



*Reflexiones sobre las prácticas educativas
en Brasil y Uruguay*

PEDAGOGÍA SOCIAL
Y EDUCACIÓN SOCIAL

PEDAGOGIA SOCIAL
E EDUCAÇÃO SOCIAL

*Reflexões sobre as práticas educativas
no Brasil e Uruguai*



PEDAGOGÍA SOCIAL
Y EDUCACIÓN SOCIAL
PEDAGOGIA SOCIAL
E EDUCAÇÃO SOCIAL

*Jorge Camors | Leticia Folgar | Pablo Martinis
Marcelo Morales | Patricia Ramos | Dalton Rodríguez*

*João Donizete Francisco Álvaro | Régis Alan Bauli
Glória Christina De Souza Cardozo
Ailton José Morelli | Verônica Regina Müller
Paula Marçal Natali | Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
Luciane Margarida Lima Pereira
Patricia Cruzelino Rodrigues | Cléia Renata Teixeira Souza*



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Imagen de tapa con permiso para utilización no comercial tomada de
<<https://static.pexels.com/photos/54335/pexels-photo-54335.jpeg>>

Unidad de Medios Técnicos, Ediciones y Comunicación (UMTEC),
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República

© Los autores, 2016

© Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2016

Uruguay 1695
11200, Montevideo, Uruguay
(+598) 2 409 1104-06
<www.fhuce.edu.uy>

ISBN: 978-9974-0-1421-3



CONTENIDO | CONTEÚDO

PRÓLOGO PRÓLOGO, <i>Violeta Núñez</i>	11
PRESENTACIÓN APRESENTAÇÃO	15
I. SUJETOS Y EXPERIENCIAS SUJEITOS E EXPERIÊNCIAS	
Sujeitos de direitos: experiências de educação social com crianças e adolescentes no Brasil, <i>Verônica Regina Müller, Patricia Cruzelino Rodrigues, João Donizete Francisco Álvaro</i>	19
Sujeto de la educación y discurso pedagógico (social). O acerca de la no continuidad entre sujetos sociales y sujetos educativos, <i>Pablo Martinis</i>	39
II. PROFESIONALIZACIÓN Y FORMACIÓN PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO	
El Educador Social: entre la profesión y la contingencia, <i>Marcelo Morales</i>	55
Profissionalização e Formação: Meandros da Educação Social Brasileira, <i>Paula Marçal Natali, Régis Alan Bauli</i>	71
III. EDUCACIÓN Y TRABAJO EDUCAÇÃO E TRABALHO	
A defesa dos direitos infantojuvenis e o esforço para superação da exploração do trabalho infantil, <i>Ailton José Morelli, Glória Christina de Souza Cardozo, Luciane Margarida Lima Pereira</i>	87
Educación social y mundo del trabajo: la culminación de estudios como expresión del derecho de la educación, la experiencia de los trabadores universitarios, <i>Leticia Folgar, Patricia Ramos, Dalton Rodríguez</i>	101
IV. EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Los desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas. Pensar desde la Pedagogía Social, <i>Jorge Camors</i>	121
A Educação de Jovens e Adultos: relações com a Educação Popular e Educação Social, <i>Cléia Renata Teixeira Souza, Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula</i>	135



SUJETO DE LA EDUCACIÓN Y DISCURSO PEDAGÓGICO (SOCIAL). O ACERCA DE LA NO CONTINUIDAD ENTRE SUJETOS SOCIALES Y SUJETOS EDUCATIVOS

PABLO MARTINIS¹

The aim of pedagogy (or paideia) – I am of course speaking normatively – is to help the newborn hopeful y dreadful monster to become a human being, to help this bundle of drives and imagination become an anthropos.

Cornelius Castoriadis, *World in fragments. Writing in politics, Psychoanalysis, and the Imagination*, p. 129

PRESENTACIÓN

El presente texto se plantea abordar las formas de construcción de la noción de sujeto de la educación desde una perspectiva discursiva pedagógico-social, utilizando en tal tarea algunas herramientas conceptuales propias del análisis político del discurso (APD).

Se organiza en tres apartados. En el primero se parte recuperando un planteo de la pedagoga argentina Adriana Puiggrós acerca de la no necesaria continuidad entre sujeto social y sujeto educativo. A partir de allí se abordan algunas características del discurso pedagógico moderno y de las formas de ampliación de la noción de educación que se producen a partir de sus crisis. En un segundo momento se plantean algunas características de un discurso pedagógico-social y al modo que desde esa discursividad se construye al significante «educación». Finalmente, en un tercer momento, se trabaja acerca de la caracterización del significante «sujeto de la educación» desde un discurso pedagógico-social, abordando particularmente sus implicancias en relación con sujetos que sufren procesos de exclusión social. El artículo en su conjunto pretende recuperar el enunciado que plantea Puiggrós, mediante un abordaje desde la particularidad de una construcción discursiva pedagógico-social.

¹ Doctor en Educación. Docente en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.



SUJETOS SOCIALES/SUJETOS EDUCATIVOS.

HACIA LA AMPLIACIÓN DE LA NOCIÓN DE EDUCACIÓN

El presente artículo parte de un planteo de la pedagoga argentina Adriana Puiggrós hace ya algunos años y que entendemos de indudable actualidad. Puiggrós señaló:

Los sujetos sociales (hombres, niños, mujeres, obreros, campesinos, indígenas, jóvenes, inmigrantes muchos otros) participan de situaciones educativas. Todas ellas tienen como finalidad coadyuvar a la constitución y cambio del sujeto. Ese cambio puede ser regresivo o progresista; conservador o transformador. En el sistema educativo moderno, siempre se trata de sujetos (educadores) que intentan incidir en otros sujetos (educandos) para lograr que se transformen en adultos, ciudadanos, amas de casa, dirigentes, sometidos, profesionales, o lo que fuere. [...] Estos sujetos [sociales y políticos] no son manifestaciones esenciales de las clases u otras divisiones de la sociedad, sino el resultado de la condensación y el desplazamiento de sentidos a favor de la constitución de productos complejos (1990: 30).

El planteo de Puiggrós marca un punto de partida para todo debate pedagógico: los sujetos sociales participan de situaciones educativas y esta participación tiene que ver con la posibilidad de cambio de estos por la vía de la constitución de otras posiciones de sujeto. Puiggrós coloca un claro límite a la ilusión de continuidad absoluta entre el sujeto social y el educativo, ilusión que reconoce diversas tradiciones tanto desde perspectivas neomarxistas como funcionalistas.

Este planteo tiene que ver con el reconocimiento de la especificidad de la práctica educativa en el marco social amplio. Tiene sentido referirse a esta especificidad si en una discursividad pedagógica se pueden constituir sujetos que ocupan posiciones diferentes a las que ocupan socialmente.

Al referirnos a una discursividad pedagógica estamos haciendo referencia a una noción de discurso que se conforma como producto de procesos sociales de construcción de significación. Ello excede el carácter lingüístico de la formación discursiva, incorporando también elementos extralingüísticos en ella. En este sentido, resulta fundamental para nuestro enfoque comprender que: «todo objeto se constituye como objeto de discurso, en la medida en que ningún objeto se da al margen de toda superficie discursiva de emergencia» (Laclau y Mouffe, 2004: 121).

Sostener que todo objeto se constituye como objeto de discurso hace necesario prestar particular atención a la «centralidad del campo discursivo en el cual el sujeto se constituye» (De Alba, 1995: 18). En este sentido, la referida autora señala:

La centralidad es la función que se encarga de imprimirle sentido e identidad al discurso y a los sujetos que en él se constituyen. La centralidad de un campo discursivo se refiere a la función de significar un sistema, una configuración, una articulación, un juego de lenguaje y al carácter de los sujetos que en tal sistema, configuración, articulación o juego de lenguaje se constituyen. Tal función de centralidad se efectúa a través de significantes maestros que asumen la tarea de significar al sistema y otorgarle identidad (De Alba, 1995: 119).



En el caso del discurso pedagógico la centralidad del campo discursivo al que se hace referencia está marcado por la presencia del significante *educación*. De este modo, las formas a través de las cuales se constituye este significante son el terreno en el marco del cual toman forma diversas discursividades pedagógicas

Dotar de sentido a un significante supone una intervención en un campo de posibilidades no definido *a priori*, pero tampoco absolutamente abierto. Constituye un acto político: construir significación al definir un conjunto de articulaciones en el que se asume la conflictividad inherente a todo proceso social.

El discurso pedagógico constituido en la modernidad, al que Puiggrós (1990) denomina «discurso pedagógico moderno», funciona como marco general a partir del cual se producen las disputas en torno a la significación de lo educativo. Esta discursividad se constituye básicamente a través de la identificación entre «educación» y «escuela». Pensar la educación en clave moderna supone pensar la institución históricamente construida para dar curso a la acción de educar, la escuela.

En América Latina, si bien el desarrollo de sistemas escolares centralizados y estatales se dio en forma compleja y desigual entre diversos países y regiones, es posible plantear que la segunda mitad del siglo XIX se constituye en el momento de despliegue de una intencionalidad educativa típicamente moderna. En los países del sur del continente esto es particularmente apreciable en el último tercio del mencionado siglo, en el cual se sentaron las bases para la expansión de una escolaridad primaria con intención de abarcar al conjunto de las nuevas generaciones. Este proyecto se basaba en la intención de garantizar la transformación de sujetos sociales con diversas características en ciudadanos concebidos desde una base social y cultural homogénea.

Este proyecto tuvo fuerte continuidad en la primera mitad del siglo XX, cuando en algunos países se llegó a avanzar muy fuertemente en la universalización de la enseñanza de nivel primario. Uruguay es un claro ejemplo de esta situación. La segunda mitad del siglo traería la expansión de la demanda por educación hacia la enseñanza media, en el marco de transformaciones sociales, culturales y económicas de alcances globales. También la segunda mitad del siglo XX se caracterizaría por la emergencia de fuertes críticas a los sistemas educativos centralizados y estatales, particularmente motivadas tanto en la presunción del incumplimiento de la promesa de transformación social propia del discurso pedagógico moderno como en la acusación a los propios sistemas educativos de ocultar su verdadera finalidad, que es la reproducción de las desigualdades sociales propias del modo de producción capitalista.²

Si bien no es el objetivo de este capítulo detenernos particularmente en la caracterización de estas críticas, sí resulta relevante destacar que las dos perspectivas

2 Si bien existió una extensa literatura europea, particularmente francesa y norteamericana, sobre el tema, en América Latina uno de los principales difusores de esta segunda perspectiva fue el sociólogo argentino Tomás Amadeo Vasconi (1973, 1987).



señaladas dieron lugar a dos grandes formas de comprender los problemas de los sistemas educativos contemporáneos, que aún subsisten en los debates. Por una parte, se presenta la versión acerca de la crisis de la educación como «acumulación de disfunciones». Esta perspectiva se basa en la idea de que el problema no se encuentra en las finalidades adjudicadas a los sistemas educativos, sino en las formas a través de las cuales estos se organizan para cumplirlas (Tedesco, 1995). Por tanto, el problema debería enfrentarse a través de la realización de *reformas* en los sistemas a los efectos de lograr mayor efectividad en el cumplimiento de sus responsabilidades. Desde aquí se constituye un discurso en torno al significativo *reforma educativa*, perspectiva que impactó fuertemente en los sistemas educativos latinoamericanos en la década del noventa y que aún en el presente consigue ubicarse como equivalente a *cambio educativo*, esto es: todo cambio implica una reforma.

Para la otra perspectiva, identificada con una corriente conceptual neomarxista que en términos generales fue denominada como «crítico-reproductivista», el aspecto central a tener en cuenta es que el sistema educativo cumple una función muy precisa en el marco de las relaciones sociales propias de un modo de producción capitalista: hacer posible la reproducción de las desigualdades sociales a partir de las cuales se organiza ese modo de producción (Vasconi, 1973). En este caso, la crítica es hacia el orden social del que el sistema educativo forma parte, entendiéndose que cumple muy adecuadamente la función de reproducirlo. Aquí, por tanto, el cambio educativo solo puede ser concebido a partir de una transformación radical de las estructuras sociales existentes. El significativo central en este discurso es el de *reproducción*, que refiere al lugar de la escuela en el mantenimiento y la profundización de las relaciones sociales en el modo de producción capitalista. Aquí el cambio solo puede ser pensado a través de una revolución que altere las formas vigentes de relaciones sociales y económicas.

Hemos caracterizado dos perspectivas sobre la educación a partir de la exposición de sus formulaciones más radicalizadas. Interesa señalar que entre ambas se fueron desplegando en los últimos cincuenta años un conjunto de posiciones intermedias que relativizan o reformulan los postulados señalados. A los efectos del desarrollo que presentamos en el presente capítulo entendemos importante destacar que uno de los efectos que ha producido el señalado debate es el de abrir espacios a los efectos de producir una ampliación de la noción de educación (Martinis, 2010), permitiendo desencajar «dos pares de términos que fueron soldados a lo largo del siglo xx: a) educación = escuela; b) educación = aprendizaje» (Núñez, 1999: 23).

Esta desidentificación de educación con escuela se produjo desde diversas perspectivas conceptuales cuyo análisis excede las posibilidades de las presentes líneas. Simplemente, a título indicativo, señalaremos que algunas de estas perspectivas se desarrollaron a partir de los significantes *educación no formal*, *educación popular* y *educación social*. En otros lugares hemos abordado algunos aspectos



involucrados en las producciones de sentido generadas desde estas construcciones discursivas (Martinis, 2010, 2015).

En algunas de las construcciones conceptuales producidas desde el conjunto de significaciones mencionadas anteriormente, la ampliación de la noción de educación refiere a la necesidad de concebir espacios más allá de la escuela que ofician de complementos sociales a la tarea que realiza o que permitan abarcar a grupos poblacionales que por diversos motivos se desvinculan de ella. En otras, se espera que los espacios extraescolares se constituyan como alternativas ante una escuela que produce exclusión y subordinación de los sujetos pertenecientes a los sectores populares. También se producen formas de hibridación entre ambas perspectivas, en las que se generan experiencias que resulta difícil ubicar con claridad en una u otra posición. Por otra parte, particularmente en las últimas dos décadas, también es posible notar el surgimiento de influencias de estas posiciones dentro del dispositivo escolar mismo, en el que se abren espacios o experiencias que si bien se ubican dentro de la clásica estructura escolar incorporan diversos elementos propios de las perspectivas extraescolares (Bordoli, 2016).

DISCURSO PEDAGÓGICO-SOCIAL

Desde la orientación que toma el presente artículo, nos interesará particularmente trabajar en torno a lo que en las últimas décadas podemos llamar la construcción de un discurso pedagógico social en los problemas de la educación.

Si bien existe una extensa bibliografía que aborda orígenes y formas de constitución de la Pedagogía Social como una perspectiva conceptual dentro del campo de la educación (Petrus, 1997; Pérez Serrano, 2003; Caride, 2005; Núñez, 2007), no nos interesará aquí realizar particularmente un rastreo histórico del tema. Sí nos interesa abordar algunos elementos de las construcciones discursivas que en los últimos treinta años han sido relevantes en la construcción de un corpus conceptual pedagógico-social.

Plantear la existencia de una discursividad *pedagógico-social* supone tomar nota de una particular forma de dotar de significado al significante central de todo discurso pedagógico: educación. Si prestamos atención a la producción que se ubica dentro de este campo discursivo, podemos encontrar fundamentalmente tres ejes que estructuran sentidos:

- a. La reflexión sobre la educación debe necesariamente incorporar como uno de sus elementos centrales la referencia a la sociedad en la que la acción educativa es producida. Más concretamente, debe tomar como uno de sus elementos de análisis las condicionantes sociales que inciden sobre las prácticas y los sujetos educativos.
- b. Las prácticas educativas no pueden reducirse a aquellas que se desarrollan exclusivamente en los ámbitos escolares. Otros espacios sociales son potencialmente escenarios de acciones educativas.



1. La discursividad pedagógico-social se ubica en una posición fronteriza con respecto a diversas disciplinas que intervienen sobre el campo educativo. No pretende constituir una única mirada sobre lo educativo, sino que articula aportes de diversas fuentes disciplinarias (antropológicas, sociológicas, económicas, politológicas, entre otras), manteniendo como elemento central el interés de producir un conocimiento centrado específicamente sobre los fenómenos educativos.

Tenemos, por tanto, una perspectiva discursiva sensible a las relaciones y afectaciones mutuas entre educación y sociedad, que además sostiene una fuerte posición interdisciplinaria sin que ello implique renunciar a la reflexión en torno a la especificidad de los fenómenos educativos. Estos son definidos en términos amplios, más allá de los ámbitos escolares.

Los elementos mencionados constituyen un marco general desde el cual una discursividad pedagógico-social se constituye, pero todavía no avanzan en señalarmos de qué modo se propone un sentido al significante central de ese campo discursivo, *educación*. Es necesario intentar avanzar en esta construcción de sentido a los efectos de exponer la potencialidad de una perspectiva pedagógico-social para pensar lo educativo.

Si bien en la bibliografía sobre el tema es habitual ubicar el significante *educación social* en una posición de equivalencia con el de *educación*, no nos detendremos aquí en esta distinción. La referencia a educación social pretende dar cuenta de un esfuerzo de ampliación del campo educativo desde una construcción que señala la necesidad de prestar atención a las lógicas sociales en el desarrollo de las prácticas educativas. Así, se han construido «modelos de educación social» (Núñez, 1999; García Molina, 2003) que pretenden dar cuenta de esta ampliación y plantean formas de comprender lo educativo que si bien no niegan lo escolar se expanden más allá de sus límites. Estos modelos pretenden centrar la atención en los puntos de cruce entre situaciones de desigualdad y exclusión social y prácticas educativas. Estos cruces se producen tanto en ámbitos escolares como extraescolares. No es el marco institucional lo que interesa aquí, sino el cruce educación-procesos de exclusión social.

Compartiendo este posicionamiento, haremos aquí referencia simplemente al significante *educación*, en el entendido de que desde claves de lecturas pedagógico-sociales interesa particularmente reflexionar sobre la relación educación-exclusión social. Asumir esta opción de ningún modo supone desconocer la validez de la formación de profesionales de la educación desde su denominación como *educadores sociales*. De hecho, la existencia desde hace 25 años de una formación de educadores sociales ha significado en Uruguay uno de los elementos más removedores en el campo educativo nacional, ya que ha permitido la expansión de concepciones y prácticas educativas que piensan/hacen educación desde marcos mucho más amplios que aquellos definidos en las lógicas escolares. Sí nos interesa señalar que las construcciones de sentido en desarrollo desde discursividades



pedagógico-sociales involucran aportes de diversos profesionales de la educación, entre ellos los propios educadores sociales, y que tienen como centro intervenciones teórico-prácticas sobre el campo de la educación en toda su amplitud.

De este modo, tomamos posición a favor de procesos de ampliación de la noción de educación sobre los que venimos insistiendo hace algún tiempo (Martinis, 2010). Ello no implica desconocer que el campo amplio de la educación requiere de diversas formaciones para actuar en sus ámbitos. Simplemente pretendemos señalar que la diversidad de formaciones involucradas no debería tener un correlato en la fragmentación del campo educativo y por ello optamos por sostener el significativo *educación*, intentando dar cuenta de cómo puede ser construido desde una discursividad pedagógico-social.

Somos conscientes de que una posición análoga a la que hemos planteado en torno a los significantes educación/educación social podría sostenerse en torno a los de pedagogía/pedagogía social. ¿Por qué no ampliar entonces la noción de pedagogía en sintonía con la ampliación de la noción de educación?³

Este planteo resulta absolutamente pertinente. Si sostenemos la necesidad de ubicar los planteos que aquí se hacen en términos de discursividad pedagógico-social es a los efectos de dar cuenta de una perspectiva particular dentro del ámbito de las construcciones de sentido en el campo de la educación. Esta perspectiva disputa sentidos con otros en desde una posición de carácter emergente y no hegemónico (Núñez, 2007). En este sentido, sostener la nominación de pedagógico-social al discurso que se postula tiene el sentido de marcar una diferencia en el campo pedagógico, un espacio desde el cual disputar sentidos y amenazar el equilibrio de un campo que ha sido hegemonzado en las últimas décadas por perspectivas neofuncionalistas tributarias de los discursos de la reforma educativa más arriba enunciados.

Resulta importante volver a señalar al hacer aquí referencia al carácter de emergente de un discurso pedagógico-social, que nuestra concepción en torno al discurso se ubica en el campo conceptual desplegado desde el APD (Laclau y Mouffe, 2004). Por lo tanto, adherimos a una noción que enfatiza el carácter tanto lingüístico como extralingüístico de los elementos que conforman un discurso. No estamos aquí ante una perspectiva que entienda la producción de significaciones en términos exclusivamente mediados por el lenguaje, sino que también incluimos otras formas de producir sentidos tales como imágenes, formas de distribución objetos en el espacio, formas de distribución del tiempo, organización de los cuerpos, entre muchas otras posibles. Así, la construcción de un discurso pedagógico-social no hace referencia exclusivamente a un cuerpo teórico, sino a todo un conjunto de formas de producción significativa que exceden la mera oposición entre teoría y práctica. En este sentido: «Todo objeto o práctica

3 La pertinencia de la adición del adjetivo social a los sustantivos pedagogía y educación es también analizada por Marcelo Morales en su artículo «El Educador Social: entre la profesión y la contingencia», en este mismo volumen.



es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales. Toda configuración social es discursiva en este sentido. Las prácticas educativas, *qua* prácticas sociales, son también discursivas» (Buenfil, 1993: 6).

Un discurso pedagógico, más que una teoría de la educación, refiere a una forma de construcción de sentidos en torno a la educación. Ello supone concebir a las prácticas educativas en tanto formas de significación ya que «no hay prácticas educativas al margen de una estructuración de significaciones» (Buenfil, 1993: 8). Analizar las prácticas educativas supone dar cuenta de las estructuras de significación que se producen en ellas.

Por lo expuesto, el adjetivo social cumple la función de abrir una diferencia en el campo pedagógico, sin remitir necesariamente a una identidad fija e inmutable. Si en algún momento la construcción discursiva que implica la pedagogía social ocupara el centro de los procesos de significación presentes en el campo pedagógico es probable que la inclusión del mencionado adjetivo pasara a perder sentido.

Ahora, ¿qué formas de construcción del significante educación pueden ser articuladas desde una significación pedagógico-social? Violeta Núñez responde con gran claridad esta interrogante al señalar:

Partimos de considerar a la educación en general, y a la educación social en particular, como un antidesestino, pues se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación. Particulares recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen, diversos registros de olvido y recuerdo; y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son *pre-decibles* sino, para utilizar las palabras de Hannah Arendt, solo decibles *a posteriori* (2005: 12-13).

Graciela Frigerio, recuperando las lecciones del *Maestro Ignorante* (Ranciére, 2003), plantea otra forma de respuesta, convergente con la ofrecida por Núñez. Señala Frigerio, refiriéndose a aquellas lecciones:

Esas lecciones, sostenidas sobre la ficción teórica que afirma y argumenta que todas las inteligencias son iguales, son testimonio de una articulación pedagógico filosófica que refunda una vieja tradición, volviéndola novedad para los educadores latinoamericanos que sostenemos que educar es el acto político de distribuir la herencia, bajo la modalidad de un don que no conlleva deuda y designando al colectivo como heredero; los mismos educadores que afirmamos que educar es hoy un acto de resistencia a la reproducción de desigualdades (2006: 141).

A partir de los planteos de las autoras citadas, podríamos establecer que los sentidos adjudicados a la educación desde una perspectiva pedagógico-social tienen que ver con presentarla como una distribución de herencias sociales y culturales, concebida en términos universales y que abre para los sujetos que participan en ella posibilidades de futuro que no son reductibles a su situación presente.



De este modo, la concepción que se construye se vincula con la cita de Adriana Puiggrós con la que abrimos este artículo, la educación se constituye en un espacio en el que diversos sujetos sociales se vinculan, mediados por diferentes contenidos culturales, sin que sea posible establecer *a priori* el sujeto resultante de esa vinculación. En otros términos, el elemento fundamental que pone en tela de juicio desde este lugar es el de la continuidad entre sujeto social y sujeto educativo. Se abre así una posibilidad para señalar que la educación puede constituirse en un espacio de oferta de otras posibilidades de futuro a sujetos sociales que parecen estar socialmente marcados por la imposibilidad de trascender la posición en la que se encuentran. Esta es justamente la situación de niños y adolescentes pertenecientes a sectores populares latinoamericanos, sobre los cuales diversas discursividades sociales y educativas parecen no tener más expectativas que la reproducción de su situación de exclusión.

No estamos ante una perspectiva idealista e ingenua que conciba a la educación como un espacio en el que se han de resolver las desigualdades sociales. De lo que se trata es de señalar cómo la relación de un sujeto con elementos valiosos de la cultura de la que le toca formar parte, además de referir a la satisfacción de un derecho inalienable, puede abrirle posibilidades de constitución identitaria inexistentes si esa relación no se produce o es retaceada a expresiones mínimas.

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Alumnos, estudiantes, educandos, sujetos de la educación, son, entre otras, algunas de las formas de nominación que en la historia de la pedagogía se han ido ensayando para nombrar a quien está en la posición de recibir una enseñanza, legado o transmisión en el marco de una relación educativa.

Cada una de las formas de nominación históricamente construidas se vincula con una serie de procesos de significación que producen identidades particulares. Para el discurso pedagógico moderno, la identidad que llamaremos genéricamente *alumno* suponía la construcción de una posición de sujeto definida desde su carencia de saberes y la consecuente necesidad de ser educado. Esto es: conformado como sujeto social y político en función de unos valores que eran definidos como universales e identificados fundamentalmente con los significantes progreso, ciudadanía, trabajo, honestidad, pulcritud, entre otros.

Ciertamente, la imposición de esta idea de alumno tuvo que batallar cotidianamente frente a la expresión de sujetos sociales diferentes que difícilmente encajaban en el molde preestablecido. Por ello, la pedagogía moderna, aliada con la psicología científica y la medicina de principios del siglo xx se dio a la tarea de clasificar estos alumnos en términos de sus posibilidades de ser educados, o no, en las escuelas que el Estado había dispuesto para la expansión universal de su misión educadora. La patologización de la diferencia fue una de las formas a través



de las cuales el discurso pedagógico moderno dio batalla con aquellos sujetos que no parecían ser capaces de asumir el lugar de alumno.

Afectada la posición hegemónica del discurso pedagógico moderno a partir de la segunda mitad del siglo xx por procesos a los que nos hemos referido previamente, el significante alumno comenzó a ser objeto de fuertes disputas. Estas se expresan, como ya señalamos, en la búsqueda de diversas formas de nominación para este, lo cual remite a una disputa de sentidos pedagógicos en cuanto a cómo significar al sujeto que ocupa la posición de recepción en el marco de una relación educativa.

Resulta necesario en este momento de nuestra argumentación dejar en claro qué estamos entendiendo aquí por significante. Nos referimos a:

Ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad y que por ello, van a tender a ser significantes tendencialmente vacíos —nunca totalmente vacíos— por el hecho que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no puede ser fijados a una única articulación discursiva.

Asimismo, esa característica de vacuidad es lo que los hace posibles de ser articulados a distintas significaciones y, por ello, son un potente motivo de disputa (Southwell, 2008: 264).

Las disputas actualmente asociadas a las formas de construcción del significante que sintetizamos en la noción *alumno* se encuentran actualmente hegemónicas desde perspectivas que lo entienden como una continuidad de la posición social que ocupa el sujeto. Así, se tiende a señalar en buena parte de la investigación y teorización sobre educación la existencia de una fuerte continuidad entre trayectorias sociales y trayectorias educativas, produciéndose toda una serie de pronósticos acerca de los posibles logros educativos de los sujetos tomando como punto de partida la consideración de la posición social que ocupan.

En otros lugares nos hemos detenido a analizar cómo en el caso de niños y adolescentes pertenecientes a sectores populares estos pronósticos llevan a la producción de un sujeto definido básicamente a través de sus carencias sociales y culturales (Martinis, 2006, 2013). A su vez, esta construcción fundamenta la necesidad de abordar a dichos sujetos desde programas asistenciales o compensatorios a partir de los cuales se intentaría suplir esas carencias. Un concepto fuertemente asociado a la lógica descripta es el de *inclusión educativa*, que también hemos abordado críticamente a través del análisis del lugar que ocupa en las políticas educativas actuales en Uruguay (Martinis, 2016).

La construcción discursiva que venimos caracterizando, que sin duda ocupa una posición hegemónica en los debates educativos contemporáneos, es precisamente la que pone en discusión Adriana Puiggrós en la cita con la que iniciamos el presente capítulo. La intervención de Puiggrós se dirige a cuestionar la necesaria continuidad entre sujeto social y sujeto educativo, y propone la posibilidad



de que otras posiciones de sujeto puedan ser concebidas desde una discursividad pedagógica.

Similar esfuerzo se hace desde la discursividad pedagógica social desde la cual hemos posicionado el presente artículo. La noción de antidesestino que plantea Núñez (1999, 2005) busca colocar el acento en la negación de cualquier destino prefijado. Análogo posicionamiento construye Frigerio al señalar a la educación como espacio de «resistencia a la reproducción a las desigualdades» (2006: 141).

La discursividad que desde la construcción pedagógica-social se produce en torno de la posición que se va a denominar «sujeto de la educación» (Núñez, 1999) propone una disputa en torno al sentido a asignar al significante «alumno» o «educando». Esta disputa, por el posicionamiento ético-político que asume el mencionado discurso, se dirige fundamentalmente a poner en discusión el lugar que a los sectores socialmente «excluidos» se asigna en la educación desde las perspectivas actualmente hegemónicas.

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 borroneada 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, 2003: 68-69).

El carácter de significante en disputa de «sujeto de la educación» muestra el lugar central que ocupa en cualquier construcción sobre lo educativo. En tanto toda identidad se construye relacionamente (Laclau y Mouffe, 2004) la forma en que se significa al sujeto de la educación no es indiferente de aquella desde la cual se va a concebir al educador, afectando directamente el tipo de relación educativo que es posible concebir se establezca entre ambos.

Es claro que sostener el carácter no necesario de la continuidad entre sujeto social y sujeto de la educación no implica que esa continuidad no pueda producirse. Lo que interesa ubicar con la mayor claridad posible es que existen otras posibilidades además de la enunciada. Introducir esta diferencia resulta absolutamente fundamental a los efectos de sostener la existencia de una especificidad de las prácticas educativas, ya que de lo contrario la opción disponible únicamente las reduciría a la confirmación de la posición previa de los sujetos.

En la lectura de la discursividad pedagógico-social que desde el APD intentamos ofrecer en este artículo, resulta de suma relevancia recuperar la idea de que desde esta perspectiva conceptual es imposible pensar en posiciones de sujeto fijas



e inmutables. En tanto construidas discursivamente, estas posiciones se caracterizan por ser diferenciales, inestables y abiertas (Buenfil, 1993). La imposibilidad de constitución plena del sujeto, que el APD retoma del psicoanálisis de base lacaniana, lleva a que las construcciones identitarias (que suponen asumir una cierta posición de sujeto) no gocen nunca de un equilibrio total y absoluto. Desde aquí se presenta una fecunda perspectiva para la crítica de cualquier versión esencialista acerca del sujeto de la educación, tanto de una base funcionalista como desde cualquier lectura idealista que lo ubique como sujeto plenamente autónomo. Ni determinación total por el contexto sociocultural, ni autonomía total para constituirse autónomamente tendrían aquí lugar en tanto posiciones absolutas.

La posición de sujeto de la educación se constituye relacionadamente, en el marco de un vínculo con un otro que ocupa el lugar de poseedor de un saber del cual el sujeto carece. Las formas a través de las cuales este docente, educador o «agente de la educación» (Núñez, 1999) ocupe su posición y conciba la relación educativa tienen fuerte relación con la posibilidad de efectiva constitución de un sujeto de la educación que trascienda su posición como sujeto social. Estos elementos tienen que ver con el carácter relacional de la posición de sujeto de la educación, lo cual torna inviable pensar en una identidad esencial preexistente.

La constitución de la posición es inestable en tanto está abierta a ser desestructurada o cuestionada por diversos elementos que pueden ponerla en tela de juicio. La imposibilidad de constitución plena del sujeto está en la base de este carácter inestable. Lo señalado no implica que nos estemos refiriendo a construcciones discursivas en permanente inestabilidad, ya que ello haría imposible fijar ninguna significación. En términos de Buenfil:

La inestabilidad del discurso no es, sin embargo, total; o si se quiere, hay una estabilidad relativa que permite la regularidad y permanencia de los signos convencionalmente aceptados, condición de posibilidad de la lengua. Una inestabilidad absoluta impediría toda posibilidad de discurso (Buenfil, 1993: 7).

Complementariamente, la posición se encuentra abierta en tanto es posible concebir que los elementos que la constituyen puedan ser articulados con otros previamente no disponibles o no considerados. Esta posibilidad depende fuertemente de cuáles sean las ofertas de articulación existentes en una cierta práctica educativa. Digamos que, si una práctica educativa se organiza a partir de la base de transmitir permanentemente a los sujetos su incapacidad para ser parte plena de esta, no debería extrañarnos que dichos sujetos asuman ese rasgo que se les propone. Ello no implica que esa posición deba ser plena y definitiva: otras interpelaciones podrían producir movimientos en esa posición de sujeto. Por tanto, aquí resulta importante señalar que:

Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en



términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada (Buenfil, 1993: 19).

En definitiva, pensar la constitución de un sujeto de la educación que no sea una réplica de un sujeto social supone pensar en una construcción de significaciones posible dentro de un menú más amplio de posibilidades. 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 esa posición resulta fundamental concebir prácticas educativas en las cuales la posición social desde la que proviene el sujeto no sea considerada en absoluto un impedimento para que la relación se produzca. Ello hace necesario considerar a todos los nuevos miembros de nuestra especie como ese monstruo esperanzado y soñador al que refiere Castoriadis en el acápite con el comenzamos este capítulo.

A título de mayores desarrollos a abordar en trabajos futuros, nos parece que esta es precisamente la diferencia que una discursividad pedagógico-social tiene para ofrecer en el marco de los debates educativos contemporáneos. De la potencia que tenga esa diferencia para cuestionar sentidos educativos actualmente hegemónicos seguramente dependerá cuanto podremos avanzar en la constitución de ofertas educativas más justas y cercanas a la utopía de la verificación de la igualdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORDOLI, E. (comp.) (2016). *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar*. Montevideo: CEIP-Universidad de la República.
- BUENFIL, R. (1993). *Análisis de discurso y educación*. Ciudad de México: DIE Cinvestav-IPN. Documento 26 del DIE.
- CARIDE, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- CASTORIADIS, C. (1997). *World in fragments. Writing in politics, Psychoanalysis, and the Imagination*. California: Stanford University Press.
- DE ALBA, A. (1995). «Sujeto político, sujeto educativo: claves a partir de dos conjunciones», en: de ALBA, A. (coord.) *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Ciudad de México: Plaza y Valdez.
- DUSSEL, I. (2003). «La escuela y la crisis de las ilusiones», en: DUSSEL, I. y FINOCCHIO, S. (comps.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FRIGERIO, G. (2006). «Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación». *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 27, n.º 2, pp. 34-40, México.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- LACLAU, E. y MOUFFE, CH. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



- MARTINIS, P. (2006). «Educación, pobreza e igualdad: del «niño carente» al «sujeto de la educación», en: MARTINIS, P. y REDONDO, P. (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre dos orillas*. Buenos Aires: del Estante Editorial.
- (2010). «La educación más allá de la escuela y su vínculo con situaciones de pobreza». *Políticas Educativas*, vol. 4, pp. 71-84, Porto Alegre.
- (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo: Universidad de la República.
- (2015). «Infancia y educación: pensar la relación educativa». *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, vol. 2, pp. 105-126, Buenos Aires.
- (2016). «Aproximación a los usos del significante “inclusión educativa” en la formulación de políticas educativas en Uruguay (2005-2015)», en: MARTIGNONI, L. y ZELAYA, M. (orgs.). *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación*. Buenos Aires: Biblos.
- NÚÑEZ, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- (2005). «Participación y educación social», en *XVI Congreso Mundial de Educación Social*, Montevideo, noviembre.
- (2007). «Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos». *RedLigare*, OEI-AECID-UNICEF.
- PUIGGRÓS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- PÉREZ SERRANO, G. (2003). *Pedagogía social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- PETRUS, A. (coord.) (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- RANCIÈRE, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- SOUTHWELL, M. (2008). «Política y educación: ensayo sobre la fijación del significado», en: CRUZ PINEDA, O. y ECHAVARRÍA CANTO, L. (coords.). *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político del discurso*. Ciudad de México: Casa Juan Pablos.
- TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Grupo Anaya.
- VASCONI, T. (1973) «Contra la escuela, borradores para una crítica marxista de la educación». *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 9, Buenos Aires.
- (1987). «Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina», en: LABARCA, G. y otros. *La educación burguesa*. Ciudad de México: Nueva Imagen.