

CONVIVIR. PENSAR PRÁTICAS EDUCATIVAS CON DELIGNY.

Conviver. Pensar práticas educativas com Deligny.

Living together. Thinking about educational practices with Deligny.

Marcelo Morales Pignatta 

RESUMEN

Leemos con desconfianza todo texto escrito en tono conclusivo, de cierre, sobre la educación y más aún, si sobre Deligny se trata. Es que justamente, si hay algo a lo que él se resiste es a dejar de *errar*, de vagar y detenerse. Sin embargo, esto nos alienta en nuestro proyecto, o mejor aún, nuestra *iniciativa*, que es retomar algunas trazas pedagógicas que no están presentes (o que no lo están con relevancia suficiente), en las discusiones actuales sobre pedagogía, y en particular, de aquella pedagogía que no se agota dentro de la escuela. Este artículo, que se desprende y dialoga con un trabajo mayor acerca de la formación de educadores sociales en Uruguay y ciertas exageraciones que conlleva su integración a la lógica académica. Pretende tomar algunas de las ideas de Deligny en diálogo con lo que implica asumir una posición de educador y educadora social comprometida en el trabajo cotidiano.

Palabras Clave: Práctica educativa; pedagogía social; educación social

RESUMO

Lemos com desconfiança qualquer texto escrito em tom conclusivo, de encerramento, sobre educação e, mais ainda, se se trata de Deligny. É que, justamente, se há algo a que ele se resiste é deixar de errar, de vagar e de parar. No entanto, isso encoraja-nos no nosso projeto, ou melhor ainda, na nossa iniciativa, que é retomar alguns traços pedagógicos que não estão presentes (ou que não estão com relevância suficiente) nas discussões atuais sobre pedagogia e, em particular, daquela pedagogia que não se esgota dentro da escola. Este artigo, que se destaca e dialoga com um trabalho maior sobre a formação

de educadores sociais no Uruguai e certas exageros que sua integração à lógica académica acarreta. Pretende retomar algumas das ideias de Deligny em diálogo com o que implica assumir uma posição de educador e educadora social comprometido no trabalho cotidiano.

Palavras-chave: Prática educativa, pedagogia social, educação social.

ABSTRACT

We read with suspicion any text written in a conclusive, definitive tone about education, and even more so when it comes to Deligny. The fact is that if there is one thing he resists, it is to stop making mistakes, wandering, and pausing. However, this encourages us in our project, or better yet, our initiative, which is to revisit some pedagogical traces that are not present (or are not sufficiently relevant) in current discussions on pedagogy, and in particular, that pedagogy that is not exhausted within the school. This article, which is based on and dialogues with a larger work on the formation of social educators in Uruguay and certain exaggerations that their integration into academic logic entails, aims to take up some of Deligny's ideas in dialogue with what it means to assume the position of a social educator committed to daily work.

Keywords: Educational practice; social pedagogy; social education.

Convivir. Pensar una práctica educativa con Deligny

La lectura de Deligny obliga a especificar algunos trazos, errancias, y sacar del repertorio de ideas preconcebidas. Muchas son las capas superpuestas y las bifurcaciones, las metáforas y los aforismos que abren sentidos diferentes en cada lectura, los conceptos o palabras que dan cuenta de búsquedas no acabadas, aún vigentes, como para pretender en un somero acercamiento, dar cuenta de su obra (y horror, de su pensamiento) en estas palabras.

Se trata, desde luego, por nuestra parte, de una buena dosis de prejuicio para el cual he encontrado este infinitivo de *descrear*, lo cual puede querer decir esquivar las creencias, sobre todo las más extendidas, o crear algo más que lo que tiene lugar. (Deligny, 2009, pág. 89)

Leemos con desconfianza todo texto escrito en tono conclusivo, de cierre sobre la educación y más aún, si sobre Deligny se trata. Si hay algo a lo que él se resiste es a dejar de errar, detenerse y volver a vagar. Esto nos alienta

en nuestro proyecto, o mejor aún, en nuestra *iniciativa*, que es retomar algunas trazas pedagógicas que no están presentes (o que no lo están con relevancia suficiente), en las discusiones actuales sobre pedagogía, y en particular, de aquella pedagogía que no piensa solo dentro de la escuela.

Este artículo se inscribe en una serie de reflexiones acerca de la formación de educadores sociales en Uruguay y el proceso de transformación que viene sufriendo en su integración a la lógica académica (Díaz Puppato, Morales Pignatta, & Ribó Bastián, 2020; Morales Pignatta, 2017 y 2019; Díaz Puppato & Morales Pignatta, 2024, entre otros). Pretende tomar algunas de las ideas centrales de Deligny y colocarlas en diálogo con lo que implica asumir una posición de educadora social y de educador social comprometidos en el trabajo cotidiano.

Sucede

Este diario se escribe a partir de lo que me sucede.
(Deligny, 2015 a, pág. 229)

Las palabras de Deligny, lo que nos sucede en este caso, sus palabras escritas, se vuelven una topografía de la que resulta difícil escapar y a la vez imposible quedarse. El desafío que nos propone a los educadores es escapar de la cotidianidad de las propuestas educativas en las que trabajamos, o como los llama el autor, de los *lugares de vida*, para pensar, tomar distancia.

En francés suceder y llegar corresponden a un mismo verbo: *arriver*. Es así que, lo que *le sucede* a Deligny, también podría pensarse como lo que *le llega*. Y sin dudas este doble sentido está presente para él, más allá de traducciones cuidadosas como la realizada por Sebastián Puente en “*Lo arácnido y otros textos*” (Deligny, 2015 a) que, aclarando esta coincidencia se esfuerza por interpretar cuando el autor lo utiliza en uno u otro sentido, no podemos dejar de pensar que lo que *le sucede* a Deligny es justamente lo que *le llega*.

Me sucede verlo.

Me sucede ver las imágenes filmadas.

Me llega lo que unos y otros de los que viven en las áreas de residencia dicen cuando pasan por aquí.

Me llegan libros que me traen o envían.

Me sucede escuchar la radio y por ende ecos de lo que se dice.

Me llegan ecos de lo que escribí.
me suceden también los parientes de los niños “autistas” que
vienen a una estadía a esta red de aquí y vuelven a partir.

(Deligny, 2015 a, pág. 230)

Podríamos leer exactamente al revés en la opción de traducción este párrafo, es decir, cambiando “sucede” por “llega” y viceversa, y no estaríamos faltando al sentido, lo que le llega y sucede son cosas que no pueden separarse quirúrgicamente, y que en francés confluyen sabiamente en un mismo verbo. En español, arribar, la palabra más parecida, solo conserva la acepción de llegar, siendo rara su utilización para una persona en particular, sino más bien a grupos, en ómnibus, trenes, embarcaciones o aviones. Se puede arribar a conclusiones, cual si fuera un lugar y nosotros un grupo embarcado, imagen que no es de todo desafortunada, sobre todo navegando en Deligny.

En español, sucede, es que una cosa se vuelva realidad en este momento, ahora, pero es también aquello que ocurre más allá del presente, lo que viene después. Resulta sugerente esta ida y vuelta entre dos lenguas, donde la pedagogía siempre tiene la mirada puesta en el futuro, para el autor, se trata de que quienes nos suceden puedan favorecerse de nosotros: “Donde se ve que el último en llegar saca provecho de sus predecesores.” (Deligny, 2015 a, pág. 19). Esta frase (que aquí sacamos un poco de contexto) condensa uno de los propósitos que tiene la educación para el autor, que los que llegan saquen provecho de los que estaban, en eso se condensa, consiste, una práctica educativa como tal.

La educación debería poner a disposición de los otros todo lo que tenemos, para que lo aprovechen, para que saquen provecho, para su beneficio. Igualmente, no resulta sencillo encontrar referencias directas o explícitas del autor a estas cuestiones, que se escabullen apenas sugeridas en juegos de palabras e imágenes, de entre los ojos del lector. Así es que, respetando el pensamiento de Deligny, quizás nos aventuremos un poco más allá de los límites que marcan las palabras escritas, para aventurar algo de lo que intentan decirnos hoy.

Lo que “le *sucede-llega*” al autor es punto de palanca de su pensamiento, su discurso nos recuerda insistentemente las condiciones en que se produjo, las referencias a anécdotas o situaciones cotidianas, contexto social y político,

referencias continuas al diccionario o a lecturas que estaba realizando en ese momento, sitúan sus textos como un co-producción, siempre escritos con otros, a partir de otros y además, situados, embarrados (por esto de tener los pies no sobre sino muy metidos en la tierra).

En el momento me sorprendí, pero repensándolo, me pareció comprender que un intelectual, además de que suele sufrir de un exceso de cultura, está privado, separado, carenciado, de algo muy importante y que voy a llamar *topos* [...] Y la escalada de las convicciones opuestas importa poco en comparación con ese *topos*, es decir, desde *dónde* se habla adquiere prioridad sobre el “eso de lo que” uno habla [Cursiva y comillas del autor]. (Deligny, 2015 a, pág. 175)

En estos pasajes la crítica a los intelectuales, de quienes toma distancia, redondea esta idea de que el pensamiento sin el barro resulta en una especie de exageración, los califica recurriendo al diccionario y con cierto desdén, como a aquellos en que la “inteligencia tiene una participación predominante o excesiva”.(Deligny, 2015 a, pág. 173). En todo caso se trata de una crítica a una idea de intelectual o a algunos en particular, ya que, mal que le pese al autor, difícil sería no colocarlo bajo este epíteto, claro que es del tipo de los que se embarran. En un tiempo diferente al que escribimos el párrafo anterior, encontramos lo que el autor nos contestaría:

Si me preguntaran por qué no soy uno, un intelectual, no tendría más que remitirme a lo que dice Paul Valéry. Además de que tengo lugar, que es el lugar de una tentativa, mientras que “el oficio de los intelectuales consiste en remover todas las cosas bajo sus signos, nombres o símbolos, sin el contrapeso de los actos reales”, lo mío, de “oficio”, consiste en vivir cerca de niños cuyos actos, pienso, no son más que real(es). (Deligny, 2015 a, pág. 77)

Tentativa

Nos ocupa desde hace mucho tiempo el desafío de concebir unas prácticas educativas que se conecten con el futuro que desean, que haga túneles, pasadizos o puentes, a un modo de pensar muy atado a la dimensión cronos del tiempo. Una exageración en la que incurrimos, es el intento de conjurar las dimensiones del tiempo y encontrar cadenas causales que nos conduzcan hacia lo esperado en una forma casi mecánica, lo que condensamos

en un proyecto. Esto no resulta una exageración para las profesiones que encuentran su sustento en ciencias exactas, pero claramente lo es para los educadores. La idea de tentativa nos coloca en una clave diferente a la de pensar en términos de proyecto.

Es que la *tentativa* está más cerca de la obra de arte que de cualquier otra cosa. Para el que pretende crear, hace falta apartarse del “hacer como”. (Deligny, 2015 a, pág. 160)

[...] en tanto que conductor de tentativas, tenía otro sentido que se desarrollaba, se afinaba, un sentido que puede llamarse el sentido del momento, pues una tentativa es algo muy precario, del orden de lo que pasa con la seta en el mundo vegetal. (Deligny, 2015 a, pág. 161)

Esta preocupación por el rol del intelectual lleva al autor a reflexionar sobre el modo en que los educadores pensamos y llevamos adelante nuestras acciones, percibiendo que resulta difícil sino imposible (y claramente indeseable) circunscribirlas a otros modos de hacer de lo humano, por ejemplo, en la producción material. Su experiencia con niños autistas le permitió conectarse con un modo de ser que describe como *por fuera del lenguaje* donde la intención del hacer no parece ir más allá del propio hacer.

El pensamiento etológico del autor, lo lleva a percibir que este hacer, principalmente las caminatas que los niños emprenden en forma casi permanente por diferentes espacios, repitiendo patrones, prefiriendo unos trayectos a otros son alimentados por el azar y la búsqueda. También incluye los trayectos de los educadores, él mismo incluido:

Además, es muy probable que los trayectos del vagar más tenaces se hayan llevado a cabo de una manera completamente inconsciente, inscribiéndose como recuerdo solamente en caso de haber hallado la ocasión que se convertía en justificación. Dicho de otra manera, el aspecto no obstante esencial de esos trayectos del vagar -puesto que se trata de la búsqueda del azar-tambalea en la noche del olvido total. (Deligny, 2015 a, pág. 24)

Una búsqueda del azar en el vagar, de la posibilidad de que la ocasión le dé sentido al trayecto y no al revés, que se hagan trayectos para producir ocasiones. Resulta difícil no pensar que, la ocasión es *causa* del trayecto, que lo *sucede*. Solemos pensar que lo que ocurre después es en alguna medida, causa de lo anterior. Deligny se esfuerza en desarmar esta forma de pensar, la que

acusa de caer en una sobrevaloración del proyecto pensado. Permítasenos incorporar una cita extensa donde el autor comienza a plantearse estas cuestiones, que además nos acerca a su modo particular de escritura:

Que el actuar instintivo se despliega a menudo “en el vacío”, parece ser para Karl von Frisch uno de los criterios que le permiten suponer que el actuar observado es innato; y por más que diga que para un animal “pensar” no siempre es la mejor manera de llevar adelante un emprendimiento, no por ello deja de concluir que si una “labor” totalmente rudimentaria es llevada a buen puerto -por ejemplo, por un chimpancé que apila algunas cajas para alcanzar una banana colgada en el techo-, esta labor, por incierta que sea y mal hecha que esté se ubica en un nivel superior de una obra maestra de arquitectura como la tela de araña, pues ésta solo es, a pesar de todo, el fruto de un instinto innato. [...] Este “nivel superior” del más ínfimo proyecto pensado -aunque más no fuera apilar tres cajas para alcanzar una banana colgada- resume muy bien la condición del hombre, sin duda porque ve en él la condición de su autonomía. [comillas del autor](Deligny, 2015 a, pág. 32)

El *proyecto pensado* se coloca siempre por encima en la valoración que las cuestiones realizadas por cuestiones innatas. El acceso a este nivel superior que implica el *proyecto pensado*, no es gratuito para el autor, sino que nos cobra un precio: la imposibilidad de un actuar sin proyecto, tan potente en su producción, como puede verse en la tela de las arañas. La utilidad de las cosas y las acciones ha servido como vara de medida de su valor, y de esto deviene que el *proyecto pensado* sea entendido como el nivel superior del pensamiento.

Para Deligny lo real está por encima de todo, luego (re)conocer redes, trazos y a partir de ahí cabe el intento, la tentativa que es la clave de su pedagogía. Algo de como el autor concibe el hacer pedagógico, queda sugerido en el inicio del texto *La tentativa* (1975):

En julio de 1967 se daba comienzo a esa iniciativa que persiste desde entonces: vivir en “presencias próximas” de un chico autista, mutista, sin demasiadas ideas preconcebidas, más que el proyecto de sacarlo de los “saberes” al acecho elaboran, difunden, decretan y vulgarizan a propósito de esos chicos, “psicópatas graves, ineducables, irrecuperables” por repetir los términos de los profesores expertos que han observado durante meses a ese chico entre otros en La Salpêtrière [Antiguo hospital psiquiátrico de París] y otros lugares previstos a tal fin. Al acecho, aquel chico ladraba; así puede llamarse la onomatopeya que tosía, por todo lenguaje. [comillas del autor](Deligny, 2009, pág. 45)

Lo que se propone es *vivir en presencias próximas*, no está pensando en ciertos efectos de largo plazo de sus prácticas, en una metodología de trabajo, es la proximidad en la vida la clave para Deligny desde una mirada que intenta despojarse (también) de lenguaje, o al menos de lenguaje que encierra y encasilla.

[...] esta vez se trataba, a partir de la vacante del lenguaje vivida por aquellos niños, de intentar ver hasta dónde nos instituye el uso inveterado de un lenguaje que nos hace lo que somos, dicho de otro modo, considerar el lenguaje a partir de la “posición” de un niño mutista tal como puede “verse” la justicia “desde la ventana” de un niño delincuente. (Deligny, 2009, pág. 21)

La preocupación por la posición, los desplazamientos, las continuas metáforas, van trazando una forma de pensamiento del autor sumamente geográfica, cartográfica, topológica. La construcción de mapas y cartografías de los desplazamientos de los niños en los lugares de vida, constituían una fuente para su pensamiento, un modo de volver *lenguaje* el actuar, que como pasa con la araña para Deligny, es un actuar sin proyecto. Por eso el uso de la palabra tentativa insiste en el carácter experimental de las acciones, que priorizan el proceso por sobre el resultado, enfatiza en la invención más que en la finalización (Deligny, 2009, pág. 135).

De ahí también que las instituciones que crea dejan sus aberturas al descubierto, más que intentar el diseño de una maquinaria acabada, Deligny prefiere utilizar la imagen de una balsa, algo precario y temporal, con agujeros:

Una balsa, ya sabéis como está hecha: hay unos troncos de madera atados entre ellos de tal forma que quedan bastante sueltos, de modo que cuando le caen encima montañas de agua, el agua pasa a través de los troncos separados. Por eso una balsa no es un esquife. Dicho de otro modo: nosotros no retenemos las preguntas. Nuestra libertad relativa procede de esta estructura rudimentaria, y yo creo que quienes la concibieron -me refiero a la balsa- lo hicieron lo mejor que pudieron, cuando de hecho no estaban en condiciones de construir una embarcación. Cuando llueven las interrogantes, nosotros no cerramos filas -no juntamos los troncos- para constituir una plataforma bien concertada. Muy al contrario. Del proyecto solo retenemos lo que nos vincula a él. Podéis ver así la importancia primordial de los vínculos y del modo de atadura, y de la distancia que los troncos pueden tener entre sí. El vínculo tiene que ser lo bastante suelto y que no se suelte. [Le Croireer le Craindre, 1978] (Deligny, 2009, pág. 43)

El proyecto pensado plantea Deligny (2013), es injustamente colocado en un nivel superior de la acción. El acceso a este nivel, advierte, parece cobrar un precio demasiado alto: “[...] podría ser que esa obstinación del hombre-que-somos en querer conocer y reconocer solo la existencia y el valor del proyecto pensado nos haga divagar, es decir, abandonar el camino arácnido” (2015, pág 39). El camino arácnido estaría dado por la posibilidad de actuar sin proyecto, ya que la tela de la araña según este autor, no responde a un querer hacer, sino a un hacer que es innato.

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

Vagabundo

Nos pusimos en busca de
lo que podía faltarnos
hacernos falta
y gravemente
para que ese nosotros de ahí
de personas conjugadas
sea
a sus ojos
inexistente.
(Deligny, 2009, pág. 73)

Que el educador, ante todo, exista a los ojos del otro. La lucha contra la indiferencia del otro adquiere un sentido radical en el trabajo de Deligny, dado también por la situación planteada, el trabajo con niños autistas. Pero la palabra clave es *búsqueda*, el educador es alguien que busca. Y no busca cualquier cosa, busca lo que le falta para hacerse visible a los ojos del otro, para con el otro poder constituir un *nosotros*. Nosotros, más que uno, distinto que uno, yo y otros más, asociados en algo que se nos vuelve común. La constitución de un *nosotros* entre los educadores y los niños y jóvenes era central para Deligny, eso

requería que los educadores salieran a buscar, pero no como quien sabe exactamente lo que busca y donde podría estar, sino como alguien que busca algo que no sabe lo que es, que le falta, por eso mismo, explora, observa, deambula, se convierte en vagabundo. Es un buscar que se vuelve vagar.

Esto nos requiere a los educadores “*cambiar el porte de nuestra mirada -esa mirada que viene y va de sí*”.(Deligny, 2015 a, pág. 134) *Porte*, nos aclara el traductor Sebastián Puente, es la palabra elegida para traducir del francés *portée*, lo cual mantiene alguno de sus sentidos principales, pero pierde otros. El *porte* de la mirada refiere, por un lado, a la mirada que uno lleva consigo, carga, lo que claramente sugiere que el educador tiene que buscar una mirada otra, otra forma de mirar al otro. Pero en francés, *portée* tiene también el sentido de alcance, de área de influencia, tiene que ampliar su mayor alcance, ser comprensiva del contexto y de las situaciones en que se producen las cosas, una mirada atenta que perciba las variaciones, los detalles, las ocasiones.

Sucede a menudo que pasan a verme para hacerme decir un poco más a propósito de nuestra empresa. No por ello abandono mi mesa. Me vuelvo hacia los pasantes y suelo golpetear aquí o allá sobre esa superficie atestada. Un día que golpeteaba a propósito de ya no sé qué sorpresa surgida de esas líneas de errancia que trazamos escrupulosamente, pasaba por ahí aquel que más claramente me enseña sobre lo que cuento y que tenía entonces quince años, autista -pero parece que esa palabra pierde su fama, no importa, se encontrarán otras-. Se va, prestamente, y reaparece algunos cuartos de hora después para venir a poner un montón de barro sobre mi propia mesa, o muy lejos de donde ese golpetear había tenido lugar. He allí el acontecimiento, del cual uno puede pensar que se asemeja mucho a otro que hubiera consistido que el pibe venga a cagar ahí, justo en el medio del medio. Eso sería olvidar las manos y, al mismo tiempo, un buen pedazo del resto

Había gente, y qué pretenden ustedes que hiciera sino palpar el pequeño montón de barro con la máscara del reconocimiento benevolente en el rostro, es muy probable que sin la mirada de “uno”, no hubiera manoseado lo que evocaba más la inmundicia que la ofrenda. Nunca hay que perder la cara donde UNO SE/ME mira. Ahora bien, había ahí, en la ganga de tierra y de cenizas húmedas, lo que en arqueología se llama un hallazgo: todos los pedazos de un cenicero de arcilla que, cuatro años antes, se pavoneaba ahí donde mis dedos habían golpeado la mesa. (Deligny, 2015 a, pág. 141)

Deligny introduce esta escena para ilustrar otras cuestiones, algunas que hemos tratado antes como la cuestión de la tentativa, o de un actuar sin

proyecto, como este caso, el golpeteo de sus dedos en la mesa, que por una vez provocó en el joven una reacción que da cuenta de una relación. El golpeteo en la mesa, nada tenía que ver con el joven que ni siquiera tendría que haber estado allí, era un gesto sin objetivo, mecánico, lo que no impide que tenga sus efectos, por demás interesantes, sobre todo si hay alguien capaz de mirarlos.

El relato continúa extendiéndose sobre el camino que había seguido el cenicero desde romperse hasta quedar enterrado entre tierra y cenizas en el jardín, pero la cuestión que queremos resaltar ya ha quedado clara, la mirada sobre el montón de tierra sobre la mesa, en forma fortuita quizás dada la presencia de más gente, resultó ampliada. Había algo más allá de la inmundicia en este gesto, que la interpretación rápida del educador habría borrado con una limpieza rápida o unas palabras de reproche. La mirada del educador proyecta, es decir, carga de intención unas acciones, les da un alcance, muchas veces más allá de lo querido. Para Deligny este punto era una alerta permanente, ya que para él las acciones de los autistas no responden necesariamente a un querer hacer. Más allá de su situación particular de trabajo, este sentido que otorga al porte de la mirada del educador nos resulta muy relevante; como educadores, no deberíamos significar las acciones de los otros en forma inmediata e irreflexiva.

El porte de la mirada amplió su alcance y se muestra además en su tercera acepción del término en francés: portar en tanto que sostiene, el apoyo que brinda. El porte de la mirada abre una exigencia de trabajo a los educadores consigo mismo, el desafío de pensar sobre la mirada que portamos, la que proyectamos y la mirada como sostén o apoyo del otro. Esto siempre recordando que es una mirada que se produce en el vagar, en la búsqueda de la construcción de un nosotros, donde lo que falta, falta en mi como educador y no es una falla o carencia del otro.

Esto nos recuerda otro autor que da pistas acerca de los límites que impone pensar la educación (y la acción de los educadores) supeditada a la moral de su época. Para Bernfeld (1975), la educación es inevitablemente reflejo de su época, y por ende, al educador que se preocupa por la construcción de un mundo más justo le toca en buena medida ponerse en contra de la sociedad. He ahí un doble juego por demás exigente: asumir el lugar social asignado como

educador y hacerlo desde una postura crítica que toma distancia de la sociedad que delegó tal responsabilidad.

Si bien lo plantea como uno de los límites de la educación, también resulta -aunque pareciera contradictorio-, que el educador es una de las apuestas que Bernfeld reafirma en su afán de construir propuestas educativas exitosas, no concibe que la práctica educativa pueda desarrollarse sino en estrecha conexión con quien la lleva adelante, en forma personal, más allá de las metodologías (Morales Pignatta, *Influencia y chocolate. Bernfeld para pensar la relación educativa desde la pedagogía social*, 2019, pág. 116)

Esto implica una exigencia que también advierte Deligny: el trabajo del educador consigo mismo. No es posible mantener una mirada así, si no se cuenta con un acervo que permita poner en perspectiva lo que sucede, rehusando el atajo que propone la moral. Son muchas las escenas ilustran la posición del autor en cuanto a lo que dictaría la moral de la época, priorizando en su respuesta algo del cuidado del otro a pesar de la mirada reprobatoria de lo social. Creemos que resulta interesante tomar un pequeño desvío (o pasadizo quizás) al desarrollo que venimos realizando y adentrarnos al menos, en dos de ellas.

Dos inspectores se enjugan la frente. Entre ellos, un muchacho con una gran caja de madera bajo el brazo, llenada a toda prisa y todavía entreabierta. No dice nada. Su ropa huele a caballeriza.

- Este -dice un inspector- nos ha hecho correr. Es fácil ocultarse en un circo.

Miro los papeles que me entregan. Al joven I. L., aquí presente, lo han perseguido (y atrapado) por un delito cometido hace dos años. Infracción a la policía ferroviaria. Recogía carbón de las escorias de la vía férrea.

Una llamada telefónica: es el director del circo que está instalado hace ocho días en una plaza de Lille:

- Lo necesito... cuida los ponis... los cuida admirablemente....

- ¿Desde cuándo?

- Desde hace más de seis meses, señor director -no digo nada: el otro solo escucha mi coz y quiere convencerme-. Los ponis se han acostumbrado y, además, participa en el espectáculo...

- Venga a buscarlo. Traiga por lo menos unas cien entradas gratuitas...

Le digo al muchacho:

- Ha llamado uno de tus ponis. Todos los ponis se niegan a actuar si no regresas.

Evidentemente el muchacho no me cree. Pero hay lágrimas en sus ojos.

Les digo a los inspectores que partan de inmediato si no quieren asistir a un acontecimiento que les pesará dolorosamente en su conciencia profesional.

- ¿Qué? -preguntan desconfiados.

- Creo que estará en el circo antes que ustedes hayan vuelto a la comisaría.

Sudores retrospectivos en las sienes del más viejo de los dos funcionarios.

(Deligny, 2015 b, pág. 85)

El autor relata una forma de actuar que no se rige directamente por la ley, sino que coloca en la balanza los efectos que tienen las decisiones (legales o no) sobre el otro, que siempre está en situación desventajosa. Imaginar una situación como esta y enfrentar (más aún en esa época) a dos representantes de la ley hace que nos sintamos al menos incómodos. Nos impresiona la capacidad de Deligny para situarse en la escena y con calma sopesar las diferentes opciones. Es claro que la moral no da opciones frente a la situación narrada, por inocente que pueda ser el delito, pero asumir una posición ética, que da cuenta de qué es lo mejor que puedo pensar para el otro y que, en última instancia, lo es también para lo social en sentido amplio, no es nada sencillo.

Loa cuatro que llegaron de prisión anoche están en mi despacho esta mañana. Los cuatro.

Una vez instalados en sus habitaciones, en sus camas, recién vestidos con el pijama de la casa, continuaron, como lo hacían en la celda, con el concurso cotidiano de masturbación. Cuatro puntos para quien terminara primero, tres al segundo, etc. Algo como los seis días que durarían desde hace más de un mes, una verdadera maratón puesto que, cuando les pregunté “¿quién ha quedado primero?” el más fuerte me respondió:

- ¿En qué? ¿En la general?

- Asentí.

- Yo. Con ciento cinco puntos.

- ¿Y anoche?

Señaló a un pequeño de pelo rizado que dudaba visiblemente entre la vergüenza y el orgullo.

- Él.

Yo: - El cambio de pista sin duda.

¿Qué otra cosa podía decir?

- Me gustaría que dejaseis en paz vuestras herramientas. Continuaremos la competición con naipes.

- ¡Ah! -contestaron-. ¿Podemos jugar a las cartas aquí después de las cinco?

De nuevo muestra esta escena lo fútil que resultaría una respuesta basada en la moral y las buenas costumbres de la época. Por eso su propuesta

precisa de educadores que no disparen su respuesta en forma instantánea, capaces de aprender, al decir del autor, a no decir nada, a no ser impulsivos (2015, pág. 80).

Esta cuestión de la mirada se relaciona también con el gusto de Deligny por el cine, y en particular, por su innovadora idea de incorporar una cámara en el trabajo cotidiano como instrumento pedagógico. Trabajó con varios directores de cine, filmando y editando sucesos de la vida cotidiana de los lugares que dirigía, con la idea de poder reflejar el *punto de ver* de los niños y jóvenes. Vemos en esta preocupación un gesto de reconocimiento profundo por el otro (y si nos permiten, por su otredad), que intenta desplazarse de las atribuciones de falta y de carencia para relacionarse desde lo que hay, desde quienes están allí.

Se diría que, en el aire de la época, y en los países ricos, se amplifica, respecto de los niños, una ola enorme de comprensión. Siempre que utilizo una palabra voy a ver en el diccionario. Comprensión: “facultad de abrazar a través del pensamiento la totalidad de las ideas que un signo representa”. A decir verdad, no esperaba tanto, aunque todo recurso al diccionario se revele a menudo rico en hallazgos. (Deligny, 2015 a, pág. 165)

No es un reconocimiento para comprender al otro, lo que para el autor implica “*semejantizarlo*”, o sea, reducirlo a algo ya conocido que resulta como modelo, es en algún sentido la renuncia a tener un proyecto para el otro para sostener la posibilidad de hacer juntos una tentativa.

Un poco cansados de estos excesos de comprensión con los cuales era flagrante que el niño ya no podía más, ser comprendido, y entonces lo que salía a la luz era lo insoportable, comenzamos a pensar que *topos* podía ser el lugar del resto, es decir de lo que parece refractario a la comprensión que, no lo olvidemos, bajo el manto del abrazo, nos habla de esas ideas que un signo representa. Decir que la comprensión no puede ejercerse si no es suponiendo una significación, pone de manifiesto que le hace falta un su-puesto. Ahora bien, ese “su” que viene a ponerse sobre lo otro o en su lugar, es precisamente el quehacer, el aporte de esa comprensión que arrecia cuando se choca con lo refractario: hemos hecho entonces, deliberadamente, el sacrificio del “su”, lo hemos dejado afuera de las áreas de residencia, para que *topos* quede limpio y permita una búsqueda que llevamos adelante, lo más limpiamente posible, desde hace diez años, lo cual es realmente muy poco tiempo. (Deligny, 2015 a, pág. 167)

A *topos* volveremos luego. Nos resulta muy importante la renuncia que le pide Deligny al educador, la renuncia a la comprensión del otro, a la posibilidad de interpretarlo como un signo que se revela ante él, sino como alguien que, en todo caso, se rebela a ser interpretado. Sin dudas, es exigente ocupar el rol del educador que propone el autor, requiriendo un saber hacer que se tiene que sostener en un profundo trabajo sobre sí, que además es necesariamente en relación con la cultura. En varios de los pasajes se alude por parte del autor a la importancia de una vinculación del educador a la cultura, o más aún, a la vida que debe desbordar en alguien que desea contagiar el gusto por ella.

Los educadores tienen pocas reuniones de claustro. A diario, el director pedagógico está a su disposición, en la noche, para ayudarles, informarles, proveerles eventualmente documentos, descubrir las razones profundas de su torpeza, friccionar la pequeña “sarna” de carácter que se origina espontáneamente en todas las colectividades y, sobre todo, inculcarles el gusto por una cultura personal activa, mucho más latente en los adultos en apariencia marcados por diez o quince años de trabajo en la fábrica. (Deligny, 2015 b, pág. 71)

Sin embargo, a la formación académica de los educadores no parece darle mucha importancia, más bien diríamos, recibe con reticencia las cartas de presentación que abundan en detalles de todo lo que han leído u oído. De alguna forma esto parece contradecirse con lo anterior, con la necesidad de conexión a la cultura del educador e incluso con la posibilidad de postergar una respuesta, esto es, reflexionar acerca de su hacer en función de diferentes parámetros que hacen a la situación particular y los efectos que puede provocar su acción, sobre todo, en los niños o jóvenes. Sin embargo, esto es congruente con el desdén que le provocan los intelectuales “que no se embarran” que mencionábamos al comienzo, en algún sentido, los educadores que provenían con una formación académica para Deligny, saben decir lo que oyen en forma grandilocuente pero no necesariamente, saben hacer.

Un educador súper diplomado vive algunos días en el Centro. ¡Dios mío, que sabio era en sus comentarios médicos psicopedagógicos! Manejaba paranoia, extraversiones, frustraciones y determinismos con tal maestría que los educadores del Centro estaban devastados, la noche que siguió después de su primera exhibición, por un serio sentimiento de inferioridad.

A la mañana siguiente, cuando el “especialista” jugaba con los

chiquillos, le hicieron subir a un árbol, y después retiraron la escalera. Burlas y risas ruidosas. La blanca y las exasperadas amenazas del otro subido a la rama se derramaban en el corazón de los educadores como un reconfortante bálsamo.

Moraleja: existen los que saben hablar por haber oído y los que saben hacer a fuerza de probarlo. (Deligny, 2015 b, pág. 98)

Admitimos creer que la formación puede favorecer ambas cuestiones, la de reflexionar antes de responder y la de sopesar los efectos más allá de reprobaciones morales, pero esta no es la postura del autor, que al menos, no defiende acérrimamente la formación académica como requisito para sus educadores, cuestión que forma parte de lo que el autor llamaría el discurso moral de moda de las buenas almas dedicadas a la administración de proyectos como los que dirige. A su relación con la administración, como representantes para el autor del discurso moral de la época, le dedicaremos los siguientes párrafos.

Si digo: “Los niños son tal como los padres los han hecho y educado”, obtengo el consentimiento universal. Si continúo: “Los padres son tal como la actual sociedad los obliga a ser. Es necesario cambiar de una vez y de verdad las condiciones de vida...”, me cierran la boca y el centro que dirijo con el pretexto de que algunos de sus obreros no tienen el aspecto, mi querido amigo, de educadores. (Deligny, 2015 b, pág. 120)

Probablemente, de sus problemas con la administración y su forma de gestión, resulten algunas de las interrupciones que han sufrido las tentativas del autor, y su deseo de poder llevarlas adelante con independencia de comités y consejos administrativos. Podríamos criticar la falta de estrategia de Deligny desde el relato crudo que hace de algunas de estas situaciones, preguntarnos si colocar tan de lleno la mirada en lo que se presenta y en los niños más allá del deber ser marcado por la moral, no termina atentando contra los niños mismos, al desconocer o menospreciar un factor que resulta imprescindible para el desarrollo del proyecto, la administración, claro.

El servicio administrativo decide que la cerveza en un centro de pequeños delincuentes es un lujo inútil y muy caro. Ahora bien, beber agua es para los niños uno de los signos sensibles de la miseria social y una merienda de pan seco es sinónimo de prisión. ¿Qué hace el educador cuando se encuentra jarras de agua sobre la mesa? Lleva a los niños a la taberna y remite la factura a la administración. No hay otra solución. (Deligny, 2015 b, pág. 88)

Pero preferimos centrarnos en su acto de *parresía*, de dejar desnuda la verdad (o quizás, quedar desnudo frente a ella) frente a los preceptos de la burguesía de la época. Este *decirlo todo* de Deligny (lo que no significa hacerlo impulsivamente, aunque en lo que respecta a los actos que relata e involucran a la administración no parece reprimir los impulsos) parece atravesar su propuesta, tanto en lo que refiere a la administración, como hacia los educadores y los *pasajeros*, que es como llama en muchos pasajes a los niños y jóvenes que habitan los lugares de vida que él dirige.

Lugares de vida

El trípode humano está dispuesto: el artista, el obrero y el revolucionario. Solo nos falta (¿quién lo creyera?) un poco de dinero. Es necesario abstenerse de consejos de administración de más de ochenta miembros (treinta de “barba” y diez de “honor”). En cuanto a las maripositas benefactoras que revolotean, en la agitada noche de capitalismo católico, si por azar la lectura las ha traído hasta aquí, les indico que al catecismo le faltan brazos y, en caso de que fueran “sinceras”, que los centros para anormales necesitan asistentes dedicadas. Cualquier esfuerzo de reeducación que no se sustente en una búsqueda y en una rebeldía huele muy rápido a ropa interior de viejo o agua bendita podrida. Lo que queremos para estos chiquillos es enseñarles a vivir, no a morir. Ayudarlos, no amarlos. (Deligny, 2015 b, pág. 117)

Artista, obrero, revolucionario, consejo de administración y mariposas, extraña receta a la que alude Deligny pensando en los diferentes adultos que entran en juego en los *lugares de vida*. Receta que para nada le satisface ya que cuando tuvo oportunidad (o quizás, las circunstancias no le dejaron otra opción) llevó adelante su proyecto en forma independiente. La palabra vida cobra especial densidad en esta reflexión, *enseñar a vivir y no a morir a los niños* requiere de personas dispuestas a vivir con ellos, a hacer parte de las alegrías o tristezas cotidianas, de los imprevistos, siempre poniendo el cuerpo, no solo las ideas.

La exigencia hacia quienes participan de su *tentativa* se repite en sus reflexiones: que *vivan (en) la experiencia*. “No les enseñes a serrar si no sabes sostener una sierra; no les enseñes a cantar si te aburre cantar; no te encargues de enseñarles a vivir si no amas la vida”. (Deligny, 2009, pág. 22). Un lugar de

vida que exige a todos los participantes que *vivan* allí, en un sentido metafórico, pero también en muchos casos literal, implica mantener un tiempo compartido, en común, que no es un corte en la vida sino parte de ella. Esto se vuelve una insistencia para Deligny, que los sitios donde viven *con* los niños y adolescentes no supongan una interrupción en la vida sino la posibilidad de continuarla, y ello, implicando también y especialmente, a los adultos.

En la biblioteca, en el segundo piso, pequeña sala tranquila donde se dibuja, escribe y lee hay -maldito sea quien piense mal- novelas de amor y también policíacas en que la sangre salpica todo todos los párrafos, donde las manos estrechan gargantas que están ante su último suspiro, donde los ahogados maniatados descienden en fila india de capítulo en capítulo entre dos aguas.

Si esto “les” gusta, habrá que verlo antes de suprimirlo. Tal vez sirva para algo. Ante todo, para algunos de ellos, un crimen bien contado, quizás valga como un “buen golpe” bien maquinado. Para este género de deporte, ¿quién sabe si esta especie de masturbación de las “malas tendencias” no es preferible al acto propiamente dicho? ¿Quién sabe? Mis hipótesis se basan en una certeza. Todas las bibliotecas, todas las revistas rebosan de estos amores y crímenes derramados sobre papel higiénico. Y el centro de acogida es un barrio en miniatura y no una incubadora artificial colectiva para prematuros sociales.

(Deligny, 2015 b, pág. 97)

Incubadora artificial colectiva para prematuros sociales no es lo que define a los *lugares de vida*, no es bajo la pretensión de que estos sitios sean un resguardo de las prácticas culturales y sociales que los concibe el autor, sino por el contrario, como continuación de la vida de la época.

De todos modos, nos gustaría señalar una de las tensiones en las que parece inmerso el autor, ya que los *lugares de vida* por un lado intentan trazar una continuidad con la vida social, pero por otro, marcan diferencias en la forma de entender la moral de la época y de responder al mandato social que le es asignado, al modo en que traíamos las ideas de Bernfeld anteriormente. No creemos que esto resulte necesariamente contradictorio, o que deba pensarse como posiciones mutuamente excluyentes como puede parecer en un inicio, pero claramente introduce una de las tensiones a sostener al llevar adelante sus tentativas.

Queremos resaltar dos cuestiones: la necesidad de que la propuesta se adapte a los que llegan y no al revés, y, de nuevo la mirada, pero en este caso es la mirada que desde la propuesta se tiene sobre los niños y adolescentes.

El movimiento, reflejado en imágenes como errar o vagar, o el imprevisto y la contingencia, se trasladan también a la concepción de la propuesta en tanto debe recibir a quienes llegan allí, “*proponiéndoles espacios de existencia abiertos y agradables*”(Planella, 2012, pág. 112), que no exijan solamente al que llega un esfuerzo de adaptación, sino por el contrario, recargando esta tarea en la propuesta. Para Deligny, la delincuencia no es sino un problema social, por lo que el tipo de contexto que se instaure para la vida social es una cuestión central, que implica decidir el carácter que queremos darle al centro ya que condiciona las relaciones que allí se establecen.

Si el centro de acogida es un cuartel, veremos las posibilidades de adaptación de los muchachos para la vida de soldados. Si es un campo *scout*, veremos sus aptitudes en la lectura de pistas e indicios, su receptividad presente en el código de honor, su gusto por la vida en equipo. Si es una prisión, los veremos como prisioneros. Si es un laboratorio, los veremos como conejillos de indias. Si es algo como una casa de vecinos, los veremos más o menos como son a diario, pues los padres están cerca y las visitas a la casa serán tan frecuentes como se pueda. (Deligny, 2015 b, pág. 66)

El otro, *pasajero* en estos lugares, ocupa una posición que le es ofrecida y que habla de las expectativas puestas en él. La frase antes citada rompe los ojos por su simpleza en la argumentación, las personas se adaptan al lugar al que llegan y responden de acuerdo a ello (claro que esto no implica que respondan como nosotros querríamos). La cuestión de la mirada vuelve a hacerse presente, pero esta vez, centrada en el otro como ocupante temporal de una posición ofrecida, intencionalmente o no, por los adultos que lo reciben, en este caso, adultos educadores. Y es una posición que habla de cómo desde quiénes reciben (que, además, son representantes de la sociedad) es mirado el que llega. Para el Deligny el *topos* ocupa un lugar central, es más importante el lugar desde el que se habla que lo que propiamente se dice, la posición que uno asume en *topos* se vuelve parte de lo transmitido y por ende, lo transforma. Un lugar de vida es en última instancia *topos*, que da la posibilidad de ocupar cierta cantidad finita de posiciones a la hora de decir, que se vuelven también ese decir;

un lugar de vida es también un decir sobre los que lo habitan, lo que se espera de ellos (un ellos que abarca a todos los habitantes) y las posiciones que cada uno puede elegir; demarca también unas posibilidades de hacer a partir de lo que hay, lo que no hay y lo que se vuelve disponible, posible, para sus habitantes.

Un lugar de vida, que el autor reconoce como necesariamente artificial pero que debe dejar pasar por sus puertas y ventanas lo que sucede en su entorno, o más aún, debe ser un espacio de vida social, que reciba a otros y, por ende, con espacio para lo contingente, lo imprevisto, lo móvil.

Entre los ochenta muchachos, hay unos quince de los mayores que se abandonan, quieren conservar sus piojos, constelan pisos y puertas con gargajos sorprendentes. Están tan sucios que no pueden oler su propio hedor.

Un pequeño equipo de muchachas estudiantes, que he encontrado durante una charla en la facultad, llega un día hacia las 6 de la tarde y promete regresar de improviso, la próxima semana o tal vez antes. Volvieron y todavía vuelven.

Los piojos están muertos, atascados en la gomina; los pies limpios tienen un sorprendente color rosado; y las habitaciones, ay amigo, están mejor ordenados que en la ciudad universitaria.

Este es un rincón de centro aseado por una simple corriente de muchachas. (Deligny, 2015 b, pág. 86)

De lo que se trata, es de ponernos cara a cara con las exigencias de lo social, no inventar un cúmulo de normas y rutinas que solamente funcionen en el adentro instaurado por los adultos educadores. En la escena relatada, lo que motiva un grupo visitante en unas tardes es, definitivamente, de un orden muy diferente a lo que podrían lograr los educadores por mucho empeño que pongan en la tarea, hay un cambio de posición de los jóvenes en varias dimensiones, ahora son ellos los que reciben y, además, quieren agradar a la visita.

El lugar del orden y la disciplina para Deligny es supeditado a un logro vinculado con lo social en sentido amplio, no con la interioridad que define, en su artificialidad, una propuesta educativa. Por contrapartida, también traslada las exigencias de lo social al interior de las propuestas, si bien como ya vimos le cobra un peaje a la moral automática de época.

Un modo de ser

Los azares de la existencia han hecho que viva más en red que de otra manera, quiero decir de otro modo. La red es un modo de ser.

[...]

Es un poco la historia del rincón de la pared y de la araña que acaban por encontrarse; si la araña lo buscó bien, se puede decir que el rincón de la pared esperaba.

(Deligny, 2015 a, pág. 18)

La idea de red cruza sus escritos de un modo misterioso, no hay una definición precisa ni una alusión extensa a lo que quiere aludir con ella. Hay algunas puntas, trazos que resultan sugerentes, hilos a seguir tirando, pero es una tarea que nos deja a los lectores, enredados. La red de Deligny no resiste la metáfora del pescador, ni tampoco la idea más actual de que una red tiene como su *leivmotiv* propiciar los intercambios.

Es una red inspirada en las arañas, o para ser más exactos, en lo arácnido. Una red que toma algo del proyecto pensado pero que no se agota allí, lo trasciende, vivimos en redes más allá de los proyectos pensados, así como la araña -según el autor- teje redes más allá de las moscas: “*se comprende perfectamente que podamos decir que una aragne va a hacer su tela; ¿pero esto significa que quiere?*” (2015 a, pág. 39). En varios pasajes del texto citado se propone separar la tela de la araña de sus efectos, por ejemplo, el atrapar moscas, situando el tejido de la tela (red) como un modo de ser, innato, que no puede subsumirse a ningún propósito. Más adelante en el texto el autor dice a quien crea que la araña teje su tela porque moscas es lo que quiere, que intente dárselas con una cucharita...

Me pregunto en estos días si este proyecto no es un pretexto, si el proyecto verídico no es a propia red que es un modo de ser.
(Deligny, 2015 a, pág. 18)

Lo *arácnido* responde a la posibilidad de un hacer sin proyecto, que se alimenta de la ocasión. La red se teje en *topos*, al que a la vez lo cualifica, la red se teje más allá de cualquier proyecto pensado, aunque evidentemente, se relaciona con él, no queda subsumida, diluida en él.

En el asilo se trama una red; ¿entre los disidentes? Entre quienes están ahí, cualesquiera sean las razones de su internación, ya sea que se trate de alienados, de delincuentes reincidentes y, llegado el caso, de guardianes. (Deligny, 2015 a, pág. 35)

Nadie escapa a la red, ya que es algo inherente al ser-humano-que-somos ser parte de redes, más allá del querer. Las redes son el modo de existencia de lo humano y, por ende, están en todos los rincones de lo social, se vuelven tejidos, nervaduras, de toda tentativa educativa.

Los desafíos para educadores que surgen de asumir un diálogo con Deligny son variados y además, no terminan de enunciarse a modo de un camino claro y demarcado, sino más bien como posibles rumbos que hay que asumir desde un pensamiento situado y comprometido. Pensar es interrumpir lógicas, parar repeticiones para dar lugar a otra cosa, esa es la principal exigencia para educadores y educadoras sociales. Esto abarca nuestras miradas sobre lo social y acerca de las propuestas que proyectamos y hacemos. Este escrito intenta aportar algunas ideas que se apoyan en los escritos de Deligny, pero toman rumbos propios, desde nuestra lectura que es solo una de muchas posibles. Es una invitación a seguir pensandolos modos de ser y de estar que se cuelan en el convivir de nuestras prácticas educativas, de las que somos parte indisociable.

La urdimbre de este texto nos ha llevado a no querer disciplinar en demasía las palabras del autor, por lo que nos hemos visto en la necesidad de mencionar algunos conceptos (sin el cual no podríamos desarrollar adecuadamente otro) para retomarlos luego con más detenimiento. Y claro, también al revés, porque tal es la trama de relación que arma este autor a lo largo de su vida, que las palabras se van resignificando en función de sus relaciones con las otras, de su lugar (topos) en el texto. Todo esto con el riesgo de que el texto resulte reiterativo y aburra al lector, desde la certeza de no poder tejer una red al modo Deligny.

Bibliography

AAVV. (2019). Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Argetina, Brasil y Uruguay. **Revista Convergencias (Dossier)**. Mendoza: UNCuyo.

Bernfeld, S. (1975). **Sísifo o los límites de la educación**. Buenos Aires: Siglo XXI.

Deligny, F. (2009). **Permitir, trazar, ver**. Barcelona: MACBA.

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

Deligny, F. (2015 b). **Los vagabundos eficaces**. Barcelona: UOC.

Díaz Puppato, D., & Morales Pignatta, M. (2024). ¿Qué enseñamos en educación social? Reflexiones en contexto de neoliberalismo creciente. En A. V. ferreira, & L. S. lopes, **O plural da pedagogia social: (des)encontros latino-americanos**. Rio de Janeiro: Autografía.

Díaz Puppato, D., Morales Pignatta, M., & Ribó Bastián, E. (2020). **Educación social. Reflexiones complementarias a la necesaria formación académica**. *Hachetetépe*, 79-85. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7404436&orden=0&info=link>

Morales Pignatta, M. (2017). Más allá de la práctica educativa. En V. Regina Müller, **Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre la prácticas educativas en Brasil, Uruguay y Argentina 2017**. Curitiba: Appris.

Morales Pignatta, M. (2017). Sujetos por la escuela: aportes desde la pedagogía social. **Ensino & Pesquisa**, 15(2), 168-191.

Morales Pignatta, M. (2019). Influencia y chocolate. Bernfeld para pensar la relación educativa desde la pedagogía social. (E. F. UNCuyo, Ed.) **Convergencias. Revista de Educación.**, 2, 105-128.

Morales, M., & Pascual, S. (2020). Formación de educadores en Uruguay: análisis comparado de las prácticas preprofesionales de magisterio y de educación Social. **Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay**, 90-104.

Planella, J. (2012). Fernand Deligny: pedagogía y nomadismo en la educación de las "otras infancias". **Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació**(20), 95-115. doi:10.2436/20.3009.01.104

Submissão em: 24 set. 2025

Aceite em: 01 abr. 2025

Marcelo Morales Pignatta – Universidad de la República – Uruguay

Docente e investigador en el Instituto de Educación de la Universidad de la República, en el Departamento de Pedagogía y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos, Magíster en Educación Social por la Universidad Internacional de Andalucía y Educador Social formado en el Centro de Formación y Estudios del INAU. Su trabajo se sitúa en el campo de la pedagogía social, la educación social y las políticas educativas, con especial atención a las relaciones entre formación profesional, prácticas socioeducativas y derecho a la educación.

Correo electrónico: marcelomorales.uy@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1364-146X>