

## **2. Responsabilidad, pensamiento y acción: ejercer educación social en una sociedad fragmentada**

*Paola Fryd Schapira y Diego Silva Balerio*

“El otro, la víctima, sabe lo que el vencedor ha olvidado: que el presente está construido sobre los cadáveres de las víctimas, que todo documento de cultura, como diría Walter Benjamin, es, a su vez, un documento de barbarie.

Una educación sin tiempo, una educación que no tome como punto de partida el principio de responsabilidad, el otro, es una educación al servicio de los verdugos.”

*J. C. Mèlich (2000: 87)*

### **1. Introducción**

La concreción de la educación social en tanto práctica reflexiva (Shön, 1992) remite a condiciones situacionales de orden político, socioeconómico, ideológico e institucional. Así, la construcción del discurso educativo social está sujeta a factores que inciden en las narrativas que sustentan y legitiman las acciones de los educadores sociales. Se trata de situarnos en nuestro lugar habitado, para desde esas coordenadas ubicar histórica y socialmente un discurso educativo que reconoce y resalta la memoria como operación esencial de la educación social.

Las prácticas educativas escolares, en su tendencia a la universalidad, están asociadas al desarrollo del Estado-nación como institución que alberga y promueve esa forma e institucionalidad de realización de lo edu-

cativo. Pensar la educación actual, especialmente la educación social, implica reconocer la fragilidad del suelo donde se asienta, en la medida que tiene en la desregulación una condición relacional básica con el Estado.

Desde algunas vertientes de la historia de la subjetividad se destaca la muerte del Estado-nación como marco organizador de la vida social, ello no implica la eliminación de todo tipo de estatalidad, sino la desaparición del Estado en tanto práctica dominante (Lewkowitz *et al.*, 2003). Ello remite al desarrollo de una modalidad de lo estatal caracterizado por su tono técnico-administrativo; esta variación reconfigura las relaciones estatales con el mercado, siendo la desregulación una característica típica de la destitución del Estado-nación. Esta nueva condición implica la irrupción de una dinámica de relación no reglada.

Los efectos de la nueva configuración implican la emergencia de la *destitución* y la *fragmentación* como marcas propias de la desregulación mercantil. El problema central que ocupa estas reflexiones tiene que ver con la posibilidad de realización de lo educativo cuando los sujetos de la educación están marcados por las lógicas fragmentarias. Implica reflexionar acerca de las condiciones emergentes del cambio de estatuto que trae la fase actual del capitalismo (el neoliberalismo) y de sus implicaciones en las prácticas educativas. Así la magnitud del genocidio social en Latinoamérica nos lleva a pensar la educación ubicada en un territorio inhóspito. En la actualidad, en Latinoamérica asistimos a la configuración de dos subjetividades, la *subjetividad-lujo*, organizada para la producción y acumulación de plusvalía, y la *subjetividad-basura*, donde «[...] se corre el riesgo de muerte social por exclusión, humillación, miseria, cuando no de muerte real». La vivencia de las subjetividades-basura transporta cada vez a más ciudadanos hacia «[...] escenarios de horror hechos de gue-

rra, favelas, tráfico, secuestros, colas de hospital, niños desnutridos, gente sin techo, sin tierra, sin camisa, sin papeles, gente “sin”; un territorio, en fin, que crece cada día» (Rolnik, 2003).

En esta perspectiva de análisis, la responsabilidad de los educadores en la producción de la acción educativa tiene una relevancia clave, así como la idea de subjetividad humana que afirmamos. Siguiendo los trazos de Joan Carles Mèlich (2000) sostenemos que podemos referirnos a la subjetividad humana desde el momento que «[...] respondemos no solamente al otro sino del otro, [que] respondemos de su vida y de su muerte, de su fragilidad y de su vulnerabilidad. Y la heteronomía es anterior a la autonomía porque soy responsable del otro a mi pesar». Ello tiene que ver con la idea de responsabilidad que se expresa en un antiguo precepto judaico «*kol Israel “arevim zé lazé: cada israelita es responsable del otro»* (Putnam, 2004: 59), idea que para Emmanuel Levinas significaba que *cada ser humano es responsable del otro*, maximizando de esa forma la potencia inclusiva de este precepto de Talmud.<sup>1</sup>

Frente a estas lecturas de la actualidad y la conceptualización inicial acerca de los sujetos de la educación planteamos las siguientes interrogantes: ¿De qué forma se expresa en la relación educativa la idea y la acción de ser *responsable del «otro»*? ¿Cómo trasladamos esta potente idea a la relación pedagógica?

Un primer acercamiento a la respuesta implica que la concepción del «otro» va a determinar el tipo de oferta educativa (contenidos y metodología). En tal sentido, Mèlich sostiene que la ética es un principio constitutivo

- 
1. El Talmud (דומלתה) recoge escrituras de discusiones rabínicas sobre tradiciones, historias y costumbres judías, una de sus características particulares es la de preservar múltiples opiniones, a veces contradictorias, por su modalidad de escritura asociativa.

de la educación y la subjetividad humana, y que no implica sólo el cuidado de sí mismo sino el «[...] cuidado del otro: su muerte es mi muerte, su sufrimiento es mi sufrimiento. El “otro” es mi problema. [...] me constituyo en subjetividad humana en respuesta al dolor y al sufrimiento del otro».

Estas ideas son relevantes a la hora de pensar la educación actual y, concretamente, la educación social en un contexto latinoamericano, en la medida que los sujetos de la educación se sitúan mayoritariamente dentro de los expulsados por las lógicas del mercado. Podemos ubicar dos configuraciones diversas de gestión de «lo excluido» mediante dos operaciones distintas que corresponden a tramas de articulación estatal-mercantil, como expresa Ignacio Lewkowicz: «la reclusión es el modo de exclusión de los Estados Nacionales; la expulsión es el modo de exclusión del mercado neoliberal. Reclusión y expulsión describen modos distintos de hacer con lo excluido» (Lewkowicz *et al.*, 2003: 57).

En este marco ubicamos la idea de expulsión social y el impacto en la vida del «otro», sujeto de la educación, en tanto implica pensar las prácticas educativas con posibilidades de operar conexiones en lo fragmentado del mercado para establecer lazos que posibiliten aminorar los impactos de la destitución. Ello no implica que la educación social venga a mitigar los efectos de la exclusión o a amortiguar los reclamos sociales. Por el contrario, lo que supone es situar una acción educativa que presente un plus, algo más que potencie las capacidades de acción de los ciudadanos.

Se trata de resaltar la necesidad de pensar en los escenarios futuros de la educación acerca del desarrollo de prácticas educativas que, en términos de posibilidad, supone disipar qué es lo que podemos como educadores sociales en estos territorios inestables frente al fin de lo humano.

## 2. Coherencia paradógica/lógica inconsistente, o cómo potenciar las posibilidades de pensar un problema

“Quién sabe, Alicia, este país  
no estuvo hecho porque sí.  
Te vas a ir, vas a salir  
pero te quedas,  
¿dónde más vas a ir? Y es que aquí, sabes  
el trabalenguas, trabalenguas  
el asesino te asesina  
y es mucho para ti.  
Se acabó ese juego que te hacía feliz.  
No cuentes lo que viste en los jardines, el sueño  
acabó.  
Ya no hay morsas ni tortugas  
un río de cabezas aplastado por el mismo pie  
juega al cricket, bajo la luna.  
Estamos en la tierra de nadie, pero es mía.  
Los inocentes son los culpables, dice su señoría,  
el rey de espadas. No cuentes lo que hay detrás de  
aquel espejo,  
no tendrás poder/ni abogados, ni testigos.  
Enciende los candiles que los brujos piensan en  
volver,  
a nublarnos el camino.  
Estamos en la tierra de todos, en la mía.  
Sobre el pasado y sobre el futuro,  
ruinas sobre ruinas, querida Alicia.”

*Canción de Alicia en el país. Serú Girán.  
«Bicicleta», 1980*

La construcción de una malla conceptual que sustente y dé sentido a las prácticas de la educación social en nuestro margen implica renunciar a los discursos únicos, a la retórica homogeneizante que estructura una verticalidad narrativa de ideas, conceptos y proposicio-

nes. La imagen de coherencia de las concepciones únicas, su carácter articulado, cerrado, no parece apropiada para pensar en los territorios fragmentados y devastados por el mercado, y la inoperancia o corrupción estatal en los países latinoamericanos.

Para reflexionar acerca de la educación social en la desregulación es necesario ubicar ideas que potencien ese pensamiento, disponer de operaciones que habiliten la realización de lo educativo, dislocando los flujos burocráticos atrapados en visiones pesimistas o tecnocráticas. Estamos frente al imperativo de activar ideas que permitan que algunos problemas sean pensados, para disparar acciones de conexiones que operen a contracorriente de la disolución.

Nos interesa desarrollar una trama argumental donde la paradoja, entendida etimológicamente desde su raíz latina *paradoxum*, compuesta por el prefijo *para*, que significa «contrario a», y el sufijo *doxa*, que significa «opinión», nos enfrente a opiniones contrarias sobre las que debemos decidir. Se trata de poner en tensión conceptos que conforman el mismo tejido narrativo, reconocer proposiciones que argumentan desde una posición donde la coherencia le concede a la paradoja un lugar.

Tal como sostienen Ignacio Lewkowicz y Pablo Sztulwark, se parte de una idea de coherencia que:

«[...] equivale a estar unido; pero seguramente habrá formas y formas de unir. En general, las invenciones en el pensamiento permiten unir elementos hasta ese entonces dislocados. Pensar es ligar, pensar es hacer que elementos heterogéneos pasen a estar unidos. Pero ese estar unidos puede borrar o afirmar la heterogeneidad de la que parten los elementos. Para que dos elementos estén unidos, las estrategias modernas de pensamiento, las estrategias estructurales, requieren que formen parte de lo mismo, requieren que en

algún sentido sean lo mismo. Mientras que las lógicas paradójales admiten la coexistencia de términos heterogéneos que ligan entre sí y unen sin negar la heterogeneidad de la que parten, mostrándolos y exhibiéndolos como dotados de sentido» (Lewkowicz-Sztulwark, 2003: 93).

La coexistencia de términos heterogéneos que pueden estar dotados de sentido es la idea que más nos interesa reafirmar. Los términos que se avienen, conviven en un sentido paradójico de contradicción, habilitan sentidos válidos que configuran relaciones y respuestas más flexibles a los problemas.

Retomando ideas del matemático Kurt Gödel se sostiene que «[...] ninguna lógica puede proceder infinitamente deduciendo correctamente, porque en algún punto la cadena de deducciones llega a la contradicción. Tarde o temprano, cualquier sistema se encuentra con su paradoja». Ello implica que ningún sistema consistente lo demuestra todo, por lo que en «[...] en cualquier sistema lógicamente consistente hay proposiciones que pertenecen al sistema, pero que para el sistema carecen de sentido. Así, la coherencia significa otra cosa si se admite esta paradoja» (Lewkowicz-Sztulwark, 2003: 93).

En un sentido similar Violeta Núñez plantea la necesidad de recurrir a amplias fuentes disciplinares para fundar los temas educativos:

«[...] recurrir a fuentes disciplinares heterogéneas encuentra su explicación en la necesidad de “fundamentación” de las cuestiones pedagógicas: al pensar un fundamento, éste cae fuera de lo fundado. Estas consideraciones remiten al teorema de Gödel, que se puede interpretar como la imposibilidad de todo discurso de fundarse en sí mismo. La consistencia de las premisas es indemostrable en el interior mismo de la lógica que

funda. Este *punto cero* del discurso puede debelarse sólo desde un posicionamiento diferente» (Núñez, 1990: 25).

¿Qué lógica de pensamiento dará las herramientas para habitar en la fragmentación? Desde este enfoque, se trata de conectar la condición de una sociedad segmentada y una lógica de pensamiento que admita la inconsistencia, la coherencia paradójica, como posibilidad de situar diferentes modalidades de ligar lo disgregado. De lo que se trata es de concebir una lógica que no fuerce a lo real a entrar en un tipo de coherencia simbólica, sino de fundar otra «[...] lógica que sea capaz de volverlos coherentes, de permitir que coexistan términos heterogéneos sin que estallen» (Lewkowicz-Sztulwark, 2003: 93). Se torna indispensable que en la época actual se pueda valorar una idea no sólo porque puede instalar sucesiones de proposiciones debidamente justificadas, sino también por la «[...] capacidad de generar paradojas, bifurcaciones, puntos de decisión», que se pueda apreciar una idea, una imagen, o sus suspensión, como forma de empezar a pensar. De eso se trata en este recorrido, y en las prácticas educativo-sociales, de cómo enfatizamos el pensamiento sobre los problemas y afinamos decisiones que potencien lazos de composición social.

Vinculado a estos aspectos Gilles Deleuze en su libro *Lógica de sentido* avanza en la configuración paradójica de una teoría del sentido, proponiendo pensar el sentido a través de pensar los acontecimientos. Allí expresa: «En verdad, no hay elemento más extraño que esta cosa de dos caras, con dos “mitades” desiguales o impares» (Deleuze, 2005: 71). En parte se trata de jugar con la combinación de aspectos que no son iguales, que a priori registran diferencias, o que se desplazan, implica pensar desde la situación, o pensar para configurar una situación educativa en donde no parece ser



posible. Frente a lo complejo de algunos escenarios, y lo contradictorio de algunas formulaciones teóricas, es necesario potenciar la decisión, el ejercicio de una libertad de elección fundada y reflexiva; ésta es una responsabilidad de los educadores.

En clave educativa social estas ideas aportan potencia de pensamiento en la medida que nuestra función tiene que ver con la gestión de ciertas paradojas, es decir, que involucra la responsabilidad de tomar decisión acerca de aspectos a enfatizar o reafirmar frente a lecturas propuestas. Como sostiene Hebe Tizio:

«Si la posición de los agentes sociales construye el problema que van a tratar; la importancia de su ubicación discursiva, de los conceptos que utilizan, de la capacidad de lectura de los imperativos del discurso dominante, devienen centrales y deben ser parte de su formación» (2003: 180).

Si como asevera Hebe Tizio la posición de los agentes construye los problemas, debemos asumir que el tipo de relación lógica que asumamos entre los conceptos, ideas, proposiciones, construye la disposición para pensar esos problemas. Se trata de disponer de herramientas que activen el pensamiento sin atarnos a disposiciones o secuencias lógicas rígidas de un sistema de ideas único. Es indispensable que frente a las paradojas dispongamos de concepciones que activen el pensamiento, que no encorsete la reflexión a estructuras rígidas que sólo entumescen el examen de los problemas.

Todo vínculo social se asienta sobre un vacío, y del lado del educador «[...] implica tolerar un cierto no saber» (Tizio, 2003: 172). No saber sobre el sujeto, sus intereses o sobre la apropiación que hará o los tiempos en que esa adquisición se producirá.

Esta situación, además de registrar una inconsistencia, implica dar al otro el lugar de sujeto, «[...] al

menos de sostener la palabra», lo que implica que el educador sale, halla una línea de fuga respecto a «[...] las perspectiva paternalista que determina la suposición de saber sobre el bien del otro» (Tizio, 2002: 199).

Dentro de esta lógica inconsistente resulta relevante encontrar formas para instalar lo educativo, apostando por la construcción situacional de una acción educativa social, estructurada sobre la base de la responsabilidad de los educadores. Requiere dislocar el pensamiento centrado en lógicas de sentido globales de respuesta estandarizada, para hacer frente a la fragilidad fragmentaria consolidando una reflexión que construya respuestas para atender una situación, una singularidad.

### 2.1. Paradojas de lo educativo y la decisión de los educadores

Es de interés evidenciar las relaciones de apariencia incongruente, al menos desde algunas perspectivas, en que se mueven las prácticas educativo-sociales, y a partir de allí resaltar la relevancia de la decisión en tanto significa una operación constitutiva de la responsabilidad profesional.

- a. En la historia de la pedagogía está en puja la significación y el origen del vocablo educación; encontramos dos raíces latinas que nos enfrentan a la primer paradoja: *educare*, que significa «criar, alimentar por efecto de una acción ejercida desde afuera»; y *exducere*, que significa «sacar, llevar o conducir desde dentro hacia fuera». Esta tensión originaria puede convivir sin estallar, pero debiendo dar relevancia o reafirmar uno u otro sentido.
- b. Una misión asumida por los educadores sociales es convertirnos en pasadores de lo *universal* de la cul-

tura para que los sujetos puedan hacer su *particular* lectura, narración o traducción.<sup>2</sup>

Esta operación de transmisión, en la configuración actual, encierra un ejercicio complejo, dado que el educador, o los equipos de educadores, deben optar, tomar parte de una decisión clave en el proceso de filiación simbólica. A diferencia del sistema escolar, nuestras prácticas profesionales operan en un terreno difuso para la concreción del hecho educativo. Tanto las instituciones que albergan a los educadores sociales, como su tradición asociada al trabajo con ciudadanos «destinatarios» de las políticas asistencial-punitivas amplían los márgenes de discrecionalidad.

Por tanto, la realización de la educación social requiere de operaciones constantes de reafirmación de su contenido educativo, de sostener una oferta educativa diversificada y de delimitación de sus funciones.

- c. En términos de la concepción del sujeto partimos de entender al «otro» como *igual* en la medida que por el hecho del *nacimiento* (Arendt, 1998) portamos *idéntica* dignidad humana, pero que al mismo tiempo se trata de un «otro» *radicalmente diferente*.

- 
2. Larrosa, 2003: 499. Heidegger parece distinguir entre lectura y traducción o, mejor, entre dos formas de lectura. Habría por un lado una forma de lectura en la que no se pone en cuestión el entendimiento de lo que se lee. En esa forma de lectura, el texto no necesita ser traducido porque ya es comprensible, es decir, porque ya se adapta a nuestro modo de entender». La verdadera lectura, es aquella «en la que tenemos que leer lo que no sabemos leer, lo que se hurta a nuestros esquemas previos de comprensión [...] que desafía nuestro saber leer, la estabilidad de nuestros modos habituales de comprensión [...]». La traducción exige «[...] un modo de lectura que sea capaz de desvelar su verdad en tanto que el desvelamiento de esa verdad implica el cuestionamiento de nuestros modos habituales de entender».

Asimismo los educadores en nuestras prácticas institucionales participamos de la construcción de formas de nombrar a los sujetos que registran modos de operar simbólicamente sobre su subjetividad:

«Visualizar y dar nombre a los estilos de vida es una de las formas de producción de los «usuarios» que el dispositivo social atenderá luego y que los profesionales no advertidos confunden con un dato primario. La utilización del término “usuarios” obtura la dimensión subjetiva porque reduce el sujeto a su relación con un aparato institucional determinado. Es el objeto producido por ese dispositivo y, las más de las veces, nombrado por el goce que encarna; aunque de esta manera se lo haga resistente: “fracaso escolar”, “toxicómano”, “maltrato”... La paradoja de estos dispositivos es que, al funcionar así, pueden transformar al “usuario” en el objeto insopportable que colma la falla del agente y del equipo, en lugar de interrogarse para producir algo nuevo. Este funcionamiento produce un síntoma que no es el del sujeto, sino el del aparato de gestión y, siempre que esto sucede, se desatiende el síntoma del sujeto, se desvirtúa el propio aparato de gestión y aparece el malestar profesional» (Tizio, 2003: 181).

- d. La gestión de lo homogéneo y lo heterogéneo, la reafirmación de las funciones de conservación/reproducción y de cambio/recreación de la educación nos enfrentan a la decisión que se concreta en acciones del orden de lo rutinario y lo novedoso. Esta tensión es intrínseca a la educación, y la tramitación de esa paradoja, una responsabilidad ineludible. Como lo expresa Encarna Medel, «Los educadores tienen que asumir una posición paradójica. Por un lado deben escuchar la problemática del sujeto en su particularidad, por otro lado, representan el orden social mediante la oferta de normativización que la educación comporta» (Medel, 2003: 73).

- e. El pensamiento y la práctica o, en un nivel más concreto, el hacer y la reflexión, han sido dimensiones disociadas, atribuibles a sujetos distintos. Como expresa Hannah Arendt (1998: 243), «[...] Platón identifico de inmediato la línea divisoria entre acción y pensamiento con la brecha que separa a los gobernantes de los gobernados [...] de ahí que quien sabe no tiene que hacer y quien hace no necesita pensamiento ni conocimiento». Esta idea con la tradición que mencionamos es reivindicada desde algunas vertientes de la práctica educativa no profesionales, planteándose la contradicción entre la teoría (o «los teóricos») y la práctica (o «lo portadores de la experiencia»). Esta dicotomía típica de los dispositivos asistenciales o punitivos extrema la relevancia «del hacer», en una falsa oposición con la teoría y el pensamiento. En suma, diríamos que acción y pensamiento, hacer y saber, son dimensiones de una misma operación.
- f. Otra dimensión de la gestión de las paradojas es típica de algunos ámbitos de la educación social donde está especialmente en duda el carácter educativo. Dado que la educación social encuentra su especificidad en el cruce de labor pedagógica con instituciones de política social (Núñez, 1999: 37), esas prácticas son ejercidas en terrenos difusos. Conviven con otras funciones que revisten gran tradición en esas instituciones, así *la asistencia* en los internados o refugios, *lo punitivo* en programas para personas que violaron las leyes penales, o *el trabajo* en programas educativo laborales tienen una inercia expansiva. Tienden a llenar espacios, ya que son acciones rutinarias en la gestión institucional. Acudiendo a la distinción que realiza Silvia Duschatzky (2001) a cerca de la gestión educativa como fatalidad o como ética, encontramos que la primera remite a una actuación marcada por una dirección

ineluctable, opera sobre un destino prefijado, mientras que la gestión como ética involucra una posición del agente, dado que «[...] no elige la realidad en la que le toca actuar pero sí elige la posición que decide tomar frente a ella» (2001: 143).

Estamos frente a la gestión de paradojas, o de un desequilibrio (Silva Balerio, 2005), en el sentido de nombrar y narrar lo que sucede, reconociendo la ambigüedad como condición de relación en estos ámbitos de acción educativa social, y encontrando en la responsabilidad un imperativo de la acción profesional.

### 3. Plantando bandera: o el espacio (tiempo) de dominio<sup>3</sup> de los educadores sociales

Una idea central de este trabajo gira alrededor de una indagación acerca de la responsabilidad<sup>4</sup> de los educadores sociales con relación a tres temas centrales: El «otro» sujeto de la educación; la herencia y la memoria como elementos cardinales del proceso de transmisión de la cultura; y la profesionalización entendida como «hacer bien» en la situación en que nos toca actuar.

3. Retomando la idea de Michel Foucault en el sentido de dominio de sí mismo de los educadores, de un conjunto de saberes y de prácticas.
4. Responsabilidad.: 1. f. Cualidad de responsable. 2. f. Deuda, obligación de reparar y satisfacer, por sí o por otra persona, a consecuencia de un delito, de una culpa o de otra causa legal. 3. f. Cargo u obligación moral que resulta para alguien del posible yerro en cosa o asunto determinado. 4. f. *Der.* Capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente. (*Diccionario* de la RAE.)

Compartimos la afirmación de Jacques Derrida cuando señala: «Toda responsabilidad es revolucionaria porque ella busca hacer lo imposible, interrumpir el orden de las cosas a partir de acontecimientos no programables» (Derrida-Rudinesco, 2001: 139).

La opción de dar centralidad en este trabajo a la idea de responsabilidad no está fundada en una concepción moral de hacer el bien y asumir la carga «culpable» de lo que debemos hacer por los otros. No se trata de una obligación de «buena moral»; por el contrario, el tipo de responsabilidad a la que hacemos referencia tiene que ver con la elección, con el ejercicio de una decisión, con el despliegue de una libertad.

No implica un gravamen que pesa sobre nuestras espaldas, muchas veces asociado a un rol de falso heroísmo de los educadores sociales que se esfuerzan por «los más necesitados», no significa ningún tipo de sacrificio o suplicio que nos eleva en la escala de humanidad. Tiene que ver con el ejercicio de una posibilidad, nacida de una vocación (Zambrano) que implica desplegar una potencia, en tanto significa capacidad de afectación (Spinoza), capacidad de acción (Arendt), ejercicio de dominio (Foucault)...

Otra derivación de la idea de responsabilidad que sostenemos, tiene que ver con su origen etimológico. El verbo latino *spondeo*, del que deriva nuestro término responsabilidad, significa salir de garante de alguien (o de sí mismo) con relación a algo y frente a alguien. Ello nos indica que esa potencia, afectación, acción o dominio están en relación con alguien, un «otro» que viene a dotar de sentido este ejercicio. Implica asumir una acción que intenta afectar en el terreno de la significación de las relaciones entre los ciudadanos y el patrimonio cultural.

Implica reconocer, y hacerse cargo de, ejercicio de un poder, el dominio de un saber (conocimiento, relación o habilidad) a transferir y reafirmar (Derrida, 2003)

al «otro», deslindando cualquier relación de propiedad respecto de ese saber. Involucra el ejercicio de acciones de transmisión y mediación de un derecho.

El ejercicio de la responsabilidad se confronta con los mandatos institucionales, requiere de una formulación tautológica: *saber un saber* para ubicar, en las condiciones de derrumbe institucional, los intersticios que posibiliten la acción educativa. Requiere la asunción de la responsabilidad profesional que implica el ejercicio de autonomía a pesar de los marcos institucionales y los contextos socioeconómicos. Enlaza una ética de la responsabilidad, caracterizada por el ejercicio de la decisión frente a alternativas que se presentan, con una estética en el sentido de la configuración de un estilo, de una forma de hacer.

### 3.1. *El otro, parte indivisible del todo humanidad*

“¿La vida, cuándo fue de veras nuestra?,  
¿cuándo somos de veras lo que somos?,  
bien mirado no somos nunca somos  
a solas sino vértigo y vacío,  
muecas en el espejo, horror y vómito,  
nunca la vida es nuestra, es de los otros,  
la vida no es de nadie, todo somos  
la vida –pan de sol para los otros,  
los otros todos que nosotros somos–,  
soy otro cuando soy, los actos míos  
son más míos si son también de todos,  
para que pueda ser he de ser otro,  
salir de mí, buscarme entre los otros,  
los otros que no son si yo no existo,  
los otros que me dan plena existencia,  
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros.”

*Octavio Paz*



Las ideas que proponemos en este apartado remiten al diálogo permanente entre la singularidad de los sujetos y la universalidad de la humanidad. Para ello son relevantes algunos conceptos que nos propone Hannah Arendt en su libro *La condición humana* cuando se refiere a la natalidad como acontecimiento fundante de lo nuevo, de la posibilidad de acción.

«Si la acción como comienzo corresponde al hecho de nacer, si es la realización de la condición humana de la natalidad, entonces el discurso corresponde al hecho de la distinción y es la realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales» (Arendt, 1998: 201).

Resulta interesante la interacción entre la dimensión singular y plural de la humanidad, de cómo la natalidad y la acción activan la irrupción de la novedad, así «[...] la fuerza del proceso de la acción nunca se agota en un acto individual, sino que, por el contrario, crece al tiempo que se multiplican sus consecuencias; lo que perdura en la esfera de los adultos humanos son estos procesos, y su permanencia es tan ilimitada e independiente de la caducidad material y de la mortalidad de los hombres como la permanencia de la propia humanidad» (Arendt, 1998: 253).

En la cosmovisión andina existe una idea diferente, a la cultura occidental, acerca del concepto del todo y la parte, lo cual se expresa en las concepciones de infancia, dado que el niño que vive en un *ayllu* (familia extendida que incluye a las personas, naturaleza y dioses) no es un sujeto en evolución, sino una persona con atributos, «[...] en el niño anida también lo adulto y viceversa [...]». Para la experiencia campesina en parte de la zona andina «[...] *wawankay* (ser niño) equivaldría a la infancia y niñez pero también se referiría al niño como un ser jubiloso dentro de un ciclo o *muyuy*, no se refiere

a una etapa particular [...] En la vivencia del *ayllu*, en el *muyuy*, el *wawankay* no termina en una determinada edad, una persona es siempre niño y adulto a la vez, no son excluyentes, ya que de adulto se sigue siendo *wawa* [...]» (Asociación Bartolomé Aripaylla, 2001: 22).

Esta convivencia paradójica del niño y el adulto en la misma persona, así como la ligazón entre la natalidad, la acción y la producción de lo nuevo instalan un conjunto de ideas potentes para pensar la educación actual en clave de respeto del «otro/humanidad».

En el marco de las prácticas educativas sociales la adjetivación de los sujetos es moneda corriente, muchas veces la exclusión social aparece para nombrar una condición de los sujetos y no para denunciar una operación ejercida sobre un amplio sector de ciudadanos. Como sostiene Castel (1997) «El fantasma de la exclusión se alimenta en la retórica ambigua de la discriminación positiva mediante la cual se pretende compensar las desventajas que sufren algunos grupos sociales en materia de trabajo, educación y salud. El punto de interrogación no está necesariamente en sus principios, que aducen que dando más a los que menos tienen se los acerca a un status común, sino en la peligrosidad de instituir estigmas de categorización que terminan convalidando niveles desiguales de ciudadanía».

Por ello es indispensable posicionarnos con relación al «otro» desde la expectativa del descubrimiento, esperando trascender las imágenes adjetivadas, los rótulos asignados por una cultura del espectáculo. La alteridad como idea filosófica nos interpela a operar a contracorriente de la disolución, afianzando los lazos sociales y el conocimiento que sostenga tramas de la composición social.

Nos interrogamos: ¿Cómo gestionamos una trasposición del «otro/humanidad» al sujeto de la educación? ¿Qué operaciones configuran los lugares para que sean ocupados?

La imagen del «otro» como heredero del patrimonio común de la humanidad deviene en potencia para instalar acciones de filiación con la cultura. En tal sentido los contenidos de la educación constituyen un centro de la acción pedagógica, y tal como sostiene Natorp

«[...] el contenido de la educación, presentado objetivamente, se confunde con el contenido de la cultura: es uno y el mismo. Lo que nosotros llamamos cultura cuando se trata de posesión común de la humanidad, conseguida en su evolución hasta cierta altura, lo llamamos educación, cuando nos referimos a la posesión espiritual del individuo» (Natorp, 1987: 110).

La búsqueda de espacios para la realización de la acción educativa encuentra una potencia en la imagen del «otro/humanidad», de la parte y el todo, como frente y reverso de la misma condición de humanidad que pretendemos preservar. Parte de la preservación, que lleva implícito el cambio y la recreación, vislumbra en la educación un conjunto de operaciones de filiación que conjugan el tiempo de la descendencia y nuestro presente. Supone ubicar las propuestas educativo-sociales ancladas en una ética que implica la responsabilidad con la humanidad, representada en los sujetos actuales de la educación. Así los educadores sociales gestionamos una paradoja de que el «otro» sea igual y distinto, partiendo de un punto contradictorio donde la identidad (similitud, identificación) y la orfandad (diferencia, extranjería, rechazo) configuran diversas modalidades de aproximarse a la cultura.

Resulta interesante pensar los planos donde los sujetos interactúan, los diferentes territorios donde los sujetos pueden cruzarse. Supone pensar en los planos superpuestos que implica el contacto con el otro, el encuentro que posibilite la mutua afectación. Para nosotros se trata de un ejercicio donde ubicar la superposi-

ción de espacios (territorios) posibles de relación con el otro, como un escenario de composición de cruces, intersecciones, intercambios, choques. En el cuadro del encuentro educativo aparecen puntos de intersección de las dos vidas y tramos de superposición, los primeros tienen que ver con el hecho, encuentro o acontecimiento educativo y el segundo tiene que ver con la relación educativa. Uno de los supuestos es que el sujeto es resultado de esa operación compleja de atribución y adquisición, en la medida que su particularidad dependerá en buena parte de cómo interactúe con espacios y sujetos diversos; lo que nos define es la relación con los otros, nos reconocemos en la medida que el «otro» nos constituye en su alteridad, en la medida en que nos nombra, reconociéndonos así existencia.

Fitoussi y Rosanvallon (1997) proporcionan buenos argumentos para pensar las desigualdades contemporáneas en términos más móviles y flexibles que las viejas divisiones de clase social o de posiciones de poder. Hablan de desigualdades estructurales y desigualdades dinámicas, y sostienen la necesidad de atender al repertorio variado de desigualdades que definen trayectorias completamente diferentes para individuos que pueden estar en un mismo quintil de ingresos. Entre ese repertorio, mencionan las desigualdades geográficas, de género, de formas y estructura del ingreso (salarial-no salarial), generacionales, las desigualdades de las prestaciones sociales, de acceso al sistema financiero, del sistema tributario, y las desigualdades de los sistemas locales de transporte, educación, salud, etc., que pueden facilitar o entorpecer las trayectorias individuales. Estas desigualdades se vuelven a veces más insostenibles porque contradicen los principios de igualdad conocidos: la igualdad frente a los impuestos o frente a los sistemas financieros se ve cuestionada por las políticas prácticas que discriminan y desigualan a los sujetos.

Richard Sennett en su libro *El respeto* nos coloca frente a una paradoja que debemos gestionar con relación a las políticas sociales la acción de protección puede lesionar.

«En el sistema de protección social, la gente toma plena conciencia de la ardua cuestión de la igualdad cuando tiene la experiencia de que sus derechos a la atención de otros residen exclusivamente en sus problemas, en la realidad de su desvalimiento. Para ganar respeto, no hay que ser débil, no hay que padecer necesidades» (Sennett, 2003).

La necesidad del cuerpo desnudo, de la vulnerabilidad expuesta, o la debilidad a flor de piel, más que garantizar la protección social opera lacerando la dignidad de los sujetos, y remarcando la desigualdad. Es necesario cuestionarnos acerca de los efectos sobre las construcción de subjetividad que tiene la actitud de compasión, la que en el fondo puede llevar implícito el desprecio. (Dussel-Southwell, 2000)

Siguiendo algunos de los trazos de Sennett, la psicóloga argentina Perla Zelmanovich resalta una pregunta esencial, pero para la que carecemos de una respuesta inmediata, ¿Quién me necesita?

«La sospecha de no ser necesario para otro, suscitada por las incertidumbres en el trabajo y en el futuro, dejan a los sujetos desprovistos de los vínculos de cuidado mutuo que brindan amparo. En estos tiempos, los intercambios que se producen en la escena de enseñanza encuentran su potencialidad en la capacidad de ligar en los cuidados aquello que no estaba. Es en esta ligazón donde se constituye el sujeto como tal, y en el mismo movimiento se anuncia también el objeto, el mundo cognoscible» (Zelmanovich, 2000).

### 3.2. Herencia y memoria

“Quizá se le atribuye demasiado valor a la memoria y no el suficiente a la reflexión. Recordar es una acción ética, tiene un valor ético en y por sí mismo.”

*Susan Sontag (2003)*

La noción benjaminiana de *Eingedenken* (rememoración) retoma la categoría judía *Zakhor* «que no designa la conservación en la memoria de los acontecimientos del pasado, sino su reactualización en la experiencia presente». Es la misma categoría que Metz convierte en constitutiva del espíritu humano y de su percepción del mundo. Sin memoria no hay ni presente ni futuro *justo* (Mèlich, 2000).

Pensar la herencia desde Latinoamérica implica ubicar la idea de memoria como componente esencial de la herencia. En sociedades donde el olvido y la impunidad han sido componentes esenciales de la identidad, la memoria se transforma en una operación esencial que debe tramitar la educación.

Asimismo la memoria no debe estar asociada solamente a los procesos dictatoriales y a las violaciones sistemáticas de los derechos humanos (torturas, asesinatos y desapariciones); también implica reconocer los procesos de (de)subjetivación que vienen produciéndose en Latinoamérica producto de deterioro o eliminación de los derechos económicos, sociales y culturales. Así como la memoria que preserve las manifestaciones de la cultura en sus más diversas formas, desde la opera de grandes teatros hasta el candombe tocado en las calles.

¿Qué de la herencia debe ser transmitido? ¿Cuál es el valor de esa transmisión? ¿Qué relatos narra una madre analfabeta a sus hijos pequeños a los cuales está reconociendo luego que un juez los internó por «protección»

durante dos años? ¿Cuáles son las historias que un adolescente privado de libertad va a contar a su hijo?

La memoria, como plantea Marc Augé refiriéndose al Holocausto judío, es la responsabilidad de los descendientes como recuerdo, pero también como vigilancia para que estos horrores no vuelvan a ocurrir.

Aquí es donde debe intervenir la educación, y los educadores tenemos la responsabilidad de seguir contando los relatos como testigos, como portadores de una herencia que tenemos la responsabilidad de pasar, y de activar al narrador que anida en cada sujeto de la educación. Saberse portador de una herencia, de una historia que merece ser contada, implica la transmisión de una relación de los sujetos con el tiempo. Se trata de encontrar las formas para que las narraciones acerca del genocidio social, de las condiciones de opresión actuales, salgan a la luz contadas por sus testigos.

Agamben hace referencia a las dos palabras latinas para referirse al testigo «La primera, *testis*, de la que deriva nuestro término «testigo», significa etimológicamente aquel que se sitúa como tercero (*terstis*) en un proceso o un litigio entre dos contendientes. La segunda, *superstes*, hace referencia al que ha vivido una determinada realidad, ha pasado hasta el final por un acontecimiento y está, pues, en condiciones de ofrecer un testimonio sobre él» (Agamben, 2000).

En nuestro caso, podemos trazar algunas líneas críticas acerca de la educación porque somos herederos de parte de los legados de la cultura, en principio del lenguaje y la palabra que posibilita esta escritura que producimos y que ustedes están leyendo. Esta forma de comunicación nos la posibilitó la educación que nos legaron; por dispositivos selectivos y discriminatorios, por ejemplo de clase social, la redistribución de patrimonio cultural es desigual. No llega a todos, ya que los dispositivos institucionales generados por la modernidad para la transmisión de la cultura están obturando la po-

sibilidad para que vastos sectores de la sociedad puedan acceder a los bienes culturales, sea porque no lleguen a las instituciones del sistema educativo, porque accedieron y fueron expulsados, o porque habiéndolo transitado no pudieron apropiárselos.

A esto se agrega la escasa circulación de muchos sujetos por diversos espacios sociales; las políticas de exclusión/reclusión que han campeado en Latinoamérica son parte de la explicación de la desigual distribución de la riqueza y del patrimonio cultural.

Para Primo Levi, en cambio, no se trataba de establecer condenas o premios, sino simplemente de reconocer esta dualidad: «algunos de mis amigos, amigos muy queridos, no hablan nunca de Auschwitz [...] Otras personas, en cambio, hablan de Auschwitz incesantemente, y yo soy uno de ellos» (citado en Jelin, 2002: 82). A partir de estas tensiones emerge el carácter vital de los testimonios, en términos individuales pero también colectivos: son la razón de ser para quienes atravesaron ciertas experiencias, y también son la posibilidad de acercarse a ellas y difundirlas (apropiarse de ellas) para otros semejantes. El testimonio aviene como una pieza central en las relaciones sociales de transmisión, aunque en muchos casos funcione como advertencia.

En este último caso, surge como evidente la presencia de alguien que escucha, de un destinatario. La idea de la circulación de la experiencia, de su transmisión, es aquí central, como lo es también el hecho de que los testimonios incluyen a quienes escuchan, y «el que escucha se convierte en participante, aunque diferenciando y con sus propias reacciones» (Jelin, 2002: 85). De ahí que en el caso de la utilización de los testimonios como herramientas didácticas, por ejemplo, cuestiones como el lugar de la enunciación, la legitimidad y autoridad conferidas al testimonio son centrales.

La memoria, tal como ha señalado Manuel Cruz (1986), no es un espejo fiel o un receptáculo neutro



donde acumular datos, sino una mirada humana sobre el mundo que sólo pone una condición a sus objetos: que pertenezcan al pasado. Memorias, entonces, que necesitan llenarse de palabras y de imágenes que puedan ser recordadas y transmitidas. Memorias que se aprovisionan de los imaginarios culturales construidos en largos e inestables procesos de objetivación de las vivencias y relaciones sociales y que al ser «heredados por los nuevos que llegan al mundo» se constituyen en la base sobre la que un sujeto particular puede constituirse y en la que puede devenir sujeto social.

### 3.3. *Profesionalización*

Lo que interesa transmitir es la idea de hacer bien en la situación que nos toca actuar, ello implica pensar las posibilidades de realización de lo educativo y la contingencia de que no se produzca.

Profesional es aquel que evalúa su potencia, valora las condiciones de posibilidad de realización de su práctica educativa social. Ello involucra la generación de «condiciones mentales» de realización, esto quiere decir evitar los condicionamientos de contexto o generar contextos adecuados para la realización.

Implica construir una situación en territorios de exclusión, si la mayoría de las prácticas educativas se producen en el margen, en los límites de lo educativo y de la política social; en Latinoamérica, eso supone identificar aquellos espacios y personas sobre los cuales mi potencia me permite influir, y cuáles me influyen.

La tarea educativa consistiría, en palabras de Philippe Meirieu (1998: 135) en «hacer sitio al que llega» pero no decidir por él qué dirección va a tomar y adónde va a llegar. En cambio, implica pensar el futuro como algo diferente al presente; otorgar al sujeto la posibilidad de ocupar un lugar distinto es entender

que «[...] enseñar es tratar de comunicar lo más grande y lo más hermoso que los hombres han elaborado, pero también es, por definición, tratar de comunicarlo a todos».

Se trata de la universalidad de la cultura, del derecho de todo individuo a participar del patrimonio que la humanidad ha construido por siglos y que llega hasta la actualidad. Es el deseo de educar que hace referencia al deseo de mostrar el mundo a los que se van incorporando, a los que nacen; deseo de que el mundo siga girando y los humanos habitándolo.

Ello nos enfrenta como educadores a una tarea crucial, a la responsabilidad profesional de revisar nuestros posicionamientos respecto al valor social de lo que enseñamos. La esencia de la educación es la hospitalidad que se concreta en una relación de donación que es desinteresada en cuanto el bien donado no nos pertenece.

Como lo expresan Bárcena y Mèlich (2000: 126) la educación «[...] aparecerá finalmente como una acción hospitalaria, como acogida al recién llegado, de un extranjero. Y desde esta respuesta al otro originaria, desde esta heteronomía que funda la autonomía del sujeto, la relación educativa surgirá a nuestros ojos como una relación constitutivamente ética. La ética, entonces, como responsabilidad y hospitalidad, no será entendida como una mera finalidad de la acción educativa, entre otras, sino por su condición de posibilidad».

Pensar la educación como antidesestino involucra la posibilidad de realización de lo nuevo, y si esa acción tiene como protagonista a un adolescente esas contingencias se multiplican:

«Ese tiempo de la adolescencia o la adolescencia misma como tiempo es el tiempo humano por excelencia, el que se abre al presente, a la creación de todos los mundos posibles» (Bove, 2002: 150).

Los proyectos educativos con adolescentes deben concebirse como oportunidades para ofrecer y no para imponer. Proponemos pensar la oferta educativa como «[...] un dar, un dar a conocer, un dar a ver, un dar a pensar, un dar a narrar, un dar a imaginar, un dar a sentir» (Skliar, 2005).

El hacer del educador, en este sentido, estará orientado en la búsqueda de una oferta educativa que le permita al sujeto trazar posibles rutas no estereotipadas u homogéneas, sin agotar nuestra oferta en lo conocido o lo probado, sino apostando por que el sujeto pueda transitar otros espacios, experimentar o equivocarse para, de esta manera, construir identidad. Permitirle la fluctuación, el cambio de ideas o intereses, sin caer en la arrogancia de pretender construir «proyectos de vida», estáticos, acabados, que más que proyectos son clausuras que habilitan egresos institucionales, pero que poco tienen que ver con trayectos de desarrollo personal y aprendizaje.

Como afirma Violeta Núñez (1999), «El futuro es incierto, no hay destino escrito ni para el mundo ni para las personas individuales. La educación es una apuesta a que cada sujeto construya sus trayectorias biográficas con la mayor cantidad de elementos posibles, de la mejor calidad posible».

Como referíamos al principio, desde nuestra perspectiva es necesario resaltar la responsabilidad del educador en la relación educativa, la de *ser el otro* que los adolescentes necesitan para *ser ellos*, lo que implica no perder la esencia del verbo que nos convoca en nuestro trabajo. Ello nos remite a uno de los movimientos de la educación, como adultos se nos encarga la transmisión del patrimonio cultural de la época (Núñez, 1999), abriendo una senda para que el sujeto de la educación pueda apropiarse de la herencia cultural de la sociedad, ejerciendo el derecho a usufructuar esos legados. Nos afiliamos a la consideración de la educa-

ción como antidesestino, pues se trata de una práctica que viabiliza la redistribución social de las herencias culturales. Pensar la educación social sin destinos predeterminados tiene, en diversos planos, profundas implicaciones en la medida que nos remite a los efectos de la educación, a un proceso incierto acerca de lo que suceda con cada niño, niña o adolescente, luego de transitar por la relación educativa.

¿Qué aprendió de lo que le transmitimos? ¿Cuánto de lo aprendido tiene efectos de conexión social? Nos referimos a la incertidumbre de la actuación educativa que se opone a la fabricación de productos prediseñados. Por lo tanto el educador ha de entenderse como un «pasador de cultura», un mediador entre las exigencias del espacio social y los ciudadanos, lo que requiere asumir funciones que propicien el acceso a los saberes, herramientas y recorridos que toda persona necesita para vivir en sociedad. El educador puede dar acogida al niño o adolescente en tanto él mismo fue acogido, recibido por otros.

Frente a la oferta educativa, Freire nos previene de que el educador liberador no manipulará ni dominará a su alumno, pero tampoco lo abandonará a su propia suerte. No manipular no implica negar la directividad del educador en la relación educativa. Partimos del reconocernos como sujetos iguales en derechos, aunque asumimos distintas responsabilidades. Paulo Freire (2002) lo expresa de la siguiente forma: «O professor começa de forma diferente e termina diferente. Ele dá as notas e passa trabalhos para serem feitos. Os alunos não dão nota ao professor, nem passam lição de casa ao professor!».

Responsabilidad en el ejercicio del verbo que caracteriza al educador, educar. Ello implica la puesta en juego de forma explícita de un conjunto de saberes, habilidades, conocimientos que asumimos la responsabilidad de transmitir a los adolescentes. Enseñamos una

forma de relacionarnos con los contenidos culturales y la relación tendrá el adjetivo educativo cuando el educador asume la responsabilidad de «[...] dejar un espacio siempre abierto para el libre movimiento del aprendizaje» (Barcena-Mèlich).

Más allá de no buscar un producto en la relación educativa, ya que junto a Meirieu abdicamos de ejercer el oficio del Dr. Frankenstein en tanto fabricante de un no sujeto, nuestra acción no transita por un camino sin rumbo. Hay una dirección que orienta la práctica educativa social en el sentido de provocar aprendizajes para el máximo desarrollo e integración social de los sujetos de la educación, abrir puertas que no estaban previstas para ese sujeto de la educación. Y ello remite a una alta responsabilidad en la selección de la oferta educativa y en sostener y orientar ese proceso.

La forma en que realizamos esa selección debe considerar una visión no adjetivada del adolescente, implica producir recortes culturales que representen a los adolescentes involucrados en la acción educativa. Pero si creemos que sabemos todo sobre ellos, como hace referencia Larrosa respecto a omitir su otredad, vamos a actuar con recetas tirando por la borda la posibilidad de que se realice lo improbable.

A no perder la esencia del verbo que nos convoca a nuestro trabajo, corremos el riesgo de hacer otra cosa, de asistir, prevenir, hacer terapia o controlar, en vez de educar.

La experiencia de los educadores en el trabajo cotidiano con adolescentes nos aporta un cúmulo de información que habilita la producción de conocimiento. Maestros, profesores, educadores sociales contamos con «materia prima» invaluable para asentar experiencias sistematizables a fin de ofrecer al «[...] colectivo de educadores un saber que debemos reconstruir, proponiendo alternativas de acción y análisis teórico que fundamenten y expliquen estrategias de actuación edu-

cativa cada día más respetuosas de los Derechos Humanos de los educandos. Debemos ser productores y no solamente consumidores de conocimiento, por lo que uno de los desafíos del presente es volcarnos en la investigación en las distintas áreas de la acción educativa» (Silva Balerio, 2003: 239).

Este proceso requiere compromiso del educador con la tarea, esfuerzo y trabajo. Y como afirma Freire (1998), disciplina intelectual que debe ser fomentada en los educandos, la *disciplina en el acto de leer, de escribir*, de observar, analizar los hechos y de trabar las relaciones entre estos considerándolos en relación con los procesos políticos, sociales e históricos. Esta actitud activa quiebra el pesimismo de que «nada se puede», opera contra ese inmovilismo fatalista que impide el cambio, mata la esperanza y actúa *en favor de la injusticia*.

#### **4. De lo sólido que se fragmentó y del modo en que operamos conexiones entre lo disperso: o las operaciones de subjetivación de los educadores sociales**

Pensar la acción educativa en los contextos actuales implica enfrentarse a dos interrogantes esenciales: frente a la fragmentación social, ¿cuáles son las operaciones a ejercer desde una práctica educativa social? Y ¿qué podemos los educadores sociales?

El paso de una subjetividad ciudadana a una consumidora implicó que las herramientas de subjetivación del Estado hayan quedado obsoletas frente a la actualidad emergente del mercado (Lewkowicz *et al.*, 2003: 95). Ello nos lleva a preguntarnos: ¿Qué aspectos operan desde la lógica de la composición en el trabajo educativo social con sujetos de la educación alejados de las instituciones educativas y profundamente afectados por la fluidez mercantil?

La composición educativa y social se configura como la operación central del accionar educativo social en los tiempos que corren, así *componer* implica un ejercicio/ acción de constituir, crear, agregar, reparar, organizar, ligar, zurcir, enlazar, conformar... operar contracorriente de la fragmentación, articulando aquello separado y disperso para que en la conexión emerjan producciones diversas con efectos de participación. Allí se pone en juego la capacidad heurística de los educadores sociales...

En este estadio de reflexión proponemos pensar cinco operaciones de composición:

- a. La participación protagonista de niños y adolescentes para que asuman su cuerpo en tanto porta la capacidad de afectar a otros cuerpos.  
Se trata, como expresa el educador peruano Alejandro Cussianovich, de participación protagónica de la infancia-adolescencia en la construcción de posibles destinos. Resulta relevante la experiencia de más de 30 años de este educador con el movimiento de NATs<sup>5</sup> lo que le lleva a sostener que el protagonismo implica una serie de rupturas:
  - Epistemológica, en la medida que se modifican las ideas acerca de la concepción de la infancia y también la sensibilidad sobre ella.
  - Antropológica, en la medida que involucra una reconfiguración del estatus de la infancia, a quien se le reconoce autoridad, modificándose los roles y las relaciones sociales.
  - Ideológica-política, ya que surge una paridad entre adultos e infancia, todos somos sujetos, y los adultos no somos más sujetos que los niños o adolescentes.

---

5. Niños y Adolescentes Trabajadores organizados.

- Estética, en la medida que incorpora sentidos diversos respecto al gusto por las cosas, y diferentes significaciones a los adultos, como por ejemplo con relación al juego, donde despliegan la imaginación (Cussianovich, 2002).

Esta concepción implica bucear tras un rastro de composición que tiene que ver con la forma en que pensamos a las infancias-adolescencias; implica proponer una ruptura con las concepciones que los consideran peligrosos, incapaces, propiedad de la familia y prescindibles. Remite a activar la capacidad de tomar por sí mismos ciertas decisiones, que supone que se organicen y desarrollen su corporeidad, es decir, su capacidad de afectar otros cuerpos.

Desde algunas vertientes de la tradición marxista, concretamente desde escritos de Walter Benjamin, aparecen referencias a los niños como miembros de lo social. Implica dislocar la idea del mundo infantil como páramo independiente, ya que «[...] el niño no es un Robinson; los niños no constituyen una comunidad aislada, sino que son parte del pueblo y de la clase de la cual proceden. Así es que sus juguetes no dan testimonio de una vida autónoma, sino que son un mudo diálogo de señas entre ellos y el pueblo» (Benjamin, 1928). Asimismo, esta idea nos remite a la potencia del protagonismo como práctica educativa, formativa de los niños, que tiene sus antecedentes en Latinoamérica desde hace 30 años con los movimientos de niños trabajadores. También podemos remitir a planteamientos del pedagogo alemán Edwin Hoernle, quien según Benjamin (1932) ofrece «[...] suficientes ejemplos de organizaciones infantiles revolucionarias, de huelgas escolares espontáneas, de huelgas de niños en la cosecha de la patata, etc. Lo que distingue su pensamiento aun del más sincero y mejor de la burguesía es



que toma en serio no solamente al niño, a su naturaleza, sino también su situación social [...]» (Benjamin, 1989). Estas ideas dan cuenta de una forma de pensar la infancia/adolescencia que en tanto parte del colectivo porta el derecho de participación e incidencia en los más vastos aspectos de la vida social.

- b. La escritura como operación de trazado de una narración sobre sí mismo, la situación y el mundo habitado.

La segunda dimensión del concepto de composición tiene que ver con la escritura, componer es también escribir una obra literaria o musical. Esta definición tal vez nos acerca a la posibilidad de narración, de escritura del sujeto de su propio destino. En una película de 1996 de Peter Greenaway que llevaba por título *Escrito en el cuerpo*,<sup>6</sup> se narra la historia de Nagiko, narradora y protagonista que cuenta su proceso de aprendizaje simbolizado pasando de ser soporte de la escritura de otros, a ser ella quien ejercita la caligrafía sobre otros cuerpos. Sin llegar al extremo de esta película, una línea de composición tiene que ver con la apropiación de la propia historia, con la posibilidad de contar, narrar y escribir sus relatos como vías de construcción identitaria.

- c. La estética que permite mostrar otros atavíos, otros perfiles que dislocan las miradas únicas, de las representaciones hegemónicas.

La idea de composición tiene que ver con una estética, y ésta es la tercera dimensión, en tanto posibilita la emergencia de lo bello. La pobreza, el asentamiento, lo fétido de los basureros, imprimen

- 
6. Aunque el título original es *The Pillow Book*, que remite a una tradición japonesa de guardar en las almohadas los diarios íntimos.

una estética efecto de la descomposición. Ello afecta a las relaciones que se entablan, imprime distancia social, que puede comprobarse en cada ómnibus al que sube un adolescente pobre, mal vestido, del cual, con menor o mayor sutileza, todos buscan estar lejos. La composición también tiene que ver con hermosear, ataviar, acicalar, poder mostrar lo que se quiere mostrar.

- d. La lucidez, a pesar del dolor, como una posibilidad de proyectar la propia energía del cuerpo (vibrátil).

La psicoanalista brasileña Suely Rolnik (2003) nos habla de la afectación del cuerpo como forma de conocer el mundo a través de la sensación: «Conocer el mundo como materia-forma convoca la percepción, operada por los órganos de sentido; en cambio, conocer el mundo como materia-fuerza apela a la sensación, engendradora en el encuentro entre el cuerpo y las fuerzas del mundo que lo afectan. Aquello que en el cuerpo es susceptible de ser afectado por estas fuerzas no depende de su condición de orgánico, de sensible o de erógeno sino de carne recorrida por ondas nerviosas: un «cuerpo vibrátil». La percepción del otro trae su existencia formal a la subjetividad, su representación; mientras que la sensación le trae su presencia viva».

Conocer el mundo a través de las sensaciones pone en relación el cuerpo con las fuerzas del mundo para ser afectado en su condición vibrátil. «[...] la sensibilidad es lo que Levinas llama “el camino” de mi sujeción. Es una vulnerabilidad, una pasividad perceptiva para con el otro, que se da “en la superficie de la piel, al borde de los nervios”» (Critchley, 2004: 31).

¿Este cuerpo afectado, sensible, vibrátil es un cuerpo que aprende, que conoce, que registra formas de vida en relación con otros cuerpos y con el mundo? ¿Esa capacidad de conocimiento, de ser afectado y de

afectar a otros y al mundo no resulta una condición de posibilidad que puede tomarse para que suceda algo de lo educativo?

En la película de Adolfo Aristarain *Lugares comunes*, Fernando, profesor de letras que es jubilado por un decreto del Ministerio de Educación, en la que parece ser su última clase encomienda a los estudiantes que como profesores «despierten en sus alumnos el dolor de la lucidez, sin límite, sin piedad». El tema de la lucidez tiene un lugar relevante en la película; más adelante Fernando dice: «la lucidez es dolor, y el único placer que uno puede conocer, lo único que se parecerá remotamente a la alegría será el placer de ser consciente de la propia lucidez».

- e. La memoria, que implica una relación con el pasado, remite a la gestión del tiempo caracterizada por una relación paradójica de rechazo por el pasado (y la necesidad de fundar lo nuevo) y de *respeto extraordinario* (Arendt, 1954: 205). Esa relación paradójica podemos expresarla con dos referencias bien distintas: un texto de Hannah Arendt y una canción de una banda de rock uruguaya, La Tabaré.

«[...] la crisis de la autoridad en la educación está en conexión estrecha con la crisis de la tradición, o sea, con la crisis de nuestra actitud hacia el campo del pasado. Para el educador, es muy difícil sobrellevar este aspecto de la crisis moderna, porque su tarea consiste en mediar entre lo viejo y lo nuevo, por lo que su profesión misma le exige un respeto extraordinario por el pasado» (Arendt, 1954).

«¿Cuáles son nuestras raíces?  
¿Cuáles son nuestras raíces?, si soy un árbol  
podado  
si somos cantos rodados, si somos las cicatrices

si somos los infelices que no son de ningún lado  
[...]

¿Cuál será nuestra cultura?

¿Cuál será nuestra cultura?, si fuimos colonizados,  
somos nietos de inmigrados, hijos de una  
dictadura,  
es decir, somos basura sin futuro ni pasado»

*La Tabaré*<sup>7</sup>

Considerando las tres estrategias de subjetivación contemporánea planteadas en el libro *Del fragmento a la situación* (Lewkowicz *et al.*, 2003): *habitar* para construir situaciones que alberguen a los sujetos), *suspender* la lógica instituida para pensar la situación y *desacelerar* para marcar un espacio y un tiempo.

Jorge Larrosa, en su trabajo *Experiencia y pasión*, nos dice: «La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio» (Larrosa, 2003: 94).

De esta extensa cita nos interesa remarcar dos ideas en clave de posibilitar la experiencia: el *gesto de interrupción* y la actitud de *aprender la lentitud*. Ello tiene que ver, desde nuestra perspectiva, con dos de las estra-

7. Mítica banda de rock uruguayo posdictadura militar.

tegias de subjetivación que mencionamos, con las operaciones de *suspender* y *desacelerar*. Ello implica, en nuestro caso, generar un espacio para el desarrollo profesional de la educación social donde se posibilite la reflexión sobre la acción educativa desarrollada y sobre los contextos que la delimitan. Implica un espacio de pensamiento que suspenda las lógicas del pensamiento único. Requiere proponer lecturas que interrumpan y aminoren la «solución rápida», el juicio apresurado o la abdicación despavorida. Se trata de ejercitar el gesto de interrupción de lo obvio, de lo dado, de aquello que no puede discutirse, para darle palabra, aplicarle reflexión y posibilitar la irrupción de un pensamiento creativo que funde situaciones educativas en la fragmentación. Asimismo supone desacelerar la necesidad de respuestas que cierren las discusiones atándose al «deseo» de recetas que pretendan resolver lo histórico de forma mágica.

Este tiempo nos impone la responsabilidad de operar contracorriente de la exclusión, considerando la composición educativa y social como macrooperación de la educación social en la actualidad. Así nos hacemos cargo de gestionar estrategias de subjetivación que permitan: *habitar el territorio*, ese espacio-tiempo necesario para la realización de lo educativo; *habitar la propia historia* haciéndonos partícipes de la construcción narrativa que las circunstancias requieren; *suspender la estética de la subjetividad-basura* para encontrar otras formas de estar con otros en la situación; *desacelerar para darnos tiempo para el pensamiento* que desactive la inercia del activismo; y *suspender el olvido* como única forma de evitar repetir los mismos horrores.

Gilles Deleuze y Félix Guattari (2004) toman de las ciencias naturales el concepto de rizoma (tallo horizontal) y lo contrastan con lo arbóreo, remite a la oposición entre lo vertical, asociada al crecimiento del árbol, y lo rizomático, relacionado con el crecimiento horizontal vinculado a las hierbas. Así la lógica rizomática se carac-

teriza por la conexión de nodos y la (re)territorialización, es decir que crece avanzando en la tierra, expandiéndose, generando nuevas conexiones. Esta metáfora tiene potencia para pensar las situaciones educativas actuales, ya que resulta sugerente la idea de un educador que opere como activador, o acelerador rizomático, propiciando articulación entre sujetos, entre sujetos e instituciones educativas, culturales, deportivas, laborales, empresariales, etcétera, que permitan generar conexiones potenciadoras del desarrollo de aprendizajes que configuren nuevas formas impensadas de conectividad. Por otro lado, y respecto a la organización (secuencia) de los contenidos educativos puestos en juego, se establece mayor libertad en la medida que un contenido puede disparar aprendizajes no previstos en la lógica tradicional de la planificación, enriqueciendo de esa forma la práctica educativa. Ello no implica negar la planificación; por el contrario, es necesario que los equipos de educadores tengan el tiempo para pensar las situaciones educativas de forma permanente a fin de ir aprendiendo de la experiencia de la práctica, realizando correcciones y ajuste sistemáticos, a la vez que estos grupos se tornan un espacio de formación para los educadores. Se trata de multiplicar las posibilidades de composición educativa y social a partir de activar conexiones múltiples de los sujetos con la cultura y lo social.

Remitirnos a una lógica inconsistente nos sitúa frente a una forma de pensamiento con relación a las instituciones que permite activar modalidades diversas de abordar los problemas. Pensar con estado, entendido como meta institución reguladora, implica buscar la certeza, dar respuestas a problemas desde algo agotado y derrumbado por el clientelismo, la burocratización o la desidia del funcionario que ocupa un puesto en la Administración.

La muerte de ese estado dador de sentido, paternalista en ocasiones frente a la infancia-adolescencia,

aunque operando con una doble moral (la mano de hierro con guante de seda de la que nos habla Wacquant, (2000), también viene a significar la existencia de diversas formas de «estatalidad fragmentada». Ese estado garante del bienestar social (salud, educación y trabajo) mutó a una «estatalidad mercantil» desregulando servicios básicos y generándose tres tipos de sociedad:<sup>8</sup> privada, corporativa, excluida (Filgueira *et al.*, 2005)

8. En suma, mercado laboral, acceso a bienes y servicios, fecundidad y emancipación diferencian a tres países de forma bastante marcada, y lo hacen generando tres efectos negativos para el bienestar agregado de un Uruguay social que se pretenda integrado, sustentable y funcional al desarrollo económico. En primer lugar, el Uruguay vulnerado, que ha perdido vínculos con Estado y mercado, es el que carga con la reproducción biológica del país, lo hace a edades muy tempranas y coloca, también en forma temprana, a sus adolescentes y jóvenes a la intemperie –intemperie para la que no están preparados y a la que podrán aportar niveles modestos de productividad–. En segundo lugar, un Uruguay integrado pero atacado desde varios flancos se apoya en el Estado para mantener sus derechos y eventuales privilegios, pero estos tienden a fragilizarse con el tiempo. En este Uruguay el posicionamiento es esencialmente defensivo, procurando evitar riesgos, limitando inversiones vitales y apoyándose la familia en las rentas de la integración pasada o presente a sistemas de protección. Frente a la ausencia de oportunidades y a los altos costos que implica la compra de servicios de calidad en el mercado, este Uruguay se adapta mediante huelga de vientres y huelga emancipatoria, negando así al país el capital humano y social que tanto defiende. Finalmente, el Uruguay privado se reproduce poco y tarde, no enfrenta problemas de vulnerabilidad y pobreza, invierte fuertemente en capital humano, pero lo hace en más de la mitad de sus hogares mediante la compra de servicios en el mercado, autoexiliándose de los bienes públicos, para evitar que el deterioro de éstos afecte negativamente a sus oportunidades o las de su descendencia.

lo que significa tres formas diferentes de relación con el Estado y el mercado.

En estos escenarios, la educación social emerge como una propuesta que particulariza la acción colocando a los sujetos como centro, configurándose en nodo que articula para el sujeto o grupo un conjunto de recursos dispersos. Su finalidad es establecer cartografías de participación social, que permitan componer una situación educativa que habilite campos de socialización y participación ciudadana.

El educador profesional, en este planteamiento, deviene un director de orquesta que ejecuta una partitura co-escrita (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.

Implica hacer de ese director de orquesta un activador rizomático, requiere de una disposición a conectar lo que no se sabe conectar, de hacer algo para lo que estamos preparados, para vincular lo socialmente desconectado y fisurado. En el sentido de Rancière (2002), el educador en los tiempos que corren debe poder enseñar lo que no sabe. Enseñar una relación con lo social, la cultura y los sujetos en una época de incerteza, de pérdida de referencias y seguridades.

## Bibliografía

- Agamben, Giorgio (2000). *Lo que queda de Auschwitz, el archivo y el testigo*. Pre-Textos, Valencia.
- (2003a). *Homo Sacer: El poder soberano y la nuda vida*. Pre-Textos, Valencia.
  - (2003b). *Infancia e historia*. Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires.



- Arditi, Benjamín (2000). «El reverso de la diferencia», en Arditi, Benjamín (ed.). *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Caracas, Nueva Sociedad. <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/07/frames01.htm>
- Arendt, Hannah (1998). *La condición humana*. Paidós, Barcelona.
- Asociación Bartolomé Aripaylla (2001). *Niño, familia y comunidad en los Andes. En Culturas e infancias: una lectura crítica de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños y las Niñas*. Terre des Hommes Alemania, Oficina Perú, Lima.
- Bárcena, Fernando, y Joan Carles Mèlich (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós, Barcelona.
- Benjamin, Walter (1989). «Historia cultural del juguete», en *Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Castel, Robert (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós, Buenos Aires.
- Cussiánovich, Alejandro (2002). *Vídeo: Taller sobre protagonismo*. Comité de Derechos del Niño. Uruguay, Montevideo.
- Deleuze, Gilles (1999). *Conversaciones 1972-1990*. Pre-Textos, Valencia.
- (2001). *Spinoza: filosofía práctica*. Tusquets Editores, Barcelona.
- (2005). *Lógica de sentido*. Paidós, Barcelona.
- Deleuze, Gilles, y Felix Guattari (2004). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos, Valencia.
- Derrida, Jacques, y Élisabeth Roudinesco (2003). *Y mañana qué...*, F.C.E. Buenos Aires.
- Diker, Gabriela (2003) «Palabras para nombrar», en AA. VV. *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. Novedades Educativas-Fundación CEM, Buenos Aires.
- Duschatzky, Silvia, y Alejandra Birgin (comps.) (2001). *¿Dónde está la escuela?* FLACSO-Manantial, Buenos Aires.

- Duschatzky, Silvia, y Cristina Corea (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós, Buenos Aires.
- Dussel, Inés, y Myriam Southwell (2000). «En busca de otras formas de cuidado», en *El Monitor*, n.º 4. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología la Nación. Buenos Aires. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier.htm>
- Filgueira, Fernando, Federico Rodríguez, Claudia Rafanillo, Sergio Lijtenstein y Pablo Alegre (2005). «Estructura de riesgo y arquitectura de protección social en el Uruguay actual: crónica de un divorcio anunciado», en *Revista Prisma*, n.º 21. UCUDAL, Montevideo.
- Foucault, Michel (1994). *Hermenéutica del sujeto*. La Piqueta, Madrid.
- (2003). *La verdad y las formas jurídicas*, Gedisa, Barcelona.
- Freire, Paulo (1997) «Educación y participación comunitaria», en *Nuevas Perspectivas Críticas en educación*. Paidós, Barcelona.
- (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI, México.
- (2002). *O sonho da transformação social: como começar segunda-feira de manhã? Temos o direito de mudar a conciencia dos alunos?* Instituto Paulo Freire, São Paulo.
- Fryd, Paola, y Diego Silva Balerio (2005). «Adolescentes sujetos de la educación social y vulnerabilidad: Ensayo sobre la adjetivación de los sujetos de la educación», en AA. VV. *Adolescencia y Educación Social: un compromiso con los más jóvenes*. Centro de Formación y Estudios del INAU-AECI. Montevideo.
- (2006). *Sobre la responsabilidad de los educadores. Conversaciones*, Montevideo.
- Fitoussi, Jean-Paul, y Pierre Rosanvallon (1997). *Nueva era de las desigualdades*. Manantial, Buenos Aires.
- García Canclini, Néstor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa, Buenos Aires.

- Larrosa, Jorge (2000). *Pedagogía profana: estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Lewkowicz, Ignacio, Mariana Cantarelli y Grupo Doce (2003). *Del Fragmento a la situación: Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Editorial Altamira, Buenos Aires.
- Lewkowicz, Ignacio, y Pablo Sztulwark (2003). *Arquitectura plus de sentido*. Altamira, Buenos Aires.
- Medel, Encarna (2003). «Experiencias: trabajo educativo con adolescentes», en Hebe Tizio (coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa, Barcelona.
- Meirieu, Phillipe (1998). *Frankenstein educador*. Laertes, Barcelona.
- (2001). *La opción de educar*. Octaedro, Barcelona.
- Mèlich, Joan Carles (2000). «El fin de lo humano ¿Cómo educar después del Holocausto?», en *Enrahonar*, n.º 31. Barcelona, págs. 81-94.
- Molina (coord.) *De nuevo, la educación social*. Dykinson, Madrid.
- Núñez, Violeta (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. PPU, Barcelona.
- (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana, Buenos Aires.
- (2003). «El lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos», en José García Putman, Hilary (2004). «Levinas y el Judaísmo», en Levinas, Emmanuel. *Diffícil Libertad*. Lilmod, Buenos Aires.
- Rancière, Jacques (2002). *El maestro ignorante*. Laertes, Barcelona.
- Rolnik, Suely (2003). «El ocaso de la víctima: La creación se libra del rufián y se reencuentra con la resistencia», en *Zehar: Revista de Arteleku-ko aldizkaria*, n.º 51. País Vasco, págs. 28-37.

- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós-MEC, Madrid.
- Sennett, Richard (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama, Barcelona.
- Silva Balerio, Diego (2003). «La acción educativa liberadora en contextos de control social», en Gadotti, Moacir, Lutgardes Freire y Margarita Gómez (comps.). *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Instituto Paulo Freire-CLACSO, Buenos Aires.
- (2005). «La gestión del desequilibrio: educación social de adolescentes en infracción», en AA. VV. *Adolescencia y Educación Social: un compromiso con los más jóvenes*. Centro de Formación y Estudios del INAU-AECI, Montevideo.
- Sontag, Susan (2003). *Ante el dolor de los demás*. Alaguara, Bogotá.
- Tizio, Hebe (coord.) (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Gedisa, Barcelona.
- Wacquant, Loïc (2000). *Las cárceles de la miseria*. Manantial, Buenos Aires.
- Zambrano, María (2003). *La razón en la sombra: antología crítica*, Siruela, Madrid.
- Zelmanovich, Perla (2000). «Arte y parte del cuidado en la enseñanza. En busca de otras formas de cuidado», en *El Monitor*, n.º 4. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología la Nación, Buenos Aires. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier5.htm>