

CUANDO LOS EDUCADORES Y LAS EDUCADORAS SE BORRAN: INFANCIAS SIN MUNDO Y RESPONSABILIDADES EN FUGA

Martín Bilche, Educador Social (Uruguay)

RESUMEN:

Este artículo analiza una transformación contemporánea en las prácticas socioeducativas vinculada al desplazamiento de la centralidad de las infancias hacia una creciente autorreferencia de educadores y educadoras. A partir de situaciones cotidianas observadas en proyectos socioeducativos, se problematiza cómo decisiones fundamentadas en preferencias, cansancios o posicionamientos personales de los adultos pueden limitar el acceso de niños y niñas a experiencias educativas, culturales y de ampliación de mundo. Mediante una lectura crítica de las mutaciones del rol adulto, se establece una transición entre las formas de presencia propias de la sociedad disciplinaria y ciertas configuraciones actuales caracterizadas por el repliegue del educador sobre sí mismo. Para ello, se recuperan los aportes de Paulo Freire y Emmanuel Levinas, desde una perspectiva política y ética respectivamente. El trabajo sostiene que este desplazamiento produce efectos concretos en las infancias, particularmente en la restricción de experiencias significativas y en la reducción de oportunidades de acceso al mundo común. Finalmente, se propone una reconfiguración del rol educativo basada en una presencia comprometida, capaz de sostener la responsabilidad ética y política hacia las infancias.

PALABRAS CLAVE: Infancias; rol de educadores/as; responsabilidad ética y política.

RESUMO:

Este artigo examina uma mudança contemporânea nas práticas socioeducativas que envolvem a autorreferência de educadores. Com base em observações de situações cotidianas em projetos socioeducativos, discute-se como decisões tomadas a partir de preferências, desgastes ou

posicionamentos pessoais dos adultos podem restringir o acesso de crianças a experiências educativas, culturais e de ampliação do horizonte. Por meio de uma análise crítica das mudanças no papel do adulto, estabelece-se uma transição entre as maneiras de presença típicas da sociedade disciplinar e certas configurações contemporâneas que são marcadas pelo recolhimento do educador sobre si mesmo. Para isso, recuperam-se as contribuições de Paulo Freire e Emmanuel Levinas, a partir de perspectivas política e ética, respectivamente. O estudo argumenta que essa mudança tem efeitos tangíveis nas infâncias, especialmente na limitação de experiências significativas e na diminuição das oportunidades de acesso ao mundo compartilhado. Por fim, sugere-se uma reconfiguração do papel educativo que se baseie em uma presença engajada, capaz de promover a responsabilidade ética e política em relação às infâncias.

PALAVRAS-CHAVE: Infâncias; papel de educadores/as; responsabilidade ética e política.

Introducción: el desplazamiento del lugar del adulto

Son cada vez más frecuentes las situaciones en las que se constata cierto malestar, cansancio y, en muchos casos, desgano en referentes institucionales que trabajan con niños y niñas en proyectos socioeducativos, si bien sabemos que esto también se hace presente en otros ámbitos. Este fenómeno no se limita a una dimensión individual, sino que se manifiesta en formas discursivas y prácticas que operan como signos de un desplazamiento del lugar de las infancias, que comienzan a perder centralidad en la escena educativa.

Es en este contexto, adquiere una particular relevancia la creciente afectación que asumen las decisiones, sentires, emociones, ideologías y posicionamientos personales de los adultos en el desarrollo de las prácticas. Si bien esta cuestión en términos subjetivos es necesaria y fundamental, lo que se advierte es una tendencia en la que el “yo” del educador y la educadora, se vuelve criterio privilegiado de acción, reduciendo el margen para la construcción colectiva y la incorporación de

otras perspectivas. Y lo que es aún más riesgoso, obturando las posibilidades de producir acciones educativas con niños y niñas. Este desplazamiento lejos de significar la desaparición del educador o la educadora, propone una reconfiguración de su presencia -o al menos como hasta hace un tiempo, ésta era concebida-: ya no como figura que organiza, media o habilita mundo, sino como un sujeto que, en muchos casos, se repliega sobre sí mismo. Acciones o decisiones que antes se tomaban en beneficio del otro, hoy revisten un interés propio. Interés que deja a los destinatarios de las acciones, desprovistos de acceso a herramientas, espacios, actividades y oportunidades que son de relevancia desde una mirada política, más aun en un escenario en el que las infancias siguen siendo las más afectadas, donde como es de costumbre, las que reciben un trato injusto, llevan la peor parte. En este movimiento, niñas y niños quedan expuestas y expuestos a una forma de ausencia que no es vacía, sino ocupada por la afirmación de intereses, límites o preferencias adultas, con efectos concretos en la restricción de experiencias.

A partir de esta situación, el presente artículo se propone analizar las implicancias ético- políticas de estas transformaciones en el campo socioeducativo, recuperando aportes de Paulo Freire y Emmanuel Levinas dos autores claves para reflexionar desde una

mirada crítica el lugar del educador y la educadora en relación con las infancias en el contexto actual. Lejos de promover un dictamen acusatorio a un oficio que reviste una honorabilidad y legitimidad absoluta, se propone formular una tensión conceptual, donde la centralidad no es “el yo que ocupa la escena”, sino qué tipo de subjetividad se está produciendo en el campo socioeducativo y qué efectos tiene sobre las infancias. A la vez que tensiona los equipos y redefine las relaciones, especialmente la educativa. Y se plantea—a modo de hipótesis- si la centralidad del yo adulto, no está desplazando la responsabilidad hacia las infancias, debilitando el carácter político de las acciones educativas. Esto es lo que este artículo busca hacer pensable, desde ya no se pretende más que promover una reflexión que vuelva a poner en el centro a los niños y las niñas.

El artículo se estructura a partir de cuatro situaciones breves, que buscan oficiar de provocación, para que quien lea, pueda identificar-se con algunas de ellas, ya sea por haberlas escuchado, vivenciado y discutido en el tránsito por proyectos socioeducativos. A partir de allí se establece algunos movimientos desde lo que se conoce como sociedad disciplinar y el rol adulto, para llegar al repliegue actual. Siguiendo con el aporte de los dos autores antes mencionados, como base conceptual que permita no solo complejizar la discusión, sino encontrar en ellos posibles elucidaciones. Y los últimos tres apartados se proponen cierta resignificación del rol adulto y sus posibilidades en tanto preservar lo humano. Se destaca el cierre, que lejos de proponerse como una reflexión final, se enmarca dentro de una experiencia, que de alguna forma permite hilvanar mucho de lo el artículo va dejando, para que se vaya recogiendo.

¿Qué sucede cuando el mundo adulto deja de sostener condiciones para la experiencia de las infancias en nombre de la autorreferencia?

Para este punto, se presentarán cuatro situaciones breves que a modo ilustrativo nos introducirán en la discusión, si bien los ejemplos no tienen “nombre propio”, seguramente sean conocidos por quienes transiten o hayan transitados algunos proyectos socioeducativos. Lejos de ser modélicos, sirven a los efectos de reflexionar sobre lo que se viene planteando.

Primera situación: decisiones pedagógicas basadas en preferencias personales

En múltiples espacios socioeducativos se da que determinadas propuestas son descartadas o seleccionadas en función de los intereses, afinidades o incomodidades

del equipo educativo o parte de éste. Por ejemplo, evitar actividades al aire libre, instancias colectivas con otros grupos o propuestas que impliquen mayor nivel de despliegue, preparación u organización, bajo el argumento de “no sentirse cómodos” o “no estar de acuerdo” con ese tipo de

propuestas. O no compartir ciertos enfoques ideológicos que tienen las actividades, principalmente aquella a las que se invita a niños y niñas.

En estos casos, la planificación deja de lado la intencionalidad educativa, centrada en las infancias y sus posibilidades, para organizarse en torno a la subjetividad adulta, reduciendo el margen de construcción colectiva y de apertura a experiencias diversas.

Segunda situación: suspensión de campamentos o salidas

Otras de las situaciones que son incipientes en espacios socioeducativos, tienen que ver con decisiones como la suspensión de campamentos, paseos o salidas culturales, no por la ausencia de recursos materiales o condiciones institucionales, sino por el cansancio de los equipos, la falta de disposición o la no compensación de tiempos de trabajo. En estos casos, la decisión se fundamenta en argumentos centrados en el bienestar del adulto, desplazando a un segundo plano el derecho de los niños y niñas a acceder a experiencias de ampliación cultural, que como sabemos, en las poblaciones con las que se trabaja es por demás necesario.

Es claro que lo importante no es la legitimidad del cansancio —que es innegable—, sino el modo en que este se transforma en criterio principal de decisión, limitando el acceso a experiencias que difícilmente puedan ser sustituidas en otros ámbitos.

Tercera situación: el “no me parece” como límite pedagógico

En el trabajo cotidiano con niños y niñas, aparecen con frecuencia expresiones como “a mí no me gusta eso”, “yo no trabajo así” o “no me siento cómodo con esa propuesta”, que operan como cierre de toda discusión entono a lo educativo. Estas formulaciones, lejos de abrir un espacio de reflexión, se consolidan como argumentos suficientes para definir la acción.

Es así que, el “yo” se instituye como medida de lo posible, limitando la problematización colectiva y reduciendo la capacidad de los equipos para construir respuestas contextualizadas, que contemplen la complejidad de las trayectorias infantiles.

Cuarta situación: la falsa neutralidad de “cuidarse”

En nombre del “cuidado del equipo”, muchas veces no se accede a instancias que implican mayor compromiso o involucramiento, sin problematizar cómo estas decisiones impactan en las posibilidades de niños y niñas. El cuidado, necesario en sí mismo, se transforma así en un argumento que coopta la escena, sin considerar que también existe una responsabilidad ética y política hacia las infancias.

Decíamos que estas situaciones no tienen “nombre propio”, tampoco buscan responsabilizar individualmente a los educadores y educadoras, sino evidenciar una transformación más amplia en las formas de habitar el rol. En ellas se expresa con claridad cómo la centralidad del “yo” puede conspirar como límite para la construcción de experiencias educativas, desplazando progresivamente a las infancias del centro de la escena.

Del disciplinamiento a la autorreferencia: mutaciones del rol adulto

Es ampliamente conocido, y cuenta con una vasta producción conceptual, el planteo foucaultiano en relación con el modelo de sociedad disciplinar. El propósito de este artículo no es desarrollar en profundidad su obra, sino establecer una transición en la figura de los referentes educativos: desde un modelo disciplinar, basado en la norma, la vigilancia y el control, hacia otro en el que la aparente retirada del mundo adulto —lejos de ser neutral— produce efectos específicos.

En este sentido, Michel Foucault (1975) señalaba que “la vigilancia es un instrumento de poder que se aplica no solo para observar, sino también para transformar el comportamiento de aquellos que se encuentran bajo su mirada” (pág. 29-30). En el marco de este modelo de organización social, educadores y educadoras ejercían funciones de regulación sobre las infancias, en sintonía con otras instituciones - hospitales, cárceles, fábricas, escuelas- que compartían lógicas análogas de funcionamiento. Los “códigos” institucionales configuraban estructuras similares, donde la normatividad organizaba tanto las prácticas como las relaciones.

En estos espacios institucionalizados, los referentes adultos orientaban sus intervenciones a través de un conjunto de normas que definían lo aceptable y lo no aceptable. Se configuraba así un mundo adulto presente, modélico y riguroso, donde la autoridad, en muchos casos, se encontraba ligada a formas de autoritarismo. No obstante, la sociedad disciplinaria perfeccionó los mecanismos de poder haciéndolos

más sutiles y extendidos: a diferencia de modelos anteriores, no recurría necesariamente a la represión física directa, sino a dispositivos que clasificaban, evaluaban y ordenaban, normalizando los sujetos según criterios de rendimiento y comportamiento. De este modo, junto con la transmisión de saberes, se promovían también formas específicas de ser y comportarse dentro de un marco disciplinar.

Sin que esto implique una reivindicación de dicho modelo, resulta relevante señalar que en él se configuraba un determinado “estar” adulto, en el que, conocimiento y regulación del comportamiento constituían elementos centrales en la relación con niños y niñas. Aun reconociendo las críticas y los efectos problemáticos que este modelo conllevó, cabe destacar la existencia de un mundo adulto presente, en el que la referencia no estaba centrada en el “yo”. Por el contrario, se trataba de una relación orientada hacia un otro, aunque este pudiera ser objetivado o subsumido bajo lógicas de disciplinamiento. En este sentido, la dimensión autorreferencial no ocupaba un lugar

central; y cuando lo hacía, no se presentaba como afirmación de la mismidad, sino como modelo a seguir.

A partir de estas transformaciones, las corrientes críticas han promovido nuevas formas de encuentro con niños y niñas, orientadas a desmontar la lógica disciplinar y a construir vínculos en clave emancipatoria. Sin embargo, este desplazamiento no ha estado exento de tensiones y efectos no previstos.

En la actualidad, asistimos a lo que podría pensarse como una aparente retirada del mundo adulto. No se trata de una ausencia en sentido estricto, sino más bien de un “borrarse” hacia sí mismo. El adulto ya no se presenta fundamentalmente como figura que impone normas o regula conductas de manera explícita; sin embargo, -en muchos casos- tampoco logra, sostener una función de mediación que habilite el acceso a un mundo común.

Este corrimiento implica una mutación significativa del rol, que tiene que ver con la pérdida de centralidad de la función normativa, esto no necesariamente se traduce en la construcción de vínculos más emancipatorios, sino que, en ocasiones, deriva en formas de autorreferencialidad donde las propias necesidades, tiempos y sensibilidades del adulto adquieren un lugar predominante. En este escenario, el riesgo no es ya el exceso de control, sino la dificultad para ofrecer referencias, límites y sentidos que estructuren la experiencia de niños y niñas. Como puede verse elementos que tienen que ver con la conservación de lo humano.

De este modo, si el modelo disciplinar se organizaba en torno a la regulación del otro, ciertas configuraciones actuales parecen tensionarse en torno a la imposibilidad -o el rechazo- de asumir esa función, produciendo un vacío que no siempre es ocupado por nuevas formas de acompañamiento. La cuestión, entonces, no radica en añorar el disciplinamiento, sino en problematizar qué tipo de presencia adulta se construye hoy y qué mundo se pone -o no- a disposición de las infancias.

Si bien se adhiere al planteo arendtiano sobre la pérdida de autoridad, ocurre algo más complejo, la retirada adulta trae consigo el desdibujamiento de la función de mediación cultural. Seguramente estas dos cuestiones tengan un punto en común a favor de la condición humana.

Lectura política desde Paulo Freire

No caben dudas que el planteo central de la propuesta de Freire radica en una posición enteramente política del educador y la educadora. Y a partir de considerar la práctica de esta forma, se toma una posición frente al mundo. ¿Qué ocurre con esto cuando existe un repliegue hacia sí por parte del mundo adulto? Freire va a decir que no puede retirarse, que debe asumir su lugar en la relación con el otro. Esto es central, incluso cuando el autor piensa sobre sí, lo hace en función de otro en clave política.

Es fundamental traer a Freire en un tiempo en el que el educador y la educadora, priorizan sus ideas, su comodidad, su cansancio o preferencias, y esto, lejos de ser un hecho aislado, tiene sus consecuencias políticas y éticas como venimos sosteniendo. Más que nada en el debilitamiento de la intencionalidad transformadora, se limitan experiencias significativas a niños y niñas y esto lejos de toda neutralidad, es una manera de reproducción de desigualdades culturales.

Por esta razón, es por demás pertinente actualizar el pensamiento de un Freire (1998) que lejos de perder vigencia, se hace necesario en un mundo donde "...la ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal anda suelta en el mundo. Con aires de posmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural..." (pág.10). Desde esta perspectiva, podemos asumir que la advertencia del autor es más contemporánea de lo que parece. Quizás la complejidad actual, radique en que ese convencimiento incide más que nunca en cuestiones individualistas, que lejos de poner lo personal al servicio del

colectivo lo repliega hacia sí. Y el riesgo que esto reviste, radica en que la renuncia a generar experiencias no es una decisión individual, sino un acto político que delimita el mundo posible para las infancias.

Decíamos más arriba la importancia de traer a escena un Freire (2002) educador/a, a propósito refiere que:

No tengo que esconder mis temores. Pero lo que no puedo permitir es que mi miedo me paralice. Si estoy seguro de mi sueño político, debo continuar mi lucha con tácticas que disminuyan el riesgo que corro. Por eso es tan importante gobernar mi miedo, educar mi miedo, de donde nace finalmente mi valentía. Por eso es que no puedo por un lado negar mi miedo y por el otro abandonarme a él, sino que preciso controlarlo, y es en el ejercicio de esta práctica donde se va construyendo mi valentía necesaria. (pág. 78)

Es una cita que a simple vista puede tildarse de autorreferencial, donde el autor recurre en varias ocasiones a “mis temores”, “mi sueño”, “mi lucha”, “mi miedo”, “mi valentía”, pero que en ningún momento da la sensación de un borramiento de proyecto colectivo, que sin dudas tiene que ver con el otro. Seguramente esto está dado en la propia idea de valentía, que proviene del latín *valentia* (fuerza, salud, vigor), derivada del verbo *valere* (ser fuerte). Etimológicamente, distingue la cualidad de quien actúa con fuerza física o mental. Hecho que se relaciona con el otro al ser una virtud social utilizada en defensa de los demás, venciendo los miedos, siendo justos y en búsqueda del bien común. Es decir, el otro como razón de mi valentía, sería simplista y atentaría contra toda posibilidad de pensamiento, la oposición, asumir que el repliegue hacia sí, asume una actitud cobarde. Lejos de esto, el desplazamiento es el mismo, lo que se cambia es la centralidad, donde antes estaba el otro, ahora persiste el “yo”. Y eso responde a la lógica del “sé tú mismo”, “puedes soñarlo, puedes lograrlo”, “hazlo por ti”, “tu futuro, tus reglas”, entre otras que ofrece el mercado y que reafirma lo individual por encima de lo colectivo.

Pero sigamos reflexionando a la luz de Freire (2002):

Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales. (pág. 102)

En esta cita el autor alude a un posicionamiento casi extinto, el maestro, la maestra, el educador, la educadora, como “militante político”, este año en un artículo publicado en la Revista Quaderns D'Animación hacíamos referencia que:

Durante décadas, la educación fue también lugar de militancia, causa y proyecto colectivo. Ser educador/a implicaba una articulación estrecha entre vida personal y vida profesional, sin que ello significara colonizar la escena educativa con el yo, sino sostener una ética común. Hoy esa sinergia parece diluirse. La distancia entre el yo y las razones que sostienen el oficio se amplían. (Bilche, M. 2026, pág. 9)

No se apunta a una militancia partidaria, sino a una mirada que recupere las razones por las que alguna vez decidimos estar ahí, razones que sin lugar a dudas tienen que ver con el otro, a sostener una ética de lo común.

En relación a lo anterior, asistimos a un tiempo en el que es imperiosa la necesidad de hacer de la educación un acto político, y así lo expresa Freire (2002):

No está de más repetir aquí la afirmación, todavía rechazada por mucha gente no obstante su

obviedad: la educación es un acto político. Su no neutralidad exige de la educadora que asuma su identidad política y viva coherentemente su opción progresista, democrática o autoritaria, reaccionaria, aferrada a un pasado, o bien espontaneísta; que se defina por ser democrática o autoritaria. (pág. 107)

Lo que surge de inmediato es la pregunta de qué diría Freire sobre esta actualidad de “retirada”, donde no queda claro ni el autoritarismo, ni lo anfibio, ni lo libertario, ni lo neoliberal. Justamente parece operar lo despolitizado, que sin dudas, es una forma de politizar. Dialogando con lo que propone el autor, quizás -y a modo de hipótesis, osada por cierto- lo que podría aparecer hoy es un espontaneísmo por ausencia de referencia, por negligencia o borramiento, que lejos de inclinarse hacia la libertad, deja al otro al libre albedrío. Y el problema sigue siendo político, porque esa libertad, se vuelve en contra, dice Freire (2002), “El ambiente de permisividad, de vale todo, refuerza las posiciones autoritarias. Por otro lado, el espontaneísmo niega la formación del demócrata, del hombre y de la mujer liberándose en y por la lucha en favor del ideal democrático.”(pág. 107-108)

En la actualidad, recuperar a Freire no supone un ejercicio nostálgico, ni una apelación retórica, sino una necesidad teórica y práctica. Frente a un tiempo en el que la centralidad del “yo” tiende a desdibujar el horizonte colectivo, el pensamiento del educador de Pernambuco vuelve a interpelar el sentido mismo de la tarea educativa como acto político. Esto implica no solo reconocer que la educación no es neutral, sino asumir activamente la responsabilidad de producir condiciones para que las infancias accedan a experiencias que amplíen su mundo. Lejos de un repliegue autorreferencial, la posición freireana exige una presencia comprometida, responsable y respetuosa, capaz de sostener tensiones, de gobernar los propios miedos y de actuar en función de un proyecto que siempre trasciende lo individual. En este sentido, volver a Freire es volver a colocar en el centro la pregunta por el otro, por las condiciones de justicia y por el papel del educador y la educadora como sujetos políticos que, en cada decisión - incluso en las más cotidianas-, delimitan el mundo

posible para las infancias.

En la siguiente cita el autor (1993) sintetiza bastante de lo que se viene diciendo:

Lo que me mueve a ser ético por sobre todo es saber que como la educación es, por su propia naturaleza, directiva y política, yo debo respetar a los educandos, sin jamás negarles mi sueño y mi utopía. Defender una tesis, una posición, estimulando y respetando al mismo tiempo el derecho al discurso contrario, es la mejor forma de enseñar, por un lado, el derecho a tener el deber de “pelear” por nuestras ideas, por nuestros sueños, y no solo aprender la sintaxis del verbo, y por el otro, el respeto mutuo. (pág. 74)

Lectura ética desde Emmanuel Levinas

De la misma forma que a través de Paulo Freire, realizábamos una lectura política del borramiento como educadores y educadoras, a partir de Emmanuel Levinas se propone un camino con énfasis en lo ético, y en cómo esta dimensión se ve afectada cuando el mundo adulto se repliega sobre sí mismo.

El planteo del autor es contundente: la ética no es un conjunto de normas ni una elección deliberada, sino que acontece en la relación con el otro, en el encuentro con su rostro. En este sentido, la acción educativa puede pensarse como una relación de alteridad radical. A propósito, Bárcena y Mélich (2000) sostienen:

...como una relación con el otro -el rostro-, la palabra que viene de fuera, que habla en imperativo y que me demanda una responsabilidad más allá de todo pacto y de todo contrato. La educación, ahora, aparecerá finalmente como una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado, de un extranjero. (pág. 126)

Desde esta perspectiva, la ética nace en la irrupción del otro, un otro que no puede ser reducido a un conjunto de categorías dadas, que desborda toda representación y que, su sola presencia, interpela y exige. La responsabilidad, entonces, no es opcional ni contractual; antecede al yo, lo constituye y lo desacopla. En términos del autor, el sujeto es, antes que nada, rehén del otro, es decir, responsable incluso antes de poder elegir serlo.

Ahora bien, ¿qué ocurre con esta concepción cuando el “yo” ocupa el centro de la escena? Lo que se observa es una inversión de la lógica ética, el otro deja de ser origen de la responsabilidad para convertirse en mera entidad de una relación contractual, se desdibuja incluso el sujeto-objeto de evaluación, intervención o gestión. En este desplazamiento, no solo se debilita la acción educativa, sino que se vacía de su dimensión ética fundamental.

El repliegue del mundo adulto no implica una ausencia ecuánime, sino una transformación profunda de la relación, el niño, la niña, deja de aparecer como rostro que interpela y pasa a ser una presencia intrascendente. Sus historias, sus tiempos, sus necesidades y sus modos de estar en el mundo pierden centralidad, volviéndose aspectos secundarios frente a las prioridades, límites o comodidades del adulto.

Es fundamental señalar que, cuando el educador o la educadora priorizan su propia centralidad, el otro deja de constituir un llamado ético y pasa a ser -en el mejor de los casos- una variable gestionable dentro de un dispositivo. Esta alteración no es menor, implica el pasaje de una ética de la responsabilidad a una lógica del no reconocimiento. Quizás esto permita comprender algo de lo observado en las situaciones iniciales de este artículo, decisiones en las que se reduce el margen de aparición del otro, obturando aquello que, en tanto experiencia, podría irrumpir, acontecer y transformar. En lugar de una apertura hospitalaria -en términos de Levinas- a lo inesperado, se produce un cierre que anticipa, regula y limita, debilitando la potencia educativa del encuentro.

En este sentido, la pregunta ética que se abre tiene que ver con, ¿qué lugar se le concede al otro en la práctica educativa cuando el educador se sitúa en el centro? O, dicho de otro modo, ¿qué queda de la educación cuando se debilita la responsabilidad por el otro?

Levinas (1998) hace referencia que:

El “yo” ético es subjetividad, en la precisa medida en que se postra ante el otro, sacrificando su propia libertad a la más primordial llamada del otro. Para mí la libertad del sujeto no es el primero o más alto valor. La heteronomía de nuestra respuesta al otro humano, [...] precede a la autonomía de nuestra libertad subjetiva. (pág. 211-212)

En este punto, el repliegue del mundo adulto no solo afecta a las infancias, sino que compromete la propia posibilidad de sostenerse como sujeto ético en la acción educativa. Desde esta perspectiva, el borramiento no puede ser leído únicamente como una retirada o un corrimiento del otro, sino como un proceso que reduce la relación misma que constituye al sujeto en tanto humano. Así, lejos de afirmarse en su autonomía, el “yo” se vacía en la medida en que se sustrae de la interpelación ética que lo funda. En este sentido, el repliegue hacia sí no produce mayor consistencia subjetiva, sino una forma de desposesión, dejando de responder al otro, el sujeto pierde aquello que lo define como tal. De este modo, lo que está en juego no es solo la relación educativa, sino la propia posibilidad de lo humano en ella.

Efectos en las infancias: pérdida de mundo

La centralidad del “yo” en educadores y educadoras, como vimos tiene implicancias éticas y políticas en la construcción profesional, también produce efectos concretos en las infancias, particularmente en su relación con el mundo. Es preciso aclarar -si bien ya fue mencionado- que las

niñas y los niños con quienes transitamos los proyectos socioeducativos, en su mayoría han tenido tratos desiguales, por lo que la relación con el mundo se ve resentida fuertemente, y eso conlleva unos esfuerzos mayores y unas renunciaciones impostergables.

Una de las expresiones más visibles de este proceso es la progresiva reducción de experiencias como campamentos, paseos y salidas, instancias que históricamente han funcionado como espacios privilegiados de acceso a la cultura, de construcción de experiencias colectivas y de ampliación del horizonte simbólico, hoy parecen no ocupar un lugar de preponderancia.

En este sentido, no se trata de actividades accesorias ni complementarias, sino de condiciones de posibilidad para la construcción de mundo. Acciones que revisten intencionalidad, planificación y despliegue educativo. A través de ellas, las infancias no solo acceden a bienes culturales, sino que amplían sus modos de percibir, nombrar y habitar la realidad. Su desvanecimiento, implica un empobrecimiento o la anulación de la experiencia y una reducción efectiva de los procesos de democratización cultural.

Desde esta perspectiva, la ausencia o limitación de estas propuestas no puede leerse únicamente en clave organizativa o laboral. Porque dicho sea de paso, muchas de las entrevistas de trabajo, explicitan estas actividades como parte de lo contractual.

Lo que está en juego es la posibilidad de ofrecer a las infancias experiencias que excedan lo inmediato, que interrumpan lo dado y que habiliten unas formas de encuentro con el mundo y con los otros. Cuando estas oportunidades se reducen o desaparecen, también se restringe la posibilidad de construir sentidos, de inscribirse en lo común y de proyectarse más allá de las condiciones de origen.

Así, el repliegue adulto no solo afecta lo educativo y la dimensión ética de la práctica, sino que

incide directamente en cómo se enseña el mundo a las infancias. En este punto, la pregunta ya no es solo por lo que los educadores y educadoras hacen o dejan de hacer, sino por el tipo de mundo que se clausura a través de esas decisiones.

Hacia una reconfiguración del rol: entre lo político y lo ético

Llegando a este punto podemos decir que frente a este escenario, la cuestión no es simplemente constatar y diagnosticar el repliegue del mundo adulto, sino abrir la posibilidad de reconfigurar el rol del educador y la educadora en clave política y ética. Lejos del lamento de que “todo tiempo pasado fue mejor”, asumiendo la mirada crítica que interpela los distintos momentos históricos, el desafío consiste en recuperar una presencia que, sin imponerse -como en la sociedad disciplinar-, no se retire.

En este sentido, se vuelve fundamental reinscribir al educador y la educadora, como sujetos políticos, en tanto capaz de tomar posición frente al mundo y de asumir que toda práctica educativa implica una forma de intervención en lo común. Pero, al mismo tiempo, esta dimensión política solo adquiere sentido si se sostiene en una ética de la responsabilidad por el otro, una disposición a dejarse interpelar, a responder, a no sustraerse de la relación. A retomar la militancia, es decir, asumir el rol político y ético que conlleva el acto educativo del cual somos parte fundamental.

No se trata, entonces, de volver a formas pasadas, ni recetas “mágicas”, sino de salir del repliegue del yo para habitar una posición comprometida. Esto implica asumir decisiones que no siempre resultan cómodas, que exigen esfuerzo, negociación y, en ocasiones conflicto; pero que tienen como horizonte la ampliación del mundo de las infancias.

Recuperar esta posición supone reconocer que cada propuesta, cada salida, cada experiencia compartida, no es un apéndice, sino una toma de posición, una forma de decir qué mundo vale la

pena ser ofrecido. En este marco, el educador y la educadora no son sólo gestores de lo posible, sino habilitadores del devenir.

Desde esta perspectiva, reconfigurar el rol no implica agregar tareas, sino transformar la mirada y el posicionamiento, volver a instalar al otro en el centro sin remplazarlo, sostener la responsabilidad sin diluirse, y construir prácticas que, aun en contextos

adversos, mantengan abierta la posibilidad de un mundo más amplio, más justo y más compartido. Educar, en este sentido, no es gestionar trayectorias, sino sostener -con otros- la posibilidad de que haya mundo.

A modo de cierre: sostener la posibilidad de mundo

No es menor mencionar el día en que lo conocí, era mi primer o segundo día de trabajo. Recuerdo llegué temprano y Matías ya estaba esperando en la puerta, al llegar nos pusimos a conversar, bastó de un rato para que él expresara varios “no”, desde una postura bastante negativa. Me adelantaba en mayo que:- vos no me vas a dejar ir al campamento, que era en diciembre. (Bilche, 2012, pág. 48)

Al principio de este artículo se presentaban cuatro situaciones que de alguna manera tensaban una realidad que nos preocupa y ocupa, de ahí que se despliegan en consonancia con Freire y Levinas dos marcos conceptuales que reaviven discusiones necesarias. En esa línea, también es pertinente traer a escena aquellas experiencias contenedoras de posicionamientos políticos y éticos, que puedan reafirmar o poner un manto de optimismo a una actualidad signada por el malestar.

Por otra parte, siempre es potencia incluir experiencias desde la práctica –que sin dejar de ser teóricas-, que lejos de proponer a un camino a seguir, provoque una reflexión que sugiera a un

camino propio a seguir. De eso se trata compartir la experiencia con Matías, experiencia que formó parte de mi trabajo de grado para obtención del título como educador social en el 2012 y que a partir de escribir este artículo volví a consultarlo.

La experiencia con Matías permite situar, en un plano concreto, muchas de las cuestiones que se ha intentado problematizar. Allí donde predominaban lecturas centradas en la conducta, la negatividad o la imposibilidad, la decisión de sostener una relación educativa desde la confianza, la presencia y la apertura, habilitó otra cosa, no solo aspectos en el niño, sino una reconfiguración del vínculo y del lugar del educador -en este caso-. Lejos de confirmar diagnósticos o anticipar destinos, la experiencia mostró que aquello que aparece como resistencia o dificultad puede leerse también como demanda. En este caso, una demanda clara: la necesidad de que alguien confíe. Y es precisamente en la respuesta a esa demanda -no desde el control ni desde el repliegue, sino desde una presencia sostenida- donde se abre la posibilidad de un proceso educativo.

Las salidas, los paseos, el campamento, las conversaciones, el trabajo con la familia y la escuela, no fueron elementos accesorios, sino condiciones que hicieron posible esa transformación. Allí se jugó, de manera concreta la ampliación del mundo, la posibilidad de salir del barrio, de encontrarse con otros, de construir nuevas referencias, de inscribirse en tramas más amplias. En este sentido, la experiencia no hace más que reafirmar lo planteado a lo largo del artículo, reducir estas oportunidades no es un dato menor, sino una forma de limitar las condiciones mismas de la experiencia y, con ello, del desarrollo subjetivo y social.

Pero quizás uno de los aspectos más relevantes sea que esta transformación no ocurrió sin afectar también a los adultos involucrados. La experiencia exigió revisar miradas, suspender certezas, habilitar preguntas y sostener decisiones que no siempre eran las más cómodas. En este punto, se vuelve evidente que la relación educativa, cuando es tal, no deja intacto a ninguno de los que participan en ella.

Así, lo que la experiencia con Matías permite pensar no es una excepción, sino una posibilidad, de una práctica educativa que, enmarcada entre lo político y lo ético, se rehúse a clausurar al otro y, en ese gesto, también se declina de clausurarse a sí misma. Una práctica que no se repliega, que no administra únicamente lo dado, sino que se arriesga a habilitar lo que aún no está.

En definitiva, si como se ha planteado, educar implica sostener una relación con el otro que nos constituye y nos obliga, y si esa relación se juega también en las oportunidades concretas de acceso al mundo, entonces el desafío no es menor. Se trata de decidir, una y otra vez, si la práctica educativa será un espacio de cierre o de apertura.

Finalmente comentar que hace poco por redes sociales me comuniqué con Matías y más allá de su derrotero de vida, pasó muy poco rato para que aparecieran en el recuerdo las aventuras de los campamentos, los lobos, la playa y una montaña -que recuerda cómo- muy grande -sin ánimo de discutir, son barrancos-, pero lo más relevante, es que reconoce la posibilidad de ir a los paseos y de disfrutar de los campamentos. Y claramente la experiencia con Matías, trasciende, porque en última instancia, no se trata solo de intervenir en trayectorias individuales, sino de sostener -con otros- la posibilidad de que haya mundo.

Referencias

- Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad. Madrid: Paidós
- Bilche, M. (2012). Aporte de las redes sociales a las prácticas socio-educativas. [Monografía de grado, Centro de Formación y Estudios INAU, Montevideo]
- Bilche, M. (2026). Estar sin estar. Diálogo pedagógico a partir de una escena poética. En: <http://quadernsanimacio.net> n° 43, Enero 2026; ISSN: 1698-4404
- Foucault, M. (2002). “Vigilar y Castigar”. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Montevideo: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). Pedagogía de la esperanza. México: Ed. Siglo XXI
- Freire, P. (1998). Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI
- Levinas, E. (1998). Ética del infinito, en la paradoja Europea. Barcelona: Tusquets

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Bilche, M. (2026), Cuando los educadores y las educadoras se borran: infancia sin mundo y responsabilidad en fuga. En: <http://quadernsanimacio.net> n° 44, Julio 2026; ISSN: 1698-4404