

Reflexões sobre as práticas educativas
em Argentina, Brasil e Uruguai

Pedagogia Social e Educação Social

Pedagogía Social y Educación Social

Reflexiones sobre las prácticas educativas
en Argentina, Brasil y Uruguay

V

Verônica Regina Müller
(Compiladora)



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Reflexões sobre as práticas educativas
em Argentina, Brasil e Uruguai

Pedagogia Social
e Educação Social

Pedagogía Social
y Educación Social

Reflexiones sobre las prácticas educativas
en Argentina, Brasil y Uruguay

Reflexões sobre as práticas educativas
em Argentina, Brasil e Uruguai

Pedagogia Social
e Educação Social

Pedagogía Social
y Educación Social

Reflexiones sobre las prácticas educativas
en Argentina, Brasil y Uruguay

V

Verônica Regina Müller
(Compiladora)



Pedagogía social y educación social / Compilación
de Verónica Regina Müller. - 1a ed. - Ciudad Autónoma
de Buenos Aires : Abrapalabra Editorial, 2023.

218 p. ; 14,8 x 21 cm.

ISBN 978-987-4999-70-2

1. Pedagogía. I. Müller, Verónica Regina , comp.
CDD 300

Imagen de portada con permiso para uso no comercial
tomada de: <[https://static.pexels.com/photos/54335/
pexels-photo-54335.jpeg](https://static.pexels.com/photos/54335/pexels-photo-54335.jpeg)>

Compilación de Verónica Regina Müller

© Los autores, 2023

Primera edición: octubre 2023

© 2023, Abrapalabra Editorial

Todos los derechos reservados.

Es ilegal reproducir, copiar o difundir cualquier parte
de este documento en formato digital o papel. Está
totalmente prohibido registrar esta publicación.

Manuel Ugarte 1509, CP 1428 - Buenos Aires

E-mail: info@abrapalabraeditorial.com

www.abrapalabraeditorial.com

ISBN 978-987-4999-70-2

Hecho el depósito que indica la ley 11.723

Impreso en Argentina



PRÓLOGO, <i>Carlos Sánchez-Valverde, educador social</i>	9
APRESENTAÇÃO, <i>Verônica Regina Müller y Jorge Camors</i>	21
SUJEITOS E EXPERIÊNCIAS / SUJETOS Y EXPERIENCIAS	
Pedagogía social-Educación social: un devenir colectivo, con aires de candombe, cueca y samba, <i>Eduardo Ribó Bastian y Ana Suárez Pacheco</i>	27
Escrevendo vivências: práticas educativas engajadas e seus os atravessamentos em educadoras e educandas negras, <i>Jacyara Silva de Paiva, Franciely Alves Sales e Muriel Rodrigues Falcão</i>	39
El sujeto de la educación como actante: notas para una pedagogía social materialista, <i>Diego Silva Balerio</i>	53
PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO / PROFESIONALIZACIÓN Y FORMACIÓN	
La transmisión del oficio. Preguntas necesarias para pensar la formación en educación social, <i>Lucía Álvarez, Marcelo Morales y Soledad Pascual</i>	69
La sistematización de experiencias: un aporte metodológico a la Educación Social, <i>Carolina Aciar</i>	83
A (falta da) educação social em centros de acolhimento de crianças: desafios profissionais no Brasil, <i>Verônica Regina Müller, Paula Marçal Natali, e Cléia Renata Teixeira de Souza</i>	93
EDUCAÇÃO E TRABALHO / EDUCACIÓN Y TRABAJO	
Para um trabalho decente, uma formação coerente: reflexões curriculares de uma possível graduação plena em educação social, <i>Antonio Pereira</i>	111
Pedagogia Social y ecofeminismo. Pretensiones de un futuro posible, <i>Anabela Paleso, Dalton Rodríguez, Lucía Valdez y Lorena Villa</i>	129

La enseñanza en la educación social: apuntes para la transmisión cultural, *Diego Díaz Puppato y Germán Contreras García* 141

EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS / EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Transgressão disciplinar: a Educação de Jovens e Adultos como Educação Social, *João Porto e Carlos Fabian de Carvalho*..... 159

La educación social en contextos de privación de la libertad - los sujetos de la educación como sujetos de derecho en la co-construcción de un antidestituto, *Pablo Massutti y Mario Soria*..... 175

Educación de personas jóvenes y adultas en territorios de vulnerabilidad socioeconómica, *María Noel Cordano*..... 195

REFERÊNCIAS BIOGRÁFICAS/REFERENCIAS BIOGRÁFICAS 213

Prólogo

CARLOS SÁNCHEZ-VALVERDE, EDUCADOR SOCIAL

Aceptar la invitación a realizar un prólogo tiene algo de reconocimiento, pero también de reto. Más aún cuando se trata de una obra que sigue la estela de una colección que periódicamente nos presenta una instantánea del escenario, los debates y los avances de la Pedagogía Social y la Educación Social en esa región del globo que tanto tiene que mostrarnos, a través de las aportaciones de destacadas y destacados referentes de Argentina, Brasil y Uruguay.

Agradecer, antes de nada, a Verónica Müller por hacerme llegar, en nombre y representación del equipo coordinador de la obra, este reto, del que no sé si soy merecedor.

Trataré de responder al encargo desde un triple objetivo:

- la aportación de algunas reflexiones, fruto también de mi propia experiencia profesional, de más de 40 años como educador social y 15 como docente del proceso de formación inicial en el Grado de Educación Social.
- la presentación de las colaboraciones que componen este relato coral, desde la mirada de alguien que observa desde el otro lado del charco, condicionado y conformado por una realidad y experiencia, personal, profesional y social, diversa. Y por unas referencias y adscripciones también diversas, en otras familias, aunque seguramente, complementarias.
- y todo ello con la intención de estimular la lectura de los contenidos de esta V entrega de *Pedagogía Social y Educación Social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Argentina, Brasil y Uruguay*. Aunque, como bien dice Diego Silva (2023), esta sea una especie literaria en retroceso y nos domine una impaciencia narcisista que, repasando el índice, nos lleve a confirmar algunas cosas que nosotros ya pensamos.

Teoría y práctica

Antes de entrar en las presentaciones de las colaboraciones, me gustaría compartir la satisfacción que me da el hecho de poder prologar un libro que pone la mirada en el centro de “la reflexión sobre la acción”. Y aún avanzaría un poco más: en la reflexión hecha por aquellas y aquellos implicados e implicadas en la acción.

En el estéril debate sobre la relación entre Pedagogía Social y Educación Social, a la que algunas y algunos colocan en posiciones de subsidiariedad de la primera, siempre he defendido que la reflexión sobre el acto o hecho educativo, sobre las prácticas, es hacer pedagogía. Es decir, que son momentos distintos de la misma cosa. Y, sobre todo, que todas y todos aquellas y aquellos que son educadoras y educadores sociales, desde la reflexión sobre su acción, son pedagogos sociales. No hay ni son necesarios dos perfiles de personas o profesionales o dos ámbitos, dos mundos (la academia y la práctica), diferenciados. Mucho menos el uno subsidiario del otro. Deberían actuar como manifestaciones de los mismo es distintos espacios intercambiables.

Me gustaría inscribirme así en esa propuesta tan potente y evocadora que propone Richard Sennett (2009) en la que los artesanos se nos presentan también como científicos y productores de saber: reivindico que el nuestro continua teniendo mucho de oficio artesano, voluntarista y militante, de reclamación de la cultura material que busca cambiar y mejorar la vida de las personas.

O, desde el reconocimiento a mis fuentes, en esa escuela de referentes de la Educación Social de mi país, España, en el que yo me he movido desde los años 70 del siglo XX, como Faustino Guerau de Arellano o Toni Julià i Bosch.

El primero, Faustino Guerau de Arellano, quien desde un acercamiento preñado de las aportaciones de Paulo Freire (1992), construye desde el proceso “vida/reflexión/emancipación”, en ese motor de nuevos alumbramientos que es el proceso de descodificación/codificación, una pedagogía de la vida y del compromiso (Guerau de Arellano, 1985).

Y el segundo, Toni Julià, que desde una base analítica, en la línea de los discursos y de los aportes de la “pedagogía terapéutica institucional” (Tosquelles, 1982 y Julià, 2007), deudora de las influencias de Lacan, lideró desde 1969 un proyecto formativo de Educadores (el Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona, CFEEB), en el que la imbricación de la reflexión sobre la práctica era el núcleo del proceso. Y la concepción de formación que se vivió allí estaba, según el propio Toni Julià, inspirada en estos principios:

[...] los educadores que han adquirido esta formación específica lo han conseguido como consecuencia de la reflexión sobre la propia práctica y haciendo el esfuerzo de buscar referentes conceptuales que lo aclaren. El orden: reflexión y búsqueda de referentes conceptuales, no es arbitrario.

Porque en la reflexión sobre la práctica, se ponían en juego distintos modos de relacionarse con ella, desde la practicidad reflexiva (Cercós, 2011).

Compartimos además, para acabar, lo que defiende Jordi Planella (2023), para quien también la reflexión y la investigación sobre la propia acción, debe-

ría ser cotidiana en las educadoras y educadores sociales y asumir contenidos y valores de una práctica política de responsabilidad con las personas y colectivos con los que interacciona, para saber cuáles son las acciones más pertinentes en cada contexto.

Los caminos de la profesionalización y sus riesgos

Las mayoría de las colaboraciones, que después podréis disfrutar, tienen un cierto aire de familia en el que se intuyen procesos, o anhelos, de formalización de las realidades de la Educación Social y la Pedagogía Social en esos tres países de la América del sur.

Formalizar una práctica, una acción social, es necesario, porque permite conferirle identidad y capacidad de interlocución en lo socio-político. Es un proceso muy similar al de la emergencia y reconocimiento de nuevos derechos: los cambios de valores sociales, que se van produciendo lentamente en las sociedades, legitiman nuevas consideraciones que acaban siendo reconocidas como derechos desde el desarrollo de leyes que los recogen. De hecho, la Educación y la Pedagogía Social, como acción social, reclaman ya su reconocimiento como derecho pleno de la ciudadanía en algunos lugares.

La legitimidad, tal como nos recuerda Eduardo Jorge Arnoletto (2007), en un sentido muy amplio y genérico, evoca la idea de algo auténtico, justo, equitativo, razonable, y en su significado socio-político, denota la existencia, al menos en una porción principal de la población, de un consenso que asegure una adecuada disciplina social sin necesidad de recurrir a la coerción.

Pero antes de llegar a ese momento hay todo un camino de formalizaciones que deben ir consolidándose paso a paso.

1. En primer momento, que podríamos denominar como proto-profesional y que sería el de la solidaridad, el voluntariado y la utilidad social, se suceden componentes como estos:
 - ante una situación social mejorable se produce una respuesta desde la solidaridad colectiva voluntaria, que va especializando determinadas formas de hacer y perfiles identificables que se comprometen en la mejora de la vida de las personas,
 - la sociedad empieza a reconocer la utilidad de esa respuesta,
 - paralelamente se van formalizando el cuerpo teórico y metodológico que explica y hace más eficaz y eficiente esa respuesta,
 - y se inician procesos de formación al margen de los circuitos oficiales.
2. El segundo momento pasaría por tres procesos de formalización necesarios para la consolidación del camino profesionalizador:

- la articulación organizada del colectivo de personas que participan implicados en esa repuesta,
- el reconocimiento oficial mediante un título académico oficial,
- la regulación del ejercicio profesional de esa respuesta.
- El tercer momento significaría la formalización como derecho de ciudadanía de lo que aporta socialmente esa respuesta y la posibilidad de esperarla y reclamarla individualmente como derecho personal (como pasa con la educación/enseñanza y la sanidad en muchos países).

La linealidad que aquí aparece tan sencilla, en su puesta en escena, conlleva e implica riesgos que no siempre resulta tan fácil superar.

- El primero es el de la desunión de los colectivos de proto-profesionales y la falta de consenso con los (futuros) titulados. El sujeto colectivo ha de hacerse presente con una sola voz, organizada, que recoja todas las diversidades.
- En el momento de la formalización académica, hay dos riesgos importantes:
 - que no se prevean vías que lleven a la consecución de la titulación por procesos especiales a aquellos y aquellas educadoras y educadores que con su práctica cotidiana han construido la respuesta social.
 - y que se produzca esa escisión entre la academia y el mundo profesional de la que nos hablan Diego Silva y Jordi Planella (2023), cuando los formadores se posicionan erradamente desde una actitud de supremacía que nace de la creencia de la superioridad del saber de la investigación y del saber teórico sobre el saber de las prácticas.
- Y en el tiempo de la regulación profesional, pueden darse procesos de hiperformalización y de institucionalización, que casi siempre derivan en funcionamientos corporativos y de reproducción institucional protocolizada. Así, muchas veces lo instituido domina a lo instituyente y la maquinaria condiciona el discurso y la práctica, convirtiéndola en una acción muerta en la que predomina la reproducción performativa de lo existente. En otras palabras, de las autoras Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992), se dan en las instituciones dos tendencias distintas entre sí: la tendencia de tipo reproductivista (conservadora) y la tendencia innovadora (transformadora).

El reto, los retos, pasan por no perder el impulso fundacional que nos llevó a crear colectivamente y junto a ellas, esas nuevas respuestas para las personas: la educación y la pedagogía social. Y por no sucumbir a las consecuencias de un escenario investido por las realidades de precarización de la acción social que el neoliberalismo va imponiendo, que lleva a ejercicios profesionales con condi-

ciones sociolaborales que no aseguran la dignidad de la vida de las personas que trabajan de educadoras y educadores sociales. Lo cual puede acabar introduciendo una tensión invalidante de la reflexión ante la urgencia de lo cotidiano.

Los contenidos de la obra: presentación comentada

Sigue a continuación una rápida presentación de los 12 trabajos que componen esta quinta entrega, destacando aquello que en su lectura a mí me ha resultado más innovador o interesante.

La estructura de la obra, como en las anteriores entregas, está organizada en 4 temas articuladores de los discursos, dentro de los cuales encontramos una aportación de cada uno de los tres países.

En los contenidos de las diferentes aportaciones, podremos observar los diferentes estadios en los procesos de formalización de la Educación y Pedagogía Social en cada uno de estos territorios. Algunos de ellos, centrados en reclamaciones de reconocimiento y de demostración de su utilidad desde una práctica militante de compromiso con la justicia social. Otros poniendo el énfasis en lo metodológico, quizás por la adscripción de sus autores en el ámbito fundamentalmente académico. Y otros en la naturaleza del hecho educativo, en las condiciones en las que el mismo sucede y en cómo afecta a las personas que en él participan desde una reflexión y una pertinencia mestizas y compartidas de lo práctico y lo teórico.

Sujetos y experiencias

Lo que articula la relación entre sujetos y experiencias, desde las inscripciones históricas de los procesos de conquista de la identidad y la autonomía, ha sufrido con la postmodernidad una desviación de objeto, pasando de lo colectivo (y la igualdad) a lo individual (y la identidad). Pero siempre desde la toma de conciencia del lugar en el mundo que el sujeto, sea colectivo o individual, ocupa y significa. Nos enfrentamos así a procesos ontológicos. Ortega y Gasset (1988) nos decía que la adquisición de la conciencia es el proceso en el que la vida como biología pasa a ser vivida como biografía. Paulo Freire nos ayudó a comprender mejor cómo se da este proceso (Sánchez-Valverde, 2018).

La colaboración precedente de Argentina, viene rubricada por Eduardo Ribó y Ana Suarez Pacheco y lleva por título: *Pedagogía Social Educación Social, elucidaciones de su devenir. Una labor colectiva, con aires de candombe, cueca y samba*. Y nos acerca, desde una lectura del proceso diacrónico histórico de los encuentros entre educadoras y educadores sociales y pedagogos y pedagogas sociales de la región desde 2015 (y que están en la base de estos libros), al cómo se está asistiendo a

un proceso esperanzador en la construcción de un sujeto colectivo que se reconoce en lo diverso y lo común, que es lo que refuerza la identidad.

Desde Brasil, contamos con una aportación de Jacyara Paiva, Franciely Alves Sales y Muriel Rodrigues Falcão con título: *Escrevendo vivências: práticas educativas engajadas e seus os atravessamentos em educadoras e educandas negras*. El relato de estas experiencias, haciendo servir métodos de codificación/descodificación (de resonancias freirianas e influencias de bell hooks) que afectan tanto a las educandas como a las educadoras, nos acerca a los procesos de “Escrevivência”, un neologismo que quiere unificar en un único significado la escritura y la vivencia, como herramienta práctica y conceptual que ayuda en la toma de conciencia que todas ellas incorporan como fruto de la experiencia.

Y desde Uruguay, Diego Silva Balerio nos invita a reflexionar sobre el sujeto en la Educación Social en su colaboración que lleva por título: *El sujeto de la educación como actante: notas para una pedagogía social materialista*. El autor aboga por un modelo de educación social que incluye la dimensión material como un aspecto clave de la configuración de las prácticas educativas. Y nos recuerda que el educador y la educadora social se alojan en una incertidumbre acerca de la situación educativa y el sujeto. Y aboga por reconocer en la figura del educador, siguiendo a Bernfeld, una autoridad meramente técnica que se limita a mostrar a las personas las formas en que pueden conseguir sus propios objetivos, huyendo de la construcción de instituciones para gestionar poblaciones, con finalidades de gobierno moral e higienista, para tratarlos como estadísticas, desconociendo su lugar como sujeto social.

Profesionalización y formación

En este apartado veremos tres enfoques que podrían actuar como complementarios porque escenifican momentos distintos de lo que mencionábamos más arriba sobre los procesos de formalización de la Educación y Pedagogía Social.

La propuesta de Argentina, firmada por Carolina Aciar con el título *La sistematización de experiencias: un aporte metodológico a la Educación Social*, nos acerca una reflexión realizada desde el compromiso de la formación oficial de futuras y futuros educadoras y educadores sociales. Y propone una opción metodológica por la sistematización de la reflexión sobre las experiencias como trabajo final del recorrido académico, donde la narración de la experiencia y el reconocimiento del registro como trabajo analítico permita a las y los, educadoras y educadores sociales, percibirse como productores de un tipo específico de conocimiento, un trabajo especializado, una manera de reflexionar sobre la práctica. Sin rehuir lo político y reconociéndose como no neutrales.

La aportación-denuncia que nos llega desde Brasil en este apartado, asumida por Verônica Müller, Paula Natali y Renata Souza, bajo el título *A (falta da*

educação social em centros de acolhimento de crianças: desafios profissionais no Brasil, está realizada desde otro escenario y momento temporal del proceso de formalización de la Educación Social: el de la reclamación de la utilidad social de las respuesta que esta pueda aportar ante una determinada necesidad social y la urgencia de articular la formación oficial de esa figuras protoprofesionales. Y para ello nos presentan dos casos relacionados con la acogida infantil, uno en Naviraí, Mato Grosso Do Sul y el otro en Maringá, Paraná, que muestran las limitaciones de esas experiencias. Y a partir de la reflexión sobre esos casos, extraen toda una serie de propuestas para que sean llevadas a las políticas públicas, que superen el carácter de “acciones pobres para pobres”, y den respuesta a la necesidad emergente de formación de las y los educadores y educadores sociales y de definición de su espacio profesional.

Desde el Uruguay, Lucía Álvarez, Marcelo Morales y Soledad Pascual, con el título *La transmisión del oficio. Preguntas necesarias para pensar la formación en educación social*, ponen el foco en la profesionalización (el otro aspecto o momento tan importante de la formalización) y cómo potenciarla en el procesos de transmisión que implica la formación inicial. En el ensayo, los autores optan por entender la educación social como un oficio y una profesión. La condición de oficio reivindica que la identidad, el ser educador y educadora social, se juega en su hacer, en las prácticas educativas, a la vez que estas prácticas se sostienen por sus efectos, en esa circularidad entre ser-hacer-y efecto que sostienen Agamben y Dubet. La transmisión del oficio debería poner el foco, no tanto en lo que se transmite, sino en la habilitación de hacer algo con lo que es transmitido. Así, la formación resulta un pilar sobre el que se asienta la profesionalización de la educación social y su desafío radica en ser una promotora de prácticas reflexivas.

Educación y trabajo

Algunos de los textos de este apartado abundan en temáticas que ya han aparecido anteriormente, indicándonos cuales son los debates, los discursos, los nudos de las realidades problematizadas y las preguntas colectivas que están candentes en la reflexión del sujeto colectivo de la Educación y Pedagogía Social en esos lares.

Diego Díaz Puppato y Germán Contreras García, desde Argentina, en una propuesta que lleva por título *La enseñanza en la educación social: apuntes para la transmisión cultural*, realizan una mirada reivindicativa (y un poco provocadora) a la transmisión en el proceso formativo desde otro ángulo, reclamando un papel para la enseñanza (que no el aprendizaje) en la educación social. Se parte de que existe algo que puede ser transmitido, que hay algunos elementos de la cultura que son susceptibles de ser ofrecidos para que alguien pueda apropiarse de ellos, poseerlos y resignificarlos. Los autores nos acompañan en un

recorrido que revisa sistemáticamente muchos de los planteamientos sobre el tema. Destacan el contenido del acto de poder que tiene la enseñanza y la imposible neutralidad del proceso junto al carácter compensador y restaurador de la Educación Social, como acción política de carácter contrahegemónico que propende a la justicia social. Recuerdan que el saber enseñar es un saber específico porque conocer algo en profundidad es necesario, pero no suficiente: hacen falta conocimientos técnicos y herramientas metodológicas. Consideran a las educadoras y los educadores sociales como profesionales de la transmisión cultural, ofreciendo pistas sobre modos posibles para imaginar propuestas de enseñanza en la Educación Social.

Desde Brasil nos llega la aportación de Antonio Pereira, con título: *Para um trabalho decente, uma formação coerente: reflexões curriculares de uma possível graduação plena em educação social*. De nuevo encontramos una denuncia/reclamación, de carácter socio-político, como en el apartado anterior, en este caso con dos ejes articuladores: las condiciones del trabajo de las educadoras y educadores sociales, que deberían permitirles ejercerlo de manera “decente” (desde la definición de la OIT que pone la mirada en que sea posibilitador de una vida digna para quien lo desarrolla), y el currículum formativo de la Educación Social, en proceso de formalización académica y profesional en la actualidad al Brasil. El autor sostiene que se ha de superar el carácter tecnológico que tienen algunas de las propuestas actuales (y de los cursos profesionalizadores impartidos en internet) y derivar hacia una Graduación plena: sólo así podrá posibilitar un conocimiento crítico anclado en el mundo. La denuncia de la precarización del trabajo educativo social, presentada desde un acercamiento histórico a la construcción de la profesión en Brasil, se entreteje con la propuesta de un currículum formativo pleno que movilice el conocimiento científico y cultural, mientras asume como principio las experiencias profesionales de los educadores que no puede basarse en una práctica pedagógica bancaria de enseñanza-aprendizaje, sino en una praxis pedagógica que se alinee con las posibilidades dialógicas defendidas por Paulo Freire, posibilitando así la ruptura epistemológica de un conocimiento realista y empirista para llegar a un conocimiento racionalista del objeto.

La colaboración que llega desde Uruguay para este apartado, signada por Anabela Paleso, Dalton Rodríguez, Lucía Valdez y Lorena Villa bajo el título *Pedagogía Social y ecofeminismos. Trazos para futuros posibles*, realiza una presentación de algunas de las reflexiones surgidas del seminario “Pedagogía social, economía social y ecofeminismos”, desarrollado en 2022 el marco de la formación de licenciados en educación y educadores sociales. El texto es intenso y estimulante, recogiendo muchos temas emergentes y de actualidad, abordando posiciones no siempre cómodas. El escenario del seminario posibilitó un

abordaje crítico de la pedagogía social natorpiana, en el que los ecofeminismos, como proyectos políticos y filosofías – praxis de vida, adquieren lugar para pensarlos desde la pedagogía social: al recuperar sus saberes socialmente productivos, nos permite recuperar las formas en cómo se despliegan las temporalidades y la educabilidad. Se opta por una pedagogía social que entrame futuros confiables, desde lo que Franco “Bifo” Berardi acuña como “futurabilidad” para hablar acerca de la multiplicidad de futuros posibles inscriptos en la actual conformación del mundo. Y con Natorp, nos recuerdan que la pedagogía social se construye desde la necesidad de intervención o acción sociopedagógica, dirigida a satisfacer otras necesidades y a solucionar problemas de índole social. Una pedagogía de la socialización, de la asistencia individual-vital y del apoyo social, que supera las instituciones y ocupa sus márgenes.

Educación de personas jóvenes y adultas

Este último apartado nos presenta experiencias educativas llevadas a cabo con personas adultas o jóvenes, fuera ya de los circuitos de la enseñanza obligatoria o en contextos de encierro. Lo que es España, en algunas zonas, se llaman Escuelas de Segunda Oportunidad. Quizás pueda ser interesante para las lectoras y los lectores conocer de cómo se ha desarrollado la integración de los diferentes colectivos de educadores y educadoras sociales bajo el paraguas de una formación universitaria en España, desde donde escribo. Las dudas en sentirse filiados dentro de la Educación Social han continuado por parte de algunos de los colectivos que la creación del Grado (diplomatura) en Educación Social en 1991 colocó como viajeros del mismo vagón: educadoras y educadores especializados, animadoras y animadores socioculturales y educadores y educadoras de adultos. Estos últimos han continuado su proceso de desafección pidiendo ser considerados enseñantes formales; y algunos sectores de la animación sociocultural y la gestión cultural siguen intentando conquistar identidades sociales diferenciadas (hasta con alguna propuesta de un grado diferente).

Desde Argentina, Pablo Massutti y Mario Soria comparten con nosotras y nosotros la experiencia del Espacio Curricular de la Praxis (de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social (TUES) de la Universidad Nacional de Cuyo-UNCuyo, a partir de mediados del año 2020. Desde la re-afirmación de que el acto de educar supera los contenidos del currículum y se construye en los vínculos, en la posibilidad de generar espacios de confianza para un encuentro subjetivante, tanto para el que aprende como para el que enseña, como sostenía Freire; y desde la constatación de que las instituciones tienden a integrar individuos heterónomos antes que sujetos con autonomía, promoviendo la normalización de las conductas, sostiene que esta limitación puede superarse cuestionando la continuidad entre sujeto social y sujeto educativo, asumiendo otras

posiciones de sujeto desde una discursividad pedagógica (Puiggros). En línea con la noción de antidesestino que recoge Núñez, o de la educación como espacio de resistencia a la reproducción de las desigualdades (Frigerio). Para ello resulta fundamental concebir prácticas educativas en las cuales la posición social desde la que proviene el sujeto, no sea considerada un impedimento o limitación determinante para que la relación se produzca. Es decir, contribuir a la puesta en juego de prácticas instituyentes (donde lo vivencial socioeducativo se imponga a lo dogmático transferido) que colaboren deliberadamente en la restitución de derechos, hacia la constitución de una sociedad realmente igualitaria.

João Porto y Carlos Fabian de Carvalho comparten con nosotras y nosotros, desde Brasil el trabajo que lleva por título: *Transgressão disciplinar: O caso da Escola EJA Prof. Admardo Serafim De Oliveira* (en la ciudad de Vitória, Espírito Santo), que nos acerca a una experiencia transgresora que ha redibujado el mapa y los contenidos de la acción socioeducativa con jóvenes y adultos, la cual, para nuestros autores, debería actuar como la garantía de reparación de un derecho retirado a gran parte de la población en Brasil. La experiencia adquiere tintes de transgresión disciplinar y organizativa, conectándose con la Educación Social, cuando empieza a cuestionar los protocolos institucionalizadores habituales y se re-organiza como una práctica no reducida a una sola sede (multilocalización de los espacios), cuando pasa de ofrecer sus servicios no sólo en turno nocturno, como es lo habitual, a hacerlo en tres turnos, ampliando así el colectivo de potenciales educandos y educandas, dejando de re-excluir a personas de edad, trabajadoras y trabajadores de la noche, mujeres, guardia jurados, **jóvenes en** situación de riesgo, personas con diversidad, etc. Y cuando los currículums se amplían más allá de lo oficial (que muchas veces sólo contemplan un contenido disciplinador) para dar cabida a las habilidades necesarias para leer y escribir, no como un acto alienante sino como un modo de emancipación y lectura del mundo, desde la menor fragmentación posible del conocimiento, reconectando así la escuela a la vida. El Arte, la Filosofía o la Historia, entre otras, que no son consideradas como necesarias en los programas oficiales, se incorporan. Y en el aula se trabajan con círculos de conversación y foros de discusión, con mucha producción textual y artística, momentos de lectura, ejercicios evaluativos y, en algunos casos, pruebas. Los autores nos aportan algunos testimonios de gran contenido humano y acaban reivindicando la consideración de la Educación de Jóvenes y Adultos como Educación Social.

La propuesta de Uruguay para este apartado firmada por María Noel Cordano y lo hace bajo el título de *Educación de personas jóvenes y adultas en territorios de vulnerabilidad socioeconómica*. La colaboración nos acerca la descripción y un primer análisis de la experiencia llevada a cabo de las afueras de Montevideo desde agosto del 2021, junto a la Cátedra UNESCO de Educación de

Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y en coordinación con el Programa Integral Metropolitano (PIM). La experiencia se inscribe en la consideración, inspirada en Natorp, de que la educación se debe dar a lo largo de la vida, desde una mirada ampliada, en la que educarse no establece edades ni formatos. La narración nos acerca el proceso, afectado temporalmente por la pandemia, desde los momentos iniciales de generación de confianza, la constitución de “*el lugar*” (algo propio, espacio de relaciones y significaciones), que para esta comunidad es la Policlínica Comunitaria (autoconstruida desde el trabajo voluntario), donde se constituirá el espacio educativo. Finalmente se destacan algunos hallazgos provisionales del proceso, como el de los comentarios despectivos o ninguneados, por parte de algunos componentes de la comunidad, sobre continuar aprendiendo en edades mayores a las esperadas en la educación formal obligatoria que actúan como desalentadores.

Final

El recorrido ha sido arduo. Y para mí, muy enriquecedor. Espero haber sabido encontrar la manera de incentivar vuestras lecturas.

Quiero despedirme con una referencia a Ortega y Gasset, quien también nos aportó la propuesta de una pedagogía social en la que la educación actuase como un medio de modificación y perfeccionamiento de la sociedad, que acostumbra a compartir con mis alumnas y alumnos cuando era docente:

Siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar de lo que enseñes.

Porque como decía Freire en 1994, *la única certeza es la de la incerteza.*

Referencias

- CACHO, X. (1998). *La educadora y el educador social en Cataluña*. APESC.
- CERCÓS, R. (2011). Toni Julià y el Centro de Formación de Educadores Especializados. La práctica reflexiva. *RES, Revista de Educación Social*, 12. https://www.eduso.net/res/pdf/12/elpr_%20res_12.pdf
- ARNOLETTO, E.J. (2007). *Curso de Teoría Política*. www.eumed.net/libros/2007b/300/ .
- FRIGERIO, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas: Cara y ceca*. Troquel.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: una revisión de la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- GUERAU DE ARELLANO, F. (1985). *La vida pedagógica*. Rosselló Impressions
- JULIÀ, A. (1998). Presentación. En Cacho, X. (1998). *La educadora y el educador social en Cataluña*. APESC.
- JULIÀ, A. (2007). Presentació del Poema pedagògic d'Anton S. Makarenko. *L'Informatiu*, 39, CEESC
- ORTEGA Y GASSET, J. (1988). *El tema de nuestro tiempo*. Espasa-Calpe. [1923].

- PLANELLA, J. (2023). *Pedagogía social reflexiva*. Pedagogías UB
- SÁNCHEZ-VALVERDE, C. (2018). Freire visto por Freire. La vigencia de la Pedagogía del oprimido. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, vol. 78, núm. 2, 9-21. <https://doi.org/10.35362/rie7823283>
- SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Editorial Anagrama
- SILVA, D. (2023). Prólogo. En Planella, J. (2023). *Pedagogía social reflexiva*. Pedagogías UB
- TOSQUELLES, F. (1982). *El maternaje terapéutico con los deficientes mentales profundos*. Hogar del Libro.

Apresentação

É uma alegria apresentar a publicação do quinto volume de nosso grupo de pesquisadores/as, formado por colegas de Universidades Públicas da Argentina, Brasil e Uruguai. Como em todos os outros, cada autor escreve na sua língua nativa, o que significa que entre o português e o espanhol persistimos no esforço de comunicar, compreender, problematizar e produzir.

Esse grupo de investigadores/as em um contexto adverso vem mantendo a atividade acadêmica e, sem que isso tenha sido previamente imaginado, já gerou uma substancial base referencial de reflexões sistematizadas sobre Pedagogia Social e Educação Social no sul do sul da América Latina. As obras deixam rastros na história científica latino-americana das áreas estudadas.

Para a compreensão das origens antecedentes de nossos encontros e publicações, repetimos o que foi sintetizado no volume 4:

En el año 2016, se concretó el primer encuentro, a partir del intercambio iniciado poco tiempo antes, entre los investigadores de la Universidad Estadual de Maringá (Brasil) y de la Universidad de la República (Uruguay). En Brasil se sumaron otros investigadores pertenecientes a la Universidade Federal de Espírito Santo de la Universidade Estadual de Ponta Grossa. A partir de este intercambio se acordó realizar el primer encuentro que se llevó a cabo en noviembre en Montevideo. Enterados de este primer encuentro, investigadores de la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina), solicitaron asistir, por su afinidad con los objetivos y el contenido del encuentro y del intercambio académico.

Al finalizar esta primera actividad, se acordó continuar la relación con la finalidad de reunirnos periódicamente para discutir acerca de los respectivos avances en la producción de conocimiento en Pedagogía Social. La metodología del trabajo contemplaba la elaboración de artículos cuya publicación sería el objeto del encuentro para disparar la reflexión y el debate entre colegas.

En Octubre del año 2017, se llevó a cabo el segundo encuentro de investigadores de las Universidades antes mencionadas de Argentina, Brasil y Uruguay, continuando con el proyecto iniciado el año anterior, tomando como centro de la re-

união de intercambio las producciones publicadas. Este segundo encuentro se llevó a cabo en Maringá, Brasil.

En Marzo del año 2019, se llevó a cabo, en Mendoza, Argentina, el tercer encuentro de investigadores de las Universidades antes mencionadas, en el marco del III Encuentro Internacional de Pedagogía Social y Educación Social, manteniendo los mismos objetivos y contenidos del intercambio, publicándose la producción académica.

Então veio a pandemia, a periodicidade da publicação foi adiada, e só em 2021 foi editado o quarto volume.

El propósito era continuar el intercambio y regresar a Montevideo como sede del cuarto encuentro, con la perspectiva de ir alternando la organización de los mismos, en nuestros respectivos países.

Estaba previsto que la publicación y el encuentro, se realizaran en el año 2020, pero la pandemia de la COVID 19 obstaculizó lo proyectado. A pesar de todas las dificultades, el propósito se mantuvo y el trabajo se realizó, a un ritmo más lento del deseado, pero sin abandonar las finalidades. La comunicación y coordinación se realizó en forma virtual y llegamos finalmente, en condiciones de presentar una nueva publicación, con nuestra producción académica, en los mismos términos del proyecto comenzado en el año 2016. (Camors, 2021)

A realidade objetiva e concreta não cessa seu movimento e o turno seguinte, que era a vez do Brasil, demorou a se efetivar, devido às consequências da pandemia (muitas mortes, rearranjos familiares, laborais, emocionais), e também, por causa do envolvimento dos/as companheiros/as nas abrasivas eleições presidenciais brasileiras disputadas em 2022 entre a extrema direita e a esquerda que trouxeram de volta o candidato Lula. Mas... aqui estamos em 2023! Embora este volume tenha sido organizado pelo Brasil, temos uma novidade. O evento de lançamento acontece em novembro na cidade de Mendoza, Argentina. A decisão foi tomada apenas por razões econômicas, de editar o livro e lançá-lo em solo argentino.

Assim, adaptada aos contextos e sempre persistente, materializa-se esta quinta edição, que vem dar continuidade aos registros das práticas reflexivas e dos avanços das pesquisas em Pedagogia Social e Educação Social, na Argentina, no Brasil e no Uruguai, sob a mesma forma, com quatro eixos temáticos: Sujeitos e Experiências; Profissionalização e Treinamento; Educação e Trabalho; Educação de Jovens e Adultos.

Premissas

Do primeiro volume até agora, o coletivo manteve as mesmas premissas:

Uno de los principios que sustentaron el acuerdo inicial del trabajo, fue colocar la mirada en las prácticas educativas. Pensamos que la producción de conocimiento se debe sustentar en el análisis de las prácticas educativas, para desde allí poner en discusión la teoría que las fundamenta, revisarla, pensar las modificaciones y conclusiones necesarias y posibles, para perfeccionar el marco teórico de las mismas.

El objetivo permanece incambiado y encuentra nuevos y diversos aportes, en esta publicación, que contribuyen a seguir reflexionando. La teoría fundamenta la práctica, pero muchas veces el desarrollo de la práctica interpela la teoría y permite pensar los ajustes y los cambios necesarios para volver a la práctica.

Nos anima, preocupa y ocupa, la educación, en sentido amplio,¹ reconociendo todos los niveles, modalidades, ámbitos y circunstancias en que se desarrolla la educación y con las diversas poblaciones a las que se convoca y que participan. (Camors, 2021)

A Educação Social, como prática educativa específica, é um fenômeno que vem sendo reconhecido desde as últimas décadas do século passado. Como qualquer prática educativa, exige uma disciplina específica e para isso assumiu-se a Pedagogia Social, com origem no início do século XX, mas adequada à reflexão necessária, específica e atual. Embora existam diferentes concepções e manifestações em todo o mundo, entre Uruguai, Argentina e Brasil, são detectadas coincidências e diferenças, que contribuem para o processo de construção do conhecimento necessário das práticas educativas específicas que compõem nosso objeto de estudo.

Outro aspecto que nos une é a manifestação da realidade fortemente influenciada pelo legado das concepções europeias do século XIX, onde a educação era entendida quase como sinônimo de escola, é legalizada como formal obrigatória, o que leva ao não reconhecimento de que as políticas educativas devem ser para todos, ao longo da vida e em diferentes espaços.

Para o grupo que aqui escreve, o desenvolvimento humano é central e deve ser promovido, para e com o sujeito que é ontologicamente sujeito educativo, de educação, da educação. Natorp nos propõe

1 UNESCO, 1990 Declaração de Jomtien.

pensar al sujeto de la educación en relación directa a la comunidad de su época, con su historia y su cultura. Pero a la vez nos interpela a los educadores y pedagogos a pensar la incidencia en “la comunidad” que coparticipa de nuestros esfuerzos educativos. Esta perspectiva trasciende formatos educativos y grupos y sectores particulares de la población. (Camors, 2021)

Com o aprofundamento das relações, com o conhecimento de autores autóctones e com as publicações, vamos também aprendendo o que nos distingue em cada local, o que nos pode inspirar, ou, pelo contrário, levantar sinais de alerta para que determinadas situações não venham a ocorrer na história de outro país. Em geral, fortalecemos a posição humanista em favor da justiça social, quando apoiamos radicalmente a democracia, especialmente a distribuição igualitária da riqueza, o acesso de todas as pessoas a bens fundamentais como água e ar puro, a não discriminação, o direito à vida social, cultural, participação política, econômica, solidariedade, cuidado com o mundo e com tudo que o compõe.

E, por fim, é apresentada a quinta publicação desse grupo, que contempla os avanços nas pesquisas em Pedagogia Social e Educação Social. Que novas práticas e novas reflexões sejam propícias para a continuidade de esforços incansáveis em prol da construção coletiva de um mundo muito melhor para toda a humanidade, contando sempre com a educação, a cultura e os direitos como meios.

Verônica Müller, Jorge Camors, agosto de 2023

Sujeitos e experiências
Sujetos y experiencias

Pedagogía social-Educación social: un devenir colectivo, con aires de candombe, cueca y samba

EDUARDO RIBÓ BASTIAN Y ANA SUÁREZ PACHECO

Presentación

El presente ensayo tiene como propósito principal rescatar una experiencia que hace más de siete años viene desarrollándose en Latinoamérica en el campo de la educación social. Concretamente, la de un colectivo de pensadores e instituciones que buscan reflexionar y realizar trabajos de investigación sobre la vinculación indisoluble para las pedagogías del Sur entre academia y territorio. Constituyen y forman parte de su devenir las instituciones superiores de carácter público y organizaciones sociales. Aquí confluyen pilares como los derechos humanos y una mirada política de la educación transformadora, contrahegemónica. Todo ello sostenido desde producciones anuales que reflejan compromiso con el colectivo y un sustancial humanismo entramando al mundo académico y al universo de lo cotidiano.

Introducción

La comprensión de las prácticas que se hace desde la recreación de los sentidos y significados de los grupos que la desarrollan, debe encontrar en los enunciados el tono y el lenguaje que correspondan a la práctica. No solo teórica del grupo que la vive, sino al clima afectivo, a la forma emocional, a los procesos valorativos, a los sentidos del encuentro que es vivido por este grupo y que debe encontrar en el tipo de lenguaje que desarrolla, la explicitación de sus sentidos, y la manera como están contenidos en dicha práctica (Marco Raúl Mejía, 2019).

En educación social dentro de la región, no son muchas las experiencias internacionales que pueden dar cuenta de una labor mancomunada como la que, desde 2015, se desarrolla entre Uruguay, Brasil y Argentina, y de la cual el pre-

sente trabajo busca realizar un rescate desde hitos históricos y a partir de las voces de algunos de sus protagonistas.¹

Nos parece arriesgada la idea de dar cuenta de qué hace el colectivo. Tomamos este hilar inicial como un reconocimiento que supone un primer acercamiento y no pretende ser un estudio pormenorizado de la historia que ya tiene en su tránsito de 2015 a la fecha. Recomendamos, entonces, desestimar cualquier expectativa de lectura con un sentido que no sea ensayístico. Procuramos, con un lenguaje simple y cercano, desvelar la labor compleja de un colectivo, y sabemos que solo se podrá llegar a dar una mínima idea de lo que realmente es. Quedan por fuera miradas, momentos de reflexión y compañerismo, luchas compartidas, discusiones teóricas puestas en tensión o en velo, abrazos, acompañamientos en tiempos difíciles en el marco político y personal, luchas, dudas, logros y demás trazos del afecto.²

La constitución del colectivo de educadores/as sociales que trabajan en los encuentros de educación social-pedagogía social se enmarca en un contexto histórico social en nuestra región con fluctuantes realidades políticas, que pasan de contar con gobiernos progresistas que apostaban a una patria grande y a una sociedad más justa, a la planificada aparición de grupos de poder y gobiernos con políticas neoliberales que hicieron del camino común un espacio de turbulencias: cambios de gobiernos, golpes institucionales a sistemas democráticos, resistencias, nuevos gobiernos, lucha, esperanza, pandemia mundial, recortes en áreas educativas, ataques sistemáticos a pueblos originarios, intentos de privatizaciones de los bienes comunes. Lejos de entrar en dubitaciones, el colectivo de pensadores del cual da cuenta el presente trabajo siguió fortaleciendo lazos y tramando una historia común donde dar a conocer prácticas y reflexiones en un recorrido conjunto que buscó abonar la educación en general y la educación social en particular dando a conocer todo su potencial transformador y afirmando caminos de equidad, lucha y dignidad.

Nuestra región es rica en lo que hace a colectivos que trabajan en corrientes emancipatorias. Podríamos asegurar que es pionera desde los años 70 en procesos de reflexión de prácticas educativas, sistematización, a través de colectivos que aportaron mucho a lo que hoy es la educación social. Son muchos los grupos que lucharon por reformas educativas y alfabetizadoras: movimientos de campesinos, ambientales, sin tierra, bachilleratos populares, por nombrar algunos, sabiendo que podremos estar dejando de lado a otros tantos.

1 Se realizó una entrevista por país a integrantes del colectivo, lo cual hizo que no pudiéramos entrevistar a Dalton, Pablo, Jacyara y a otras/os tantas compañeras/ros a quienes nos hubiese gustado entrevistar.

2 Nos preguntamos muchas veces, y lo seguimos haciendo, ¿cómo haremos para dar cuenta de narraciones vivas que van mostrando un camino recorrido? ¿cómo se supone que podremos comunicar lo que narra este colectivo?

La publicación es de carácter territorial en cuanto a la experiencia, pero en el tema de conceptos, la profesionalización y las investigaciones en general, se van haciendo articulaciones de concepciones científicas que aparecen y que es súper bonito identificar y sistematizar (V. Müller, 14 de enero de 2023).

Las palabras de Verónica Müller dan cuenta del estrecho vínculo que posee el grupo de pensadores en cuanto a la relación entre la investigación y lo territorial. Es acompañado por un colectivo, más amplio aún, de pensadores que, desde distintos puntos de los tres países, suman su compromiso a la construcción de miradas críticas y aportes valiosos al campo disciplinario.

Aportaron con escritos desde la práctica y reflexiones compañeras y compañeros como Ailton José Morelli, Aldo Altamirano, Ana Laura García, Anacyrema da Silveira Silva, Analía González, Angeli Teixeira de Paula, Antonio Pereira, Arthur Vianna Ferreira, Cecilia Aguilar, Luciana Goñi, Cléia Renata Teixeira Souza, Dalton Rodríguez, Débora Kantor, Paola Rubinsztain, Diego Díaz Puppato, Eduardo Ribó, Anacyrema da Silveira Silva, Elena Altamirano, Eliandra Cardoso dos Santos, Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, Érico Ribas Machado, Francisco Álvaro, Glória Christina de Souza Cardozo, Jacyara Silva de Paiva, João Donizete, Jorge Camors, Juliana dos Santos Rocha, Karine Santos, Leticia Folgar, Luciane Margarida Lima Pereira, Marcelo Morales, María Alejandra del Campo, Marli de Fátima Rodrigues, Marluce Leila Simões Lopes, Natali Régis Alan Bauli, Noelia de la Reta, Pablo Martinis, Paola Rubinsztain, Patricia Cruzelino Rodrigues, Patricia Ramos, Paula Marçal, Paula Marçal Natali, Régis Alan Baul, Santiago Pavani Dias, Soledad Pascual Valverde, Vendrame, Ercília Maria, Verónica Müller, Violeta Núñez y Wesley dos Santos de Borges.

Creo que todos nosotros vivenciamos con mucha alegría y placer esta relación que siempre implica sacrificio de trabajo, dedicación en las obras, tanto en los textos como en cuanto a la organización de la obra, lo que supone un compromiso, que nadie obliga a nadie, todos dedicamos tiempo y energía a algo por convicción para que nos podamos escuchar, para que nos entendamos, para aprender, para crecer y eso está ahí, hay una admiración, un respeto y un aprecio que hacen que tengamos ganas de escucharnos, de trabajar en conjunto (V. Müller, 14 de enero de 2023).

Cada artículo está escrito en el idioma de origen. Hace años que el bilingüismo debería ser moneda corriente en la región. El colectivo, leyendo y citando unos a otro, ha logrado fomentarlo.

Comenzamos a pensar en hacer algo en conjunto, apareció la idea de realizar algo como una publicación que sea muy democrática y también aparecieron los títulos, los temas y con la idea de que los artículos sean democráticamente vistos por todos los compañeros antes de ser publicados. Los temas también fueron elegidos democráticamente y luego se mantuvieron. Entre nosotros eso fue así desde el inicio y ahora se ha ido profundizando. Ya tenemos varios libros comunes. Creo que esto quedará en la historia de la Pedagogía Social y Educación Social en Latinoamérica como una referencia (V. Müller, 14 de enero de 2023).

Reconocerse en lo diverso y lo común

Publicamos para compartir y debatir, para mostrar nuestras ideas y permitirles un uso que nos trascienda, para ofrecerlas a colegas, para que se apropien de estas, que las discutan, las amplíen o, también, las rechacen. Publicamos porque necesitamos que los escritos salgan de nuestro control y dominio y puedan comenzar su vida propia. Nos mueve la convicción de que esto es necesario para que lo poco que hemos construido pueda tener algún resultado fecundo y, en muchos casos, porque debemos hacerlo, porque simplemente estamos aportando un giro a lo que se nos confió y regaló y, por ello, nos corresponde ponerlo nuevamente a disposición (Diego Díaz Puppato, 2019).

Nuestra intención es dar cuenta de cruces desde la reflexividad³ de integrantes del colectivo. Es por ello que a continuación buscaremos dar sentido a este entretrejo y compartir los diálogos sostenidos a principios de 2023.

Los/as entrevistados/as coinciden en que el comienzo de los encuentros se da en Brasil, concretamente en San Pablo, donde se encuentran Verónica Müller, Jorge Camors y Marcelo Morales⁴ y acuerdan la realización de un encuentro en Montevideo el año siguiente donde se trabaje en tópicos a elaborar y se invite a quien era una referente común, Violeta Núñez.

Se trazan primeros elementos que hacen a inscripciones fundantes. La nominación del encuentro como Pedagogía Social y Educación Social se dialogó, y quedó como un acuerdo mencionar ambas denominaciones para el evento:

Teníamos que encontrar un nombre común que nos representara inicialmente

3 *Reflexividad* la comprendemos aquí como una indagación que pone en juego la mirada de otros/as sobre un hecho histórico cargado de subjetividades, lo que nos pone en el desafío de tramar miradas y co-construir imaginarios que convivan en el documento.

4 Principales entrevistados junto a Diego Díaz Puppato.

te en Uruguay y en Brasil. En Uruguay están más relacionados con el tema de pedagogía social. En principio, eso no nos representaba. Teníamos que tener educación social. Entonces, dialogando y dialogando, veíamos que uno no representaba el otro y el otro no representaba a uno, pero a la vez había una interrelación y esto porque reciben una lucha de grupos que tienen que ver a quién defiende la pedagogía social y quién defiende la educación social. Nosotros, en Brasil, vemos el campo de la educación social como una noción más amplia que la de pedagogía social, la cual aquí se entiende como una parte de la teoría que trata de esta vía educativa, porque en Brasil, al hablar de educación social, se piensa en un agente, y entonces es interesante y complejo lo que nos sucede aquí en Brasil (V. Müller, 14 de enero de 2023).

Encontramos también otra reflexión que se complementa y brinda sentido a la denominación y a ese primer hilo de tensión:

A la pedagogía social, para que vaya más allá de la escuela, para que trascienda los muros del sistema educativo formal, no le va a hacer bien, me parece, pegarla o estrecharla a la educación social, no le va a hacer bien a la pedagogía social, no le va a hacer bien a la educación y sí le hará bien a la educación social, porque puede defender mejor su territorio (J. Camors, 27 de febrero de 2023).

Todo ello, bajo el criterio de ampliar miradas, de profundizar sobre la temática en Latinoamérica, de crear un lugar que invite a la reflexión y al encuentro de contextos. Construir lazos en el campo de la educación social en Latinoamérica y compartir reflexiones a partir de prácticas que se inscriben en la región.

Uruguay, siempre en esa tensión de ubicar un contenido de la acción educativa para los educadores sociales, y Brasil, también con esta cuestión mucho más ligada a unos fines, como el fin muy asociado a la educación popular, el fin político de la educación, pero que a veces no pensaba muy explícitamente en qué cosas se enseñan en esa práctica educativa, qué cosas se ponen en juego, y en esa discusión empezó un diálogo entre las distintas posturas. No sé si había un objetivo claro, había como una intención de seguir conversando. Creo que sigue siendo esa intención, seguir conversando (M. Morales, 19 de abril de 2023).

Historicidad y ejes

El I Encuentro de Pedagogía Social y Educación Social y la primera publicación se realizó en Montevideo, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República del Uruguay, en noviembre de 2016, donde se consti-

tuyó el grupo⁵ y que contiene trabajos de autoras y autores de Uruguay y Brasil. El II Encuentro acompañado de un libro se realizó en Brasil, más precisamente en la Universidad Estadual de Maringá, en octubre de 2017. Incluyó también escritos de autores de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. El III Encuentro de Pedagogía Social y Educación Social acompañado de una publicación tuvo lugar en Mendoza, en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. Se desarrolló en marzo de 2019 en la Ciudad de Mendoza. Ya para el IV Encuentro de Pedagogía Social y Educación Social, en Montevideo, no se pudo hacer de forma presencial y se realizó virtualmente, también acompañado de un cuarto material en formato libro producido en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, a fines de 2021 (*ver imagen en la página siguiente*).

En su conjunto, la trayectoria del colectivo supone un trabajo arduo que conjuga varios idiomas, contextos institucionales y sociales, trayectorias laborales y académicas, perspectivas teóricas, tradiciones de investigación y estilos de escritura, entre muchos otros aspectos.

Compartir experiencias, aprender. Me parece que cada uno desde su país, con distintos intereses, hemos construido una genuina red de reciprocidades (V. Müller, 14 de enero de 2023).

En el proceso de la grupalidad se delinearon ejes desde los cuales reflexionar sobre las prácticas educativas bajo el paraguas de educación social-pedagogía social. Metodología que, en el transcurso del tiempo, se transformaría en una constante para encuentros y publicaciones.

Creo también que, en este proceso, que ya tiene unos cuantos años, encontramos un formato de trabajo interesante, el de publicar un libro y luego reunirnos a discutirlo y a presentarlo (M. Morales, 19 de abril de 2023).

Estos cuatro ejes enmarcan el sistema de ordenamiento de los textos a publicar y las reflexiones a realizar, estos no solo constituyen un ordenamiento para ampliar sentidos y ubicar posibles escritos, sino que también son en sí mismos un dispositivo metodológico que permite a quienes comparten sus escritos participar en mesas temáticas en los encuentros, formando un espacio tiempo que favorece la escucha de todas las ideas.

Un tema teórico-práctico nunca está separado, pero se hacen mejores análisis y se puede leer y estudiar más. Entonces, corremos con la ventaja de transfor-

5 La posibilidad de reconocer el potencial del grupo se vislumbra por parte de entrevistados en ese encuentro que tuvo como sostén la presencia y el acompañamiento generoso de Violeta Núñez.

LÍNEA HISTÓRICA



mar los conceptos en sentido común, porque ya tenemos internalizado esto y la ciencia es novedad y por esto inevitablemente nos presenta otras posibilidades de análisis, no solo de análisis, de inserciones prácticas para nuevos análisis (V. Müller, 14 de enero de 2023).

Los ejes propuestos por J. Camors y avalados por el resto de compañeras y compañeros fueron cuatro:

1. Sujetos y experiencias.
2. Formación, profesionalización, docencia e investigación.
3. Educación y trabajo.
4. Educación de personas jóvenes y adultas.

Los tránsitos cíclicos de su devenir

En el primer encuentro en Montevideo sucedieron cosas que les hicieron comprender al colectivo la importancia de lo que aconteció. Allí se pudo visualizar el grupo como un conjunto de pensadores en su mayoría universitarios que reflexionaban sobre la educación social en Latinoamérica. A ese encuentro se sumó también Argentina, como invitado, y desde entonces pasó a ser miembro pleno del colectivo, situación que se mantendrá el resto de los encuentros para dar a conocer reflexiones, ensayos y sistematizaciones, que nos permitan crecer en plural.

Sobre el carácter científico de los encuentros, podemos pensar que se dan procesos de carácter académico-político/político académico, teórico-territorial y práctico-territorial, al parecer, y desde distintas posiciones regionales, si bien hay amplia coincidencia, las tensiones se presentan hasta en una misma región y se relacionan con el peso que le ponen unos y otros a cada polo. Un elemento que está presente en la mayoría de los entrevistados se relaciona con el sostén institucional desde donde se desprenden estas articulaciones teóricas, en su mayoría instituciones de educación superior de carácter público de reconocido prestigio académico en las regiones de influencia y en Latinoamérica.

El carácter de la red es académico-político o político-académico, porque lo académico no está tomado desde la asepsia neutral de la ciencia positivista, sino que parte desde un posicionamiento claramente contrahegemónico, de reivindicación de los sectores populares y de lucha contra el neoliberalismo. Todo el posicionamiento académico y político está teñido de estos marcos políticos, sería inexplicable sostenerlos desde otro lado (D. Díaz Puppato, 24 de febrero de 2023).

Se desprende de las entrevistas e instancias de diálogo la necesidad de profundizar más algunas temáticas, explorar autores, sistematizar desde una línea productora de saberes, animarse a discutir y compartir, como un acto de generosidad y de generación de renovados cuestionamientos.

Es un espacio de pensamiento. A veces, uno, muy metido en su mundo institucional, las ve como únicas, y me ha ayudado a ver que acá, que en Uruguay hemos ido tomando unas decisiones posibles en relación a unas ideas de lo que debería o podría aportar el educador y la educadora social a la educación de nuestro país, y que en otros países se van tomando y construyendo de otras maneras y que resulta sumamente interesante compartir ese proceso, y bueno, uno siempre se vuelve con ideas y con otras formas de pensar o de hacer (M. Morales, 19 de abril de 2023).

Como potencial mirada de continuidad, aparece la posibilidad de ampliar sin perder identidad, dar cada vez mayor carácter científico a la construcción sin perder de vista lo que sucede en nuestras tierras y el hacer cotidiano de educadoras y educadores sociales, pensar en que nuestros avances tengan el sostén de lo contrahegemónico y lo transformador.

También se visualiza la relación entre miembros y su crecimiento, y si bien se desea que puedan participar otros países en esta experiencia, la búsqueda es procurar cuidar al colectivo, en su funcionamiento y en su continuidad, en pos de que no se diluyan las formas ni las identidades.

Algunas elucidaciones

La elucidación, según Castoriadis, constituye “el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan” (2007, p. 12). Pensamos en un inicio compartir un marco construido históricamente que dio cabida a la constitución de una mirada colectiva del componente teórico y político como lugar de encuentro, que en el tiempo se ha transformado en un espacio de militancia, reflexión y sostén para quienes integran el colectivo.

El espacio en principio articula la discusión de algunas experiencias, conceptualizaciones e investigaciones, llevado adelante por un grupo de personas. Pero si bien eso es importante, hay un componente humano y político en la construcción de ese grupo que termina siendo constituyente, de sostén, de acompañamiento, de procesos en el orden de las políticas nacionales de los países que han tenido un espacio y un espejo en este grupo para poder reflexionarlas, analizarlas y generar también el acompañamiento a los involucrados por

las particularidades o por las problemáticas que se han ido atravesando. Es decir que hay un componente conceptual teórico relevante pero también se trata de un grupo que milita ciertas ideas con una visión latinoamericana y que se acompaña humanamente. (D. Díaz Puppato, 24 de febrero de 2023).

Es interesante observar cómo cada miembro puede reconocer la pluralidad y la noción de grupalidad y colaboración existente entre quienes trabajan y se reúnen hace más de siete años en este colectivo y cómo ningún integrante se otorga la atribución de nombrar al conjunto como red o como colectivo de pensadores. Quizás, en su devenir, ello no sea lo más sustancioso, y se prioriza el tránsito y el encuentro desde un lugar de mucho respeto y mucho cuidado de sus integrantes.

El hecho de que el colectivo no tenga un nombre para su identificación resulta por demás sugestivo. ¿Será quizás un tema pendiente en su devenir o es más importante la producción colectiva que la identidad del colectivo representada en un nombre? Con nombre o sin él, se ha logrado sostener en el tiempo una idea que abona el campo de la educación social en la región y que se suma al inacabado potencial teórico y territorial que posee para dar cuenta de la temática.

No hay una idea clara de educación social en lo que se promueve, pero se cree que la formación debe respaldar la acción de los educadores y hay una práctica educativa. La realidad institucional hace que el educador social se forme de distintas maneras en los países. El convencimiento es que es un profesional que aporta una mirada educativa en cualquier espacio social. Pero creo que hemos sido todos muy respetuosos de eso y esas opiniones las... A veces las guardamos de más, capaz que estamos en un momento de confianza donde podríamos... No se me ocurre ningún ejemplo en este momento, es solo una sensación. Podríamos discutir más, pelearnos un poco más en ese sentido (M. Morales, 19 de abril de 2023).

En sentido convergente, Verónica Müller comentará:

Mis preguntas estarían más relacionadas a profundizar la filosofía de la educación social, ampliar conceptos, pensar una sociedad donde la educación de toda la sociedad fuera una búsqueda y cómo el educador social puede contribuir para diseñar una filosofía de la educación social. La transmisión cultural y la interculturalidad necesitan mayor profundización a través de miradas de otras disciplinas (V. Müller, 14 de febrero de 2023).

También es de destacar el deseo expuesto por los entrevistados de seguir

trabajando con una mirada colectiva, con la intención de profundizar en identidad, confianza, sentidos y problematización de temáticas y prácticas, sin una búsqueda de reconocimiento o trascendencia, sino bajo la lógica de poder proyectarse para logros comunes sin que ello suponga estar cerrados, sino dando la posibilidad a que leude y se generen situaciones de enseñanza aprendizaje colectivo a partir del devenir de futuros encuentros.

Reforzar lo identitario. Creo que también hay una identidad fuerte, que es la que le dio origen y que se ha naturalizado, pero que hay que ponerla en términos de valor: el hecho de que fueran docentes universitarios que están interesados investigando sobre educación social y pedagogía social. La identidad pasa por esos actores particulares (D. Díaz Puppato, 24 de febrero de 2023).

Cierre

El encuentro durante siete años comprometidamente, elaborando producciones y creando vínculos entre diversos autores de tres países, alienta no solo por la profundidad, el compromiso y el valor de cada una de sus ediciones, sino también por cómo repercute en las prácticas y en las instituciones que sostienen muchas de estas prácticas. El colectivo tiene un porvenir inacabado en cuanto a Pedagogía Social y Educación Social, pero sin dudas nos lleva a volcar la mirada sobre la experiencia y el relato vivo de muchas prácticas latinoamericanas, atravesadas por la pluralidad de narrativas que de alguna manera dan cuenta en el andar de este colectivo el despliegue de una experiencia/reflexión emancipadora y que seguramente abrirá caminos a otras educaciones donde la diversidad y el ejercicio pleno de derechos sean posibles.

Referencias

- CAMORS, J.; Folgar, L.; Martinis, P.; Morales, M.; Ramos, P.; Rodríguez, D. Souza, C. (2014). *Pedagogía Social y Educación Social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.
- CAMORS, J. et al. (2016). *Pedagogía Social y Educación Social. Aportes para pensar las prácticas educativas en Brasil y Uruguay*. Montevideo: UdelAR.
- CASTORIADIS, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- DÍAZ PUPPATO, D. y Ribó, E. (2017) Formación técnica universitaria en educación social: diálogo de saberes y saberes en tensión. En V. Müller (Org.) *Pedagogia Social e Educação Social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina (Vol. 2)* (pp. 155-163). Curitiba: Appris.
- DÍAZ, C. V. y Pinedo, J. (Eds.). (2021). *Poner en común: Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- GARCÍA, A. L. (2015) Surgimiento e institucionalización de la formación en Pedagogía Social en la Argentina: notas y reflexiones para una primera caracterización, *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, (100), 143-153.
- MEJÍA, M. R. (2019). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica*. Buenos Aires: Crujía.
- MORALES, M., Díaz Puppato, D., y Ribó, E. (2020). Educación social: reflexiones complementarias a la necesaria formación académica. *Hachetetépe. Revista científica de Educación y Comunicación*, (20), 79-85.
- MÜLLER, V. (Org.) (2017). *Pedagogia Social e Educação Social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina* (Vol. 2). Curitiba: Appris.
- MÜLLER, V. (Comp.). (2017). *Pedagogía Social y Educación Social. Aportes para pensar las prácticas educativas en Brasil, Uruguay y Argentina*. Maringá, Brasil: Appris.
- NÚÑEZ, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina.

Escrevendo vivências: práticas educativas engajadas e seus os atravessamentos em educadoras e educandas negras

JACYARA SILVA DE PAIVA, FRANCIELY ALVES SALES
E MURIEL RODRIGUES FALCÃO

Abrindo caminhos e possibilidades

“A gente dá o passo e Exú dá o chão”. Foi assim que atravessamos parte de nossas vidas caminhando junto de outras mulheres negras na elaboração de práticas educativas sociais. Falamos do chão que nos foi dado por Exú, com suas veredas e encruzilhadas forjadas a partir de nossas andanças e atravessamentos possibilitados por tantos encontros.

Nosso chão é o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SC-FV) para Crianças e Adolescentes do município de Vitória/ES, popularmente conhecido como CaJun (Caminhando Juntos), um espaço educativo social, onde os Direitos Humanos se constituem currículo a ser abordado. Chão pisado por mulheres negras periféricas, que tiveram a sua contribuição desde a implantação do CaJun em 1996, como projeto social, até a sua incorporação como parte da política pública de assistência social no município, o seu formato atual.

Ao longo destes anos o CaJun se modificou, transformou vidas e contribuiu com a formação prática de dezenas de educadores sociais. Para falar sobre as práticas educativas e em espaços não escolares, elaboramos narrativas escritivas¹ a partir das nossas experiências de educadoras negras cujos pés pisaram este chão. A escritividade vem para somar e reafirmar a nossa ancestralidade, a escrita de vivências, a escrita de quem vivenciou e segue repassando para outras pessoas negras de forma tão potente e dialógica.

Em nossas pesquisas, também falamos com mulheres (educadoras) e meninas negras (educandas), em processos dialógicos e horizontais comumente praticados no seu cotidiano, apesar de muitas delas não estarem familiarizadas com teorias pedagógicas de Freire, de Hooks ou outras teorias. Algumas

1 Escriventes, tal conceito vai ser melhor trabalhado posteriormente, onde dialogará sobre a escritividade. Todavia, uma narrativa escritiva parte de uma escrita de narrativas de vivências, com fatos que afetaram e tocaram o sujeito que narra.

ferramentas utilizadas na educação social brasileira remontam uma ancestralidade de herança afrodiaspórica, muito embora hoje tenham teorias elaboradas a partir de tais ferramentas, é importante empretecer referenciais e produzir estratégias de resistência ao esquecimento destas epistemes e as diversas violações dos direitos.

Segundo, Martins (2021), África em toda sua diversidade, imprime seus arabescos e estilos nas culturas americanas, inscrevendo-se nos palimpsestos que, por inúmeros processos de cognição, asserção e metamorfose, formal e conceitual transcriam e performam sua presença nas Américas:

Nas Américas muitos dos princípios basilares da gnose negra, sus epistemes e todo um complexo acervo de conhecimentos e de valores forma reterritorializados, reimplantados, refundados, reciclados, reinventados, reinterpretados, nas inúmeras encruzilhadas históricas derivadas dessas travessias (Martins, 2021, p.45).

Assim, em nossas metodologias inventivas de pesquisas transcriamos giras, reinventamos um espaço de diálogo já presente do e no cotidiano das mulheres que atuam no Cajun. Abre-se uma roda, recria-se um terreno fértil para o aprendizado no campo do coletivo, um espaço participativo e de partilha de conhecimento. Tal como proposto por Hooks em sua *Pedagogia Engajada*, o saber dos participantes do grupo não acontece de forma hierárquica, colaborando no processo de aprendizagem de forma coletiva.

Nossas pesquisas também partilharam da relação com a arte, que esteve presente nesse espaço de diálogo por meio de variadas linguagens, seja pela poesia, música, artes visuais entre outras. A arte, que também conversa de forma próxima com a *Pedagogia Engajada* de Bell Hooks, ao estimular a expressão dos participantes envolvidos no processo de ensino aprendizagem, foi e segue sendo nossa grande aliada para elaborar escrituras depois de mergulhar nas histórias vivenciadas e experiências compartilhadas com essas mulheres negras.

Retórica dos retalhos: reminiscências

Nossas tardes eram sempre parecidas. Trago comigo memórias ainda muito vivas, a sensação da sua presença e seu cheiro forte de fumo de rolo. Eu sentava à sua beira para brincar, ela me vigiava, mas quem não despregava os olhos dela era eu. Todo dia ao final da tarde tinha que aguardar o jardim, daí que eu cresci já sabendo o nome de todo tipo de planta, como cuidar e para que servia. Dizem que já era assim quando morava no Vale do Jequitinhonha, que lá era seco, mas a fazenda Pé de Pedra era como um oásis. Vinha gente de longe para ver de per-

to as flores de dona Ana Jardim. Sempre achei que ela falava pouco, mas talvez seja porque os outros falavam muito dela. Eu cresci observando e ouvindo as histórias que contavam. Diziam que ela trabalhava como agricultora, que tinha mãos boas para terra, que montava cavalo, dizem até que usava calça jeans, algo muito moderno para a época. Depois com o avanço da idade, ficou difícil andar, passava os dias bordando flores nos tecidos enquanto me vigiava. Outros dias, emendava retalhos. Eram muitos. Trazidos por filhos, netos, sobrinhos e outros parentes. Todos tinham responsabilidade nisso, trazer retalhos. Ela passava tudo com ferro quente, aparava as arestas com uma tesoura, selecionava um por um, depois os emendava em dupla, emendava as duplas e assim, num movimento constante de emendar, ia costurando enormes colchas de retalhos. Eu gostava, ela me deixava ajudar. Às vezes sobrava para vestir uma boneca. Com sorte era possível fazer uma colcha inteira com o mesmo tipo de tecido ou seguindo padrão de mesmo formato ou estampa, com uma composição esteticamente pensada. Outras vezes, apenas conseguir formar uma colcha já teria valido o esforço. Eu aprendi tanto com a minha avó. Anos e anos após sua passagem ainda é possível me cobrir com seu carinho.

(Escrevivência de uma educadora).

Colcha de retalhos é um objeto artesanal, que traduz muito da essência da cultura brasileira. Simbolicamente, trata-se de um objeto impregnado de memória do seu modo de fazer, da ancestralidade afetiva pelas mãos e cuidado de quem costurava, reaproveitando materiais com a intenção de agasalhar alguém. A colcha de retalhos reúne recortes de diferentes tecidos numa única composição, alinhavada e costurada com uma intencionalidade. Martins alude a essa técnica como retórica dos retalhos:

[...] na qual objetos, figuras e temas evocados são elaborados de restos, retalhos e resíduos do cotidiano, alinhavados numa partitura que, como tecelaria, prima pela justaposição de contrastes, cores, desenhos e traçados aparentemente destoantes e desalinhados, como uma panaria de arabescos que fabricasse por um ritual corriqueiro de uso diverso, como uma inscrição hieroglífica. Nesta estética de retalhos, uma técnica do fuxico, modo de tecer e costurar, simbolicamente e literalmente, o corpo apresenta-se grafitado de saberes. Como nas práticas rituais negras, religiosas e seculares, movimentos, voz, coreografias, propriedades de linguagem figurinos desenhos na pele e no cabelo, grafam esse corpo/ *corpus*, estilística e metonimicamente, como *locus* e ambiente do saber e da memória, o que faz da superfície corporal, literalmente, texto, e do

sujeito interprete e interpretante, enunciação, conceito e forma, simultaneamente (Martins, 2021, p. 175).

Escrever histórias de meninas que participam e de mulheres negras que atuam nos CaJuns é como costurar colchas de retalhos, acolher e encaixar cuidadosamente cada fragmento, fazendo com que suas histórias se fortaleçam e se suas vozes se amplifiquem no encontro com a coletividade. Tecer o encontro entre gerações de meninas mulheres que constroem o CaJun é como voltar e buscar fragmentos que nos possibilitem aprender com o passado, ressignificar o presente e construir o futuro, como propõe o adinkra, sankofa: voltar e trazer.

Martins (2021) problematiza a ideia do tempo como algo linear, tal qual as sociedades ocidentais incorporaram do pensamento colonizador. Para a autora, espiralar é o que, em seu entendimento, melhor ilustra essa percepção, concepção e experiência. Nas temporalidades curvas, tempo e memória são imagens que se refletem. Neste espelhamento cíclico, as experiências de meninas e mulheres por vezes refletem as similaridades presentes em suas vivências, através de seus corpos femininos e negros.

É necessário frisar que os CaJuns estão inseridos dentro de comunidades periféricas marcadas pelos índices de violência e de pobreza, nos quais as crianças e adolescentes atendidas estão, majoritariamente, em situação de vulnerabilidade social. Esta acaba por ser mais uma camada de realidade partilhada entre as meninas e mulheres que vivenciam os CaJuns, visto que muitas educadoras também já estiveram inseridas no mesmo contexto social. Os sujeitos que deste contexto derivam são tecidos de memória, escrevem histórias em variadas linguagens, nem sempre escritas, escrevem história de forma poética, em forma de arte.

Assim, apostamos na escrevivência resgatada de nossa ancestralidade e repositada como uma ferramenta metodológica. Tal conceito foi designado por Conceição Evaristo (2020a) e parte de uma escrita de vivência. Através da escrevivência é possível adentrar-se e acessar experiências de mulheres negras, como: sua memória histórica, social e cultural (Ferreira, 2013 *apud*. Salgueiro, 2020).

O ato de escrever nos apresenta uma realidade através das histórias particulares que podem se assemelhar a uma coletividade, se entrelaçando por meio de características de condições sociais ou experiências vivenciadas, mesmo que estejam em posições distintas (Machado; Soares, 2017).

Portanto estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas. Invento? Sim invento, sem o menor pudor. Então as histórias não são inventadas? Mes-

mo as reais, quando são contadas. Desafio alguém relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometido (ou não comprometido) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência (Evaristo, 2016, p. 7).

Com isso, podemos vislumbrar que a experiência e a escrevivência, de certa forma, caminham juntas. Partindo disso, trago Jorge Larrosa Bondía (2002) que nos fala que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (p. 21).

A escrevivência significa, então, “[...] a escrita que se alimenta da experiência de vida [...]” (Evaristo, 2018, p.6), sendo ela, portanto, uma interrogação, antes de qualquer domínio (Evaristo, 2020a). Nela se tem a observação e a apreensão da vida, da existência. Onde se vive e se movimenta a vivência e a experiência de nossa posição de sujeito brasileiro de origem africana.

No contexto que estamos trazendo, torna-se significativo evidenciar a importância da experiência das educandas e educadoras que estão nesse espaço não escolar. É primordial que a forma de educar nestes espaços não ocorra de maneira descolada com a realidade, pois a experiência, ou seja, o que as passam, o que as acontecem e o que as tocam são pontos e temas necessários que atravessam as vivências das educadoras e educandas.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p. 24-25).

Parar para pensar, olhar e escutar requer uma presença de um corpo que não está pautado apenas em gerar ou obter informações, é um corpo que esteja disponível e se permita à experiência, para compreensão desta e também para escuta do que realmente acontece, “porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece” (Bondía,

2002, p. 24). Entre o ser menina educanda e mulher educadora, a troca sobre a experiência torna-se significativo e é possível ver como as histórias muitas vezes coincidem de formas distintas nos corpos. Importante falar que

[...] a dimensão do nosso próprio corpo só se é possível pôr e a partir das experiências, as quais não devem ser confundidas com o acúmulo de informações ou excesso de dados codificáveis socialmente. Pelo contrário, é vislumbrar o corpo como o espaço de sentimentos, de afetividades, de exposição para se permitir ser tocado pelo o outro, pelas vivências que articulam as territorialidades (MIRANDA, 2020, p. 34).

Desse modo, é preciso ser um corpo que seja como um território de passagem, sendo como local de chegada ou como um lugar do acontecer. O sujeito da experiência se estabelece não por sua ação ou atividade, mas por sua receptividade, passividade, por sua disponibilidade e abertura. Refere-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de paciência, de padecimento, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade principal, como uma abertura imprescindível (Bondía, 2002).

Portanto, escrever é significativo neste contexto de pesquisa, possibilita enveredar-se por histórias e reconhecimentos cheios de sentido e de análises compreensivas, percorrendo caminhos das vivências e de narrativas na condição dos sujeitos. Histórias de suas existências, de seus desafios e forças que se constituem a cada dia através de suas múltiplas histórias.

É uma escrita que molda e compõe a vida, pois, para além de contar histórias de uma pessoa ou de pessoas, ou melhor dizendo, de meninas educandas e mulheres educadoras, se permite estar carregada de lembranças e sentimentos, além de diferentes afetações cotidianas e condições que atravessam os corpos negros. São narrativas que atingem imprevisivelmente outros sujeitos, pois suas histórias e sentimentos de vidas que se cruzam e se assemelham, apresentando denúncias e anúncios de modos de existência e luta. “E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade” (Evaristo, 2020b, p. 36).

Escrevivências de educandas e educadoras
negras: considerando outras formas de ser

Para algumas meninas, caminhos se abriam em espaços não escolares e outros se fechavam dentro de ambientes escolares. A vivência que trazemos agora não

tem o intuito de fazer críticas à educação escolar, mas sim, evidenciar a importância de reconhecer de onde parte cada sujeito.

Recordo-me quando criança e também adolescente, realizava cálculos de matemática e mostrava ao professor ou então à professora. Muitas vezes era repreendida pela forma que chegava aos resultados que, ainda que estivessem certos, por não seguir um padrão de como calcular, falavam que estava errado ou perguntavam: “como que chegou nesse valor?”, e em seguida, pediam para refazer da forma que tinha sido explicado, pois do meu modo não era possível entender como tinha chegado ao resultado.

Os cálculos realizados por mim, partiam da minha vivência, era uma forma repassada por minha mãe e meu pai, que me ensinaram outros modos de se pensar a matemática e também de se pensar a vida. Para além disso, pensar em outras possibilidades para uma jovem menina que queria estar e caber em tantos lugares, mesmo sendo apenas uma.

(Escrevivência de uma educanda).

Nos tempos atuais, estamos cada vez mais vivenciando debates que excluem categoricamente sujeitos que saem da norma padrão e que pensam fora de certo contexto estabelecido. Tal norma se estabelece a partir de uma configuração cisheteropatriarcal², eurocêntrica e branca. Desse modo, corpos negros, indígenas, pessoas com deficiências, pessoas LGBTQIA+, não cabem nesses espaços, ou então, fazem que de forma direta ou indireta não pertençam, pois são corpos que subvertem a lógica perversa do colonialismo e contraria as fronteiras da exclusão.

Nesse sentido, trazemos no diálogo Chimamanda Adiche, quando ela nos traz o quão significativo é escutar outras histórias e o perigo de se guiar apenas por uma única história, porque por vezes estas são contadas por pessoas que detêm o poder. Com isso, o poder está na habilidade não apenas de falar da história de outra pessoa, mas também de fazê-la tornar-se definitiva (Adichie, 2019).

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma

2 O patriarcado é um sistema político modelador da cultura e dominação masculina, especialmente contra as mulheres. É reforçado pela religião e família nuclear que impõem papéis de gênero desde a infância baseados em identidades binárias, informadas pela noção de homem e mulher biológicos, sendo as pessoas cisgêneras aquelas não cabíveis, necessariamente, nas masculinidades e feminilidades duais hegemônicas. A despeito do gênero atribuído socialmente, pessoas não-cis estão fora da identificação estética, corpórea e morfo-anatômicas instituídas (Akotirene, 2020, p.67).

palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre quer dizer “ser maior que o outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder (Adichie, 2019, não paginado).

Portanto, as histórias únicas, contadas por estes que têm o poder, representam pessoas e/ou povos de forma estereotipada e desumana. Podemos dizer, então, que os meios como as histórias únicas são contadas podem produzir subjetividades em sujeitos, principalmente em pessoas negras. “No campo pedagógico precisamos exercer atenção crítica aos modos como essas histórias nos chegam, quais personagens e linhas de continuidade e descontinuidade são tecidas em narrativas escolarizadas sobre processos de colonização ainda em curso” (Menezes, 2022, p. 76).

Tinha uma moça que trabalhava com a gente aqui, eu até gostava muito dela, era uma boa pessoa, mas ela tinha sempre um jeito de falar mal da comunidade. Coisas que a gente até sabe que é verdade, mas dito pela boca de quem é de fora não é legal de ouvir. Era roda de conversa, era evento com as famílias, ela sempre dava um jeito de falar que não tinha ônibus aqui ou do lixo jogado na rua. Sem contar do tráfico e do medo da violência. Entende? A gente sabe que essas coisas existem, mas será que é só aqui? Se eu puder falar do meu bairro eu vou escolher falar das pessoas, de como é bom viver no morro, daquilo que as pessoas não valorizam, daquilo que as pessoas não reconhecem que existe aqui. Falar mal o jornal já fala, então, para que reforçar isso, né?

(Escrevivência de uma educadora).

O trecho da escrevivência acima, evidencia que mesmo enquanto educadoras não estamos livres de reproduzir estereótipos, noções generalizantes e preconceituosas sobre territórios periféricos e as pessoas que vivem neles. Reforça a necessidade de exercer uma atenção crítica no sentido de estabelecer uma escuta sensível e um processo educativo verdadeiramente dialógico, comprometido com o desenvolvimento do saber no encontro com o outro.

Hooks (2017) relata que uma coisa que a decepcionou foi conhecer professores brancos, homens, que afirmavam seguir o modelo de Freire ao mesmo tempo em que suas práticas pedagógicas estavam afundadas nas estruturas de dominação. A autora aponta a necessidade de descobrir estratégias alternativas

de aprender e ensinar, e destaca a escuta como elemento fundamental para desenvolver uma pedagogia engajada:

Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala. Alguns deles se ressentem de ter de dar uma contribuição verbal; por isso, tenho de deixar claro desde o princípio que isso é requisito nas minhas aulas. Mesmo que a voz de um dos alunos não possa ser ouvida por meio da fala, ele se faz sentir sua presença por meio de sinalização (Hooks, 2017, p. 58).

Ainda que o trecho acima nos reporte a uma realidade escolarizada, a pedagogia engajada de Bell Hooks contribui para pensar a prática pedagógica dos Cajuns, com experiências compatíveis com aquelas em que a autora se propõe a elaborar a partir do seu encontro com a teoria freiriana. A prática dialógica não pode estar descomprometida com a troca, além de ser necessário que esteja totalmente descolada do sistema que Freire chamou de “educação bancária”, onde alunos são meros consumidores passivos. Neste sentido, Hooks (2017) ressalta que quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar:

A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas, exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva (Hooks, 2017, p. 35).

Hooks (2017) nos fala também que para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta:

Assim como muda nossa maneira de atuar, também nossa ‘voz’ deve mudar. Na vida cotidiana, falamos de um jeito diferente com as diferentes plateias. Para nos comunicar melhor, escolhemos um jeito de falar determinado pelas particularidades e características únicas das pessoas a quem e com quem estamos falando (Hooks, 2017, p. 22).

Com isso, a autora aborda a importância de saber adequar a linguagem pa-

ra diferentes públicos e o quanto isso pode interferir na capacidade de entendimento daquilo que está sendo dito.

Na curva espiralada das pedagogias, Rufino (2019) com a Pedagogia das Encruzilhadas, também pontua sobre a linguagem. Sua escrita dá conta de como ela se constitui malandragem para o educador, sendo necessário não apenas o domínio dos códigos, mas também de estratégias de subversão para romper com narrativas monológicas de nossas histórias, ao que o autor chama de dobra na linguagem:

Chamo de praticar a dobra na linguagem a capacidade de ser leitor e escritor em múltiplas textualidades. Dobrar a linguagem é a capacidade de, em meio aos regimes monológicos/ monorracionalista, explorar as possibilidades de se inventar polilinguista/ polirracionalmente. A dobra é a astúcia daquele que enuncia para que não deve ser totalmente compreendido, não pela falta de sentido, mas pela capacidade de produzir outros que transgridem as regras de um modo normativo. A linguagem é um campo que revela múltiplas possibilidades, assim como enigmática muitas outras. É o terreno onde os jogos se estabelecem, e seus movimentos podem ganhar outros rumos, as regras podem ser transgredidas e lançadas a outros horizontes (RUFINO, 2019, p.117).

Essa capacidade de conferir movimento à linguagem, aqui aludida como prática necessária ao educador, é algo naturalmente presente nas culturas afro-diaspóricas. Onde a relação corpo e mente não é algo marcadamente dissociável, tal como nas culturas ocidentais. As culturas que se deram a partir de África têm na sua prática de transmissão do saber, uma relação não compartimentada do ser, assim de acordo com Martins (2021):

Nas encruzilhadas dos saberes que transitam com os povos das diásporas, a memória desse conhecimento foi transportada das Áfricas às Américas pelas práticas corporificadas. Nelas, em seu aparato - falas, cantos textos orais, linguagens, rítmicas das sonoridades, gestos, bailarinos, movimentos coreográficos, figurinos, adereços, objetos cerimoniais, adornos, luminosidades, inscrições peculiares, espacialidades, cortejos, festejos, compartilhados - e repertórios epistemológicos, textuais, históricos, sensoriais, orgânicos e conceituais da longíqua, mas transcriada, África, as partituras dos seus saberes, o corpo alterno, das identidades recriadas, os retalhos das lembranças, reminiscências e esquecimentos incompletos, a gramática de afetos compartilhados, o corpus, enfim, da memória que cliva e atravessa os tormentos resultantes das travessias pelo Mar-Oceano e por todas as encruzilhadas (MARTINS, 2021, p. 208).

Em espaços não escolares, a menina muito tímida, arriscava-se nas possibilidades que eram apresentadas, através da ginga da capoeira, nas encenações de teatro e aula de canto, caminhos se abriam. As educadoras queriam saber como o contexto de vida da menina poderia contribuir no fazer e vice-versa.

Nestes espaços, a maior parte das educadoras presentes escutava e potencializava as suas outras formas de estar no mundo. Visto que nos espaços escolares, mal conseguiam aceitar um cálculo de um resultado que estava certo, por ter sido feito de outra maneira.

Em espaços escolares, eram poucas as educadoras que a incentivaram e acolhiam a sua diferença, mas tinham aquelas que queriam que a menina contasse sobre sua vivência e, através dessa vivência, partir com uma forma de educar que atravessasse o seu cotidiano.

(Escrevivência de uma educanda/educadora).

No trecho acima, é possível ver o quão importante é olhar o sujeito e fazer a educação como a prática de liberdade. E, por meio desse olhar cuidadoso e curioso para com o sujeito que outras possibilidades poderão se mostrar presentes. Paulo Freire (1996) afirma que:

É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando (FREIRE, 1996, não paginado).

Bell Hooks (2013) problematiza a cisão do corpo e mente, pois muitos educadores adotam tal perspectiva na forma de educar. Com isso, se separa de seu corpo e sua experiência de vida, destacando que há um medo entre os educadores e estes reagem de modo intensamente hostil à percepção da educação libertadora que relaciona a vontade de saber à vontade de vir a ser. Queixavam-se sobre os educandos queriam que as aulas fossem uma espécie de “terapia de grupo”. A autora explica que o ponto da terapia é irrazoável da parte dos alunos pensar as aulas como uma terapia, contudo, é adequado terem a esperança de que o conhecimento adquirido nesse espaço educativo os torna melhores e os enriqueça enquanto sujeitos.

Sendo assim, o intuito não é que os momentos entre educandos e educadores seja um encontro terapêutico, mas sim que tenham “uma educação que cure seu espírito desinformado e ignorante” (Hooks, 2013, p. 32-33). Querem al-

go que seja intenso e considerável, de forma que o que aprendem traga informações também da conexão entre sua experiência de vida em sua completude (Hooks, 2013).

Diante disso, percebe-se que há uma necessidade de uma troca. As meninas educandas negras, assim como as educadoras negras, trazem em suas histórias ancestrais e nas suas histórias presentes marcas que atravessam seus corpos por meio do machismo, racismo e outras diferentes opressões, e isso não deve ser deixado para trás, não se pode fomentar com o apagamento e esquecimento desses atravessamentos de vida. Hooks salienta que

Onde quer que vamos, há pressão para silenciar nossas vozes, cooptá-las e enfraquecê-las. Principalmente, claro, porque não estamos lá. Nós nunca “chegamos” ou “não podemos ficar”. De volta àqueles espaços de onde viemos, nos matamos em desespero, nos afogando no niilismo, presos na pobreza, no vício, em todas as formas pós-modernas de morrer que podem ser nomeadas. No entanto, quando somos poucos nesse “outro” espaço, muitas vezes estamos isolados demais, sozinhos demais. Nós também morreremos lá. Aqueles de nós que vivem, que “fazem”, apaixonadamente se apegam a aspectos daquela vida “descentrada” que não pretendemos perder enquanto simultaneamente buscamos novos conhecimentos e experiências, inventamos espaços de abertura radical. Sem esses espaços, não sobreviveríamos (Hooks, 2019, p. 7-8).

A escuta e compreensão de onde parte tais ensinamentos, bem como de quais espaços educativos que as meninas transitam torna-se significativo para as educadoras negras traçar formas de educar, tendo um acesso mútuo, tanto ao retomar as suas histórias de educadoras negras quanto de estar presente e atenta ao que as meninas educandas podem trazer. Para além disso, para também se reafirmarem enquanto educadoras negras nesses espaços, evidenciando o quão significativo isso é para as meninas negras educandas.

Considerações finais

Escrever experiências de mulheres negras atuantes no chão do Serviço de Convivência para Crianças e Adolescentes de Vitória/ES, o CaJun, sejam estas mulheres educadoras e/ou meninas educandas, possibilita organizar narrativas e alinhar algumas das memórias sobre práticas educativas em espaços não escolares desenvolvidas no Brasil. Tais experiências, também apresentam experiências compatíveis com uma pedagogia engajada, participativa e dialógica, tal como as teorias e as práticas elaboradas por Freire e Hooks. Neste sentido, também apontam para singularidades presentes nas culturas afrodiaspóricas e suas heranças para as práticas educativas presentes no cotidiano de espaços como o

CaJun. Assim, ratificam a importância de escrevermos nossas próprias histórias e elaborarmos outras pedagogias.

Educação Social, portanto, comparece como um espaço aberto à outras pedagogias, outras metodologias e outras possibilidades, isto faz com que seja ao mesmo tempo singular e coletiva e sempre dialógica, voltada para escuta que ouve de todas as formas e maneiras possíveis, que compreende o processo de humanização como principal objetivo educativo, só através do processo de humanização através da educação podemos sonhar com outras possibilidades de pactos civilizatórios, com uma nova ética social, onde de fato caibam todas, todos e todes.

Ao escrever experiências de mulheres negras na Educação Social, estamos apontando para necessidade da Educação Social que por princípio tem os direitos humanos como seu principal conteúdo, redobrar seu esforço na luta contra desigualdade social, contra violência racial, sexismo, contra o fundamentalismo religioso que demoniza as religiões de matrizes africanas e faz a condição feminina retroagir aos padrões da idade média. É preciso Escrever para continuarmos, através da Educação Social, lutando pela democracia, não somente no Brasil, mas no mundo, lutando por direitos de ter direitos, lutando contra todas as formas de opressão, lutando pelo direito à vida.

Referências bibliográficas

- MIRANDA, EDUARDO OLIVEIRA. Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência / Eduardo Oliveira Miranda. - Salvador : EDUFBA, 2020.
- MACHADO, PAULA SANDRINE. SOARES, Lissandra Vieira. Escrivências como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. Vol.17. nº 39. *Psicologia Política*. 203-219. 2017.
- SALGUEIRO, MARIA APARECIDA ANDRADE. Escrivência: conceito literário de identidade afro-brasileira. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. *Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*; Ilustrações: Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- EVARISTO, CONCEIÇÃO. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. *Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*; Ilustrações: Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020a.
- EVARISTO, CONCEIÇÃO. Escrivência e seus subtextos. In: Duarte, C. L; Nunes, I. R. *Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*; Ilustrações: Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020b.
- EVARISTO, CONCEIÇÃO. *Olhos d'água*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Pallas Míni, 2018.

- ADICHIE, CHIMAMANDA NGOZI. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras: São Paulo, 2009.
- HOOKS, BELL. *A margem como um espaço de abertura radical. Anseios: Raça, gênero e políticas culturais*. ed. Elefante. São Paulo: 2019.
- HOOKS, BELL. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade/ bell hooks*; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, BELL. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*.2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- MENEZES, JAILEILA DE ARAÚJO. “Tia, estamos sempre lendo as histórias dos outros. Por que a gente mesmo não escreve as nossas histórias? Por que a gente também não pode ser autor?”. *In: Quixadá, Luciana Martins; Menezes, Jaileila de Araújo. Infância em territórios de (in)segurança [livro eletrônico] : narrativas compartilhadas com crianças / organização Luciana Martins Quixadá, Jaileila de Araújo Menezes. -- Fortaleza, CE : Editora da UECE, 2022.*
- FREIRE, PAULO. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.*
- RUFINO, LUIZ. *Pedagogia das encruzilhadas*. ED Mórula, Rio de Janeiro, 2021.
- MARTINS, LEDA MARIA. *Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.*

El sujeto de la educación como actante: notas para una pedagogía social materialista

DIEGO SILVA BALERIO

Entendiendo que sin la noción de sujeto el discurso pedagógico naufraga. O bien se transforma en una lectura crítica de las problemáticas educacionales de época (una suerte de sociología de la educación), o bien se traviste de psicología de la educación en su afán de comprender al otro. La interlocución entre la pedagogía social y el psicoanálisis ha contribuido a resituar el tema del sujeto de la educación, en clave de actualidad. (Núñez, 2002: 215)

Este texto toma posición en relación con un aspecto central de una pedagogía social que va a “recentrar el objeto de la pedagogía en la construcción de la categoría de sujeto social exenta de todo sustancialismo. Esto es, en el sujeto en tanto efecto de la red (lugares y elementos en relaciones de oposición), y no en tanto ente con propiedades intrínsecas.” (Núñez, 1990:73) En ese sentido un aspecto clave es reconocer en la figura del educador a “...una autoridad meramente técnica que se limita a mostrar a los niños las formas en que pueden conseguir sus propios objetivos...” (Bernfeld, 2005) En tal sentido, la educación social se pone al servicio de los sujetos para contribuir mediante la transmisión del patrimonio cultural a viabilizar sus proyectos, el cambio del sujeto es efecto del cambio de lugar. (Brignoni, 2012; Bernfeld, 2005; Núñez, 1990) De esa formar, reconocemos como específico de la acción educativa a “la enseñanza: mostrar, poner en juego, fungir de pasador; y el trabajo del sujeto, que es un trabajo de decodificación y de apropiación en función de sus intereses, de su singularidad”. (Núñez, 2011: 195)

Lo humano se sostiene en cosas, objetos y materialidades

El lugar del sujeto es clave en la construcción teórica de la pedagogía social, y en la relación educativa en tanto sujeto de la educación ocupa el centro de la acción de transmisión de la educación social. El sujeto es en sí polisémico como categoría teórica y se inscribe y des inscribe en cada situación social a partir de la interacción con los otros y las materialidades que crean nuestro mundo. Asumamos

que las cosas son creadas por los humanos, pero que esa creación impacta en los modos de ser humano. La evolución del homo sapiens está ligada a la producción de herramientas que modificaron el mundo y permitieron el desarrollo de la humanidad, un “animal inherentemente tecnológico”. (Esposito, 2017: 31)

“De acuerdo con el recorrido antropológico del hombre, parece condición sine qua non referirnos a la cultura como factor determinante de la condición de persona humana. Una definición clásica de cultura la concibe como todo lo que es hecho o intervenido por el hombre. Es todo: materialidad, creencias, ideas, etc. Y entre sus aspectos más importantes destaca la comunicación.” (Valdebenito, 2007: 73)

La evolución historia de la escritura como indican Ruiz, Baño y Secadas (2010) data de hace 5000 años desde dibujos, pasando a formas logográficas, luego silábicas, silábicas hasta la escritura alfabética. El gran salto, sostienen, fue “cuando el hombre descubrió la escritura fonética, es decir, aquella que representa gráficamente el lenguaje oral.” (p.193) El descubrimiento de la imprenta marca un hito ya que incrementa la transmisibilidad, que está precedida por la invención del papel como objeto determinante de la historia humana.

Como sostiene Esposito uno de los principios más arraigados en la modernidad es la división entre personas y cosas, ya que reside “la convicción de que no somos cosas, porque las cosas son lo opuesto a las personas.” (2017: 25) Sin embargo, estudios antropológicos cuentan que “la gente y las cosas forman parte del mismo horizonte, donde no solo interactúan, sino que en realidad se complementan entre sí [...] El cuerpo es el lugar sensible donde las cosas parecen interactuar con la gente hasta el punto de convertirse en un espacio de extensión simbólica y material de esta.” (Esposito, 2017: 26)

Siempre hemos prestado atención a la agencia de los humanos, desde lo micro social encarnado en las acciones de los educadores en la vida cotidiana, hasta las decisiones de actores institucionales que diseñan las políticas públicas. Pero casi nada nos hemos ocupado de la agencia de las cosas, para pensar cómo y en qué proporción humanos y cosas producen la acción.

Desde la teoría del actor-red se propugna una relación indisoluble entre sujetos y objetos, expresando que “...ninguna ciencia de lo social puede iniciarse siquiera si no se explora primero la cuestión de quién y qué participa en la acción, aunque signifique permitir que se incorporen elementos que, a falta de mejor término, podríamos llamar no-humanos.” (Latour, 2005: 107) Configuraciones híbridas entre sujetos y objetos, entre lo humano y lo tecnológico agregan elementos para comprender las tramas de relación de la actualidad. El vínculo educativo despojado de estas mediaciones no-humanas pierde potencia signifi-

cante, es necesario repensar, explicitar, problematizar y planificar esa estrecha relación entre sujetos e instrumentos, gadgets, herramientas, y fundamentalmente imaginar y predecir respecto a sus eventuales efectos de realidad.

Como reseña Lash (1999), Latour "...no entiende tanto que los objetos hayan sido causados por los sujetos, sino que más bien los ve como portadores de ciertas propiedades que los sujetos poseen. Para él, por lo tanto, los objetos tienen agencia: no una agencia causal como en el naturalismo, sino más bien el mismo tipo de agencia que los sujetos." Los objetos tienen la doble condición de ser contruidos, y a la vez construyen el mundo. Latour (2005) apunta a un proceso donde rastreando los objetos podemos descubrir el sistema que los produce y que simétricamente los engendra. En ese sentido, abogamos por un modelo de educación social que incluye la dimensión material como un aspecto clave de la configuración de las prácticas educativas.

Mark Miodownik, ingeniero de materiales, a partir de una fotografía de él tomando café sentado en una mesa en la azotea de su casa, propone el desafío de retirar todos los materiales que se pueden observar: hormigón, vidrio, telas, metales, plástico. Despojarnos de la materialidad que nos arropa (vestimenta, casas, utensilios, etc.), recuerda, nos expone a "librar la misma lucha esencial por la supervivencia a la que se enfrentan los demás animales" (Miodownik, 2017:16) Por tanto,

"...nuestros materiales, nuestras casas, nuestras ciudades, dotadas de vida por las costumbres y el lenguaje, son lo que nos permite, hasta cierto punto, comportarnos como seres humanos [...] El mundo material no solo refleja nuestro progreso tecnológico y nuestra cultura: además forma parte de nosotros. Hemos creado un mundo que a la vez nos moldea". (Miodownik, 2017:16)

Como nos propone Esposito "cuando las cosas se hallan en contacto con el cuerpo, es como si adquirieran un corazón propio, que las conduce de vuelta al centro de nuestras vidas". (2017: 30) Los objetos y las cosas que usamos para vivir nos condicionan, el mundo material que hemos creado a partir del desarrollo cultural y del progreso de la tecnología nos conforma, provocando un efecto de producción sociotécnico que nos hace ser lo que somos. Como sostiene Latour (2001) la acción es efecto de entidades asociadas entre la agencia humana y no humana que construyen mundos de existencia. Y en esa acción se pone en juego una coproducción entre lo humano y lo no humano.

Nos referimos a una concepción materialista de la pedagogía social, en tanto, asumimos una "concepción del mundo según la cual no hay otra realidad que la material, mientras que el pensamiento y sus modos de expresión no son sino manifestaciones de la materia y de su evolución en el tiempo." (RAE) Desde

la teoría del actor-red se establece una relación indisoluble entre sujetos y objetos. Los híbridos, objetos y sujetos producen acciones en un grado que no estamos demasiado dispuesto a asumir. Seguimos prefiriendo acudir al discurso y el lenguaje como factores determinantes, que lo son, pero desconocemos los efectos que producen las cosas que construimos, y en qué medida determinan las prácticas.

El clásico texto de la pedagogía escolar uruguaya *El banco fijo y la mesa colectiva* escrito por el maestro Julio Castro en la década de 1940 donde trae a debate la pedagogía tradicional y la escuela nueva a partir de dos objetos emblemáticos del mobiliario escolar. La pedagogía tradicional se organiza por una disciplina centrada en el silencio y la quietud de los niños, “se adoptó el mobiliario de clase de acuerdo a ese fin [...] la enseñanza se reducía a oír y contestar, en medio de actividades exclusivamente intelectualistas, hubo necesidad de buscar el ambiente propicio para lograr, lo más ordenadamente posible, esa quietud. Por otra parte, una de las características de la escuela tradicional fue su cerrado individualismo; ni trabajos en grupos, ni realizaciones que no surgieron del esfuerzo propio y personal. Esto tuvo a su vez, consecuencia, el ideal del aislamiento. El niño además de estar callado y quieto, debía estar solo.” (Castro, 2007: 85)

Para alcanzar un ambiente adecuado

“se creó un instrumento perfectamente ajustado al fin perseguido; ese instrumento fue el banco de clase. El banco debía ajustarse a determinadas condiciones que eran impuestas por las ideas reinantes acerca de los niños. En esas ideas no sólo importaba la pedagogía de la quietud; razones higiénicas, fisiológicas, antropológicas, etc., las complementaban. Las dimensiones se tomaron de acuerdo a las medidas antropométricas de los niños; la forma de acuerdo a lo que entonces se consideraba la “posición correcta”. Esta posición correcta o “posición de clase”, fue una actitud ideal que el criterio tradicional impuso a los escolares. Hoy se ve que constituyó un martirio al cual se opuso tenazmente la naturaleza infantil. Pero entonces, era hasta admirable la dedicación con que maestros e higienistas describían lo que debía ser la actitud escolar de los niños y las condiciones que, al efecto, debían llenar los bancos. (Castro, 2007: 86)

Estamos ante un ejemplo bastante contundente del impacto de los objetos que dispone la educación para realizar sus fines, lo que produce efectos en la producción de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. La experiencia educativa de los sujetos de la educación está mediada por las condiciones materiales en que la acción educativa se despliega, en el campo educativo social las prácticas con personas en situación de calle, personas institucionalizadas en los sistemas penales o los sistemas de protección están condicionadas por la situa-

ción en la que se produce. Como sostiene Lapoujade (2017) en torno a la noción de experiencia en William James,

“Nada será admitido como fato, à exceção daquilo que pode ser experienciado num tempo definido por algum [ente] que tem a experiência [by some experience]; e para cada aspecto factual experienciado, algum lugar definido deve ser encontrado no sistema final da realidades”. (Lapoujade, 2017:27)

La experiencia pone con relación al sujeto, en un tiempo y espacio, que está expuesto a una situación ocupando un lugar definido en un sistema.

Sujetos diversos, vulnerables, híbridos

Si bien, para el modelo de educación social (Núñez, 1990) el lugar del sujeto está adjetivado como “de la educación”, esa definición no establece como trama relacional única. El niño, niña, adolescente, joven, adulto o adulto mayor que encarna el lugar de sujeto de la educación en una relación educativa no puede ser concebido en exclusividad por su relación con un conjunto de saberes, contenidos, habilidades que los educadores seleccionamos para su transmisión.

El desarrollo del campo de la educación social en sus orígenes da cuenta de una reflexión acerca de las mutuas influencias entre las personas y la sociedad, no solo las instituciones educativas escolares. Como tempranamente sostuvo Natorp, en la primera década del siglo XX,

“El hombre sólo se hace hombre mediante la comunidad humana [...] Pero el hombre no crece aislado ni tampoco tan sólo uno al lado del otro bajo condiciones próximamente iguales, sino cada uno bajo el múltiple influjo de los otros y en reacción constante sobre tal influjo.” (Natorp, 2001: 169)

Luzuriaga (1954) sostiene que la pedagogía social tiene por “objeto el estudio de la educación en sus relaciones con la sociedad, es decir la acción de los grupos sociales en la formación del hombre y la influencia de la educación en la sociedad humana”. (p.9)

Siguiendo el pensamiento pedagógico de Coll (2013) reconocemos que los humanos aprendemos a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de las instituciones escolares, en contacto con los espacios más diversos de la vida social. Esta constatación nos lleva a pensar sobre una multiplicidad de modos de llevar adelante la educación, que está asociado a la experiencia de los sujetos, y al proyecto que imaginan para su futuro. El sujeto de la educación es una forma de relación

con el presente del individuo, en tanto es partícipe de una relación ternaria con un otro educador, mediada por la cultura.

El punto de partida es un sujeto triádico (Silva Balerio, 2016) en tanto establece una relación con el tiempo y dimensiones clave para la educación:

- El pasado y la experiencia;
- El presente y la cultura;
- El futuro y su proyecto de un porvenir

Esta perspectiva se sostiene a partir de pensar la acción educativa como enigmática, dominada por la incerteza, o la certeza de no saber sobre el otro y sus posibilidades:

“...la educación social habría de reintroducir el enigma en un mundo que apa-
renta y presume de conocerlo todo. Habría de interesarse por cada uno de los
sujetos con los cuales trabaja, para tender puentes con el mundo, su actualidad
y sus exigencias culturales. Habría que convocarlos a trabajar para un mundo
abierto, para la incertidumbre, desde una ética nueva: el reconocimiento de los
derechos sociales a la inserción social y económica. Es allí donde las transmi-
siones culturales cobran relevancia.” (Núñez, 2002:37)

Sosteniendo una posición simétrica, Moyano Mangas (2019) asume la in-
certidumbre como condición de las prácticas educativas en tanto el trabajo edu-
cativo en tanto la acción humana, y la educación en particular, está signada por
el riesgo siempre latente de no poder conseguir lo que se proyectó. Como sostiene,
“...educar es, en el fondo, arriesgarse, tomar un riesgo y apostar por la conse-
cuencia del acto educativo, pese a (o precisamente por eso) la incertidumbre que
comporta. (Moyano Mangas, 2019)

En un contexto de producción capitalista neoliberal, el valor de los ciuda-
danos está asociado a la utilidad y productividad, lo que conlleva que quienes
no sostengan esos cánones de época se ven expuestos a la violencia social donde
“los cuerpos excluidos se matan o se dejan morir por cuanto muestran los efec-
tos devastadores del libre mercado”. (Pié Balaguer, 2019: 37) Los seres humanos
necesitamos de vínculos y relaciones ya que “la presencia humana no puede ser
sustituida: la lejanía de los otros causa una privación que representa un verda-
dero daño psíquico” (Zoja, 2015:23). La persona que está sola tiende a deprimir-
se, lo que mitiga las fuerzas de salir al encuentro del prójimo y ello se torna un
círculo vicioso (Zoja, 2015).

Esta situación está sostenida en la ficción de la invulnerabilidad (Nussbaum,
2006), cuando nuestra condición ontológica como humanos es la vulnerabili-
dad (Pié Balaguer, 2019), la posibilidad de ser dañado física y psicológicamente.
Es una característica compartida por todos, que nos lleva a interpelar sobre las

políticas sociales, educativas y de cuidado que viabilicen el desarrollo de la vida. La propuesta puede girar en torno a una pedagogía de la vulnerabilidad donde “pensar si podemos habilitar escenarios de cuidado concebidos como contextos de experiencia que posibiliten aprendizajes.” (Pié Balaguer, 2019: 107)

El sujeto-red o la red que crea el sujeto como actante en la relación educativa

Tomamos como punto de partida la posición de Deligny sobre la red, que no es metodología, estrategia u objeto, sino un modo de existencia (Deligny, 2015), en tanto no es posible otra forma de vida que en redes de interdependencia (Pié Balaguer, 2019) con otros sujetos, instituciones, objetos, la naturaleza.

En el plano de lo profesional en el campo social y educativo entendemos que cada “persona construye su propia red, en función de sus necesidades, encuentros y transferencias.” (Sánchez Alber, 2021:107) En tanto modo de existencia, la red es propia de cada sujeto, cada red/sujeto, o sujeto/red es singular no es un actor. Como nos enseñó Latour, “cuando hablemos de actor siempre deberemos agregar la gran red de enlaces que lo hacen actuar”. (Latour, 2005: 309) En tanto el actor humano, la agencia humana no puede explicar la acción por sí misma, desde la teoría del actor-red se ubica al actante como ese híbrido, humano y tecnológico que es productor de la acción a partir de una narrativa que la guía. En suma, ensamblajes de elementos heterogéneos que explican la capacidad de agencia.

“...la teoría del actor-red sólo tenemos actantes y guiones, algunos de los cuales proceden a mediar la asociación con otros actantes, transformar sus guiones y provocar un efecto que puede o no exceder el acto mismo de su mediación. La acción, entendida de esta manera, no presupone en absoluto el trasvase de características o entidades que pertenecen a un plano (potencialidad o posibilidad) a otro distinto (actualidad). Por el contrario, entiende que sólo hay conexiones entre materiales ya existentes, que generan efectos de reestructuración en los guiones de esos materiales y establecen nuevas ordenaciones. La conectividad será la propiedad que diferencie a un actante de otro, a un mediador de cualquier otro.” (Tirado, Domenech, 2005: 15)

Ello es consistente con la perspectiva de Sánchez Alber (2021) para quien “... es el sujeto el que funda la red, alrededor del cual se organizará una diversidad de agentes que, sin la existencia de este elemento fundador, se encuentran dispersos, desconectados.” (p.108) Esta idea va a contrapelo con la creencia extendida de muchas instituciones y profesionales que es son ellos quienes instituyen

la red del sujeto, en todo caso es un agente de activa vínculos y produce narrativas de sentido para enlazar a los sujetos en espacios que cobrarán, o no, sentido caso por caso.

El educador oficia de portero, enseñante y mediador entre el adolescente y la cultura. Es reconocido como agente que acrecienta y mejora la calidad de los vínculos sociales y familiares. Además, hace disponible recursos materiales y culturales para hacer efectivos los proyectos de los adolescentes.

Como sujetos somos efecto de la red (Núñez, 1990), es también un modo de ser, efecto de múltiples interacciones y vínculos. Deligny nos recuerda que “trazar es actuar. Que la red sea actuar, es un poco más difícil de admitir. Y, sin embargo, o es actuar o no es red.” (Deligny, 2015b: 97) La acción de trazar una red es parte fundante de la educación social, estructura los procesos de subjetivación. La formación de educadores sociales desde esta pedagogía social, que es una pedagogía de las relaciones, pero también una pedagogía de la acción. El tipo de pedagogía social que impulsamos es aquella que, obstinadamente, sostiene la acción de trazar relaciones, aunque “la red no es una solución, sino un fenómeno constante, una necesidad vital.” (Deligny, 2015b: 36)

Conceptualizamos la noción de subjetivación cartográfica como efecto de habitar y vivir en red. Se trata de un ejercicio para pensar desde Deligny algunas rupturas ante los efectos de los espacios concentracionarios (Deligny, 2015b), los del encierro institucional y los de la exclusión que produce el capitalismo, en tanto como nos alerta Agamben (2005), transitamos “incesantemente las corrientes de lo humano y lo inhumano, de la subjetivación y la desubjetivación...”. Es una condición de época, construimos instituciones para gestionar poblaciones, con finalidades de gobierno moral e higienista, para tratarlos como estadísticas, desconociendo su lugar como sujeto social.

Se trata de una educación que es inseparable de la vida (Larrosa, 1998), en tanto que vivimos aprendemos y aprendemos porque vivimos. Todos somos efecto de múltiples y azarosas interacciones, de decisiones propias, de condicionamientos y determinaciones familiares, sociales, culturales, económicas y políticas. Aprendemos todo el tiempo y en todos lados.

Sin embargo, los aprendizajes socialmente valorados son aquellos adquiridos bajo supervisión y control de un profesional y una institución legitimada para enseñar. Cuando reflexionamos sobre educación, en general nos referimos a una práctica de transmisión institucionalizada, a las prácticas escolares. Nuestras formas de pensar lo educativo están limitadas por este parámetro. La reflexión pedagógica sobre la educación queda casi siempre reducida a pensar las instituciones creadas por el Estado para enseñar; por tanto, las voces autorizadas para hacerlo son las de aquellos profesionales formados para operar en ese

ámbito. En muchos casos, más preocupados por el control social y la normalización que por incrementar y cuestionar el acumulado de la cultura.

Esta afirmación sitúa la mirada en las formas de organización del campo educativo como espacio de disputa y puja por porciones significativas de poder. Como hice referencia en un reciente artículo, “la educación no es una carrera por llegar simultáneamente a un mismo saber exigido, sino un tránsito singular, sostenido en deseos, motivaciones e intereses distintos, una relación cualitativa con los saberes adquiridos y aquellos por aprender” (Silva Balerio, 2017a)

Cada uno importa. No hay recetas. Cada sujeto pondrá en acto su pulsión para satisfacerse, los deseos organizan las preferencias buscando el placer y evitando el displacer. En el caso particular de la adolescencia, su energía vitalista los convoca a experimentar y probar como modo de conocer y apropiarse de un mundo que es el suyo. Si bien, el adolescente trasgresor, problemático, desajustado, y una larga lista de adjetivaciones (Fryd – Silva Balerio, 2005) está en el centro de las preocupaciones educativas actuales, ya no podemos hablar más de “la” adolescencia. El plural se torna un imperativo comprensivo de la diversidad de formas de ser y estar adolescente. En la misma perspectiva Souriau nos propone que lo humano comporta un pluralismo existencial (2017), conviviendo diferentes modos de estar en el mundo. Brignoni (2012) propone alterar el molde de lo único y dar lugar a lo heterogéneo. Considera que “cada sujeto pone en juego algo particular y es por eso por lo que en el trabajo profesional es necesario prestar especial atención a los detalles. El detalle, es importante remarcarlo, tiene que ver con lo pequeño, incluso con lo imperceptible, que a veces puede pasar desapercibido”. (p.34)

Composiciones pedagógicas

A contracorriente de la educación tradicional que parte de la prescripción de un currículum, un espacio definido para enseñar y aprender, el aula, y un tiempo capturado y ritualizado para pautar los procesos de aprendizaje, el educador social se aloja en una incertidumbre acerca de la situación educativa y el sujeto. El educador social encuentra sostén en un no saber sobre la situación, habita una incertidumbre que “remite a la falta de certezas en un mundo sin garantías” (Sánchez Alber, 2021:114) ya que la desigualdad campea el territorio latinoamericano, y en general, nos ocupamos de trabajar con poblaciones y colectivos que hacen de la injusticia su condición relacional con los estados y lo social. Esta situación requiere que avancemos en reflexionar críticamente sobre las incertezas y obstáculos de nuestra disciplina, lo que nos exige ser contemporáneos (Agamben, 2006), es decir, fijar nuestra mirada para ver la oscuridad.

“...contemporáneo es aquel que tiene fija la mirada en su tiempo, para percibir no las luces, sino la oscuridad. Todos los tiempos son, para quien lleva a cabo la contemporaneidad, oscuros. Contemporáneo es, precisamente, aquel que sabe ver esta oscuridad, que está en grado de escribir entintando la lapicera en la tiniebla del presente.” (Agamben, 2011: 21)

La posición de un educador contemporáneo es la que este lidiando con la ambivalencia de anclarse en el principio de realidad, en reconocer la oscuridad de época y sus efectos en los sujetos de la educación, para en conjunto con ellos imaginar/soñar oportunidades de mejora de las condiciones de vida y de aprendizaje.

Lo asociamos a la noción de acompañamiento en Planella (2009, 2016), ya que se configura a partir de la posición relacional de un par heterogéneo: educador y adolescente/sujeto de la educación, inscripto en una espacialidad en movimiento que sincronizan durante un tiempo para de forma simultánea llegar a otro sitio.

“En este planteamiento, el educador profesional deviene un director de orquesta que ejecuta una partitura coescrita (compuesta) con los sujetos de la educación. Esa coautoría, previa y simultánea a la ejecución de la pieza, remite a una relación (educativa) de trabajo hacia un mismo objetivo. Se trata de una composición conjunta, respetuosa de los tiempos acordados y de los lugares y responsabilidades compartidas.” (Fryd y Silva Balerio, 2010: 57)

Los procesos educativos de acompañamiento se estructuran al componer tramas singulares de participación en lo social, en lo colectivo que se organiza más como una función que como una estructura (Oury, 2020), que pone en movimiento y en relación de transversalidad a un individuo a partir de su inscripción en estructuras sociales de filiación social y simbólica. Es también «una máquina para tratar la alienación, todas las formas de alienación, tanto la alienación social cosificante producto de la producción, como la alineación psicótica» (Oury, 2020:37). Los profesionales que acompañamos estos procesos, seamos educadores sociales, psicólogos, trabajadores sociales o con otras formaciones, ejercemos lo que Oury denomina función diacrítica, «que permite distinguir diferentes cosas para poder separar los planos y registros [...] es una función de análisis estructural» (Oury, 2020:96).

El sujeto de la experiencia sería «un territorio de paso, de pasaje, algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce afectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas» (Larrosa, 2003: 94). Y, la educación pertenece a la categoría de bienes comunes. La educación así entendida significa que se es parte activa en el intercambio de saberes, de cono-

cimiento, de la cultura. Es una relación social entre los sujetos y el saber, alejada de la mercantilización, y se sostiene «en la satisfacción de las exigencias del ser y no solo del tener» (Mattei, 2013: 65). El profesor de derecho de la Universidad de Turín Ugo Mattei sostiene que los bienes comunes no son reducibles al concepto de mercancía, y es distinto tanto a la noción de propiedad privada como de propiedad pública. Los bienes comunes existen «solo en una relación cualitativa. Nosotros no tenemos un bien común [...] Somos, más bien, (partícipes de los) bienes comunes...» (Mattei, 2011:66). Para precisar el concepto con un ejemplo concreto, el autor sostiene que una plaza, como espacio físico, no es un bien común, pero «lo es como lugar de acceso social y de intercambio existencial» (Mattei, 2011:65). En el caso de la educación, no se trata de la presencia dentro de una institución educativa, sino de una relación cualitativa entre los adolescentes y el saber. Se concreta en el intercambio y resignificación de conocimientos, en la circulación en la cultura, con su apropiación, ampliación, enriquecimiento, transformación y transmisión. Un vínculo de afecciones multidireccionales entre el saber, los adolescentes y los educadores.

Laval y Dardot avanzan en la conceptualización de lo común como aquello que se extrae del mundo de lo expropiable, de la mercancía. Hacen referencia a la perspectiva de Mattei en que

la propiedad pública no es una protección de lo común, sino una especie de forma 'colectiva' de propiedad privada, reservada a la clase dominante, que puede disponer de ella a su antojo y expropiar a la población de acuerdo a sus deseos y sus intereses. (Laval-Dardot, 2015: 19)

En cambio, la configuración de lo común solo es posible mediante prácticas colectivas. Como expresan los autores franceses,

ninguna cosa es común en sí o por naturaleza, solo las prácticas colectivas deciden en última instancia en cuanto el carácter común de una cosa o de un conjunto de cosas. (Laval-Dardot, 2015: 662)

La educación como bien común es inexpropiable. Necesitamos prácticas de reconocimiento de los saberes adquiridos fuera de la institucionalidad educativa tradicional, y asumir, como sostiene César Coll (2013), que aprendemos a lo largo y ancho de la vida, en un territorio institucional y social amplio y heterogéneo. En definitiva, la educación no es una competencia por llegar todos, en forma simultánea al mismo sitio (saberes exigidos), sino una relación de carácter cualitativo con el conocimiento adquirido y con lo que no sabemos, pero podemos aprender.

El sujeto de la educación no es una persona o un individuo. No es persona aislada. Tampoco es un actor. Ni siquiera podemos afirmar que el sujeto de la educación sea un lugar social por ocupar. Desde una pedagogía social materialista, proponemos pensar al sujeto de la educación como un actante, un híbrido, una red de enlaces y conexiones con materialidades preexistentes. Un conjunto de relaciones con otros actantes que producen efectos entre sí y con las materialidades y tecnologías. En particular, transversaliza las conexiones con la cultura, con aquellos saberes que impactan en la configuración de nuevas asociaciones. La transversalidad invita a desplazarse de una perspectiva metafísica anclada en las esencias e identidades para centrarse en el reconocimiento de la presencia de la alteridad. El despliegue de potencia del propio cuerpo solo se activa a partir de la multiplicación de la línea de afectación en el encuentro con otros cuerpos. Significa, desde la perspectiva de Guattari (1976), el incremento de la afectación y de grado de comunicabilidad.

La transversalidad es una dimensión que pretende superar los dos impasses, la de una pura verticalidad y la de una simple horizontalidad; tiende a realizarse cuando una comunicación máxima se efectúa entre los diferentes niveles y sobre todo en los diferentes sentidos. (Guattari, 1976: 101)

En la trama de una red/sujeto, que deviene de la educación, la transversalidad emerge en oposición a la verticalidad de un organigrama o estructura piramidal de las instituciones y a la horizontalidad, donde en las instituciones las personas se las arreglan como pueden (Guattari, 1976: 100).

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz, el archivo y el testigo*. Valencia: Pre-Textos.
- AGAMBEN, G. (2003). *Homo Sacer: El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos.
- AGAMBEN, G. (2011). *¿Qué es lo contemporáneo?* Buenos Aires. Adriana Hidalgo.
- BERNFELD, S. (2005) [1921] *La ética del chocolate, aplicaciones del psicoanálisis en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- BRIGNONI, S. (2012). *Pensar las adolescencias*. Barcelona: UOC.
- COLL, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, nº 219, febrero 2013, (31-36).
- DELIGNY, F. (2009). *Permitir, trazar*, ver. Barcelona: MACBA.
- DELIGNY, F. (2015a). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus.
- DELIGNY, F. (2015b). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: UOC.
- DELIGNY, F. (2017). *Semilla de crápula*. Buenos Aires: Cactus-Tinta limón.
- ESPOSITO, R. (2017). *Personas, cosas, cuerpos*. Madrid: Trotta.

- GUATTARI, F. (1976). *Psicoanálisis y transversalidad, crítica psicoanalítica de las instituciones*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- LASH, S. (1999). *Objetos que juzgan: el Parlamento de las cosas de Latour*. Instituto Europeo para las
- POLÍTICAS CULTURALES PROGRESIVAS, DISPONIBLE EN: [HTTP://EIPCP.net/transversal/0107/lash/es](http://EIPCP.net/transversal/0107/lash/es)
- LATOUR, B. (2001). *La esperanza de pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- LATOUR, B. (2005). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- LATOUR, B. (2013). Prefacio. Gabriel Tarde y el fin de lo social, en Tarde, G. [1898] 2013. *Las leyes sociales*. Barcelona: Gedisa.
- LUZURIAGA, L. (1954) *Pedagogía social y política*. Buenos Aires. Losada.
- MATTEI, U. (2013). *Bienes comunes, un manifiesto*. Madrid: Trotta.
- MOYANO MANGAS, S. (2019). Entre el riesgo y la certeza en las prácticas de protección a la infancia. Notas para abrir una conversación. *Revista L'interrogant* N°16. Barcelona: Fundació Nou Barris per a la Salut Mental. <https://revistainterrogant.org/entre-el-riesgo-y-la-certeza-en-las-practicas-de-proteccion-a-la-infancia-notas-para-abrir-una-conversacion/>
- NATORP, P. (2001). *Pedagogía social, teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- NÚÑEZ, V. (1990). *Modelos de educación en la época contemporánea*. Barcelona. PPU.
- NÚÑEZ, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre, las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona. Gedisa.
- MIODOWNIK, M. (2017). *Cosas (y) materiales, la magia de los objetos que nos rodean*. Madrid. Turner.
- OURY, J. (2020). *Lo colectivo, el seminario de Saint-Anne*. Barcelona: Xorio ediciones
- PARODI, L., Pastore, P., Silva Balerio, D. (2021). *Pedagogía insumisa, trazos inconclusos*. Barcelona: UOC.
- PIÉ BALAGUER, A. (2019). *La insurrección de la vulnerabilidad. Para una pedagogía de los cuidados y la resistencia*. Barcelona. UB.
- PLANELLA, J. (2009). *Ser educador, entre pedagogía y nomadismo*. Barcelona. UOC.
- PLANELLA, J. (2023). *Pedagogía social reflexiva. Prácticas, discursos y narraciones*. Barcelona. UB.
- RAE, REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA*, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>>
- RUIZ GARCÍA, J., Baño Gimeno, M. P., & Secadas Marcos, F. (2010). Evolución histórica de la escritura. *Historia De La Educación*, 4. Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6620>
- SÁNCHEZ ALBER, C. (2021). *Desinserciones del lazo social una práctica orientada por la singularidad*. Barcelona. UOC.
- SILVA BALERIO, D. (2016). *Pedagogía y criminalización, cartografías socioeducativas con adolescentes*. Barcelona: UOC.
- SILVA BALERIO, D. (2017a) (2017, mayo 11). *Común e inexpropiable: adolescencia y la educación como derecho*. *La Diaria*. Disponible en: <<https://ladiaria>>

com.uy/educacion/articulo/2017/5/comun-e-inexpropiable-adolescencias-y-la-educacion-como-derecho/>. [18 de marzo 2021]

- SILVA BALERIO, D. (2017b) (2017, junio 15). La red es una forma de ser: prácticas educativas y subjetivación cartográfica. *La Diaria*. Disponible en: <<https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2017/6/la-red-es-una-forma-de-ser-practicas-educativas-y-subjetivacion-cartografica/>>. [18 de marzo de 2021].
- SILVA BALERIO, D. (2021). Vagabundeo entre esferas de aprendizaje, habitar lo heterogéneo como modo de subjetivación cartográfica. *RES, Revista de Educación Social*, nº 30, enero-junio de 2021. España.
- SOURIAU, É. (2017). Los diferentes modos de existencia. Buenos Aires: Cactus.
- TIRADO SERRANO, F; Domènech i Argemí, M. (2005) Asociaciones heterogéneas y actantes: El giro postsocial de la teoría del actor-red. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, núm. Esp, noviembre-diciembre, 2005, p. 1-27, Asociación de Antropólogos Iberoamericanos en Red Madrid, Organismo Internacional
- VALDEBENITO, C. (2007). Definiendo homo sapiens-sapiens: aproximación antropológica. *Acta bioeth.* v.13 n.1 Santiago jun. 2007. <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2007000100008>
- ZOJA, L. (2015). *La muerte del prójimo*. México: FCE.

Profissionalização e formação
Profesionalización y formación

La transmisión del oficio. Preguntas necesarias para pensar la formación en educación social

LUCÍA ÁLVAREZ, MARCELO MORALES Y SOLEDAD PASCUAL

Introducción

Este trabajo pretende abonar a la historia de una preocupación compartida: ¿cómo se forma a alguien para trabajar en el campo educativo social? ¿Cómo se forma a un educador, a una educadora para una tarea que se piensa en acción mientras se lleva adelante y que a la vez, exige una previsión, una planificación?

¿Cómo se transmite un oficio que se sostiene en una lógica reflexiva y en la capacidad de trabajar en la contingencia? ¿Cómo promover relaciones con el saber que no clausuren, que habiliten la pregunta y a la vez ofrezcan posibilidades de acción?

Estas preguntas son parte de la investigación que da marco a estas palabras, en la que nos preguntamos por la transmisión de los saberes del oficio en la formación de educadores y educadoras sociales en Uruguay, atendiendo a los espacios de práctica pre profesional que conforman la propuesta formativa. Partimos de dos premisas: 1. No todo el oficio puede objetivarse en saberes que se involucren en la enseñanza, o sea que el oficio no podría ser configurado totalmente a partir de saberes enseñables, 2. Los estudiantes aprenden en las prácticas pre profesionales saberes del oficio que no fueron enseñados.

Para avanzar en este camino nos hemos propuesto recorrer tres ejes, presentados en forma de binomio, que condensan algunos conceptos estructurantes y conforman el soporte teórico que orienta la investigación.

El primer binomio busca poner en diálogo los conceptos de oficio y profesión como dos formas de concebir y nombrar las ocupaciones. El recorrido realizado evidencia que ambos, lejos de presentarse como contrapuestos, son complementarios a la hora de pensar la educación como ocupación.

El segundo par, transmisión-educación, por un lado profundiza en la conceptualización sobre la transmisión y las condiciones para que ésta suceda y por otro, establece unas posibles relaciones con la noción de educación.

En tercer lugar discutimos las nociones conocimiento y saber, para echar luz acerca de lo que se pone en juego en la transmisión del oficio.

Finalmente, presentamos algunas decisiones que se desprenden de este desarrollo y que creemos permiten avanzar en respuestas a las preguntas que se plantea esta investigación.

Parte I: Oficio – Profesión

La revisión de literatura respecto de oficio y profesión nos plantea un desafío en torno a la conjugación de los conceptos, que intentaremos desentrañar en este primer apartado.

Se encuentran diversos usos del concepto de oficio que remiten a perspectivas y contextos diferentes. A los efectos de este trabajo se recuperan algunas claves que ponen a trabajar Agamben y Dubet.

Si indagamos en la etimología, el oficio remite tanto a servicio o función, como a la obra resultante, a un hacer y al resultado de este hacer. Oficio proviene de *officium*, término latino para liturgia, entendida ésta como obra pública.

Agamben (2012) define oficio como “comportamiento socialmente esperado en una relación socialmente codificada” (p.114) colocando este concepto como una de las formas de articulación entre ser y hacer.

Respecto del oficio como función (fungir) remite a obrar en calidad de alter ego de otro, un otro individual o colectivo, lo que define la vicariedad constitutiva del oficio. Esta cualidad apela a la noción de vicario en tanto alguien que obra en nombre de otro, siendo agente de sus propósitos o intenciones. Algo similar sucede en el oficio en tanto se actúa en el marco de una relación social codificada, que establece ciertos límites y también expectativas. El oficio remite a un agenciamiento de lo social que se produce a través de quien lo ejerce.

En la misma obra, agrega una dimensión más al establecer que el ser y el hacer son indisociables, en tanto el ser prescribe la acción y el hacer- a través de la acción- define e integra al ser. El oficio se constituye en las relaciones entre ser, hacer y obra que se despliegan en el marco de una relación social codificada que define la función.

En este sentido, el autor remite al oficio en el marco de un nuevo paradigma ontológico práctico, el de la efectualidad.¹ Desde esta perspectiva el ser es inseparable de su obra, a diferencia de lo que postula la ontología clásica en que ser

1 “El lugar en que la ontología de la efectualidad encuentra su expresión acabada es la teoría del sacramento como signo (...). Según esta teoría, lo que define a los sacramentos es el ser a la vez signo y causa de aquello de lo que son signo. (...) “El sacramento” se lee en una *Summa sententiarum* anónima del siglo XIII, “no es solo el signo de una cosa sagrada sino también eficacia” (Agamben, 2012, p. 82)

y obra se presentan como independientes de sus efectos. El autor señala que el pensamiento occidental, a través de una operación que ubica en la iglesia católica, ha roto esta relación otrora indisociable, en la medida que instala una separación entre el ser y el hacer, entre la obra y quien la lleva adelante.

Desde este nuevo paradigma el ser es inseparable de los efectos y es determinado por éstos. El autor habla de la biunidad entre oficio y efecto “lo que el hombre hace y lo que es, es indistinguible. El ser deviene como efecto de su práctica” (p.9).

Retoma los planteos de Varrón en torno a tres maneras del obrar: *facere*, *agere* y *gerere*. La primera (*facere*) refiere al hacer, en tanto *agere* remite al obrar, actuar o representar. Retomando a Aristóteles vincula el *facere* con la idea de *poiesis* mientras que el *agere* se relaciona con la idea de *praxis*. En el caso del *facere* la finalidad es la obra en sí, su fabricación, y en el del *agere* es el obrar, en tanto forma de actuar. *Gerere* hace referencia a gobernar, retomando el concepto romano de quien se inviste de una función pública de gobierno. Esta forma del obrar se define a través del ejercicio mismo de quien asume y sostiene una función (oficio).

Dubet (2006) por su parte relaciona la noción de oficio a la capacidad de una persona de producir algo en términos objetivables y de conocer y reconocer su propia obra. En este sentido plantea como condiciones asociadas al oficio: la cuestión de la autonomía para la realización de la obra y su posibilidad de desplegarla en contextos diversos, así como la cualificación asociada al aprendizaje metódico. Señala que los oficios pueden o no ser profesiones y define el oficio como:

Cualificación social “sustancial” perteneciente a la persona al término de un aprendizaje metódico y completo. Este oficio puede o no ser una profesión en función de su grado de reconocimiento institucional y de la autonomía que otorgue a quien la posee y pueda exportarla de un contexto laboral a otro. Tener un oficio es ser capaz de producir un trabajo autónomo y previsible en contextos diferentes. (Dubet, 2006, p. 358).

Identificamos dos nodos en torno a los cuales podemos agrupar las conceptualizaciones acerca de la profesión. Un nodo que enfatiza en los criterios que deben cumplir las ocupaciones para devenir en profesiones y las estructuras asociadas que deben generarse en este proceso, y un segundo nodo que toma como eje las prácticas de los profesionales.

Respecto al primer nodo, los procesos de profesionalización suponen un aumento de la regulación asociada a la ocupación, cierto grado de academización y cierto reconocimiento social. Caride (2002) repasa una serie de autores

que versan acerca de los procesos de profesionalización e identifica puntos de contacto que resultan medulares para su conceptualización. En este sentido, la configuración de una profesión estaría dada por: la posesión de cierto grado de conocimiento sistemático en torno a la materia en la que se apoya la práctica, por la existencia de una formación que brinda ese cuerpo de conocimiento, por la acreditación asociada a la formación en cuestión, un cierto reconocimiento social y la existencia de colectivos asociados. Si bien el grado de cumplimiento de lo anterior varía de unas profesiones a otras, se puede visualizar cómo en el perfil de una persona profesionalizada convergen una serie de atributos y competencias delimitadas por el saber en los siguientes sentidos:

- el saber: que refiere al bagaje de conocimientos científicos, metodológicos, instrumentales y legales;
- el saber hacer: que se asocia al desarrollo de habilidades técnicas que permiten aplicar los conocimientos;
- el saber ser: que se vincula comportamientos y actitudes que se proyectan en la convivencia
- el saber estar: que remite a las habilidades sociales y a las capacidades de interacción, colaboración, etc. con otras personas e instituciones.

Recostados en el nodo que concibe al profesional según los atributos de su práctica, encontramos autores como Perrenoud y Schön quienes hacen foco en la reflexividad como el elemento decisivo en los procesos de profesionalización de una ocupación.

Perrenoud (2004) afirma que “todas las profesiones son oficios, mientras que no todos los oficios son profesiones” (p.10). Asocia la profesionalidad con: la asunción de responsabilidades individuales, al hacer con autonomía, a la delimitación de los problemas que le atañen, la definición de su abordaje y su puesta en práctica. Es así que el autor destaca que el profesional no tiene un conocimiento previo a cada situación, éstas son del orden de lo singular y cada vez debe elaborar la solución sobre la marcha. Y afirma que esto se sostiene en la posesión de un saber (académico, especializado experto). Arriba a la noción de práctica reflexiva como aquella que define un quehacer profesional.

Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio [...] (Perrenoud, 2004, p.13).

La práctica reflexiva, sostenida en una racionalidad reflexiva -que se opone a la racionalidad técnica según Schön (1998)- se muestra concordante con los oficios de lo humano, en tanto “En los oficios de lo humano, la parte prescripti-

ble representa una proporción menor que la de los oficios técnicos” (Perrenoud, 2004, p. 11).

En esta misma línea, Schön (1998) propone la categoría del profesional reflexivo, sosteniendo y ampliando las características de la reflexividad que lo constituye. Afirma que la práctica reflexiva no puede ser universal, en tanto “Debe tener en cuenta la realidad de cada oficio, la parte del trabajo prescrito, la autonomía posible en el día a día y la concepción dominante de la responsabilidad y el control” (p.16). La profesionalización la concibe como una característica colectiva que remite al estado histórico de una práctica. Exige de los profesionales autonomía -basada en una confianza en sus competencias y su ética- y responsabilidad relativa a sus actos.

Algunos oficios devienen profesiones, por su pasaje por un proceso que le otorga un estatuto social a través de la formación, la acreditación, un reconocimiento social y la existencia de un cúmulo de conocimientos o saberes que fundan sus prácticas. Así mismo la cualidad de las prácticas también se presenta como un elemento definitorio del estatus de profesión de ciertas ocupaciones que remite a unas capacidades que le permiten un obrar reflexivo. Esta particular forma de obrar refiere a la posibilidad de poner a operar unos conocimientos o saberes para determinar su curso de acción, asumir una responsabilidad con ésta, lo que configura un actuar autónomo. ¿Qué de estos rasgos propios de una profesión encontramos en la educación social y qué aporta la formación en clave de profesionalización?

¿Cuánto de fabricación (poiesis)- como señala Meirieu- pervive en las prácticas de los oficiosos de la educación social? ¿Qué de la praxis y del gobierno se juega en el despliegue de acción educativa? En este sentido, pensar la educación social como oficio nos remite a preguntarnos por la cualidad de la acción y su finalidad.

Parte II: Transmisión - Educación

“Mientras más saturamos el espacio, más desertamos en el tiempo” plantea Debray al respecto de nuestra época. Ya no existe una íntima relación entre espacio y tiempo, ya no son conceptos inseparables, podemos estar muy rápido en casi cualquier sitio de la tierra y si sumamos la virtualidad como una forma de estar, lo podemos hacer instantáneamente y en varios sitios a la vez. Este cambio en las reglas de juego entre espacio y tiempo repercuten en la forma en que nos conectamos con el legado del pasado, en cómo podemos hacerlo disponible en el presente, es decir, en la transmisión.

Para comunicar, basta con interesar. Para transmitir bien, hay que transformar, si no convertir. Aquí, temor y temblor, el criterio lo constituye el resulta-

do (por eso no se concibe una enseñanza sin controles, exámenes o concursos). Trans. A fin de cuentas, lo más decisivo es el prefijo, que habla del desfile de las mediaciones, la pena y el viaje. (Debray, 1997, p. 21)

La transmisión implica a la comunicación, pero a la vez la excede. La transformación como exigencia de una transmisión, resulta una clave de entrada para pensarla como una de las dimensiones centrales del oficio (y de la profesión) de las educadoras y los educadores sociales. El resultado de una transmisión, la transformación, coloca esta idea de pleno en una lógica pedagógica. ¿Qué es una práctica educativa sin una intención de transformación, de movimiento?

¿Qué es lo que se transforma para ‘transmitir bien’? ¿Lo transmitido? ¿Al otro? La transmisión transforma lo transmitido. En primer lugar, por la imposibilidad de que lo que se vuelve disponible y lo que se recibe sean idénticos. Siempre hay una traición en la transmisión. En segundo lugar, porque la transmisión es la habilitación de hacer algo con lo que se transmite como una herencia. Pero es una herencia que exige trabajo y se vuelve carga, responsabilidad. Por eso, inevitablemente transforma al otro, porque no puede seguir siendo el mismo luego de una transmisión, cuenta con algo más.

Podemos afirmar algunas cuestiones acerca de la transmisión: no hay transmisión sin transferencia que es, en su acepción de diccionario, llevar o pasar algo de un lugar a otro. Remite a una imagen espacial, cuasi material. Tiene también una acepción desde el psicoanálisis, que resulta interesante pero que en este texto decidimos dejar temporalmente al margen. La transferencia puede ser un soporte de la transmisión, un terreno donde se juega.

La comunicación para Debray es transporte en el espacio, se asemeja a la idea de transferencia en tanto se propone hacer llegar algo en el presente, que eso perdure en el tiempo es cuestión de la transmisión. “Un proceso de transmisión incluye necesariamente hechos de comunicación; lo inverso puede no producirse; el todo primará entonces sobre la parte. Reflexionar sobre el “transmitir” aclara el “comunicar”, pero lo contrario no vale” (p.22). El comunicar consiste entonces en una de las dimensiones de la transmisión que, sin comprenderla en su totalidad, nos habla de ella.

La transmisión no es inmediata, depende del medio, no puede realizarse sin algo (y alguien) en medio. Pensar en la dimensión material de la transmisión da algunas pistas para la tarea educativa: el medio es parte, no hay transmisión sin materia que la haga posible: el medio, el hábitat en que ocurre y se sostiene una transmisión hay que pensarlo en tanto materialidad que vuelve posible el pasaje de cultura.

Para lograr este pasaje en el tiempo, plantea Debray, es necesario construir *lo memorable* y a la vez, *los memorantes*. Nada que pretenda volverse perenne lo

logra si no hay una cristalización, un fundamento material que permanezca. A esta materialización brindan asiento las instituciones. Lo memorable puede tomar forma en un libro, un discurso, un edificio, pero requiere de los memorantes que reconstruyen permanentemente su significado e importancia.

Es así que la transmisión siempre involucra una dimensión colectiva para que lo memorable, lo que se conserva, perdure. Esto requiere unas organizaciones que sobrevivan a la existencia de sus miembros, que sigan constituyendo memorantes, para que la conservación de lo memorable no dependa de un individuo en particular, sino de una organización colectiva trascendente.

[...] bien, para una exitosa travesía del tiempo, para perennizar, debo (yo, emisor cualquiera) a la vez materializar y colectivizar. Doble trabajo de elaboración que fabricará lo memorable al mismo tiempo que da forma a los memorantes. Lo memorable: vía las cosas muertas transformadas en monumentos, porque la materia conserva las trazas; los memorantes: vía un linaje colectivo de recreación, porque sólo los vivos pueden reanimar el sentido que duerme en las trazas. (p. 26)

Para ilustrar esta idea diremos que se requieren edificios y habitantes, libros y lectores, organizaciones y socios, una relación entre unos bolsones que materialicen lo que se quiere perennizar en el tiempo y personas que le den sentido, lo reconstruyan permanentemente, lo defiendan del caos y la entropía manteniendo cierto orden con sentido.

Hay algo de la transmisión que no se deja atrapar por la educación, diría Diker (1999), algo del caos y de la imposibilidad de volver a la transmisión una herramienta, pero de todos modos, pensar en clave de transmisión da algunas pistas para pensar sobre la preocupación que da pie a este texto. Para que algo de lo construido por quienes se han dedicado y se dedican al oficio de educar perdure, se requiere materia organizada y también personas que le den sentido, que lo inscriban en una historia, en una narración. Implica poner nombres, marcar hitos que puedan ser recordables, mojones en el tiempo a la vez que marcas en el espacio. Se abre aquí la pregunta acerca de la materialidad que sostiene la transmisión del oficio en educación social y el propio oficio.

Aventuramos que en la educación social la dimensión material ha quedado un tanto descuidada frente a la capacidad de narrar, característica de los buenos pedagogos.

Podríamos buscar algunas razones históricas que expliquen esta desproporción, no contamos con suficientes elementos para avanzar sobre esto, pero si pensamos en una de las profesiones hermanas con mucha más historia que la

educación social, es fácil ver las materialidades que han construido que le dan posibilidad y sentido a la transmisión: el magisterio y las escuelas.

Sin embargo, no creemos que sea una posibilidad para la educación social seguir este modelo en su proceso de consolidación, pero sí nos muestra la necesidad de una materialidad que sustente la posibilidad de transmisión.

Lo que me resulta apasionante en la aventura propia de la transmisión, es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro... Y sin embargo... es allí, en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos. Un paso más me permitirá afirmar algo que es más que paradójico: una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite *abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo*. (Hassoun, 1996, pág. 17)

Algo de la transmisión sucede en nuestra profesión, por ende, se asienta en materialidad. Por eso también se vuelve necesario, además de la constitución de nuevas materialidades, seguir trabajando en la identificación y visibilización de la dimensión material que ha posibilitado la transmisión del oficio hasta ahora. Que el oficio se vuelva algo memorable requiere del trabajo constante de quienes han venido aportando a su construcción. El trabajo de los memorantes es volver material al menos algunos aspectos del oficio, y la escritura es una de las formas que tenemos para eso.

Parte III: Conocimiento- Saber

Investigar en torno a la transmisión del oficio del educador y educadora social nos convoca a pensar qué se pone a trabajar en la transmisión, y en este sentido surge la necesidad de preguntarse por el conocimiento y del saber. Cómo se entienden estos conceptos, qué los caracteriza a cada uno, en qué medida hay una diferencia que amerite reparar en ellos. Una pesquisa al respecto ha arrojado luz y ha permitido posicionarnos a la hora de pensar la transmisión del oficio.

En primer lugar, a partir de las indagaciones que realiza Beillerot (1998), se identifica que la necesidad de diferenciar los conceptos saber y conocimiento es propia de lenguas de origen latín y germánico, pues señala que para las anglosajones el término que se utiliza es 'Knowledge', que refiere indistintamente a ambos conceptos. Saber es verbo y sustantivo a la vez. Reparando en ello, Beillerot señala que en sus orígenes el vocablo era usado como verbo, y que fue en la necesidad de establecer algunas diferencias con la noción de conocimiento, que se enuncia el saber como sustantivo.

Esta primera apreciación, por un lado permite significar el uso de los términos según el contexto. Ante la literatura anglosajona veremos de modo extendido la noción de conocimiento, aunque en muchas ocasiones subyacen ideas próximas a la noción de saber que postulan autores de otras latitudes. Por otro lado, el hecho mismo de que se instale una distinción posibilita una discusión que resulta interesante. Pues la discusión, evidencia distintos posicionamientos teóricos que dan sustento a los conceptos e invita a problematizar su uso y a hacer opciones teóricas.

Tomamos a Foucault (2015), referente en el tema, y recuperamos cuatro dimensiones relativas al saber que coloca el autor. El saber es práctico, histórico, situado y social.

Señala Foucault (2015) que “no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma” (p. 150). El saber es ante todo una práctica, hecha de prácticas de visibilidad y de enunciado. Configura lo que una época puede decir y ver a través de sus enunciados y evidencias. Es decir que junto con la dimensión práctica, se reconoce una dimensión histórica. Pues lo visible y lo enunciable, como elementos inmanentes del saber, se producen en un contexto histórico y social. El saber es a la vez situacional y social. Las prácticas del saber emergen de lo que cada sociedad en un momento dado construye en términos de lo visible y enunciable, cuestión nunca exenta de contradicciones y conflictos.

Beillerot (1998) afirma que el conocimiento se puede entender, “o bien como intimidad, intuición o experiencia del ser, o bien como proceso intelectual, abstracto, que pone de manifiesto el ejercicio de la razón” (p.2). Sin embargo, para el saber postula que depende de “la relación entre una lengua y acciones en el campo de una práctica social determinada. Por lo tanto, un saber puede considerarse como un sistema simbólico al que se añaden reglas de uso” (p.2).

En una línea similar Charlot (2005) sostiene que el saber es relacional, producto de las relaciones epistemológicas entre los hombres. Afirma que mientras el conocimiento es de carácter personal e intransferible y resulta de la experiencia singular, el saber supone la presencia de un sujeto, un cierto nivel de actividad y una relación que establece ese sujeto consigo y con el mundo. El saber resulta así una construcción histórica, colectiva, sometida a procesos de validación, capitalización y transmisión.

Las referencias expuestas comparten elementos medulares en las caracterizaciones de conocimiento y saber. Se desprende que el conocimiento remite a lo individual e involucra procesos de apropiación y producción singulares, asociados a la intuición o a la razón. Para el saber se encuentra que si bien se le otorga un lugar al sujeto, se pone el acento en su actividad y en la dimensión social, no en los procesos internos. El saber es de naturaleza práctica. Necesita de la exte-

rioridad del sujeto, de la relación de éste con el mundo, y en este sentido resulta relacional.

Esta insistencia en la dimensión práctica, contextual y relacional del saber, cobra sentido en la expresión “relación con el saber” que entra a tallar en la discusión. En la medida que muchos autores manifiestan que el uso del término saber como sustantivo no sería adecuado, pues no da cuenta de la dimensión relacional de la idea. El centro de la relación con el saber es la relación misma. No hay un saber como algo exterior que el sujeto posee, lo que existe es una relación del sujeto con el mundo, que se configura como relación con el saber.

Vercellino² (2015) encuentra que el desarrollo del sintagma relación con el saber es liderado por dos grandes escuelas francesas desde distintas perspectivas, la psicoanalítica (Beillerot) y la sociológica-antropológica (Charlot). Coinciden en que el sintagma encuentra su origen en Lacan, quien refiere con la expresión, al pasaje de un interés de saber que no se sabe, a un interés que se sabe: Es decir que remite al proceso por el que un sujeto se torna consciente de su deseo de saber, “el sujeto sería deseante, no de un objeto sino de un deseo” (Beillerot, 1998, p.15)

Ambas corrientes señalan que la relación con el saber exige la presencia del sujeto como sujeto de deseo, supone un proceso de orden singular pero en relación con lo Otro, y en este sentido la relación con el saber conlleva necesariamente una dimensión social en la que se pone en juego lo identitario. De hecho Charlot (2006) postula la relación con el saber como una forma de relación con el mundo. A su vez el saber no existe como objeto a priori descontextualizado sino que se configura en cada relación, que se inscribe en el tiempo como historia singular y colectiva. Pues “No hay sujeto de saber y no hay saber más que dentro de una cierta relación con el mundo –que resulta ser, al mismo tiempo y por lo mismo, una relación con el saber.” (p.72). Involucra una dimensión práctica, es acción que transforma al sujeto, para que éste a su vez transforme al mundo, dice Beillerot (1998), “Un saber cómo hacer sin saber hacer, es como un saber privado de realización” (p.2).

Recuperamos tres aspectos que coloca Terigi (2012) en torno al saber y la formación de docentes. En primer lugar, la autora señala que “En la docencia, se transmite un saber que no se produce, al tiempo que, para poder llevar a cabo esa transmisión, se produce un saber específico”(p.12). Y agrega que esta separación entre producción y reproducción tiene efectos en las relaciones de los docentes con el saber, en su posición epistémica, en su autoridad social, y agregamos nosotros, en su identidad profesional. Entonces, ¿cuál es el saber especí-

2 Cabe señalar, aunque no será abordada la cuestión aquí, que Vercellino (2015) identifica una tercera corriente que aborda la fórmula relación con el saber, que proviene de la didáctica y es liderada por los desarrollos de Chevillard a propósito de la transposición didáctica.

fico del oficio de educadores y educadoras sociales? ¿En qué medida y bajo qué formas está presente en la formación?

La autora señala que existe *un saber pedagógico por defecto* que opera en las prácticas como “instauración de sentido y como legitimación de las condiciones contingentes, que pasan a ser consideradas objetivas” (p.29). Este saber tiene carácter performativo, se manifiesta bajo automatismos y se reproduce en las prácticas, “ocupa nuestra imaginación pedagógica y nos hace docentes en un cierto marco de funcionamiento; nos reconocemos menos capaces de movernos en marcos poco usuales, menos conocidos o directamente nuevos.”(p.29). Terigi considera algunos elementos instalados en el núcleo de la gramática escolar como principios que rigen al saber pedagógico por defecto.

En el sentido de lo propuesto se abren algunas preguntas posibles para la educación social. Sus prácticas no remiten a un único marco institucional, ¿esta condición la deja exenta de la existencia de un saber pedagógico por defecto? Si no fuera así, ¿cuáles son los principios que rigen este saber? Por otra parte, el marco institucional que alberga la formación de educadores y educadoras sociales se sostiene en pilares que son propios de la gramática escolar, por lo que cabe preguntarse, ¿en qué medida estos principios atraviesan la formación dando lugar a un saber pedagógico por defecto para la educación social?

Por último, Terigi (2012) plantea que asistimos a una suerte de hipertrofia de la formación, en el entendido de que circula una expectativa que se coloca sobre la formación inicial profesional de docentes que debe saturar, es decir que debe dar al estudiante todas las respuestas para la actuación profesional. Esta visión entendemos clausura la dimensión contingente inherente a toda práctica educativa y se acerca más a propuestas formativas desde una racionalidad técnica y no desde una racionalidad reflexiva. Cabe preguntarse si algo de la hipertrofia circula en la formación de educadores y educadoras sociales.

En una línea similar, Perrenoud (1994) señala que “(...) es necesario renunciar a sobrecargar el curriculum para dejar tiempo y espacio a un proceso clínico de formación, a la resolución de problemas. Se evitará cubrirlo todo, para forjar esquemas generales de reflexión y de decisión” (p.5). En este sentido entra a tallar lo que denomina saberes prácticos.

Abrimos un paréntesis para recuperar una puntualización que realiza Charlot (2006) que aquí resulta necesaria. El autor discrepa con las categorizaciones de los saberes, ya sea en prácticos, científicos, técnicos, o cualquier categoría que defina. Categorizar supone entender al saber como una entidad en sí misma que tiene una u otra cualidad según la categoría en la que se lo ubique, lo que sería contrario con la noción de saber como relación con el saber, que no sería otra cosa que relación con el mundo. El autor afirma

hay aquí una intuición justa: el saber no existe más que en formas específicas. Pero el error consiste en creer que son las formas específicas de un objeto natural las que se llamarían “saber” de las cuales se podría definir especies y variedades, mientras que son las formas específicas de la relación con el mundo. (p.70)

Tomando esta precisión que nos hace Charlot modo de advertencia, nos permitimos considerar algunas clasificaciones de saberes a sabiendas de que, cuando se menciona una categoría de saber, práctico a modo de ejemplo, lo que se torna práctico es la relación que el sujeto establece con el mundo.

Cerramos el paréntesis. Retomando a Perrenoud (1994), plantea una falsa antinomia entre saberes de referencia y prácticos, y postula que los saberes de referencia involucran, tanto saberes declarativos (provenientes de diversas disciplinas que incluyen las teorías de la enseñanza, de aprendizaje y de evaluación), como saberes procedimentales (aportan métodos) y saberes prácticos (se vinculan necesariamente con la experiencia). Respecto de los saberes prácticos, afirma que el lugar asignado en la formación queda relegado a las denominadas áreas prácticas, siendo así designados por el lugar y tiempo en el que se desarrollan, y no por su contenido. He aquí otra clave para mirar la formación de educadores y educadoras sociales.

Saberes prácticos plantea Perrenoud (1994), de la acción enuncia Cornu (2019), del oficio postula Alliaud³ (2017). En todos los casos remiten a un saber que no es tal sino a través de la práctica, pero una práctica en situación, que se sostiene en una racionalidad reflexiva, una práctica que debe cobrar estatuto de experiencia, que exige que quien actúa sea parte.

En este sentido, nos preguntamos por las formas posibles de relación con el saber que la formación de educadores y educadoras sociales vuelve disponibles bajo qué figuras. Qué lugar, real y simbólico, tienen los distintos tipos de saber en la formación, qué dispositivos se ofrecen y bajo qué formas de relación están presentes.

Reflexiones finales: La transmisión del oficio en la educación social

Plantearnos estas preguntas acerca de la formación de educadores sociales en Uruguay es instalar una discusión pertinente, en un momento histórico en el

3 Alliaud (2017) afirma que los saberes del oficio son un tipo particular de saberes de la experiencia y configuran herramientas para la acción, siendo la práctica su fuente de referencia y validación. La producción de estos saberes, dice la autora, implica necesariamente “procedimientos reflexivos que no se garantizan mediante un posicionamiento disociado de lo que sucede, sino que suponen (...) estar abiertos a lo que acontece y seguir aprendiendo a partir de lo que las situaciones tienen para enseñarnos” (p.76).

que la formación en educación viene siendo pensada desde la posibilidad de su certificación y su eficiencia, más que desde el proceso de transmisión del oficio.

El oficio se sostiene en la función y supone actuar en nombre de otro resultando ese ser educador/educadora social y su hacer, indisolubles. En este sentido, se torna imprescindible recurrir a la noción de relación con el saber, a su dimensión práctica, identitaria, relacional, de encuentro con lo otro, como claves para pensar la formación de educadores y educadoras sociales. Tomando la transmisión como un transporte en el tiempo que opera en el socius, se torna de relevancia la pregunta por la materialidad que sostiene la transmisión de este oficio, y bajo qué formas de relación con el saber se vuelven disponibles.

Postulamos que la educación social es un oficio y una profesión. La condición de oficio, siempre presente, reivindica que la identidad, el ser educador y educadora social, se juega en su hacer, en las prácticas educativas, a la vez que estas prácticas se sostienen por sus efectos. He ahí para la educación social la circularidad entre ser-hacer-y efecto que sostienen Agamben y Dubet.

Ahora bien, estas prácticas son también las que permiten enunciar que la educación social es una profesión, más allá de los aspectos estructurales que le otorgan dicha condición. La riqueza de la condición de profesión, al menos para pensar la formación de educadores y educadoras sociales, requiere un intento sostenido de que las prácticas educativas reposen en una racionalidad reflexiva al decir de Schön. La formación resulta un pilar sobre el que se asienta la profesionalización de la educación social, y su desafío radica en ser una promotora de prácticas reflexivas.

La transmisión del oficio en la formación de educadores y educadoras sociales debería poner el foco, no tanto en lo que se transmite, sino en la habilitación de hacer algo con lo que es transmitido. No es posible pensar en la transmisión del oficio sin una materialidad que le de soporte (lo memorable) y un colectivo que le otorgue sentido (los memorantes). Es así que en la formación se debería promover la construcción e identificación de materialidades y colectivos como plataformas, para que el oficio -en clave de prácticas reflexivas- pueda desplegarse.

Promover la construcción de memorantes y memorables, habilitar la transformación de lo legado en la transmisión del oficio de la educación social, conlleva ofrecer modos de relación con el saber que posibiliten el despliegue de prácticas reflexivas. Para ello se torna indispensable que los saberes prácticos, de la acción, del oficio, ocupen un lugar de relevancia en la formación.

Lo contingente es constitutivo del oficio de educar. Reconocerlo y asumirlo como tal, es parte de lo que la formación debe ofrecer. Los modos de relación con el saber que la formación vuelva disponible deben permitir construir saberes de la acción, saberes de experiencia, es decir, los saberes del oficio. Trans-

mitir el oficio implica volver disponibles materialidades y organizaciones, que oficien de amarres a las prácticas educativas, para transitar la contingencia.

Hasta aquí presentamos algunas trazas que creemos que aportan a esta preocupación histórica en torno a la formación de educadores y educadoras sociales en Uruguay. Sin duda, quedan preguntas abiertas y mucho camino por recorrer. Confiamos que el devenir de la investigación siga dando algunas claves para avanzar en la construcción de una formación de profesionales reflexivos.

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2012). *Opus Dei. Arqueología del oficio*. Bs.As: Adriana Hidalgo Editora.
- ALLIAUD, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio*. Bs.As: Paidós.
- BEILLEROT, J (1998). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En Beillerot, J; Planchard-Laville C; Mosconi, N.(1998). *Saber y relación con el saber*. Bs.As: Paidós. Recuperado de: <http://didactica-dela-historia.blogspot.com/2017/08/j-beillerot-los-saberes-sus.htm>(20 octubre 2022)
- CARIDE, A. (2002). Construir la profesión social como proyecto ético y tarea cívica. *Revista interuniversitaria. Pedagogía Social* N° 9. Segunda Época. Diciembre 2002. (pp 91-125)
- CHARLOT, B (2006). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- CORNU, L. (2019). Notas acerca de una epistemología de la acción. En: Frigerio, G; Korinfeld, D; Rodríguez, C. (coords). (2019). *Las instituciones: saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico*. (vol 3). Bs As: Colección Ensayos y Experiencias. Noveduc. (pp 205-222).
- DEBRAY, R. (1997). *Transmitir*. Buenos Aires: Manantial.
- DIKER, G. (1999): 'Y el debate continúa...¿Porqué hablar de transmisión?', en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Frigerio, G, Diker, G. (comps.), Buenos Aires, Noveduc- cem.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- FOUCAULT (2015). *La arqueología del saber*. Ed. Turolero Digital.
- HASSOUN, J (1996). *Los contrabandistas de la memoria*, Ediciones de la Flor.
- PERRENOUD, P. (1994). *Saberes de referencia, Saberes prácticos en la formación de los enseñantes: Una oposición discutible*. Ginebra: Facultad de Psicología y ciencias de la Educación y servicio de Investigación Psicológica. (pp.1-10)
- _____. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación del profesional reflexivo. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- VERCELLINO, S. (2015) Revisión bibliográfica sobre la 'relación con el saber'. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. En *Revista Electrónica Educare. Universidad Nacional, Costa Rica*. Vol.19. Mayo-Agosto (2015) pp (53-82). Recuperado de: <http://www.una.ac.cr/educare> (20 octubre 2022).

La sistematización de experiencias: un aporte metodológico a la Educación Social

CAROLINA ACIAR

La sistematización de experiencias: un aporte metodológico a la Educación Social

En el presente trabajo compartimos una serie de consideraciones sobre la implementación de la carrera de Educación Social en el marco de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. Particularmente nos referiremos al espacio curricular Praxis y el desarrollo de la sistematización de experiencias como ejercicio para la elaboración del trabajo final de la carrera.

La Tecnicatura Universitaria en Educación Social inicia sus actividades de formación en el año 2015, luego de incorporarse a la oferta de la Facultad de Educación a partir del Convenio Marco 151/14.

De acuerdo al Plan de estudios vigente: “La tecnicatura expresa una opción formativa, que destaca a la figura del Educador Social como un integrante del campo socioeducativo afincado en el territorio institucional social y pedagógico, en contacto directo con las poblaciones con quienes configura su práctica. Este proceso de implicación comienza en la formación y continúa en su hacer, se procura capacitar a técnicos competentes para comprender dinámicas sociales e institucionales en constante cambio, y propiciar acciones educativas que amplíen las oportunidades de promoción social y acceso a la cultura del sujeto de la educación” (TUES, FED. Uncuyo, 2015)

Teniendo este marco, cuando la primera cohorte iniciaba el último trayecto del espacio curricular Praxis, en la definición del Programa y su correspondiente evaluación, como equipo docente tomamos el desafío de proponer la Sistematización de experiencias como trabajo final. Valiéndonos de la vinculación personal y profesional con la tarea de sistematizar tanto en la propia formación de grado (Trabajo Social) como en la práctica política sostenida, vimos una magnífica oportunidad para construir (y recuperar) saberes desde la Educación social.

La Praxis debería constituir ese espacio de ensayo del oficio, de construcción del quehacer y del propio modo de ser educador/a. Los/las estudiantes realizan Praxis desde el primer al tercer año, tomando como centralidad la vinculación y reconocimiento de los/las sujetos/as, con apertura a lo novedoso en múltiples contextos, transitando por diversas organizaciones y movimientos sociales o en instituciones del Estado en el marco de las políticas públicas, así como en la Universidad en el ámbito de la extensión o la educación en contextos de encierro, siendo parte de equipos multidisciplinarios con el fin último de construir aquello de *lo educativo*, que da sentido a la misma. Es por ello que este trayecto curricular se constituiría como espacio de reflexión y síntesis, de integración de conocimientos y herramientas metodológicas desarrollados a lo largo de toda la formación (de hecho, para rendir y aprobar la Praxis las /los estudiantes deben haber rendido la mayoría de los espacios curriculares contemplados en la formación).

Sin embargo, hacía falta un dispositivo que permitiera recuperar aprendizajes y dotar de herramientas de análisis a todo el recorrido. En efecto, ¿cómo hacer para que esas experiencias de formación puedan ser recuperadas? ¿Cómo aportar a la consolidación de aprendizajes y reflexión sobre la propia profesión? ¿Cómo hacer valer los saberes que circulan en las experiencias educativas que las/los estudiantes movilizaron en sus prácticas? ¿Cómo recuperar las voces de los/as sujetos/as de la educación social?

Una ampliación curricular en la profesionalización de la Educación Social

La sistematización de experiencias irrumpe en América Latina en el marco de procesos sociales, políticos y culturales que pusieron en cuestión la lógica de interpretación colonial y subordinada sostenida. Se gesta así, en el fragor de movimientos sociales y políticos una ruptura de paradigmas conceptuales como producto del esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad. En conjunto con otras líneas críticas de acción/ reflexión de la práctica se introduce en la escena del debate educativo latinoamericano como una nueva modalidad de producción de conocimiento: las reflexiones provenientes no de teorías o parámetros predefinidos, sino surgidas del encuentro entre sus protagonistas, quienes aportan una mirada crítica a las experiencias vividas, reales y en construcción en las cuales participan. De esta forma se pone de manifiesto una nueva vinculación entre teoría y práctica: en lugar de aplicar en la práctica lo que se había formulado previamente en la teoría, se construyen aproximaciones teóricas teniendo como punto de partida la sistematización de las experiencias. (Jara, 2015)

Oscar Jara (2018) define a la sistematización como “aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y cómo lo hicieron de ese modo.

La sistematización de experiencias produce los conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires) comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con perspectiva transformadora”. (Jara, 2018: 62)

A su vez, el filósofo y educador popular Marco Raúl Mejía (2015) refiere a que “se trata de un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos”. (Mejía, 2015: 8)

No obstante, en este trabajo el hincapié está puesto no tanto en su desarrollo conceptual y metodológico sino en el aporte que significó para una práctica de formación académica: el ejercicio de sistematización de experiencias de la Praxis de estudiantes de la TUES que finalizan su carrera.

No está demás decir subrayar la importancia de la práctica concreta en la definición del perfil y la identidad profesional de nuestros/as estudiantes. Coincidimos con Débora Kantor y Paola Rubinsztain (2020) quienes argumentan sobre la relevancia de las experiencias educativas de las prácticas profesionalizantes en la consolidación del propio perfil experto, definiéndolas como “espacios de socialización y de transmisión de herencias y legados que moldean el vínculo de las/los estudiantes con la actividad profesional y producen efectos en el plano identitario”.

Las prácticas son estructurantes y podemos decir que permanecen en el tiempo personal de los/las sujetos/as en formación como una de las marcas más potentes en lo que se refiere a la constitución de su identidad profesional. Así como la práctica social estructura –en palabras de Bourdieu- el *habitus*, la práctica pre profesional estructura el *habitus* disciplinar.

Buscamos resaltar la importancia que tiene la práctica en la constitución de un pensamiento colectivo, de un hacer educación social en el contexto mendocino y poner de manifiesto que sólo quiénes, en su instancia de formación universitaria como educador/a social, conocen, pueden describir y analizar profundamente sobre su particular realidad y experiencia para luego transformarla; ese es el gran aporte del trabajo de sistematizar la propia experiencia.

A continuación, exponemos parte de los avances a los que fuimos arribando en la tarea de acompañar la sistematización de experiencias de Praxis, des-

de tres nudos analizadores diferentes, tentativos y propuestos para continuar la discusión.

El trabajo de escribir (narrar) una experiencia educativo social

La tarea del registro de la práctica, como instrumento metodológico, pretende reflejar el punto de vista de su autor/a sobre los procesos más significativos que va transitando. De forma periódica, registrar sensaciones, percepciones, preguntas, ideas que se van construyendo en el vínculo con múltiples sujetos/as, favorece el dar (se) cuenta de lo que va sucediendo en la práctica. Promueve señalar las conexiones entre conocimiento práctico y disciplinar que implica la toma de decisiones más fundamentada. Así también, el registro busca hacer explícito los propios dilemas de la práctica.

En tal sentido, ser rigurosas/os en el registro de la propia experiencia es parte del aprendizaje que vamos construyendo, es a partir de la escritura de la práctica donde cada quién decide qué tomar y qué dejar afuera del relato, se expone la subjetividad y singularidad de quien escribe. Aparece así la mirada del/la protagonista en el camino de formarse como educador/a, posibilitando la revisión de su práctica y la reflexión sobre ella.

En la propia tradición de latinoamericana de la Sistematización de experiencias, ligadas a la Educación Popular, Marco Raúl Mejía enfatiza que toda práctica está constituida de líneas de fuerzas, que no van en una sola dirección, sino que conforman múltiples direcciones y caminos y que, por ese carácter contradictorio, en ocasiones produce la complejidad de una realidad que aparece diferenciada frente a cada uno de los actores. Una de las tareas fundamentales de la sistematización va a ser la posibilidad de visibilizar esas líneas de fuerza que están presentes en la práctica, y su desarrollo es permitir dar cuenta de aquellos elementos que sorprendieron y se constituyen en recreación de esa realidad. (Mejía, 2015: 151)

Dicha complejidad debiera ser transitada lo más conscientemente posible, dado su importancia en la construcción de la identidad profesional. Quienes argumentan sobre la relevancia de las experiencias educativas de las prácticas profesionalizantes en la consolidación del propio perfil experto, definiéndolas como “espacios de socialización y de transmisión de herencias y legados que moldean el vínculo de las/los estudiantes con la actividad profesional y producen efectos en el plano identitario”. (Kantor y Rubinsztain (2020, 19).

Estas autoras, en su trabajo de investigación, explicitan cómo en la práctica los/las educadores/as sociales despliegan una serie de destrezas, conocimientos y habilidades para explicar su oficio, dado que en el encuentro con otros/as, toca negociar lo que se espera o requiere de ellos/os. Allí se ven en la tarea de “amalgamar y diferenciar lo propio de lo ajeno” en el plano de lo educativo social. Esas

negociaciones (tensiones, concesiones) en la construcción del oficio son instancias de aprendizaje y constituyen parte en la construcción de una identidad que va desplegándose.

Mirar como quien mira con una lupa para comprender

En el proceso de sistematizar la experiencia existe un primer momento que implica recuperar el registro para volver a esa experiencia y analizarla, intentar recrear la práctica descifrando qué pasó y por qué sucedió de esa forma y no de otra, quiénes participaron, cómo lo hicieron, qué factores favorecieron el proceso y cuáles funcionaron como obstáculos.

Así como indica Mejía “para volverse vida, la sistematización de experiencias requiere mirar hacia las prácticas educativas constatándolas con aquello que se encuentra en la base de las mismas: sus fundamentos y soportes”. (Mejía, 2015:8)

Lo que acontece en la sistematización de la praxis educativo social, requiere de cierta distancia y de un tiempo particular para abrir un proceso de reflexión en el que la pregunta por lo educativo nos lleva a ir más allá de la experiencia singular y concreta.

Al decir de Jara, en la tarea de sistematizar experiencias hay un ejercicio teórico; en tanto que es un esfuerzo que formula categorías, clasifica y ordena elementos empíricos hace análisis y síntesis inducción y deducción obtiene conclusiones y las formula como pautas para su verificación práctica la sistematización relaciona los procesos inmediatos con su contexto confronta el quehacer práctico con los supuestos teóricos que lo inspiran. (Jara, 2012: 116)

Sin embargo, detenerse en la experiencia es también un imperativo. Como explicita Jorge Larrosa (2003) no es lo que pasa sino lo que nos pasa. Aquello que nos pasa, aquello que no nos deja ser indiferente, aquello que nos transforma. La experiencia no es lo que pasa sino lo que hacemos con aquello que nos pasa. Es el proceso de ir nombrando, de ir dando significado, construyendo sentido a lo que vivimos, lo que nos llega, lo que nos conmueve, lo que nos afecta, lo que nos mueve. Para que este proceso pueda tener lugar, para que podamos dar significado, construir sentido, encontrar palabras, es necesario realizar un trabajo, un trabajo de pensamiento. Comprender el momento de lectura crítica y analítica, buscando la interpretación de la experiencia, como parte de un proceso de sistematización, es acercarnos a una posibilidad de descubrir su sentido, o permite más acabadamente “construir” su sentido.

Por otra parte, es importante otro punto a tener en cuenta en el análisis de este dispositivo metodológico es el hecho de que la voz que se construye en el proceso de sistematización de experiencias no corresponde a un sujeto/a individual.

El requerimiento para la acreditación del espacio curricular Praxis si bien

es un trabajo de carácter individual apelamos al sentido dialógico *per se* del proceso de sistematizar, que se da con otros, tanto los/las sujetos/las de la experiencia, como con compañeros/as del grupo y las lecturas y encuadres que van apareciendo en ese diálogo constante.

El trabajo de sistematización ha tenido siempre una pretensión colectiva y participativa, pues no está concebido como un esfuerzo aislado unipersonal principalmente porque busca retomar todos los aportes realizados en la práctica, donde se sintetizan las múltiples relaciones existentes.

Por último, la narración de la experiencia y el reconocimiento del registro como trabajo analítico permite que los /las educadores /as sociales empiecen a percibirse como productores de un tipo específico de conocimiento de gran valía, que entiendan su labor como un trabajo especializado. Este es un legado importante de la Educación Popular: dejar de tomar al conocimiento como objeto de consumo, anular su ajenidad con respecto a los/las sujetos/as de la práctica educativa.

La inexcusable necesidad de tomar postura

“La recuperación del sujeto como un sujeto erguido, es decir, un sujeto constructor, que se entiende a sí mismo en el ámbito de una realidad dada como ante una realidad construible, que se puede potenciar desde el presente y que se debe y puede potenciar no solamente desde el gran conocimiento acumulado”. (Zemelman, 2005:120)

La educación como acto político supone en primer lugar una actitud de reconocimiento del otro, antes que nada, aún de conocerlo. Lo reconozco como un sujeto igual a mí, a la vez que diferente. Igual desde nuestra condición compartida de ser humanos, de ser sujetos; la igualdad entonces la entendemos como punto de partida. Diferente, en tanto otro, otro que nos resulta enigmático y muchas veces extraño, pero en el cual depositamos nuestros deseos de que emerja lo inédito.

No dimitir, no renunciar al carácter político de nuestra práctica hoy y cada día de nuestra existencia como educadores/as, pues quien niegue que la educación es una práctica esencialmente política está renunciando a una característica fundamental de la educación y seguramente, operando de forma ingenua, desprovista de sentido, al decir de Gentili (2008) “el espacio de la política es el espacio de la lucha por los sentidos”.

¿Cómo dar lugar a que aparezcan estas múltiples realidades sociales con sus contradicciones y heterogeneidad? ¿Cuál es el horizonte ético político de la práctica de la Educación Social?

El ejercicio de la profesión educativa en los tiempos que corren requiere de activar competencias y potencias de acción y pensamiento. Implica estar disponibles, atentos a las lógicas en la que se desarrollan las prácticas, activos en

la producción y transformación del ejercicio profesional. Violeta Núñez (2002) señala que “se trata de desplegar una mirada que detecte y trabaje con la complejidad, el educador no elige la realidad en la que le toca actuar, pero si elige la posición que decide tomar frente a ella”. Es oportunidad para resignificar la propia función educativa.

La sistematización de experiencias es una posibilidad de visibilizar las acciones educativo sociales, grupos y personas implicadas en el proceso que le da forma. Con el transitar de las primeras cohortes, la vinculación de grupos de estudiantes con diferentes organizaciones sociales e instituciones ha sido sumamente enriquecedora y siempre conlleva actualización de temas de debate en las instancias de co visión/ supervisión de la praxis.

La modalidad de definición de los centros de praxis en cada trayecto se ha ido construyendo en el tiempo de formación. En un primer momento se presentaron algunas alternativas de lugares vinculados a los inicios de la TUES, luego fueron los/las propios/as estudiantes movilizados/as por sus intereses por conocer o a partir de sus prácticas políticas sugieren al equipo de docentes de Praxis otros espacios para realizar la práctica. Tal es el caso de organizaciones o movimientos sociales que trabajan en diversos territorios movilizando la comunidad.

También se va construyendo un requerimiento entre algunas organizaciones e instituciones estatales que valoran la tarea de educadores/as sociales y se postulan como centros de praxis, por ejemplo, en ámbitos educativos o de promoción de derechos como las Áreas municipales de Niñez, en la atención de personas con discapacidad o con adultos/as mayores, o ámbitos vinculados a la cultura.

En los espacios de salud surge el interés por sumar la experticia de la Educación social en sus enfoques integrales. Surgen experiencias en el tratamiento de la violencia hacia las mujeres o en dispositivos de atención de salud mental.

Uno de los espacios que se ha sostenido desde los inicios de la carrera como centro de praxis es el de la educación en contextos de encierro, en el ámbito de las medidas alternativas para las infancias o en el sistema penal y el PEUCE (Programa de Educación Universitaria en Contexto de Encierro).

Otro espacio recurrente es la escuela y los programas que se desarrollan vinculados a actividades socioeducativas, aparecen experiencias en las escuelas primarias y la necesidad de proponer recreos sostenidos desde una práctica lúdica o proyectos de vinculación interinstitucional entre escuelas de diferentes contextos y también en las escuelas secundarias en relación al fortalecimiento de espacios de organización de estudiantes.

Con el acumulado de haber transitado las primeras cohortes podemos mencionar algunos lugares que se seleccionan con mayor recurrencia y nos convocan a preguntarnos por la implicancia de la Educación social. Surge la necesidad de una revisión minuciosa del programa general de Praxis tanto para acom-

pañar la práctica pre profesional como para posibilitar la construcción de esa demanda de educadores sociales en el medio y la generación de un dispositivo institucional con participación de estudiantes para visibilizar la Tecnicatura Universitaria en Educación Social en diferentes ámbitos del campo laboral.

Ahora bien, todos estos elementos nos invitan a subrayar la transformación como horizonte ético político de la Educación Social, asumiendo que no es posible la neutralidad ni la pasividad en un proceso educativo que busca cuestionar las realidades que se nos presentan como dadas e inmutables, y las interpretaciones que tenemos de ellas son resultado de imposiciones ideológicas que alienan e inmovilizan a las personas frente a los problemas que les afectan.

En consonancia con lo expresado por Alfonso Torres Carrillo (2016), quien sostiene que cualquier acción educativa popular debe partir de una actitud intelectual y moral crítica frente al contexto, dicha actitud implica sensibilidad al contexto, afirmamos que tanto las decisiones tomadas en la propia praxis como la definición del sentido de la sistematización, el para qué de la misma, conlleven un criterio de transformación.

Desde el inicio de la carrera, podemos observar cómo se va ampliando y diversificando el campo de acción de la educación social a modo de mapeo de la demanda, a su vez que educadores/as sociales van construyendo un corpus de experiencias que a partir de un minucioso trabajo de sistematización y promueven nuevos aprendizajes.

A modo de cierre

Finalmente, enunciaremos aquellas líneas que consideramos más significativas y las cuales invitamos a otros/as a continuar ampliando.

En la tarea de acompañar el proceso de Sistematización de experiencias educativos sociales de la TUES:

- Podemos reconocer en los trabajos escritos una serie de elementos que van haciendo al acervo de la profesión.
- Para comprender cómo sucede la acción educativa de educadores/as sociales en la vinculación entre sujetos/as y propuestas organizacionales e institucionales en diversos contextos debemos acercarnos a sus propios relatos de experiencias.
- En el registro documentado identificamos ejes de discusión y reflexión acerca de posicionamientos institucionales respecto a temas específicos, que promueven aprendizajes y propuestas novedosas.
- Conseguimos analizar contextos e identificar áreas de oportunidad y visibilizar una demanda que construye el campo de la Educación social.

Bibliografía

- JARA HOLLIDAY, O. (2012) “La Sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles”. San José, CR: Centro de estudios y publicaciones Alforja. CEAAL, Intermon Oxfam
- JARA HOLLIDAY, O. (2020) “La Educación Popular Latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas” 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo EdUnLu, Editorial de la Universidad de Luján.
- KANTOR, DÉBORA Y RUBINSZTAIN, PAOLA. (2020) Las prácticas profesionalizantes que se implementan en las carreras del ISTLyR: impacto sobre el ejercicio profesional de lxs graduadxs y sobre los campos ocupacionales afines a sus perfiles de egreso. Buenos Aires. Departamento de Investigación institucional del ISTLyR, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- MEJÍA, M. (2015) “La Sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica desde la propuesta para sistematizar la experiencia de Habilidades para la Vida”. Ecuador. Ed Movimiento Fe y Alegría.
- NÚÑEZ, V. (2002) “La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social” Barcelona: Gedisa,
- PLAN DE ESTUDIOS DE LA TECNICATURA UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN SOCIAL, (2015) FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO.
- RIVAS DÍAZ, J., (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zelman y Estela Quintar. Revista Interamericana de Educación de Adultos 27 (1), 113-140.
- TORRES CARRILLO, A. (2016) Educación Popular y movimientos sociales en América Latina. Buenos Aires. Biblos.

A (falta da) educação social em centros de acolhimento de crianças: desafios profissionais no Brasil

VERÔNICA REGINA MÜLLER, PAULA MARÇAL NATALI,
E CLÉIA RENATA TEIXEIRA DE SOUZA

*Quando, seu moço, nasceu meu rebento, não era o momento dele rebentar
Já foi nascendo com cara de fome e eu não tinha nem nome pra lhe dar
Como fui levando, não sei lhe explicar fui assim levando ele a me levar
E na sua meninice ele um dia me disse que chegava lá
Olha aí, Olha aí, Olha aí, é o meu guri, olha aí Olha aí, é o meu guri*

Chico Buarque

Introdução

A educação social no Brasil tem avançado em alguns aspectos e em outros ainda não. No quesito da regulamentação da profissão (PL 2941/19), é notório o seu avanço. Para que exista a profissão do/a educador/a social regulamentada no Brasil, é necessário que o projeto de lei seja aprovado em seis comissões do Congresso Nacional, três do Senado e três da Câmara dos Deputados. Nos volumes anteriores desta coleção - 2016, 2017, 2019, 2021- fomos registrando o andamento das aprovações e exatamente no dia deste escrito (13 de junho de 2023), a proposta encontra-se na pauta da sexta e última comissão. (*Ver tabela na página seguinte*)

A profissão de educador/a social existe de modo oficial no Brasil desde 2009, mas regulamentá-la é importante para que as instituições comecem a oferecer cursos de formação universitária de educação social, bem como, passe a existir o incentivo concreto a que jovens vislumbrem a possibilidade de serem profissionais realizados nesta área. O ganho em futuro próximo, se situa nos sujeitos da educação social que receberão ações dos profissionais embasadas no conhecimento técnico e científico da psicologia, antropologia, sociologia, política, pedagogia social, entre outros.

Tabela 1. Comissões e anos das aprovações do PL 2941/19

Comissão de Constituição e Justiça- Senado	2015
Comissão de Educação, Cultura e Esporte- Senado	2016
Comissão de Assuntos Sociais - Senado	2019
Comissão de Educação - Câmara dos Deputados	2022
Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público - Câmara dos Deputados	2023
Comissão de Constituição e Justiça- Câmara dos Deputados	Em pauta

Outro aspecto que aponta a ainda incipiente presença no mundo científico, mas sem dúvida a expansão da educação social brasileira, é o surgimento dos seis primeiros grupos de pesquisa nomeados com a terminologia educação social a partir do ano 2000, entre os mais de 30 mil inscritos no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico -CNPQ do Ministério da Ciência e Tecnologia.

Tabela 2. Grupo, Instituição, Ano de criação

Infâncias, Adolescências, Juventudes e Educação social	Universidade Estadual de Maringá- Paraná	2004
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Social - GEPES	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	2014
Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social - NUPEPES	Universidade Estadual de Ponta Grossa- Paraná	2014
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Social em Saúde	Universidade Estadual de Maringá- Paraná	2015

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Social	Instituto Federal do Paraná	2016
Humanize - Grupo de Pesquisa sobre História, Educação Social e Vida Cotidiana	Universidade Federal de Rondônia	2020

Fonte: http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf A autoria: autoras

Citados alguns aspectos positivos da existência progressiva da educação social no contexto brasileiro, vamos nos dedicar neste escrito, a apresentar e analisar outra de suas manifestações, que têm nos preocupado e demandado incidências práticas, registros, sistematizações, estudos e reivindicações políticas. Nos referimos à realidade educativa de centros de Acolhimento de Crianças, que são obrigatórios desde 1990 pelo Estatuto da Criança e do Adolescente:

Os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes integram os Serviços de Alta Complexidade do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), sejam eles de natureza público-estatal ou não-estatal, e devem pautar-se nos pressupostos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, da Política Nacional de Assistência Social; da Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS, da Norma Operacional Básica do SUAS e no Projeto de Diretrizes das Nações Unidas sobre Emprego e Condições Adequadas de Cuidados Alternativos com Crianças (Brasil, 2009, p.17).

No texto lançamos mão de duas experiências de extensão universitária dentro das instituições representativas do Serviço de Acolhimento de Crianças e Adolescentes, uma em Naviraí (Mato Grosso do Sul) e outra em Maringá (Paraná). As duas práxis são orientadas pelos princípios filosóficos do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente da Universidade Estadual de Maringá (PCA - UEM), baseadas em autores como Paulo Freire, Violeta Nuñez, e, entre outros, na produção de dissertações e teses de pesquisadores do Programa, em autores/as desta coleção, em educadores/as sociais e pesquisadores/as da Espanha e Portugal, e nas experiências de educação social dos países participantes da Rede Dynamo International- Street Workers Network.

O caso do Projeto Educação Social e Brincadeiras com Crianças e Adolescentes no Serviço de Acolhimento em Naviraí no Mato Grosso do Sul

A educação social no Brasil está presente em diferentes contextos, vem incidindo sua práxis de maneira diversa, e, estar na universidade tem sido muito importante, pois isso representa a possibilidade de irmos discutindo/realizando a educação social e a formação do (a) educador (a) social no contexto universitário enquanto ainda seguem os trâmites para que a formação deste (a) profissional se dê no âmbito do ensino superior.

A brecha pela qual há uns anos vimos atuando com a educação social dentro e fora da universidade é a extensão universitária, que tem nos permitido desenvolver ações tanto de formação quanto de ações diretas na sociedade. Entendemos a extensão universitária como definiu Freire (1983, p.11): “[...] a ação de estender e de estender em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação: estender algo a[...]”, ou seja, a relação de diálogo possível entre a universidade e a comunidade, é a troca de saberes diversos, saberes da academia e saberes populares e essa relação é fundamental para os sujeitos da educação social. “A universidade, através da Extensão, influencia e também é influenciada pela comunidade, ou seja, possibilita uma troca de valores entre a universidade e o meio” (Silva, 1996, p. 1).

Na cidade de Naviraí, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por meio da extensão universitária, desenvolve-se um projeto desde o ano de 2019. O Projeto Educação Social e Brincadeiras com Crianças e Adolescentes existe desde 2014, porém na cidade de Naviraí, há quatro anos. Os participantes têm a experiência de acessar na prática e na teoria conteúdos da educação social e “esse contato pode contribuir na promoção de novas experiências, troca de conhecimentos e também no enriquecimento das suas formações” (Souza, 2021, p.49), e, com isso, vão forjando o conhecimento e se formando em educação social.

O nomeado Projeto de Extensão tem como fundamentação uma metodologia pautada nos princípios do PCA-UEM, denominada de metodologia lúdico-político-pedagógica (Müller; Rodrigues, 2002). “[...] Ou seja, a prática pretende inserir, no cotidiano do público, por meio das brincadeiras, a formação política, a conscientização social e a viabilidade de construção e mudança de seus contextos” (SOUZA, 2022, p. 50). Seu desenvolvimento vem acontecendo desde o segundo semestre do ano de 2021 na casa de acolhimento de crianças e adolescentes da cidade de Naviraí, denominada de Lar Menino Jesus. O Lar da Criança, como chamamos, foi fundado em 1988 com a proposta de acolhimento de crianças e adolescentes em situação de violação de direitos e segue a tramitação

via autoridades competentes, sendo uma ação que pertence ao Serviço de Alta Complexidade do SUAS- Sistema Único de Assistência Social.

O Lar é uma instituição público-privada sem fins lucrativos, é mantido pelo apoio da comunidade, por meio de promoções e eventos realizados pela própria instituição e, ainda, pelo recebimento de subsídio da prefeitura através de convênio e de algumas outras instituições da rede privada que são parceiras. A instituição é constituída por uma diretora, uma coordenadora geral e as cuidadoras que se dividem em diferentes áreas, como por exemplo, a que cuida da lavanderia, a cozinheira, a da limpeza e as que têm cuidados diretos com a rotina das crianças. Nenhuma das pessoas que atuam na instituição tem formação específica na área da educação social, da educação ou serviço social e tampouco são concursadas. A experiência que todos ali têm, vem da prática, pois muitos estão há anos neste serviço e, na maioria, não têm ensino médio completo.

Em função de sua importância, o educador/cuidador e a família acolhedora devem ter clareza quanto a seu papel: vincular-se afetivamente às crianças/adolescentes atendidos e contribuir para a construção de um ambiente familiar, evitando, porém, “se apossar” da criança ou do adolescente e competir ou desvalorizar a família de origem ou substituta. O serviço de acolhimento, não deve ter a pretensão de ocupar o lugar da família da criança ou adolescente, mas contribuir para o fortalecimento dos vínculos familiares, favorecendo o processo de reintegração familiar ou o encaminhamento para família substituta, quando for o caso. Esporadicamente a instituição recebe o acompanhamento de assistente social e psicóloga da rede municipal, estas profissionais assistem o trabalho com as crianças e a relação com a família para irem verificando o processo de reintegração familiar (Brasília, 2009, p.53).

É interessante perceber que as pessoas que atuam na instituição a entendem como uma casa, ou lar mesmo, e, por vezes, expressam que a tarefa ali é de atuarem para manter essa rotina. As cuidadoras têm uma postura fraternal e afetiva, o que é importante nesta relação, porém não há um(a) educador (a) com formação, até porque a responsabilidade de contratação é por parte da própria instituição, ou seja, não há concurso para atuar na instituição, os contratos são via consolidação das leis do trabalho (CLT).

Diante da situação de que as cuidadoras não possuem uma formação mínima no âmbito da educação ou serviço social, o que vivenciamos na ação do projeto, todos os sábados por duas horas, vem nos servindo de dados importantes para irmos atuando aos poucos com orientações, trocas de informações e saberes, que mesmo em pouco tempo, uma vez por semana, acreditamos que tem

contribuído para que as crianças possam ir acessando conhecimento sobre seus direitos, sobre princípios importantes na relação e situação de acolhimento.

Com as cuidadoras ainda não há a construção de um vínculo que permita a contribuição no processo de formação, mas esse também é um importante objetivo da ação do projeto. Atualmente o Lar está com sua lotação máxima de crianças e adolescentes, sendo 21 meninos e meninas que variam na idade de 7 meses (um bebê) até 13 anos. São 8 meninos e 13 meninas. Em geral se indica na lei que estas instituições de acolhimento atendam no máximo 25 crianças e adolescentes para que não se perca a ideia de um ambiente minimamente familiar.

As principais dificuldades que se encontram naquele ambiente são, por exemplo, em cumprir com o combinado de que estamos todos os sábados para brincar com as crianças, eventualmente, ao chegarmos nem todas as crianças estão “liberadas” para brincar, pois por motivos que às vezes não conhecemos, a criança não está autorizada a brincar. Ao especularmos com as próprias crianças descobrimos que as que não vêm brincar estão dormindo, o que ocorre porque a cuidadora quer manter a rotina da semana também aos finais de semana e isso impede que a criança esteja na atividade do projeto.

Em outros momentos também acontece das crianças serem impedidas de brincar porque houve algum desentendimento entre elas e a cuidadora entende que não poderão participar da atividade. Outra questão, é que na relação da casa, usam como meio de educar as crianças o termo “castigo”, então, se a criança ou adolescente não cumpre com os combinados, “fica de castigo”. Todos esses aspectos evidenciam a necessidade de formação por parte da equipe, pois atuar no contexto de acolhimento, é atuar em um espaço educativo, e, como já entendemos “As experiências das crianças fora do ambiente escolar também se configuram como de aprendizagem, daí a importância de uma formação adequada para os educadores sociais” (Müller; et al, 2010, p.446).

Acreditamos que, devido à realidade local ainda ter um entendimento de que o contexto do serviço social está fortemente pautado no âmbito da assistência, não há preocupação com a formação educacional dos profissionais que atuam no contexto do acolhimento de crianças e adolescentes.

Os educadores e educadoras, estudantes da universidade e participantes do projeto vêm percebendo e registrando estas questões e tem sido um importante desafio para o projeto contribuir no processo de formação das cuidadoras que estão no dia a dia da rotina do acolhimento, e, ainda garantir o direito de brincar das crianças nas incidências do projeto. Aqui se faz necessário ampliarmos o entendimento de educação para além das instituições escolares, pois enquanto projeto já vimos aprendendo e sabemos que “O indivíduo socializa-se dentro e fora da instituição escolar e, por isso, a educação social deve efectuar-se em todos os contextos nos quais se desenvolve a vida do ser humano” (Díaz, 2006, p. 92).

As incidências do projeto de extensão na instituição de acolhimento tem sido importante processo de formação para seus participantes, para as crianças e para as cuidadoras da instituição, e, validamos essa importância de estarmos lá a partir do que vimos percebendo nos registros semanais que fazemos. Com isso compreendemos cada vez mais como se faz necessário o fortalecimento do vínculo dessa relação universidade e comunidade para a potencialização da educação social.

○ Caso do Projeto Brincadeiras no Serviço de Acolhimento de Crianças em Maringá no Paraná

No ano de 2022, iniciamos um trabalho de educação social em um Centro de Acolhimento infantil na cidade de Maringá-PR, este foi assumido a partir do desenvolvimento de um projeto de extensão universitária denominado “Brincadeiras com Meninos e Meninas de/e nas Ruas”. O projeto já tem suas ações educativas consolidadas no município e região, haja vista sua trajetória de mais de 25 anos no município e inserção em diferentes bairros e contextos, como por exemplo, no Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente da cidade.

O Projeto Brincadeiras tem como objetivo principal oportunizar educação social a crianças e adolescentes com direitos violados, por meio de uma estratégia lúdico-político-pedagógica, e neste processo realizar intensa formação para os participantes do projeto na área dos direitos das crianças e adolescentes, ludicidade, educação social, política, entre outros temas que saltam das demandas presentes na comunidade, na cidade e grupo social com quem se trabalha. O projeto almeja então,

[...] realizar brincadeiras que contribuam para uma maior relação entre a criança e a cultura popular e, ainda, estimular estudos e pesquisas multidisciplinares na área da infância e da adolescência, divulgando a realidade das crianças e adolescentes com direitos violados, sensibilizando os acadêmicos e a comunidade externa envolvidos no projeto e a sociedade em geral sobre a problemática das crianças e adolescentes e dos direitos humanos (Paiva, et al 2020, p.63).

A transdisciplinaridade (Mager, et al 2011) suleia a atuação do projeto de extensão, quando conhecimentos de diferentes áreas se fundem em um processo de produção de conhecimento que visa desenvolver categorias basilares para a incidência que ocorre com as crianças. No caso específico aqui descrito, todos os sábados no período da tarde, durante 6 meses, em um trabalho realizado junto às crianças inseridas naquele momento em um centro de acolhimento.

O processo formativo desenvolvido junto aos participantes do projeto é composto de grupos de estudos e planejamentos semanais orientados pelas docentes coordenadoras do projeto, e, nesses momentos são desenvolvidos estudos teóricos acerca das temáticas pertinentes à ação educativa com as crianças. Ainda, são discutidos os relatórios semanais produzidos por cada participante sobre a incidência da semana anterior. Neste movimento entre estudos e reflexão intensa sobre a incidência, são definidas estratégias de planejamento e ações no município com os/as participantes do projeto de extensão.

Toda a dinâmica de incidência e estudos é possível, entre outros motivos, devido a que o Projeto está inserido em um contexto institucional mais amplo, pois faz parte de um programa de extensão universitário, o Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA, que é composto por diversos outros projetos, todos relacionados aos temas da infância e direitos, e tem suas atividades alicerçadas na Doutrina da Proteção Integral da infância, adolescência e juventude incidindo em diversas frentes de trabalho em busca da garantia de direitos e melhoria da vida desta categoria geracional.

O Projeto, em sua trajetória desde 1997, esteve em 3 comunidades no município de Maringá e região (com permanência de 7 anos, em média, em cada local) e no ano de 2022, foi desenvolver suas atividades em um ambiente institucionalizado e garantido pela política pública municipal, um centro de acolhimento infantil

A aproximação com a política pública municipal ocorreu tanto por uma demanda do serviço de acolhimento que estava em busca de um projeto para trabalhar direitos com as crianças acolhidas e realizar formação com os trabalhadores, quanto da universidade que, naquele momento, não tinha como transportar os participantes para a ação no bairro. Depois de diversas reuniões com os gestores municipais, elegeram-se três frentes de trabalho: a atuação direta com as crianças e adolescentes, a realização de um curso de extensão para os trabalhadores da instituição e a construção, a partir deste curso, de um projeto pedagógico conjunto para o serviço municipal.

As atividades educativas no Acolhimento infantil iniciaram em julho de 2022, com uma metodologia lúdico-político-pedagógica aos sábados à tarde até dezembro do mesmo ano, somando 20 incidências junto às crianças e adolescentes. O cotidiano educativo vivido priorizou o diálogo, as brincadeiras e a participação social infantil (Müller e Rodrigues, 2002). No trabalho desenvolvido no acolhimento convivemos com as crianças, mas também com os trabalhadores que lá atuavam, e, naquele tempo, a equipe era composta por uma assistente social (que era a diretora da instituição), uma psicóloga, equipe operacional, cuidadores e educadores de base, em um sistema de turnos.

A relação entre as práxis realizadas com as crianças, os relatórios destas,

analisados semanalmente, e, o curso de extensão que os educadores do serviço iniciaram com a universidade (PCA-UEM), nos leva a uma triangulação de dados que possibilita apontar entraves e avanços na esfera do acolhimento infantil no município em relação a profissionalização.

Partimos da premissa de que o serviço de acolhimento está oficialmente enquadrado nos atendimentos de alta complexidade do Sistema único da assistência social, sendo assim, exige, para atender seus objetivos e metas, profissionais extremamente qualificados para executar suas tarefas, isso é o que se espera em um ambiente profissional com características complexas. Entretanto, o cenário desvela que não se exige para ingressar nessa atuação junto às crianças conhecimentos pertinentes a tarefa educacional a ser desenvolvida, como por exemplo, conhecimento da rede de atendimento municipal, do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e diretrizes nacionais referentes ao acolhimento, atuação dentro de um projeto pedagógico, concepções de infância, noções mínimas de psicologia, antropologia e sociologia, e nem metodologias educativas de trabalho com essa categoria geracional.

O concurso feito pelo município e o direcionamento dos profissionais estabelece a formação mínima de ensino médio para a atuação no acolhimento infantil, o que se apresenta como uma contradição inerente às próprias ações exigidas para o cargo e que, com uma formação mínima em ensino médio, não está contemplada.

Podemos elencar diversos estudos e pesquisas (Natali e Müller, 2021; Rodrigues, 2021, Souza e Müller, 2021, Bauli e muller, 2020, Labigalinni, 2021) que se debruçam sobre a necessidade das ações da educação social serem desenvolvidas por profissionais que tenham ensino superior e que para além deste, estejam em um processo permanente de formação na educação social.

Outro entrave refere-se à condição de trabalho dos profissionais da educação do acolhimento, são condições precárias que incidem diretamente na qualidade do serviço ofertado às crianças acolhidas. Salários baixos para um exercício profissional tão complexo, excesso de exigência de cumprimento de horas extras, equipes reduzidas e escassas oportunidades de processo formativo. Exemplificam-se as condições difíceis de trabalho, quando, o projeto estabelecido com a direção da instituição, que contemplava um curso de extensão para formação em educação social com os professores do PCA/UEM e AESMAR¹, não foi concluído, pois, os trabalhadores do acolhimento infantil não conseguiam estar no curso de forma satisfatória devido às demandas de trabalho que lhes eram apresentadas durante o tempo de desenvolvimento do curso de extensão na universidade.

Outro problema estrutural grave, é que a política do acolhimento está con-

1 AESMAR- Associação de Educadores/as Sociais de Maringá

templada no âmbito apenas da assistência social. Este é um fator restritivo e que contribui para uma atuação limitada no que se refere à garantia de direitos das crianças, haja vista que a criança como sujeito de direito e sob tutela do município necessita estar atendida e vivenciar seus direitos nas diferentes dimensões ofertadas em seu território. Afinal, o espaço do acolhimento deve propiciar um amparo amplo para as crianças e ser um espaço ético, de educação, cultura, saúde e de possibilidades de vivências alegres e positivas, pois se a criança está em um processo de acolhimento institucional, certamente teve em sua vida, de alguma forma, situações de violação de direitos e este espaço deveria ser de proteção, cuidado irrestrito e sempre, de desenvolvimento humano.

Notou-se nas incidências avanços muito positivos em relação às crianças e sua relação com os educadores quando, por exemplo, elas passaram a frequentar com mais intensidade os eventos promovidos pela equipe de lazer do município e podiam aos finais de semana estar em outros espaços da cidade, brincar, ter contato com arte e também em relação com outras crianças e jovens.

Nas inferências realizadas a partir das experiências de educação social em um acolhimento infantil, apontamos que a atuação do/a educador/a social não pode estar descolada de um processo rigoroso de formação e desta tarefa entendida como profissional.

Educação Social a partir da prática: Aprendimentos e empreendimentos necessários

A partir das experiências comentadas, trazemos reflexões para que sejam levadas às políticas públicas:

○ Acolhimento institucional de crianças e a Assistência Social

É inadmissível que a casa que recebe as crianças em tão franca necessidade do mais pleno apoio, funcione sem a obrigação conjunta das políticas de educação, saúde, cultura, esporte e lazer. Um programa situado na política de Alta Complexidade não pode prescindir de qualquer recurso que venha a contribuir para o melhor cuidado e desenvolvimento das pessoas, que têm em comum, virem à instituição com sofrimentos profundos e recentes. A partir daí nos perguntamos, como se explica que a sociedade oficial possa tratar assim suas crianças? Ressaltamos três aspectos entre tantos outros que complementaríamos as análises.

O capitalismo junto com a filosofia liberal institucionaliza, e portanto, normaliza e normaliza as diferenças de classes, a setorialização de todos os tipos de pessoas e grupos mais ou menos merecedores da vida melhor e pior. Nas institucionalizações de acolhimento de crianças da política pública obrigatória não

existem crianças de classe média ou rica. São todas pobres. E para esses, basta a caridade, um teto público e umas adultas para atendê-las nas necessidades básicas (comer, dormir e ensinar regras a obedecer).

O segundo aspecto a abordar, é a respeito da concepção de criança embutida nas condições concretas de vida oferecidas para elas na instituição. Na Assistência os sujeitos são *usuários de serviços*. Essa terminologia é correntemente utilizada nos documentos e também pelos profissionais da área. A criança enquanto tal não está no centro da atenção do sistema de acolhimento. Se estivesse, teria que ser entendida como uma pessoa, um ser humano em desenvolvimento, um ser social e relacional, constituído de potencial emocional, racional, sentimental, fantasioso, inventivo a ser desenvolvido a cada dia com outras pessoas. E ainda, como um sujeito com direito à educação, saúde, vida familiar e comunitária, esporte e lazer, outros.

Este aspecto conduz ao terceiro, que é justamente a violação, nesses espaços, entre outros, do direito à educação e à cultura, entendidos de forma ampla. Como diz Camors (2012, p.152),

La función educativa es parte de las relaciones sociales intergeneracionales a lo largo de la historia de la humanidad y no es exclusiva de la escuela, que es una institucionalidad que se consolida a partir del siglo XIX; siempre han existido otras formas de acceder al legado cultural de la humanidad que se expresan en institucionalidades diversas y diferentes de la escuela.

O acolhimento institucional é muito mais que um serviço, é um lugar essencialmente educativo onde deve predominar uma perspectiva rigorosamente profissional, culturalista e de promoção dos direitos humanos. *La educación, como acción humana*, nos disseram Folgar, Ramos e Rodriguez (2016, p.105), *se centra en esa posibilidad de tramitar la cultura*”.

Estima-se que no Brasil haja aproximadamente 30 mil crianças em instituições de acolhimento sendo que 33 por cento destas crianças têm até seis anos de idade (Conselho Nacional de Justiça, 2022). O relatório apontou ainda a existência de 2801 instituições exclusivas de crianças e adolescentes. Nenhuma dessas crianças é atendida por educador/a social formado especificamente para exercer sua função na educação social.

○ *Acolhimento e a formação do/a educador/a social*

No Brasil, é urgente avançar na consolidação da atuação do/a educador/a social como um/a profissional da educação e assim, expandir o que se preconiza no acesso à garantia de direitos infantojuvenis. A relação entre a garantia de direitos na ação do/a educador/a social está atravessada pela qualidade do/a profissional ali presente. Reiteramos que a formação especializada e contínua para atuação junto a um serviço de alta complexidade e que pretende, além de garan-

tir direitos humanos, trabalhar o desenvolvimento humano não pode ser feita sem um intenso processo formativo.

A qualidade de um/a profissional da educação e de outras áreas, passa por seus conhecimentos, estudos e profundidade com a qual desenvolve sua tarefa profissional. As aptidões como trabalhadores/as provêm de um sistema formativo o qual ele/ela minimamente deve vivenciar para estar apto/a a ser um/a profissional. A educação social brasileira necessita consolidar seus processos formativos, leis trabalhistas e entidades de classe.

A existência da educação social passa pelo saber, pela aprendizagem, pelo ensino, como nos ensina Puppato (2019, p.136), “Desde nuestra perspectiva, habrá educación social cuando lo que se pone en juego es un saber. El encuentro entre las educadoras y los educadores y los sujetos de la práctica socioeducativa cobran sentido educativo solo cuando uno o varios saberes se ofrecen”. Assim, para a relação educativa acontecer é primário um processo de aquisição de aprendizagens e ensinagens, que tanto melhor será quanto mais profunda e cuidada for a formação profissional.

A realidade das instituições estudadas exibe um distanciamento de conhecimento específico dos adultos que se relacionam com as crianças, mas não só isso, revela a necessidade urgente de formação profissional para atuar naqueles espaços educativos e de garantia de direitos. O Acolhimento é um ambiente educativo de crianças em condições extremas e suas condições desvelam uma grande desatenção e violação de direitos das crianças e adolescentes que lá estão, já que os objetivos e garantias descritas no perfil do serviço exigem uma atuação em rede, com planejamento, estratégias e conhecimento. O cumprimento de tais premissas só é possível com processos de estudos e formação educacional profunda.

A formação dos profissionais que atuam no contexto do acolhimento deve ser permanente, pois a todo momento neste contexto as demandas e complexidades são muitas e diversas. Como preveem as orientações técnicas do serviço de acolhimento de crianças e adolescentes, esta formação deve ser continuada para garantir a qualidade do serviço.

○ acolhimento e as condições de trabalho

Diante do exposto no texto, no que se refere às condições de trabalho impostas aos trabalhadores do acolhimento institucional infantil, podemos afirmar que estes profissionais passam por muitas violações de direitos, iniciando por não terem formação profissional adequada para o exercício profissional e ser deles exigidas tarefas que não estão contempladas no rol de conhecimentos que possuem.

Das condições de trabalho precárias relatadas pelos trabalhadores do aco-

lhimento, fazem parte o excesso de exigência de cumprimento de horas extras, equipe reduzida, desenvolvimento de tarefas que não fazem parte do perfil profissional para o qual estão contratados, entre outros. Tais condições impactam diretamente na qualidade da incidência educativa desenvolvida.

No engendramento destes três elementos apontados acima temos um cenário em constituição que precisa ser revisto se, se busca o desenvolvimento humano neste espaço. O profissional que está com esta tarefa, deve se fundamentar em [...] *generar posibilidades para que el otro se construya a sí mismo, a su modo y para que sume elementos que le permitan entender el mundo en que vivimos y elegir el lugar que quiere ocupar en él* (MORALES, 2012, p.14). Assim, a tarefa, se constitui tão complexa que requisita conhecimentos profundos, planejamento, atitude, exige condições de trabalho, formação e reconhecimento da profissionalização.

A modo de conclusão

O objeto de nossa descrição e análise nos conduz à mentalidade de Simón Rodríguez (biblioteca, 2004) quando no final de 1700 já se referia à educação de forma ampla, reivindicando a educação popular (para todos) e a educação social -que a sociedade fosse constante, em todos os tempos e lugares, educadora. Contrastar tal entendimento com o que se encontra de oportunidade educativa para crianças de determinada classificação, é injusto, desolador e desesperante na sociedade brasileira. Aqui existe um resto social (Nuñez, 1999, p.137)

Nas duas cidades estudadas, conclui-se que a política pública do Acolhimento de Crianças é pobre para pobres. Uma política que se anuncia dentro da complexidade do atendimento não pode partir de uma ação que não atende minimamente às necessidades do público alvo, crianças e adolescentes já em situação de violação de direitos, instaurando uma atitude de “apagar incêndios” e oferecendo um atendimento que muitas vezes viola mais direitos institucionalmente do que fora dele. A urgência de rever este ambiente educativo no Brasil abarca diversos elementos como: a determinação da promoção humana, a prevenção da violação de direitos, construção conjunta de projetos de vida, formação profissional e reconhecimento da complexidade do serviço de acolhimento institucional.

Com as experiências sobre o terreno, constata-se a necessidade emergente da formação do (a) profissional educador (a) social, e ainda, a importante tarefa que a universidade vem desenvolvendo no *enquanto isso*, fazendo e assim contribuindo por meio da extensão universitária com a formação de sujeitos que têm acessado conteúdos da educação social. Contudo, é urgente a regulamentação da profissão para que se criem cursos de graduação em educação social e se capacitem pessoas com qualificação profissional.

O (a) educador (a) social é “um dos responsáveis por disseminar a função social da Educação Social” (Nuñez, 2002). E para isso precisa ter formação, pois o (a) educador (a) social é quem contribui para a garantia de direitos dos sujeitos da educação social. E é assim, bem formado, ciente de suas funções, organizado em sua categoria profissional, que educadores/as são indispensáveis dentro das instituições de Acolhimento da política pública. E para que?

Talvez mais que para que, seja para quem. Para, entre outros, aquele guri de quem fala Chico Buarque.

Referências

- BAULI, R. A.; Müller, V. R. *Educador Social no Brasil: normatização e profissionalização*. Chapecó-SC: Editora Livrologia, 2020.
- BRASIL. *Lei federal nº 8.069*, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2010.
- BIBLIOTECA BÁSICA DE AUTORES VENEZOLANOS. *Simón Rodríguez. Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila, Editores Latinoamericana. 2004.
- BRASÍLIA, MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE A FOME. *Orientações Técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília, 2009. Disponível em : https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento.pdf Acesso em: 20 jun 2023.
- CAMORS, J. *El educador social en Uruguay*. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional. Grupo Magro. Montevideo. 2012.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Unidades de acolhimento e famílias acolhedoras / Conselho Nacional de Justiça*. – Brasília: CNJ, 2022.
- DÍAZ, A. S. Uma aproximação à Pedagogia – Educação Social. In: *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n. 7, p. 91-104, 2006. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/801> Acesso em: 23 jun 2023.
- FOLGAR, L. Ramos, P. Rodríguez, D. Educación Social y el mundo del trabajo: La culminación de estudios como expresión del derecho de la educación, la experiencia de los trabajadores universitarios. In: Camors, J., Folgar, L., Martinis, P., Morales, M., Ramos, P., & Rodríguez, D. (Org.). (2016). *Pedagogía Social y Educación Social/Pedagogia Social e Educação Social*. UMTEC, v. 01.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 17 ed. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra, 1983.
- LABIGALINI, A. P. V. *Educação social e atividades assistidas com equinos: caminhos pedagógicos a trilhar com adolescentes*. 204 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2021. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2021/2021%20-%20ANA%20PAULA%20VILA%20LABIGALINI.pdf> Acesso em: 23 jun 2023.
- MAGER, M. et al. *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados*. Maringá: Eduem, 2011.

- MORALES, M. *¿Qué hacéis vos que yo no haga?* Pistas sobre la identidad del Educador Social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. Anais eletrônicos... São Paulo: Associação Brasileira de Educadores . Acesso em: 28 jun 2023.
- MÜLLER, V. R. ; NATALI, P. M. ; Arruda, Fabiana Moura . *A formação do profissional da educação social: espectros da realidade*. In: XVIII Seminário Internacional: a formação de professores para o Mercosul - Conesul, 2010, Florianópolis. Anais do XVIII Seminário Internacional: a formação de professores para o Mercosul - Conesul, 2010. p. 446-556.
- MÜLLER, V. R.; Rodrigues, P. C. *Reflexões de quem navega na Educação Social: uma viagem com crianças e adolescentes*. Maringá: Clichetec, 2002.
- NATALI, P. M.; Müller, Verônica Regina. *Educação Social no Brasil: formação profissional – Chapecó*: Livrologia, 2021.
- NÚÑEZ, V. *Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Editora Santillana. Buenos Ayres. 1999.
- NÚÑEZ, V. Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales em España. In: Nuñez, Violeta (coord.). *La educación em tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogia Social*. Barcelona: Editora Gedisa, 2002.
- PAIVA, J. S. de; Natali, P. M.; Souza, C. R. T. de. Formação de educadores sociais: a importância da extensão universitária no processo formativo. In: FOERSTE, Erineu, [et al.] (orgs). *Espectros latinos da educação social*. 1. ed. – Curitiba : Appris, 2020. 357 p.
- PUPPPATO, D. D. Las prácticas de la enseñanza en la educación social: encuentros y tensiones desde una perspectiva didáctica. In: AA. VV. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Argentina, Brasil y Uruguay. *Convergencias. Revista de Educación. Pedagogía Social y Educación Social*, v. 02, 4. 2019. Disponível em: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/convergencias/issue/view/184> Acesso em 04 jul 2023.
- RODRIGUES, P. C. *Formação política com crianças: Subsídios conceituais para a práxis da educação social*. 2021. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2021/2021%20-%20PATRICIA%20CRUZELINO%20RODRIGUES.pdf>. Acesso em: 27 jun 2023.
- SILVA, O. D. *O que é extensão universitária?* 1996. Disponível em: <https://www.ecientificocultural.com/ECC3/oberdan9.htm>. Acesso em: 25 jun 2023.
- SOUZA, C. R. T. de. A Educação Social na Extensão Universitária: uma possibilidade de formação para educadores sociais. In: MONTIEL, Larissa Wayhs Trein; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim; PESSÔA, Jeniffer Ribeiro (ORG). *Práticas da docência no Ensino Superior: vivenciando os três pilares da universidade*. Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022.
- SOUZA, C. R. T. de; Müller, V. R.. *Educação Social no Brasil: Avaliação*. 2. ed. Chapecó-SC. Livrologia, 2021.

Educação e trabalho
Educación y trabajo

Para um trabalho decente, uma formação coerente: reflexões curriculares de uma possível graduação plena em educação social

ANTONIO PEREIRA

Introdução

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1999, formalizou a noção de trabalho decente como a possibilidade de o trabalhador ter o direito ao exercício laboral produtivo digno, com salários e garantias trabalhistas que lhe possibilite a dignidade humana. Nesse conceito, convergem quatro objetivos: “1) o respeito aos direitos no trabalho (liberdade sindical, direito de negociação coletiva etc.); 2) a promoção do emprego produtivo e de qualidade; 3) a ampliação da proteção social; 4) e o fortalecimento do diálogo social.” (OIT, 2023, p. 1). Obviamente que a defesa de um trabalho decente requer uma formação coerente para o exercício e a defesa desse trabalho. E quando se trata da profissão de educadores sociais essa é uma máxima necessária e importante, porque são profissionais que exercem uma atividade precarizada em todas as suas dimensões.

Essa questão requer uma reflexão sobre o tipo e concepção de formação necessária para esse trabalhador, que logo vem à tona o tipo de formação, se formação técnica profissional de nível médio, ou formação profissional superior, de graduação plena ou tecnólogo superior, bem como a concepção curricular, se disciplinar ou integrada.

No que diz respeito ao tipo de formação, é preciso levar em consideração a diferença entre a nível médio e a nível superior, cada uma tem objetivos e propostas diferentes no mundo do trabalho, a formação técnica visa uma formação prática profissional, de desenvolvimentos de habilidades para atender as necessidades imediatas do mercado de trabalho, sendo reguladas pela Classificação Brasileira de Ocupações; a formação de graduação plena ou tecnólogo superior intencionam uma formação profissional ampliada e articuladas com o mundo científico e tecnológico mais elaborado.

Os cursos tecnólogos é uma graduação de curta duração, com objetivos es-

pecíficos de atendimento ao mercado de trabalho quanto à adequação rápida de desenvolvimentos de competências para atender setores que vêm se desenvolvendo com muita rapidez e que precisa de trabalhadores com rápida formação prática e poder decisório. São cursos que tentam aliar teoria e prática, minimizando, muitas vezes, o caráter crítico do conhecimento e do estar no mundo. Em relação a graduação plena, sua pauta é a articulação pesquisa e formação, entre ciência e profissão, saberes e práticas implicadas numa reflexão crítica que permita ao futuro profissional pensar sua atividade de trabalho para além da prática, da aplicabilidade imediata.

Quanto a questão curricular, se disciplinar ou integrada, são respectivamente, a organização do currículo, se por componentes, ou por áreas de conhecimento, que geralmente no país é preponderante a organização disciplinar em que se cria um corpo de conhecimento e lhe dá uma nomenclatura e esta vai compor a *grade curricular*, ou seja, o aprisionamento de alguns conhecimentos que são justapostos, sem muito diálogo com as outras disciplinas que compõe a organização curricular. Quanto a organização interdisciplinar, integrada, a *matriz curricular*, embora seja composta também por disciplinas, mas numa concepção de germinadora do conhecimento em que estes dialogam entre si e convergem numa concepção de conhecimento mais amplo, tocam nas grandes áreas de conhecimento, coletivizando os saberes e sua práxis.

Nessa relação de tipo e concepção de conhecimento curricular para a formação de educadores/as sociais, uma questão se faz urgente: que conhecimentos sejam necessários para que esse profissional atue de maneira eficiente e efetiva nos diversos processos de marginalização social de pessoas e grupos? Essa questão necessita de uma reflexão do campo do currículo escolar que é condição necessária de organização formativa humana, pois currículo como caminho (in) formativo multirreferencial tem a responsabilidade de desenvolver nos sujeitos uma série de aprendizagens e saberes do mundo social e do trabalho.

Nesse sentido, as nossas análises vão se pautar na defesa do currículo de formação de nível superior – graduação plena, por considerar fundamental para formar profissionais da educação social para o trabalho educativo com populações em situação de vulnerabilidade social. E nessa reflexão vamos tecer críticas a formação de nível médio e aos cursos superior tecnólogo.

Reflexões sobre a atividade de trabalho do/a educador/a social

Falar em formação profissional e defender um currículo apropriado é antes entender da atividade de trabalho que se manifesta no mundo do trabalho numa determinada ocupação. Afinal, qual é a atividade de trabalho do/a educador/a social? Essa é uma questão que ainda paira dúvidas, pois esse profissional é ti-

do nas instituições governamentais ou não como um quebra-galho, ou seja, faz de tudo um pouco e sempre deve estar disponível a todo tipo de atividade e sempre mais trabalho é acumulado, assumindo o papel de ajudante ou auxiliar dos assistentes sociais, psicólogos e pedagogos, nessas instituições, *executando* atividades educativas, culturais, artísticas, *cuidando* a partir de um misto de trabalho quase doméstico de babás de crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos em seu processo de reconquista da cidadania, dentre outras. Mas, seria efetivamente essas atividades e relação de trabalho subalterna que está fadada a profissão de educador/a social? Se for, para quê formação de nível superior?

Como resposta, afirmo que esse tipo de atividade e relação de trabalho não fazem parte do exercício profissional dos educadores/as sociais, não é um trabalho marginal e nem subordinado à atividade de trabalho do assistente social, psicólogo, pedagogos, dentre outros, são atividades que se complementam e que os profissionais se respeitam no enfrentamento dos problemas sociais que envolvem as pessoas em vulnerabilidade social.

Essa visão equivocada do trabalho desse profissional se deve, em parte, a forma como se instituiu a presença do/a educador/a na luta contra a desigualdade social no País. Um tipo de trabalho que nasce precarizado, nas orlas do caritativismo católico, de ongs, do Estado, entre os anos de 1970 a 1990 em que pessoas, jovens do ensino médio, ou do ensino universitário eram contratados e convocados ao trabalho social que contribuíssem para amenizar os efeitos sociais da crise econômica do capitalismo periférico brasileiro, que impactava a vida de todos, produzindo desigualdades gritantes, por exemplo, processos de vulnerabilidades de crianças, adolescentes, jovens, velhos.

As pessoas que atuavam como educadores/as, eram contratados como trabalhadores e estagiários temporários para o exercício de uma atividade em construção, diga-se de passagem, precarizada, sem referencial pedagógico experienciado e consolidado. Os valores salariais que esses profissionais recebiam eram irrisórios, que se quer muitas vezes não chegavam ao salário-mínimo, como era o caso dos contratos dos estagiários, mas que cumpriam a mesma jornada de trabalho dos educadores contratados pela CLT.

Com o tempo, essa atividade se desenvolveu, foi reconhecida socialmente como uma ocupação com habilidades e competências próprias, consequentemente, houve ampliação do campo de atuação, extrapolando as áreas educativas e sociais, mas isso não foi suficiente para o seu reconhecimento pelo Estado em termos de regulamentação profissional, bem como, não deixou de ser ainda uma atividade precarizada ou com desvio de finalidade, por exemplo no espaço escolar onde esse profissional está presente como educador tarefeiro, ou seja, na condição de agente de reforço escolar, o que é um equívoco, pois ele não é docente, sua condição neste espaço não é professoral.

Esse fenômeno veio acompanhado com o processo de intensificação do trabalho desse profissional no sentido de mais dispêndio de força física e psíquica para a ação socioeducativa. Mais trabalho e com melhor qualidade é a ordem globalizada do capital, a mesma força física e psíquica desprendida para produzir mais e melhor uma mercadoria. Por trás dessa máxima, está o aumento da mais-valia do trabalho, que significa, por sua vez, mais exploração da força de trabalho. A intensificação do trabalho é compreendida como um processo de “trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, [...], supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa.” (Dal Rosso, 2008, p. 22).

Ratificamos, que esse é o tipo de situação vivida pelos educadores e educadoras do Brasil em que são contratados para assumir multitarefas no dia a dia do seu trabalho, por salários vergonhosos, relação de trabalho flexibilizada, sem direitos trabalhistas e que a função desse profissional é sempre pensada como suporte de outras profissões, como a docência, a assistência social, a psicologia, pedagógica, quando não é isso, mas por falta de uma regulamentação profissional que forneça princípios dessa identidade já construída, mas não reconhecida socialmente, é que a atividade profissional se apresenta destorcida e legitimada pelo processo de intensificação do trabalho. Esse processo não é sem prejuízo para o trabalhador da educação social, custa sua saúde. Tem razão Dal Rosso (2008, p. 23) quando afirma que a intensificação do trabalho leva inexoravelmente a “um desgaste também maior, uma fadiga mais acentuada e correspondentes efeitos pessoais nos campos fisiológico, mental, emocional e relacional”.

Algumas questões não querem calar, até que ponto o/a educador/a social deve ser um profissional multiuso e que tenha que assumir tantas tarefas nas instituições governamentais e não governamentais? Qual o preço que a sociedade paga quando o Estado ainda não reconhece legalmente esse profissional e permite a exploração, precarização e intensificação dessa força de trabalho social tão importante? São questões que é preciso pensar no processo de defesa da regulamentação da profissão.

Diversos autores do campo da educação social vêm denunciando esse processo e, ao mesmo tempo, sinalizando outras possibilidades de atividade de trabalho desse profissional, como afirmam Pereira (2016), Paiva (2012), Ferreira (2016), Souza e Müller (2009), Graciani (2006), Ujii, Natali e Ribas-Machado (2009). Eles sinalizam (Quadro 01) que a nucleação do trabalho do/a educador/a social no Brasil está no planejamento, organização, aplicação e avaliação de atividades educativas e sociais com a população vulnerável que atende, bem como a defesa dos direitos negados dessa população, mas na compreensão de uma luta

coletiva com esses sujeitos e que parte de um processo conscientizador, reflexivo e mobilizador dos desejos de participação.

Quadro 01 – Atividade de trabalho do/a Educador/a Social

Autores	Atividade de trabalho
Pereira, Antonio.	“No caso do educador social, sua profissionalidade também gira em torno de saberes sobre o fazer e o pensar determinado pela reflexão da prática educativa, que o qualifica para uma atuação transformadora, desenvolvendo nele competências psicofísicas, como, por exemplo, a capacidade de análise e crítica da realidade dos atores sociais que ele atende, ou ainda a capacidade de autonomização permanente em relação a sua prática, aos atores, aos agentes públicos e privados que articulam políticas de proteção, aos colegas de profissão, dentre outros.” (Pereira, 2016, p. 1302).
Paiva, Jacyara,	A escuta do educador social, [...] é a escuta humanizante onde o educando não é um mero cliente, mas um ser humano cheio de possibilidades [...]. A importância de aprender a escutar os meninos/as e a devolver essa escuta, problematizada, em forma de questões, ajudando o educando a situar-se no mundo, valorizando suas histórias, sua cultura, estabelecendo com ele uma verdadeira caminhada pedagógica e a partir daí ir gerando um conhecimento novo, percebo de maneira clara em suas falas a vontade de fazer conhecimento através do diálogo, que é uma escuta social [...]. (Paiva, 2012, p. 8-9)
Ferreira, Arthur.	Sua atuação profissional se constrói a partir de três critérios: as demandas específicas dos grupos em vulnerabilidade social, a busca de conteúdos que embasem um atendimento digno para as demandas dessas camadas sociais e uma relação dialógica estabelecida tanto entre os distintos especialistas que transitam no seu campo educacional quanto com os sujeitos empobrecidos, foco de sua prática profissional. (Ferreira, 2016, p. 70)
Souza, Cléia Renata; Müller, Verônica	É necessário, portanto, que o educador social seja hábil, conhecedor de estratégias que possam interferir no desejo da menina e do menino que se encontram sem esperanças [...], precisa ter a fé inabalável nas crianças e adolescentes, na sua reação e capacidade de reverter uma situação [...], ter responsabilidade com os acordos feitos em sua prática educativa, deve cumpri-los e possibilitar a apropriação deste princípio para com as crianças e adolescentes [...]. (Souza; Müller, 2009, p. 3211-3212).

Autores	Atividade de trabalho
Graciani, Stela	O primeiro e fundamental passo do educador social é efetivar um diagnóstico situacional local, nacional e internacional para executar sua ação educativa [...], caracterizando os problemas e necessidades, estabelecendo prioridades, identificando as condições básicas para o enfrentamento, custos, recursos, infraestrutura, para potencializar suas ações educativas, [...] a identificação por parte do educador do que o educando 'sabe' (a partir de sua experiência de vida) implementará sua prática educativa no que se refere à ampliação e sistematização do conhecimento universal [...], a ação educativa pressupunha a permanência de uma análise da ação/reflexão e para rever, redimensionar, reler e refazer o caminho da ação. (Graciani, 2006, p. 11-12).
Ujiié, Nájela; Natali, Paula; Machado, Erico Ribas	Cabe, pois, ao educador social a atenção aos educandos como coparticipes do processo educativo, bem como a atenção aos diferentes contextos culturais constitutivos da ação humana [...] deve apontar as injustiças e as desigualdades sociais, visando à construção de um projeto de sociedade baseada em relações mais justas e igualitárias [...]. Entendemos também como fundamental, na ação educativa, o ato reflexivo promovido pelo educador social. (Ujiié; Natali; Machado, 2009, p. 125-126)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Observamos que são convergentes diversas atividades, ao mesmo tempo que sinalizam para uma atividade própria do fazer desse profissional, sem estar subordinado a nenhum outro profissional, mas convivendo no mesmo espaço, não de maneira autônoma, mas coletiva.

A legitimação dessas atividades de trabalho e a redução dos processos de precarização e intensificação do trabalho do educador social será resolvida, em parte, a partir da regulamentação profissional que é pautada num processo de humanização da profissão, sustentada por uma formação de nível superior, graduação plena em educação social, bem como numa formação permanente em exercício profissional. Em relação a graduação plena em educação social é preciso pensar nas questões curriculares, fundamento da formação. Afinal, quais são os conhecimentos possíveis e necessários para garantir a atuação do educador social na perspectiva de um trabalho social com pessoas oprimidas, marginalizadas, em situação de vulnerabilidade? Que área de conhecimento é essa que denominamos de educação social e que forjará o profissional dessa área? E que concepção de currículo é necessário para a formação desse profissional?

Educação social e currículo numa perspectiva crítica de formação

A educação é um processo de (in)formação dos indivíduos e, portanto, ela é inerente à vida social e produtiva, atua diretamente no processo de humanização do homem, mas essa educação quando regulada passa a ser dada na escola – ins-

tituição legitimadora das funções sociais. Todos reconhecem o seu valor e lutam para estar nela seja através de si próprio ou através dos filhos, dos netos etc. Essa necessidade se dá porque sabemos que um dos piores processos de exclusão é aquele de não pertencimento a sociedade.

Não é à toa que todos reconhecem o valor da educação e da escola porque, como já dizia Immanuel Kant (2004, p. 11), o homem é o resultado de uma educação recebida e que é a “única criatura que precisa ser educada”. Educação para este filósofo é a proteção, o disciplinamento, a instrução e formação da criança e o adulto resultante deste processo: o educador de outras gerações, ao mesmo tempo, aquele que tem a obrigação de aperfeiçoar a arte de educar - grande invenção humana de difícil execução.

A educação é um fenômeno que cria a ideia de pertencimento, de lugar, de *habitus*, representações diversas imprescindíveis para a sobrevivência do homem, de forma objetiva e subjetivamente; “é um espaço de luta entre várias tendências e grupos, um espaço que nenhuma ideologia pode dominar inteiramente” (Gadotti, 2003). Portanto, educação é a ação das necessidades (i) materiais humanos postos para a sua existência. Educação é uma questão existencial presente na vida e na morte. Não dar educação é a pior coisa que uma sociedade, governo ou sistema faz contra alguém, um grupo ou uma classe. Aqui está o cerne da inserção social dos excluídos: mendigos, velhos abandonados, crianças marginalizadas, pois para cada processo de desbarbarização constitui-se um tipo de educação (Adorno, 1995).

Em esse processo de desbarbarização, a Pedagogia é invocada para fornecer elementos de sua práxis pedagógica e, ao mesmo tempo, um conhecimento implicado dessa práxis. A educação existe na sua multidimensionalidade, é um fenômeno que para ser investigado é preciso objetivá-lo. Sendo a pedagogia uma das ciências da educação que existe na sua especificidade/complexidade a partir da objetivação da educação em uma prática educativa possível de ser estudada/teorizada. Nesse sentido a pedagogia procura estudar a práxis educativa como se mostra e acontece.

A educação social é um desse acontecer de enfrentamento da situação de vulnerabilidade social de pessoas e grupos que historicamente tiveram negados o acesso aos direitos básicos, como alimentação, saúde, habitação, moradia, educação. Conceituo o educar ou educação social como aquela ação consciente de reconstrução da *cidadania* para essas pessoas oprimidas. Compreendendo essa *certa cidadania* como possível, aquela que tenta garantir pelo menos o direito ao alimento, ao lar, a escola de qualidade e de serem respeitados enquanto gente, pois dentro das atuais condições materiais, postas pelo sistema capitalista, esses direitos básicos não são garantidos para muitos filhos de trabalhadores.

Será que tinha razão Lenin quando afirmava que não existe cidadania no sistema capitalista?

Defendo que a educação social é uma “educação corajosa, que enfrente a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação [e] a uma nova possibilidade diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (freire, 2006, p. 100-101). E que essa ação concreta precisa ser dirigida pelo educador, mas ele primeiro precisa ser educado, para educar e levar este grupo a construir sua cidadania. Stela Graciane (2001, p. 223), fazendo uma análise sobre o papel social desse educador, diz que ele “assume uma dimensão política transformadora” quando educa a criança eo adolescente para defender seus interesses enquanto classe oprimida.

Esse educador precisa ser formado nas escolas, universidades e naqueles movimentos ou outras experiências concretas. Karl Marx e Friedrich Engels (1984, p. 12) defendem que o “educador deve ser educado” querendo dizer que o projeto revolucionário necessita de um novo educador, de um novo intelectual que leve adiante o desejo das massas, pois, como afirma Antonio Gramsci, “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (grifo do autor – Gramsci, 1985, p. 7).

Defendo que a educação social é uma atividade intelectual que necessita de um educador organicamente formado para cumprir bem sua função emancipadora, o que significa que necessita de uma formação na perspectiva marxista², qual seja, formação intelectual, corporal e tecnológica correspondente à educação integral do e para o homem social, a chamada formação omnilateral (Marx; Engels, 1992).

Marx (1984), nas *Teses sobre Feuerbach*, reconhece que a educação contribuiria para uma práxis revolucionária, pois é nas “práxis que o homem demonstra a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento” (Marx; Engels, 1984, p. 12). Esse caráter terreno do pensamento humano, Adorno (1995) também chama de conscientização possibilitada pela educação (desbarbarização) que produz “uma consciência verdadeira”, sendo que essa consciência é

1 Para Lênin, “uma república democrática com igualdade é uma mentira, uma fraude, porque, na realidade, a igualdade não existe nem pode existir, em virtude da propriedade privada dos meios de produção, do dinheiro e do capital” (Lenin, 1979, p. 32), pois no mundo ideal a cidadania representa igualdade e bem-estar de todos. É um para todos, é a anulação total das contradições capitalistas, e superação do próprio sistema capitalista.

2 Quando se fala em educação em Marx e Engels, é sempre bom afirmar que eles não elaboraram análises mais aprofundadas sobre a educação porque estavam naquele momento, principalmente Marx, preocupados com questões centrais do capitalismo por entenderem que tais questões influenciavam diretamente outras, como a educação. O que não quer dizer que eles não tenham realizado algumas análises, pontuais é verdade, sobre a educação.

a capacidade cognitiva de “pensar a realidade por relações entre formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é” (Adorno, 1995, p. 141).

Para Gramsci (1985), cada grupo social cria seu próprio intelectual que são de dois tipos: o orgânico que surge a partir de necessidades sociais e econômicas e o especialista ou tradicional que são aqueles formados a partir de funções pré-estabelecidas, como o médico, o advogado, os clérigos etc. E é no partido político que se forma o intelectual orgânico, porque ali existe uma coletividade pensando e executando um mesmo ideal revolucionário que por si só é formador. Atualmente, esse intelectual é formado em diversas instâncias, como por exemplo, nos movimentos sociais que é uma forma de luta de classe.

O intelectual orgânico da educação social para ser um agente de transformação dos indivíduos e grupos em situação de opressão, precisa ser antes um intelectual tradicional, ou seja, ter passado pela formação superior crítica que permita que ele apreenda e reconstrua a realidade social com os seus educandos, transformando-as. A educação social não é uma prática caritativa e nem de conformação da opressão, pelo contrário, é uma prática intencionada na qualidade de vida social e produtiva das pessoas e grupos que vivenciam historicamente vulnerabilidades de toda ordem, como fome.

As situações da “vida prática” seriam as condições formativas que permitiriam a construção de uma nova “concepção do mundo” e de pensamento (Gramsci, 1985, p. 8-14), pois “não existe organização sem intelectuais”. Essa formação não é sem contradição, acertos e desacertos, pois o “processo de criação dos intelectuais é longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e de recuos, de cisões e de agrupamentos” (Gramsci, 1989, p. 21-22).

Esses saberes precisam estar a serviço daquelas populações socialmente oprimidas, de forma que as levem a emancipar-se das condições opressoras impostas por outra classe. Portanto, a atuação desse intelectual visa a autonomia das massas, pois, segundo Gramsci, esta tem necessidade de dirigentes que os levem à revolução³.

Uma formação nessa dupla jornada requer um currículo formal emancipatório. Currículo é vida e, como tal, é complexidade, é seleção e organização de determinado conhecimento que se quer ou se deseja para uma dada população ou sociedade. O currículo manifesta os interesses de classe com os seus embates ideológicos, assim, deve fazer parte do projeto revolucionário de formação do

3 Essa postura de Gramsci é contrária àquela defendida por Rosa de Luxemburgo, quando advoga a autoatividade das massas querendo dizer que necessariamente o proletariado não precisa de dirigentes (intelectuais orgânicos) para que façam a revolução, pois o próprio processo de opressão os leva ao enfrentamento. Essa ideia, mais conhecida como *espontaneismo das massas*, advoga que são as condições materiais que provocam a revolução das massas. Para um maior esclarecimento, ler: Guérin, Daniel. Rosa Luxemburgo e a espontaneidade revolucionária. São Paulo: Perspectiva, 1982.

intelectual orgânico. O currículo é muito mais do que um documento escrito com intenções a curto e longo prazo, que contém indícios de saberes, conhecimentos, comportamentos a serem ensinados-aprendidos pelos indivíduos, mas é antes, a própria vida conduzida pela história que se inventa e que acontece.

Currículo, na acepção de Michael Apple (2000), Antonio Moreira e Tomaz Silva (2001), é um artefato social e cultural não neutro, portanto, interessado política, ideológica e educacionalmente que utilizado por uma das classes antagônicas (burguesia ou proletariado) tem, em parte, o controle ou emancipação da sociedade na sua forma de pensar e agir. Currículo é um processo de civilização que expressa os sentidos objetivos e subjetivos da humanidade. Para Apple (2000), currículo é produto dos “conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo”.

Nesse sentido, é que um currículo de formação do educador social precisa ser aquele que fomenta o desejo de práxis desse educador, um currículo que na ação concreta possa tanto reproduzir como construir conhecimentos necessários a uma prática transformadora. Para isso, o currículo precisa acontecer na vida dos envolvidos do processo formacional. Este currículo que se inicia com os sujeitos do ato educativo, eu o chamaria de currículo-ação muito próprio da concepção de pesquisa-ação em que tudo acontece na coletividade e que o objetivo primeiro e último é a transformação das condições materiais de uma coletividade; como afirma Moisey Pistrak (1981), o currículo deve ser revolucionário e para isso precisa ter a práxis como principal suporte de sua realização.

Currículo escolar diz respeito a organização dos conhecimentos que se pretende para formar os indivíduos, seja numa perspectiva social, seja profissional. Tem relação com o desenvolvimento de competências e habilidades gerais e específicas que serão úteis ao indivíduo e a sociedade.

○ currículo necessário para uma graduação plena em educação social

Qual o currículo para uma formação crítica do/a educador/a que lhe possibilite o exercício de um trabalho decente? Não é uma tarefa fácil pensar nesse currículo, em conhecimentos necessários em uma graduação plena em educação social, porque ainda não é uma realidade nacional brasileira, é quase inexistente um movimento nacional nessa direção. O que temos, ainda assim limitada, é formação de graduação de tecnólogo em educação social. Entendemos que os cursos tecnólogos, de maneira geral, são de curta duração e aderentes às necessidades imediatas do mercado de trabalho na formação e desenvolvimento de novas competências produtivas, por isso, temos dúvidas se eles seriam os mais

indicados para formar o trabalhador da educação social, aquele que vai atuar no processo de miserabilidade social.

Os cursos superiores de tecnologias quando pensados para as áreas das ciências humanas, como é o caso da educação social, precisariam assumir outras dimensões formativas, que não apenas as produtivas, por exemplo, aquelas relacionadas aos aspectos sociológicos, epistemológicos e pedagógicos do campo da atuação profissional, como defendemos para os currículos de graduação plena em educação social, como currículos interdisciplinares, integradores de diversos conhecimentos da relação Capital e Trabalho, Trabalho e Educação, Sociedade, Educação e Pedagogia Social, Sujeitos, Leitura do Mundo e Práxis Pedagógica.

A sustentação desses grandes campos e eixos de conhecimento é dada por uma teoria do conhecimento dialética, que vai levar a uma teoria pedagógica crítica, alimentada por uma concepção ontológica de ser inacabada, uma teleologia firmada em uma formação profissional e humana capaz de transformação das condições (i)materiais dos educandos oprimidos da sociedade brasileira. Afinal, o sentido da existência da educação e de educadores(as) é dado pelo fato de que existe no mundo concreto crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos em situação de vulnerabilidade ou mesmo de desfiliação social (Castel, 1988). São os oprimidos de Paulo Freire, os desvalidos e inaptos de Nartop, os marginais de Castel, os lupemproletariados de Marx.

O currículo integrado mobiliza conhecimentos científicos e culturais, ao mesmo tempo que assume como princípio as experiências profissionais dos/as educadores/as. E quanto a prática desse currículo, não pode se pautar numa prática pedagógica bancária de ensino-aprendizagem, pelo contrário, uma práxis pedagógica que se alinha às possibilidades dialógicas defendidas por Paulo Freire. Um currículo de graduação plena em educação social implica num espaço intenso de aprendizagens, de práticas educativas, sociais, culturais capazes de fornecer uma formação praxica aos educadores(as) deste país, levando em consideração os grandes problemas sociais, econômicos, educativos da população que é atendida por esses profissionais.

Esse currículo, como grande espaço de interação de conhecimentos, saberes, produção de subjetividades, comportamentos, é interdisciplinar, pensado sempre como um acontecimento inédito-viável nos espaços concretos de aprendizagem que apresentam situações-limites e que precisam ser superadas (Freire, 2011). É um currículo que não pode acontecer apenas no espaço da sala de aula das universidades, faculdades ou institutos de ensino superior, e sim, assumir o protagonismo de estar nos espaços de empoderamento social, nas organizações governamentais e não governamentais que atendem os excluídos, nos coletivos sociais, comunitários etc.

Um currículo nessa perspectiva é crítico, transformador, isso significa uma

formação eficiente, geral, mas sem perder especificidades de conhecimento e experiências. Algumas características são inerentes a uma formação crítica que se busca para o educador/a social, de modo geral, e em particular daquele que trabalha com populações oprimida, a saber:

- Uma teoria e prática educativa revolucionária, como afirma Pistrak (1981, p.29), pois “sem teoria pedagógica revolucionária não poderá haver prática pedagógica”, considerando que a dialética é a teoria e o método de uma pedagogia revolucionária. Portanto, essa pedagogia deve ser anarquista porque adota a autogestão, é histórica porque trabalha com a realidade social concreta, é científica e cultural porque parte dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade é prática pedagógica porque parte da pesquisa-ação com fins de transformação, é social porque toma os indivíduos concretos (crianças, adolescente, trabalhadores) para pensar-se na coletividade do bem-estar da coletividade;
- Um princípio educativo pelo trabalho coletivo, ou melhor, o trabalho pedagógico coletivo que permite a formação do homem coletivo, como advoga Anton Makarenko (1981). Cabe à educação o papel central de permitir o homem “manter relações moralmente corretas com os seus semelhantes” (Makarenko, 1981, p. 58), portanto é uma educação para a formação moral que se organiza em torno do trabalho coletivo que humaniza as relações sociais e anula a divisão social entre os homens. É um trabalho em que todos aprendem o processo de produzir bens desde a concepção do fazer até a produção e distribuição desse fazer. Este trabalho coletivo permite a apreensão de valores e comportamentos coletivos levando a coletividade a obter felicidade;
- Um currículo forjado na práxis é aquele embebido na autonomização dos sujeitos. Um currículo que incorpora um saber sempre retificável, porque esse saber é poder, mas é também emancipação; um saber que vem da práxis e retorna para ela, como pensa Castoriadis (1982, p. 95) quando afirma que a práxis por ser “uma atividade consciente” e se apoia “sobre um saber sempre fragmentário e provisório”, ambos significando respectivamente inexistência de teoria profunda da realidade e produção constante de um novo saber. Com essa formação, o que se espera do educador(a) social é que seja capaz de realizar uma práxis pedagógica, de autonomizar a vida dos oprimidos, marginalizados, vulneráveis, pois ela traz “a intenção de uma transformação do real” (Castoriadis, 1982, p 97).

Essa concepção de currículo também deveria estar entranhada nos currículos de formação de tecnólogo em educação social, pois não é possível pensar numa formação conectada com o cotidiano da marginalização, opressão, vul-

nerabilidade de crianças, adolescentes, jovens, velhos, periferia, sem assumir esses sujeitos e seus espaços como lugar de aprendizagem fundamental na constituição da identidade desses profissionais. Queremos uma formação de mergulho na questão social, pois ela se metamorfoseia a cada instante (Castel, 1998), isto é, em cada momento histórico se apresenta de forma diferente, nova roupa-gem, mas continua sendo o mesmo problema a ser enfrentado com novas ações, estratégias pedagógicas.

É preciso assumir essa formação em que a universidade e as diversas instituições de atendimento das pessoas assistidas, vulneráveis, desfiladas (Castel, 1998), sejam parceiras no encontro das possibilidades formativas e de resolução de problemas. A formação precisa estar cá e lá, na universidade e nas ONGs de atendimentos a meninos e meninas de rua, de atendimentos a mulheres e homens em situação de prostituição, de atendimentos a moradores de rua, de mendigos, de velhos asilados ou não, de asilados políticos ou de guerras, de conflitos internacionais, bem como, de escolas populares, hospitais e postos comunitários, de casas de proteção da mulher, meninas, crianças e adolescentes etc.

Conclusão

Currículo é caminho, relação de poder e lugar de forjar a sociedade que desejamos para o futuro. A formação inicial dos/as educadores/as sociais deve ser em cursos de graduação plena, em currículos integrados em que se estabelece o diálogo entre os conhecimentos científicos, culturais e experienciais. Aliás, essa concepção deve estar também na base dos cursos tecnológicos que, muitas vezes, organizam seus currículos por justaposição de disciplinas, isoladas, sem uma transversalização epistemológica. Defendemos que ambos os cursos precisam atentar para o fato de que formam trabalhadores para o enfrentamento da pobreza, miséria, vulnerabilidade.

Avaliando as matrizes curriculares de alguns cursos tecnológicos em educação social, que estão disponíveis na internet, uma questão que não quer calar aparece, afinal, a quem serve esses currículos? Posto que não encontramos uma epistemologia de conhecimento e formação nas matrizes desses currículos. Ainda, a organização disciplinar se apresenta com disciplinas e ementas soltas, sem um princípio formativo e educativo que contemple o campo da educação social, o campo dos direitos humanos, da assistência social, da sociologia da pobreza, dentre outros?

Não podemos adotar currículos de formação profissional ainda pensando no tecnicismo dos anos de 1970 de formação técnica dos trabalhadores e seus filhos, pois a lógica capitalista por trás era a formação aligeirada de uma população que acreditava estar se preparando para entrar num mercado de trabalho,

embora esse na prática não existisse com tamanha amplitude como queriam fazer acreditar os governos militares da época.

Será que os currículos de formação do tecnólogo em educação social são apenas para certificação? Um meio de algumas IES do setor privado faturar, por que se trata de um mercado em expansão e com forte apelo por formação aliigeirada? É preciso pôr a prova todas essas questões quando falamos de formação superior para um grupo de profissionais (educadores/as sociais) que estão sendo usados(as) para fazer a limpeza da sujeira social do próprio capital periférico do país.

É preciso colocar o dedo nessa ferida para que possamos realizar aquilo que tanto Bachelard defende, a ruptura epistemológica entre um conhecimento realista e empirista para chegar em um conhecimento racionalista do objeto. Não é possível que ainda depois de tanto tempo estejamos analisando e defendendo a formação desse profissional à luz do senso comum, que atenda ao imediatismo do mercado de trabalho, ou mesmo a visão estreita de muitos políticos que não entendem que o ser educador/a social é sempre um ser mais, aqui faço minhas as palavras de Paulo Freire.

O processo de Regulamentação da Profissão de Educador social está em vias de aprovação, mas não foi uma caminhada fácil, pelo contrário, foi cheia de espinhos e abrolhos. Coexistindo defesas contra e a favor de uma regulamentação que tivesse como base de legitimação profissional a formação superior de graduação plena. Os que se posicionavam contra, alegavam que essa base desvalorizava as experiências educativas, culturais que estes profissionais carregam em suas histórias de vida. O grupo que se posicionava a favor desse princípio em nenhum momento despreza as experiências profissionais, mas afirmavam que eram insuficientes para dar um status profissional e reconhecimento legal ao trabalhador da profissão de educador/a social.

O que se percebia era que se discutia questões curriculares como se fossem questões legais. Não se tinha noção do entendimento do que era currículo de formação. Essa questão não vinha à tona, passava longe das discussões, não achava guarida entre os discordantes, porque faltava consciência de que as experiências profissionais podem e devem estar na práxis formativa do currículo. Mas, com toda a luta e conflito ainda existindo, o grupo que defende uma formação de graduação plena em educação social continua no sonho possível de um currículo escolar pleno, praxiológico, freiriano de formação em educação social.

Ainda acreditam que o currículo seja mais, seja pleno, seja vivo, seja atualizante, potente, empoderador, protagonista e que faz, do outro, seres autonomizados da sua vida pessoal, social, cultural, política. Currículo é trajetória de vida, vivida em formação, que vai na caminhada realizando sonhos, sonhos pautados em conhecimentos, em novas experiências, estes vão sendo colhidos

como rosas, outras como sementes que são jogadas para frente, para no caminho ir colhendo flores.

Referências

- ADORNO, THEODOR W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, MICHAEL. *Política cultural e educação*. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARROYO, MIGUEL. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: Frigotto, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. 6ª ed., Petrópolis: Vozes, 2002.
- CASTORIADIS, CORNELIUS. *A instituição imaginária da sociedade*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- DAL ROSSO, S. *Mais trabalho: a intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- ENGELS, FRIEDRICH. *A dialética da natureza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FERREIRA, ARTHUR VIANA. A construção da profissão de educador social no ensino superior brasileiro: novas possibilidades de formação? *REBES - Revista Brasileira de Ensino Superior*, v. 2, n. 4, p. 70-79, out./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1461/1065>. Acesso em: 15 jul. 2017.
- FREIRE, PAULO. *Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- FREIRA, PAULO. *Educação como prática da liberdade*. 29ª ed., Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.
- PEDAGOGIA DO OPRIMIDO. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.
- GADOTTI, MOACIR. *Educação e poder*. 13ª ed., São Paulo: Cortez, 2003.
- GRACIANE, STELA. *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. 4ª ed., São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- GRAMSCI, ANTONIO. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 5ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- GRAMSCI, ANTONIO. *Concepção dialética da história*. 8ª ed., Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1989.
- KANT, EMMANUEL. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco C. Fontanella. 4ª ed., Piracicaba, SP: Unimep, 2004.
- LÊNIN, V. I. *As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo*. 2ª ed., São Paulo: Global, 1979.
- MARX, KARL; ENGELS, FRIEDRICH. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. Tradução de J. C. Bruni e M. Nogueira. 4ª ed., São Paulo: Hucitec, 1984.
- MARX, K; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. 2ª ed., São Paulo: Editora Moraes, 1992.
- MOREIRA, ANTONIO F; SILVA, TOMAZ TADEU DA. *Currículo, cultura e sociedade*. 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- NATALI, PAULA MARÇAL. *Formação Profissional na Educação Social: Subsídios a Partir de Experiências de Educadores Sociais Latino-Americanos*. 2016. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá,

2016. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2016/2016%20-%20Paula%20Natali.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Trabalho decente*, 1999. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-decente/lang-pt/index.htm>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- PAIVA, JACYARA. *Compreendendo as vivências e experiências produzidas na educação social de rua: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua*. 2011. 245 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_48_JACYARA%20SILVA%20DE%20PAIVA.pdf. Acesso em: 12 mar. 2015.
- PISTRAK, MOISEY MIKHAYLOVICH. *Os fundamentos da escola e do trabalho*. tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: brasiliense, 1981.
- PAULA, ERCÍLIA M. A. Teixeira de. Pedagogia social e educação social: análises das convergências e divergências teóricas dessas áreas. *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, v. 15, n. 2, p. 8-29, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1645/pdf1>. Acesso em: 4 jun. 2018.
- PEREIRA, ANTONIO. *Os educadores e suas representações sociais da base epistemológica da pedagogia social do Projeto Axé*. 2009. 236 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/10262/1/Tese%20Antonio%20Pereira.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2010.
- PEREIRA, ANTONIO. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 10, p. 38-55, jan./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20214/10790>. Acesso em: 15 nov. 2013.
- PEREIRA, ANTONIO. A formação inicial de educadores sociais no contexto dos cursos tecnológicos e de pedagogia: primeiras aproximações de um debate. *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, v. 15, n. 2, p. 46-71, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1773/pdf3>. Acesso em: 3 dez. 2017.
- PEREIRA, ANTONIO. A profissionalização do educador social frente a regulamentação profissional da educação social: as disputas em torno do Projeto de Lei 5.346/2009. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. 3, p. 1294-1317, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6041/5910>. Acesso em: 28 dez. 2016.
- PEREIRA, ANTONIO. Formação de educadores sociais: profissionalização técnica, para quê? *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, v. 3, n. 6, p. 84-110, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/2136/1475>. Acesso em: 14 abr. 2018.
- PEREIRA, ANTONIO. Os sujeitos da eja e da educação social: as pessoas em situação de vulnerabilidade social. *Práxis Educacional*, [S.l.], v. 15, n. 31, p. 273-294,

- jan. 2019. ISSN 2178-2679. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4673>. Acesso em: 27 fev. 2019. doi: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4673>.
- SAVIANE, DERMEVAL. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SANTOS, KARINE; PAULO, FERNANDA DOS SANTOS. (Des)encontros entre educação popular e pedagogia social. *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, v. 15, n. 2, p. 117-140, 2017. Disponível em: http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1779/pdf_19. Acesso em: 14 mar. 2018.
- SANTOS, KARINE; STRECK, DANILO. Diálogos entre o social e o popular no campo educativo. *Anais*. VI Congresso Internacional de Pedagogia Social, São Paulo, jul. 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v1/45.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2016.
- SOUZA, CLÉIA RENATA TEIXEIRA. *Educação Social e avaliação: indicadores para contextos educativos diversos*. 2016. 220 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2016/2016%20-%20Cleia%20Renata.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- SOUZA, CLÉIA RENATA TEIXEIRA; MÜLLER, VERÔNICA REGINA. Educador social: conceitos fundamentais para sua formação. *Anais*. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 26 a 29 de outubro de 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: PUC-PR, 2009. p. 3201-3214. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2658_1385.pdf. Acesso em: 3 ago. 2017.
- UJIE, NÁJELA; NATALI, PAULA; MACHADO, ÉRICO RIBAS. Contexto da formação do educador social no Brasil. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 13, n. 2, p. 117-124, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4937>. Acesso em: 12 jul. 2017.

Pedagogía Social y ecofeminismo. Pretensiones de un futuro posible

ANABELA PALESO, DALTON RODRÍGUEZ,
LUCIA VALDEZ Y LORENA VILLA

Un conjunto de acciones en el campo de la educación, en particular de la educación social y de la Pedagogía Social apuestan al efecto emancipatorio del sujeto y los colectivos, se posicionan en el horizonte de las configuraciones utópicas que orientan la prospectiva de los sucesos históricos y la construcción de temporalidad como expresión de la pedagogización del entramado de cultural.

Este artículo explora las prácticas educativas en juego en el mundo de trabajo y las acciones del cuidado, pone en juicio su dinámica desplegada en el marco de los procesos de reconversión capitalista y lo coteja en relación a los enfoques de una epistemología alternativa no binaria-esencialista producto de las interpretaciones y aportes de la economía social y de los ecofeminismos territoriales.

Las reflexiones surgen en un seminario desarrollado en el marco de la formación de licenciados en educación y educadores sociales, el cual permitió un abordaje crítico de la pedagogía social natorpiana, permitiendo recuperar una lectura pretenciosa de la condición humana.

Se concentra en los aspectos epistémicos y conceptuales que estructuraron el diálogo acontecido en el Seminario “Pedagogía social, economía social y ecofeminismos” –desarrollado en el 2022- en el marco de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (FHCE, UdelaR) y abierto a carreras del Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

La discusión en torno a las epistemologías del sur y decoloniales en diálogo con aspectos de la economía social y solidaria y los feminismos territoriales expresados en Latinoamérica o Abya Yala, permitió un abordaje crítico de la pedagogía social natorpiana permitiendo recuperar una lectura pretenciosa de la condición humana.

Desde estos marcos, estuvieron las nociones de trayectorias vitales, de tem-

poralidades y de “futurabilidad” (Berardi, 2017) como claves interpretativas para pensar las prácticas educativas-sociales.

En el entendido de que, posicionándonos desde el presente, el devenir tiene múltiples desarrollos posibles. El futuro no existe, el mundo porvenir está para construir, lo cual nos posiciona a pensar otras formas de (re)existencias con relación a los seres humanos, no humanos y la naturaleza. Esto supone pensar nuestras trayectorias vitales y las distintas temporalidades que conviven en la trama educativa-social a nivel singular y colectivo. Las temporalidades como trama de coyunturas pasadas que se articulan en el presente y construyen formas de habitar el mundo, vincularnos con “otros” y proyectar el porvenir. En este sentido, la imaginación abre a la posibilidad de esos múltiples desarrollos posibles y, asimismo, a las formas de articular la repetición y cambio, lo posible y lo impensable. La educabilidad en el acto pedagógico de las prácticas educativas-sociales adquiere una dimensión relevante para ese porvenir.

Pensar la Pedagogía Social en la trama de los ecofeminismos territoriales característicos de América Latina o Abya Yala. A partir del abordaje de procesos territoriales de resistencia al capitalismo extractivista y de experiencias comunitarias vinculadas a la economía social- solidaria y los feminismos, nos preguntamos sobre qué aspectos se abren y se despliegan que nos invitan a reflexionar desde la Pedagogía Social y sus posibilidades de articulación entre presente, pasado y porvenir.

En el proceso de indagar en luchas colectivas de resistencias al capitalismo extractivista, particularmente en aquellas que buscan alternativas o reinención de otras formas de estar en el mundo, nos aproximamos a diversas experiencias latinoamericanas y nacionales. En las mismas adquiere centralidad la vida frente a la disputa al capital, la reproducción de la vida frente a la reproducción social, el lugar de los cuidados y los afectos, así como pensar de otros modos los vínculos entre la vida humana, no humana y la naturaleza. Experiencias de mujeres rurales, disputas de colectivos organizados a nivel territorial para hacer frente a la expropiación y despojo de la naturaleza que ponen en riesgo la vida, formas de resistencias urbanas (huertas barriales), entre otras, nos abren caminos para pensar otras direccionalidades posibles.

Los ecofeminismos como proyectos políticos y filosofías – praxis de vida, adquieren lugar para pensarlos desde la pedagogía social. ¿Cuáles son los saberes y saberes socialmente productivos que se despliegan, abren y sedimentan otros modos posibles? Comprendemos los saberes como “un producto y un principio constitutivo de configuraciones espaciales” que estructuran la vida humana; un lazo social que asigna posiciones y tareas, atribuye funciones y especialidades, vínculos que ligan a los individuos con un grupo bajo signos de pertenencia e integración, de reconocimiento, pero también de oposi-

ción y exclusión. Asimismo, recuperar los saberes socialmente productivos de los ecofeminismos nos permite recuperar las formas en cómo se despliegan las temporalidades y la educabilidad.

En este sentido, estos saberes “se conforman histórica y socialmente y están compleja, dinámica y contingentemente vinculados con quienes producen y transmiten saberes en contextos y momentos particulares” (Gómez Sollano, 2019)

Centrarnos en las prácticas educativas-sociales desde los ecofeminismos, donde adquiere centralidad lo cotidiano, lo singular, las voces olvidadas o desoídas por la cultura hegemónica, ¿cómo lograr un quehacer educativo-social que entreteja la singularidad y pluralidad que configuran tejido social y otros modos de (re)existir?, ¿hemos habitado o leído esas expresiones cotidianas y /o ecofeministas como espacios donde habitan saberes y otras formas que abren a nuevas (otras) direccionalidades posibles?

La pedagogía social tramando futuros confiables

Franco “Bifo” Berardi, (2019) puntualiza el rol que juega la confianza en la estructura económica predominante, acuña el término futurabilidad para hablar acerca de la multiplicidad de futuros posibles inscriptos en la actual conformación del mundo. Si bien atendemos a un presente que dispara innumerables señales de alerta ante nuestros - aparentemente dormidos- ojos, el mencionado autor plantea que a pesar de la oscuridad del presente, a pesar de la guerra en ciernes y del enorme resentimiento en que estamos inmersos, a pesar de la impotencia de la voluntad política, aún existe una posibilidad en la constitución estructural del mundo actual. Es una posibilidad de emancipación, enriquecimiento y paz. Esta reside en la cooperación entre los trabajadores del conocimiento del mundo entero. (Berardi, 2019, p. 171), bajo las actuales condiciones aquí planteadas, a las cuales rotula de “oscurantistas”, la única esperanza a la que podemos aferrarnos “es la de crear solidaridad entre los cuerpos de los trabajadores cognitivos del mundo y construir una plataforma de colaboración tecnopoética entre ellos que nos permita liberar al conocimiento del dogma religioso y también del dogma económico.” (Berardi, 2019, p. 115)

Laurence Cornu (1999) plantea que, al analizar la cuestión de la confianza, aparece una dimensión intrínseca a esta, la desconfianza “Que tiene una fuerza temible, se propaga muy rápidamente y siempre se tiene razón cuando se dice que [esta] es fuerte” (p. 20). Si desconfiamos acerca de la continuidad del mundo que conocemos, la viabilidad de la vida como tal, ¿acaso es posible edificar cualquier cosa sobre tales cimientos? La desconfianza en este sentido, puede adquirir distintos matices: desconfío del docente que me instruye para un futuro

inexistente, desconfío del discurso político acerca del progreso y el desarrollo, desconfío de los datos que se manejan en la prensa, y hasta desconfío de mis sueños y aspiraciones, en tanto se erigen sobre una perspectiva temporal finita -y demasiado cercana a su fin-. Si lo planteado por Cornu (1999) acerca de la imposibilidad de un acto pedagógico que no esté viabilizado por la confianza bidireccional entre educador y educando es tal, cabría plantear la siguiente interrogante por lo menos inquietante: si la desconfianza no procede de algún componente de la ya mencionada diada, sino de un sentimiento mayor que emerge al poner en duda que exista un mundo por venir, ¿es igualmente posible que fructifique una relación pedagógica?. Cuando una sociedad se da a sí misma un futuro, cuando los miembros de esa sociedad se ven obligados a entrar en relación con otros miembros más alejados, es absolutamente imprescindible recurrir a la confianza. Porque no se puede conocer enteramente a aquellos o aquello con lo que uno tendrá que vérselas. (Cornu, 1999, p. 21)

La filósofa Déborah Danowski y el antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, ensayan en su libro “¿Hay mundo por venir?” diferentes escenarios apocalípticos y sus implicancias, imaginado como un acto de Dios, como un proceso de degradación ya iniciado la “inquietud generalizada comienza a sentirse incluso en la metafísica, notoriamente la más etérea de las especialidades filosóficas.” (Danowski y Viveiros de Castro, 2019, p. 25). El “fin del mundo”, plantean Danowski y Viveiros de Castro (2019), “es uno de esos famosos problemas que según Immanuel Kant la razón no puede resolver, pero tampoco dejar de plantearse” (p. 30). Los autores puntualizan que nuestro mundo está dejando de ser kantiano en tanto, como humanidad, hemos asistido, una por una, al derrumbe de las tres ideas trascendentales: Dios, el Alma, y el Mundo. Los mencionados autores alertan sobre la sensación de “catastrofismo” o “aceleracionismo” que provoca la proliferación de las distopías, y recuperan la voz de Günter Anders cuando dice que “La ausencia de futuro ya comenzó” (Ibid. p. 26). Según Danowski y Viveiros de Castro (2019), la actual crisis a la que atendemos interpela la idea misma de la especie humana, poniendo en juego, además, la relación humano-mundo. “Es cierto que muchos de estos fines-del-mundo metafísicos tienen apenas una relación de motivación indirecta con el evento físico de la catástrofe planetaria; pero no por eso dejan de expresarlo, o de reflejar la vertiginosa sensación de incompatibilidad -si no de imposibilidad- entre el humano y el mundo” (Ibid. p. 25).

Danowski y Viveiros de Castro (2019) acuñan el nombre de Antropoceno para referirse a esta nueva época geológica en declive, un presente sin porvenir que apunta hacia el fin de la “epocalidad”, una era que “Aunque haya comenzado con nosotros, muy probablemente terminará sin nosotros” (p. 29). Todo esto despierta una auténtica angustia metafísica, “La idea de que nuestra especie

es de aparición reciente en el planeta, que la historia tal como la conocemos es más reciente aún, ... parece conducir a la conclusión de que la humanidad misma es una catástrofe, un evento súbito y devastador en la historia del planeta, que desaparecerá.” (Ibid. p. 45). Como identifican los autores, esa angustia, muchas veces devenida en pánico, se ha expresado en una desconfianza ante todas las figuras del antropocentrismo. Uno de los aspectos más interesantes de estos tiempos es, para Danowski y Viveiros de Castro (2019), su aceleración descontrolada, “El tiempo está fuera de eje, y marcha cada vez a mayor velocidad.” (p. 33). A este fenómeno de extrema velocidad, los autores añaden la aparición del *too little, too late*, una súbita sensación de insuficiencia del mundo: “no se trata únicamente de la magnitud de los cambios en relación a algún valor de referencia... sino su aceleración creciente” (Ibid. p. 40)

Una articulación posible “está en el cerebro social, en la organización social del conocimiento y la cultura. En la medida en que seamos capaces de imaginar e inventar, en la medida en que seamos capaces de pensar con independencia del poder, no podrán derrotarnos.”⁶ En su ensayo, los autores Danowski y Viveiros de Castro (2019) llaman la atención sobre “la naturalidad con que se mantiene la imagen dicotomizante de “lo local versus lo global”, que es justamente uno de los aspectos más fuertemente cuestionados, en un sentido objetivo, por la crisis planetaria.” (p. 38). Naturaleza y cultura se posicionan en tensión cuando convergen las posibilidades de una finitud tanto individual como colectiva. El lugar de lo colectivo o lo comunitario se ve interpelado directamente cuando su continuidad temporal se pone en cuestión. La reflexión acerca del fin del mundo suscita necesariamente un nuevo problema, el del fin de la relación entre pensamiento y mundo. Ya que solo el pensamiento tiene la facultad de problematizar, el fin del mundo resulta un problema únicamente puesto por y para la razón. Danowski y Viveiros de Castro (2019) se preguntan, ¿para quién este mundo que termina es mundo? y sentencian al respecto: “un nosotros sin mundo, como una humanidad desmundanizada o desambientada” (p. 54). Cabe aquí pensar cuál es el lugar de la confianza, como fue anteriormente expuesto en el presente trabajo, para entretejer vínculos en un entramado comunitario -intrínseco a la propia cuestión de ser humano- que se sostiene sobre la posibilidad de su continuidad futura. Si esa confianza primaria se ve amenazada, si de pronto el mismo pensamiento que crea mundo se ve acorralado tras sus propios muros ante la emergencia de una amenaza autopercebida, si el mundo que soporta al individuo en todas las expresiones su singularidad y al conjunto de estas, es decir, la trama de lo colectivo, ¿qué salida nos queda? Si es así como escribe Bernardi (2019) y aún la humanidad puede emanciparse de su aparentemente inminente fin, este acto solo podrá llevarse a cabo por y para los sujetos, ya que son los únicos capaces de construir -y padecer- las antojadizas implicancias que ha-

cen a la temporalidad. Para que exista una cooperación entre los trabajadores del conocimiento, definitivamente la misma estará erigida sobre los cimientos de la confianza; confianza en la vida, confianza en las relaciones, confianza en un porvenir, o por lo menos, en un presente (Berardi, 2019, p. 172.) digno de ser considerado en todo su valor.

Expresa Berardi (2003) en *La máquina de la infelicidad*: “...en la actualidad algo nuevo está sucediendo con el tiempo, se ha convertido en el principal campo de batalla” (p.40). Desde su perspectiva, actualmente se está llevando adelante una especie de nueva colonización del tiempo, y con ello, la conquista del cibertiempos, del ciberespacio donde interaccionan el cuerpo orgánico (lo humano) y el inorgánico (la máquina) (p.41).

Futurabilidad (2017), concepto que propone Berardi con el afán de comprender la materialidad de los cuerpos, su potencialidad, atravesados por la digitalización y virtualización de una realidad *semiocapitalista* que cala hondo, y salpica hasta en los más recónditos espacios. Como si la temporalidad del futuro resulte insuficiente, futurabilidad arremete en un horizonte que propone una nueva categorización: la posibilidad.

En concreto, se trata de una propuesta filosófica acerca de la “multiplicidad de los futuros posibles inmanentes: un devenir que ya está inscripto en el presente” (Berardi, 2017, p.23). Por lo tanto, la futurabilidad no respeta una cierta linealidad, tampoco sigue un orden jerárquico establecido, ni siquiera se reorganiza respetando el orden lógico del presente. Por el contrario, evidencia la necesidad de pensar en los *horizontes de posibilidades* (p.28) anexado a una contemporaneidad apresada en la era global y capitalista. Pero para pensarlos, a priori debe desarrollarse la capacidad de imaginarlos, es entonces que Berardi apela a los conceptos de potencia y poder, como aliados en la creación de esos horizontes de sentido: “la potencia nos da el potencial de ser libres y transformar nuestro medio. El poder, es la sujeción de las posibilidades a un determinado código generativo” (p.18).

La pedagogía social explora en la configuración de la potencia del acto educativo, intenta en el acontecer de la experiencia educativa prefigurar un futuro posible basado en la confianza que genera las relaciones que se establecen entre sujetos que interactúan.

Un escenario diversamente recursivo

Las relaciones pedagógicas comprenden a las instituciones educativas, pero desbordan sus márgenes, permeando cada fibra del tejido social-comunitario, podrían aparecer en este particular escenario como la llave para despertar

en los sujetos aquel orden invocado en un principio por Kant, luego recuperado por Natorp P.

Un orden que permita recordar el todo que nos contiene, pero nos excede, reencantando este mundo que existe por y para nosotros -a los márgenes del pensamiento-, reubicándonos en nuestro lugar singular e irrepitible dentro de un absoluto comunitario.

Es Natorp, P (1987) quien establece una indispensable triangulación que prepara la base conceptualizadora para comprender la realidad de la pedagogía social. Individuo, educación y comunidad, permiten reconocer que la educación está determinada socialmente, y en este proceso formativo la comunidad se transforma en educadora. Para este autor, el verdadero valor de la pedagogía social radica en la capacidad que tiene de servirse de la economía, de lo social, del orden jurídico y político para lograr conquistar el único fin de la educación, que todos los miembros de la comunidad adquieran los mismos derechos.

Los aportes de Natorp, nos habilitan a tomar contacto con la proyección de una pedagogía social que se construye desde la necesidad de intervención o acción sociopedagógica, dirigida a satisfacer otras necesidades y a solucionar problemas de índole social. Una pedagogía de la socialización, de la asistencia individual-vital y del apoyo social. En definitiva, una pedagogía social que se reconstruye desde la posibilidad, desde la imaginación de realidades posibles en la incesante construcción de otredades.

Somos testigos de la actual y constante necesidad que existe de pedagogizar el mundo, como contrarrespuesta, entendemos que la futurabilidad como creadora de alternativas posibles en un mundo automatizado en sus formas y efectos, puede convertirse en aliada de la pedagogía social en tanto ratifiquen y resignifiquen qué implica realmente habitar el mundo: "...pedagogía social significa [...] una conformación humana de la vida social que está fundamentalmente condicionada por una educación adecuada de los individuos que han de tomar parte de ella" (Natorp, P, 2001, p.178).

En tanto al lugar de la educación en nuestro escenario, Garcés, M (2013) se cuestiona: "Educación y emancipación ¿de nuevo?" (p.85). Sumo nuevas interrogantes con el valor agregado al concepto de emancipación: ¿de qué necesitamos emanciparnos? ¿Lo necesitamos realmente? Continuamente se le reclama a la educación nuevas exigencias, que van de la mano con nuestra realidad circundante, para que se transforme en un terreno donde lo posible sea viable, donde las prácticas pedagógicas propongan ideas y formas que nos obliguen a intervenir críticamente en un mundo construido desde lo común, en un mundo donde sea posible hallar un horizonte para re-pensar y re-pensarnos en nuevas formas de habitarlo.

En definitiva, habilitar espacios que se retroalimenten con el pensar, apren-

der, enseñar, despojados de todo temor a lo imprevisible porque, a fin de cuentas, estos son los verdaderos espacios donde circulan los saberes del aquí y ahora.

Existe un ideario común que vincula lo contemporáneo a lo moderno, lo actual y novedoso, pero es parte de la conceptualización de esta categoría trazar recorridos por algunos escondrijos que también lo definen. En este sentido, optamos por el concepto de contemporaneidad como corolario de este trabajo, ya que entendemos que sus potencialidades, por un lado, abrevan la contextualidad donde cuerpo-territorio, temporalidad y distintos movimientos que se pronuncian desde el feminismo pueden definirse, y por otro, evidencian los posibles escenarios contemporáneos de la pedagogía social.

Para llevar adelante este recorrido, nos sustentamos en los aportes de Moyano, S (2013), quien define algunas de las coyunturas de la pedagogía social contemporánea y sus relaciones con la educación social.

Moyano parte de Agamben, G (2011) quien suscita que es necesario dedicarle tiempo y espacio a pensar con relación a “la oscuridad de la contemporaneidad” (2013, p.98). Oscuridad no con carga semántica peyorativa, todo lo contrario, la oscuridad como la posibilidad que encuentran los sujetos de interpelar y cuestionar sobre su propia temporalidad y realidad. De Agamben infiere que la contemporaneidad es entonces una relación que se establece con el tiempo, pero un tiempo que realiza saltos en la historia y se encubre en su propia anacronía. Esto permite que lo contemporáneo opere como referente de lo relativo a una época, que evidencie sus aciertos, incertidumbres, realidades, posibilidades y problemáticas acerca de aquello que lo aqueja.

Por esto, la contemporaneidad “nos incumbe y no cesa de requerirnos y exhortarnos a mantener una mirada atenta” (Moyano, S, 2013, p.99). Por este sentido resaltamos el valor de este concepto, porque exige de nosotros como contemporáneos el compromiso, y vaya si habrá que tener actitud contemporánea para enfrentar algunos de los desafíos que la educación y la pedagogía social reclaman de nosotros en este campo. Se necesita justamente de ese vistazo contemporáneo para pensar en la pedagogía social como la disciplina que puede trascender los espacios y limitaciones atribuidas a lo meramente formal, encasillando una vez más a la educación en lo que puede suceder dentro de las cuatro paredes de una escuela.

Pero para Moyano no basta únicamente con referirse a lo contemporáneo, este concepto debe ir de la mano con la *oportunidad*, que se vertebra y cobra sentido junto a la posibilidad, y así, articular nuevas situaciones que habiliten su surgimiento. La oportunidad se convierte en lo posible-imposible, en el pensar-hacer, en lo viable-inviable, en constantes relaciones antitéticas que permiten analizar las contraposiciones contemporáneas de la pedagogía social.

En ese hilo invisible que hilvana las tres categorizaciones expuestas aquí, se

van delineando estructuras conceptuales que sostienen las ideas centrales que pretendemos destacar, la concepción de un cuerpo que habita un territorio, una temporalidad proyectada en la futurabilidad como oportunidad de imaginar nuevos escenarios posibles y alternativos, arraigados a una contemporaneidad que habilite los espacios dentro-afuera, entendiendo los bordes transitables como oportunidades de creación de espacios comunes.

En esto radica la actitud del ser contemporáneo, sostenerse en el ímpetu para enfrentar la oscuridad de la época porque, en definitiva, aprender a ver en la oscuridad también es una destreza.

Es acertado pensar estas conceptualizaciones en interacción fluida con nuestra historicidad, esto atañe también a aspectos referidos a los movimientos feministas y feminismo(s) actuales, que de cierta manera han colaborado con la proyección de alternativas y escenarios posibles para nuestra realidad socioeducativa. Nos referimos a que, si bien es la educación y la pedagogía social las que estructuran dichas consideraciones, resulta imperioso cuestionarse: ¿cuál es entonces el lugar del sujeto feminista en este entramado?

Existen actualmente discursos teóricos y alternativos pensados desde-para la totalidad, como el de la estadounidense bell hooks (2000), que asevera que *El feminismo es para todo el mundo*, o desde la otra punta del globo terráqueo, Chimamanda Ngozi Adichie (2015) quien afirma categóricamente que *Todos deberíamos ser feministas*. Se constituyen dentro de sus contextos culturales y sociales, por un lado, como posibilidades discursivas pedagogizadas que intentan responder a esa pregunta del lugar del sujeto feminista. Y por otro lado, ofrecen una posibilidad del espacio de la totalidad, no como imperativo e imposición, sino como horizonte de posibilidades (al que no hemos referido) que está ahí para apropiarse, repensarse y así, crear nuevas alternativas.

Si partimos de la pedagogía social natorpiana (1987), esta entiende que en la organización social y política de la educación existe una gradación institucional de la misma, que se expresa en las familias, la escuela y en la educación dada por las asociaciones de adultos constituidas libremente. De esta manera, Natorp, sustenta las bases de la educación a lo largo de toda la vida, tan apelada actualmente, es allí donde se incorpora la idea de la conciencia ordenada, que toma contacto con todo lo que viene dado por la cultura y estimula el despertar del querer, de las voluntades, pero también de las obligaciones del deber ser.

Por su parte, Núñez, Violeta (1999) destaca que lo social de la pedagogía se configura como dispositivo de lectura y crítica para elaborar modelos educativos que permiten comprender cómo es posible que cada sujeto pueda articularse con la cultura y pueda acceder a su época (p.34). Analizar, atender, ayudar, evaluar, proponer, elaborar, son algunos de los verbos que aluden al rol de la pedagogía social sobre el eje que vertebra a sus principales cometidos: la integración

social de las personas y la producción educacional que se gesta en las diversas instituciones.

Con estas bases, asistimos a una pedagogía social que hoy busca redefinirse sujeta a tiempos de perplejidades, con primacía en las secuelas de las tecnologías, con enfoques en perspectiva de género que requieren ser atendidos, sobre todo, una pedagogía social que entiende la urgencia de reorganizarse bajo los impactos del mundo capitalista del trabajo, en la familia y las distintas instituciones educativas que conforman nuestro desafiante escenario educativo. Está a nuestro alcance acercarnos a la “experiencias del habitar [...], al conjunto de acontecimientos que conforman el estar-siendo en el aquí-ahora situado, en donde nos sujetamos (nos sujetan) a la trama de significados del ser en el estar” Rodríguez D (2019-p.29).

En este escenario contemporáneo, donde coexisten diversas disputas, donde se superponen mayorías y minorías, donde se alzan voces, donde el credo capitalista crece desproporcionadamente, quizás es momento, como expresa Berardi, F (2003) de redefinir *lo humano*, ya que el propio comportamiento social digitalizado ha transformado los organismos conscientes escurriendo así, las propias características que nos definen como humanos. Entiéndase entonces, las dificultades que implican construir en esta realidad discursos pedagógicos que reivindiquen el lugar de la educación y que trasciendan sus propias fronteras infranqueables, de ahí que la pedagogía social pueda asumirse como aliada en la proyección de nuevas moradas en el mundo y despliegue su capacidad creativa en nuevos marcos conceptuales.

Referencias bibliográficas

- BARAIBAR RIBERO, X. (2009). Tan cerca, tan lejos : acerca de la relevancia “por defecto” de la dimensión territorial. *Fronteras* [en línea]., n.5, pp. 59-71.
- BERARDI, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad*. Madrid: Traficantes de sueño.
- BERARDI, F. (2017). *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Buenos Aires: Versos Books.
- CORNU, L. (1999). *La confianza en las relaciones pedagógicas*. En Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita y Korinfeld, Daniel (comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativa.
- Danowski, D. Viveiros de Castro, E. (2019). ¿Hay mundo por venir? Ensayo sobre los miedos y los fines. Buenos Aires: Caja Negra Editora
- FEDERICI, S. (2021). *Brujas, caza de brujas y mujeres*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- GAGO, V. (2019). *La potencia feminista o el deseo de cambiarlo todo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- GARCÉS, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra.
- GÓMEZ, M (2019). “Hegemonía y alternativas pedagógicas. Los nudos ciegos de la teoría”. EN: *Educação Unisinos* 23(1): 124-140, janeiro-março 2019 ISSN 2177-6210 Unisinos - doi: 10.4013/edu.2019.231.08

- HOOKS, B. (2000). *El feminismo es para todo el mundo*. New York: Del texto.
- LARRAURI, M. (2001). *El deseo según Gilles Deleuze*. Valencia: Tandem.
- MOYANO, S. (2013). Oportunidades de una pedagogía social contemporánea. *Educatio siglo XXI*, Vol. 31, n°2, pp.97-112.
- NATORP, P. (1987). *Curso de Pedagogía Social*. México: Porrúa S.A.
- NATORP, P. (2001). *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- NGOZI ADICHIE, C. (2015). *Todos deberíamos ser feministas*. Literatura Random House.
- NÚÑEZ, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- PALESO, A. (2021). Educación, escuela y territorio(s) en la trama de la historicidad. La utopía o lo inédito viable. *Revista de investigación educativa, unipe*. Argentina.
- PINHEIRO, L Y NOGUEIRA, L. (2022). Territorio: nuestro cuerpo, nuestro espíritu. Contribuciones del Movimiento de Mujeres Indígenas en Brasil a una Ecología Política Feminista. *Senti-pensarnos Tierra*, Vol. (9), pp.68-85.
- RODRÍGUEZ, D. (2019). Pedagogía social y mundo del trabajo en la deriva del capital. *Convergencias. Revista de Educación*, Vol. (2), pp. 20-40.

La enseñanza en la educación social: apuntes para la transmisión cultural

DIEGO DÍAZ PUPPATO Y GERMÁN CONTRERAS GARCÍA

La función del arte/1

Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla. Viajaron al sur.

Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.

Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosa.

Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: —¡Ayúdame a mirar!

Eduardo Galeano (Uruguay).

Compañerismo no significa ser iguales. El hecho de que el educador revolucionario se haga compañero de sus educandos no significa que renuncie a la responsabilidad que tiene, incluso de comandar, en muchos momentos, la práctica. El educador tiene que enseñar. No es posible dejar la práctica de la enseñanza librada al azar.

Paulo Freire (Brasil).

Introducción

El presente trabajo pretende explorar algunas características y problemáticas en torno a la enseñanza en la educación social. Se asume este desafío a partir de considerar que la enseñanza es una práctica social esencial en el quehacer laboral de las educadoras y los educadores sociales, que asume singularidades en este campo educativo. El escrito recupera inicialmente planteos sobre la relevancia de la enseñanza en tanto práctica social y se pregunta por los conceptos subyacentes en esta práctica, así como por las particularidades que asumen en

la educación social. Finalmente, propone algunos criterios orientativos, en clave metafórica, para pensar, imaginar, diseñar y decidir prácticas de enseñanza.

La propuesta surge del análisis sistemático de diversas publicaciones que teorizan al respecto y del diálogo con colegas y estudiantes en torno a la caracterización de la enseñanza, sus aspectos constitutivos, sus limitaciones, sus posibles conformaciones, entre otros aspectos. Atrevidamente, nos proponemos compartir algunas afirmaciones provisorias e interpelar la problemática y, al mismo tiempo, sugerir algunas orientaciones en relación con su diseño y desarrollo en contextos específicos. Sentimos que lo hallado en las distintas producciones no ha terminado de resolver nuestras inquietudes ni de vincularse plenamente con nuestras convicciones teóricas y ético-políticas para conceptualizar este particular quehacer en el campo de la educación social. Esta fue, sin lugar a dudas, una invitación (o provocación, quizás) para formular este escrito.

Entre muchos otros atravesamientos, este texto está caracterizado e imbricado inexorablemente con nuestras trayectorias de vida, así como por nuestras experiencias formativas, docentes y laborales, y signado por el carácter emergente de la temática en el contexto local. Asimismo, se construye reconociendo la precariedad y provisoriedad de lo que se plantea, frente a la complejidad y singularidad de la problemática que se intenta asumir, tanto desde el punto de vista teórico como en cada una de las prácticas de la enseñanza que realiza una educadora o un educador social.

¿Por qué enseñar?

Inicialmente, nos interesa hacer un breve señalamiento que proponga el reconocimiento de las elementales condiciones de posibilidad de la enseñanza, así como ciertos sentidos que justifican su existencia y relevancia en la historia de la humanidad. Será esta una mirada desde una perspectiva amplia que rehúye, por el momento, los planteos instrumentales sobre los modos que puede asumir esta práctica social.

Aunque resulte elemental indicarlo, señalamos que podemos pensar en enseñar porque es una práctica posible y enseñar es posible porque aprender es posible. Nuestras reflexiones sobre la enseñanza tienen sentido porque existe la posibilidad de que, en tanto seres humanos, aprendemos. Sin la posibilidad de aprender, la enseñanza no existiría. Sin nuestra incompletud como animales humanos, hablar de enseñanza no tendría ningún propósito (Fenstermacher, 1989). Es la educabilidad de la humanidad la que habilita cualquier posibilidad de enseñanza y vincula estos dos procesos.

También cobra sentido reflexionar sobre la enseñanza, porque reconocemos que es un proceso que suele tener resultados cercanos a los deseables, es

un proceso viable. Es decir, sabemos que, en muchas oportunidades, aunque no siempre, una enseñanza ha conducido a la construcción de ciertos aprendizajes previstos y, por tanto, reconocer que, en varias ocasiones, nos encontramos que ciertos aprendizajes fueron posibles gracias a que existió una enseñanza, que esos aprendizajes son atribuibles y consecuencia directa de esta.

De este mismo modo, es posible pensar en la enseñanza porque existe algo que puede ser transmitido, porque hay algunos elementos de la cultura que son susceptibles de ser ofrecidos para que alguien pueda apropiarse de ellos, poseerlos y resignificarlos. Aunque el pasaje de estos elementos suponga necesariamente una transformación, el carácter transmisible de la cultura es lo que hace posible la enseñanza.

Por transmisión definimos los actos que realiza el agente de la educación tendientes a promover la actividad educativa del sujeto. Esos actos consisten en provocar o movilizar el interés del sujeto y en enseñar, en pasar, bienes culturales, proponiendo su apropiación y su uso (Núñez, 1999, p. 28).

Esta caracterización inicial nos permite subrayar y reconocer los elementos básicos que configuran las condiciones de existencia de la enseñanza en tanto práctica humana: la educabilidad de los seres humanos, la viabilidad de que existan procesos de enseñanza que puedan desencadenar procesos de aprendizaje y la transmisibilidad de ciertos bienes culturales simbólicos que dan sentido a la vinculación de estos procesos. Asimismo, nos permite diferenciar dos procesos, la enseñanza y el aprendizaje, que suelen confundirse o relacionarse causalmente para, en cambio, vincularlos y asociarlos de forma contingente y en términos de dependencia ontológica (Fenstermacher, 1989).

Más allá de estas condiciones de posibilidad, que dicen muy poco sobre cómo suceden estos dos procesos, la enseñanza resulta necesaria y deseable. Necesaria, porque la cultura necesita de las nuevas generaciones para no morir, y viceversa. Sin la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones, la cultura muere. Sin la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones, estas no sobreviven. Dicho de otro modo,

Ningún individuo entraría en la dimensión de lo simbólico sin los cuidados y la transmisión de la memoria histórica de los adultos; pero, en la misma medida, ninguna sociedad podría, consolidarse y sobrevivir si una generación no pudiera consolidar y recrear lo que otras han construido (García Molina, 2003, p. 82).

Pero la transmisión de la cultura no es solo una estrategia de supervivencia

de la humanidad, también es deseable porque mucho de lo que la humanidad ha producido a lo largo de su existencia es valioso y, en líneas generales, bello. Nuestra experiencia gozosa con la cultura constituye un imperativo en el deseo de compartirla con quienes recién llegan al mundo. Por ello, ofrecerla es también un gesto amoroso. Hannah Arendt lo dice hermosamente:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1996, p. 208).

Hemos heredado la cultura. Sabemos que la cultura que recibimos es, sin duda, solo una porción de la cultura y de cierta cultura, pero es esta cultura la que nos humanizó, que nos dio existencia social, que nos hizo pertenecer a alguna tribu humana. En este sentido, quienes aprendimos recibimos gratuitamente la herencia. Por ello, enseñar, es decir, heredarla, constituye un deber y, con ello, para quienes llegan a cohabitar con nosotros el mundo, tener la posibilidad de optar por la herencia y transformarla es un derecho.

Lo que heredamos (nosotros) y lo que heredamos (a otras y a otros) son bienes que mutan, se resignifican, adoptan sentidos diversos, cambian. Los recibimos para conservarlos, para que no se pierdan y no se pierden solo si cambian. Son esos bienes cambiantes los que nos inscriben en la cultura, nos humanizan y nos constituyen como sujetos sociales. La negación o privación a su acceso es, ni más ni menos, deshumanizante. La enseñanza nos permite, de algún modo, asumir e intentar la transmisión de la cultura, es decir, ofrecerla intencionalmente para que otras y otros puedan heredarla y recrearla.

Ganamos nuestras herencias. Las inventamos. Pura negociación fantasmática y elaboración de las lealtades invisibles. [...] La transmisión alberga esa ilusión en cuya realidad trabajamos ganando herencias nunca legadas, legando herencias de las que no somos dueños. [...] La transmisión es aquello imposible de llevar a cabo y, simultáneamente, aquello que, sin su intento perseverante, nos deja siendo nadie. Es acerca de la imperiosa necesidad de su intento que la educación trata. Son los avatares de los intentos los que nos ocupan, nos marcan, nos constituyen (Frigerio, 2004, pp. 21-22).

¿Qué supone enseñar?

La temática de este apartado puede encontrarse en múltiples trabajos, primordialmente en aquellos que provienen del campo didáctico y pedagógico. No obstante, esos planteos, preeminentemente, se concentran en la caracterización del proceso en relación con la educación formal. En nuestro caso, queremos recuperar y reconocer algunas características básicas comunes a distintos contextos, ámbitos y tipos de enseñanza y que, por ende, sean válidas para la educación social. No nos interesa presentar un listado exhaustivo de características, sino que queremos recuperar y enfatizar algunos aspectos constitutivos que nos resultan ineludibles, tanto por su potencial para caracterizar el proceso como por su vinculación con nuestros posicionamientos teórico-políticos.

Comenzamos por reconocer a la enseñanza como una práctica social, es decir, cada enseñanza se inscribe en un contexto y un momento histórico específico, involucra sujetos sociales concretos, reconoce regulaciones particulares y se diferencia de otras prácticas sociales. Las acciones involucran condiciones materiales y simbólicas peculiares, con sujetos atravesados por relaciones de poder, así como determinados y condicionados cultural, geográfica, histórica y políticamente. Por tanto, cada práctica de la enseñanza es única.

Asimismo, como dijimos, enseñar supone condiciones de posibilidad específicas: alguien que sabe, alguien que no, algo que se sabe (Fenstermacher, 1989). Empleamos el término *enseñanza* entonces cuando, en principio, se da esta particularidad entre, al menos, dos personas. Usualmente, las prácticas de la enseñanza suelen reunir a más personas, sobre todo en contextos institucionales, pero en principio suponen reconocer a otra u otro como destinatarios de lo que se sabe. Reconocemos que será posible hablar de enseñanza cuando se establezca este encuentro particular entre quien posee un conocimiento o habilidad y quien no lo posee para que cierto elemento cultural sea compartido.

No obstante, no se trata solo de un vínculo intersubjetivo que termina en sí mismo. Es también, y sobre todo, una acción política. Es una acción política ya que, más allá de la intervención en la conformación de la subjetividad de sus destinatarios, provoca un impacto social. “No hay educación neutra, nuestras prácticas tienen un sentido político, asumen un posicionamiento sobre cómo queremos vivir juntos” (Morales et al., 2020, p. 80). En algunos casos esta incidencia social es precisamente lo que moviliza a la enseñanza. Basta con pensar en los dispositivos de enseñanza que diseñan los estados.

Esta acción política particular es deliberada. Si bien podemos reconocer aprendizajes sin que medie un proceso de enseñanza, identificamos que esta es siempre de carácter intencional (Basabe y Cols, 2010). Enseñar es una práctica intencional, es praxis. El carácter deliberado permite diferenciar esta práctica

de otras y de acciones casuales que hacen posible el aprendizaje de ciertos conocimientos y habilidades. Pero, sobre todo, habilita procesos de reflexión y previsión de las acciones que se puedan realizar, algo que está negado a lo espontáneo o improvisado.

La intencionalidad es movilizadora por el deseo de provocar un cambio. “Un educador es, por definición, un metido, un entrometido, un heterometido” (Antelo, 2010, p. 175), quien enseña busca intervenir en otras y otros. Al plantear un proceso de enseñanza, se desea provocar un cambio, que quien aprenda cambie. Aprender es cambiar. Saber o poder hacer algo como resultado de un proceso de enseñanza supone un cambio. Por ello, quien se propone enseñar lo hace con la intención de que quien aprende se modifique, es decir, sea, en algún aspecto, diferente. Pues, al aprender, la realidad se habrá alterado de forma tal, que no se percibirá del mismo modo.

No obstante, la posibilidad de cambio que persigue la enseñanza se encuentra con limitaciones saludables. Una enseñanza supone, en sí misma, solo un intento que no tiene garantías y seguridades sobre sus resultados. Todas las previsiones y los esfuerzos que realiza quien enseña se encuentran con los límites propios de un proceso que, afortunadamente, tiene algún grado de ineficacia intrínseca. Aun cuando la enseñanza se propone promover ciertos aprendizajes, estos no son causa, necesariamente y directa, de aquella (Fenstermacher, 1989). Junto a ello, cabe reconocer que la decisión final sobre el aprendizaje la tiene quien aprende (Meirieu, 2001). “Porque nunca podré, a pesar de todos mis esfuerzos, obligar a nadie a aprender” (Meirieu, 2023, p. 51).

Nos interesa señalar también que la enseñanza es un proceso. Esta supone poner en marcha una serie de acciones concatenadas. Algunas serán realizadas por quien enseña, otras, propuestas a quien aprende. Estas acciones pueden ser materiales o simbólicas y no siempre suponen un hacer. La secuencia rara vez responderá a un patrón prefijado e inamovible. Por el contrario, lo esperable es que cualquier previsión sobre la secuencia de acciones que se estime conveniente sea cambiada en el proceso. Usualmente, las acciones de alguno de los involucrados en el proceso (quien enseña o quien aprende) son desencadenadas por las acciones del otro y son consecuencia deliberada de estas.

El proceso se constituye en torno al intento de transmisión de algo de la cultura. Es decir, la enseñanza supone un ofrecimiento particular: la cultura (Morales, 2012), por tanto, de la posesión de ese bien que se ofrece, de ese elemento de la cultura que se pone en juego en la relación educativa. No hay enseñanza sin cultura ofrecida. Sin embargo, la cultura ofrecida no es “la cultura” en su totalidad, sino una selección, un recorte parcial y subjetivo, resultado de procesos, más o menos conscientes, de decisión y definición de aquello que es valioso

y pertinente para ser ofrecido. La selección y el recorte de la cultura es, además, una operación política, un ejercicio de poder (Silva, 2017).

Pero no solo se trata de algo distinto a “la cultura” por ser un recorte, sino porque involucra las representaciones particulares de quien se dispone a enseñarla, su vínculo particular con esa porción de la cultura. Lo que se ofrece es, sin dudas, una cultura subjetivada, es decir, atravesada por las condiciones de producción en las que fue apropiada y por las que se proponen en su enseñanza. En todos los casos, será “una noción no esencialista de la cultura, sino de ésta como un constructo social, histórico, a todos sus efectos: plural, complejo, arbitrario” (Núñez, 1999, p. 36).

La disposición de la cultura escogida para la enseñanza por parte de quien enseña y la carencia de este particular elemento por parte de quien se dispone o pretende aprender es lo que justifica el involucramiento de dos personas en un proceso de enseñanza. En este sentido, la enseñanza supone asimetría. Esta misma posición en torno a la posesión, o no, de determinado bien cultural es lo que atribuye una posición asimétrica relativa que hace posible el intento de transmisión. La asimetría, a su vez, es reconocible en las intencionalidades de las personas involucradas (Morales, 2016). Esta asimetría, en algunos ámbitos educativos, es también estructural o funcional. Aun en esos casos, es posible que una jerarquía instituida se revierta ante ciertos conocimientos para dar lugar a enseñanzas específicas.

Además de todas las especificaciones y limitaciones que hemos señalado y de todas las que podríamos llegar a reseñar en una presentación más exhaustiva, queremos destacar que las condiciones de posibilidad que mencionamos inicialmente –alguien que sabe, alguien que no, algo que se sabe–, cuando se asumen en una enseñanza en primera persona, invitan a un triple reconocimiento: conocer, reconocer y reconocerse. Entre muchas otras consideraciones posibles, queremos compartir algunos aspectos que nos interesa identificar, transparentar y resignificar.

Será necesario conocer a las destinatarias y los destinatarios de nuestras propuestas para identificar todos aquellos aspectos que puedan involucrarse en el proceso de enseñanza, pero conocerlas y conocerlos también para promover su involucramiento en las decisiones que esta práctica requiere. Será significativa toda la información que podamos relevar en relación con sus características, historia de vida, propósitos, vínculos, colectivos de pertenencia, temores, saberes. No se trata de mera curiosidad, sino de considerar a quien aprende como un sujeto integral, atravesado socio-históricamente, y de recuperar esas particularidades para ofrecer la propuesta más adecuada.

También será necesario reconocer el contenido que se pretende ofrecer y volver a considerarlo en relación con una propuesta concreta que involucra a su-

jetos específicos. En ese proceso, habrá que identificar el carácter arbitrario de la cultura que se pone a disposición y considerar su connotación política y su valoración epistemológica. Asimismo, es conveniente conceptualizarlo y ofrecerlo como un recorte que busca legar algo a costa de dejar, también, algo de lado, al menos temporalmente. Reconocer que se tratará siempre de una posible representación de la cultura, de un vínculo particular y subjetivo con esa cultura.

Finalmente, asumir un proceso de enseñanza en primera persona invita a reconocerse, a identificar las intenciones y motivaciones, a dar y darnos cuenta de los propósitos políticos e intersubjetivos que están en juego. Este reconocimiento posibilita visitar nuestro particular vínculo con la cultura, con los modos en los que fue posible su apropiación, con las valoraciones y expectativas que provoca su posible transmisión. También, reconocer las posibilidades y limitaciones para sostener el devenir del proceso de enseñanza, la interacción con quienes aprenden y las consecuencias de los aprendizajes promovidos.

¿Qué características particulares tiene la enseñanza en la educación social?

La formulación del apartado anterior pretendió establecer algunas características primordiales en relación con la enseñanza, sin establecer particularidades para algún ámbito, contexto o tipo de educación específicos. En este caso, nos interesa señalar algunas consideraciones propias de la enseñanza en la educación social. Como venimos planteando, no pretendemos ser exhaustivos en la formulación, sino resaltar aquellos aspectos que cobran especial relevancia por su carácter nodal o por su vinculación con nuestras perspectivas políticas y educativas.

Problematicar la enseñanza en el campo de la educación social supone reconocer, en primera instancia, que la enseñanza, en este campo particular de la educación, adquiere algún significado también distinto. Frente a ello, reflexionamos sobre algunos aspectos específicos que tiene la educación social y que nos invitan a pensar en algunas características peculiares para la enseñanza en este campo. Evitando esencialismos en la configuración del campo, debemos decir que tanto la mirada sobre el campo como las características de la enseñanza en él responden a una de las tantas perspectivas posibles.

En este sentido, cabe señalar que consideramos a la educación social, ante todo, como educación y que “no se puede educar sin enseñar al mismo tiempo” (Arendt, 1996, p. 208). Habrá educación social cuando haya enseñanza. Una propuesta de educación social es, asimismo, una práctica intencional que asume la diversidad de sus destinatarios y sus contextos socio-históricos y procura su promoción humana y social (Bauli y Müller, 2020). Es por ello que nos interesa

resaltar que una práctica en este campo propone prioritariamente en una acción antidesestino (Núñez, 1999). Al respecto, decíamos en otra oportunidad:

Nuestras opciones personales e historia en torno a las prácticas de la educación social las vuelven primordialmente sobre los excluidos y, por tanto, nos preocupa y ocupa su inclusión en la participación de la cultura que le está temporalmente negada. No obstante, creemos que teóricamente la educación social se corresponde también con otras posibilidades o sujetos; por ejemplo, la búsqueda de mejores formas de participación ciudadana y en la cultura o propuestas que buscan prevenir posibles amenazas para colectivos y sujetos (Díaz Puppato, 2019, p. 136).

A partir de estas consideraciones, se asume para la enseñanza en la educación social una perspectiva que considera y promueve los derechos humanos como premisa fundamental. Esta consideración no es exclusiva de este campo educativo, pero en este tipo de prácticas es contenido y, a su vez, principio metodológico. No se trata de una característica secundaria ni una posibilidad a considerar, sino un aspecto constituyente. No es factible pensar la enseñanza en educación social que no se preocupe y ocupe por los derechos de sus destinatarias y destinatarios. En muchas ocasiones, la enseñanza busca proponer una restitución de derechos.

En este mismo sentido, una práctica de la enseñanza en la educación social suele tener un carácter restaurador, es decir, propone una compensación en el acceso a la cultura que, si bien corresponde a todas y todos por derecho, por la distribución desigual de los bienes simbólicos y culturales en la sociedad se niega temporalmente a ciertos colectivos (Díaz Puppato, 2020). Es así que el conocimiento de las condiciones existentes no conforma un límite, sino solo una característica a considerar y revertir, “e então, os destinos serão conduzidos passo a passo, cada vez com mais força, pelas mãos da própria pessoa, e não pelas circunstâncias sociais e familiares” (Paiva et al., 2017, p. 55).

La perspectiva compensadora supone una acción política de carácter contrahegemónico que propende a la justicia social como principio general de las prácticas educativas. “O compromisso do Educador Social é com a educação integral do indivíduo, o foco de seu trabalho é a emancipação humana por meio da apresentação ao sujeito dos conteúdos culturais, políticos e cívicos para intervenção a favor da sua vida e da comunidade” (Bauli y Müller, 2020, p. 94). En este sentido, la propuesta emancipadora supone poner al alcance contenidos que son eventualmente negados y, como mínimo, proponer metodologías no disciplinantes.

Como señalamos, Meirieu (2001) nos advierte en torno a la soberanía de

las y los aprendientes para tomar aquello de la cultura que les es ofrecido en la enseñanza. Esto es así más allá de los propósitos que se trace la enseñanza. No obstante, para una propuesta de educación social es una premisa constituyente. El diseño y la práctica educativa social se conforman dando lugar al rechazo, a la negación del bien cultural ofrecido. El contenido y la propuesta son un derecho, no una obligación, un legado que puede ser rechazado o desestimado. Cabe señalar que no se trata de las dificultades esperables para que la enseñanza dé lugar a aprendizajes, se trata de que esta puede ser la decisión, más o menos consciente, de quien aprende.

Otro condicionante es que una práctica de la enseñanza en la educación social, en tanto práctica social, se inscribe y dialoga con regulaciones explícitas e implícitas propias del contexto socio-histórico en el que se desarrolla. Esta inscripción puede ser reconocida y responder a decisiones deliberadas de quien enseña o, también, ser el resultado inconsciente de la participación en múltiples prácticas de carácter semejante. En este caso, ciertas pautas suelen incorporarse y naturalizarse como posibles o convenientes sin la recomendable vigilancia sobre su pertinencia política y pedagógica.

Las conformaciones y determinaciones que ofrecen las dimensiones generales de las prácticas sociales y educativas se articulan dialécticamente con las que definen las instituciones en las que se establece el marco de acción de determinadas enseñanzas. Esas articulaciones dan lugar a tensiones y confluencias que involucran a las educadoras y los educadores sociales, constituyéndolos en responsables de una síntesis que dé respuesta a diversas demandas e intereses de los que también forman parte.

No obstante, en educación social, las consideraciones en relación con la regulación de la enseñanza escapan a las prescripciones de otras prácticas educativas, por ejemplo, las de la educación formal. En algunos casos, asimismo, esta búsqueda de diferenciación es deliberada, ya que surge de las representaciones negativas que se tienen en torno a los modos de la enseñanza escolar, sobre todo en relación con la autonomía curricular y didáctica. Aunque será esperable que las prácticas de la enseñanza en la educación social asuman características distintas a las de la educación escolar, cabe preguntarse si la búsqueda de diferenciación, en sí misma, resulta un criterio legítimo para proponer una actuación.

Asumimos la enseñanza en el campo de la educación social como un quehacer profesional. Es por ello necesario considerar a las educadoras y los educadores sociales como profesionales de la transmisión cultural. En este sentido, quien educa deberá procurarse “una visión amplia y general que le permita ser un profundo conocedor de la realidad histórica y cultural de la comunidad y, al mismo tiempo, obtener aquellos conocimientos técnicos y herramientas meto-

dológicas que le posibiliten intervenir educativamente a nivel profesional” (Camors, 2016, p. 168).

La didáctica, en tanto campo teórico sobre las prácticas de la enseñanza, hace tiempo que rehúye a dar respuesta a las demandas sociales en relación con la conformación de metodologías totalizadoras que, independientemente de las personas involucradas, sus intereses y contextos, puedan servir como instrucción para la enseñanza de cualquier contenido (Díaz Puppato, 2019). Aunque resulte obvio señalarlo, también la enseñanza en educación social responde a estas consideraciones y supone una práctica situada que solo es posible a partir de una configuración particular de diversos elementos, situaciones y sujetos. Esto hace, como dijimos, que cada propuesta sea única e irrepetible.

¿Qué características puede asumir la enseñanza en educación social?

El campo didáctico tiene como preocupación central el estudio de las prácticas de la enseñanza. En este sentido, a lo largo de su historia ha construido conocimiento que, con distinto nivel de prescripción, ha buscado pautar u orientar estas prácticas. En este proceso histórico se ha dado una tensión, con sus matices intermedios, entre la regulación meticulosa de cada aspecto constitutivo y el abandono de cualquier marco orientativo en aras de la contingencia imprevisible de cada práctica concreta (Díaz Puppato, 2019).

No obstante, queremos reconocer que el saber enseñar es un saber específico. Es necesario, pero no suficiente, conocer en profundidad algo para poder ofrecerlo en la enseñanza. Se requieren además conocimientos particulares que son sistematizados por diversos campos de la pedagogía o de las ciencias de la educación, particularmente por la didáctica, y desarrollados a partir de transitar la experiencia de la enseñanza en múltiples ocasiones. Estos conocimientos sobre la enseñanza son decisivos, pero, a la vez, subsidiarios. Las decisiones metodológicas “son dependientes del resto de los elementos y necesariamente deben alinearse en la búsqueda de una coherencia del conjunto. Son, agrego [agregamos], una posibilidad de construir en el presente algo de ese futuro imaginado” (Morales, 2017, p. 68).

En este apartado nos atrevemos a esbozar distintos modos que puede llegar a asumir una práctica de la enseñanza en la educación social. Está en nuestra intención sugerir ciertas formas de organización que puedan orientar las reflexiones de quienes se proponen imaginar, diseñar y realizar esta práctica social. Cada uno de estos modos supone una articulación particular de los distintos aspectos que configuran la relación educativa. No se excluyen mutuamente, por

el contrario, una propuesta concreta usualmente los articulará en distintos momentos. No son exhaustivos, hay otros modos de organizar la enseñanza.

La enseñanza supone un actuar, no simplemente un hacer, pero este actuar, obviamente, se configura de distintos modos. Cada modo (elegimos *ex profeso* un término amplio y poco didactizado) articula de forma particular los elementos de la clásica tríada pedagógica y los distintos aspectos señalados anteriormente. También cabe reconocer que estos modos, entre otros tantos posibles, necesariamente se ponen en tensión dialéctica con muchos otros elementos que intervienen en la enseñanza. No queremos hacer con estos una escala axiológica sobre su pertinencia, conveniencia o potencialidad político-pedagógica, ya que ello forma parte de las valoraciones que hacen sus protagonistas al decidir la enseñanza.

En nuestro caso, sugerimos, sin pretensión de exhaustividad, algunas configuraciones posibles que puede adquirir la enseñanza en la educación social. Aunque la pretensión es orientar o interpelar a quien pretenda enseñar, se busca no caer en una prescripción que establezca pautas rígidas de intervención ni respuestas totalizadoras en relación con pautas que pueden realizarse, sino, preferentemente, algunos posicionamientos que interpeleen la intervención, que permitan imaginar y reflexionar sobre ella. Hemos usado un lenguaje metafórico, con la ambigüedad que supone, para distanciarnos de formulaciones prescriptivas.

Podemos pensar que la enseñanza en muchas ocasiones supone mostrar. Mostrar será poner *frente a y cerca de* los sentidos de quien aprende lo que quiere ser enseñando para que pueda ser percibido. En este caso, para aprender, será relevante que puedan percibirse la totalidad y los detalles del elemento cultural que es ofrecido, que pueda percibirse una y otra vez, con tiempo. Mostrar, en muchas ocasiones, supone aportar algunas pistas para que la percepción se llene de detalles; en otros, evitar anticipar o señalar esos detalles para que aquello que se ofrece se vaya mostrando paulatina y gradualmente, para que quien aprende pueda hacer un acercamiento de acuerdo con su ritmo, deseo y posibilidad. Quien muestra, usualmente, muestra su vínculo con lo mostrado, su proximidad o lejanía, su particular forma de apropiación.

Cabe considerar que, en ciertas oportunidades, mostrar puede ser ofrecer una totalidad para que sea percibida, pero, en otros casos, es poner la atención sobre un detalle. Atendiendo a esta particularidad, enseñar puede ser proyectar un haz de luz sobre algo que, en el conjunto o en la totalidad, puede pasar inadvertido o que, por sus repliegues, puede presentarse como oculto. Será buscar algunos aspectos que podrían pasar desapercibidos y concentrarse en ellos. Intentar concitar la atención para que los sentidos se dirijan hacia algo específico. Para ello es relevante considerar que volver los sentidos sobre algún aspecto

puntual nos hace perder la visión de la totalidad que lo incluye y que iluminar alguna característica de algo también genera sombras en otros aspectos.

Enseñar es, también, señalar. La enseñanza podrá ser un señalamiento, una invitación a dirigir los sentidos hacia algo que queremos que sea aprendido. Es aportar coordenadas para que alguien pueda buscar, hallar, percibir y apropiarse de cierto bien cultural. No como algo que se tiene y se muestra, sino como algo que sabemos que existe y que se invita a buscar. Este señalamiento supone que quien aprende tenga que dirigirse hacia ese contenido, hacer un recorrido, buscar, tantear, explorar, volver y redireccionar el rumbo. El recorrido podrá ser compartido entre quien aprende y quien enseña, o asumido solo por el primero. En un proceso de enseñanza, es esperable que no haya un solo señalamiento, sino señalamientos progresivos que aporten pistas y afiancen el camino que se ofrece. En muchas ocasiones, el contenido, puede ser el recorrido y no la meta.

Enseñar, asimismo, puede ser modelizar. La enseñanza, en contenidos que suponen ciertas formas de hacer, puede demandar que quien enseña modelice lo que habría que hacer hasta que quien aprende pueda hacerlo de manera autónoma. No obstante, modelizar no es ser modelo. Quien enseña puede compartir una forma particular de hacer algo para que esta sea aprendida y, llegado el caso, inicialmente imitada, pero se debe resistir la tentación en ser considerado como modelo de su realización. En una enseñanza se busca transmitir cierta forma de hacer algo, no la forma en que un educador o una educadora lo hace. La independencia que pueda tener quien aprende, tanto del modelo como de quien modeliza, es relevante en términos de autonomía y resignificación personal.

Enseñar es, en ciertas ocasiones, problematizar. Son fuertes las representaciones que presentan a quien enseña explicando, afirmando, profesando certezas. Sin embargo, muchas veces enseñar es interpelar, es invitar a dudar, es preguntar. En este modo, la enseñanza asume el cuestionamiento progresivo como ejercicio para la búsqueda de respuestas provisorias que puedan constituirse en aprendizajes iniciales. Se trata de la provocación que invita a movilizar acciones en busca de la resolución de planteos cognitivos, físicos, actitudinales. No asumimos, con esto, una postura innatista que busca una supuesta información en la conformación genética de cada ser humano, sino que se trata de la interpelación creativa que propone nuevas relaciones entre aprendizajes previos y ciertas situaciones para la constitución de nuevos saberes.

Otro modo está en un actuar particular de quien enseña al replegarse para dar lugar a acciones con cierto grado de autonomía por parte de quien aprende. Es enseñar configurando y habilitando espacios y tiempos para el hacer. La acción que se realiza para la enseñanza se plasma en la conformación singular de los escenarios, objetos y tiempos que habitarán y emplearán quienes aprenden y no en el hacer de quien enseña. La propuesta se materializa en estas conforma-

ciones particulares para permitir una apropiación con distintos grados de autonomía. El rol que desempeña quien desarrolla la propuesta mientras que esta es transitada y habitada, así como las regulaciones para su uso, dependerán, entre otros aspectos, del sentido que se le atribuya a este particular modo de ofrecer la cultura.

Profundizando la propuesta anterior, podemos sugerir un modo de enseñar que se constituya como un no hacer deliberado. En este caso, la acción educativa es no hacer o hacer lo mínimo posible dando la posibilidad de que la acción educativa prioritaria se lleve a cabo por quien aprende. No se trata de un dejar hacer cualquiera, sino de un dejar hacer intencionado y con sentido que pone el acento en que el proceso pueda ser regulado y direccionado con la menor intervención posible de quien se propone enseñar. Será posible seguir llamando enseñanza a una propuesta de este tipo cuando la configuración de la propuesta no pierda de vista el contenido que se pone en juego como ofrecimiento y cuáles son los aprendizajes esperables. Sin embargo, creemos necesario poder considerar que, en algunas oportunidades, modos como este serán pertinentes para que el hacer de quien aprende cobre un protagonismo particular, no solo en el hacer, sino en el decidir qué y cómo hacer.

Para enseñar podrá mostrarse, señalar, iluminar, problematizar, configurar espacios, dejar hacer, modelizar u otros modos, y en esa enseñanza podrá ofrecerse una idea, un proceso, un concepto, un hacer complejo, un derecho, una disposición específica, una estrategia, una noción, un valor, una forma particular de hacer algo. Sin embargo, en todos los casos, siempre será un ofrecimiento, una invitación, una propuesta, un legado que se regala y que puede ser rechazado.

A modo de síntesis

En este breve recorrido hemos intentado aproximar la noción de la enseñanza y de transmisión al campo de la educación social en épocas en que las corrientes “pedagógicas” de moda rehúyen a referirse a este término asociándolo a perspectivas puramente instructivas, memorísticas y disciplinantes. Para ello hemos querido reivindicar el término, revalorizarlo, revisitarlo desde algunas referencias teóricas, caracterizarlo en ciertas particularidades y ofrecerlo asociado a propuestas que permitan entenderlo como posible y necesario en relación con prácticas de educación social.

En el escrito propuesto quisimos aportar algunas definiciones que permitan delimitar algunas características propias de la enseñanza y diferenciarla de otras prácticas sociales. Pero, sobre todo, pusimos énfasis en algunos señalamientos en torno a lo que creemos que debería tenerse en cuenta para diseñar y proponer una enseñanza en la educación social desde cierta perspectiva políti-

ca, pedagógica y didáctica. También quisimos ofrecer algunas pistas, con cierto grado de ambigüedad, sobre modos posibles para imaginar propuestas de enseñanza.

En las palabras precedentes asumimos algunos principios que consideramos indiscutibles, entre ellos: el carácter político de las propuestas educativas, la autonomía de quien aprende, la centralidad de la cultura en los actos educativos, la importancia vital del legado. No obstante, desde un primer momento intentamos construir y ofrecer un texto que, lejos de proponer certezas grandilocuentes, sugiera algunas preguntas y problemáticas clave que inviten a reflexionar, interpelar, discutir, polemizar y oponerse, ¿por qué no? Esperamos y deseamos haberlo logrado.

Referencias bibliográficas

- ANTELO, E. (2010). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Frigerio y G. Diker (Eds.), *Educación: ese acto político* (pp. 173-182). Fundación La Hendija.
- ARENDETT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- BASABE, L., y Cols, E. (2010). La enseñanza. En A. Camilloni (Ed.), *El saber didáctico* (pp. 125-161). Paidós.
- BAULI, R., y Müller, V. (2020). *Educador social no Brasil. Normatização e profissionalização*. Livrológica.
- CAMORS, J. (2016). Situación actual de la Pedagogía social en Uruguay. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 27, 153-178.
- DÍAZ PUPPATO, D. (2019). Las prácticas de la enseñanza en la Educación Social: encuentros y tensiones desde una perspectiva didáctica. *Convergencias. Revista de Educación*, 2(4), 129-151.
- DÍAZ PUPPATO, D. (2020). Educación social en tiempos de desigualdad creciente: ¿por qué y cómo? En J. Paiva, E. Foerste, V. Müller, y K. Norões (Eds.), *Especros latinos da educação social* (pp. 97-108). Appris.
- FENSTERMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. (pp. 150-179). Paidós.
- FRIGERIO, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En G. Frigerio y G. Diker (Eds.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 11-25). Novedades Educativas.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Gedisa.
- MEIRIEU, P. (2001). *Frankenstein Educador*. Laertes.
- MEIRIEU, P. (2023). *Educación hoy. Textos escogidos*. Homo Sapiens.
- MORALES, M. (2012). ¿Qué hacés vos que yo no haga? Pistas sobre la identidad del Educador Social. *4º Congreso Internacional de Pedagogía Social, 25, 26, 27 de julio 2012, São Paulo, Brasil*.
- MORALES, M. (2016). El educador social: entre la profesión y la contingencia. En J. Camors, L. Folgar, P. Martinis, M. Morales, P. Ramos, y D. Rodríguez (Eds.),

Pedagogía Social y Educación Social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay (pp. 55-69). Universidad de la República.

- MORALES, M. (2017). Más allá de la práctica educativa. En V. Müller (Ed.), *Pedagogia Social e Educação Social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina* (pp. 61-83). Appris.
- MORALES, M., Díaz Puppato, D., y Ribó, E. (2020). Educación social: reflexiones complementarias a la necesaria formación académica. *Hachetetepé. Revista científica de educación y comunicación*, 1(20), 79-85.
- NÚÑEZ, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.
- PAIVA, J., Rodrigues, P., y Müller, V. (2017). A prática educativa/social do antideestino: uma história, um conceito, uma posição. En V. Müller (Ed.), *Pedagogia Social e Educação Social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina* (pp. 35-59). Appris.
- SILVA, T. T. da. (2017). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.

Educação de pessoas
jovens e adultas

Educación de personas
jóvenes y adultas

Transgressão disciplinar: a Educação de Jovens e Adultos como Educação Social

JOÃO PORTO E CARLOS FABIAN DE CARVALHO

Um retorno à linha de direitos

A história inacabada do analfabetismo no Brasil (RESENDE, 2012) ainda não prevê uma data final para uma reparação histórica de exclusão da linha de direitos, principalmente no que concerne à Educação. Até meados da década de 1950 não chegávamos a cerca de sessenta por cento de alfabetizados no país. Mesmo com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que versa a obrigatoriedade, sob penas na Lei, dos pais manterem seus filhos – até os 18 anos – na escola, temos hoje milhões de crianças sem acesso ao Sistema de Educacional brasileiro. Sobre a última década, não há dados precisos sobre alfabetização, principalmente no período entre 2018-2022 quando tivemos cinco ministros da Educação comprometidos entre interesses pessoais e privatistas, culpabilizando a escola por meio de um ranqueamento – injusto e padronizado – tomados como instrumentos avaliações externas ao contexto escolar. Estes, tomaram a “pós-pandemia” como álibi para um descaso que está associado há algumas questões que, para além da assolação advinda da pandemia, localiza-se na histórica negação de direitos no Brasil, na negação de direitos fundamentais quanto ao acesso e permanência na escola.

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, não revisita seus “porões”, lugar que precisa ser nosso ponto de partida (VEIGA-NETO, 2012). Essa modalidade de Educação, se refeito, hoje, o seu caminho, tem sua base nos desvios sociais de uma linha de direitos. Essa linha é amparada num pacote de exclusões das mais diversas categorias, principalmente as computadas num bloco geral da branquitude (BENTO, 1998). A branquitude tem no seu cerne uma vasta coletânea de fenômenos que, até hoje, retroalimenta a necessidade de existência de uma Educação de Jovens e Adultos que tenha um currículo diferenciado e flexível, que seja reparadora e com uma doutrina de recuperação do sentimento de pertencimento social. Não é incomum, coincidentes à tal coletânea, histórias de vida de estudantes dessa modalidade, atravessadas por um histórico de expulsão, abandono intelectual e evasão pautado no preconceito, no

racismo, no capacitismo, no etarismo, no machismo, na lesbofobia, na transfo-
bia, na homofobia, entre outras mazelas do descuido com os direitos humanos.

Corroborando com esse fenômeno ainda existem as confusas produções de políticas públicas que criaram uma juvenização exacerbada na Educação de Jovens e Adultos e uma invisibilização, principalmente na faixa etária entre quinze e dezoito anos, coincidentemente – ou não – faixa que acumula maiores índices de evasão escolar, trabalho infantil, envolvimento com tráfico e uso de drogas, prisões, extermínio da juventude negra, assédio sexual, feminicídio, violência contra mulher, bem como o índice elevado de gravidezes e violência contra pessoas pretas, muitos desses especificados no Atlas da Violência (CERQUEIRA et al, 2021). Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde e Organização Mundial da Saúde (OPS/OMS), a categoria juventude (PINEL et al., 2019) tem um cunho sociológico e é definida pelo período etário compreendido entre quinze e vinte e quatro anos. Ainda, para efeitos legais, o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê que, por exemplo, é considerado Trabalho Infantil abaixo dos dezesseis anos, porém a permissão para Aprendizagem (anteriormente chamada Menor Aprendiz) acima dos quatorze anos de idade. Dessa maneira, sem uma definição exata do recorte de amparo à infância, adolescência e juventude, para criação de políticas públicas efetivas, as leis e suas discordâncias etárias, acabam por criar e ampliar uma faixa de negação de direitos, sem políticas específicas, um verdadeiro vácuo na garantia de direitos entre cidadãos de quinze e dezoito anos.

Destarte – e muito resumidamente – inferimos que, a Educação de Jovens e Adultos, hoje se põe como garantia de reparação de um direito retirado, paulatinamente, da vida da população brasileira. Porém, a educação escolarizada, consegue em moldes tradicionais, afastada dos currículos vividos dos excluídos e minorizados, dar conta dessa reparação histórica?

Necessitamos, com urgência – o que torna essa discussão justificável – apontar possibilidades e reflexões sobre quais contribuições a Educação Social pode alinhar aos processos da educação escolarizada, de modo que essa última atenda às necessidades que vão para além de um currículo prescrito e traga à lume a importância de um Currículo Social, ou currículo vivido, que hoje têm sido distanciados do Sistema Escolar brasileiro. Logo, temos a pretensão, ou o objetivo, de apresentar os modos transgressores sobre o currículo escolarizado e disciplinarizado que apontem a escolarização como possível, no cômputo de um conjunto de frentes de emancipação, autonomia e independência dos estudantes. Com isso localizamos a educação escolarizada sob uma premissa a qual consideramos maior – a de uma Educação Social – apresentando um estudo de caso específico sobre a Educação de Jovens e Adultos, sendo esse entendido como garantia de retorno à linha de direitos, devolução do sentimento de pertencimento social e

como reparação histórica aos excluídos do direito à Educação tanto fora, quanto dentro da escola. Nos pronunciamos com uma abordagem qualitativa e inspirada na fenomenologia, quando propomos um mergulho no fenômeno e um emergir para um parecer descritivo e crítico, trazendo, nas páginas que seguem, o relato de um modelo de Escola na modalidade de Educação de Jovens e Adultos conectada a uma Educação Social, na cidade de Vitória – ES.

Uma mesa posta

“Tal como aconteceu com os políticos, os intelectuais também deixaram, em geral, de mediar entre as ideologias e as necessidades e as aspirações dos cidadãos comuns. Medeiam entre si, entre as suas pequenas-grandes divergências ideológicas. Escrevem sobre o mundo, mas não com o mundo.”

A Cruel Pedagogia do Vírus – Boaventura de Sousa Santos

Nem tudo que está à mesa é permitido para ser degustado. Essa ideia é o que nos leva ao entendimento do Currículo Escolarizado com suas verticalidades, relações de invisibilização e poder propostas desde o surgimento da escola. Disponemos uma mesa farta da qual decidimos pelo outro o que pode ser comido. Ignoramos o fato de que o outro vê o que está disponível e que tem desejos específicos sobre o que vê e sobre o que concebe existir. É certo que muitos já experimentaram, talvez nós mesmos, o que se permite dessa mesa posta e a indicação não se propõe errônea, porém a flexibilização na escolha, adicionado ao que se oferece, não é da dissipação da oferta a qual julgamos pautada numa experiência histórica e coletiva plausível. Não propomos aqui um *contra-conteudismo* curricular, mesmo porque há um reconhecimento histórico das pesquisas e descobertas centenárias acumuladas pela humanidade. Não obstante o currículo reflete uma organização social e histórica, a qual nem sempre contempla os sujeitos, mas prioriza o poder e uma demanda política distinta e separada dos anseios reais sociais.

Ademais, precisamos afastar, da discussão curricular, o preciosismo de alguns saberes e a ideia configurada – desde a escolarização do Currículo Social – de que existe uma prescrição que atenderá a todos os que se submeterem aos seus arranjos. Torna-se essencial, então, repensar a ideia de um currículo (ou currículos) que atenda como uma pílula mágica às diferentes necessidades dos que “percorrem” por suas trilhas.

A premissa que aqui se pretende apresentar nos informa que a Educação curricularizada e disciplinarizada fazem parte de um contexto da Educação Escolar e que, essa, assim como várias outras como a Educação Especial, a

Hospitalar, a Prisional, por exemplo, estão dentro do amplo espectro da Educação Social, que é, anteriormente, sedimentada num Currículo Social. Tais aspectos são alicerçados em uma construção que relaciona sujeitos, poder e necessidades. Na maioria das vezes são os sujeitos, que têm poder, os que determinam os conteúdos a todos os demais a partir da sua compreensão de mundo e suas ideologias.

A Educação, então, intrínseca aos modos do viver social, nos parece possível quando fundamentada na resistência da coletividade, utilizando-se da mediação, aqui entendida como Pedagogia – indiferentemente dos espaços nos quais se coloca –, para influir tanto dentro da escola, como socialmente ou – idealmente atraente para os estudos da Educação Social – no hibridismo entre ambas. Sendo a educação o objeto da Pedagogia, na configuração curricular societal ela acontece independente da Pedagogia porque é um processo histórico entre sujeitos sociais. Portanto a educação reflete o conhecimento construído pelos sujeitos independente da Pedagogia. Segundo Saviani (2008) na Educação, quando passa a ser refletida intencionalmente, é que se processa o que chamamos de pedagógico. Franco (2008) escreve que “...é importante pedagogizar os ambientes educativos” (p. 57). Então o ambiente que, intencionalmente, possibilita a educação torna-se pedagógico. Daí a educação que acontece nos mais diversos espaços sociais pode vir a ser pedagogizada porque contempla uma intenção, mas sem desprezar a consciência dos sujeitos envolvidos, como lembra Gohn (1994). Assim não deveria ser uma educação previamente pensada para os sujeitos, mas, sim, com eles construída. Dessa maneira, somos provocados em pensar que, a Educação Social, sob a cobertura de um Currículo Social, precisa reverberar no espaço escolarizado, logo, tornando-o, um espaço de Educação Social.

Voltando à mesa posta, com a escolha do que devemos comer, os resistentes e transgressores, intolerantes às “lactoses”, se afastam da mesa e então, essa escolha, ou seja, o currículo que escolheram por eles, é o que sedimenta esse afastamento. Desse modo surgem, sob a égide de uma prescrição inflexível e desassociada dos modos e necessidades vividos, os processos de exclusão escolar. Ao retornar à mesa para que lhes seja restituído o direito à ceia, não basta ofertar os mesmos quitutes, mas devemos tonar os antes excluídos, coparticipantes dessas escolhas, deixá-los se servirem dos seus desejos como também, muito importante, apresentar-lhes as comidas que rejeitaram de um modo mais atraente, ao menos para conhecerem, provarem e decidirem se serão seus novos gostos ou não.

Curricularização e disciplinarização

O cartesianismo que marca o currículo escolar desde a sua concepção criou, histórica e culturalmente, um impedimento da nossa compreensão, como docentes que atuam na Educação Escolar, sobre que, a mesma, faz ou pode fazer parte de uma Educação Social. Esse impedimento provoca a manutenção de uma proposta multidisciplinar onde, a fragmentação dos saberes e a curricularização, desembocam num positivismo lógico que alcança um caráter epistemológico com bases para uma visão mecanicista do mundo, um paradigma dominante, tal como abordado por Santos (2008). Não, portanto, há uma condenação das pesquisas e possibilidades de estudos e aprofundamentos em uma área e, aí é que a concepção interdisciplinar da Educação Social pode contribuir para que possamos alcançar um projeto educacional escolar intersectorial e interseccional fundamentado em seu centro transmetodológico e transdisciplinar, afastando-nos talvez da exclusão.

A base multidisciplinar, sem uma perspectiva da Educação Social, com suas características transmetodológicas e transdisciplinares, acaba por não integrar os saberes e os resultados obtidos dos mesmos, na relação de ensino e aprendizagem, tendo uma busca solitária de resoluções cotidianas sem uma paridade com a busca de conexões entre vários outros saberes. Ao encontro disso – e aí sim temos uma crítica sobre essa forma *contrassocial* – a multidisciplinaridade se aparelha ao pensamento hierarquizado de que, nessa relação, só um lado aprende, objetivando os sujeitos num receptáculo bancário (FREIRE, 2005), como também de que há saberes melhores que outros, mais importantes que outros e que, os mesmos, só se fundamentam com a ciência, para longe dos conceitos culturais populares, ditos senso-comum.

A interdisciplinaridade – avessa aos embustes propagados pelo neoliberalismo e por ele confundida como polivalência – como dinâmica da Educação Social, traz possibilidades de envolvimento de vários saberes e suas aproximações teórico-metodológicas, transformando o conhecimento em total e, (SANTOS, 2008) como total, sendo essa uma possibilidade de ser local, pela sua consonância com as vidas dos indivíduos de determinada comunidade. Mesmo os interesses de cada saber sendo preservados, eles se conectam nas buscas pelas resoluções de questões do cotidiano, onde todos esses saberes estão envolvidos. Com isso, talvez se consiga um equilíbrio entre os saberes, ou um desequilíbrio sobre o pensamento vigente que prossegue conferindo “peso” maior ou menor aos mesmos.

Assim, podemos inferir que a Educação Social é interdisciplinar em seus objetivos e que, por isso, não deva ter uma metodologia específica, mas utilizar-se de uma eliminação de fronteiras, de uma busca de rompimento com os con-

ceitos de “disciplinas” tais quais curricularizados na escola, provocando uma conexão entre os saberes, equalizando-os, apostando muito mais nos processos do que nos resultados. Ousamos considerar esse modo de ver a Educação Social como uma “transgressão disciplinar”.

Essa condição, a inter-trans-disciplinar, pode fundamentar a ideia de que a Educação Escolar, consistentemente, possa ser considerada parte de uma Educação Social. Desse modo, há uma possibilidade de que a escola responda a uma demanda de aprendizagem social, onde os saberes podem e devem dar suporte para o entendimento da Educação – em todos os âmbitos – como direito e como promotora de um fortalecimento do pertencimento social, da emancipação dos sujeitos e da reconquista desse direito.

Para Sarah Escorel (1999), os processos de afastamento da linha de direitos, ou do sentimento de pertencimento social – como abordado no início desses escritos – são acarretados por algumas dimensões de exclusão que, se pensarmos no banimento da Educação Social dos contextos da escola, com sua transgressão disciplinar, podem afastar seus sujeitos de todos os parâmetros que os colocam como sujeitos de direitos, sob a premissa de justiça social. Diante disso, dessa possibilidade de transgressão curricular no contexto escolar e, pensando nas discussões atuais sobre por que ainda é necessário ao sistema escolar, a manutenção, por exemplo, das classes de Educação de Jovens e Adultos com seu *leitmotiv* de reparação histórica sobre o direito à educação, podemos repensar o currículo da Educação Escolar como um dos modos transmetodológicos de Educação Social determinantes para uma Educação de Jovens e Adultos e que dê cabo de um retorno à mesa, ao pertencimento social e à linha de direitos.

Transgressão disciplinar: o caso da Escola EJA
Prof. Admardo Serafim de Oliveira

Entendendo que, no processo de exclusão escolar, seja pela inflexibilidade da curricularização ou pela negação de direitos em várias instâncias sociais, participa a escola quando da sua manutenção histórica de restrição ao acesso-curricular por pessoas fora do perfil branco, *heteromacho* e burguês, bem como por outros distanciamentos, inclusive o geográfico. Na história da Educação lutamos sempre para que o estudante vá à escola, mas, talvez, nunca tenhamos nos debruçado sobre a possibilidade de que a escola vá aos estudantes. Em 2010 um grupo de professores da Rede Municipal de Educação de Vitória, tendo como ponto de partida seu ativismo e militância por uma concepção da Educação de Jovens e Adultos como reparação histórica sobre a negação de direito à Educação, elabora um projeto – inspirado numa experiência do NEJA/UFES¹ -, para

1 Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo.

que essa modalidade, na Etapa do Ensino Fundamental, se aproxime dessa e de outras reparações como as provocadas por um currículo não atendida às demandas das relações étnico-raciais, que sedimentava o etarismo e o capacitismo, que espelhava os modos homofóbicos e transfóbicos nos tratos com a diversidade e, sexista e machista, dentro de uma agenda patriarcalista, entre outros.

A Escola EJA Professor Admarco Serafim de Oliveira², na cidade de Vitória, Espírito Santo, surge, então, de uma necessidade de uma educação pautada na prática de liberdade, na emancipação dos sujeitos e na garantia de acesso. Sendo assim, a ideia inicial era de tentar afastar a maioria dos impeditivos de que estudantes, há muito excluídos do sistema, voltassem a ocupar seus lugares de direito, com um currículo que atendesse, ao máximo, suas necessidades e sob as ideias transmetodológicas e interdisciplinares atreladas aos seus contextos sociais. Uma das primeiras garantias foi a de que a Escola alcançaria os estudantes no maior número de lugares possíveis. A Escola não se constituiria em um prédio apenas, mas em vários locais por toda a cidade de Vitória. Porém, essa formatação não daria conta de uma proposta multidisciplinar, com o arranjo padrão de um currículo como o da escola “comum” ou dita “regular”.

A primeira decisão foi a de um atendimento em três turnos, o que é incomum a um Sistema Educacional que empurrou a Educação de Jovens e Adultos para o turno noturno com uma concepção oitentista de que, esse turno, possibilita o acesso a trabalhadores, de uma maneira muito generalista, ideia essa que acaba por “re-excluir” idosos, mulheres, jovens em áreas de risco, plantonistas, pessoas com deficiência, trabalhadores e trabalhadoras da noite, entre outros.

Em seguida, a decisão por espaços que já eram, rotineiramente, frequentados por grande parcela da população jovem e adulta, em bairros mais distantes da Região Central. A Escola Admarco – como carinhosamente chamada pelos estudantes –, une-se então a aparelhos sociais que já atendiam essas pessoas em várias regiões da cidade: Posto de Saúde do Morro Santa Marta, Amarivi e Ascamaire – Associações de Catadores de Materiais Recicláveis, Projeto Inclusão Digital no Bairro Caratoíra, Centro de Convivência da Terceira Idade do Bairro Maria Ortiz, Centro POP - Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua, e vários outros. Também, por uma doutrina de ocupar lugares de direito, contaram com a sala já organizada pelo NEJA/UFES no Edifício Paulo Freire, onde funcionam as Licenciaturas e o curso de Pedagogia no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Importante ressaltar que esses lugares não são fixos, são continuamente alterados e novos lugares acrescentados a partir das demandas pelo direito à Educação que emergem ora pelas

2 Admarco Serafim de Oliveira foi um professor e filósofo ligado ao movimento da Pedagogia Crítica e Educação Popular, orientado, em seu doutoramento, pelo próprio Paulo Freire.

comunidades, ora por Movimentos Sociais e também pelas Secretarias de Assistência Social e de Direitos Humanos.

Com essa arquitetura rizomática, surgem as construções coletivas sobre uma equalização dos currículos. A forma decidida foi a da divisão em dois segmentos de dois anos cada um. O primeiro segmento atendendo a estudantes em estágio de alfabetização e o segundo segmento a estudantes já em níveis mais avançados de alfabetização. No Primeiro Segmento os estudantes são mediados por uma professora ou um professor “regente”, que dividem os tempos-aula com professores de Arte, Informática e de Educação Física. O Segundo Segmento conta com as disciplinas determinadas pelo currículo oficial do município, mas com um arranjo interdisciplinar e equalizado quanto aos saberes e os tempos destinados à mediação de cada um. Inicia-se, então, um modo de transgressão curricular, o qual apresentaremos a seguir.

Equalização e interdisciplinaridade

Um dos grandes problemas que assola a Educação é a desimporticização de alguns saberes, numa escola que, na atualidade, é obrigada a responder uma demanda mercadológica que ainda arrasta as correntes do utilitarismo. Temos hoje um Sistema Educacional que enxerga (FREITAS 2018; LAVAL, 2019) a escola como uma empresa, a educação como um serviço, os pais como clientes e o estudante como um produto e, para tal, se põe em tentar responder a uma demanda econômica onde, o que não incide numa formação básica entre “minimamente ler e escrever” e “minimamente contar” para atuação no campo de trabalho braçal e de mão-de-obra barata, não é uma demanda escolar para as classes pobres. Essa demanda também corresponde à uma expectativa da “*accountability*” ou à “transparência” e “prestação de contas” objetificada nos Testes Padronizados em avaliações de larga escala como a Prova Brasil, Provinha Brasil, ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), e outras como as estaduais e municipais. Essas avaliações não condizem com currículos flexíveis, culturais ou com parte diversificada (BRASIL, 2019) sendo mais um instrumento de “desqualificação” da escola pública e seus integrantes (professores, estudantes e comunidades) bem como promotora de uma Educação para a competitividade em detrimento da colaboratividade. Resultam, essas testagens em massa, num engessamento que torna ainda mais inflexível a curricularização, também num ranqueamento das escolas com vistas à bonificação dos engessadores e à *voche-rização* do Sistema Escolar brasileiro.

Nesse contexto, Arte, Filosofia e História, por exemplo, entram no espectro do “desnecessário intelectual” e a própria distribuição de horas de estudo nessas áreas são reduzidas e, muitas vezes, extirpadas do currículo escolar.

Transgredir a Escola Admardo quando a carga horária das disciplinas é dividida equitativamente. As aulas são ministradas por duplas de professores representando cada área no currículo padrão, assim há um revezamento na composição das duplas e, cada uma delas, ministra as aulas durante três horas, nos vários espaços da escola.

A cada dia, no sistema de duplas, os estudantes têm a vivência e o compartilhamento de saberes com duas disciplinas, por exemplo, segunda-feira podem receber no espaço em que frequentam – de acordo com o arranjo decidido entre eles e seus professores – um professor de artes e geografia, na terça-feira história e matemática e assim, consecutivamente, durante quatro dias por semana. Cada dupla de professores atua, por um trimestre, em todas as turmas espalhadas pela cidade. Em dois anos de um Segmento, então, todas as oito disciplinas básicas são apresentadas sob uma proposta interdisciplinar e transmetodológica, sendo o planejamento das duplas elaborados na conexão entre os saberes, não se tratando apenas, por exemplo, aprender sobre as linhas ilusórias e imaginárias na Arte para a composição de um signo, mas da leitura de imagem e de mundo, da conexão da ideia, com a Geografia, sobre linhas limítrofes entre os bairros e cidades com suas separações socioeconômicas e raciais, sobre as linhas dos hemisférios e dos mapas, das questões das disputas territoriais, da demarcação de terras, do MST, das questões sobre imigração. Não apenas aprender Educação Física, mas o corpo como sendo político nas aulas de História, da invisibilização do corpo feminino, do corpo trans, do corpo negro, nas narrativas históricas da construção de um país.

Os estudantes, e assim são regularmente chamados, pois a ideologia por trás dessa palavra já redefine as discussões de gênero e tira, os mesmos, do lugar de receptores e os coloca no lugar de pesquisadores e sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem – aqueles que estudam, são coparticipantes diretos e indiretos dos planejamentos e dos conteúdos ministrados nas aulas, a partir do compartilhamento de suas histórias de vida, de suas necessidades reais advindas de um currículo social, das suas narrativas e de seu currículo vivido. Chamados à essa mesa, conhecida como currículo escolarizado, são instigados e convidados a experimentar o que é oferecido pela Escola, porém também escolhem o que querem dessa mesa e que não está prescrito, a fim de conhecer o novo, o inusitado. Uma das premissas transgressoras, então, dessa Escola, é responder às demandas dos estudantes, convocando-os a se perguntarem: *“o que eu sei para compartilhar, o que eu desejo aprender e o que a escola tem para me ensinar?”*

A conexão entre as prescrições curriculares e o currículo social vivido pelos estudantes, também atravessa ideais críticos e pós-críticos, quando mais do que suas realidades, procura-se, transdisciplinarmente, compreender os estigmas

éticos e culturais, as questões de classe, também a etariedade, as deficiências, a racialidade, os gêneros, as orientações e identidades, entre outros, próprios às diferenças humanas, condensando-se assim numa composição transgressora disciplinar. É improvável, então, que, transmetodologicamente, essas questões não atravessem os planos de aula das duplas, suas dinâmicas e as metodologias próprias de cada área, incluindo as questões de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, discursividade, relações entre saber-poder, representatividade e cultura. Com isso acontece uma aproximação às premissas de uma Educação Social que tenta descompartmentar a vida e colocar os sujeitos, quase que existencialmente, como principais cooperadores nas suas aprendizagens.

Destarte, e para a manutenção de um sentimento de pertencimento social, na Escola Admardo algumas ações também recriam a ideia de currículo e disciplina sob o preceito de uma educação colaborativa, contrariamente ao que é requerido, na atualidade, pela mercadologização da Educação. Uma vez por semana, todos as duplas de professores, coordenadores, pedagogos e diretora se reúnem no que nominam “Planejamento-Formativo”, quando tentam aproximar os planejamentos de todas as áreas, receber formações sobre temas como inclusão, diversidade, sociedade, psicologia, política, movimentos sociais, atualizações teóricas sobre todas as áreas do currículo, bem como planejar sobre demandas específicas surgidas em algum grupo ou mesmo num caso específico sobre um estudante.

Também, nesse “Planejamento-Formativo” são elaboradas pelo menos quatro ações anuais que constituem parte dos planos de aula das duplas e se encontram com todos os planos, de todas as duplas e demais envolvidos no projeto da Escola: os “Seminários da Escola Admardo”. Já bem conhecidos na Rede Municipal e pelas comunidades, esses seminários tratam, principalmente de quatro temas: Educação Especial, Negras e Negros, Mulheres e Diversidade Sexual. Os seminários são discutidos junto aos estudantes que opinam e indicam convidados, preparam atividades, apresentam trabalhos de pesquisa que incluem entrevistas, referencial teórico e estatística, promovem apresentações culturais, teatro, danças, música, muitas vezes com peças, coreografias e letras de sua própria autoria. Também organizam e estruturam os eventos junto com os professores.

As aulas, na Escola, funcionam muito próximas às rodas de conversa e fóruns de discursão, mas também há muito de produção textual e artística, momentos de leitura, exercícios avaliativos e, em alguns casos, testes. Todas as aulas, necessariamente, começam com uma “mística” ou um momento de sensibilização que pode ser com música, vídeo, teatro, performance, exercícios de relaxamento e dinâmicas de grupo. Após a “mística” as aulas são ministradas a partir de uma conexão entre os conteúdos, sem momentos de divisão de fala entre os dois docentes, mas quase como num “repente”, cantado pelos os dois. Po-

rém ainda existem aqueles que precisam se adaptar a esse modo diferenciado, se livrarem do excesso de “caderno pautado e cópia do quadro”.

Muitos estudantes e professores ainda passam pelo processo de reconhecimento do não reducionismo da Educação ao ler e escrever como um ato alienante, mas da aquisição de repertório e consciência para transformar esse ler e escrever num modo de emancipação e de leitura de mundo. Pelo perfil misto, que atende a muitos idosos, as aulas utilizam exercícios de memória, de lembrança do último encontro da dupla de professores daquele dia. A colaboratividade, nesse sistema, traz uma força equalizadora muito grande quando os mais jovens ajudam os mais idosos a fazerem esse exercício de memória e, também, aprendem com suas histórias de vidas e sua formação, tendo passado por uma Educação Social fora do contexto da escola e que, agora, se presentifica nela.

Desfragmentação e os sujeitos de direito

A composição discente na Escola Admardo se dá pela aceitação imediata de quaisquer interessados que tenham sido afastados da linha de direitos, do acesso à escola, ou evadidos por questões de justiça social ou pelas dimensões de exclusão já apontadas anteriormente. Compõem essa escola os afastados por um currículo escolar que não correspondia à vida e vivência dos mesmos. A primeira atitude da Escola quanto aos mesmos, ao procurarem alguma classe com pedidos de informação para acesso, já é a de convidá-los a participar das aulas imediatamente e se preocuparem com a parte burocrática e de documentação a *posteriori*. Ser convidado à mesa, poder se expressar, conhecer uma nova forma curricular, desfragmentada, entendo que aquele é seu espaço de direito, já contribui muito nas suas decisões de retorno à escola.

Dessa maneira, a diversidade na escola chega a ser incalculável, pessoas em situação de rua, órfãos, trabalhadores e trabalhadoras do sexo, transexuais homens e mulheres, travestis, homossexuais expulsos de suas casas e escolas, idosas e idosos, mulheres e homens escravizados, adolescentes gestantes, mães-meninas, adultos com deficiência que foram reclusos por anos, jovens em condição de recuperação, jovens em liberdade assistida ou jovens e adultos sem nenhuma dessas questões – jovens e adultos não adaptados aos “formatos” curriculares vigentes na Educação dita “regular”.

Reconhecido esse direito de retorno, pelos próprios estudantes, pelos professores, gestores e também pela Secretaria Municipal de Educação, a flexibilização de um currículo se torna crucial para quem veio de uma formação desescolarizada, de uma Educação Social. Os modos de ensino e aprendizagem dessa Educação, em muitos pontos, coadunam com os modos de ensinar-aprender da Escola Admardo, com sua transgressão curricular. Ali, as realidades dos

estudantes são associadas aos saberes tornando esse currículo mais significativo, democrático, flexível e próximo às suas vidas.

A escola, dita regular, separa os saberes e torna insuportável aos estudantes a ideia de relacionar o que se aprende, aos pedaços, com um mundo onde tudo é simbiótico, tudo é conjugado. Um desafio que enfrentamos com a curricularização dos saberes é desassociação, dos mesmos, com as vidas discentes – e até docentes –, assim, aos estudantes de um currículo multidisciplinar cabe a dura tarefa de sair pelos portões da escola e tentar juntar as partes separadas num mundo onde tudo só faz sentido junto. Do retorno à escola, por meio da Educação de Jovens e Adultos, então, é inapropriado repetir os mesmos modos curriculares que já afastaram os sujeitos do seu direito à Educação. Ao se formar, socialmente, fora da escola, os estudantes-sociais aprendem da/com a junção dos saberes para uma compreensão e leitura do mundo mais ampliada e potencializada e, uma escola de Educação de Jovens e Adultos que, ao receber novamente esses sujeitos no sistema, insiste na fragmentação cartesiana do conhecimento, lhes confere outra árdua e excludente tarefa: a de separar, fragmentar, aquilo que já, para eles, é impossível e desnecessário separar, tal qual lhes fora apresentado no seu mundo-escola.

A Escola Admardo, portanto, propõe o mínimo de fragmentação possível dos saberes, reconectando a escola à vida. As lutas cotidianas fazem parte desse currículo. Os estudantes participam de manifestações e movimentos sociais como a Marcha Contra o Extermínio da Juventude Negra, Parada LGBTQIAP+, Marcha das Mulheres, Mobilizações e Greves, bem como de ações na Casa do Cidadão, Plenárias na Câmara dos Vereadores, Palestras e Eventos no Museu do Negro, Semanas de Arte, Exposições, Semana da Consciência Negra, entre outras. Política e sociedade se cruzam numa imensidão de vida, partilha, crítica, busca por solução de problemas, luta por direitos, reconhecimento, visibilidade, representatividade e pertencimento.

Evidentemente, esse não é um perfil curricular muito bem visto pela Administração Pública ou por políticos em seu desinteresse por pautas sociais e que promovam a requisição de direitos pelos próprios cidadãos. Porém a escola conta com alguns vereadores e deputados apoiadores dessa modalidade. Atualmente, com uma demanda instaurada, no Brasil, de uma frente fundamentalista e, também, neoliberal, a Escola Admardo se constitui como ponto de resistência e as lutas para a manutenção de uma escola transgressora dos padrões impostos à escola. Ocupar e resistir acabou se tornando a pauta principal dentro desses termos. Onde há um questionamento administrativo para escolas de um currículo tradicional, há dez para a Escola Admardo. Professores acabam por assumir uma postura militante e de ativismo quanto às causas sociais e em defesa dos grupos minorizados e, aos que chegam à escola assumindo agendas como o

da branquitude, da heteronormatividade, do patriarcalismo, de uma pedagogia ultratradicional com a centralidade no professor, acabam, como os estudantes, tendo a oportunidade de aprender sobre respeito, empatia, igualdade de direitos, horizontalização, resistência e luta.

Histórias para adiar o fim da EJA

“Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.”

Ideias para adiar o fim do mundo - Ailton Krenak

Nos últimos anos, houveram muitas ideias para que a Educação de Jovens e Adultos fosse destituída de sua existência. Cortes de verbas, fechamentos de turmas e turnos, desde 2014 acarretaram num processo de extinção dessa modalidade (DARC, 2020)³. No Estado do Espírito Santo, onde se localiza a Escola Admardo, o Governo reduziu de cinco para três dias a semana letiva da EJA e, o mesmo, fechou muitos turnos e classes dessa modalidade. A Educação de Jovens e Adultos, hoje, persiste, porém ainda sob forte preconceito e a ideia de que “se livrar” da EJA, faria com que o Brasil se livrasse do analfabetismo ou dos pobres.

Ainda, pelo histórico das dimensões de exclusão (SCOREL, 1999) – que afetam diretamente na exclusão escolar – o racismo, a homo e transfobia, o preconceito de classe, a pobreza e fome, o machismo, o etnocentrismo, os currículos inflexíveis com pauta branca, *heteromacho*, burguesa e outros fenômenos marginalizantes persistentes, ainda produzirão e retroalimentarão a necessidade da Educação de Jovens e Adultos, por muitos anos, como reparação histórica de direitos e, sem ela, não haverá pertencimento social.

Dadas essas situações, é importante que, para além dos números computados por meio de avaliações externas que corroboram com a desqualificação da EJA e das escolas públicas, nos empenhemos em trazer à luz, como parte essencial à uma Educação Escolarizada com estreitas relações com a Educação Social, as histórias de vida dos estudantes presentes nessa modalidade. Se faz necessário deixar conhecer as afetações em suas vidas que os impulsionam para alcançar a linha de direitos da qual foram afastados em algum tempo no seus percursos. Isso para que reconquistem a formação necessária para seu requeri-

3 Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/governo-reduz-investimento-na-eja-e-deixa-modalidade-com-os-dias-contados/>. Último acesso: 07 de julho de 2023, 11h24min.

mento, “de próprio punho”, do pertencimento e participação em todas as instâncias sociais que lhes são devidas. Para afastar a árdua ideia do fim da EJA, precisamos contar suas histórias:

“Eu vim para a Escola, pois fui trazida da Bahia e trabalho com a mesma família desde pequena, então nunca pude estudar. A bebê cresceu e eu fui passada para a casa dela, para cuidar dos bebês dela. Sabia João que eu nunca beijei? Elas me diziam que minha vida ia acabar se eu beijasse alguém.” A escravidão moderna e a violência psicológica afastaram Graça do seu direito à Educação. Ela chega à Escola Admarco por meio de uma amiga. Completou os dois Segmentos e, hoje, conclui o Ensino Médio. Lembro-me da sua formatura no Primeiro Segmento, declamando uma poesia que ela mesma escreveu “*A noite é negra. A lua brilha na noite. A noite é linda. Eu sou negra, eu sou linda.*”

“Eu quis voltar a estudar, pois estou cansada de meu marido me ameaçar de morte, e olha que ele nem anda! Ele me chama de feia todos os dias. Mas também eu sou feia, né? Vim para a Escola, pois eu quero aprender a mexer nos baquinhos de dinheiro [caixa eletrônico], quero pegar meu cartão de aposentadoria de volta, quero pegar minha vida de volta.” Marta ainda terminava o Primeiro Segmento quando tinha saído de casa e ido morar com a filha. Ela demorou um pouco mais para aprender a escrever. Participou do Seminário da Mulher e do Projeto da Escola “A beleza na Educação”. Cabelos cortados, pintados, um curso de maquiagem, novas roupas. Num projeto de passeio de Trem, perguntei se queria ajuda, ela respondeu que não, que tinha sacado dinheiro para o lanche com seu cartão.

Julia, mulher trans, dizia que aprendeu muito com a vida, mas coisas “*muio legais*” com a Escola. “*Nunca me aceitaram como bicha na escola lá de Minas*” – dizia ela. Sua turma era no Centro POP, com outras pessoas em situação de rua. “*Já estou na rua há muitos anos... mas eu penso que uma hora tenho que me acertar, já estou limpa faz uns meses, sabia João? Apresentei minha matrícula da Escola quando fui requisitar meu aluguel social. Esse mês eu saio das ruas.*” A última vez que a vi estava trajando um uniforme da sua nova escola, tinha passado na seleção para o Ensino Médio Técnico no Instituto Federal do Espírito Santo.

“Tenho que te contar uma coisa, você vai ficar com raiva?” Três meses depois de entrar na escola e eu começar a cobrar a identidade dela para a matrícula, a conversa de Laila, comigo, começou assim. Percebi que não era irresponsabilidade de não trazer os documentos, era algum outro motivo. Ela não tinha nome. O nome Laila foi adotado depois de visto numa novela, numa TV de uma padaria, enquanto vivia na rua. Não tinha data de aniversário. Seus dois filhinhos estavam numa escola que chamou o Conselho Tutelar, pois como ela também

não tinham nome, não tinham registro. Laíla foi sequestrada aos três anos, trazida para o Espírito Santo sofreu toda sorte de abusos e foi abandonada, vivendo nas ruas até ser adotada por um bom pai. Ambos lutaram por um registro, até mesmo adoção. Tinham medo dela ser retirada de um lar novamente, então desistiram. Laíla não conseguia emprego, não conseguia benefícios sociais. *“Eu acho que eu não existo professor, foi por isso que eu vim para a escola, para ter um nome, para ter um dia de aniversário... preciso aprender a ler escrever para correr atrás dos meus documentos... meus filhos nasceram nessa situação e também não têm documentos...”* Imediatamente procuramos os órgãos responsáveis, fomos ajudados por uma promotora e um casal de advogados. Hoje ela tem um nome, uma data de aniversário, vai fazer exames médicos para descobrir a idade e os filhos já estão documentados. Ingressou no Ensino Médio com seu novo nome.

Esses são resumos muito condensados de pouquíssimas das histórias e das vivências de alguns estudantes em uma Escola com muitos estreitamentos com as premissas dos direitos, com uma rede que consegue reajustar as rotas, seus percursos, seus currículos vividos. Histórias que contam de uma necessidade real de uma Educação de Jovens e Adultos aparelhada com a Educação Social e com vista na garantia de requerimento de pertencimento e de justiça social. Consideramos que podemos adiar o fim da EJA ao inspirarmos outros sujeitos, professores e estudantes, com histórias que dizem muito mais da Educação como uma prática de liberdade.

A Educação de Jovens e Adultos como Educação Social

Chegando ao fim de uma breve apresentação sobre a Escola de EJA Professor Admarco Serafim de Oliveira, entendemos que a escolarização pode ser um dos modos de se fazer Educação Social e que esta, dado seu caráter inter-transdisciplinar e transmetodológico, transita num lugar de interesse comum com a Educação Escolar, o da garantia do direito à Educação, garantia do acesso e permanência e garantia de reconhecimento do pertencimento social. Um desenho acaba se formando ao pensar nessa conexão: Currículo Social > Educação Social/Pedagogia Social > Educações > Currículos/Educação Escolar > Educação de Jovens e Adultos.

A clássica definição de currículo como corrida, de fato, quando das premissas de desenvolvimento humano e da visão de uma escola colaborativa e não competitiva, poderia ser reconfigurado com a definição de “percurso”. Assim, é anterior à Educação Social, um Currículo Social, ou o conjunto e conexão de percursos peculiares e distintos entre os seres humanos. Estando nós nesse percurso-currículo-social, quando do uso de uma pedagogia dos lugares – como ousamos chamar a Pedagogia Social – aquela onde todos somos, ao mesmo tem-

po, nos mais variados lugares e com as mais variadas metodologias, mediadores, “ensinadores” e “aprendedores”, construindo assim uma Educação Social. Dentro de uma ideia em que a Educação Social se dá em todos os espaços possíveis, intermediados, consideramos então que esses espaços decidem seus modos e métodos de ensino e aprendizagem, com base em suas culturas e estruturas sociais, que seriam as Educações, como por exemplo, a Educação Indígena, a Educação do Campo, Educação Quilombola a Educação Ancestral, e por fim, como base para nossos escritos, uma Educação Escolar ou Escolarizada a qual é composta por modalidades como a Educação de Jovens e Adultos.

Precisamos, com certa urgência, revisitar os porões da Educação em seus processos de exclusão e cerceamento de direitos. Temos uma dívida a ser paga e, talvez, pois não há uma fórmula ideal para o vasto universo cultural do extenso Brasil, pensarmos que um dos caminhos para essa reparação histórica, seja, ao fim sermos transgressores. Uma transgressão disciplinar se mostra necessária e urgente.

Referências

- BENTO, MARIA APARECIDA DA SILVA. Cidadania em Preto e Branco: discutindo as relações raciais, editora Ática, São Paulo, 1998.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2019.
- CERQUEIRA, DANIEL ET AL. Atlas da Violência 2021. São Paulo: FBSP, 2021.
- ESCOREL, SARAH. Vidas ao léu: trajetórias da exclusão social. Rio de Janeiro: Editora Fio-cruz, 1999.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia como ciência da educação. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, PAULO. A pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, LUIZ CARLOS DE. A reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GOHN, M. G. Movimentos sociais e educação. São Paulo: Cortez, 1994.
- LAVAL, C. A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- PINEL, H., Porto, J. L. S., & Magro, A. R. (2020). Entremeios etários: Os “novos” sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Horizontes, 38.
- RESENDE, M. A. (2012). História inacabada do analfabetismo no Brasil. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12 (1 [28]), 243-250.
- SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2008.
- SAVIANI, DERMEVAL. A Pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.
- VEIGA-NETO, ALFREDO. É preciso ir aos porões. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2012, vol.17, n.50, pp.267-284.

La educación social en contextos de privación de la libertad - los sujetos de la educación como sujetos de derecho en la co-construcción de un antideestino

PABLO MASSUTTI Y MARIO SORIA

Entrar en una cárcel es traspasar muros y enfrentar rejas y candados, sí; pero sobre todo, es enfrentarse y abrir los supuestos y conceptos cristalizados, naturalizados en nuestras propias prácticas...

Pensar y hacer educación en una cárcel es romper las rejas de adentro, las que están dentro de nosotros mismos, en nuestro modo de pensar, de sentir, de vincularnos, de ver y habitar el mundo. Es desmontar los lugares comunes, cuestionar los conceptos y los procedimientos, resignificar sentidos. Es nombrar de nuevo la confianza, intentar escuchar desde el lado de adentro...

Valeria Frejtman y Paloma Herrera (Argentina)

Introducción

El presente trabajo, intentará dar cuenta de algunas reflexiones co-construidas junto a profesores, profesoras y estudiantes, a partir de la experiencia transitada desde el Espacio Curricular de la Praxis, concebida esta como trayecto transversal a lo largo de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social (TUES); en el marco del Programa de Educación Universitaria en Contextos de Encierro (PEUCE) de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), a partir de mediados del año 2020. De ningún modo, pretende postularse como un análisis acabado de la realidad abordada, sino más bien; en insumo abierto a una permanente revisión e instrumento motivador de futuros e enriquecedores debates.

Para ello iremos recorriendo, mediante la palabra de un profesor de Praxis (nutrida por aportes de los otros sujetos que participan en el espacio curricular), distintos ejes-dimensiones que mantienen, en el contexto real y en las prácticas institucionales y educativas (y socioeducativas) concretas; diversas interrelaciones y múltiples entramados. Luego, daremos un lugar privilegiado a la palabra

de los y las estudiantes, a través de uno de ellos, que con su propio estilo e impronta; retomará esos ejes ya abordados desde la propia experiencia y análisis, en el apartado que hemos llamado: La voz de los sujetos de la educación en PEUCE: aportes y reflexiones en primera persona.

En este recorrido, impregnado de un diálogo permanente con distintos autores e iluminado en su tramo final, con la mirada y vivencia de los sujetos (estudiantes); propondremos a la par, algunas aproximaciones sobre los sentidos y posibles aportes de la Educación Social en estos contextos; siempre sostenida por los cimientos de una perspectiva ético-política antihegemónica, instituyente y transformadora.

Los y las invitamos pues, a recorrer juntos este camino; este desafío...

Acerca de la educación en contextos de encierro
o privación de la libertad como política de estado

Cuando se trata de políticas públicas, un abordaje integral de restitución de derechos que reconoce situaciones de vulneración, fundamentalmente para algunos sectores; implica asumir un posicionamiento que trascienda la idea de 'compensación' de carencias-deficiencias de esos mismos sectores a través de las políticas sociales, y un no reconocimiento de la incidencia de procesos históricos, económicos y culturales en la configuración de las situaciones de vida de los sujetos. Por otro lado, este posicionamiento nos coloca en un contrapunto con la lógica de la seguridad y el control de las cárceles y demás lugares de encierro (o privación de la libertad), que prioriza el disciplinamiento de los sujetos basado en un ideal correctivo y normalizador que, aunque suficientemente deconstruido a nivel teórico; sigue impregnando fuertemente las prácticas institucionales en general y educativas en particular. Por otra parte, la complejidad también radica en la tensión que implica un Estado que tiene la guarda de los detenidos y debe garantizar el ejercicio de sus derechos, al tiempo que asume una función punitiva reflejada, por ejemplo, en la Ley de Ejecución de la pena privativa de la libertad. Esta doble posición resulta particularmente significativa en el análisis de las prácticas cotidianas, en las instituciones de encierro donde la lógica de la seguridad y el disciplinamiento prima por sobre otras posibilidades.

Así, este posicionamiento se impone sobre otros modos de pensar y hacer las cosas y coloca a los educadores y educadoras, frente al desafío de generar grietas para que la educación, apartada de una pedagogía normativa y disciplinaria, pueda hacer su trabajo desde una opción antihegemónica y emancipadora. Sin embargo, no se pretende aquí resolver teóricamente esta tensión sino más bien, dar cuenta de la complejidad inherente al escenario donde nos toca actuar, profundizando los marcos de comprensión de las problemáticas planteadas, in-

tentando evitar cualquier tipo de naturalización de la realidad cotidiana con la que trabajamos.

A partir de aquí, consideramos que una mirada crítica y más abarcadora, nos llevará a reafirmar lo ineludible de una tarea de efectivización del derecho a la educación en estos contextos, más aún si pensamos en un sistema educativo que, atendiendo a su deuda social histórica, se posicione como promotor de políticas de justicia social que posibiliten procesos de inclusión para todos y todas. (Herrera y Frejtam, 2010, p.17)

En este sentido, la educación en contextos de privación de la libertad constituye un escenario altamente complejo para la política educativa. El desafío de construir y desarrollar una política universal para esta modalidad del sistema educativo, tal como actualmente establece la Ley de Educación Nacional (LEN) ha supuesto un recorrido de luchas, avances y retrocesos, dificultades y logros; que han permitido legitimar la existencia de este contexto particular del sistema educativo a partir de la sanción de esta ley. Esto nos impulsa a ampliar el horizonte cultural desde donde percibimos la escuela (y todo espacio educativo), la gestión, a docentes (a educadores y educadoras), a estudiantes; facilitando la previsión de tiempos y espacios diversos destinados a recuperar y resignificar formas más amplias de comprender la realidad, para repensar la identidad de esta modalidad educativa. Solo desde ese lugar, será posible construir colectivamente respuestas transformadoras a las demandas que plantea este contexto y salir de ese modelo fundacional de la escuela y de los sistemas educativos de la modernidad clásica; en crisis desde hace tiempo y que demandan serias revisiones y nuevas configuraciones.

En efecto, la educación desde aquel modelo, era entendida como instrucción o traspaso de saberes, siguiendo las exigencias sociales y culturales. El centro estaba puesto en el contenido, siendo este, social y hegemónicamente establecido. Hoy sabemos que el acto de educar se encuentra también más allá de los contenidos, del currículum; se construye en los vínculos, en la posibilidad de generar espacios de confianza para un encuentro subjetivante, tanto para el que aprende como para el que enseña; afirmando en palabras de Freire (2004), que nadie puede enseñar sin aprender y nadie aprende, sin enseñar. También, estos contenidos establecidos, son puestos en tensión continuamente por la diversidad de saberes (y experiencias) que traen nuestros estudiantes, adolescentes, jóvenes y adultos; así como por un mundo dinámico que nos desafía a pensar nuevamente situaciones y problemáticas pasadas, con nuevas herramientas o desde otras miradas.

Entonces, el desafío se encuentra en construir instituciones y espacios edu-

cativos que puedan dar respuestas a las necesidades educativas (y socioeducativas) de los sujetos que se encuentran privados de la libertad, teniendo en cuenta los cruces, interacciones, diferencias y similitudes entre nuestras prácticas educativas y la lógica propia de las instituciones de encierro (sus presupuestos, finalidades, modos de funcionamiento) en las que aquellas se hacen lugar cotidianamente. En gran parte de los aportes teóricos al respecto, se plantea la necesidad de conocer esas lógicas y construir propuestas permeables que puedan ir acompañando la ejecución de la pena privativa de la libertad, ofreciendo espacios y tiempos para el encuentro con el conocimiento; en el marco de una política basada en un enfoque integral de restitución de derechos sociales, económicos y culturales. Es aquí donde la Educación Social, desde una posición antihegémica, puede encontrar un campo concreto para la acción-transformación para, con y desde sujetos sociales, educativos e históricos concretos.

Acerca de los sujetos educativos en contextos institucionales complejos

En este eje, abordaremos la idea de sujeto. La consideración del sujeto como parte de una cultura que lo conforma y a la que conforma (con todos los matices e implicancias que esto tiene). Es un punto de partida necesario para acercarnos al estudiante (o sujeto de la educación desde la mirada a la que adherimos) en situación de encierro o privación de la libertad ambulatoria, con atención a sus circunstancias personales, institucionales y sociopolíticas. En este sentido, la reflexión sobre la concepción de sujeto que aquí se intenta graficar, es sumamente necesaria para la comprensión de los problemas de los mismos en situación de encierro, cuya subjetividad precisamente, se encuentra perturbada, y cuya pertinencia social (vinculada a la construcción de esa subjetividad) ha definido en buena medida, la circunstancia del encierro. Es aquí donde radica quizás, nuestro mayor aporte: visualizar y desnaturalizar distintos aspectos de la vida de una persona privada de libertad, las características propias de la comunidad carcelaria, los efectos que el encierro prolongado provoca en el sujeto, en definitiva; la problematización de los efectos desestructurantes y despersonalizantes que produce la institución cárcel.

Pues bien, las instituciones tienden a integrar individuos heterónomos antes que sujetos con autonomía, y promueven la normalización de las conductas. No obstante, históricamente, aparece en la escena institucional cierta desviación de la normativa en la que el sujeto autónomo queda posicionado al borde de lo institucional, lo que puede generar determinadas condiciones hacia un proceso instituyente y superador del proceso fundacional. En un devenir que puede comprenderse dialécticamente, lo instituido 'da lugar' al sujeto autóno-

mo como instituyente. Algunos autores entienden que este sujeto autónomo activo puede ser considerado como ‘desviante’, lo que establece algunos matices de diferencia.

Según ha mencionado Graciela Frigerio, el desviante no es disfuncional a las instituciones, sino que es producto de lo que se denomina un ‘resto estructural’, esto es: que hay una articulación latente en lo instituido que permite la intervención autónoma como factor histórico de cambio. De alguna manera, la figura del desviante asegura la cohesión institucional, ya que señala los bordes que posibilitan la reorganización. (Florio, 2010, p. 15)

La cárcel en tanto institución, es un lugar (instituido) de exclusión. Estos espacios, están dispuestos para aquellos que difieren de las condiciones consideradas ‘normales’ por determinada concepción del poder. Las cárceles, los hospicios, los psiquiátricos y los barrios estigmatizados en los que habitan los más pobres, son también espacios de exclusión. De todas estas instituciones, es la cárcel la que con mayor claridad permite observar la exclusión social y donde el tiempo y el espacio en que el sujeto ha sido aislado, se constituyen en un estigma social permanente. Por tanto, el ‘individuo preso’, es puesto aparte, depositado en una celda, aislado de toda referencia comunitaria. En este sentido de exclusión, es donde se requiere hacer referencia a aquello de lo que se es excluido: el preso está excluido de su familia, de su vida societaria, de la administración de su propio tiempo y espacio, y esta exclusión, es lo que el Sistema Penal denomina (y legitima como tal) ‘tratamiento y profilaxis’ del penado.

Goffman (1998) en su libro *Internados*, desarrolla la situación social de los enfermos mentales y analiza con especial atención las instituciones de encierro, tanto los hospitales psiquiátricos como las cárceles. Es ahí donde destaca el concepto de Institución Total, definiéndola como un lugar de residencia y trabajo, donde individuos que se encuentran en una misma situación, son aislados de la sociedad por un período considerable de tiempo; compartiendo el encierro y una rutina diaria administrada formalmente. Dentro de las instituciones totales, la tendencia absorbente y totalizadora, el obstáculo que se opone a la interacción con el exterior y al éxodo de sus miembros; está simbolizado por barreras simbólicas y físicas que rodean a quien la habita e informan a quien no la habita: guardias, barreras de paso, rejas, cerrojos, puestos de vigilancia, alambres de púas, altos muros, espacios intermedios, etc.

En general, las cárceles presentan constantes universales que prevalecen sobre las particularidades de los diversos países, por lo que podemos señalar algunas fundamentales. En términos de Baratta (1986), las cárceles ejercen un efecto contrario al de la reeducación y reinserción social del condenado. Por el con-

trario, favorecen su integración a la población criminal. Son lo opuesto a todo moderno ideal educativo, ya que este postula el estímulo de la individualidad, el respeto propio y la espontaneidad del individuo. En tanto la cárcel tiene un carácter represivo y unificante. A lo que podemos agregar, que el régimen de las prisiones tiene un efecto negativo sobre la personalidad, como la disminución de la fuerza volitiva, pérdida del sentido de responsabilidad, etc. (Goffman, 1998)

De acuerdo con lo apuntado, en un sentido, la cárcel despersonaliza y aísla al sujeto de la sociedad y en otro opuesto y complementario; le propone la necesidad adaptativa de asumir los modelos, conductas y valores característicos de la subcultura carcelaria. Es lo que llamamos culturización o prisionalización. En este doble orden de relaciones y vínculos, la prisión lleva al preso, por una parte, a integrarse a una educación para ser delincuente y por otra, a aprender a ser ‘un buen detenido’, ‘a caminar la cárcel’. (Florio, 2010, p.24)

Desde el ingreso a la cárcel el sujeto pasa por una serie de despojamientos y humillaciones. En este sentido, Goffman (1998), se refiere a los procedimientos de ‘admisión’, los que podrían llamarse también de ‘preparación’ o de ‘programación’ ya que, al someterse a todas esas acciones, quien recién llega permite que lo moldeen y lo clasifiquen como un objeto que puede incluirse en la maquinaria administrativa del establecimiento, y así poder transformarlo progresivamente mediante operaciones de rutina. En este análisis (abordaje que podemos seguir profundizando en trabajos posteriores) el autor describe en profundidad un proceso al que es sometido el sujeto privado de libertad: la infantilización y pérdida de responsabilidad. Es así como en la vida cotidiana, hay una serie de actividades que quedan libradas a nuestro arbitrio, tales como posponer la comida para terminar una tarea, hablar por teléfono, ir al baño, recibir amistades, etc. En la cárcel, en cambio, el personal carcelario puede someter a reglamento segmentos minúsculos de la línea de acción de una persona.

Acerca de la reflexión sobre sujetos sociales y sujetos educativos: continuidad o interpelación desde la discursividad educativa

Lo anterior nos lleva a transitar, al menos de manera breve, el debate que se torna alrededor de los discursos y prácticas educativas que circulan (y se naturalizan) principalmente dentro de comunidades llamadas, de alta vulnerabilidad socioeconómica y cultural (o vulneradas); en relación con la reproducción (o resistencia) de esas mismas condiciones que portan los sujetos sociales, en las re-

presentaciones y acción pedagógica en distintos espacios, más aún, en contextos de privación de la libertad.

Partimos en esta oportunidad, de un planteo de la pedagoga argentina Adriana Puiggrós que retoma Martinis (2016), al considerar cómo los sujetos sociales, sean estos hombres, niños, mujeres, obreros, campesinos, indígenas, jóvenes, inmigrantes muchos otros; participan de situaciones educativas y como en todas ellas, aparece el objetivo de coadyuvar a la constitución y cambio del sujeto. No obstante, ese cambio, puede ser regresivo o progresista; conservador o transformador. En el sistema educativo moderno, siempre se trata de sujetos (educadores y educadoras) que intentan incidir en otros sujetos (educandos, estudiantes) para lograr que se transformen en adultos, ciudadanos, amas de casa, dirigentes, sometidos, profesionales, o lo que fuere. Por tanto, estos sujetos (sociales y políticos) no son manifestaciones esenciales de las clases o divisiones de la sociedad, sino el resultado de la condensación de sentidos, dada en función de esa constitución de productos complejos.

El aporte de Puiggrós, busca cuestionar la casi inminente continuidad entre sujeto social y sujeto educativo, y propone la posibilidad de que otras posiciones de sujeto, sean asumidas desde una discursividad pedagógica. Por su parte y en sintonía con este planteo, la noción de antidesestino que propone Núñez (1999), coloca el acento en la negación de cualquier destino prefijado. Así también, un posicionamiento similar, construye Frigerio (2006), al señalar a la educación como espacio de resistencia a la reproducción de las desigualdades.

La discursividad que desde la construcción pedagógica-social se produce en torno de la posición denominada: Sujeto de la Educación (Núñez, 1999); propone una disputa sobre el sentido que se le asigna al significante alumno o educando. Esta disputa, por el posicionamiento ético-político que asume este discurso, pone en debate el lugar que se les destina en educación (desde las perspectivas hegemónicas actuales) a los sectores social e históricamente excluidos.

Este lugar es disputado tanto al interior mismo del dispositivo escolar, confrontando con toda posición que concibe al niño o adolescente perteneciente a sectores populares como sujeto difícilmente educable, como en el marco de los denominados programas 'socioeducativos', que tienden a ofrecer propuestas educativas de dudoso valor social para esos mismos sujetos. Disputa sentidos con ciertas formas de representar lo educativo en las cuales la posibilidad de la igualdad, está borroñeada por las retóricas de la equidad y la educabilidad que pululan en los discursos educativos, que sacaron hace rato de sus presupuestos la posibilidad de considerar a los pobres, los marginales o los perdedores como iguales y se conforman, en el mejor de los casos, con gerenciar la crisis y silenciar los conflictos. (Dussel, en Martinis, 2016. p.49).

Es aquí, donde resulta imprescindible resaltar que existen otras posibilidades a las antes mencionadas, más aún si pensamos en espacios educativos que excedan el sistema escolar formal y en los que la Educación Social, puede aportar fuertemente en este sentido. Introducir por lo tanto esta diferencia o alternativa; resulta fundamental a los efectos de sostener la existencia de una especificidad (y potencialidad) de las prácticas educativas, dando lugar a otra opción que no las reduzca, a la confirmación de la posición a priori que portan los sujetos.

En este sentido, si una práctica educativa se organiza a partir de la transmisión constante a los sujetos de su incapacidad para ser parte de la misma, es muy probable que estos internalicen dicha posición, como propia. Pero ello no implica que esa posición deba ser plena y definitiva, pues otras interpelaciones podrían producir movimientos en la misma. Por tanto, resulta importante señalar que lo vinculado con un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente (docente, educador y educadora) se conciba como un sujeto activo, incorporando a dicha interpelación algún contenido valorativo, conceptual, conductual nuevo, que modifique su práctica cotidiana y discurso pedagógico (y social), en términos de una transformación o de una reafirmación más fundamentada.

En definitiva, para pensar en la constitución de un sujeto de la educación que no sea una réplica de un sujeto social, es imprescindible pensar en una construcción posible de significaciones dentro de múltiples posibilidades. Es decir, sostener la no continuidad sujeto social-sujeto educativo, supone la necesidad de disponibilidad de una posición de sujeto basada en esa negación, así como la posibilidad particular de relacionarse con elementos social y culturalmente valiosos. Para la constitución de esta posición (de no reproducción de las condiciones previas), resulta fundamental concebir prácticas educativas en las cuales la posición social desde la que proviene el sujeto, no sea considerada, en absoluto, un impedimento o limitación determinante para que la relación se produzca.

En este sentido nos parece que esta, es precisamente la diferencia o alternativa que una discursividad pedagógica-social, debería ofrecer en el marco de los debates educativos en la actualidad. De la profundidad que tenga esa alternativa para cuestionar sentidos educativos hegemónicos (y legitimadores de esa continuidad puesta acá en debate), dependerá en gran medida el avance que se pueda dar en la concreción de ofertas educativas más justas, que hagan realidad (más allá de los postulados discursivos), la igualdad entre los sujetos. Desde esta perspectiva conceptual, resulta impostergable recuperar la idea de que es imposible hablar de posiciones predeterminadas, ya que la posición de sujeto de la educación se constituye relacionalmente. Por tanto, las formas a través de las cuales este agente de la educación ocupe su posición y conciba la relación

educativa, tendrán una fuerte incidencia con la posibilidad (o no) de esa efectiva constitución de un sujeto de la educación que trascienda su posición, como sujeto social (Núñez, 1999). Estos elementos, dan cuenta, como decíamos, del carácter relacional de la posición de sujeto de la educación, lo cual anularía la posibilidad de pensar (y legitimar discursos y prácticas) de una identidad esencial preexistente.

Acerca de la educación como derecho humano y social:
su legalización y garantización como política educativa

Los debates planteados anteriormente y los aportes alrededor de los mismos, nos conducen necesariamente (y casi como un acto ético-político), a centrarnos en el reconocimiento del derecho a la educación (en todos los espacios-campos) y en su estatus como derecho humano. Como tal, poseedor de las características de universal e inalienable, y su ineludible carácter de bien básico para el desarrollo pleno de las personas. En este sentido, el Estado tiene la responsabilidad indelegable de garantizar la distribución de los bienes culturales con criterio de justicia a toda la población. Varios instrumentos internacionales de Derechos Humanos, como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), consagran la protección del derecho humano a la educación y establecen algunas de sus características y pautas necesarias para su efectivización.

Además, se encuentran otros instrumentos legales que se desprenden de los ya enunciados y que deben ser aplicados por los jueces y el sistema judicial en su conjunto, a la hora de interpretar (y decidir en función de eso) los alcances del derecho a la educación; como son: los Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas Privadas de Libertad en las Américas (Resolución 1/08 de la Comisión 124 Derechos y Sistema Penal. La dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro Interamericana de Derechos Humanos) y el Protocolo Adicional a la Convención Americana de Derechos Humanos (Protocolo de San Salvador, del 17 de noviembre de 1988). Por su parte, en el plano nacional; la Ley de Educación Nacional N°26206/06, establece la Educación en Contextos de Encierro (ECE) como otra modalidad del Sistema Educativo. La misma en su capítulo XII: Educación en contextos de privación de libertad, junto a la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) 127/10, establecen en su desarrollo; las garantías para el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, en el acceso, permanencia y egreso, a todas las personas privadas de libertad, en todos los niveles y modalidades, contribuyendo de esta manera a su inclusión social y cultural.

La educación, queda claro, impacta en la vida cotidiana y está íntimamente ligada con la posibilidad de alcanzar un desarrollo pleno de cada uno de los individuos. Defender el derecho a la educación excede el marco del derecho a acceder a la escolaridad. [...] Pero también, ha de destacarse la estrecha vinculación de la educación con el acceso al trabajo, la salud, la formación de la ciudadanía en las responsabilidades cívicas y su importancia para el desarrollo de las instituciones democráticas. (Gutierrez, 2010, p.127)

Si bien este corpus jurídico-legal, es el producto en gran parte de las tensiones históricas, políticas, socio-culturales enmarcadas en el paradigma del Sujeto de Derecho; la concreción de estos postulados y declaraciones en el plano normativo, son aún un campo de batalla en términos del lugar que se le asigna a la educación (en sus múltiples dimensiones y acciones) en el terreno de los contextos reales donde la experiencia educativa, debe suceder.

En tal sentido, y a pesar del camino que queda por recorrer (no sin luchas por la legitimación del espacio en sí y las condiciones materiales de los sujetos que los transitan), nos ocupa en este apartado referirnos al PEUCE; programa que se implementó a partir del 2008 y cuya experiencia en términos generales, se puede recorrer en la sistematización titulada: La educación ¿tras las rejas? Experiencia del Programa Educación Universitaria en Contextos de Encierro-UN-Cuyo2008-2015, a cargo de las Coordinadoras Paula Carolina Petrelli y Alberto César Molina. Para ello, consignamos a continuación, extractos de la misma:

El PEUCE desarrolla la experiencia que está llevando la Universidad Nacional de Cuyo, desde 2008, a través de la Secretaría de Extensión Universitaria y luego, a partir del 2015, desde el Área de Articulación Social e Inclusión Educativa en vínculo permanente con la Secretaría Académica y el Rectorado.[...] Desde el Programa se pretende promover el acceso permanencia y egreso de las personas privadas de la libertad.[...]Esta experiencia, involucra la articulación entre instituciones muy disímiles y coloca a la Universidad ante un verdadero reto de aprendizaje-servicio, escucha y trabajo firme que garantice el efectivo desarrollo de la educación universitaria en condiciones reales de equidad y calidad académica, buscando hacer efectivo el derecho a la educación a los hombres y mujeres que se encuentran privados de su libertad, sean condenados y/o procesados.[...] En un comienzo fueron 12 las carreras de grado que ofrecían 3 unidades académicas, a través de la aprobación de sus respectivos Consejos Directivos o bien por decisión de la máxima autoridad. Luego, se suma una más y llegan a ser 13 carreras, la oferta más amplia de todo el país. En los últimos 2 años se redujo hasta 8 carreras de grado pero se sumó una tecnicatura, es decir,

un total de 9 carreras, todas ellas pertenecientes a la rama de Humanidades y Ciencias Sociales. (Petrelli y Molina, 2019, pp. 35-37)

Como expresábamos al principio, es en el marco de este programa en el que se incorpora la Tecnicatura Universitaria en Educación Social (TUES) y como uno de sus Espacios Curriculares, la Praxis; desafío que transitamos (estudiantes, profesores y profesoras) desde mediados del año 2020. Praxis que, a lo largo del proceso, en los avatares del contexto en sí y con las incertidumbres y certezas del propio campo; se fue configurando al menos en dos grandes dimensiones: en tanto trayecto académico medular de la formación profesional y como espacio-campo de acción concreta, de la Educación Social en tanto acción-reflexión desde una posición antihegemónica y transformadora. Configuración traccionada por la tarea sin pausa (de caminos más ciertos y de otros por recorrer) de todo un equipo de trabajo; agentes y sujetos de la educación (García Molina, 2003), confiados tal vez, en que otra educación (social) es posible y que acciones-reflexiones desde esta opción ético-política y educativa, contribuyen en la construcción de caminos, en esa dirección.

Acerca del trabajo del educador (social):
desafíos desde una práctica crítica

Si pensamos la práctica educativa en general (de docentes, educadores y educadoras), principalmente en los últimos tiempos, es un desafío no fácil de transitar. Si esa práctica se desarrolla en contextos de privación de la libertad, ese desafío es todavía más complejo. Por tanto, si en esos espacios (instituidos bajo lógicas de exclusión, disciplinamiento y control) se logran constituir prácticas que se asemejen lo mayor posible a experiencias socioeducativas transformadoras; estaremos realmente cerca de efectivizar el derecho a la educación, en su condición de inalienable.

Por ello, reflexionar acerca de estos desafíos y de nuestra función como educadores y educadoras (sociales) en esos espacios-instituciones, nos parecen hoy, una tarea irrenunciable. Reflexionar sobre nuestras concepciones sobre la educación, las características de la práctica educativa y en relación con ella, el lugar que ocupamos con las posibilidades y límites de nuestra intervención; nos da elementos para la co-construcción de caminos en vías de democratizar los ámbitos en los que nos movemos. En este sentido, crear colectivamente nuevos y mejores espacios (grupales e institucionales) desde una concepción freireana de las prácticas, en tanto praxis en permanente proceso de reflexión-acción; permitirá lograr instancias de fortalecimiento de la confianza, en el aprender de cada sujeto de la educación.

Resulta pues impostergable, aportar a la elaboración y fundamentación de discursos y prácticas educativas que sirvan para la construcción de formas de trabajo democráticas y democratizadoras, con el objetivo de colaborar en la efectivización del derecho a la educación para toda la población, independientemente de los lugares en que esta población se encuentre y del espacio donde lo educativo o socioeducativo, tenga posibilidad de suceder. Problematicar la realidad educativa en general y en los contextos de privación de la libertad en particular, permitirá:

- desnaturalizar la realidad en que vivimos a través del fortalecimiento de una mirada histórica y social, que permita identificar los diversos intereses en juego en los análisis, incorporando las múltiples variables implicadas (económicas, políticas, culturales, sociales) que se entrecruzan en la cotidianeidad del trabajo de los educadores y educadoras;
- pensar la propia actividad y la de los y las estudiantes en tanto procesos, evitando el congelamiento de la realidad que se analiza y su lectura dogmática;
- reconocer la existencia de diferentes y opuestas visiones teóricas sobre el mundo social en general y el educativo en particular;
- desestructurar el mito de la neutralidad de la práctica educativa, reconociendo la dimensión política de la educación y el carácter político-pedagógico de las opciones que eligen los educadores y educadoras;
- poner en discusión la representación social dominante, propia de la tradición liberal, que asocia linealmente la educación y el progreso; cuestionando las visiones ingenuas sobre la escolaridad en nuestras sociedades capitalistas;
- abrir el debate sobre la construcción de prácticas educativas alternativas a las dominantes; que construyan modelos sociales y educacionales democráticos, igualadores y solidarios. Un currículum que hable de ‘la otra historia’, de la otra realidad que existe y se oculta, con docentes, educadores y educadoras que no se resignen a lo existente:

¿A quién le sirve el conocimiento que se transmite? ¿Qué visiones del mundo transmite? ¿Qué intereses defiende? ¿Qué efectos produce sobre la realidad mi práctica cotidiana? ¿Qué elementos de la realidad condicionan mis prácticas? ¿Es posible de todos modos operar una transformación sobre ellas? ¿Cuáles son los desafíos que se le presentan al educador cuando concibe su práctica profesional como parte del proceso de construcción de alternativas de vida para adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad? Estas preguntas permiten identificar el sentido político-pedagógico de la práctica educativa, es decir, si ella facilita la conservación del ordenamiento social actual (desigual y exclu-

yente) o si, por el contrario, posibilita procesos de transformación hacia modelos de igualdad social, educativa y económica real. (Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p.11)

Es por ello, que nos parece alentador y a la vez irrenunciable, poner en valor el concepto acuñado por Violeta Núñez (1999); en relación con la Educación Social como antidesestino, a esa perspectiva que sitúa al sujeto de la educación como centro de la práctica educativa y concibe a la misma, desde un posicionamiento claro en favor de la justicia. Por tanto, para educar debemos saber qué materiales de la cultura conviene trabajar, siendo a la vez conscientes de que todo recorte como tal, es arbitrario. Hacer de la educación un antidesestino, es pues un verdadero desafío y la Educación Social encuentra allí su legitimidad, en tanto práctica que juega un papel fundamental contra la asignación definitiva de un futuro ya previsto. De allí que resulte clave qué noción de sujeto articula la práctica (y el discurso) de la Educación Social (Núñez en Silva Balerío y Amarillo, 2017).

En relación con lo anterior, es preciso hacer mención de la tarea encomendada a la Educación Social en distintos países. Silva Balerío y Amarillo (2017) se refieren en este caso a las políticas sociales y educativas preocupadas por la gestión de poblaciones, de las que emerge la prevención como una función social atribuida a educadores y educadoras sociales. De esta forma, la prevención viene a desviar la educación como transmisión de la cultura, colocando a los y las profesionales en la primera línea del proceso de clasificación social. Es decir, la prevención denominada ‘detección sistemática’, se encarga de organizar una suerte de ‘fichero’ de sujetos cuyo destino final, desconocemos. Esta selección puede llegar a determinar las opciones que se les brindará, en términos sociales, a los sujetos inscriptos en ella. Pues bien, la reflexión a partir de estas experiencias, permitirá desnaturalizar posibles visiones y configuraciones (legitimadoras de decisiones políticas) acerca del propio rol de los y las agentes de la educación y, en consecuencia, sostener (desde el discurso y la práctica) el carácter inminentemente socioeducativo de su quehacer profesional.

Por último, y en función de ponderar la dimensión ético-política de los conceptos abordados (y sus implicancias en el quehacer del educador y de la educadora social); podemos afirmar que:

La categoría de antidesestino es en efecto, una aguda lectura del mundo, donde el capitalismo en su estadio actual prescinde de vastos sectores de la población. Y encomienda a las disciplinas y las profesiones sociales y educativas la función de tecnología clasificatoria y preventiva. La irrupción de la función de prevención que muchos organismos multilaterales de crédito impulsan a través del diseño de programas sociales y educativos, desdibuja, sino borra y eli-

mina la función pedagógica del educador social. Su centralidad ya no estaría en enlazar vínculos entre los sujetos y la cultura, sino evitarle a los socialmente integrados los riesgos provocados por ‘poblaciones peligrosas’, adjetivos generalmente atribuidos, en nuestro margen, a los adolescentes y jóvenes pobres sobre los que cae la mayor proporción del quantum punitivo. (Silva Balerío y Amarillo, 2017, p.2)

La voz de los sujetos de la educación en PEUCE: aportes y reflexiones en primera persona

Desde la perspectiva que venimos sosteniendo, que concibe a la educación (social) como derecho humano y social, y a la persona privada de libertad, como sujeto de derecho; intentamos dar cuenta de ciertas reflexiones sustentadas en la propia experiencia y acercar, a la luz de diversos soportes teóricos, algunas aproximaciones desde nuestro lugar de estudiantes (sujetos de la educación).

La democratización de la Educación Universitaria en contextos de encierro desde la perspectiva de la Educación Social

La democratización de la educación universitaria en contextos de encierro, desde esta perspectiva de la Educación Social, implica garantizar el acceso igualitario a la Educación Superior a todas las personas que se encuentran privadas de libertad. Esto conlleva a brindar oportunidades de formación y desarrollo académico a los y las estudiantes en estos contextos, permitiéndoles acceder a una educación de calidad y contribuir a su reintegración social, una vez que cumplan sus condenas.

La Educación Social como tal (Montané López y Sanchez-Valverde Visus, 2013), se basa en principios de igualdad, inclusión y justicia social. En el plano de la Educación Universitaria en contextos de encierro, implica superar las barreras y desigualdades que enfrentan las personas privadas de libertad, en relación con el acceso a la educación superior. Esto supone implementar políticas y programas que promuevan la equidad y la igualdad de oportunidades, reconociendo el potencial y los derechos educativos de todas las personas, independientemente de su situación de encierro.

Las Cárceles: contextos de producción y reproducción de la violencia

La cárcel, como institución (Bourdieu, 2001), está para imprimir violencia, y ante todo, garantizar las bases de la desigualdad social. Ha adquirido un protagonismo muy importante en las últimas décadas, en Argentina y en el mundo; ya que

se encarga de gestionar a un gran número de poblaciones superfluas, excedentes, que ya difícilmente sean administradas por el mercado de trabajo interno o por otros circuitos. Es una cárcel sobredimensionada, que viene creciendo sin detenerse. La discusión que se da sobre los presos, trae por un lado esta idea de un ser ‘monstruoso’, y por otro, configura un debate social muy importante que no se da como debería: el porqué la cárcel no para de crecer y cuál es la importancia de ella, como gestora de cierta parte del conflicto social y de la desigualdad.

En el marco del neoliberalismo, esta institución absorbe a grupos sociales considerables durante tiempos cada vez más cortos, que a la vez, los recircula y así se reactualiza, se refuncionaliza; como una indispensable gestora de determinadas poblaciones excedentes. En términos de Bourdieu (1998); la cárcel viene haciendo mucho tiempo garantizando la reproducción del orden social y de un orden social fundado en la desigualdad. Aquí, es importante pensar no sólo lo que se persigue sino también lo que se tolera (o no), caso contrario; se termina naturalizando el hecho de que la justicia persigue el delito, y como hay pobreza, hay delito. Es necesario entonces, empezar a desarmar este tipo de asociaciones. Efectivamente la justicia persigue a los pobres; pero el delito no sería solamente lo que estos representan, sino también, aquello que se persigue y se tolera menos. El concepto de cadena punitiva, trata de articular la captura y la selectividad policial, la refrenda judicial y el dispositivo carcelario.

La cárcel nació ‘fracasando’, sin embargo, es una de las instituciones sociales de la modernidad que tiene el más rotundo éxito y proyección. Es una institución de la cual no se puede prescindir, es central en la reproducción del orden social, ya que no cumple las funciones para las que se supone que existe, sino otras. Si una persona ingresa a la cárcel, con ciertos recursos para limitar la violencia, lo que va a hacer la cárcel todo el tiempo es invitarlo a que desista de esos recursos, y se inscriba en el marco de relaciones de extrema violencia para sobrevivir. Es una ‘escuela’ que imprime violencia y sobrevivencia al límite. Con lo cual, esta institución no sólo, no hace nada de lo que dice hacer, sino que todo el tiempo reafirma a un gran número de personas en un lugar de violencia, construyendo subjetividades violentas y violentadas. Y en esa dinámica hay que pensar el rol de la cárcel y cómo esta, impacta no sólo en esos sujetos que van a estar cada vez más degradados, sino también, en el resto de la población a la que se le advierte constantemente que se deben cuidar, de quienes están o estuvieron dentro del sistema carcelario.

En relación con el planteo precedente, es preciso señalar la lógica que funciona en la cárcel, ligada a la escasez y cómo frente a la misma, no cuesta imaginar que la violencia va a ser una forma de sobrevivir. Lógica que se expresa entre diversas situaciones, cuando la atención médica no es la adecuada y el cuerpo se deteriora o ante una necesidad material, emocional, etc., sin una res-

puesta oportuna. Por tanto, en la escasez la violencia se torna un elemento de sobrevivencia, y en ese sentido, la cárcel construye y reafirma a los sujetos, sistemáticamente, en un lugar violento. Si bien es posible imaginar una institución carcelaria menos violenta (tarea urgente e indelegable de las políticas públicas); esta se sostiene principalmente, sobre la base de lógicas de violencia, históricamente instituidas.

En efecto, se suele decir que la cárcel no funciona, o que funciona mal, sin embargo, quedaría claro que desde esta lógica, funciona de manera 'eficiente'. Por lo tanto, no estaría para curar, resocializar, 'hacerle bien' a las personas que por ella transitan, o algo en esa dirección, sino más bien; para imprimir violencia, para gestionar y garantizar las bases de la desigualdad social.

Educación Social para pensar la cárcel

Tenemos que tender, por un lado, a una cárcel con menos presos (que dé respuesta principalmente a conductas que quizás requieran algún abordaje de este tipo) y por otro, menos violenta y degradante, para todas las personas privadas de libertad. Y allí se encuentra el núcleo de lo que la Educación Social puede gestionar: concientizar, apuntalar la idea de que quienes están en la cárcel, tienen derecho a ser tratados como seres humanos, pero a la vez; problematizar sobre quiénes son los 'presos' y cómo llegaron a la situación de encierro. Siguiendo el planteo de Sacristán (2005); la justicia encarcela y condena eso que le 'trae' la policía y esto va a ser siempre, la selección sobre determinadas conductas y sujetos, sobre aquella marginalidad y pobreza que se constituye como amenazante. La justicia va a naturalizar que eso, es la 'delincuencia', va a hacer una veloz administración de penas y estas van a dejar una marca sobre esos sujetos. Una marca indeleble, sellada en una suerte de camino de ida; donde difícilmente pueda reescribirse en circuitos alternativos a los ya trazados.

En términos de Foucault (1961); es una justicia que, de alguna manera, tiende a reafirmar los valores de un orden social desigual, que también implica la construcción de sujetos obedientes y dóciles. Es así como el sistema penal en las últimas décadas, penetra y circula mucho dentro los sectores populares. Y ese horizonte de posibilidad que constituye la penalidad, como amenaza para gran parte de la fuerza de trabajo más precaria, más pauperizada (Foucault, 1975); forma parte de los mecanismos de inscripción de este orden social, con estas características y estos límites.

La Educación como 'beneficio'

La cárcel en la teoría o en la ley tiene como objetivos corregir, tratar y resocializar a las personas y esa resocialización, esa 'reconversión al bien' de las 'malas personas'; está fundada en tres pilares que corresponden a la criminología po-

sitivista: el trabajo, la educación y la familia. Por lo tanto, a un preso, para darle prisión domiciliaria o libertad asistida, se le va a pedir que estudie, que trabaje, que 'quiera' a su familia, etc. Lo que es llamativo (y contradictorio) aquí, es que esto sucede en el orden de los discursos, ya que, en las prácticas carcelarias, hay una lógica de 'premio y castigo' mediante la cual; la educación, siendo una exigencia del tratamiento penitenciario, no se constituye para el propio sistema como tal, sino más bien, se convierte en un 'privilegio' para ser otorgado.

Por lo tanto, esos pilares de 'resocialización', que para la Ley de Ejecución deberían ser el eje de la 'reconversión al bien', parafraseando a Foucault (1976); terminan siendo también bienes escasos que entran en un circuito de mercantilización, dentro de una lógica de premios y castigos.

Es decir, a la escuela (o a otros espacios educativos) pueden ir algunos, y esos van a ir si se 'ganan un premio' por ser dóciles, sumisos; lo que en la cárcel se llama 'hacer conducta'. La educación en este esquema, y trayendo palabras de Bourdieu y Passeron (1979); sería una mercancía más, a la que no todos acceden y un ámbito al que, por cualquier inconducta, pueden ser excluidos.

Democratizar la Educación Superior en contextos de encierro o de privación de la libertad

La educación en contextos de encierro es de suma importancia. Como ya hemos expresado anteriormente; la UNCuyo tiene una considerable experiencia en esta modalidad, mediante la implementación del PEUCE, sin embargo, la misma, no se encuentra exenta de diversas complejidades y no es ajena a prácticas y lógicas instituidas. Por tanto, la educación pasa a ser un bien más que entra dentro de la lógica de la escasez antes mencionada, y sobre la cual se monta el dispositivo carcelario. Desarticular esa lógica es quizás uno de los sentidos y principios instituyentes que podría asumir la Educación Social en estos espacios, siendo imprescindible en ese camino; la completa democratización de la educación en general y de la educación universitaria en particular.

Para ello, creemos necesario tener en cuenta distintos aspectos y considerar algunos aportes (en tanto marcos referenciales) de Bourdieu y Passeron (1979) y de Goffman (2001), entre otros:

- **Acceso igualitario:** Es fundamental garantizar que todas las personas privadas de libertad tengan la oportunidad de acceder a la educación universitaria. Esto implica eliminar las barreras que limitan el acceso, como restricciones burocráticas, económicas o geográficas.
- **Adaptación de programas:** Los programas educativos universitarios deben adaptarse a las necesidades y realidades de las personas en contextos de encierro. Esto implica ofrecer opciones académicas relevan-

tes, flexibles y adecuadas para el entorno penitenciario, considerando las limitaciones y particularidades de la población estudiantil.

- **Calidad educativa:** La democratización de la educación universitaria en contextos de encierro, implica asegurar la calidad de la educación impartida. Esto conlleva a contar con docentes (educadores y educadoras) con la formación específica, recursos educativos adecuados y sistemas de evaluación justos.
- **Apoyo integral:** Además de la educación formal, es importante brindar apoyo integral a los estudiantes en contextos de encierro. Para esto, es necesario ofrecer servicios de orientación académica, asesoramiento psicológico y social, así como oportunidades de desarrollo personal y profesional.
- **Reintegración social:** La educación universitaria en contextos de encierro debe tener como objetivo la reintegración social de las personas privadas de libertad. Esto implica preparar a los y las estudiantes para su vida después de la cárcel, brindándoles habilidades y conocimientos que les permitan acceder a empleos dignos y contribuir de manera positiva a la sociedad.

Concluyendo, la democratización de la Educación Universitaria en contextos de privación de la libertad, desde la perspectiva de la Educación Social a la que adherimos; es un desafío complejo, pero fundamental para promover la igualdad de oportunidades y la justicia social. Al garantizar el acceso, permanencia y egreso en Educación Superior a todas las personas (independientemente de su condición social, cultural, judicial, etc.), se contribuye decididamente a la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa, hacia un proceso de ruptura del circuito de producción y reproducción de violencia y desigualdad (con destinos prefijados), utilizado por el propio sistema para perpetuar el *statuquo*.

A modo de reflexión final y apertura a nuevos desafíos

Pensar y pensarnos, desde el rol de educadores y educadoras en un sentido amplio, y más aún, desde la propia especificidad y campo de la Educación Social, como educadores y educadoras sociales (asumiendo una posición ético-política antihegemónica); implica concebirnos como sujetos críticamente reflexivos que pueden reconstruir su práctica (en tanto praxis concreta), la formación transitada, las diversas miradas incorporadas sobre el mundo, la sociedad, sus instituciones en general, y este caso, las de privación de la libertad en particular, la educación que las constituye. Reconstrucción ineludible, a la hora de habilitar

espacios para que surja lo necesario, lo emancipador, lo nuevo, lo transformador.

En este sentido, la propuesta a la que intentamos aportar desde estas aproximaciones, es a la de co-construir una Educación, y en el ámbito que nos ocupa, una Educación Social (sea cual fuere el contexto-espacio-institución en la que esta se desarrolle) que le permita a todos y todas, a cada sujeto que en ella interviene; conocer y reflexionar sobre discursos y experiencias alternativas a las dominantes. En definitiva; contribuir a la puesta en juego de prácticas instituyentes (donde lo vivencial socioeducativo se imponga a lo dogmático transferido) que colaboren deliberadamente en la restitución de derechos, hacia la constitución de una sociedad realmente igualitaria.

Referencias bibliográficas

- BARATTA, A. (1986). *Criminología crítica y crítica del derecho penal. Introducción a lasociología jurídica penal*. Buenos Aires. SigloXXI.
- BOURDIEU, P. y Passeron J-C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 1° ed. en español. Barcelona. Editorial Laia VS.A.
- BOURDIEU, P. (1998). *La esencia del Neoliberalismo*. Le home.
- BOURDIEU, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao. Desclée de Brower.
- FLORIO, A. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: Sujetos educativos en contextos institucionales complejos: contexto sociocultural y alternativa pedagógica*. 1a ed. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- FREIRE, P. (2004). *Carta para quien pretenda enseñar*-1° ed.-2° reimpr. Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina.
- FRIGERIO, G. (2005). *Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación*. Revista Interamericana de Educación de Adultos,27 (2), 34-40. México.
- FOUCAULT, M. (1961) *Historia de la locura en la época clásica*. México. Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (1975). *Vigilar y castigar*. México. D.F. Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, M. (1976). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. México. D.F. Siglo XXI Editores.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra: Deseo y ética en Educación Social*. Barcelona. Gedisa.
- GOFFMAN, E. (2001). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires. Amorrortu.
- GRAMSCI, A. (1981). *Escritos políticos 1917-1933*. México. D. F. EdicionesPasado y Presente.
- GUTIERREZ, M., Kusinsky D., Herrera, P. y Frejtmann, V. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: Derechos y sistema penal: la dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro*. 1ª ed. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- HERRERA, P. y Frejtmann, V. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: Primeras aproximaciones a un campo en tensión*. 1a ed. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL (LEN). Cap. XII. 28 de diciembre de 2006. Argentina.
- MARTINIS, P. (2016). *Sujeto de la educación y discurso pedagógico (social). O acerca de la no continuidad entre sujetos sociales y sujetos educativos*. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay. *Pedagogía Social y Educación Social*, 40-53. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Uruguay.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: El trabajo del educador: desafíos desde una práctica crítica*, 1a ed. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- MONTANÉ LÓPEZ, A Y SANCHEZ-VALVERDE VISUS, C. (2013) *Derechos humanos y educación social*. Valencia. Alemania.
- NÚÑEZ, V (1999). *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires. Santillana.
- PETRELLI, P Y MOLINA, C. (2019). *La educación ¿tras las rejas?: Experiencia del programa Educación Universitaria en Contexto de Encierro- UNCuyo 2008-2015*. 1ª ed. Mendoza. EDIUNC.
- RESOLUCIÓN 127 DE 2010. Consejo Federal de Educación. Especifica la atención educativa de personas que se encuentran en cárceles. 13 de diciembre de 2010.
- SACRISTÁN, M. (2005). *Antonio Gramsci. Antología*. Biblioteca del pensamiento socialista. 15 ed. México. Siglo XXI Editores.
- SILVA BALERÍO, D. y Amarillo, M. (2017). *La educación social como antidesestino: una visita por la clásica categoría pedagógica de Violeta Núñez*. Recuperado de <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/294>.

Educación de personas jóvenes y adultas en territorios de vulnerabilidad socioeconómica

MARÍA NOEL CORDANO

El presente artículo da cuenta de los avances de investigación, que surgen a partir de la intervención que venimos desarrollando en una parte del territorio correspondiente a la faja limítrofe noreste de Montevideo desde agosto del 2021. El grupo de trabajo está integrado por los referentes de la línea de investigación en Educación y Ciudadanía de la Cátedra UNESCO de Educación de Personas Jóvenes y Adultas¹ (EPJA), en coordinación con el Programa Integral Metropolitano² (PIM). Lo recabado en este trabajo visibiliza, junto con, un análisis de la información relevada, las actividades educativas y comunitarias en territorio que se sostienen actualmente.

Se propone como punto de partida, en clave comunitaria, abordar algunas de las expectativas, tensiones y dificultades encontradas en la educación de personas jóvenes y adultas. En el contexto socioeconómico de fragilidad que desarrollaremos, se realiza el anclaje para este texto sobre dos instituciones referentes de la zona. Por un lado, un espacio de educación comunitario que depende de un centro educativo privado y por otro, una policlínica comunitaria de salud pública. En ellas se desarrolla una oferta de educación para jóvenes y adultos a cargo de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DEJA) desde diferentes propuestas educativas que buscan promover la educación permanente facilitando el dominio de las técnicas de aprender a aprender, reaprender y desaprender, considerar el desarrollo de la ciudadanía en cada estudiante para que logre una convivencia democrática, y favorecer la revalorización de su cultura y el arraigo al medio en que vive (ANEP, 2018).

1 <https://www.fhce.edu.uy/epja/>

2 El Programa Integral Metropolitano (PIM) es un programa central de la Universidad de la República (Udelar) creado en el 2008, tiene como principales objetivos: articular prácticas integrales en territorio, basarse en problemas emergentes de la realidad, favorecer la participación de todos los actores, articular los diferentes recursos, buscar alternativas de solución a las problemáticas en forma conjunta, contribuir a la mejora en la calidad de vida de la comunidad involucrada, volver más sólidos los vínculos entre la Universidad y la comunidad. <https://pim.udelar.edu.uy/>

Entendemos que es necesario incorporar a las vecinas y vecinos del barrio en articulación con estas instituciones y su oferta educativa para personas jóvenes y adultas desde una mirada comunitaria amplia. Pues aquí, parte de la acción se centra en relevar las necesidades educativas de la población joven y adulta, promoviendo, articulando y apoyando tareas que se desarrollan por parte de los diferentes centros y actores educativos en la comunidad.

Es así que nuestro análisis que se enmarca desde la perspectiva de la Pedagogía Social pasará por los hechos o situaciones educativas que suceden y/o se promueven en estos ámbitos y la demanda de colaboración para determinadas necesidades, intereses y tensiones que emergen de-la/en-la comunidad. Conviene subrayar que existen en la zona otras instituciones educativas –con las que también venimos trabajando desde la Cátedra– pero que se trata de instituciones de educación formal y obligatoria, aunque en ellas funcionen algunos programas educativos de educación no formal.

Cabe destacar que la perspectiva de la Cátedra UNESCO EPJA a la que adherimos cómo línea de investigación que trabaja bajo su órbita, ve la educación desde una mirada ampliada. Esto significa que la para nosotros la idea de educarse no establece edades ni formatos. Pensamos la educación en los sujetos no debe acotarse o restringirse únicamente a completar la educación obligatoria y formal, es necesario, pero no suficiente. Según Camejo (2020, p. 37), “la educación es esencialmente transformadora, a través de ella posibilitamos que la humanidad se constituya”, a sus palabras agregamos que la educación nos acompaña a lo largo y ancho de la vida a todos los sujetos y es un bien en sí mismo que los individuos y las comunidades necesitan para desarrollarse de manera más plena y pacífica.

En contexto

El siguiente texto tiene la intención de divulgar entre la comunidad académica algunos avances encontrados a lo largo del trabajo que venimos realizando desde de la línea Educación y Ciudadanía de la Cátedra UNESCO de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), en un territorio del Municipio F de Montevideo –capital de la República Oriental del Uruguay–. Nuestros fines son: contribuir a conocer, analizar y comprender las necesidades de los sujetos; además de los intereses y problemas que se plantean en los procesos educativos de las personas jóvenes y adultas en esta zona de Montevideo, para la producción de conocimiento en este campo. La Ley de General de Educación (Uruguay, 2008), conceptualiza la política educativa Nacional en su Art. 12 y establece como objetivo fundamental “que todos los habitantes del país logren aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional, a través de ac-

ciones educativas desarrolladas y promovidas por el Estado, tanto de carácter formal como no formal”. En este sentido nuestro país está comprometido además en la implementación de las recomendaciones de la VII Conferencia Internacional de Educación de Adultos de UNESCO y la Agenda 2030 –Ojetivo 4–.

Lo antes expuesto se tensiona con parte de la realidad que atraviesa nuestro país. En Uruguay el 80% de la población es mayor de 14 años (INE, 2011) –lo que podríamos nombrar una pirámide poblacional invertida–, según la ENAJ (Encuesta Nacional de Juventud y Adolescencia) el 97,7 % de las mujeres y el 99,4% de los varones finalizan la educación primaria y sin diferencias importantes entre los quintiles. El mayor problema comienza en educación media donde sólo un 43,6% de los y las jóvenes han logrado culminar; y la diferencia se acentúa más, entre los quintiles de ingresos con, un 80,7% para el quintil de mayores ingresos y un 14,3% para los de menores ingresos económicos. En educación terciaria al igual que en enseñanza media existen grandes diferencias por el nivel de ingresos en el primer caso asistieron 80 de cada 100 y en el mas de ingresos más bajos 8 de cada 100 jóvenes (INE-ENAJ, 2018).

La EPJA en nuestro país data del año 1903 cuando se crean los cursos para adultos (educación primaria),

En 1989 se aprueba la acreditación por experiencia del nivel de educación primaria que consiste en una prueba, que se ofrece en tres momentos del año (mayo, agosto y noviembre) donde las personas mayores de 15 años se presentan a ser evaluadas para certificar el nivel educativo primario y la posibilidad de continuar educación media. Lo que en algún momento puede haber resultado innovador, hoy puede ser insuficiente (Camors, 2017, p. 27).

El proceso de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas fue entonces y en gran medida continúa siéndolo, con un fuerte enfoque en la culminación de la educación primaria y también de la educación media básica. Este trabajo está dentro de la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) que a partir del 2020 pasa de ser una Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA) a una Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DEJA³). Este cambio muestra de alguna forma una pérdida de valor sobre la temática en contraposición al planteo que realizamos en los comienzos de este texto cuando mostramos la necesidad de una mirada profunda a la situación poblacional (población 80% adulta) del Uruguay en materia educativa.

En la EPJA no sólo se encuentra la problemática que hemos descripto brevemente, sino que encontramos la tensión constante de las dificultades de las

3 <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/deja>

personas jóvenes y adultas en situación de vulnerabilidad social⁴, para la reinserción y continuidad educativa. Algunos problemas encontrados en territorio, que desarrollaremos más adelante, tienen relación con la aparición de ciertas formas de *bullying* entre los adultos que concurren a los espacios educativos donde venimos trabajando y desde sus familiares, amigos y vecinos (Cordano y Vasconcellos, 2022). Esta cultura instalada (no sólo en este caso) y sus formas nos parece un punto importante y nos preguntamos ¿cómo se llegó a instalar? ¿cómo se desinstala? Los vínculos personales desde esta perspectiva pueden estar afectando la continuidad educativa de los participantes y la conformación de los sujetos como ciudadanos activos, responsables y solidarios. Este tema nos parece relevante ya que actualmente la mayor cantidad de habitantes en Uruguay (80 %) se encuentra como ya comentamos dentro de la categoría de jóvenes, adultos y adultos mayores (INE, 2011).

Con relación al trabajo de la DEJA y en particular a lo que es su misión, según la ANEP, le corresponde proporcionar condiciones y oportunidades educativas de calidad, para que jóvenes y adultos de 14 años en adelante- en condiciones de rezago educativo⁵, desafiados o en riesgo de desafiliación, desarrollen competencias para el ejercicio pleno de la ciudadanía, y accedan a la cultura y a las diferentes formas de conocimiento, en el marco de la educación para todos a lo largo de toda la vida (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2018). Dentro de los propósitos de la DEJA se destaca: la alfabetización básica para todas las edades (a partir de los 14 años), la acreditación de saberes por competencia de la enseñanza primaria y los cursos para culminación de educación media. Para este cometido la Dirección cuenta con 10 componentes⁶, en nuestro caso acompañamos con nuestra investigación al Componente 1, llamado Espacio de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Según los datos (ANEP, 2018) existían en 2019 un total de 358 Espacios distribuidos en todo el país, estos espacios se materializan mediante acuerdos entre la DEJA (ANEP) con diversas instituciones públicas y privadas, ofreciendo en dichos espacios cursos de alfabetización, nivelación y acreditación de saberes, además de talleres–la oferta y el personal es brindado por la DEJA–.

Nuestro trabajo se desarrolla en uno de los Espacios de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (DEJA), alojado en una policlínica comunitaria en una zona de alta vulnerabilidad socioeconómica. La zona a la que hacemos referencia pertenece al Municipio F de la capital uruguaya, dentro de este territorio la

4 Adherimos al enfoque AVEO (Comenzando con Caroline Moser (1998) –AV– y complementado por Kaztman et. Al (1999) y Filgueira (2001) –AVEO (activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades).

5 Rezago escolar entendido como problema multifactorial que se produce de acuerdo con las normativas y currículum de la educación formal. Ver: Mendoza, J. (2019)

6 Para más información: <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/deja/componentes>

proporción de personas con al menos una NBI (necesidades básicas insatisfechas) es de 40,6 %, valor superior al promedio departamental (26,8 %), así como al promedio nacional (33,8 %). El 1,6 % de la población de 15 años y más del municipio es analfabeta. A su vez, la tasa neta de asistencia (TNA) a educación primaria, es levemente menor a la TNA departamental, como a la nacional (Oficina de Planeamiento y Presupuesto, s/f).

Educación y comunidad en territorio

Nuestro trabajo comenzó en agosto de 2021 a partir de una necesidad que se detectaba en la zona desde el Programa Integral Metropolitano (pim-udelar) y con el cual la Cátedra unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (epja) tiene un convenio de trabajo en conjunto. El pim trabaja en la región noroeste de Montevideo dentro del cual se encuentra el Municipio F. En 2022 se transforma en la llegada al territorio por medio del dispositivo universitario (dispositivo social y cultural, de la experiencia) llamado Espacio de Formación Integral (efi-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-fhce). Desarrollamos a partir de esa fecha desde la Cátedra y en particular desde la línea de investigación Educación y Ciudadanía⁷ diversas actividades de extensión e investigación en territorio, con el fin de articular y dar respuesta a los objetivos de la línea.

Cuando hablamos de territorio en este trabajo nos alineamos a la idea de Llanos-Hernández,

Los territorios son espacios de una gran tensión social, están penetrados por el sentido progresivo del tiempo lineal, por la rutina de los tiempos cíclicos y por la vivencia del tiempo simultaneo. La llamada flecha del tiempo ya no tiene el sentido unidireccional que poseía en la época de la modernidad, en los territorios la vida social se abre a un abanico de direcciones, de opciones, de salidas a las acciones sociales de los seres humanos, lo cual implica la posibilidad misma de la fragmentación o de una nueva integración de este tipo de espacios (Llanos-Hernández, 2010).

El territorio donde se despliega la investigación y el trabajo desde los EFI's al igual que todos los espacios tiene sus particularidades. Las particularidades marcan algunas características que son importantes mostrar en este artículo. En principio hablamos de un asentamiento formado a partir de la crisis económica del 2002 en Uruguay y que en el caso de la creación y construcción de la Policlínica comunitaria se realizó con la participación de los vecinos y en la que

7 La línea de investigación Educación y Ciudadanía pertenece a la Cátedra UNESCO EPJA: <https://fhce.edu.uy/epja/about/investigacion/>

también acompañó la desde entonces médica comunitaria. Estos datos los traemos con la intención que el lector pueda construir una idea del sentimiento de pertenencia que significa para los sujetos del territorio la Policlínica comunitaria, que además de ser el referente de salud y de consulta (psicológica) del territorio engloba un sentimiento particular y se transforma por momentos en un espacio de contención.

Es en este lugar dónde antes de la pandemia por Covid-19 funcionaba un Espacio de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (DEJA). Estos espacios están compuestos por una dupla integrada por una maestra y un tallerista. A partir del 2022 y de la emergencia sanitaria promovida es que cierra la Policlínica. El cierre –momentáneo– del centro de salud no derivó en el cierre del Espacio educativo, sino que fue trasladado en principio de forma momentánea a un edificio perteneciente a privados de corte católico y reconocido en el barrio por su trayectoria educativa –privada y confesional–. El nuevo edificio que pasa a albergar el Espacio DEJA está compuesto por características materiales contrapuestas a las que existentes en la Policlínica del asentamiento.

Por una parte, la Policlínica se encuentra dentro del asentamiento⁸ mientras el nuevo edificio está a unos 2 kilómetros de distancia del primero. Entre la distancia del asentamiento y el nuevo edificio encontramos que geográficamente atraviesa el territorio una ruta nacional, dividiendo el territorio con las características que generan este tipo de grandes vías de comunicación. Podemos ver que yendo desde el asentamiento a pie hacia el nuevo local donde se encuentra el Espacio educativo, la distancia es importante, muchos de los caminos son de tierra, otros de bitumen. La distancia es larga, sin veredas por donde caminar y con una zona un poco más desarrollada en cuanto a servicios al cruzar la ruta y en el sector del Espacio DEJA.

Por otra parte, el terreno de la casa que alberga a partir del 2020 el programa DEJA no tiene ningún tipo de cartelería que comunique las actividades que allí se desarrollan y que además como comentamos anteriormente es conocido por ser un lugar que pertenece a una congregación religiosa. La casa es de material con techo de planchada, revestida en ladrillos, con el terreno circundante limpio, cercado por tejido y columnas, sumado a un gran terreno circundante con un excelente mantenimiento del parque. En su contraparte recordemos la creación del local de la Policlínica comunitaria además de estar cituada en medio del asentamiento.

8 Agrupamiento de 10 o más viviendas, ubicados en terrenos públicos o privados, construidos sin autorización del propietario en condiciones formalmente irregulares, sin respetar la normativa urbanística. A este agrupamiento de viviendas se le suman carencias de todos o algunos servicios de infraestructura urbana básica en la inmensa mayoría de los casos, donde frecuentemente se agregan también carencias o serias dificultades de acceso a servicios sociales.”

La dicotomía de los espacios nos recuerda a las relaciones de poder que están presentes en el territorio y que se desarrollan en una época determinada para Goncalvez Porto, “las practicas espaciales y temporales nunca son neutrales en las cuestiones sociales. Siempre expresan algún tipo de contenido de clase o social, y en la mayor parte de los casos constituyen el núcleo de intensas luchas sociales”(Goncalvez Porto, 2001, p. 265). Analizando los espacios podemos ver esta diferencia que pueden llegar a sentir los participantes del espacio de la policlínica cuando llegan –si es que llegan–al nuevo espacio fijado.

En tercer lugar, queremos establecer el espacio temporal entre el hecho de la mudanza que parte en 2020 por la pandemia Covid-19 y nuestra intervención en el 2022 desde el dispositivo pedagógico EFI –correspondiente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE)– al territorio con estudiantes universitarios. Comenzamos con relevamiento de datos y antecedentes sobre los espacios e investigaciones en la zona, entrevistas en ambos espacios –para el 2022 la policlínica había abierto sus puertas– a los referentes de cada uno. En la Policlínica nos reunimos con la médica comunitaria referente no solo de la policlínica sino también del barrio y en el espacio confesional-privado con la maestra y el tallerista que estaban trabajando allí como referentes del Espacio DEJA.

En resumen, luego del análisis de los datos recogidos nuestros objetivos desde la propuesta del EFI fueron en general, contribuir a fortalecer los espacios de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, principalmente a través de la conformación de redes institucionales; y tres objetivos específicos, conocer y analizar el estado de situación de la EPJA en el contexto en el que se está trabajando, crear redes de comunicación entre los espacios –policlínica y nuevo espacio DEJA– y analizar las dificultades de acceso y permanencia de los jóvenes y adultos con respecto al funcionamiento de los espacios educativos. El marco teórico del que partimos en la Cátedra UNESCO EPJA es a partir de la Pedagogía Social, en particular desde la perspectiva teórica de Paul Natorp –fundador de la Pedagogía Social– en este caso y para este texto el análisis reflexivo será sustentado por los planteamientos de Natorp sobre “Educación y comunidad. Pedagogía social” (en Natorp, 2001).

En tanto, las necesidades que transmiten los referentes educativos es la de acercarse a las y los vecinos, para dar a conocer la oferta educativa que brindan y realizar su promoción entre la comunidad, puesto el nuevo espacio tiene una concurrencia muy baja de estudiantes (sólo dos participantes y uno de ellos con asistencia intermitente –peligrando la continuidad del espacio en el territorio–. Pensamos en esta primera herramienta a partir del planteo de Paulo Freire (2013), sobre la importancia que tiene generar actividades que propicien la democratización de la cultura y que conciben al hombre no como espectador de los procesos de aprendizaje, sino que lo ubiquen en un diálogo constante con el

otro, que lo predisponga a constantes revisiones y análisis críticos de sus descubrimientos. Es decir, se intenta generar espacios para la comunidad y que esta se involucre en la educación de todos y todas; sumando de forma complementaria la posibilidad de tender redes con los vecinos, el barrio y zonas aledañas.

Desde los comienzos de nuestro trabajo en este territorio pudimos visualizar lo importante que es para los sujetos tanto de los espacios educativos como los vecinos del barrio la comunidad. Es un territorio donde existe el brazo estatal (comenzando por la policlínica comunitaria) y que se desarrollan diferentes redes sociales que tejen de alguna forma lazos sociales de contención a una población afectada por una gran vulnerabilidad socioeconómica. Es por ello que pensando en la Pedagogía Social planteada por Natorp (2001) sobre la pregunta que debe hacerse la verdadera Pedagogía Social “acerca de las leyes fundamentales de la vida de la comunidad” (p.179). Sosteniendo al igual que el autor que “la comunidad dista tanto de ser un factor rígido invariable como el individuo”. Se conjugan entonces tres grandes ejes variables –por tiempo, espacio, momento histórico y económico, entre otros– el territorio, la comunidad y los sujetos.

Nuestra línea de investigación se adhiere a la idea natorpiana de educación aprendiendo siempre, y en la línea con que se venía trabajando en Uruguay a partir de los postulados de la Ley General de Educación (Uruguay, 2008), donde se reconoce un importante énfasis en torno a las políticas educativas desarrolladas sobre personas jóvenes y adultas (EPJA):

la cima de la cultura humana no consiste en una extraordinaria cantidad de conocimientos, sino en la más espontánea capacidad de cultura, en la ilimitada capacidad para la cultura de sí mismo, con lo cual se consigue al mismo tiempo la completa aptitud para la colaboración en la cultura de los demás. Debemos, por consiguiente, continuar aprendiendo siempre (Natorp, 2001, p. 205).

En concreto, vemos al menos tres grandes tensiones que fueron apareciendo entre el cierre de la Policlínica en 2020 y nuestra llegada al territorio en 2022. En primer lugar, cómo el sentido de pertenencia demarca las líneas territoriales que sectorizan el espacio desde lo económico y desde lo social –más adelante profundizaremos en esta idea–. En segundo lugar, cómo afectan a los sujetos los cambios que se realizan desde los programas educativos cuando realizan cambios desconociendo la realidad y necesidades de los sujetos –mudar el espacio sin comprender la historia de los sujetos de la educación–. En tercer lugar, cómo la comunidad a partir de su cultura puede fortalecer a los individuos que la conforman –y también excluir–, este punto lo trataremos a partir de lo que en el apartado introductorio planteamos como “bulling adulto”.

Desarrollo de la intervención en los espacios

El trabajo a partir del dispositivo EFI (de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación –FHCE) de los estudiantes y docentes se dividió luego de un mes de un análisis de las situaciones en dos grupos. En primer lugar un grupo de estudiantes (de la Licenciatura en Educación –FHCE) trabajó en el 2022 en el Espacio DEJA que se mantenía lejano al asentamiento. En segundo lugar, otro grupo de estudiantes que desarrollaría el trabajo en la Policlínica Comunitaria. El objetivo radicaba en promover la difusión del espacio educativo en la zona, para lograr alcanzar una mayor cantidad de estudiantes y a su vez recuperar participantes de la zona de la Policlínica.

El proceso comenzó con un relevamiento situacional desde la perspectiva de los referentes de cada lugar (policlínica y espacio nuevo) y de los participantes del espacio “nuevo” –que recordemos eran dos en aquel momento–. Se suma luego de este primer relevamiento la necesidad de salir al territorio del asentamiento con los objetivos planteados. Para esta nueva etapa la referente de la policlínica contactó a nuestro equipo con los referentes barriales del asentamiento.

A partir de estas primeras pesquisas se pudo identificar, luego de que los estudiantes recorrieran a pie el asentamiento y las zonas en que se pensaba realizar parte de la difusión, como ser un supermercado establecido sobre la ruta donde se proyectaba colocar carteles o promover por medio de folletería, pasó a ser obsoleto para nuestro proyecto. El lugar pensado no coincidía con las necesidades de los habitantes de la zona del asentamiento, reconociendo que las y los vecinos del asentamiento (de acuerdo a los datos de los vecinos en la zona), no sólo no tienen la posibilidad de realizar compras en grandes almacenes por cuestiones de índole económico, sino que realizan las compras cotidianas en pequeños puestos instalados en los frentes de algunas viviendas dentro del asentamiento.

Consecuentemente, de la indagatoria surgen otras problemáticas del territorio a tener en cuenta. La primera, que los y las vecinas del asentamiento mantienen una circulación acotada dentro del territorio del asentamiento. Esto se puede incluso ver cuando los propios sujetos no saben responder cuando se les consulta los nombres de las calles que cruzan la esquina de su vivienda. La segunda, que un número significativo de jóvenes, pero mayoritariamente adultos de los vecinos y vecinas consultados son analfabetos funcionales. En tercer lugar, los problemas de salud que padecen de diferente índole, muchos con problemas de movilidad parciales o totales. Por otra parte, uno de los motivos que se destacan en este relevamiento es que quienes podrían movilizarse no lo hacen por tener a cargo a otras personas a su cuidado lo que implica, no poder ir muy lejos o pasar mucho tiempo fuera de sus viviendas.

Las estrategias entonces pasaron a ser, la recorrida por el barrio y el puerta a puerta, comenzar un relevamiento de las personas que concurren y concurren a los espacios educativos. Además se procuró contactar a ex estudiantes para que retomen los cursos y continuen su formación generando también una promoción de los espacios educativos desde los propios estudiantes, actuales y de trayectorias anteriores para que pudieran difundir su experiencia en estos centros educativos. En esta experiencia surgieron reacciones de diferente índole. Los referentes del barrio nos recibieron bien, de la mano de la doctora comunitaria que fue nuestra carta de presentación. Al pasar el tiempo, el encuentro con los vecinos y vecinas pasó por tres etapas.

La primera etapa, el conocerse por primera vez –aunque muchas veces estábamos siendo presentados por los referentes del barrio– fue de desconfianza y al mismo tiempo vergüenza. No daba la sensación que nos recibían más allá de cómo extraños, como invasores de su territorio. Hacían preguntas, no se acercaban a hablar, tomaban cierta distancia en caso de entablar una conversación, entre otros gestos. Uno de los gestos que llamó nuestra atención cuando uno de los vecinos al acercarse más para hablar con nosotros, luego que le hiciéramos incapie en que viniera a hacernos la pregunta porque no lo escuchábamos bien, fue taparse la boca con su mano al momento de hacernos su comentario. El motivo por el que realizó este gesto tuvo que ver con que no viéramos que le faltan piezas dentales. Esto notoriamente le daba vergüenza ante otro –nosotros– que se veía diferente sus características en cuanto a cuidado de la salud y de vestir. Nosotros no sentíamos esa diferencia, no vestíamos llamativamente, o de forma que a nuestro entender marcará diferencias, pero los vecinas y vecinos en los primeros encuentros mostraban desconfianza –desde miradas o gestos corporales de incomodidad– como estos gestos que de vergüenza por parte de su aspecto.

En la segunda etapa, los vecinos y vecinas comenzaron a acercarse más, interesarte por lo que estábamos haciendo e inclusive a hacer sugerencias. Recordemos que la idea de nuestra salida a recorrer el barrio era difundir las propuestas educativas y promover un vínculo con el espacio educativo (DEJA) que se encontraba en ese momento lejos y cruzando una Ruta Nacional. En esta fase los vecinos ya habían dejado de lado su desconfianza y comentaban abiertamente que no iban a ir al espacio por diferentes motivos: lo habían instalado muy lejos, por cuestiones de salud no podían movilizarse tanto, los cuidados de personas a cargo (niños o adultos mayores) impedían que pudieran salir de su casa por largo tiempo –en estos casos trasladarse a pie llevaba tiempo extra–, entre otros. Un aspecto que nos parece importante describir es sobre la gran diferencia visual y material que mostraba el espacio educativo en el predio de la congregación con el espacio educativo cuando estaba en la policlínica comuni-

taria. El lugar donde se mudó era un enorme predio muy cuidado, con una casa de ladrillos a la vista, desde la calle –estas zonas no cuentan con veredas– hasta la casa había una distancia de unos 20mts, y al llegar el salón –independiente y de uso exclusivo– contaba con computadoras, mesas, armario con materiales, impresora, etc.

La tercera etapa, se constituyó cuando los vecinos y vecinas comenzaron a preocuparse por nuestra llegada al barrio –preocuparse en el buen sentido–. En esta fase los y las vecinas antes de retirarse los estudiantes o el equipo de investigación en las recorridas por la comunidad se preocupaban por saber cuando volveríamos. Al mismo tiempo y sin darnos cuenta en un principio, la respuesta que dábamos quedaba registrada por ellos y ellas, lo que llevaba a que si no se cumplía lo pactado –ir el día que habíamos dicho en esa conversación– terminaba siendo un reclamo hacia los estudiantes o hacia nosotros. Reclamo en el sentido de preguntar luego ¿Por qué no vinieron ayer? ¿Por qué dijeron que venían la semana pasada y vienen recién hoy? Comenzamos a partir de esta etapa una relación entre la comunidad y el equipo, mucho más estrecha, para ellos y ellas pasó a ser importante que estuviéramos en el territorio. Los y las vecinas habían entendido que nuestra presencia tenía como objetivo potenciarlos como sujetos de derechos, conocedores de las posibilidades que tenían en la zona en cuanto lugares donde aprender o culminar la enseñanza básica.

Como resultado de este proceso, los y las vecinas a partir de la confianza que establecieron con el equipo plantearon la realidad de sus intereses. La comunidad no quería –más allá de los inconvenientes ya explicitados– ir al nuevo lugar donde se entraba el espacio, querían que el espacio volviera a la policlínica. Entendían que el espacio pertenecía y se necesitaba en la policlínica, dentro del asentamiento. Comprendimos entonces la fuerza que el sentido de pertenencia puede tener. Cabe explicar brevemente para este punto la historia del asentamiento y de la policlínica. La conformación del asentamiento surge en el año 2002 –grave crisis económica en Uruguay–, algunas familias ocuparon los terrenos de la zona, al principio con carpas y luego fueron sumando construcciones precarias. Ante el gran crecimiento poblacional que se generó en un corto tiempo la demanda de la comunidad logró la creación de una policlínica dentro del territorio para la atención de salud de los y las vecinas.

La construcción de la casa donde se encuentra instalada la policlínica comunitaria fue realizada en gran parte por los vecinos y vecinas, a partir del apoyo de uno de ellos que trabajaba en la construcción como albañil. Este resumen intenta explicar parte del sentido de pertenencia de los vecinos del barrio y su reclamo en el retorno del espacio educativo al lugar de origen y la necesidad de la comunidad de recuperarlo.

Resumiendo el proceso, sobre el lugar –físico– del espacio educativo (deja),

la comunidad sentía el espacio como perteneciente al barrio y a todos dentro de él. Para cumplir con esta necesidad y contando con el apoyo de los estudiantes del efi, resolvieron juntar firmas para solicitar a la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (deja) el reintegro del espacio a su lugar original. El resultado fueron dos páginas de firmas de los y las vecinas del barrio al que se le adjuntó una carta firmada por la doctora de la policlínica comunitaria –recordemos que los espacios educativos de la DEJA pueden ser solicitados por diferentes instituciones públicas o privadas– e informes por parte de la Cátedra unesco epja sobre la situación de la comunidad y su necesidad que el espacio se reintegrara a su lugar de origen.

El lugar y los espacios

A partir del trabajo desarrollado en el territorio y por la comunidad, en el año 2023 se recupera el espacio educativo deja volviendo a instalarse en la Policlínica Comunitaria. Allí comienza su trabajo el tallerista de música –que estuvo 2 años antes trabajando en el espacio provisorio– en conjunto con una nueva maestra que toma las horas dispuestas para el espacio y que a pesar de ejercer desde hace muchos años como profesional de la educación es su primera vez en educación de jóvenes y adultos. El tallerista estuvo un período antes, de la reinstalación, realizando recorridos por el barrio difundiendo sobre el regreso del espacio educativo a la policlínica y relevando posibles participantes.

En este apartado nos inspiramos a partir de las ideas de García Molina (2003, p.110) sobre “la dicotomía entre lugar y espacio” y de Augé (1992) a partir de la noción de “no lugar”. Desarrollaremos para esto la idea de “aula propia” que hacemos nacer desde la reflexión sobre la pertenencia que genera la creación de un lugar propio o construido por uno mismo, o en comunidad. Un aula en este caso diseñada por quienes van a participar en ella (que no es la de la escuela), el aula para adultos donde se sienten parte y no diferentes. Comenzando por definir el lugar al que mudaron el espacio educativo deja un “no lugar” (Augé, 1992), entendiendo este como el opuesto de “un lugar que puede definirse como un lugar de identidad, relacional e histórico” (p.83). Para el autor “el lugar puede ser considerado como algo propio, espacio de relaciones y significaciones”, por ello es que consideramos que *el lugar* para esta comunidad es la Policlínica Comunitaria y por tanto lo que esté en ella, el espacio educativo de la deja.

En el apartado anterior pudimos ver cómo el territorio que se encontraba entre la policlínica y el campus de la congregación religiosa católica, por lo que hemos pensado ese espacio –distancia entre ambos lugares y atravesado por una ruta– en este bloque como “una extensión o distancia entre dos puntos” “que sólo hace referencia a la pura posibilidad de lugar”. La posibilidad en este caso la

podrían haber dado la comunidad del asentamiento, pero comprendemos que no había ni se produjo una apropiación de esta zona. El lugar para la comunidad en la que trabajamos es el barrio –construido por ellos– con historia propia y la policlínica –también construida por los y las vecinas–, nos preguntamos entonces si esta sensación de propiedad puede tener que ver con la poca movilidad de esta comunidad, y que sus alrededores se hayan transformado en ese “exceso de no lugares que proliferan en nuestra sobremodernidad” como nos advierte Augé (1992).

El aula donde se desarrolla el espacio educativo de la DEJA, se encuentra en lo que podríamos llamar la recepción de la policlínica. Un sector con forma rectangular con la puerta de entrada y dos ventanas. Luego –desde la puerta– se distingue un pequeño pasillo de distribución donde se ve una mesa de recepción, que lleva a cuatro habitaciones, dos de ellas se usan para consultas médicas, otra como cocina, además de un baño. Para el mejor funcionamiento del espacio educativo, se ha dejado de usar la puerta principal y las personas que se atienden ingresan por una puerta a la vuelta en la que se encuentra la cuarta habitación y que ahora es la sala de espera de los pacientes.

En nuestras visitas al campo este 2023, pudimos observar como se ha ido reconstruyendo esta sala ocupada por lo educativo. En la que solo una mesa (improvisada), unas grandes hojas de papel de camilla en las paredes –a modo de carteleras– y sillas para los adultos, una maestra y un tallerista esperando a sus participantes, son la gran potencia que se necesita para crear posibilidades educativas. No queremos decir con esto que no sean necesarios materiales de calidad, tecnológicos, o hermosas decoraciones, pero entendemos que a partir de esta experiencia que para los participantes del “lugar” (Augé, 1992) es más importante sentirlo y sentirse parte, que la variedad de elementos materiales. Aquí pueden encontrar dos profesionales de la educación dispuestos, en un entorno que les es familiar y donde no se sienten extraños ni diferentes.

En resumen, lo que nombramos como “aula propia” se desarrolla luego de las observaciones registradas en las visitas al campo, la observación de las actitudes de los participantes y los relatos desde las voces de los y las vecinas. Es una comunidad que da al sentido de apropiación la seguridad de la pertenencia. Hemos podido ver en este camino que sentirse parte y no un extraño es una de las posibilidades para que se desarrollen aprendizajes. Esta aula propia como hemos nombrado tiene en cambio sus partidarios y detractores, este punto lo desarrollamos en el apartado final –Hallazgos parciales– como algunas de las tensiones y obstáculos para la educación de personas jóvenes y adultas.

Hallazgos parciales

En este último bloque señalaremos algunos de los hallazgos que hasta el momento han surgido. Nuestra investigación continúa al igual que la intervención de los estudiantes año a año. El interés de este trabajo es continuar profundizando, ampliando información y producción de conocimientos a partir de los hallazgos encontrados en el primer centro educativo al que accedimos en agosto del 2021 y que no analizaremos en este artículo. Nos limitaremos al espacio de la policlínica donde los participantes resaltan como acercamiento al espacio educativo: la continuidad o reinserción educativa y su incidencia para su autonomía, es decir, en el ejercicio de su derecho a la educación y desarrollo en ciudadanía.

Un tema que surge y se repite en las conversaciones con los participantes, que a nuestro entender puede –no solamente– ser la causa, en principio de las inasistencias y que finalizan en la desvinculación educativa es la denostación en los temas educativos a instancias del sujeto que se reintegra. Nos referimos en particular a comentarios de otros adultos (familiares o vecinos) como: “¡Ay!, ¿volviste a la escolita?, “ahora te vas a volver a poner la moña”, entre otros comentarios despectivos o ninguneados sobre continuar aprendiendo en edades mayores a las esperadas en la educación formal obligatoria (Cordano y Vasconcellos, 2022).

El trabajo que venimos desarrollando en territorio nos interesa continuar profundizando sobre los “intereses válidos, valores pertinentes y demandas legítimas” (García Canclini, 1995, p.20) de los sujetos que habitan este territorio desde una perspectiva educativa. Nuestra preocupación está puesta en conocer cuáles son las necesidades educativas que tienen las personas jóvenes y adultas de esta población, qué los lleva a interesarse por continuar aprendiendo y cuáles son las demandas educativas que plantean.

Estas experiencias son algunas de las que hemos ido encontrando a lo largo del trabajo de un año en la zona. Nuestro interés es seguir profundizando, consultando y recabando información directa de las personas jóvenes y adultas para continuar con nuestra reflexión. El objetivo final es poder pensar propuestas o al menos visibilizar lo que en la realidad de la cotidianeidad de nuestras comunidades son las necesidades educativas que surgen y que en la medida de poder dar respuesta a las mismas a través de políticas públicas o de la misma organización vecinal que coadyuvan a contribuir en la construcción de ciudadanía de los sujetos y a una mayor autonomía personal.

Reflexiones finales

Resulta valioso destacar, la apertura y la buena disposición de los referentes de las instituciones y vecinos de la zona, a la hora de desplegar nuestro trabajo. Los vínculos establecidos colaboran a descubrir parte de las expectativas y tensiones que surgen en relación a la educación de jóvenes y adultos en este territorio. Poner en juego estas expectativas y tensiones, revela obstáculos que se presentan en los espacios que apuestan a promover desde diferentes formas, el derecho a la educación, a la construcción de ciudadanía y a la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida (Cordano y Vasconcellos, 2022).

La intervención del equipo en los diferentes centros educativos nos ha permitido recuperar desde la propia voz de los participantes, indicios de algunas de las necesidades educativas que tienen las personas jóvenes y adultas del barrio. Voces de las que emergen intereses y motivaciones para seguir aprendiendo y que representan un quiebre a la hora de pensar el qué y el cómo de las propuestas que se presentan para esta población.

La posibilidad de incorporar y desarrollar este trabajo con estudiantes universitarios en un marco de extensión permite poner en diálogo nuevos elementos para interpelar como se suceden las distintas prácticas educativas con personas jóvenes y adultas en el Km 16, enriqueciendo el desarrollo a futuro de todas y todos los involucrados, así como el comprender que la educación sucede en un sin fin de ámbitos y de diversas formas. Desde el lado del grupo de trabajo del EFI, ayudar a las instituciones de la zona, que tienen diferencias y características propias, pero que pueden ser entendidas como complementarias, alcancen a conectarse entre ellas, creando redes, estableciendo vínculos duraderos, más allá del período de intervención del EFI. Pensando en un fin que contenga e involucre de forma más integral a los jóvenes y adultos del barrio, a los vecinos y vecinas de la comunidad.

Para finalizar, y como forma de continuar reflexionando quedan abiertas las siguientes preguntas, que articulan el trabajo de campo y el marco de referencia teórica, ¿las propuestas y promoción de la educación de jóvenes y adultos alcanzan a la población objetivo? , ¿cómo se llega a estos sujetos de la educación?, ¿dónde se encuentran? Lo que se intenta, es pensar al sujeto de la educación en este contexto, para alcanzar e incorporar a más jóvenes y adultos del barrio, pensar y comprender a estos sujetos desde la institución. Todo ello implica desnaturalizar acciones cotidianas, referidas a la promoción de la educación formal obligatoria, así como romper con los prejuicios sobre la forma escolar que se puedan tener, con el fin de lograr despertar la curiosidad y el interés educativo de los jóvenes y adultos de la zona (Cordano y Vasconcellos, 2021).

Referencias bibliográficas

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP) (2018). Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DEJA). Uruguay. Recupeado de: <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/deja>
- AUGÉ, M. (1992). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Ed. Gedisa S.A.
- BUENROSTRO, I. (2011). La ciudadanía de T. H. Marshall: Apuntes sobre un concepto sociológico olvidado. *Revista Barataria*, 59-84. Recuperado de: https://acmspublicaciones.revistabarataria.es/wp-content/uploads/2016/09/2.accesit_10.Fer_Cab.2011.pdf.
- CAMORS, J. (2017). Para “pensar y hacer” educación de personas jóvenes y adultas: aportes desde la pedagogía social. En: *Pedagogía Social e Educação Social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina*. Vol. 2. Pp.13-34. Curitiba: Ed. Appris.
- CORDANO, M.N. y Vasconcellos, S. (2021). Ciudadanía y territorio. Expectativas y tensiones en la educación de personas jóvenes y adultas en una comunidad. Ponencia presentada en: *VI Encuentro Latinoamericano: Escenarios Sociales de la Educación de jóvenes y adultos en América Latina*. Noviembre 2022. OEI. Buenos Aires, Argentina.
- FILGUEIRA, C. (2001). *La actualidad de las viejas temáticas: sobre estudios de clases, estratificación y movilidad social en América Latina*. CEPAL. Chile.
- FREIRE, P. (2013). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Ed. Gedisa S.A.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2011). *CENSO 2011*. Uruguay. Recuperado de: <https://www.gub.uy/instituto-nacional-estadistica/datos-y-estadisticas/estadisticas/censo-2011>
- KATZMAN, RUBEN (1999) (COORD.) Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay. CEPAL. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28651/LCmvdR180_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- LEY N° 18.437 Diario Oficial, Montevideo, Uruguay, 12 de diciembre de 2008.
- LLANOS-HERNÁNDEZ, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. En: *Agricultura, sociedad y desarrollo*. Vol. 7. N° 3. Texcoco. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001
- MENDOZA, J. (2019). El rezago educativo. Un problema de construcción social. En: *Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. Año 3. N° 11. Recuperado de: https://upaep.mx/images/revista_artes_humanidades/pdf/AH_11_05.pdf
- MOSER, C. (1998). *Reassessing urban poverty reduction strategies: The asset vulnerability framework*. The World Bank. Whashington DC. Recuperado de: <https://>

www.academia.edu/8934518/The_asset_vulnerability_framework_Reassessing_urban_poverty_reduction_strategies

NATORP, P. (2001). *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Biblioteca Nueva.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (2016). *Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: www.un.org/sustainabledevelopment/es.

OFICINA DE PLANEAMIENTO Y PRESUPUESTO (S/F). Observatorio Territorio Uruguay. Municipio F. Recuperado de: <https://otu.opp.gub.uy/perfiles/montevideo/municipio-f>

UNESCO (2022). *Resoluciones de la Conferencia General Confintea VII*. Marrakech: Unesco. Recuperado de: <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confintea/confintea-vii-marco-accion-marrakech-aprovechar-poder-transformador-del>

Referências biográficas/Referencias biográficas

ANABELA PALESO. Magíster en Ciencias Humanas, opción Teorías y prácticas en educación (FHCE, UdelaR). Licenciada en Ciencias de la Educación, opción investigación (FHCE, UdelaR) Profesora de Historia en Educación Media (ANEP). Contacto: anabelapaleso@gmail.com

ANA SUÁREZ PACHECO. Educadora social, escritora y tallerista nacida en Mendoza, Argentina. Estudió Profesorado de Lengua y Literatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo y la Tecnicatura Universitaria en Educación Social en la Facultad de Educación de la misma universidad. Actualmente transita la Diplomatura en Lectura, escritura y educación de la FLACSO. Tallerista de escritura en espacios del ámbito informal y no formal. Contacto: suarezpachecoana@gmail.com

ANTONIO PEREIRA. Prof. Universidade do Estado da Bahia(UNEB), Bahia, Brasil. Vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPG-MPEJA)/UNEB.Contato:antonyopereira@yahoo.com.br

CARLOS FABIAN DE CARVALHO. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor de História na Rede Municipal de Educação de Vitória – ES. Pesquisador do Grupo de Pesquisa CNPQ “Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na cidade e no campo. Contacto: cfabiancarvalho@gmail.com

CAROLINA ACIAR. Licenciada en Trabajo Social (UNCuyo). Profesora e investigadora em la Universidad Nacional de Cuyo. Codirectora del Centro de Estudios y Prácticas Políticas con Infancias Latinoamericanas de laFCPyS. Fundadora y colaboradora de La Velela y la Antena en Luján de Cuyo, organización social que promueve una modificación de las prácticas con infancias trabajadoras, en escenarios rurales y migrantes lucha y reivindica los derechos de niños, niñas y adolescentes, su defensa, promoción y exigibilidad desde el paradigma de co-protagonismo infantil. Contacto: caro.aciar@gmail.com

CLÉIA RENATA TEIXEIRA DE SOUZA. Professora adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus de Naviraí. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pesquisadora na área da Educação Social, Infância, Crianças e Adolescentes. Tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) Pedagogia e Ciências Sociais

(PEDCISO) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -CPNV. Contato: cleia.souza@ufms.br

DALTON RODRÍGUEZ. Doctorando en Educación Buenos Aires. Magister en Educación Social por la Universidad de Sevilla. Licenciado en Ciencias de la Educación de la (FHCE-Udelar). Docente del Instituto de Educación (FHCE-Udelar) y del Instituto de Capacitación y Formación de la Udelar. Contacto: daltonr448@gmail.com

DIEGO DÍAZ PUPPATO. Profesor Adjunto en Didáctica y Curriculum y Las Prácticas de la Enseñanza en la Educación Social, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo. Profesor de Educación Primaria y licenciado en Gestión Institucional y Curricular (U.N.Cuyo), magíster en Procesos Educativos Mediados por Tecnología (U.N.C.). Investigador categorizado (III). Contacto: ddiazpuppato@fed.uncu.edu.ar

DIEGO SILVA BALERIO. Educador social; Magíster en psicología y educación (Udelar); Doctor en psicología (Udelar). Investigador del SNI. Docente e investigador del Departamento de pedagogía social, y del Departamento de prácticas educativo-sociales del Instituto Académico de Educación Social, CFE-ANEP. Contacto: diegosilvabalerio@gmail.com - diego.silva@cfe.edu.uy

EDUARDO RIBÓ BASTIAN. Magíster en Psicología Social de Grupos e Instituciones (UAM, México). Especialista universitario en Educación Ambiental (UPN, México). Culminó sus estudios en la Escuela Superior de Psicología Social Dr. Pichon-Rivière y es profesor en Educación Física. Realizó cursos de posgrado en derechos del niño y políticas sociales para la infancia (Unicef, UNCuyo, CASACIDN). Se ha formado en Investigación Colaborativa CESSO Chile Carleton University Canada. Se desempeña como docente investigador en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. Miembro de la Comisión Directiva de la Red de Investigación en Educación Social (RIES). Es co-generador y diseñador de la carrera Universitaria en Educación Social. Contacto: eduardoribo@fed.uncu.edu.ar

FRANCIELY ALVES SALES. Graduada em psicologia. Mestranda em psicologia institucional, com especialização em psicologia da saúde e em saúde mental. Pesquisa em Educação Social, Racismo, Relações Étnicas Raciais e Gênero. Atualmente atua como Psicóloga pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU/ES). Contato: alvesfsales@gmail.com

GERMÁN CONTRERAS GARCÍA. Estudiante de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social y del Profesorado Universitario de Educación Primaria, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo. Becario de Investigación. Adscrito a las cátedras de Pe-

dagogía y de Las Prácticas de la Enseñanza en Educación Social, Facultad de Educación.
Contacto: cgermancontreras@gmail.com

JACYARA SILVA DE PAIVA. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Pesquisa Educação Social, Relações Étnico Raciais, Pobreza e Desigualdades Sociais, Racismo. Professora do Programa de Pós Graduação em Psicologia Institucional PPGpsi/Ufes, membro do colegiado do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo, Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, da Cidade e Educação Social, Nepeces, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Contato: jacyarapaiva@hotmail.com

JOÃO PORTO. Professor no Centro de Educação da Universidade do Espírito Santo. Mestre e doutor pelo Programa de Pós-Graduação na mesma universidade, tendo sido doutorando, como bolsista Capes, no College of Education da University of Texas at El Paso (UTEP – Texas/EUA) na área de Pedagogia Crítica. É tutor no Programa de Educação Tutorial – PET Conexões Licenciaturas e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Comparada (GEDUC). Contacto: jlsporto@gmail.com

JORGE CAMORS. Profesor en cursos de grado y posgrado en la Universidad de la República del Uruguay. Coordinador de la Cátedra UNESCO en Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Investigación y enseñanza en Pedagogía Social. Autor de diversas publicaciones en EPJA y Pedagogía Social. Contacto: jorgecamors@gmail.com

LORENA VILLAR. Prof. De Idioma Ingles egresada del Consejo de Formación en Educación. Estudiante avanzada de Lic. en Educación (FHCE-Udelar). Contacto: lorenavilla803@gmail.com

LUCIA VALDEZ. Asistente Técnica en Primera Infancia. Estudiante avanzada de Lic. en Educación (FHCE-Udelar). Contacto: lucia.valdez.st@gmail.com

MARÍA NOEL CORDANO. Profesora de la FHCE. Licenciada en educación y maestranda de la Maestría en Ciencias Humanas Op. Teorías y Prácticas en Educación (FHCE-UDELAR). Integrante de la Cátedra UNESCO EPJA (UDELAR). Investigadora en Ciudadanía, participación y convivencia en enseñanza secundaria y en Ciudadanía y Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Contacto: noelcordanor@gmail.com

MARCELO MORALES PIGNATTA. Educador Social. Profesor en la FHCE y en la Formación de Educadores y Educadoras Sociales. Es Magister en Educación Social (UIA - España) y Doctor en Educación (UNER - Argentina). Cuenta con investigaciones y publicacio-

nes en el campo de la pedagogía social y la educación social. Contacto: marcelomorales.uy@gmail.com

MARIO SORIA. Estudiante de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social, Facultad de Educación, Programa de Educación Universitaria en Contexto de Encierro, Universidad Nacional de Cuyo. Estudiante de la carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Programa de Educación Universitaria en Contexto de Encierro, Universidad Nacional de Cuyo. Contacto: marioraulsoria@gmail.com

MURIEL RODRIGUES FALCÃO. Artista, educadora social e gestora pública. Mestranda em psicologia institucional e bacharel em artes plásticas pela Universidade Federal do Espírito Santo, com especialização em gestão cultural pelo Centro Universitário Senac/SP. Pesquisa educação social a partir da centralidade de gênero e de raça. Atualmente, coordena um Centro de Referência para Juventudes no estado do Espírito Santo. Contato: ielfalcao@gmail.com

PABLO MASSUTTI. Jefe de Trabajos Prácticos en Práctica Profesional e Investigación Educativa 1. Escuela y Comunidad, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo. Profesoren Praxis, Tecnicatura Universitaria en Educación Social, Facultad de Educación, Programa de Educación Universitaria en Contextos de Encierro (PEUCE), UNCuyo. Profesor de Nivel Elemental y Licenciado en Gestión Institucional y Curricular, FED, UNCuyo. Especialista Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro, IES N°9-029, Luján, Mendoza, Ministerio de Educación de la Nación. Investigador en formación. Contacto: pablomassutti@fed.uncu.edu.ar

PAULA MARÇAL NATALI. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (2003), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2009), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2016). Atualmente é professora da Universidade Estadual de Maringá e coordenadora do Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA/UEM e membra da Associação de Educadores Sociais de Maringá-AESMAR. Contato: pmnatali@uem.br

SOLEDAD PASCUAL VALVERDE. Educadora Social. Docente efectiva del Área de Prácticos de la Carrera de Educador Social del Consejo de Formación en Educación de la ANEP. Docente investigadora en Educación Social y Pedagogía Social. Contacto: soledadpascual@gmail.com

VERÔNICA REGINA MÜLLER. Professora da Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Educação Social pela Universidade de Barcelona. Pesquisa a infância, adolescência

e educação social em suas diversas manifestações e enfoques. Autora de diversos livros e artigos na área. Presidenta da AESMAR- Associação de Educadores/as Sociais de Maringá, membro do NPCA/UEM. Contato: veremuller@gmail.com



[...] Assim, adaptada aos contextos e sempre persistente, materializa-se esta quinta edição, que vem dar continuidade aos registros das práticas reflexivas e dos avanços das pesquisas em Pedagogia Social e Educação Social, na Argentina, no Brasil e no Uruguai, sob a mesma forma, com quatro eixos temáticos: Sujeitos e experiências; Profissionalização e Treinamento; Educação e Trabalho; Educação de Jovens e Adultos. [...] Como em todos os outros, cada autor escreve na sua língua nativa, o que significa que entre o português e o espanhol persistimos no esforço de comunicar, compreender, problematizar e produzir. [...] Que novas práticas e novas reflexões sejam propícias para a continuidade de esforços incansáveis em prol da construção coletiva de um mundo muito melhor para toda a humanidade, contando sempre com a educação, a cultura e os direitos como meios.

