

## Relación educativa: (des)borde de la práctica

Marcelo Morales<sup>21</sup>

Este trabajo pretende abordar algunas cuestiones que surgen del intento de conceptualizar acerca de la educación y de la práctica educativa situada en un campo con sus particularidades, cuya amplitud y diversidad hace difícil precisar con exactitud. Las reflexiones que comparto, surgen estrechamente vinculadas a mi actual labor docente en la formación de un profesional de la educación, el educador social, y a la intención de compartir con otros incertidumbres y certezas provisionales, pero por sobre todo, los desafíos y las posibilidades de trabajar en este campo.

Proponemos ocuparnos de la educación desde su expresión mínima, el encuentro que se produce entre personas desde una intención de que algo educativo pase y en particular, cuando esto se vuelve parte del quehacer de un profesional.

En particular, desde hace algún tiempo nos asalta la sensación que bajo la bandera de la profesionalización estamos llevando al extremo algunas afirmaciones acerca del hacer del educador social, que permiten por un lado objetivar la práctica pero que, por otro, podrían estar dejado por fuera de la reflexión una cuestión central en la formación de un educador, que “su hacer” no puede prescindir de “su ser”. Algunas de estas afirmaciones llevadas es lo que pretendemos poner en discusión en este artículo, no desde su rechazo a ellas sino a su radicalización.

La reflexión y la producción de conocimiento pedagógico es parte de la tarea profesional del educador social y como tal, la conceptualización del tiempo espacio en que se desarrolla nuestro trabajo educativo con otros, es punto de

partida y de llegada, *leiv motiv* de estas reflexiones. Punto de partida porque las prácticas nos incomodan, nos interpelan y nos obligan a pensar acerca de nuestras propuestas y nuestras respuestas, acciones u omisiones. Y punto de llegada porque pretenden ayudar a que estas prácticas tengan un sentido consecuente con nuestra idea de educación y el modo que nos queremos dar para vivir juntos.

Las palabras puestas a decir sobre un fenómeno social (y muy en particular sobre la educación) cobran tinte, ora de invento, ora de descubrimiento. ¿Inventó Freud el aparato psíquico o lo descubrió? Creo que todos nos comportamos como si lo hubiera descubierto, como si fuera algo que él simplemente encontró. Pero, ¿si fuera una invención? ¿Si funciona en alguna medida como la imprenta de Gutenberg que termina inventando un ser humano otro? En otras palabras, Freud ¿vio nuestro aparato psíquico o nos lo colocó allí?

Con los textos que intentan decir sobre la educación puede pasar algo similar: funcionan como invento a la vez que como descubrimiento. Freud vio algo y además colocó algo. Lo que vio (y lo que dijo sobre lo que vio) nos intervino en alguna medida, nos modificó a todos, él incluido: nombrar interviene lo nombrado<sup>22</sup>.

Encontramos necesidad de volver a mirar, de levantar un poco del polvo acumulado sobre algunos nombres y conceptos, para que nos confunda un poco, nos haga estornudar, y que en ese sacudón nos vuelva menos claras, menos nítidas esas ideas y así, pensarlas de nuevo. La pedagogía es una reflexión sobre cuestiones más cercanas a la filosofía que a la prescripción y que, si se queda quieta, inmóvil, al igual que la educación, no es tal, se desvanece en letra muerta. La pedagogía y la educación, o se mueven, o no son.

<sup>21</sup> Educador Social (Cenfoces-Inau). Máster en Educación Social. Doctorando en Educación de la Universidad de Entre Ríos, Argentina. Docente en la formación de Educadores Sociales (CFE-Anep) y en el Departamento de Pedagogía Política y Sociedad del Instituto de Educación (FHUCE - UDELAR).

<sup>22</sup> Nombrar interviene lo nombrado”, esta concisa y contundente frase fue dicha por Luisa Rodríguez, compañera de estudios, en el marco de un intercambio acerca de alguna de las ideas que se vuelcan en el artículo.

De ahí la responsabilidad ética de poner a decir unas palabras, porque se exceden a sí mismas, no es posible que se queden en la mera descripción: generan realidad. Hay en esta tentativa una intención, hay un deseo de producir ciertos efectos, imponderables e incalculables, ínfimos: producir un impulso de seguir reinventando nuestras prácticas, invitar a mirarlas desde lados diferentes, a que acompañen las ganas de saber con una curiosidad afectuosa por esa parte indecible, inconmensurable, la propia contingencia que portamos y que hace al oficio de educador el más apasionante.

Philippe Merieu (2001, p. 30) propone que la educación es:

*“...construir lo humano y promover la humanidad... ello en los dos sentidos del término, de manera indisociable: la humanidad en cada uno de nosotros como acceso a lo que el hombre ha elaborado de más humano, y la humanidad entre todos nosotros como comunidad en la que se comparte el conjunto de lo que nos hace más humanos.”*

Una preocupación que nos guía en este artículo, es si, con el ánimo de volver más transparente a la educación, un valor supremo de esta época según lo que propone el filósofo alemán Byung Chul Han, si en ese afán de sumarnos a los requerimientos de una sociedad positiva, no estamos priorizando en demasía la transmisión cultural y estamos dejando de lado algo de lo que propone Merieu: la humanidad entre todos nosotros. Para Byung Chul Han, (2013, p. 11)

*“Las cosas se hacen transparentes cuando abandonan cualquier negatividad, cuando se alisan y allanan, cuando se insertan sin resistencia en el torrente liso del capital, la comunicación y la información. Las acciones se tornan transparentes cuando se hacen operacionales, cuando se someten a los procesos de cálculo, dirección y control. El tiempo se convierte en transparente cuando*

*se nivela como la sucesión de un presente disponible. También el futuro se positiva como presente optimado. El tiempo transparente es un tiempo carente de todo destino y evento.”*

Nos preguntamos si, en este proceso de profesionalización y especialización que transita la educación, donde los efectos se piensan en términos de resultados de evaluación y marcan una agenda educativa (que resulta ser agenda de la educación formal), no hemos soslayado e incluso olvidado cuestiones que merecen ser revisadas.

Para los educadores sociales, resulta crucial una reflexión acerca de estas cuestiones, porque a las demandas a las que se ve sometida la educación en general, se le suma el requerimiento social de dar cuenta de su aporte como nueva profesión. Frente a estas demandas, el profesional de la educación social se ve especialmente desprotegido al no contar con una tradición histórica que lo respalde.

En este sentido, nos interesa reflexionar acerca de cómo nombramos el quehacer profesional en educación y en particular, el del educador social, sobre todo enfocando en el encuentro que produce intencionadamente con otros y que damos en calificar de educativo, en el intento de despejar si algo de este requerimiento social de transparencia no terminamos dejando por fuera cuestiones esenciales para la educación.

La reflexión acerca de lo que implica ser un profesional para el educador social, abre variadas posibilidades de reflexión acerca de nuestros límites y desafíos. Esta demanda social de transparencia que mencionábamos, tiene su incidencia en las discusiones acerca del campo profesional y en cómo una profesión educativa no tradicional, va construyendo su espacio en el campo. Este proceso de construcción (que siempre implica algo de delimitación), no exento de tensiones, ha llevado a algunas exageraciones en la delimitación del rol profesional del

educador social, que por momentos queda igualado a la idea de transmisión de cultura.

Nos preguntamos, si esta priorización de la transmisión cultural no ha terminado captando todo el espacio tiempo de la educación, no dejando lugar ni momentos para otra cosa. De alguna manera, creemos que la idea de práctica educativa según la vamos a desarrollar más adelante, ha terminado por matizar lo educativo soslayando e incluso borrando la dimensión del encuentro y de lo gratuito, sometiendo a la educación (a sus participantes) a la dura lógica del “proyecto pensado”, que según lo plantea Deligny (2013), siempre nos cobra un peaje.

### Dos ideas desmedidas<sup>23</sup>

Situados en una sociedad muy marcada por la tradición y la importancia que ha tenido la escuela pública en su desarrollo, hablar de educación casi siempre refiere a la educación que sucede en las instituciones diseñadas específicamente para ello, refiere al sistema de educación obligatoria del Estado. Esa lógica que iguala educación con la forma que ha tomado el sistema de la educación obligatoria de un país, también alcanza a la pedagogía que muchas veces queda atrapada en el sistema escolar, encontrando pocos espacios o posibilidades de trascendencia a otros espacios sociales.

Por eso se hace necesario por ahora el apellido social para la pedagogía y para la educación: es una posibilidad de reivindicar una parte de la educación que parece haber quedado olvidada, al darse por obvia en el marco del impacto que ha tenido la escuela en nuestras sociedades, su carácter de social. El apellido social aplicado a estos dos nombres (educación y pedagogía) más que una delimitación académica es una

opción política, reivindicativa del carácter social que tiene toda práctica educativa. Es una opción que intenta reubicar el debate sobre educación en territorios más amplios, que incluyen lo escolar pero que lo trascienden. En la pedagogía social encuentra un lugar la necesidad de reflexionar sobre prácticas educativas que no estaban contempladas desde el pensamiento pedagógico tradicional.

Estos años nos dejan además la certeza de que nuestra tarea tiene un eje fundamental en la práctica educativa, desde una visión social, pero con lo pedagógico como referencia fundamental para nuestras acciones. Esta opción se ha convertido en una de nuestras marcas de identidad. El Educador Social como profesional, tiene el encargo de llevar adelante prácticas preocupadas además por los efectos que provocan, es decir, por sus repercusiones en los participantes, y por ende, en la sociedad.

Esta preocupación por los efectos, descarta la posibilidad de prácticas educativas que cierren en sí mismas, que se muerdan la cola. Es decir, es una práctica educativa donde hay conocimientos en juego, pero su finalidad va más allá del aprendizaje de estos conocimientos. Su finalidad es exterior a la práctica en sí, se ubica en cosas que esperamos, que deseamos que les pasen a los participantes en relación con lo social. Por eso no es suficiente con que el otro, provisionalmente llamémosle educando, aprenda lo que el educador enseña. No es ahora que vamos a profundizar en esta cuestión, pero es una idea de práctica educativa que incluye una dimensión de enseñanza como parte de su esencia, hay algo de la cultura, de lo-común-que-hemos-construido que debe ser puesto a disposición, enseñado (como sinónimo de mostrado) al otro.

El problema es que conocer los efectos de una práctica educativa, si fuera posible, solo lo sería a posteriori, acerca de prácticas que ya sucedieron. Digo si fuera posible porque dudo acerca de la posibilidad de aislar la influencia

<sup>23</sup> Un desarrollo de estas dos ideas se encuentra en AAVV (2016) Pedagogía Social y Educación Social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay, UR - UEM, Montevideo.

de las prácticas educativas del resto a las que una persona está sometida en sus tránsitos sociales, considero que algo sobre los efectos de las prácticas educativas podemos conocer, pero es una cuestión, que aún pensada a posteriori, resulta incognoscible en forma completa.

Pero esto, conocer los efectos de prácticas ya pasadas, no nos da mayores datos acerca de los efectos que producen nuestras prácticas actuales, no nos ayuda más que por analogía, a desarrollar mejores propuestas que nos conduzcan en el sentido deseado.

La pedagogía, como reflexión sistemática acerca de la educación se propone según algunos autores, entre sus cometidos, el de la anticipación, es decir, una suerte de predicción entre las características de ciertas prácticas educativas y los efectos que generarán. Violeta Núñez (1999) plantea que una de las funciones de la pedagogía social (que resulta perfectamente trasladable a la pedagogía a secas) es analizar los diferentes modelos educativos y predecir los efectos que provocan. Menudo problema para el educador esto de discernir en el momento presente, cuáles son las prácticas que debe desarrollar para provocar ciertos estados futuros deseados, consensuados (efectos). Este, a nuestro entender, es el problema que da sentido a la existencia de profesiones dedicadas a la educación en general y la figura del Educador Social en particular.

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

En alguna medida, las profesiones buscan reducir la contingencia y el azar en cuestiones donde las variables a considerar son muchas y diversas.

Volviendo al texto de Byung Chul Han (2013), uno requiere un profesional cuando los procesos en los que debe participar, no son transparentes. La transparencia, es propuesta por este autor como uno de los ideales que persigue nuestra sociedad occidental actual y es un logro que en forma total solo puede cumplir una máquina. Los procesos humanos siempre, aún en la aparente convergencia de sentidos y sentimientos, guardan un lugar para la discrepancia y el equívoco.

En educación la complejidad resulta obvia, en tanto consiste en el encuentro y la relación entre dos o más personas, la contingencia en términos de lo que puede o no pasar es enorme. Más aún en el campo de la educación social, donde se suma la diversidad de instituciones en las que trabajamos, y que forman parte de diferentes políticas públicas, no siempre con un énfasis educativo.

Un profesional en educación social sabe que estos procesos jamás serán totalmente transparentes. La necesidad de un profesional consiste justamente en sostenerse desde lo incognoscible en el acto educativo, opaco y que resiste todo intento de mirar a través, desde la necesidad de actuar a pesar de saber que es imposible conocer todo lo que sucede allí, de ofrecer algo en pro de construir espacios comunes, habitables.

Otro de los problemas a nuestro entender más difícil aún consiste en la ligazón entre lo que el educador elige enseñar (siempre como sinónimo de mostrar) y los efectos que pretende conseguir en el otro con ello (porque para eso mostramos, para generar cosas en el otro). ¿Cómo se construye el puente que va de lo uno a lo otro? No creo que pueda abordarse rápidamente esta cuestión, pero vale la pena estar atento que muchas veces proponemos relaciones entre lo que





enseñamos y lo que pretendemos que lejos están de tener algún vínculo. Ser educador es estar preocupado 'por' y ocupado 'en' este vínculo.

Quiero ser claro en este punto: no creo posible conocer en forma exhaustiva esta relación entre unos conocimientos puestos en juego por alguien, los aprendizajes realizados por otro y los efectos que ello provoca en este último. También creo que la lógica de la formación académica profesional, nos lleva a intentar dar algunas certezas (sin dudas en alguna medida necesarias) a los estudiantes, pero en este mismo movimiento, en el intento de explicar que hace un Educador Social, terminamos forzando y reduciendo la naturaleza de nuestro rol profesional. Dicho de otro modo, creo que por momentos exageramos con algunas de las certezas que planteamos. La primera idea desmedida responde a una de estas exageraciones en que caemos en la formación, la segunda, es más que nada la constatación de una tendencia que viene atravesando a la educación toda.

### Exageración I: Trabajos en la exterioridad del otro

En los años iniciales de la formación, solemos enfatizar que la profesionalidad pasa por la composición de una práctica educativa situada, que considere las diferentes variables en juego y elija conscientemente como organizarlas. En esta composición, la selección de los contenidos educativos ocupa un rol central, ya que sin ellos (siguiendo planteos de Violeta Núñez y José García Molina entre otros) no habría una práctica educativa.

El planteo se basa en que como profesionales nos ocupamos de la exterioridad del otro, que una lectura pedagógica de la situación implica en alguna medida, renunciar a trabajar con el 'interior' del otro, que nos es opaco, un enigma según planteos de Violeta Núñez. Es así, que lo que podemos hacer consiste en ese trabajo alrededor,

en poner elementos de la cultura a disposición del otro, generando contextos que promuevan experiencias.

Pero hay cierto miedo en asumir que todo este trabajo externo, alrededor, tiene por fin el generar efectos en ese del que definimos su afuera, su alrededor. El otro nos resulta opaco, se nos presenta como un enigma tomando palabras de Violeta Núñez (1999), de acuerdo, este reconocimiento es parte de un ejercicio ético donde aceptamos el límite que el otro en tanto otro nos pone, pero es alguien en el que queremos incidir. No sería cierto sostener que los efectos que esperamos en las personas con las que trabajamos son únicamente en función de las relaciones que establece con la sociedad, su acceso a la cultura y el ejercicio de derechos. Quedarse en esta postura resulta en alguna medida restringir nuestras expectativas acerca de los efectos de la práctica educativa a algunas acciones que esperamos del otro, a algunas conductas.

Esto resulta exagerado. Podría ser una reacción a los planteos de estudiantes de los primeros años de la formación, donde prima la idea de que para solucionar los problemas que como sociedad tenemos es suficiente la educación. Quizás entonces, en la intención de mostrar la relación un tanto más endeble de la educación con el cambio social y como se mueve en la tensión entre conservación y el cambio, terminamos olvidando que si bien como educadores tenemos la función de hacer disponible para otros lo construido, la cultura, esto tiene como fin construir un mundo algo mejor que el que tenemos, mundo con el que nos declaramos claramente inconformes. Hay un deseo de cambio implícito (e inevitable) en todo acto de transmisión.

### Exageración II: Es posible la educación más allá del educador

Saber en alguna medida lo que se produce en la educación nos lleva todos los esfuerzos a quienes trabajamos en ella. Es un conocimiento que se nos vuelve

esquivo en forma definitiva, tenemos que aceptar que nunca conoceremos en forma acabada qué se produce en la educación, eso no quita que tenemos también que seguir pensando en ello para acercar nuestras prácticas reales a lo que idealmente deseamos de ellas. Esta imposibilidad de saber, ha llevado en más de una ocasión a querer reducir las variables en juego en las prácticas educativas con el ingenuo anhelo de así poder controlar lo que se produce allí. Una de las variables a controlar en esta lógica es el educador, que las prácticas educativas sean diseñadas y se lleven a cabo sin mayor incidencia por parte del educador particular que las realice.

Este deseo de control es una exageración: que las acciones sean efectivas más allá de quien las obre, que el efecto de la escuela suceda más allá de los maestros, que las prácticas educativas lo sean 'más allá' de los educadores. Esta separación entre el que obra, la obra y el efecto de lo obrado está descrito por Agamben (2012) como una de las operaciones fundantes del pensamiento moderno, y agregamos nosotros, sería una tragedia tomarla como ideal pedagógico. Si como venimos sosteniendo, la educación se encarga de preservar y construir lo humano, esto es posible, justamente, porque es en el encuentro entre unos humanos particulares que acontece.

Ser profesional en educación, implica pensar cada desafío que se nos presenta como novedoso porque es inseparable de la realidad en que se sitúa, en que nos sitúa. Y porque en alguna medida es inseparable también de quienes participamos en esa práctica particular. Intentar borrar esa cuota de azar en la práctica educativa es ir en contra de su propia potencia, quizás aún más en pedagogía social.

Pensar al otro como sujeto de la educación, ocupando ese lugar ofrecido por el educador es una parte de la cuestión educativa. El desafío es que además, el otro se constituya como sujeto en esa relación, es decir, que produzca

algo. La pretensión del educador para con el otro no acaba en que se decida por aceptar el lugar ofrecido, sino porque lo ocupe y genere movimientos desde ahí que repercutan en la propia práctica educativa.

¿Qué implica que en este proceso emerja un sujeto? Tomando ideas de Cerletti (2008) que haya sujetos en una situación educativa implica que algo del azar, de lo que no entra en lo que se considera que podría pasar, suceda. Habría sujeto en la educación, si hay algo de lo aleatorio alterando la continuidad de lo que sucede y alguien (individual o colectivo) que le da cabida permitiendo un orden diferente de las cosas, alterando la lectura de lo que es posible en esa situación determinada.

Si la preocupación es por disminuir y controlar todo aquello que escapa a lo que tenemos previsto, o las energías están puestas únicamente en que se cierre el círculo de la enseñanza aprendizaje, no están dadas las mejores condiciones para que haya sujetos en la educación, ya que toda interrupción con la normalidad, lejos de ser considerada como una posibilidad es a todas luces, un estorbo, un obstáculo en el camino demarcado de antemano.

Que haya sujeto en la educación implica que estos sean el centro, desde su sentido habitual de ubicarlos por sobre las decisiones de otra índole, como fin y nunca como medio, pero también considerando que el centro (Del lat. centrum, y este del gr. κέντρον, aguijón) era un aguijón que impulsaba, movía. El Kentrón era una estaca que utilizaban los geómetras griegos para sus mediciones y construcciones que clavaban sobre la tierra con un cordel atado, de allí deriva el uso más común de esta palabra, como punto que equidista de los demás en una circunferencia y del que se derivan sus demás significados habituales.

Si el sujeto es el centro de/en la educación, la educación debe ser impulsada por él, acicateada, discutida, movida. La educación es diálogo entre sujetos,

no puede ocurrir dentro de lo previsto, tiene que desbordar, y es justamente el momento en que se excede a sí misma cuando expresa su máxima potencia.

Entonces, el sentido de una práctica educativa estaría dado por la posibilidad de 'salirse de sí misma'. O, por su capacidad para permitir que lo aleatorio (dado por la propia condición de los presentes) acontezca. Dicho de otro modo, si aceptamos que lo aleatorio está dado por nuestra propia condición humana (novedosa), en una práctica educativa donde lo aleatorio no se produce, es porque no se permite. El protagonismo de los presentes marcaría la propia posibilidad de la educación. Esto defiende una idea de educación donde la posibilidad de transmisión es al menos igual a la posibilidad de que se interrumpa. La transmisión quedaría subsumida en la posibilidad de que un acontecimiento surja, pero también es la posibilidad de su producción.

El sujeto no precede a la práctica educativa sino que se constituye en ella. Es de la relación entre los presentes y el dispositivo en el que se encuentran dónde surge el sujeto aportando esa dosis inevitable (por su propia condición) de imprevisibilidad, azar, acontecimiento. La preocupación excesiva por el funcionamiento, la eficiencia, por controlar todo imprevisto, va en contra de la posibilidad de sujetos allí.

Sujeto refiere entonces a cierta cualidad de un cuerpo en relación a una situación, a una forma de habitarla. En cierto sentido, es la posibilidad de construir historia, lazos, conexiones en la situación con algo de mi interioridad. Si no hay algo de este diálogo (que no tiene necesariamente por qué tomar forma en palabras), no hay sujeto en esa situación. Sujeto en la educación refiere además a las particularidades de la situación, que incluye una combinatoria de elementos donde toman especial relevancia dos roles y responsabilidades diferentes en juego (educador y educando) y la presencia de un tercer elemento que organiza la relación: los contenidos.

La profesionalidad del educador implica situarse como sujeto en esa situación, es decir, habitar la situación permitiéndose construir historia, lazos, conexiones, en otras palabras, comprometiéndose, entrando en juego. No es posible sostener una práctica educativa sin entrar en juego, sin estar genuinamente abierto a la posibilidad de que pretendiendo generar cosas en otros, no sea yo quien se transforme. La mecanización de una práctica educativa, su objetivación como mera tarea de enseñanza termina alienando al educador, enajenándolo de su acción, que deviene en puro hacer.

La pregunta sobre el sujeto en esa situación recae en primera instancia en el educador, tiene la responsabilidad de devenir sujeto en esa relación. No se trata solo de intentar que el otro (en este caso el educando) devenga sujeto, sino de en primera instancia, serlo yo mismo.

### Nombrar (por eso, inventar)

Hay numerosas formas de referirse al momento más concreto en que sucede la educación, no siempre del todo claras, por momento usadas indistintamente unas y otras. Casi siempre (sino siempre) es una construcción del tipo sustantivo más adjetivo. Los sustantivos los podríamos agrupar un poco según sus énfasis: práctica, encuentro y situación.

En cuanto a los adjetivos, hay menor variedad. Intentamos resumir las posibilidades en la siguiente tabla:

Sustantivo	Adjetivo
relación   vínculo  encuentro	pedagógico
práctica   acción   intervención  hecho	educativo
situación	de enseñanza
	de aprendizaje

Si bien no nos vamos a detener en los adjetivos en este escrito, de todos modos, un breve comentario acerca de por qué vamos a preferir quedarnos con el adjetivo “educativo”. Pedagogía sería para nosotros la reflexión que se genera en y a partir de la educación, con el objetivo de mejorarla a través de su comprensión. Entonces, si se acepta este marco, una relación pedagógica no sería una relación estrictamente entre personas en la que hay en juego algo de la transmisión de cultura, sino que sería la producción de un conocimiento acerca de esa relación. Es posible que parta de un deseo de influencia y que, por ende, tenga finalidades, pero en esencia serán diferentes (aunque conexas) a la de una relación educativa. Con esto pretendo descartar el uso de esta expresión para referirnos a ese tiempo espacio en que sucede la educación, para relegar el uso de la palabra pedagogía o el adjetivo pedagógico, a ciertas reflexiones que lo toman como punto de partida y también de llegada. Lo pedagógico es del orden de la reflexión (y es parte primordial de lo que hace un educador social).

En cuanto a la enseñanza o al aprendizaje, remiten a una acción llevada a cabo principalmente por una de las partes participantes, desplazando el foco de atención hacia uno de los lados. La enseñanza y el aprendizaje son dos dimensiones presentes para pensar este fenómeno más amplio, que los incluye y excede, que damos en llamar, educativo.

Resultan del cuadro muchas posibles formas de referirse a al tiempo-espacio donde la educación sucede, no me consta que todas las formas sean utilizadas, pero si muchas de ellas.

Creemos que (casi) todas las posibilidades aportan algo para pensar sobre el tema, por lo que más que ir viendo en forma exhaustiva las diferentes combinaciones, propondremos (casi que en forma arbitraria) la utilización de algunas, como un punto de anclaje para ir construyendo el tema, intentando recoger su aporte específico en este croquis que empezamos a delinear.

## Encuentro, situación y práctica

La idea de encuentro, podemos encontrarla en Nassif (1980, p. 187), quien plantea que la educación es el *encuentro mismo* entre dos o más personas y no su resultado o efecto. La caracteriza como un proceso dinámico que tiene un movimiento horizontal (influencia mutua entre individuos y grupos) y otro vertical que alude a las relaciones intergeneracionales, que aclara, se da en ambos sentidos. Al referirse a la relación educativa en términos genéricos, admite posibilidades diversas, como por ejemplo el caso de la “autoeducación”, aunque, a la hora de trabajar el concepto, aclara que se refiere a “la que se entabla entre los protagonistas personales de la educación: el sujeto de la educación (educando) y el educador, que, por su misma naturaleza se expresan en conceptos dependientes o interdependientes” (1980, p. 188).

Pero no es un encuentro gratuito, sino que parte de una intención de influencia. Por eso resulta difícil aceptar con Nassif, que la educación ‘es’ el encuentro, separándolo de lo que suceda ‘a partir’ de ese encuentro. ¿Qué sucede si no hay nada de ese deseo de ‘influencia’ que se materialice? ¿Qué hay si nada de la transmisión acontece? Educación es algo que no se puede conjugar únicamente en tiempo presente. Implica traer el pasado (en forma de cultura) y el futuro (como compromiso) al presente. Es justamente este compromiso, con el pasado, pero sobre todo con el futuro, lo que define en esencia a la educación. Si no sucede algo de la transmisión, si no hay algo de esa influencia que se materializa en el otro, en suma, si este encuentro presente no deja rastro en el futuro, ¿hay educación? ¿Es esa una práctica educativa?

Influir es ‘hacer desembocar en’, modificar el flujo (originalmente referido a los líquidos) para que vayan en determinada dirección. Mientras fluir es ser llevado de una parte a otra por las olas, la influencia remite a una intervención sobre esta naturalidad. Podríamos pensar la



influencia en la educación como un mapa de navegación, interviniendo en los vaivenes azarosos a los que la cultura nos somete. Una influencia que requiere, claramente, de una intención, y a la vez, precisa que esta intención sea clara.

Es un encuentro entre personas a las que Nassif califica como protagonistas, donde al menos una de ellas, el que ocupa el rol del educador, debería tener una intención clara. Mialaret va a aportar un enfoque que resulta complementario al poner el acento en la idea de situación para referirse a las acciones educativas.

Mialaret (1981, pp. 11-13) aborda el concepto educación dividiéndolo en tres dimensiones: una que refiere al sistema educativo, otra según lo que él llama el uso común de la palabra y que coloca a la educación como el *resultado* de una acción y una tercera referida al

*“...propio proceso que relaciona, de una forma prevista o imprevista, a dos o más seres humanos y los pone en comunicación, en situación de intercambio y modificaciones recíprocas” (Mialaret 1981, p. 13).*

Luego se aboca a desarrollar esta tercera dimensión, a partir de delimitar lo que implica una ‘situación educativa’. Toma como punto de partida el siguiente esquema, general en un comienzo ya que abarca muchas situaciones que para el autor no entran en la adjetivación de educativa, para poco a poco ir precisándolo cada vez más:

Alguien o un grupo [A] => Actúa sobre [M] => Alguien o un grupo [E]

Sobre quienes ejercen la acción [A], plantea que una característica es la conciencia acerca del papel que se quiere jugar, afirmando que:

*“...toda educación correctamente organizada debe tener un sistema explícito de finalidades” (Mialaret, 1981, p. 19).*

Sin embargo, en la misma página plantea también que parece “difícil separar de toda acción educativa toda acción sin finalidades explícitas”. Las finalidades explícitas por parte de [A] no terminan siendo el punto de corte entre lo que es o no una situación educativa, aunque si es un atributo deseable para desarrollar una educación “correctamente organizada”. Aunque más adelante finalmente plantea que “una acción que no tenga finalidad puede ser eficaz, pero no merece el nombre de educativa” (p. 28). Para terminar esta breve aproximación plantea sobre el agente [A] que definirlo como el educador resulta insuficiente ya que se puede pensar en agentes audiovisuales o informáticos y que hay que tener en cuenta al educador en el marco de un equipo.

Decíamos que la intención del educador debía ser clara, a partir de los aportes de Mialaret, podríamos agregar que además debe ser explícita y se expresa en las finalidades que persigue la acción educativa. ¿Qué quiere decir que una acción tenga finalidad? En principio, que fue decidida a partir de un horizonte deseado de antemano, que resulta ser la causa de la acción, a esa imagen del futuro (imaginado) dejando un rastro en el presente.

Diferente es la disputa por el sentido de las acciones en el marco de una práctica educativa, porque como ya vimos, el sentido solo es posible como construcción compartida. Claro que queremos que finalidad y sentido coincidan al menos en alguna medida, lo que queremos remarcar es que remite a cuestiones diferentes, la finalidad como expresión de un horizonte a alcanzar pensado de antemano, el sentido como algo disputado en el presente, con los otros, revistiendo permanentemente a las acciones con la intención, situándolas de cara a las finalidades.

Acerca de la acción en sí [M] plantea que hay que preguntarse acerca de “qué acción se trata, y cuáles son los métodos (en el sentido general del

término) utilizados” (Mialaret, 1981, p. 20). Propone dos posibles extremos que van “desde la coacción pura y simple al esfuerzo para asociar el sujeto a su propia educación, para llegar, en ciertos casos, incluso al rechazo de no actuar” (1981, p. 20). Propone que las acciones de adiestramiento deben dar paso a otras que consideran las “fuerzas personales del individuo” dando un lugar preponderante a la creatividad, armonía, apertura.

La explicitación de la finalidad de la acción y la conciencia sobre esta del educador son para el autor elementos claves y motivo fundante de la asimetría en esta relación. La otra cuestión central, parece ser la de la influencia lograda en el educando, es decir, en el efecto que el mensaje produjo en él. Esta última característica, hace difícil que podamos, al ver una situación o ser parte de ella incluso, decir si es educativa, ya que en caso de que ocurriera esta influencia, lo hará diferida en el tiempo. Poco profundiza este autor acerca de las características del mensaje en sí, dejando en el esquema planteado algunos frentes abiertos como por ejemplo situaciones en que hay alguien con intenciones claras y explícitas y logra una influencia en otros, pero a través de acciones violentas.

El punto de partida que nos ofrece Mialaret para abordar esta cuestión, nos coloca de frente a algunos de los problemas que tiene alguien preocupado por la educación (un educador, una pedagoga) para saber si lo que allí está sucediendo es, tomando el nombre del autor, una situación educativa.

Práctica educativa refiere a aquella fundada a partir de una intención de influencia de unas personas sobre otras y que se lleva adelante mediante la transmisión de cultura. Para Paulo Freire, esto supone al menos 4 elementos en juego: Sujetos, objetos, objetivos y métodos (1997, p. 76 y 77), suficientemente desarrollados en varios textos, por lo que no nos detendremos aquí.

## Relación educativa

Estamos pensando a la relación educativa como un continuo que tiene un comienzo y un final, con un desarrollo que alterna presencia con ausencia. De este modo, la relación educativa va más allá que, desborda las situaciones en que se comparte tiempo-espacio de lo que podríamos llamar trabajo educativo propiamente dicho.

A este trabajo educativo ‘en sí’, lo podemos pensar bajo dos claves, en clave de un proyecto de transmisión de cultura y en clave de encuentro. Es así que la práctica educativa (compartiendo el sentido que le da Freire (1997) y el encuentro educativo (tomando la idea de Nassif (1980) de que la educación es el ‘encuentro mismo’) serían componentes de la relación educativa.

Nos interesa conservar además la idea de situación de Mialaret (1981), ya que nos recuerda que la lógica que la gobierna no es natural, sino que responde a las posiciones que los participantes mantienen respecto a lo social en un sentido amplio (la dimensión de la institución), a la organización en que transcurre (marco regulatorio, roles) y en particular, a la cultura en juego. Los participantes asumen posiciones como si de un campo de juego se tratara, que influyen en las posiciones de los demás.

Colocar esta idea de relación educativa como el centro (desde la idea griega de *kentrón*, agujón) del quehacer del educador social implica que su reflexión pedagógica debe situarse al menos en las tres dimensiones que la componen, trascendiendo la mera lógica de la práctica educativa. Esta idea de lo que implica una relación educativa colocándola como el eje del trabajo del educador social, intenta dar por tierra a las exageraciones que mencionábamos pero desde otros argumentos.

La dimensión de encuentro pone en juego esa “humanidad entre todos nosotros” de la que habla Meirieu, no quedando

posibilidad para que lo que sucede quede “en el exterior” o no implique en forma total a los participantes.

La idea de adentro-afuera, la imagen de la casa abriendo sus puertas, está el anfitrión recibiendo y haciendo pasar a un adentro que deja afuera, atrás, todo el resto al cerrar la puerta. La imagen resulta exigua para pensar la educación. Algo similar parece trasladarse a la idea de sujeto, donde la puerta de entrada, el límite, parece ser la piel y la educación una suerte de transporte de algo a través de la piel del otro, un intercambio signado por el par adentro-afuera.

Sin embargo, interior parece remitir a algo de orden diferente que ‘adentro’, es una calificación del adentro. Aplicado a las personas, adentro remite a cuestiones meramente biológicas, mientras que ‘interior’ habla de algo intangible, que va más allá de la mera corporeidad.

Esto podría llevar a repensar en alguna medida la relación a entablar desde la educación: no se trata de pasar a través de la piel para llegar adentro del otro, sino de poner en juego algo de ese interior.

Recurro por ayuda a François Jullien. *Intime* en francés, íntimo para nosotros, designa según la RAE a la vez “lo más interior o interno” o “perteneciente o relativo a la intimidad, o que se hace en la intimidad a la vez que refiere al carácter de una amistad “muy estrecha” o un amigo “muy querido y de gran confianza”, también es lo que “relaciona estrechamente dos o más cosas” Jullien (2016, p. 20). Resalta esta aparente contradicción del término, estos sentidos que reúne una misma palabra y que, cuando dejamos de pensarlos como paralelos, inconexos, abren un significado nuevo. Lo íntimo es lo más interior, retirado a la vista de los otros a la vez que es algo que nos conecta en forma profunda con el otro.

*“Porque lo íntimo es lo intensivo o la radicalización de un interior, que lo retrae en sí mismo y lo sustrae de*

*los otros, y lo íntimo al mismo tiempo expresa también su contrario: la unión con el Otro, unión “íntima”, un afuera que se vuelve adentro, “lo más adentro” -y genera la exigencia del compartir. “Íntimo” efectúa esa inversión de un sentido al otro: aquello que es lo más interior -porque es lo más interior lleva lo interno a su límite- es aquello que por eso mismo suscita una apertura al Otro; por lo tanto, lo que hace caer la separación [...].” (Jullien, 2016, p. 21)*

*“Lo íntimo designa entonces dos cosas que mantiene asociadas, el retiro y el compartir.” (Jullien, 2016, pág. 24)*

*Esto parece situarnos en una clave diferente a la de adentro|afuera. En lo íntimo, encontramos un interior que cuanto más profundo se vuelve, más nos lleva a conectar con otros. Propiciar esa conexión podría ser asunto de la educación.*

*“Si las cosas se nos han acercado tanto hasta llegar a quemarnos, tendrá que surgir una crítica que exprese esta quemadura. No es tanto un asunto de distancia correcta (Benjamin) cuanto de proximidad correcta. El éxito de la palabra ‘implicación’ crece sobre este suelo; es la semilla de la Teoría crítica que hoy surge bajo nuevas formas (...) la nueva crítica se apresta a descender desde la cabeza por todo el cuerpo.” (Sloterdijk, 2003, p.23) en (Garcés, 2013, pág. 73)*

La cabeza y el cuerpo no son asuntos separados, no se puede pensar sin un cuerpo situado e involucrado en el mundo, ya no desde una distancia que protege al pensante, sino desde el barro y la cercanía que genera broncas, vacíos de sentido, incertidumbres, desde donde no se puede salir limpio, si es que se puede salir.

Esta perspectiva requiere de unos encuentros educativos otros donde la cultura pasa a ser además de fin, medio (hábitat) donde se tejen unas relaciones entre seres humanos. Es tomar en

modo radical aquella idea de Kant que plantea que la educación es algo que sólo transcurre entre seres humanos y que para ser plenamente ser humano debe pasarse por la educación. En modo radical, esta afirmación excluye a posibilidad de que la educación se acabe en la transmisión de cultura, cosa que hoy podría solucionarse de variadas maneras. Hay un plus que sucede en la educación que tiene que ver con *ser humano*, lo más común de lo común.

*“...el hecho de enseñar a nuestros semejantes y de aprender de nuestros semejantes es más importante para el establecimiento de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que así se perpetúan o transmiten.” (Savater, 1997, p. 15)*

Podríamos, en un intento analítico, separar dos formas básicas del aprendizaje humano: el que se pretende provocar y el que no. El aprendizaje que ocurre a partir de nuestra experiencia sensorial con las cosas, las plantas, los animales y los otros seres humanos del mundo ocurre todo el tiempo, desde que nacemos hasta que morimos, por ensayo y error, por imitación u oposición, por inducción o deducción. Es parte de nuestra natural predisposición a aprender, sin lo cual no podríamos, volviendo a Kant, ser plenamente humanos.

El aprendizaje que se pretende provocar, nos coloca inevitablemente entre seres humanos. En la familia se nos enseñan cosas todo el tiempo en forma intencionada, más allá del nivel de conciencia sobre esto. Estas enseñanzas ocurren en un marco donde lo fundante es una relación de amor por el otro, de cuidado, de hospitalidad. Evidentemente, hay variedad de formas de llevar esto adelante, unas más deseables que otras, con diferentes efectos y defectos que afectan la posibilidad de estar en el mundo y de ser en una forma plena en él; este no será un tema que nos ocupe en esta oportunidad, pero nos interesa dejarlo planteado por su relación con lo que desarrollaremos a posteriori.

Nos ocupan estos aprendizajes que se desean provocar, es decir, aquellos que se llevan adelante por personas que tienen asignado ese rol más allá de la familia, en el marco de instituciones o acciones que se entienden como educativa. Interesa pensar qué se produce en el marco de estas relaciones que no son fundadas en el amor, o por lo menos, no en el amor a una persona en particular y si el énfasis en la construcción de lo común no se ha desplazado en forma desmedida hacia una idea de transmisión de cultura, dejando de lado cuestiones también importantes

Quizás, sea por tomar como ideal pedagógico el camino de alguna de las exageraciones mencionadas, la de tomar al acto educativo como un *opus operatus*, o sea, una acción que se efectúa (o se vuelve efectiva) más allá del actor, devenido en operador. Si como venimos sosteniendo, la educación se encarga de preservar y construir lo humano, esto es posible, justamente, porque es en el encuentro entre unos humanos particulares que acontece, prescindir de ese factor, es prescindir de la educación. O por relegar la tarea educativa al exterior de los sujetos, ya que más allá de esa frontera que supone la piel, todo se vuelve más difuso e inconmensurable, menos transparente.

El proyecto pensado plantea Deligny (2013), es injustamente colocado en un nivel superior al de la acción por ser innata. El acceso a este nivel, advierte, parece cobrar un precio demasiado alto:

*“...podría ser que esa obstinación del hombre-que-somos en querer conocer y reconocer solo la existencia y el valor del proyecto pensado nos haga divagar, es decir, abandonar el camino arácnido” (2015, p. 39).*

Este *camino arácnido* estaría dado por la posibilidad de actuar sin proyecto, ya que la tela de la araña según este autor, no responde a un querer hacer, sino a un hacer que es innato.



Un “camino arácnido” (adviento que tomo con cierta libertad de interpretación las palabras de Deligny) que invita al intento, al azar, a vagar, que es una tentativa, un intento por no ver siempre el resultado de las cosas (solo) como fruto de acciones coordinadas a tal fin. En la educación y en particular, el educador debería dar lugar a estas tentativas, a la imposible empresa de perder el tiempo, a habitar espacios llevados por el encuentro, a mantener a raya el proyecto para que no invada todos los rincones de lo educativo, cuidando algo del interior para mantenerlo a resguardo de esta necesidad actual de volver todo transparente, visible, evidente.

## Bibliografía

Agamben, G., (2012), *Opus Dei. Arqueología del oficio*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo.

Bárcena, F., (2005), *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona, España: Paidós.

Carr, W., (2002), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España: Morata.

Cerletti, A., (2008), *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Del Estante.

Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus.

Garcés, M., (2013), *Un mundo común*. Barcelona, España: Edicions Bellaterra.

Han, B.C., (2013), *La sociedad de la transparencia*. Barcelona, España: Herder.

Merlau-Ponty, M. (1948). *Sense et non sense*. Paris: Nagel.

Mialaret, G., (1981), *Ciencias de la Educación*. Barcelona, España: Oikos-tau.

Nassif, R., (1980), *Teoría de la educación: problemática pedagógica*

contemporánea. Bogotá, Colombia: Cincel-Kapelusz.

Núñez, V., (1999), *Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Savater, F., (1997), *El valor de educar*. Barcelona, España: Ariel.



Índice

Relación educativa: (des)borde de la práctica