realiza un recorrido histórico de la problemática calle, llegando a los hechos causales que traen como consecuencia que ciertas personas se encuentren en situación de calle, centrándose a su vez en el caso de las mujeres adultas que transitan los centros nocturnos del MIDES, en el período comprendido desde el año 2011 al año 2019. Asimismo, se indaga sobre la evolución del abordaje educativo en tales centros, para así problematizar sobre las diferentes posibles líneas de acción que pueden aportarse desde la educación social.

La selección de los antecedentes antes mencionados se basan en la importancia de pensar que existen particularidades que inciden en la disposición de los sujetos de la educación para apropiarse del espacio de aprendizaje y de acompañamiento.

Si no cuestionamos el paradigma homogeneizante que se naturaliza a nivel social, no daremos lugar a considerar que las realidades específicas repercuten en la forma en que cada uno accede —o no— al sistema educativo formal o no formal.

Incorporar un enfoque interseccional, implica posicionarse desde el visibilizar que estas especificidades existen y que muchas veces se conjugan entre sí, potenciando así la vulneración que atraviesa a quienes las vivencian. Tener en cuenta esto, hace posible visibilizar la importancia de que el ámbito educativo se constituya como un espacio seguro, evitando reproducir las lógicas de desigualdad y discriminación que existen socioculturalmente.

Capítulo 2

2.1. Adentrándonos al ojo de la aguja: historicidad y concepción del enfoque interseccional

“Quisiera entrar por el ojo de una aguja
al reino de la gente
donde ninguna edad sea pecado
ningún sexo demasiado pequeño
ningún ser un poco menos”
Laura Devetach⁶.

Lo que se conoce hoy como el enfoque interseccional surgió a partir de la década de los años 60, desde la experiencia situada de mujeres racializadas, quienes comenzaron a denunciar las múltiples opresiones que cargaban sobre sí. Convergían en ellas, simultáneas estructuras de diferenciación social, como por ejemplo el género, la raza y la clase.

Si bien en dicha coyuntura se mostraban resistencias ante el hecho de considerar a la raza y a la clase al momento de hablar sobre género, esto dió inicio a cierta

⁶ Devetach, citado en Korol, 2016, p. 235.

deconstrucción en la categoría universalista de mujer —representada esta por una mujer blanca, de clase media, heterosexual—, siendo que ello traía consigo la exclusión y la marginalización. Es así que estas mujeres “(...) percibían como absurdo (...) cualquier intento (...) de homogeneizar la situación de las mujeres y, en especial, de considerarla análoga a la de la población negra” (Yuval-Davis, 2012, p.22), rechazando así las nociones esencialistas de la categoría mujer.

Fue Sojourner Truth —esclava emancipada, abolicionista y sufragista— quien en el discurso presentado en la Convención de los Derechos de la Mujer en Akron de 1852, realizó el siguiente planteo:

Ese hombre de ahí dice que hay que ayudar a las mujeres a subir a los carruajes, levantarlas para que atraviesen los pozos en la calle y que las mujeres deben tener el mejor lugar en todas partes. A mí nadie me ofrece ningún mejor lugar. ¿Y acaso no soy una mujer? (...) He parido hijos y visto a la mayoría de ellos ser vendidos como esclavos, y cuando lloré la pena de una madre nadie más que Jesús me escuchó. ¿Y acaso no soy una mujer? (Brah, 2012, p.14).

Desde su discurso deconstruyó la categoría hegemónica de mujer, dado que en esta no se la reconocía, demostrando así las diferentes realidades de unas y otras.

Kimberlé Williams Crenshaw acuñó el concepto de interseccionalidad en el año 1989, al estudiar tres sentencias judiciales que demostraban el desconocimiento por parte de la Justicia sobre la situación de las mujeres negras, siendo que en el análisis de la discriminación legal existía una única categoría —el género, o la raza—. Crenshaw dejó en evidencia que las mujeres racializadas no viven el racismo de igual forma que los hombres racializados, ni tampoco viven de igual forma el sistema patriarcal como lo hacen las mujeres blancas, debido a que los ejes simultáneos de diferenciación social inciden en la construcción de desigualdad, la cual es sistemática, estructural e institucional. Por lo tanto, como señala Mercedes Jabardo, a diferencia de las mujeres blancas, la aspiración de las mujeres negras era ser libres no solo del sexismo sino también del racismo. Justamente, por este motivo, el enfoque interseccional irrumpe en los sistemas de opresión con el objetivo de visibilizar las vivencias de aquellas sujetas subalternas, quienes a su vez son “(...)

un colectivo dentro de un colectivo y son la alteridad dentro de la alteridad” (Expósito, 2012, p.220).

En relación a lo desarrollado, se puede definir a este enfoque no solo como un método que se ocupa del abordaje de las desigualdades que inciden en las mujeres, sino más específicamente como “(...) los complejos, irreductibles, variados y variables efectos que resultan cuando múltiples ejes de diferencia —económica, política, cultural, subjetiva y experiencial— se intersectan en contextos históricos específicos” (Brah, 2012, p.14).

Muestra así, tanto la configuración compleja de relaciones establecidas entre las mujeres, como también el lugar social que estas ocupan, siendo que tienen “(...) posiciones diferenciadas en relación a los hombres y también entre ellas y se encuentran así, con oportunidades y restricciones estructurales en el momento de desarrollar sus capacidades personales y sociales” (Expósito, 2012, pp.214, 215).

No obstante, este enfoque no implica una mera sumatoria de diversas categorías sociales, sino que pretende profundizar sobre el complejo entramado de desigualdades, entendiendo la situación de las sujetas desde una óptica multidimensional.

Carmen Expósito sostiene lo expresado por Crenshaw, añadiendo que para esta última las desigualdades interseccionan de variadas formas dependiendo de la situación personal y colectiva de las sujetas (2012, p.210). De no entenderse así, sería difícil contestar lo siguiente:

¿Es igual la vivencia y el significado de mujer para una mujer africana recién migrada que trabaja como empleada doméstica, o para una mujer vasca adulta que está intentando conciliar su vida laboral y profesional o para una joven feminista euskaldun en una situación de precariedad laboral o para una lesbiana que quiere tener un aspecto masculino y para quien la interpelación como mujer le provoca una incomodidad? ¿Qué significa para cada uno de estos sujetos ocupar esa posición de mujer? (Gandarias, 2017, p.80).

Resulta complejo hallar respuestas a esto, debido a que la intersección de cada factor mencionado produce que la desigualdad social vivenciada por la sujeta sea

una experiencia singular, y no idéntica a la de otras.

La interseccionalidad no solo advierte que los grupos sociales están cargados de pluralidad, sino que también da cuenta de la heterogeneidad que a su vez se aloja a la interna de estos. En consecuencia, es sustancial tener presente que “(...) la experiencia subjetiva es siempre mayor que la suma de la raza, el género, la clase y otras categorías de la identidad, traspasando la suma de las opresiones que la componen” (Busquier, Yáñez-Lagos y Parra, 2021, p.24).

Crenshaw distinguía dos tipos de interseccionalidad, la estructural y la política. La primera refiere a la repercusión que tiene la intersección de desigualdades múltiples en las sujetas, y la segunda refiere a cómo son consideradas y a cómo son abordadas dichas intersecciones desde lo social. De este modo, Crenshaw, se encargó de denunciar que “(...) las estrategias antirracistas del gobierno americano estaban diseñadas considerando sólo a los hombres negros como categoría general y desconsiderando la perspectiva de las mujeres (Expósito, 2012, p.210). Al no considerar la intersección de opresiones, el gobierno no era capaz de concebir situadamente a las sujetas, de entender sus realidades, y de ejecutar políticas de acción frente a esto.

El enfoque interseccional demuestra así que la desigualdad no es un problema individual ni aislado, sino que es mucho más complejo que esto, pues es un problema social, estructural. Brah, señala que la desigualdad, al igual que las categorías sociales, son producciones históricas y culturales.

Esto puede ejemplificarse con lo traído por Expósito, quien agrega que “(...) la raza no es ninguna condición universal de desigualdad (...)”, pues esta “(...) aparece cuando se dan otras condiciones como la precariedad económica y las pocas opciones de promoción social y personal” (2012, p.219).

A lo largo de este desarrollo, se mencionó a los ejes de diferencia, por lo que es importante traer algunos cuestionamientos planteados por Brah, a modo de seguir reflexionado:

¿Quién tiene el poder de definir la diferencia? ¿Cuál es la naturaleza de las normatividades a las cuales se adscribe la diferencia? ¿A través de qué procesos se marca, construye, mantiene y reduce la diferencia? ¿Cómo se representan los

grupos sociales en discursos variados? ¿Cómo se fortalecen las jerarquías de la diferencia? ¿Cuáles son los efectos de la diferencia social en la constitución de las modalidades psíquicas? (2012, p.16).

Estas preguntas más que responderlas, sirven para seguir pensando, cuestionando así lo dado, lo que pareciera ser obvio. La autora las plantea en torno a su análisis sobre la interseccionalidad, y a los lectores puede serles útiles para comenzar a dimensionar que aquello aparentemente natural, es político.

En relación a la última pregunta, se pasará a desarrollar sobre la forma en que los sistemas de dominación inciden en la construcción de subjetividad, a modo de reflexionar más de cerca sobre lo que posteriormente será de herramienta para pensar las prácticas socio educativas.

2.2. Lógicas de poder y afectación en la construcción de subjetividad

Lo expuesto hasta aquí se relaciona con los planteos de Michel Foucault, quien analizó de las instituciones —entre ellas la escuela— los diferentes dispositivos encargados de promover al modelo de normalidad impulsado desde las lógicas burguesas. Estas han sido a lo largo de la historia, las reproductoras de una forma de ser y de estar en el mundo que, a partir de sus propias necesidades, permearon a toda la sociedad.

Las tecnologías de poder creadas con el fin de disciplinar y gestionar a las masas, fueron denominadas por el autor como “Biopoder”. Este opera en el sujeto desde la disciplina, la cual es una herramienta tendiente a fabricar “(...) cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles (...)” (Foucault, 2002, p. 160). Desde estas lógicas, se busca que la población sea “(...) tanto más obediente, cuanto más útil (...)” (p. 160).

No obstante, el cuerpo no se sabe sometido, pues adopta a este poder externo y reproduce sus formas convirtiéndolo en una “aptitud” propia y “(...) en una relación de sujeción estricta (...)” (Foucault, 2002, p.160).

El biopoder tiene diversas formas de obrar, y otra de ellas es aquella tendiente a regular a la población de un territorio determinado, sin reprimir ni castigar. Es decir, si bien produce efectos sobre cada persona, no va dirigido directamente sobre estas.

Resumiendo, lo que Foucault llamó “Biopoder” actúa ideologizando en favor de las lógicas hegemónicas, afectando así al imaginario social⁷ de toda una sociedad. Consecuentemente, subyace de ello la clasificación que Foucault realiza sobre el ambivalente concepto de “normal/anormal”: “(...) todo un juego de grados de normalidad que son signos de pertenencias a un cuerpo social homogéneo (...) el poder de normalización obliga a la homogeneidad (...)” (2002, p.215).

Esta homogeneidad responde a las configuraciones de poder denunciadas por el enfoque interseccional. Pues, trae consigo la valorización diferenciada de las diferentes categorías sociales existentes, las cuales infieren en la concesión y/o privación de derechos/privilegios. Dada dicha valorización diferenciada, el biopoder actúa corriendo de escena lo que escapa del mandato.

El autor Rolando Arbesún añade que en lo social existe una línea divisoria que confronta y separa a unos de otros. Los ejes de diferenciación social colocan a los sujetos dentro de ciertos parámetros sociales, donde “lo diferente” pasa a ser en el diagrama de la disciplina y en la práctica de la normalización “el automatismo” de “lo peligroso” (2009, p.125). Es decir, en otras palabras, aquellos que no responden a la norma, son catalogados como portadores del “desvío social”, vistos como sujetos irracionales que rompen con el bien común, y como aquellos seres antihumanes y desobedientes: “(...) “lo diferente” se presenta (...) como algo que entorpece cualquier acontecimiento(...)” (p.125).

Ahora bien, dentro de todo este entramado de poder y de exclusiones, cabe distinguir el lugar que ocupa la construcción de subjetividad y en consecuencia la internalización que los sujetos realizan —generalmente no conscientes— de las lógicas de poder, debido a que estas actúan en pos de que se reproduzca todo lo necesario para la preservación y defensa del status quo.

Mijaíl Bakunin, entendiendo como lo social determina y construye subjetividad acorde a los intereses particulares de un grupo poblacional reducido, plantea que

⁷ Véase en Castoriadis, C (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Ed. Tusquets.

cada persona también es, intencionalmente o no, cómplice de las ideas que de forma explícita e implícita se le ha indicado defender, siendo que aunque esto último no sea parte de su voluntad, las ha internalizado y por consiguiente forman parte de él. Debido a esto, el autor considera que los sujetos no son libres, pues estos son

(...) producto de un particular medio social creado por una larga serie de influencias pasadas, de desarrollos y de hechos históricos. (...) Todo ello (...) le impone, sin que pueda resistirse, un mundo ya hecho de ideas, de costumbres, de sentimientos, de perspectivas mentales. Y lo ubica, antes de que despierte su conciencia, en una relación de parentesco rigurosamente determinada con el medio social circundante (2012, p.17).

Si el poder imperante ofusca al sujeto según sus intereses, este aprende a mirar desde su óptica. Dado esto, Bakunin señala la importancia de luchar, nada más ni nada menos, que con uno mismo, debido a que

(...) para rebelarse contra la influencia que la sociedad ejerce naturalmente sobre él, el hombre debe, al menos en parte, rebelarse contra sí mismo, pues con todas sus tendencias y aspiraciones materiales, intelectuales y morales no es otra cosa que el producto de la sociedad (2012, p.19).

Así el autor abre una posibilidad, pues siendo conscientes de la existencia de un orden social que homogeniza todo a su paso, es posible comprender que cada uno es también parte de este último. Bakunin señala que cada sujeto está implicado en la reproducción de los sistemas de opresión y desigualdad, y por esto propone otro camino: la lucha con uno mismo.

A su vez, Foucault también trae una nueva posibilidad de acción. El autor expresa que el sistema imperante maneja cierta ambigüedad, pues "(...) desde el momento en el que señalan los límites, abren el espacio a una transgresión siempre posible" (2014, p.13). Desde lo planteado por Grosso, Trpin y Zurbriggen, dichos límites pueden ser tomados como un acontecimiento, siendo que para los autores estos son

Una mutación en la manera de sentir: no se soporta más lo que se soportaba anteriormente (...) Efectuar otros posibles que un acontecimiento ha hecho emerger es entonces abrir otro proceso imprevisible, arriesgado, imposible de predecir: es

operar una reconversión subjetiva a nivel colectivo (...) Un acontecimiento hace emerger nuevas posibilidades de experimentación y de creación” (2013, p.105).

Es decir, esta transgresión planteada por Foucault, desde lo expuesto por las autoras, implica una “mutación subjetiva”. Ésta, al generar nuevos acontecimientos, abre paso a la reflexión. Si bien puede no resultar fácil llegar a ella, al realizarla podrán surgir nuevos horizontes, capaces de albergar a todes.

Asimismo, el enfoque interseccional actúa también como acontecimiento dado que nos convoca a revisar cómo accionamos frente a ciertos grupos. Desde el análisis minucioso sobre la dinámica de desigualdad, este puede otorgar herramientas para accionar en pos de los derechos de todes les sujetos.

El enfoque interseccional, capaz de orientarnos a comprender las relaciones de poder, a dimensionar la incidencia de estas en la subjetividad —tanto propia como ajena—, y a modificar desde nuestro lugar lo naturalizado, a posteriori será trasladado a lo educativo, pudiendo así proponer su novedad en la escena educativa.

Capítulo 3

Principales concepciones teóricas metodológicas de la Educación Social

Dentro de las instituciones analizadas por Foucault, se hallaban las relacionadas a lo educativo, pues, si existe todo un sistema hegemónico que permea lo social, la educación no escapa de ello. Ésta “(...) como la cultura o la socialización, no son elementos neutrales ya que, o bien pueden ser responsables de normalizar y reproducir sociedades desiguales, o bien pueden servir como herramientas de transformación para ciudadanías en igualdad” (Martínez, 2016, p.131).

Mabela Ruiz, agrega que si la educación es definida como la “promoción de lo humano y la construcción de humanidad”, esta debe revisarse en el caso de operar la desigualdad y la exclusión social, siendo que estas últimas condicionan el acceso que ciertos sujetos poseen sobre aquello que nos pertenece a todes, sin poder compartir así lo que nos hace humanos. La autora añade que “(...) tenemos que

volver a pensar cómo estamos construyendo la humanidad y por tanto y entre otros, el campo de la educación” (2015, p.6).

En el caso de la educación social, sin ninguna intención de alojar desigualdades, se orienta hacia el fin segundo planteado por Irene Martínez, con la convicción de revisarse en el tiempo, a fin de seguir construyendo un lugar donde pueda compartirse todo aquello que nos pertenece.

En este apartado se realizará un recorrido general por algunos de los diferentes lugares y recovecos donde la educación social sucede. El objetivo es que el lector comprenda la dimensión política de esta, desarrollando así sus principales concepciones. Más específicamente, se explicará sobre los contenidos educativos, el agente y el sujeto de la educación.

3.1. Breve historicidad de la formación

Espiga, López y Morales, al desarrollar sobre la formación de educadores sociales en Uruguay, postulan que esta surge a partir de los años 90. En esta coyuntura, se esperaba que dicha formación diera respuesta al abandono de aquellas infancias adjetivadas, como por ejemplo, los “menores infractores”.

El encargo que se les hacía a los educadores sociales distaba del actual, pues se esperaba que sean “buenas personas” y que por ende funcionen como modelo a seguir. Debían encargarse del orden y de la disciplina, además de las diversas tareas cotidianas: “acompañar, aconsejar y ordenar eran verbos que daban sentido a la acción” (Espiga, et.al., 2012, p.93). Asimismo, los autores mencionados, dividen la formación en dos etapas, denominando “El momento psicológico y la importancia del ser” a la primera de estas, y “El momento de Herbart, los contenidos como lugar de encuentro”, a la segunda. En esta última etapa se comienza a hacer énfasis en lo educativo, haciendo así hincapié en los contenidos a transmitir:

(...) la educación es la relación entre dos sujetos, mediada por los contenidos. Es un triángulo que no se cierra en la base donde la (inevitable) relación entre los sujetos no es lo que define lo educativo, sino la presencia de los contenidos” (2012, p.96).

Por lo tanto, de este segundo momento se desprenden los respectivos discursos y prácticas que se desarrollarán a continuación.

3.2. Contenidos educativos, herencia cultural y transmisión

Los contenidos educativos refieren a las diversas ofertas culturales que son transmitidas por parte del agente de la educación al sujeto de esta última, a modo de que este pueda acceder a lo común, a aquello que le pertenece y que por ende le debería ser inexorable: la herencia cultural. Esto se debe a que mediante ésta, le sujeto ha de obtener herramientas para que lo nuevo acontezca, sin desconocer lo viejo, “(...) Pero lo viejo no a modo de una lata de conservas, sino como un legado que hay que poner a trabajar” (Núñez, 1999, p.55).

En otras palabras, puede añadirse que la herencia cultural guarda en sí al patrimonio material y/o inmaterial que ha de ser transmitido a las actuales y próximas generaciones. Consecuentemente, esto genera que se establezca un vínculo entre la descendencia y sus antecesores, para que así les recién llegades no tengan que recomenzar todo desde cero.

Asimismo, Jacques Hassoun asegura que en la historia está inscripta la necesidad de transmitir, pues las diversas generaciones no han conseguido ignorar su finitud, por lo que les resulta imposible olvidar el vínculo que mantienen con la muerte, lo que por ende provoca el deseo de cierta continuidad (1996, p.11).

Empero, al igual que Adriana Fontana (2012), se considera necesario comprender a esta transmisión cultural como un hecho en tensión, puesto que su existencia es paradójica: si bien hay en ella un deseo de conservación, también lo hay de renovación. Por ende, quien se halle transmitiendo debe dar lugar —como menciona Hassoun— a una suerte de continuidad/discontinuidad con aquello transmitido, pues si bien somos deudores de dicha herencia, no deberíamos estar obligados a meramente consentir tales valores o ideales, pues la transmisión no es un eterno retorno (1996, pp.15, 17). Dado esto último, puede añadirse que es necesario que se dé —en palabras de Carlos Venezuela, quien se basa en Jacques Derrida— una infidelidad o una traición hacia dicha herencia, siendo que es de esta forma como verdaderamente se honra a la transmisión (2016, p.81).

Ahora bien, como señala Graciela Frigerio, la filiación que se recibe de la institución familiar es insuficiente para que le sujeto se establezca en el territorio de lo social, por lo que este necesita de otras instituciones y de otros agentes, pues se necesita algo más para dejar de ser un sujeto de la familia y pasar a ser un sujeto de la polis (2012). Es aquí donde entra el papel de la educación y de los profesionales que la integran:

Los alumnos no van, pues, a la escuela para averiguar qué piensa el maestro, sino para saber quiénes son ellos mismos, qué los ha constituido, qué herencias pueden reclamar, qué pueden traicionar o subvertir. Van a la escuela para descubrir en ella (...) el don de los muertos (Meirieu, 1998, p.133).

En definitiva, transmitir debe ser un “imperativo constante” para quienes nos conformamos como profesionales de lo educativo y de lo social (Hassoun, p.27, 1996). Debemos ser conscientes, como bien menciona Frigerio, de que si no existiera el intento permanente de transmitir, no seríamos nadie (2012).

Por último, se cerrará este desarrollo trayendo a José García Molina, quien expresa que el deseo de educar refiere a la intención de darle continuidad al mundo, para que a su vez “(...) la historia y la vida no se acaben en nosotros mismos” (2003, p.122). Se abre paso así a que otras cosas acontezcan, a que otros escenarios posibles ocurran donde ahora sucede otra cosa. Y si bien los educadores sociales muchas veces no hemos de ser espectadores de los diversos frutos obtenidos, puede decirse que de todos modos “(...) el mundo a salvo de la ruina y del olvido no es una mala recompensa” (Molina, 2003, p.121). Asimismo, este hecho trae consigo una promesa que, cumplida o no, debería impulsarnos cuando de educar se trate.

3.3. Encargos y tareas del agente de la educación social

En conexión con lo anterior, puede agregarse que el rol de los agentes de la educación, refiere a la creación de escenarios educativos donde exista la responsabilidad y el deseo de transmitir la herencia cultural, siendo así mediadores entre los sujetos y lo social. Pues, si bien tales profesionales trabajan en instituciones diversas, e inclusive no existe una suerte de contenidos

preestablecidos a transmitir, ellos deben seleccionar y ofrecer un recorte de lo cultural que invite e incite al otro a ponerse en movimiento en los diferentes contextos donde este último se halle, ampliando así su circulación social. Por tanto, mediante la planificación y las diversas acciones educativas, debe poner sobre la mesa los contenidos a ofertar, brindando así los recursos necesarios para que los sujetos de la educación se sientan convocados a recibir la responsabilidad de trabajar con los diferentes bienes sociales y culturales, generando de este modo la posibilidad de que cada quien se incorpore a su medio, es decir, a las diversas redes sociales que le rodean.

Ahora bien, Molina realiza una precisión que es sustancial traer, pues el autor expresa que la educación social no implica una mera adaptación de los sujetos a lo que lo social exige, pues esta no es ni debe ser una doctrina política o nacionalista. Por tanto, no ha de educarse desde la educación social para simplemente obtener un sujeto para la sociedad, sino que de lo contrario se ha de hacerlo para posibilitar que este último esté articulado en un espacio social.

En suma, la educación social es un trabajo político que implica distribuir y repartir la herencia, tal y como señala Frigerio (2004). Asimismo, se debe comunicar a todos lo que se tenga que comunicar, puesto que como indica Meirieu, es un acto de selección y de exclusión el hecho de dejar afuera a ciertas personas en la transmisión de determinados contenidos. Consecuentemente, la educación social debe estar comprometida con la inclusión y la justicia social, oponiéndose al reparto desigual de tal herencia:

(...) trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico (Núñez, 1999, p. 26).

Por otra parte, puede añadirse que si bien se está en falta en caso de banalizar el lugar que ocupan los contenidos educativos en nuestras prácticas profesionales, aún

hay más por rever, pues nuestro rol no se acaba allí.

Espiga, et.al., señalan que muchas veces el vínculo entre el agente y el sujeto de la educación queda en un “lugar oscuro”. Es decir, si bien los contenidos son necesarios, no son suficientes, pues el vínculo entre ambos sujetos también ha de ser primordial. Por lo tanto, “Reconocer que hay otro adelante y preocuparnos por su estado (más aún sabiendo la situación de vulnerabilidad en la que se encuentra) hace posible un encuentro entre dos sin el cual la educación es impensable y hasta inmoral” (Espiga, et.al., 2012, p.101).

En consonancia con ello, Fernando Barcena y Joan Carles Mèlich proponen la “hospitalidad” como acción educativa, la cual refiere a una relación desinteresada y gratuita, donde se da respuesta al llamado del recién llegado. Es decir, el encargo que tienen los educadores sociales también implica hacerse cargo del otro: “Me hago cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado” (Bárcena, Mèlich, 2000, p.146).

3.4. Sujeto de la educación social

“Somos una civilización de soledades que se encuentran y desencuentran continuamente sin reconocerse. Ese es nuestro drama, un mundo organizado para el desvínculo, donde el otro es siempre una amenaza y nunca una promesa.

El miedo nos domina.”

Eduardo Galeano, 2012.

Las concepciones próximamente descritas ilustran qué tipo de profesional espera la educación social frente a lo que esta última respecta. Es decir, la posición ética educativa de estas, evidencia la necesidad de una construcción de procesos de referencia que abonan al campo del ejercicio de los derechos.

Estas concepciones nos orientan en nuestra tarea profesional, enriqueciendo así el vínculo educativo con los sujetos de la educación. Se necesita volver a ellas para no caer en ciertos enjuiciamientos que borren lo novedoso de cada sujeto.

Es Kate Millet quien postuló que lo *personal es político* (1969), y de acuerdo a ello también podría concebirse a la forma de percibir al otro como política, debido a que los discursos profesionales “(...) operan efectos de designación y clasificación por donde circula inevitablemente el poder (...) se trata de ese poder disciplinario que otorga un saber para nombrar al Otro” (Cazzaniga, 2005, p.3). Para la autora, a través de los discursos profesionales no solo se define al sujeto, sino que también se define el lugar de este, creando así subjetividad, pues “(...) la imagen que podemos formarnos de alguien, y que le damos a conocer, a veces sin darnos cuenta, determina los resultados que se obtienen de él y de su evolución” (Meirieu, 1998, p.30). Inclusive, catalogar al otro genera que nadie salga ilese, siendo que quien lo hace también se siente condicionado, afectando así la forma en que este se hará presente ante el sujeto.

Por lo tanto, reflexionar sobre las categorías sociales de designación “nos permitirá reconfigurar esa intencionalidad que necesariamente tendrá efectos ideológicos, pero será diferente si el horizonte está puesto en la condición del otro como sujetos de derechos y de la propia palabra” (Cazzaniga, 2005, p.14).

En continuidad con los siguientes apartados, puede añadirse que quien está situado en los márgenes es definido desde la otredad, siendo el extranjero, el raro, el monstruo. Es quien suele despertar incertidumbre y temor en el resto —en aquellos sujetos aparentemente “sanos”, “normales”, “capaces”, “útiles”—. Empero, la “(...) deficiencia no es un problema de los deficientes (...)”, pues esta “(...) está relacionada con la propia idea de la normalidad y con su historicidad” (Skliar, 2002 p.4). Si lo social construye al otro desde la extrañeza, es necesario recordar que nuestro rol implica “(...) fundar un encuentro para dejar de ser mutuamente extranjeros” (Espiga, López, Morales, 2012, p.108).

De todos modos, de percibir al otro como un monstruo, que sea desde la ruptura con lo naturalizado, recordando así que “(...) algo es monstruoso en tanto muestra: muestra aquello que no debe advertirse. Mostrar lo monstruoso es desocultar aquello que en una cultura debe permanecer invisible” (Fernández, 2013, p.25).

Nombrar al otro tiene más implicación de la que el agente de la educación pueda advertir. La palabra “(...) no invita únicamente a la acción de violar la dignidad personal, sino que a la vez es ella misma una acción” (Cortina, 2017, p.20). En

unión, Larrosa señala que a través de las palabras se logra pasar al plano material, produciendo y construyendo realidad:

(...) las palabras producen sentido, crean realidad y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación. Yo creo en el poder de las palabras, en la fuerza de las palabras, en que nosotros hacemos cosas con palabras y, también, en que las palabras hacen cosas con nosotros (2002, p.166).

3.4.1. Lineamientos generales sobre el sujeto de la educación social

Flavia Terigi denomina al sujeto de la educación como un “sujeto colectivo”, dado que su surgimiento se da mediante la combinación de distintos elementos, sin los cuales este no podría existir como tal. La autora menciona que el sujeto no preexiste a, por ejemplo, las prácticas educativas, los contenidos a transmitir, y el agente de la educación, sino que se conforma a raíz de esta conjunción de elementos. Dado esto, puede decirse que el sujeto de la educación es aquel que se encuentra en un marco que lo sostiene, que lo sujeta, que lo define: “La constitución subjetiva (...) está librada al azar del encuentro, al que no preexiste” (Terigi, 2009, p.13).

Sin embargo, el sujeto de la educación además de conformarse por aquellos factores que lo rodean, también se conforma por la propia elección de serlo.

Núñez plantea al sujeto de la educación como aquel sujeto que escoge hacer uso del lugar que le es ofrecido, con todo lo que ello implica a posteriori.

Es decir, primero se es simplemente sujeto humano, siendo capaz de discernir entre adquirir o no la selección de los contenidos culturales que son ofrecidos. Si se opta por lo primero, se ha de devenir en un sujeto de la educación, quien ha de ocupar en un momento dado, el lugar que por derecho le corresponde.

Como explica la autora, esta categoría de sujeto es otorgada, desde lo social, a través de diferentes instituciones específicas, las cuales deben garantizar el derecho a cada quien de ocupar este lugar, además de favorecer herramientas para lo social. Otorgar esta posibilidad es, como señala Núñez, una de las primeras tareas cruciales que el mundo adulto tiene la obligación de hacer frente a las nuevas generaciones.

A continuación, a modo de seguir profundizando, se dará paso a dos concepciones que dentro de la educación social son traídas a escenas al momento de pensar en los sujetos de la educación. Estas sitúan al sujeto de la educación en su contexto, teniendo en cuenta los condicionamientos sociales y políticos que recaen sobre ellos.

3.4.2. Sujete enigmático

De empezar por una de las concepciones trabajadas en la formación, será por la planteada por Núñez, quien define al sujeto como “enigmático” (1999, p.45). Ésta ha tenido la fuerza y la solidez suficiente como para instalarse de forma certera en los diferentes años de la formación, siendo inclusive una de las más presentes al momento de pensar y de dialogar con nuestras prácticas.

Con esta concepción Núñez nos invita, o quizás nos exige y empuja, a devolverle el carácter enigmático al sujeto de la educación, admitiendo así que no conocemos de este último más que su ineludible misteriosidad, la cual debemos velar y defender ante la estigmatización deliberada que muchas veces recae sobre ellos. Dado el sistema operante, donde la desigualdad social encuentra concisos cimientos para obrar, y donde por ende se priva de derechos a ciertos sectores, se quita inclusive la posibilidad de que estos últimos se nombren a sí mismos. Dado esto, puede resultar extraño que para tales sectores acontezca lo nuevo, debido a que la lógica es siempre la misma: otros hablando de ellos y por ellos, enmarcando sus lugares, sus formas de ser y de estar. Por lo tanto, desde esta coyuntura la educación social deberá buscar otros modos para hacerse presente ante los sujetos, sin adjudicar destinos previstos, ya escritos. Núñez, al plantear a la educación como “antidestino”, subraya lo sustancial de entender al sujeto como aquel que se irá conformando a lo largo de toda su vida, dando lugar así a posibles cambios y transformaciones, a ciertas idas y vueltas, a las revisiones, a un algo que no puede preverse. Es así como el sujeto de la educación “(...) supera lo que le viene dado y subvierte todas las previsiones y definiciones en las que el entorno y él mismo tienen tan a menudo tendencia a encerrarle” (Meirieu, 1998, p:80).

En definitiva, esta concepción le permite al sujeto no aferrarse al pronóstico que le dan o que se da a sí mismo, sabiendo de este modo que si bien ahora se halla en tal o cual situación, también hay posibilidades de que las cosas se den con otro cauce y

desenlace, sabiendo así que su devenir puede ser otro o incluso radicalmente distinto del que le advierten. Sabiendo, a su vez, que no tiene un destino prefijado y que por ende irá sembrando un futuro, un llegar a ser afortunadamente incierto.

3.4.3. Sujete en situación

Mèlich —quien se basa en el filósofo y psiquiatra alemán Karl Jaspers— se centra en los efectos y en la resonancia que poseen las situaciones sobre el sujeto.

El autor señala que este último tiene la posibilidad de percibir y de entender a su entorno y a todo lo que deviene de este, gracias a la situación en la cual se encuentra. A su vez, el autor añade que esta última es inevitable, debido a que si se quisiera salir de la situación actual y concreta en la cual se está inmerso, es ineludible adentrarse a otra, lo que por ende ocasiona que el sujeto siempre se halle transitando un devenir situacional (2008, p.116).

Por tanto, Mèlich define de manera circunstancial al sujeto, de acuerdo al vínculo que este mantiene con su contexto en un momento determinado. Sin embargo, la situación actual en la cual se encuentre este último, no ha de ser un eterno retorno, fija e inamovible. Pues, el autor no encasilla a tales situaciones como meramente limitantes y condicionantes, sino que de lo contrario, comprende a estas como una especie de híbrido: por un lado definen y por otro lado posibilitan cierto margen de acción, donde pueden hallarse otros y diversos escenarios (2008, p.116). En otras palabras, puede decirse que el sujeto no solo se encuentra siendo y estando desde su situación actual, sino que a su vez puede hallar en esta los elementos necesarios para modificar la realidad y por ende mudar a otra situación. Esto hace que las situaciones sean, por así decirlo, tierra fértil para la transformación, otorgando no sólo límites, sino también nuevas oportunidades para leer, traducir y modificar el propio contexto.

3.4.4. Cierre de las concepciones mencionadas

De no darse lo ideado por dichas concepciones, difícil será que ocurra una mirada atenta hacia el sujeto de la educación, que comprenda así, por ejemplo, la historicidad, la singularidad y las necesidades de este, y que por ende visualice el

carácter enigmático y situacional de los últimos. Asimismo, no será capaz de alojar a este desde la hospitalidad, dado que la bienvenida que pueda otorgarle al recién llegado, no tendrá la fuerza suficiente como para que este se sienta convocado a ocupar y a sentir como suyo el espacio que por derecho le pertenece.

Dado esto, puede concluirse que las concepciones en cuestión nos orientan en nuestra tarea profesional, enriqueciendo así nuestro vínculo educativo con los sujetos de la educación. Estas, al igual que el enfoque interseccional, se encauzan en pos del bienestar integral de los últimos. Es por esto que en el próximo capítulo se pasará a conjugar no solo la forma de concebir al sujeto de la educación social con el enfoque interseccional, sino con la educación social toda.

Capítulo 4

Conjunción de la educación social y del enfoque interseccional

Con la intencionalidad puesta en crear un espacio específicamente para la conjugación de las dos partes en cuestión —educación social e interseccionalidad—, nos encontramos en el último tramo de este trabajo monográfico, donde se pondrá a dialogar a dos potencialidades, las cuales bien saben cómo construir horizontes con quienes son parte de los márgenes más borroneados por la cultura dominante, los cuales aún así existen y resisten.

La educación social tiene el encargo de “(...) desplazarse a muchos sitios, para que la exclusión no lo ocupe todo (...)”, trabajando así con “(...) aquéllos de los que muchos sólo se preocupan 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” (Núñez, 2007, p.4). Conjunto a ello, el enfoque interseccional también realiza un análisis situado sobre la realidad de los sujetos, para así dar respuesta a la desigualdad social.

Desde ambas partes, a los agentes de la educación se nos invita a pensar “(...) en nuestras diversidades y en los diferentes espacios de poder que habitamos cotidianamente” (Bonavitta, Páez, 2019, p.4), debido a que esto traerá consigo nuevos acontecimientos para que, justamente, la exclusión no lo ocupe todo. Es

decir, pensar en ello, nos permite “(...) desenmascarar la norma, puesto que la norma dice que debemos ser blancxs, occidentalizadx, urbanxs, heterosexuales, burgueses” (Bonavitta, Páez, 2019, p.4), reproduciendo así un solo modelo de sujeto, sin dejar lugar a otras identidades.

Tanto la educación social como el enfoque interseccional, al evidenciar las relaciones de poder entre los diferentes ejes de diferenciación, tienen las herramientas necesarias para denunciar la intencionalidad que posee el sistema educativo, el cual muchas veces se encarga de formar identidades estables y fijas, identidades legitimadas o, de lo contrario, criminalizadas y patologizadas.

Por consiguiente, como agente de la educación social se lleva con sí una ardua responsabilidad. Esto se debe a que entender nuestra tarea educativa implica visualizar y problematizar los sistemas de poder que la envuelven, develar las normatividades conceptuales en las que se rige y por ende advertir su currículum oculto, dar cuenta de qué discursos categorizan a los sujetos de la educación en “normales” y “anormales”, como también realizar una introspección continua para identificar dónde estamos operando a favor de la reproducción del sistema de opresiones, y qué estamos haciendo para que la educación no continúe construyendo bordes en pos de la hegemonía.

En relación a ello, María Mercè Romans, Jaume Trilla y Antonio Juan Petrus, añaden que

La educación social tiene que reflexionar (...) acerca de su “intervención”, dónde realizarla y preguntarse por qué lo hace de una manera y no de otra (...) debe abrir nuevos espacios de reflexión y trabajo y (...) debe incidir en las causas de los problemas; debe hacer prevención de las causas que los generan (2000, p.79).

Es menester —como expresa Martínez al parafrasear a Paulo Freire— que los agentes de la educación social, desde lo cotidiano, no solo visualicen y comprendan las desigualdades sociales, sino que también busquen y generen alternativas de acción frente a las diversas vulneraciones sociales.

Para que suceda ello, Martínez destaca lo significativo de una educación con perspectiva de género, en clave feminista, añadiendo que esta última “(...) implica la superación de una educación entendida como transmisión y reproducción de desigualdades” (2016, p.140). Esta busca combatir y transformar la legitimidad que

poseen las diferentes prácticas y los discursos patriarcales para inferir en los cuerpos y en las vidas de las mujeres y de las disidencias.

A modo de explicar por qué es necesario una educación desde lo postulado por la autora, cabe señalar las dimensiones sociales del género, y cómo éste repercute en la construcción de subjetividad.

Como expresa María Cecilia Alfaro, la construcción social del género se transmite de generación en generación mediante el proceso de socialización, donde la educación cobra un rol activo. Desde el nacimiento, e incluso desde la vida intrauterina, ya se proyectan diversas expectativas en el sujeto —tanto del orden familiar como del orden social—, lo que genera que sobre este último recaigan determinadas imposiciones que a lo largo de su desarrollo aprenderá a internalizar y consecuentemente a reproducir. Tan así que es crucial e incluso determinante lo que el imaginario social coloca en cada quien, dependiendo del sexo biológico.

Ante esto, la autora explica que se moldea a la subjetividad mediante la internalización de las diferentes prácticas de género y de los códigos de comportamiento, siendo que se nos enseña de forma exhaustiva y diferenciada a ser mujeres y a ser hombres, sin lugar a más. Es decir, hay un rol para cada quien, y por ende un conjunto de tareas y de responsabilidades que se ha de tener dependiendo del género asignado al nacer. A esto último puede agregarse que, ser hembra o ser macho no implica una mera diferencia anatómica y fisiológica, sino que lo social le otorga un valor diferenciado a cada sexo. Es por ello que Gayle Rubin expresa que el sexo es político (1989, p.114), y esto se debe a que este está inscripto en un contexto sociohistórico, el cual concede ciertas significaciones y atribuciones específicas para cada parte, potenciando así diferentes y opuestas posiciones sociales.

En otras palabras, puede decirse que el género es el conjunto de atribuciones que lo social añade a cada sexo, con el pretexto de las diferencias anatómicas, creando así hombres y mujeres en contraposición y en desigualdad de condiciones: “La construcción social de género otorga muchas más libertades sociales al género masculino que al femenino; libertades para el desplazamiento, para la toma de decisiones, (...) para acceder y hacer uso de recursos, para tener la representación de grupos” (Alfaro, 2008, p.73).

Marta Lamas explica que lo cultural recae sobre los sexos, estos sobre el género, y este último define todo lo demás (2000, p.4). Dado esto puede añadirse, tal y como señala la autora, que tanto las mujeres como los hombres no son un producto natural, sino que de lo contrario son fruto de las construcciones sociales.

Por otra parte, es importante atender que de alejarse de lo establecido, se sufren diversas consecuencias. Esto sucede no solo al no responder a los mandatos impuestos dependiendo del género asignado, sino también al no identificarse con este último o con ninguno de los géneros dictados por la norma, siendo que la construcción social del género es sumamente biologicista y binarista.

Le sujeto de la educación “desviado”, por ejemplo, se ve afectado por los procesos de normalización que atentan contra su cuerpo, contra su subjetividad, contra su historia. Y ante esto, los educadores sociales no estamos por fuera, pues al agente de la educación —como a cualquier otro profesional— le es enseñado a pensar de acuerdo a lo dictado por el sistema operante, pues “La escuela y la Universidad (...) nos enseñan a pensar como varones, europeos, burgueses, blancos y heterosexuales pues de ellos son los textos que se nos ofrecen y así adhiere, además, la ciencia hegemónica y el sistema saber-poder” (Bonavitta, Páez, 2019, p.5). En consecuencia, podemos caer en el grave error de reconocer solo a ciertas subjetividades legítimas, desconociendo e invisibilizando a todas las demás. A su vez, este desconocimiento trae supuestos hostiles que borran con la esencial enigmaticidad del sujeto de la educación planteada por Núñez. Por ello, no solo es necesario que surja una introspección como profesionales, sino que también es necesario comprender situadamente el conjunto de categorías sociales y políticas que afectan a los sujetos de la educación social. Por lo tanto, educar también implica dejar de ver a los otros a través de la mirada hegemónica —biologicista, androcéntrica, cisnormativa, heteronormativa, capacitista— para dar lugar a las experiencias y a los relatos de quienes ayer y hoy han sido desplazados hacia los márgenes.

Siendo que lo educativo tiene un papel importante al momento de reproducir o combatir estas lógicas, se considera necesario desarrollar lo postulado por Alanis Bello Ramírez, quien habla en primera persona al momento de problematizar el pasaje de la población disidente —sujetos visualizados socialmente como rares,

desviadas, patológicas— por el sistema educativo: “me sitúo desde mi experiencia de permanente tránsito por los géneros, desde mi cuerpo marica y mi rol de profesora feminista con una posición política en los márgenes (...)” (Bello, 2018, p.108). La autora expresa que la experiencia de tales sujetos está atravesada por múltiples violencias, las cuales son legitimadas e impartidas por el propio escenario educativo. En su texto, se encarga de cristalizar la crueldad de estos rincones, donde se cruzan las resistencias de quienes les urge ser, con las normativas encargadas de homogeneizar a los sujetos, siendo así como ella se expresa ante lo educativo: “(...) son lugares donde no nos está permitido formar parte del día a día; son lugares invivibles que convierten nuestras existencias en un asunto de imposibilidad, vergüenza, repudio y silencio” (2018, p.106).

Su historia, además, se halla sostenida por la certeza —tanto de la educación social como del enfoque interseccional— que aquello que nos cuentan —y que por ende emerge de la vivencia personal de quien tenemos enfrente— puede transformarnos, como también puede vincularnos con aquello que va más allá de nosotros mismos.

Por lo tanto, si existen rincones donde lo educativo es un mero peón de lo que el sistema hegemónico dispone, habrá que comenzar a repensar nuestras formas de hacer educación social, asegurando así que lo educativo ha de ser para todas/es/os. Asimismo, habrá que “(...) reconocer las vivencias subjetivadas y escuchar a la otredad en el contexto de la multiplicidad de posicionamientos, la pluralidad de experiencias o la complejidad de narraciones auto-reflexivas” (Munévar, 2012, p.56). Una educación social en conjunción con el enfoque interseccional, al reparar en el entramado complejo en el que se sitúa, no permite la hiperreducción de las formas de ser y de estar de los sujetos de la educación, sino que de lo contrario, abre paso a más individualidades, y consecuentemente a las experiencias de quienes se hallan en zonas fronterizas entre lo normal y lo anormal.

Desde ambas partes esto puede lograrse debido a que no se percibe al sujeto como un ente estático y ahistórico, sino que se le comprende como una “(...) forma móvil y plural que no siempre es idéntica a sí misma (...)” (Soler, 2019, p.27). Se lo entiende vinculada a toda una red compleja de configuraciones sociopolíticas, las cuales afectan su subjetividad. En esta afectación inciden también las instituciones educativas, las cuales permanecen en diálogo con el marco sociocultural en el que se hallan. Todo esto conlleva a que no existe un solo modelo de ser sujeto de la

educación, pues “(...) existen formas históricas de serlo, y esto conduce a formas distintas de constituirse como sujetos” (Soler, 2019, p.19).

El sujeto de la educación entendido como “móvil y plural” se conjuga tanto con la concepción de Núñez como con la concepción de Mélich. Ambos adjetivos hacen al sujeto de la educación, debido a que este se encuentra siendo desde las situaciones en las que se halla, moviéndose de una a otra, mutando así no solo de tales situaciones sino también de forma. Sumado esto a una visión interseccional, puede captarse la construcción de sujeto de la educación desde factores múltiples y complejos. Es así que difícil sería poner a este a la espera de un destino prefijado por otros, pues más que dificultoso, resulta imposible suponer qué será de él.

Consecuentemente, puede afirmarse que la adivinación no tiene lugar en el acto educativo, pues en ella nada es predecible. Ante esto, Núñez señala que esta “(...) es un nudo de articulación de paradojas justamente porque trabaja con sujetos de la educación, no con entes previsibles, definibles de antemano, que responderán de manera unívoca a (...) la tarea educativa” (2007, p.43).

En la transmisión educativa, si bien se otorgan herramientas para interpretar al contexto, es sustancial recordar que no es obvio lo que cada sujeto de la educación hará con ello, pues a este le envuelve lo enigmático. En definitiva, todo esto implica que la educación sea “un intento”, “(...) ya que es el propio sujeto el que resignifica, define las modalidades y alcances de la pretensión de encauzamiento (Núñez, 2007, p.40).

Asun Pié y Jordi Planella, expresan que una educación entendida como “antidestino”, lejos de tomar al cuerpo como un producto dado de antemano, debe concebir a este desde una perspectiva histórico cultural (2015, p.14).

La óptica interseccional al considerar las relaciones de desigualdad existente, y consiguientemente al enfocarse en los prejuicios y en las discriminaciones entre distintos sujetos y grupos, ayuda a comprender la complejidad social, evitando así los destinos preestablecidos. Se aleja de la pretensión de aquella “(...) identidad moderna sólida, colectiva y homogénea; situada en la mismidad, en la uniformidad, en el orden, en lo estable, permanente y duradero” (Ruiz, 2015, p.33).

Si bien existe la cara opuesta del ámbito educativo, donde “(...) lxs niñxs raritxs no tenemos la misma posibilidad de encontrar en la escuela un mundo para crecer y

vivir” (Bello, 2018, p.113), la educación social en conjunto con el enfoque interseccional, tiene las herramientas suficientes para perturbar el binario modo de percibir y clasificar a las personas, y por ende de combatir a las imposiciones que recaen sobre estas. Pues, como explica Carina Rattero “(...) la política tiene la propiedad de cambiar el lugar que un cuerpo tenía asignado; y ésta sería la oportunidad política que nos da la educación: Desatar a alguien de la profecía de fracaso con que llega (2001, p.3).

Por todo lo descrito, puede añadirse que es necesario una educación social no solo con perspectiva de género, sino a su vez enriquecida con la lectura situada planteada por el enfoque interseccional. Lelya Troncoso Pérez, Luna Follegati y Valentina Stutzin, explican que una educación en pos del no sexismo puede no ser suficiente si a este no se lo articula con otras lógicas de poder, pudiendo así subvertir al sexismo como mero “eje articulador” o como mera “suma aritmética” (2019, p.12). De considerarse esto, se podrá tener en cuenta

(...) las narrativas de cada sujeto; la construcción de conocimiento desde la diversidad y las diferencias; el rechazo a la universalización y generalización del conocimiento; la relación objeto-sujeto desde el respeto a las subjetividades; el análisis crítico para no caer en relativismos culturales; y (...) el reconocimiento de los saberes subalternos (...) para deconstruir el saber hegemónico e incluir la diversidad de las narrativas existentes dentro de una misma realidad (Martínez, 2016, 139).

Desde la educación social, este abordaje prepara a la escena educativa en pos de no suponer lo que cada quien tiene para decir, y así —desde el enfoque de Molina— “dar la palabra”. Esto último requiere tener la certeza de que “fabricar” al sujeto de la educación —“hacer de ello una obra propia”— no es una opción ni una posibilidad, pues este es percibido no como algo construido, sino como un sujeto en construcción (2003, p.174), propio de sí con la posibilidad de crear otra historia. Es por ello que el educador social “(...) trabaja para que el sujeto de la educación pueda (...) establecer recorridos personalizados haciendo suya la palabra que le permita dar continuidad o intentar cambiar ciertas ideas o maneras de hacer de ese marco” (2003, p:120).

Desde la óptica de Josep Esquirol, todo esto puede darse gracias a la mirada respetuosa y atenta ante el otro. Esta mirada implica un grado alto de atención hacia quien se tiene enfrente, pues con esto el autor se refiere a una “salida del estado”, a “(...) un esfuerzo que consiste en dejar el movimiento impersonal, en salir del flujo para detenerse” (2006, pp.80,81).

Acaso la interseccionalidad, al atender las experiencias concretas y situadas de los sujetos ¿no da cuenta de una salida del estado?, y la educación social, al concebir al otro como un sujeto enigmático en situación, el cual se encuentra siendo desde su propio contexto sin quedar fijado a este último ¿no logra detenerse y salir del flujo para mirar al otro? Dada que la mirada atenta implica “(...) mirar dos veces (...) lo implícito, lo que ya se insinúa (...)” a modo de tener “(...) la sospecha de que, si bien se mira, se descubrirá lo digno de ser tenido en consideración” (2006, p.72), puede decirse que las respuestas a tales preguntas son afirmativas.

A su vez, todo ello también implica una mirada respetuosa y atenta hacia lo cotidiano, debido a que —de saber mirar— es allí donde podemos hallar nuevas grietas dentro de lo establecido. Mercedes Minnicelli plantea a las “ceremonias mínimas” como dispositivos socio-educativos, los cuales a su vez percibe como aquella “(...) llave para significativas transformaciones allí mismo donde nada parecía posible”, para así “hacer de lo dicho otros decires” (2013, p.44). Dichas ceremonias implican que, en lo cotidiano, en lo rutinario de las instituciones, es sustancial hallar formas de intervención para que otras cosas acontezcan.

La educación social, junto a la interseccionalidad, es de por sí una ceremonia mínima, siendo que desde sus discursos y prácticas se puede

Actuar críticamente contra el capitalismo patriarcal (...) desde las cotidianas, esas que de tan pequeñas parecen imperceptibles y a las que buscamos extraer del lugar de “casos aislados” para convertirlas en causas políticas-pedagógicas; hasta aquellas que se expresan a nivel de la macropolítica, sabiendo que tienen expresiones singulares en las existencias y que provocan constantemente desigualdades (Grosso, Trpin, Ruth, 2013, p.99).

Tanto la una como la otra, tienen el encargo de salir al encuentro y allí darle la bienvenida a la alteridad, creando así otras formas de ser y de estar alejadas del eterno retorno. Es así que desde la educación social, Susana Brignoni plantea que “(...) cada sujeto pone en juego algo particular y es por eso por lo que en el trabajo profesional es necesario prestar atención a los detalles” (2012, p.40), siendo el enfoque en mención quien puede ayudar a afinar la mirada.

Inclusive, este saber mirar que plantea Esquirol, como las ceremonias mínimas conceptualizadas por Minnicelli, se vinculan con lo expresado por Amira Souto, quien habla de educadores sociales en clave de “acontescistas”. Para la autora, estos obran en pos de que los acontecimientos surjan, a fin de que las cosas sucedan. Estes, en las instituciones donde se hallan trabajando, no solo hacen surgir aquellas cosas que aún no existían, sino que a su vez provocan que se exista distinto, pues “(...) sabemos que encontrar es buscar algo que (aún) no existe para que (ya) exista” (2018, p.55). Y justamente, la interseccionalidad brinda herramientas a fin de mirar la realidad desde una forma atenta y respetuosa, para así transformar desde la cotidianidad. Desde ella acontece lo nuevo porque son nuevas las formas de encuentro que propone con les otros.

En definitiva, la educación social y la interseccionalidad nos convocan no solo a analizar los diferentes modos de actuar en relación a las alteridades, sino también a construir otra realidad. Es necesario tener en cuenta los múltiples factores que hacen a la desigualdad social, para que así nuestras prácticas educativas se orienten hacia la transformación social, en pos de garantizar derechos para todos los grupos. Nuestro rol como profesionales de la educación, parte de generar análisis y reflexiones a fin de dar respuestas situadas a las experiencias subalternas, con el fin de no hacerle lugar a las injusticias estructurales en nuestros discursos y en nuestras prácticas socio educativas, creando así un marco para la construcción de una nueva sensibilidad.

Por ello, la educación social y el enfoque interseccional, vienen a preguntarnos cómo interactuamos con las historias de les sujetos de la educación, y a su vez vienen a decirnos que “(...) la consigna de *defensa de la escuela pública* a secas (...)” les “(...) resulta cuanto menos un slogan incómodo, si no incluimos allí algunas adjetivaciones. Abogamos por una escuela pública no sexista, no heterosexista, no androcéntrica, antirracista, anticapitalista” (Alonso et al., 2007, p.108).

Referencias Bibliográficas

- Abad, F. (2021). *Aportes de la Educación Social para el trabajo con mujeres adultas en situación de calle* (Monografía de grado, Instituto de Formación en Educación Social, Montevideo). Recuperado de <http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1751/Abad%2c%20F.%2c%20Aportes.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Alfaro, M. (2008). Develando el género: elementos conceptuales básicos para entender la equidad. En Hernández, C. (Comp.) *Género. Selección de lecturas* (pp. 69-88). La Habana: Editorial Caminos.
- Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi, B., y Zurbriggen, R. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En *Hacia una pedagogía feminista Géneros y educación popular* (pp.107-128). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación. (2020). *Reglamento de Monografía de egreso*.
- Bakunin, M. (2012). *La libertad. Obras escogidas de Bakunin*. Argentina: AGEBE.
- Bárcena, F., y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bello Ramírez, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, (55), 104-128. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>
- Bonavitta, P., y Paez, F. M. (2019). Pensar las prácticas educativas desde una perspectiva feminista. *#Tear: Revista De Educação, Ciência E Tecnologia*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.35819/tear.v8.n1.a3403>
- Brah, A. (2012). Pensando en y a través de la interseccionalidad. En Zapata, M., García, S., y Chan de Avila, J. (Eds.), *La interseccionalidad en debate*,

(pp.14-20). Berlín: MISEAL.

Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias*. Barcelona: Editorial UOC, S.L.

Busquier, L., Parra, F., y Yáñez-Lagos, L. (2021). Dilemas críticos sobre la interseccionalidad: epistemologías críticas, raíces histórico-políticas y articulaciones posibles. *Trayectos críticos y desempeños epistemológicos otros para una educación inclusiva hoy*, 5(2), 17-37. Recuperado de <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/415/292>

Cazzaniga, S. (2005). *Sujeto. COMO nombrar AL OTRO*. Universidad Nacional del Litoral.

Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo a los pobres*. España: Paidós

Espiga, H., López, W., y Morales, M. (2012). Educación social en Uruguay: apuntes para pensar la formación. *Pedagógica*, (2), 88-105. Recuperado de www.pedagogica.fhuce.edu.uy

Esquirol, J. (2006). *El respeto o la mirada atenta*. Barcelona: Gedisa, S.A.

Expósito, M. (2012). *¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España*. España: Universidad de Barcelona.

Fernández, M. (2013). El orden sexual moderno: ¿la diferencia desquiciada?. En Fernández, A., y Siqueira, W (Eds), *La diferencia desquiciada. Géneros y diversidades sexuales*, (pp. 17-26). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Flores, V. (2012). *Interrupciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, educación*. Argentina: Editora La Mondonga Dark.

- Fontana, A. [Canal Encuentro]. (2012). *Escuela de maestros: transmisión cultural*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=hLE1poha5yc>
- Troncoso Pérez, L., Follegati, L., y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Foucault, M. (2014). *La vida de los hombres infames*. Argentina: Caronte Ensayos
- Foucault, M (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores Argentina.
- Frigerio, G. (2004). La (no) inexorable desigualdad. *Revista Ciudadanos*, 1-10. Recuperado de http://sadmalvinasargentinas.pbworks.com/w/file/48323110/FRIGEIRO_LO_INEXORABLE_DE_LA_desigualdad%5B1%5D.pdf
- Frigerio, G. [Facultad de Psicología Universidad de la República]. (2012). *El trabajo de los conceptos para ampliar lo pensable*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=iNTcq5VObVI&t=1s>
- Frye, M. (1993). *La política de la realidad: ensayos en teoría feminista*. California: Freedom.
- Gandarias G. I. (2017). ¿Un neologismo a la moda?: Repensar la interseccionalidad como herramienta para la articulación política feminista. *Investigaciones Feministas*, 8(1), 73-93. <https://doi.org/10.5209/INFE.54498>
- Galeano, E. (2012, mayo 25). Eduardo Galeano en sus libros confluye la narración, la poesía y la crónica. *La Vanguardia*. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/lacontra/20120525/54299733087/eduardo-galeano-confundimos-la-grandeza-con-lo-grandote.html>

- García, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Grosso, B., Trpin, M., y Zurbriggen, R. (2013). Políticas de y con los cuerpos: cartografiando los itinerarios de Socorro Rosa (un servicio de acompañamiento feminista para mujeres que deciden abortar). En Fernandez, A., y Siqueira, W (Eds), *La diferencia desquiciada. Géneros y diversidades sexuales*, (pp. 97-120). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Argentina: Ediciones de la Flor.
- Jabardo, M (ed.). (2012). *Feminismos negros. Una antología*. España: Traficante de Sueños.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Revista Nueva Época*, 7(18), 1-24.
- Larrosa, J. (2002). *Experiencia y pasión*. Barcelona: Laertes S.A.
- Leite, M. (2019). *La Función del Educador social y el lugar del Sujeto de la educación. Voces y discursos desde la práctica pedagógica*. (Monografía de grado, Instituto de Formación en Educación Social, Montevideo). Recuperado de <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1764>
- Longo, R., Bruno, A., y Pomacusi, M. (2016). Resistir con alegría. Diálogo con Liliana Daunes. En Korol, C. (Comp.), *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. (pp. 235-248). Buenos Aires: Chirimbote.
- Martínez, I. (2016). *Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica*. España: Universidad Complutense de Madrid.

- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes S.A.
- Mèlich, J. (2008). *Antropología narrativa y educación*. España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Mendizábal, R. (2018). *Rompe-cabezas. Educación Social y Salud Mental en dispositivos de protección a las adolescencias*. (Monografía de grado, Instituto de Formación en Educación Social, Montevideo). Recuperado de <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1776>
- Millett, K. (1969). *Política sexual*. Valencia: Ediciones Cátedra.
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas: una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Mornioli, A. (2020). *Educación Social y Género: Aportes a la concepción de sujeta y sujeto de la educación desde la perspectiva de género*. (Monografía de grado, Instituto de Formación en Educación Social, Montevideo). Recuperado de <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1892>
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- Núñez, V. (1999). *Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Núñez, V. (2007, abril). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Ponencia llevada a cabo en la Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina.
- Pié, A., y Planella, J (Coords.). (2015). *Políticas, prácticas, y pedagogías traNs*. Barcelona: Editorial UOC.
- Purtscher, M. (2020). *De derechos y hechos. Aproximación a un análisis desde la Pedagogía Social sobre discapacidad y sujetos de la educación en Educación*

Secundaria. (Monografía de grado, Instituto de Formación en Educación Social, Montevideo). Recuperado de <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1869>

Rattero, C. (2001). Del cansancio educativo al maestro antidesestino. *El Cardo. Entre Maestros y Maestros Área didáctica*, (4), 1-9.

Rodríguez, G. (2019). *Desafiliación en el Ciclo Básico de enseñanza de personas LGTBI por discriminación. Un enfoque desde la Educación Social*. (Monografía de grado, Instituto de Formación en Educación Social, Montevideo). Recuperado de <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1766>

Romans, M., Petrus, A., y Trilla, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. España, Barcelona: Editorial Paidós.

Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad, pp. 113-190. En Vance, C. (Comp.). *Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina*. Madrid: Revolución.

Ruiz, M. (2015). Entre educaciones, los sujetos. Ponencia llevada a cabo en la Conferencia Inaugural Actividades Académicas pronunciada en la Facultad de Psicología, Uruguay.

Saxe, F. (2020). Literaturas y disidencias sexuales: sub-versiones, disturbios, genealogías. *Descentrada*, 4(2), e114. <https://doi.org/10.24215/25457284e114>

Skliar, C. (2002). La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. *Revista Propuesta Educativa*, 22.

Soler, C. (2019). *Sujetos de la educación: reconocidos, protegidos y peligrosos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Souto, A. (2018). Educación Social en los liceos: Trama de encuentros. *Revista de Educación social y pedagogía social del Uruguay (RESPU)*, (2) 48-55. Recuperado de <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/803>
- Terigi, F. (2009). *Sujetos de la educación. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid. Ed. Síntesis.
- Venezuela, C. (2016). *Derrida, herencia y educación*. Venezuela: Universidad Pedagógica Nacional.
- Yuval-Davis, N. (2012). Más allá de la dicotomía del reconocimiento y la redistribución: Interseccionalidad y estratificación. En Zapata, M., García, S., y Chan de Avila, J. (Eds.), *La interseccionalidad en debate*, (pp. 21-34). Berlín: MISEAL.