

EXPERIENCIA NARRATIVA

Teoría pedagógica emergente para tramitar el devenir *MENOR* a
SUJETO DE LA EXPERIENCIA en los dispositivos tutelares

Autor: Diego Silva Balerio
Para optar al título de Magister en Psicología y Educación

Tutora y Directora de tesis:
Mag. Mabela Ruiz Barbot

EL INSTANTE

*¿Dónde estarán los siglos, dónde el sueño
de espadas que los tártaros soñaron,
dónde los fuertes muros que allanaron,
dónde el Árbol de Adán y el otro Leño?*

*El presente está solo. La memoria
erige el tiempo. Sucesión y engaño
es la rutina del reloj. El año
no es menos vano que la vana historia.*

*Entre el alba y la noche hay un abismo
de agonías, de luces, de cuidados;
el rostro que se mira en los gastados*

*espejos de la noche no es el mismo.
El hoy fugaz es tenue y es eterno;
otro Cielo no esperes, ni otro Infierno.
Jorge Luis Borges
Obra poética, 2*

*Di un cuerpo. Donde ninguno. Sin mente. Donde
ninguna. Al menos eso. Un sitio. Donde ninguno.
Para el cuerpo. Que esté. Que entre. Salga.
Vuelva. No. No se sale. No se vuelve. Sólo se está.
Dentro. Dentro aún. Quieto.
Todo de antes. Nada más jamás. Jamás probar.
Jamás fracasar. Da igual. Prueba otra vez. Fracasa
otra vez. Fracasa mejor.
Samuel Beckett
Worstward Ho [Rumbo a peor]*

A Andrea, Catalina y Lautaro

*A mis colegas que fraternalmente dieron su tiempo
para compartir experiencias profesionales*

A Mabela por su apoyo y sus invaluables aportes

*A la Facultad de Psicología por abrir una brecha
para la formación de posgrados a más de una
decena de educadoras y educadores sociales*

TABLA DE CONTENIDOS

I.	RESUMEN	7
II.	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
III.	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	10
IV.	MARCO TEORICO	11
	IV.1. Trazos históricos acerca de los orígenes de las prácticas educativas en las políticas tutelares	11
	IV.2. Perspectiva pedagógica	20
	IV.3. Adolescentes sujetos de derecho	34
	IV.4. Coherencia paradójal / Lógica inconsistente: o como potenciar las posibilidades de pensar un problema	42
	Paradojas de lo educativo y la decisión de los educadores	47
	IV.5. Los dispositivos tutelares	51
	Lo represivo, lo común: curriculum oculto del sistema de protección y del sistema penal juvenil	55
	IV.6. Representaciones sociales	62
V.	ESTRATEGIA METODOLÓGICA	66
VI.	ANÁLISIS	73
	VI.1. REPRESENTACIONES DE LOS EDUCADORES SOCIALES SOBRE LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN	75
	VI.1.a. Un semejante – totalmente diferente	75
	VI.1.b. Libre y determinado	78
	VI.1.c. Activos participantes / Dispuestos al trabajo educativo	81
	VI.1.d. Pobres, vulnerados en sus derechos	84
	VI.1.e. Vínculo con la familia / desmembrado / abandonado / sin respaldo	91
	VI.2. FUNCIÓN DEL EDUCADOR	93
	VI.2.a. Instalar la propuesta educativa	93
	VI.2.b. Controlar	100
	VI.2.c. Acrecentar y mejorar la calidad de los vínculos sociales y familiares	101
	VI.2.d. Cuidar en la educación social	104

VI.2.e. Promover culturalmente	109
VI.2.f. Ser otros	112
VI.3. CONTENIDOS Y METODOLOGÍA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA	117
VI.4. CONTENIDOS	117
VI.4.a. Formas de relación social	117
VI.4.b. Vivir con otros, aprender el tiempo	120
VI.4.c. Cuidado de sí	123
VI.4.d. Circulación social amplia	125
VI.5. METODOLOGÍA	128
VI.5.a. Trabajo en equipo	128
VI.5.b. Planificación como ordenador	130
VI.5.c. Proyectos personales para singularizar	133
VI.5.d. Interrumpir las dinámicas y ritmos de las situaciones de vulneración	135
VI.5.f. Admitir el error, la falla para volver a intentarlo	138
VII. CONCLUSIONES Tesis: La experiencia narrativa como espacio de aprendizaje para los adolescentes captados por los dispositivos tutelares	141
VIII. BIBLIOGRAFÍA	156
Anexo 1: Formato de nota de consentimiento informado	163
Anexo 2: Guion de las entrevistas	165

I. RESUMEN

La tesis propone una teoría pedagógica sustantiva emergente de las representaciones y conceptualizaciones de los educadores sociales entrevistados. El marco teórico-metodológico es la *teoría fundamentada* (Glaser-Strauss).

El enfoque tutelar es dominante en los dispositivos de protección y de control social que atiende a adolescentes sin cuidados parentales e infractores. En ellos implica la propuesta dominante administra de forma discrecional medidas asistencialista y punitivas.

La perspectiva pedagógica que se propone en este trabajo ofrece herramientas teóricas y metodológicas para modificar las prácticas educativas reconociendo en el adolescente un igual, con quien construir un proyecto educativo personalizado para promover la realización de experiencia mediante la circulación social amplia.

ADOLESCENCIA – PEDAGOGÍA SOCIAL – EXPERIENCIA

The thesis proposes a substantive emerging pedagogical theory of representations and understandings of the social educators interviewed. The theoretical and methodological framework is The Grounded theory (Glaser-Strauss).

The tutelary approach is dominant on protection devices and social control serving adolescents without parental care and offenders. They imply the dominant approach to manage discretionary welfare and punitive measures.

The pedagogical approach proposed in this paper offers theoretical and methodological tools to modify instructional practices and recognizing the teenager as an equal, with whom build an educational project designed to promote the realization of social experience through wider circulation.

ADOLESCENTS - SOCIAL PEDAGOGY - EXPERIENCE

II. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

Los orígenes de las prácticas socio educativas cercanas a lo que hoy denominamos educación social estuvieron centradas en la atención de los “menores material y moralmente abandonados y delincuentes” (Código del Niño, 1934). Desde fines del siglo XIX aparecen mandatos institucionales orientados a la instrucción y disciplinamiento de un conjunto de los niños, niñas y adolescentes que no se ajustaban a las pautas de convivencia socialmente esperables. Barran (1998) expresaba “...dos métodos admitió y defendió la sensibilidad ‘civilizada’ a fin de convertir al niño ‘bárbaro’ en niño dócil, aplicando al estudio y pudoroso: la vigilancia externa y la culpabilización interna, el mirar de la autoridad y el mirarse como trasgresor”. Así se montaron diversos dispositivos institucionales distintos de la escuela, para controlar y reprimir a niños y adolescentes que cometían delitos, estaban en las calles o habían sido abandonados por su familia. La teoría pedagógica se ocupó marginalmente de este tipo de prácticas, ya que su reflexión se ocupó de forma casi exclusiva de la escuela.

En la actualidad la atención de este sector singular de la infancia-adolescencia la ubicamos en tres líneas de política pública: (a) la atención a niños, niñas y adolescentes en situación de calle, (b) los internados; y (c) los programas de medidas no privativas de libertad o centros de privación de libertad. Estas son respuestas para atender el histórico problema de los niños y adolescentes sin “contención” familiar y aquellos que transgreden las normas penales, emergiendo nuevas formulaciones para las clásicas categorías de abandono y delincuencia como razón de una intervención estatal que procura administrar de forma confusa e indiferenciada la protección, la prevención y la represión.

En este escenario, se producen un conjunto de operaciones de actores sociales e institucionales que configuran una situación de segregación que tiene efectos negativos en la trayectoria de los adolescentes, expresado fundamentalmente por la separación, el aislamiento, la pérdida de espacios de intercambio normalizados, generándose de forma simultánea la configuración de vínculos sociales, cuasi exclusivos, con pares segregados.

Una característica típica de éste ámbito de la educación social es que desarrolla un encargo educativo en escenarios de políticas punitivas, de protección y prevención, lo que implica grandes contradicciones respecto a los objetivos que procura lograr la acción profesional. Por tanto la prevención, la seguridad, la protección o la asistencia tienen más relevancia que las finalidades educativas, que resultan frágiles ante otras demandas sociales e institucionales.

Para este trabajo de producción de la tesis procuramos comprender las relaciones que se establecen entre las representaciones de los educadores sociales sobre los adolescentes con los que trabajan y las propuestas socio educativas que impulsan. Resulta de especial interés estudiar las diversas relaciones entre esas representaciones sobre el sujeto de la educación y la propuesta educativa.

Proponemos algunas respuestas a las siguientes interrogantes enunciadas en el proyecto de tesis:

¿Cuáles son las representaciones de los educadores sociales respecto de los adolescentes con los que trabajan en programas calle, internados y sanciones penales juveniles? ¿Cuáles con las propuestas socioeducativas que desarrollan en la actualidad con este grupo de adolescentes? ¿Inciden estas ideas y representaciones en las propuestas que sostienen?

¿Cuál es el margen de autonomía profesional para decidir la orientación de sus prácticas? ¿Esas perspectivas se construyen en solitario o responden a lineamientos colectivos o institucionales?

Si partimos de la base que estos adolescentes sufren distintos hándicaps producto de las operaciones de segregación, ¿Cuál es el plus que ofrecen estos dispositivos focalizados para suplementar las acciones de las políticas universales que posibilite alterar las trayectorias de segregación?

III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Profundizar el conocimiento acerca de las relaciones que se establecen entre las representaciones de los educadores sociales sobre de adolescentes segregados atendidos por los programas calle, internados y sanciones penales juveniles y las propuestas socio educativas que impulsan.

Objetivos específicos

- a) Analizar las representaciones y concepciones de sujeto de los educadores sociales.
- b) Mapear los contenidos y las metodologías de las propuestas socio educativas gestionadas por los educadores sociales.
- c) Establecer relaciones entre las representaciones y las propuestas socio educativas
- d) Desarrollar un modelo de análisis de las prácticas socio educativas en este ámbito de la educación social.

IV. MARCO TEORICO

IV.1. Trazos históricos acerca de los orígenes de las prácticas educativas en las políticas tutelares

Si bien la tesis refiere a la educación social, y está como disciplina organizada es de reciente configuración en nuestro país, las prácticas que atiende se fundaron hace más de ciento cincuenta años, remiten a un conjunto de funciones sociales existentes desde el nacimiento de la ciudad y el estado uruguayo. Han sido contemporáneas a la creación de la escuela en nuestro país, tal como emerge claramente de la investigación realizada sobre la Historia de control social a la niñez (Grezzi, et al. 1990). Allí se sostiene que el *control* de la niñez y la adolescencia “...va desde la espada del conquistador hasta el juez de turno, pasando por la arbitrariedad del padre-patrón, al poder divino del teniente cura y la sabiduría convencional del escriba-educador. Todos ellos juzgaron y sentenciaron, todos fueron tribunal y verdugo”. (Grezzi, et al. 1990: 136)

El proceso de control implicó la introducción de una *estructura de valores y metas* sociales que la mayor parte de las veces

“...fue impuesta a sangre y fuego; en otras ocasiones se usó la persuasión. El indio aprendió a ser chusma, y el blanco a considerarlo así. El negro supo ser esclavo y el liberto transformarse en negro chico; los blancos siguieron siendo amos desde chicos. Pero ser amo requirió un aprendizaje, igual que para ser señora, primero había que ser de amita, o sea, damita. Luego la dama adulta podría ya juzgar a la lavandera que había aprendido ya a aceptar las decisiones del poder, dejando debida constancia: imprimiendo su dedo pulgar. Algunos niños crecieron suficientemente letrados como para ser jueces, mientras otras y otros ya aprendieron desde niños a desempeñar el papel de juzgados. La conquista, la familia, la iglesia, el modo de producción y el Estado, fueron los grandes mediadores de este proceso”. (Grezzi, et al. 1990: 136)

Aquí observamos el germen de las relaciones de dominación, de una cultura de lo socialmente aceptado: los niños en sus familias burguesas; y lo condenable, lo abyecto: niños y adolescentes que son segregados por razones de origen étnico,

socioeconómico, cultural, educativo y familiar.

El formato de control que primó fue y es el institucional, siendo ejercido conjuntamente por la familia, la iglesia y el Estado en diferentes dosis según el período histórico del que nos ocupemos. Si bien la iglesia católica tuvo una función preponderante en la fundación de estos dispositivos institucionales, el proceso de secularización de principios del siglo XX impulsó progresivamente una mayor participación del estado.

Con fines ilustrativos vale la pena recordar algunos hitos de este proceso histórico que resulta relevante por su impacto en la construcción de una tradicional forma de relacionarnos con una parte de la infancia y adolescencia:

- En tiempos de ocupación portuguesa, concretamente en 1817, Dámaso Antonio Larrañaga pidió crear un establecimiento de socorro público y una casa de huérfanos, de esa forma nace *El Torno*¹ en Uruguay.

- La Cuna o casa de expósitos fue creada en 1818, anteriormente los niños abandonados en Montevideo eran remitidos a la Casa de Expósitos de Buenos Aires.

- En 1821 la iglesia funda la primer Escuela Lancasteriana.

- En 1827 la Hermandad de la Caridad funda la escuela primaria para “...no descuidar la salud moral e instrucción de los menores a su cargo.” (Grezzi, et al. 1990: 151)

- Un edicto policial emitido en 1868 expresa la preocupación respecto “...del gran número de muchachos que vagan por las calles y plazas en el más completo abandono, entretenidos en juegos perniciosos con molesta de los transeúntes.” (Citado por Grezzi, et al. 1990: 152). Este tipo de edicto policial es antecedente de la Ley de vagancia de 1882, del Código Militar de 1884 y del Código Penal de 1888.

¹ “En Montevideo el gran número de niños abandonados en las calles o en casas de familia hizo necesario, en 1818, la creación de una inclusa, o casa de expósitos, más conocida como El Torno. En su frente tenía una inscripción que decía: *Mi madre y mi padre me arrojan de sí, la piedad divina me recoge aquí.* De los niños abandonados en el torno sobrevivía sólo la mitad.” (Barrios, Iglesias y Villagra, s/d)

- En 1879 se crea una institucionalidad que antecede a la UTU, ocupándose de la formación técnica de una parte de la población, en tal sentido Bralich sostiene que *“...coincide con la preocupación de los gobernantes y sectores dominantes de la sociedad por establecer el orden y la disciplina. La Escuela de Artes y Oficios que instituyó Latorre fue un lugar donde niños y jóvenes de "mala conducta" aprendieron a obedecer y a trabajar como castigo. Por esa razón el gobierno la ubicó como dependencia del ejército, porque su función principal era la de "domesticar" a muchachos descarriados.”* (Bralich, s/d)

- La primer institución administrativa con atribuciones exclusivas en la materia se crea en 1911, el Consejo de Protección de Menores, que procuraba centralizar la acción estatal. Se le impone a este Consejo la tarea de elaborar una *“...lista de los menores que hayan entrado o entren a la Jefatura por faltas de policía, de los vagabundos o abandonados y de aquellos cuyos padres sean inmorales o viciosos.”* (Grezzi, et al: pág.204)

- Pocos años después, en 1915, se fusionan el Consejo de Protección de Menores y el Patronato de Delincuentes, los argumentos utilizados fueron de orden administrativo, para economía de gastos. Con esta decisión se da marcha atrás con el proceso de especialización anteriormente iniciado, de hecho generó controversias en los actores de la época.

Está forma de relacionamiento no es propiedad exclusiva del Uruguay, sino que forma parte de una mirada de época que Platt en su libro *Los salvadores del niño* manifestó con claridad. De hecho en Estados Unidos se da un proceso idéntico, construyéndose una institucionalidad para tramitar de forma indiferenciada el abandono y la delincuencia. En abril de 1889 se aprueba una ley para *“...reglamentar el tratamiento y control de los niños dependientes, descuidados y delincuentes.”* (Platt, 1997. Pág.149)

Si bien se podrían poner muchos ejemplos más sobre la forma en que se va configurando la división a la interna de cada generación entre los niños y adolescentes y los menores. Este oficiará de mecanismo clasificatorio hasta la actualidad para delimitar la población principal de la educación social. Se clasifica a

la infancia y la adolescencia en dos categorías que serán puestas en juego a partir de diferenciar la institucionalidad y la racionalidad para pensar y operar sobre los problemas. Para los niños la escuela y la familia como matriz de socialización y para los menores el tribunal de justicia y el encierro en instituciones de protección y castigo. De allí en más la categoría ambigua de “menores materialmente y moralmente abandonados y delincuentes” será la síntesis de una perspectiva y una maquinaria que opera sobre un conjunto de niños y adolescentes especialmente vulnerables.

Desde fines del siglo XIX con la aparición de los mandatos institucionales orientados a la instrucción y disciplinamiento de un conjunto de los niños, niñas y adolescentes se van imponiendo las pautas de convivencia socialmente esperables. José Pedro Barran (1998) expresaba acerca de ese período caracterizado por la impronta civilizatoria que se persiguió el objetivo transformar al niño *bárbaro* en un niño *dócil* y para ello se requirió de dos operaciones simultaneas, la *vigilancia externa* y la *culpabilización interna*. Así se montan dispositivos institucionales para responder a estas situaciones de “marginación social”, donde se controla el comportamiento y se introyecta la culpa por la situación en que viven. Esto será una constante en el relacionamiento donde se consolida la desresponsabilización del mundo adulto e institucional sobre las experiencias de vulneración de derechos que sufren niños y adolescentes.

Los años previos a la aprobación del Código del Niño de 1934 fueron configurándose dos instituciones para atender a niños abandonados y delincuentes. En 1891 los menores infractores quedan bajo la órbita del Consejo Penitenciario, y en 1911 se crea el Consejo de Protección de Menores para atender a los menores desamparados material y moralmente. (Grezzi, et al, 1990; De Martino–Gabin, 1998). Estas configuraciones institucionales significaron un avance respecto de la disputa por la tutela de los pobres entre el mundo religioso y el estado, a la vez que inició “...un proceso de especialización institucional en lo referente a la minoridad”. (De Martino-Gabin, 1998)

La incipiente especialización sufre un revés en 1915 cuando el Consejo Penitenciario y el Consejo de Protección de Menores se fusionan, “...lo que significó un retroceso en la línea de especialización de los órganos de tutela social iniciada con la creación

del Consejo de Protección. Es decir que nuevamente es el caos: un órgano administrativo omniabarcador, con promiscuidad de funciones, lo que revela idas y venidas en el tratamiento institucional del chico `delincuente`, `abandonado`.” (De Martino-Gabin, 1998)

Otro ejemplo significativo de esta perspectiva lo encontramos en el libro *Cuestiones Sociológicas: lucha contra la criminalidad infantil*, escrito por Washington Beltrán en 1910 donde el autor expresaba una preocupación de época: *“Pavoroso problema de ardua solución, es el que presenta, ante los hijos de la humanidad asombrada, el creciente aumento de la criminalidad infantil. A pesar de todos los esfuerzos realizados para impedirla, ella se intensifica en número, precocidad y perversión del pequeño delincuente”*. En esta frase se condensa una representación perseverante respecto del mundo de los *“menores”*, con un lenguaje que va renovándose encontramos que hace más de un siglo que seguimos repitiendo la misma idea.

Los orígenes de la UTU están en la Escuela de Artes y Oficios que Latorre crea en 1879 en unos talleres militares de la actual zona de Tres Cruces,

“a esa institución comenzaron a afluir niños con problemas de conducta, incluso delincuentes, en algunos casos enviados por sus padres al considerarlos «incorregibles» y en otros casos por la Policía u otros organismos (por ejemplo el Asilo de Mendigos). Esta escuela adquirió un rápido desarrollo, instalándose en un amplio edificio ubicado en el actual predio de la Universidad de la República (ex Colegio Ricaldoni), en donde algunos cientos de niños y adolescentes —en régimen de internado y con una disciplina de tipo militar que incluía calabozos y cadenas— aprendían oficios como mecánica, carpintería, sastrería, imprenta, zapatería. Para eso la escuela contaba con amplios talleres muy bien equipados, con maquinaria moderna y dirección técnica capacitada. El régimen existente en la institución provocaba frecuentes fugas de los alumnos y otras veces rebeliones violentas, castigadas todas con severidad, pese a lo cual no se modificó el sistema pedagógico ni el régimen disciplinario, ya que —al parecer— la función que realmente debía cumplir la escuela era la de servir como taller estatal. En efecto, de los talleres mencionados salieron uniformes y cartuchos para el Ejército, bancos para las escuelas públicas, impresos para las oficinas del Estado...” (Bralich, 2010. Pág. 144)

Resulta interesante como la Escuela de Artes y Oficios reproduce una lógica represiva para encausar a adolescentes y jóvenes, lo que se modifica a partir de 1915 cuando Figari accede a la dirección y comienza a instalar una perspectiva formativa diferente. Incluso llega a expresarse públicamente que la escuela no era una

institución correccional. Esa imagen fue la que quiso cambiarse cuando en 1942 se modifica el nombre por Universidad del Trabajo del Uruguay. (Bralich, 2010)

Sobre este punto García Méndez da cuenta de la diferencia sociocultural que se establece a la interna de la infancia “...entre aquellos que permanecen vinculados a la escuela y aquellos que no tienen acceso o son expulsados de ella es tal, que el concepto genérico infancia no podrá abarcarlos. Los excluidos se convertirán en menores. Para la infancia, la familia y la escuela cumplirán las funciones de control y socialización. Para los menores será necesaria la creación de una instancia diferenciada de control socio-penal: el tribunal de menores.” (García Méndez, 1994)

Por tanto, los niños a la escuela y los menores a los institutos de contención-rehabilitación. La sustitución de las instituciones familiares y escolares por otras que administran dosis indeterminadas de protección-represión configura mucho más que una clasificación institucional, “...se trató mucho más de la introducción de una cultura socio-jurídica de la protección-represión, que de una implantación institucional sistemática.” (García Méndez, 1994)

Esta perspectiva es estable durante todo el siglo XX, basta recorrer las páginas del clásico *Los Hijos de estado* de Luis Eduardo Morás donde se destaca

“...la preocupación por convertir los hijos de nadie en los hijos de todos, a través de las prestaciones sociales de un Estado paternal-autoritario pierden sentido. La dinámica del proceso histórico lleva a que los anteriores niños abandonados, pasaban a ser niños protegidos-vigilados, pero hoy permite aseverar el énfasis exclusivo en la vigilancia, represión, marginalidad y persecución con la ausencia de propuestas eficientes de protección.” (Moras, 1992)

Aunque entrada la década de 1990 y a impulso del movimiento por los derechos del niño se producen cambios normativos y fundamentalmente cambios significativos en los discursos sobre la infancia y adolescencia. Más allá de las remociones retóricas que se han producido al impulso de la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño no parece que se hayan producido cambios significativos en la forma de tratar a los niños y adolescentes, afectando su destino mediante la acción socioeducativa.

Emergen así nuevas formulaciones para las clásicas categorías de *abandono* y *delincuencia* como justificación para una intervención estatal que procura el gobierno

de la transgresión, mediante la gestión difusa e indiferenciada de acciones de protección, prevención y represión. Asimismo, los procesos de etiquetamiento de los “menores”, conspiran con todo proceso de integración social, ya que “ser del Consejo del Niño, del INAME o actualmente del INAU” significa una carga difícil de tolerar, colocando obstáculos en los procesos de circulación social. Por tanto, a la desigualdad de oportunidades que experimentan los adolescentes institucionalizados producto los procesos de desculturización, se adiciona una idea socialmente instalada que el pasaje por programas del INAU es un indicador de peligrosidad. Sobre este punto, resulta relevante recordar el trabajo de Héctor Erosa, *La construcción punitiva del abandono*, quien señalaba la operatividad de la perversa categoría de *peligrosidad sin delito*² para describir el tipo de tratamiento que reciben los adolescentes institucionalizados por protección.

Ese universo de los “menores” a quienes históricamente se ha asociado a la idea de peligrosidad sin delito, o como paradójicamente lo expresa Donzelot (1998) a “ese niño en peligro de convertirse en peligroso”. La asociación de estos elementos configura una trama relacional que ofrece escasas oportunidades para el ejercicio de derechos y para que los adolescentes construyan trayectorias de integración social:

“...el saber criminológico examina, detecta en el pasado de los delincuentes menores, en la organización de su familia, los signos que tienen en común, las invariantes de su situación, los pródromos de sus malas acciones. Gracias a eso puede establecerse el retrato tipo del futuro delincuente, ese niño en peligro de convertirse en peligroso. Sobre él se va a crear entonces una infraestructura de prevención, desencadenar una acción educativa que oportunamente pueda retenerle antes del delito. Objeto de intervención será, al mismo tiempo, y a su vez, objeto de saber. Se estudiará detenidamente el clima familiar, el contexto social que hace que tal niño se convierta en un niño ‘con riesgos’.” (Donzelot, 1998)

Estos ámbitos de actuación de la educación social están profundamente afectados por mandatos culturales que organizan una relación discriminatoria con los adolescentes que carecen de cuidados familiares. Se produce un contrasentido bastante perverso, que implica un ejercicio de discrecionalidad, de violencia sobre

² Concepto desarrollado por Enrico Ferri (1856 - 1929), criminólogo positivista italiano. Sobre esta perspectiva Eugenio Zaffaroni expresa: “La consecuencia más importante que extrajo Ferri para su discurso jurídico fue la de que la función del sistema penal debía ser la defensa social llevada a cabo mediante ‘medidas’ -nombre con el cual rebautizaba a las penas y les ocultaba su carácter doloroso y sus límites- que no debían reconocer otro criterio limitativo que la ‘peligrosidad del autor’. Como esta ‘peligrosidad’ era ‘natural’ y podía reconocerse antes de que el sujeto cometiese cualquier delito, lo que generó todo un movimiento de leyes de ‘peligrosidad sin delito’ aplicadas a cuanto marginado fuese considerado como fastidioso o incómodo.” (Zaffaroni, 1998: 168)

los que deberían ser protegidos por el estado y sus profesionales. Como se expresa, "...el internado y por ende sus representantes (desde los más encumbrados hasta los que ocupan el último eslabón jerárquico) se han limitado a cumplir, ya sea de manera consciente o inconsciente el mandado social, la separación del niño o joven del resto de la sociedad con relación a su peligrosidad". (Castro, et.al.2003: 280) Por tanto al abandono, a la desprotección o a la infracción se le retribuye produciendo aislamiento social para reducir los riesgos de una sociedad que clama por seguridad.

Como reseñan Lahore, López y Pereyra (2005) respecto de los hogares de amparo, se trata de espacios de convivencia de adolescentes privados de un medio familiar que "...han sido utilizados como instrumento de control y disciplinamiento de la 'minoridad abandonada y pobre'. Sobre este tipo de instituciones han primado las visiones asistencialistas, filantrópicas y punitivas, produciéndose una suerte de penalización del abandono". (Lahore, López y Pereyra, 2005. Pág.75)

En este escenario, entendemos que se producen un conjunto de operaciones de actores sociales e institucionales que configuran una situación de segregación que tiene efectos tales como la separación, el aislamiento, la pérdida de espacios de intercambio normalizados, generándose simultáneamente la configuración de vínculos sociales, cuasi exclusivos, con pares segregados. La segregación en la población de adolescentes a que nos referimos se expresa por exclusión económica; la intermitencia, pérdida de contacto o exclusión del sistema educativo; las dificultades de un conjunto de familiares adultos para sostener espacios de integración social, así como las funciones de protección, encausamiento y límites; el contacto permanente con instituciones del sistema de protección o del sistema penal juvenil; y la circulación por espacios institucionales pensados para población atendida por políticas focalizadas (educación, salud, recreación, deporte).

Desde la aprobación del Código de la Niñez y la Adolescencia en 2004 podemos ubicar un conjunto de mandatos normativos para atender este sector de la infancia y adolescencia. En el caso de la justicia penal juvenil, la misma está regulada por la Ley Nº 17823 que entre los artículos 77 y 98 reglamenta lo atinente a las medidas socioeducativas dirigidas a adolescentes de 13 a 17 años que han sido declarados culpables de infracciones a la ley penal. Esta sección del Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA) viene a dar cumplimiento formal a la adecuación normativa con

lo que la doctrina denomina el principio educativo de las sanciones penales aplicables a menores de 18 años, expresado por la Convención sobre los Derechos del Niño, en su artículo 40.1

“Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño de quien se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse o declare culpable de haber infringido esas leyes a ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor, que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros y en la que se tengan en cuenta la edad del niño y la importancia de promover la reintegración del niño y de que éste asuma una función constructiva en la sociedad.”

Tal como lo expresan parte de la doctrina en derecho penal juvenil (Tiffer, 2002), este se distingue del derecho penal de los adultos por el principio educativo que debe orientar la ejecución de las sanciones.

En relación a las políticas sociales de promoción y protección de niños y adolescentes, el CNA establece en los literales B y E del artículo 22 que las líneas de acción en la temática serán las siguientes:

- B) La creación de programas de atención integral, para aquellos que lo necesiten, por carencia temporal o permanente: niños y adolescentes con capacidad diferente, situación de desamparo o marginalidad. (...)
- E) La aplicación de programas de garantías para la protección jurídico-social de los niños y adolescentes en conflicto con la ley, y de educación para la integración social.

De esta normativa y de otras que no analizamos exhaustivamente para este trabajo, emerge claramente una finalidad educativa de las políticas sociales y punitivas que se lleven adelante con este sector de la infancia y adolescencia. Por tanto, el **principio educativo** en el ámbito penal juvenil, y el desarrollo de una **educación para la integración social** aparecen como mandatos educativos.

Una característica típica de éste ámbito de la educación social es que desarrolla un encargo educativo en escenarios de políticas de protección y política punitivas, lo que implica grandes contradicciones respecto a los objetivos que procura lograr la acción profesional. Por tanto, la prevención, la seguridad, la protección o la asistencia tienden a tener más relevancia que las finalidades educativas, que resultan frágiles ante otras demandas sociales e institucionales.

Por otra parte, la ambigüedad que significa una cultura tutelar/represiva con unos

mandatos legales de promoción de medidas socioeducativas, abre las posibilidades de que convivan elementos de ambas perspectivas. El desafío de la pedagogía y educación social es construir un marco conceptual que fundamente prácticas educativas de promoción social y cultural.

IV.2. Perspectiva pedagógica

Las prácticas educativas en el campo que nos ocupa están interpeladas explícita o implícitamente por otras funciones sociales que aparecen con mayor relevancia. Las dimensiones de asistencia, prevención y control ocupan mayor espacio. Por tanto, pensar y ejercer lo pedagógico requiere de un proceso de instalación práctico y teórico. Para empezar a situarnos acudimos a lo que propone Luzuriaga en la década de 1950 donde plantea que *“...la educación es ante todo el desarrollo, dirección o formación de la vida del alumno. Pero ese desarrollo no puede realizarse en el vacío; debe tener un apoyo, una base, un contenido cultural.”* (Luzuriaga, 1957: 37) Las nociones de desarrollo personal y la transmisión de contenidos culturales aparecen en disputa quienes ponen el énfasis de los contenidos y los que lo hacen en el *“desarrollo anímico”*.

Luzuriaga coloca una tensión respecto de dos tendencias de la educación la que una que prioriza la acumulación de conocimientos, expresado por un cambio en el crecimiento de los programas *“primero en el Renacimiento, fueron las materias humanistas; luego en el siglo XVIII, las matemáticas; más tarde, en el siglo XIX, las ciencias naturales y por fin en el nuestro, las sociales y las técnicas. De este modo se ha llegado en los planes de enseñanza a un enciclopedismo abrumados, que lejos de favorecer, dificulta el desarrollo mental de los alumnos.”* (Luzuriaga, 1957: 35) El curriculum recoge las conquistas del desarrollo del conocimiento incorporándolos como contenidos que deben ser transferidos a las nuevas generaciones.

En tal sentido, se vislumbran métodos centrados en los contenidos y otros que privilegian el desarrollo del estudiante, *“...frente al contenido de los programas se opuso el desarrollo anímico; frente a las disciplinas de los métodos, la espontaneidad del alumno. Así se pasó, por reacción, de un extremo al otro; del materialismo al formalismo; de la objetividad a la subjetividad, con resultados también negativos.”* (Luzuriaga, 1957: 36) Siguiendo a Luzuriaga, adherimos que la labor de la educación

actual “...debe consistir en restablecer el equilibrio entre ambos extremos: mantener la idea del desarrollo personal con la de adquisición de conocimientos” (Luzuriaga, 1957: 36)

Siguiendo a Luzuriaga, la pedagogía social tiene por objeto “...el estudio de la educación en sus relaciones con la sociedad, es decir, la acción de grupos sociales en la formación del hombre y la influencia de la educación en la sociedad humana.” (Luzuriaga, 1954. Pág.9) Dos son sus aspectos esenciales, uno de carácter descriptivo estudiando hechos, instituciones, actividades de la educación y otro eminentemente axiológico que valora lo observado y expone ideales acerca del rumbo que debe seguir la educación social. (Luzuriaga, 1954) Para comprender las dinámicas educativas desde esta perspectiva relacional, donde se propone una lectura compleja de las prácticas educativas, se requiere mapear y analizar un conjunto de interacciones entre agentes, instituciones y políticas de muy diverso orden donde se configuran los límites y los espacios de oportunidad para el desarrollo educativo de los ciudadanos.

La reflexión sobre las implicancias socioeducativas en estos formatos de política pública dirigida a los niños y adolescentes segregados requiere de una mirada atenta desde el marco de la educación social. Concebimos una educación social que trabaja “*teórica y prácticamente, en las complejas fronteras de la inclusión / exclusión*”, (Núñez, 2007) esta perspectiva implica enfatizar el desarrollo de acciones educativas con poblaciones que socialmente ocupan un lugar subordinado en las relaciones económicas y culturales, ya que participan de forma desigual en el acceso al patrimonio cultural.

Pensamos este tema desde la pedagogía social, lo que significa explora un abordaje distinto a la pedagogía escolar que piensa sobre la escuela como escenario cuasi exclusivo donde se produce el hecho educativo. Reconocemos que los ámbitos donde se produce la educación son variados y pluri-institucionales. Ello requiere de la **instalación** como operación de configuración de escenarios educativos en contextos institucionales que no fueron pensados para la educación, como una cárcel, un internado, la calle o los pasillos de una escuela o liceo. Involucra una apuesta metodológica y una perspectiva acerca los sujetos que procura modificar prácticas instituidas para el control de poblaciones.

Articulando estas perspectivas es que propugnamos

“...una pedagogía social que se interroga acerca de instituciones y funciones que apelan a la educación y que, habitualmente, quedan fuera de los discursos pedagógicos al uso. Se trata, entonces, de dar visibilidad pedagógica a tales prácticas. Estas han de desplazarse a muchos sitios, para que la exclusión no lo ocupe todo. Y allí, en los bordes, en los territorios de frontera, han de intentar tejer red social, en tanto que educativa. Allí, han de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano. Se han de ocupar de cada uno. Sobre todo de aquéllos de los que muchos sólo se preocupan para ponerles un rótulo, encuadrarlos en una categoría y considerarlos flujos estadísticos a los que se prefigura un destino cierto: la exclusión cultural, social y económica.” (Núñez, 2007)

De esta delimitación que propone Violeta Núñez destacamos tres conceptos claves desde donde pensar y ejercer educación social con adolescentes en dispositivos tutelares: movimiento, antidesestino y enfoque rizomático.

Un primer concepto a destacar es el **movimiento**, ya que tratamos de pensar la acción educativa desde una perspectiva dinámica, que posibilita configurar e instalar escenas educativas donde no estaban. Implica concebir el movimiento como una condición relacional con efectos físicos sobre el territorio, y simbólicos sobre las formas de pensar la situación educativa.

Ello refleja formas de hacer educación donde la intemperie puede ser su telón escénico, donde no necesariamente acudamos a la protección que nos brindan los edificios, o salones que reúnen a un grupo de sujetos de la educación, y todo transcurre allí.

El movimiento también requiere enlazar la posibilidad de que los sujetos circulen socialmente por diversidad de espacios sociales y comunitarios, exponiéndose a realizar experiencia, a intercambios humanos diversos que afecte sus procesos de aprendizaje, que mejore sus capacidades de relación social. Se trata de una estrategia para conjugar los universales que procura transmitir la educación, con las trayectorias singulares de cada uno. Se trata de sostener un encargo complejo para el que socialmente no estamos preparados.

Esta noción pone crisis la dimensión adentro-afuera de la institución, ya que el

territorio de actuación está sitiado por las paredes del edificio, por los límites prefigurados en un espacio conocido. Requiere traspasar, instalarse incómodamente en un terreno desconocido, en un escenario que se va configurando caso por caso, proyecto educativo a proyecto educativo. El movimiento es algo distinto al nomadismo, ya que este es estacional, previsible, el movimiento requiere de administrar la acción en un territorio incierto.

Esto no significa una propuesta educativa a la carta, sino la necesidad de conjugar en tiempos y espacios diferentes, configuraciones singulares de promoción cultural. Incorporándose la incertidumbre, lo emergente como material privilegiado en la acción educativa. Haciendo de esa incomodidad una condición necesaria del accionar del educador social.

Sobre esta perspectiva de pensar el trabajo profesional, encontramos ciertos aires de familia con la *clínica móvil* que desarrolla Rodríguez Nebot (2004: 36-37) cuando propone un adjetivo que sustancia la clínica, expresando que “...*la clínica debe ser móvil, no nómada, porque nómada implica la articulación de un tránsito ya prefigurado.*” En cambio la clínica móvil es entendida como “...*una clínica no desarrollada, no taxonómicamente desarrollada, ni genéticamente desarrollada, sino por el contrario una clínica en vías posibles de inscripción en la medida que se adosa a problemáticas subjetivas y va pudiendo desarrollar micro espacios en las estructuras mentales que permitan el desarrollo de una reflexión o el desarrollo posible de una potenciación del devenir.*” En lo metodológico ello implica desarrollar un modelo cartográfico, “...*un holograma mental de estructura cartográfica.*”

El énfasis puesto en la producción en micro espacios, en el desarrollo de una reflexión situada y dispuesta a ensayar otros modelos, nos resulta particularmente potente, ya que enlaza con algunas formas de pensar la educación social. En el supuesto de que posibilita pensar claves sobre las condiciones de producción de las prácticas educativas, donde lo esperado no se inscribe en clave de reproducción de un formato escolar (aula, programas prescriptos, evaluación, rituales estructurantes), sino en la necesidad de componer, instalar, una escena educativa sin los clásicos resguardos físicos y simbólicos de la escuela.

“Se trata de producir agenciamientos de los espacios necesarios para que los actores produzcan su realidad social y su devenir, en suma de tratar de

construir una esperanza posible de un mundo posible, o sea alcanzar no un deseo arquetípico-antiguo- presentificado, sino de CONSTRUIR UN DESEO INMANENTE PLENO que libere el desarrollo de las potencialidades de cada una de las personas que integran esos conjuntos de trabajo.” (RODRÍGUEZ NEBOT, 2004: 39)

En un sentido similar hace unos años proponíamos la siguiente mirada sobre las prácticas de la educación social:

“La educación social emerge como una propuesta que particulariza la acción colocando a los sujetos como centro, configurándose en nodo que articula para el sujeto o grupo un conjunto de recursos dispersos. A fin de establecer una situación educativa que habilite campos de socialización y participación ciudadana. El educador, en este planteo, deviene un director de orquesta que ejecuta una partitura co-escrita (compuesta) con los sujetos de la educación. Esa coautoría, previa y simultánea, a la ejecución de la pieza remite a una relación (educativa) de trabajo hacia un mismo objetivo. Se trata de una composición conjunta, respetuosa de los tiempos acordados y de los lugares y responsabilidades compartidas.

Implica hacer de ese director de orquesta un activador rizomático, requiere de una disposición a conectar lo que no se sabe conectar, de hacer algo para lo que estamos preparados, para vincular lo socialmente desconectado y fisurado. En el sentido de Rancière (2002), el educador en los tiempos que corren debe poder enseñar lo que no sabe. Enseñar una relación con lo social, la cultura y los sujetos en una época de incerteza, de pérdida de referencias y seguridades.” (Fryd – Silva Balerio, 2010)

El segundo concepto es **antidestino**, con ello se coloca a la acción educativa un horizonte programático ético y político. Nos insta a fijarnos objetivos pedagógicos tendientes a la democratización del acceso a la cultura, para romper con inercias institucionales que establece y consolida lugares preestablecidos para los sujetos de la educación. La potencia de esta idea la eleva al carácter de principio de cualquier práctica educativa de época, y nos marca los lineamientos para la metodología, que no es aséptica, ni objetiva, sino que está teñida por los efectos excluyentes del mercado y las lógicas de consumo del capitalismo contemporáneo.

Muchas veces pensamos a los sujetos desde lo que les falta, desde la *carencia* y se diseñan políticas educativas desde ese supuesto (Martinis, 2006). Las potentes operaciones de exclusión de vastos sectores de la infancia y adolescencia configuran limitaciones objetivas al desarrollo de los sujetos, pero ello no implica una definición esencialista. No se trata de seres excluidos, sino en situación de exclusión, afectados por políticas económicas que producen desigualdad social. Proponemos pensar

desde la potencia, desde lo qué puede un adolescente, invirtiendo la lógica de pensamiento fatalista, colocando en el centro las posibilidades de acción y la reflexividad como operaciones de integración social.

Ello conecta con algunas ideas desarrolladas por Suely Rolnik, quien analiza las lógicas del capitalismo desde los efectos en la producción de subjetividades. Manifiesta que se configuran dos tipos de subjetividad: La *subjetividad de lujo*, conectada con la lógica de consumo, con la posibilidad de acceso a bienes, y la *subjetividad basura*, asociada a las “personas sin” bienes, consumo, oportunidades y expuestas al sufrimiento, el dolor y la muerte simbólica y real.

Frente a la fragmentación social y la deshumanización no surge la derrota o desesperanza, sino la potencia de la acción, de la capacidad de afectación del cuerpo como forma de conocer el mundo a través de la sensación. Conocer el mundo como materia-forma convoca la percepción, operada por los órganos de sentido; en cambio, conocer el mundo como materia-fuerza apela a la sensación, engendrada en el encuentro entre el cuerpo y las fuerzas del mundo que lo afectan. Aquello que en el cuerpo es susceptible de ser afectado por estas fuerzas no depende de su condición de orgánico, de sensible o de erógeno sino de carne recorrida por ondas nerviosas: un “cuerpo vibrátil”. La percepción del otro trae su existencia formal a la subjetividad, su representación; mientras la sensación le trae su presencia viva (Rolnik, 2003).

Siguiendo algunos trazos de las ideas que propone Rolnik podemos pensar en la experiencia del dolor como una sensación que permite el conocimiento del mundo a través de la presencia viva del Otro, la interacción y las fuerzas del mundo. Esta presencia puede desenvolver una fuerza, una potencia de resistencia y de creación que posibilite desarrollar acciones de composición. Conocer el mundo a través de las sensaciones pone en relación al cuerpo con las fuerzas del mundo para ser afectado en su condición vibrátil. “La sensibilidad es lo que Levinas llama ‘el camino’ de mi sujeción. Es una vulnerabilidad, una pasividad perceptiva para con el otro, que se da *en la superficie de la piel, al borde de los nervios*” (Critchley, 2004: 31).

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

de conocimiento, de ser afectado y de afectar a otros y al mundo, ¿no resulta una condición de posibilidad que puede tomarse para que suceda algo de lo educativo? Acudimos a la distinción que realiza Duschatzky acerca de la gestión educativa como *fatalidad* o como *ética*. La gestión como fatalidad está construida sobre una dirección ineluctable (Duschatzky, 2001: 142), sobre un destino prefijado que no podemos modificar. En cambio pensar la gestión educativa como ética involucra una posición frente al hecho educativo, no se trata de una propuesta de buena moral, sino que incluye, como sostiene Agamben, lo negativo, el mal, la ambigüedad se trata de pensar unas instituciones educativas “capaces de nombrar lo que acontece en ellas y habilitar que otras cosas, de otro orden, puedan suceder” (Duschatzky, 2001: 142).

El conocimiento del mundo a través del cuerpo tiene relación con las experiencias con el placer y el dolor. La afectación de la cárcel sobre el cuerpo del adolescente, el límite, la reja que impide salir, la represión policial, las enfermedades infecciosas, los cortes o el tatuaje que quiere reafirmar los vínculos externos; también el abandono la violencia familiar, la separación de la madre y el padre, la soledad del internado, la convivencia con desconocidos, la angustia de separación.

¿Cómo tomar la fuerza de la experiencia del dolor para desarrollar estrategias de composición social y educativa? “Componer” implica un ejercicio/acción de constituir, crear, agregar, reparar, organizar, ligar, zurcir, enlazar, conformar... operar contracorriente de la fragmentación, articulando aquello separado y disperso para que en la conexión emerjan producciones diversas con efectos de participación.

La tramitación de las *experiencias del dolor* (Silva Balerio, 2008) en los sujetos de la educación puede transformarse en un acontecimiento formativo para el educador. Desde una perspectiva de la formación del docente, que podemos transpolar al educador social se considera el efecto formativo de los incidentes críticos. Se refiere a la consideración de

“...un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su identidad-en-acción, de modo que para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente...”. (Monereo, 2010. Pág.159)

Una experiencia, a veces traumática para el educador que lo expone a un

acontecimiento que produce una crisis en la forma de entenderse a sí mismo en el ejercicio profesional, lo que produce es “...una fisura en sus representaciones (...) favoreciendo una oportunidad para el cambio.” (Monereo, 2010. Pág.159) Ello tiene que ver con una noción de *situación límite* Melich (2005) ya que se trata de un acontecimiento que “...abre la puerta del deseo. Imagino otra situación distinta, sueño. El mundo sería insoportable sin el sueño de otro mundo. La esperanza es precisamente esto, soñar otra situación. La vida humana necesita del sueño para poder vivirse.” Desde esta perspectiva situación los incidentes críticos, la experiencia del dolor o la situación límite lejos de ser un obstáculo, son la expresión de un fracaso que permite activar una potencia. Se visibiliza una dificultad, un problema, una falta que puede ser abordada, activando el deseo de producción de otras *situaciones imaginadas*.

La posibilidad de pensar y otorgar valor a las prácticas educativas en tanto acto político, implica ofrecer alguna resistencia, instalar algunos diques que contengan ciertas inercias de las políticas de exclusión. En este escenario la memoria como antídoto al olvido, a la incesante tendencia de repetición de los mismos horrores.

El tercer concepto, lo acarreamos de los textos de Deleuze y Guattari (2006), es **rizoma**. En su libro *Mil Mesetas* desarrollan una metáfora tomada de las ciencias naturales y proponen contraponer los sistemas arbóreos a los sistemas risomáticos. Los sistemas arbóreos, con la lógica del árbol, está asentado en un territorio, tiene un crecimiento vertical, se ramifica, se desarrolla, pero afincado en un único territorio. En cambio, el crecimiento risomático, que es el del pasto, implica una forma de desplazamiento horizontal, que genera nuevas raíces de las cuales crecen otras ramificaciones y así sucesivamente. Se identifica una vitalidad, una intensidad diferente, un tipo de desplazamiento que es interesante para pensar las prácticas educativas, la forma y los contenidos de nuestra oferta, los recorridos que posibilita a los sujetos, las alianzas con otras instituciones...

Una propuesta socioeducativa organizada en rizoma implica encarnar los principios organizadores de esta formación:

- Principio de *conexión* y de *heterogeneidad*, ello implica que “...cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, debe serlo [...] cada rasgo no remite necesariamente a un rasgo lingüístico: eslabones

semiológicos de cualquier naturaleza se conectan en él como formas de codificación muy diversas, eslabones biológicos, políticos, económicos, etc..., poniendo en juego no sólo regímenes de signos distintos, sino también estatutos de estados de cosas.” (Deleuze-Guattari, 2006: 13)

- Principio de *multiplicidad*, ya que un rizoma “...no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie de naturaleza (las leyes de combinación aumentan, pues, con la multiplicidad)”. (Deleuze-Guattari, 2006: 14)
- Principio de *ruptura asignificante*, en la medida que un rizoma “...puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según ésta o aquella de sus líneas, y según otras. Es imposible acabar con las hormigas, puesto que forman un rizoma animal que aunque se destruya en su mayor parte, no cesa de reconstruirse. Todo rizoma comprende líneas de segmentaridad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido, etc.; pero también líneas de desterritorialización según las cuales se escapa sin cesar. Hay ruptura en el rizoma cada vez que de las líneas segmentarias surge bruscamente una línea de fuga, que también forma parte del rizoma” (Deleuze-Guattari, 2006: 15)
- Principio de *cartografía* y de *calcamonía*, ya que un rizoma “... no responde a ningún modelo estructural o generativo. Es ajeno a toda idea de eje genético, como también de estructura profunda. Un eje genético es como una unidad pivotal objetiva a partir de la cual se organizan estadios sucesivos; una estructura profunda es como una serie cuya base se puede descomponer en constituyentes inmediatos, mientras que la unidad del producto está en otra dimensión, transformacional y subjetiva. [...] Para nosotros el eje genético o la estructura profunda son ante todo principios de calco reproducibles hasta el infinito. La lógica del árbol es una lógica del calco y de la reproducción.” (Deleuze-Guattari, 2006: 17)

Esta perspectiva implica pensar una propuesta educativa que albergue la posibilidad de conectar lo que está fragmentado, de unir aquello que las relaciones actuales de segregación separan, obturan. Requiere activar las capacidades de creación no para alimentar la maquinaria del consumo, sino para producir algo inédito. La idea de rizoma otorga un marco conceptual desde donde operar la construcción de una propuesta centrada en las relaciones que se establecen entre sujetos e instituciones y no en las esencias de los actores. Como lo proponen Deleuze y Guattari, quizá una de las características más importantes del rizoma “...sea la de tener siempre múltiples entradas; en ese sentido, la madriguera es un rizoma animal que a veces presenta una clara distinción entre la línea de fuga como pasillo de desplazamiento, y los estrato de reserva o de hábitat [...] un mapa tiene múltiples entradas”. (Deleuze-Guattari, 2006: 18)

Entonces el **movimiento** material y simbólico como condición de las prácticas educativas y ejercicio de los educadores, el **antidestino** como concepción orientadora del sujeto de la educación y confianza en su potencia; y el **rizoma** como estrategia metodológica, componen una forma de pensar la educación social en estos contextos.

En esta perspectiva, la composición se configura como la operación central del accionar educativo social en los tiempos que corren. El verbo componer en sus tres acepciones, nos ofrece una conceptualización polimorfa que resulta operativa al difícil ejercicio de establecer vínculos, relaciones, lazos entre elementos, sujetos, instituciones heterogéneos y que se encuentran fragmentados:

- Reparar: restañar, atender lo dañado por la infracción
- Unir, articular, ensamblar, relacionar
- Crear, composición literaria, musical, plástica. Ejercicio creativo de instalar dispositivos educativos donde no los hay. Plano institucional programático y concreto práctico

Esto implica unir lo fragmentado, articular aquello separado y disperso para que en la conexión emerjan producciones diversas con efectos de participación.

Las operaciones de composición pueden operar como mínimo en dos dimensiones:

- La *dimensión política* en tanto enunciado organizador para la gestión de una nueva forma de administrar interinstitucionalidad en el campo penal juvenil y en el sistema de protección. Requiere asumir que las responsabilidades, en la ejecución de las medidas socioeducativas ante la infracción y las medidas de protección ante el desamparo, no son de una única institución estatal, en este caso del INAU. Sino que es necesario construir un híbrido conformado por los organismos especializados, y las instituciones – organizaciones – empresas – colectivos - sindicatos de los ámbitos de educación, la salud, el empleo, el deporte, la cultura, la vivienda, etc. Para posibilitar la composición

de itinerarios de participación social normalizados, exponiendo a los adolescentes a formatos de relación social heterogéneos.

Una de las características estructurales que explican el fracaso del modelo actual tiene que ver con la homogeneidad de la cultura institucional a que se expone a los adolescentes. Ya que, se ha generado un sistema cerrado donde con un número de registro interno del Sistema de Información para la Infancia (SIPI) se habilita acceso a la educación, salud, trabajo, recreación y deporte adjetivados.

El adolescentes que participa de esos espacios es conocido, infractor, abandonado, o de calle, coartando la posibilidad de que recree formas de relación nuevas, que no estén signadas por un adjetivo que denosté su condición de adolescente.

Una característica instalada en las diversas gestiones políticas del INAU durante los últimos 15 años ha sido la transformación institucional de las áreas encargadas de la ejecución de medidas socioeducativas por infracción, que ha cambiado varias veces de nombre: DEAC (División Establecimientos de Alta Contención), INTERJ (Instituto Técnico de Rehabilitación Juvenil), SEMEJI (Sistema de Ejecución de Medidas para Jóvenes en Infracción) y SIRPA (Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente) para que cree el IRPA (Instituto de Responsabilidad Penal Adolescente). Y en el sistema de protección los cambios han sido de la División de amparo y convivencia, División de tiempo completo y más recientemente la División de protección integral a la infancia y la adolescencia.

En ambas situaciones se produce un efecto de profundización eufemística, invisibilizando lo concreto de su función, un discurso políticamente correcto que hace desaparecer las palabras contención, rehabilitación o infracción para resaltar la noción de responsabilidad. Y también se desvanecen los conceptos de amparo o tiempo completo, para destacarse la idea de protección integral. Se trata del proceso de *remoción retórica* al que refiere Mary Beloff (2004), pero que no se manifiesta en cambios de igual tenor en las prácticas concretas sobre la vida y los cuerpos de los adolescentes.

Por el contrario, si observamos los informes elaborados por el Comité de Derechos del Niño, por IELSUR o SERPAJ, y más recientemente por la Institución Nacional de Derechos Humanos sobre las condiciones de ejecución de la privación de libertad de los adolescentes lo que emergen son constantes. Los mismos reclamos ante la violación de los mismos derechos, durante los últimos 20 años.

Por tanto, debiéramos dislocar la tendencia fundacional expresada en la creación de Institutos o Sistemas formales, para conformar día a día una propuesta socioeducativa centrada en los adolescentes y sus demandas, necesidades, intereses, responsabilidades. Esta tarea no finaliza, es constante, requiere de dedicación permanente, porque lo que ayer funcionó con un grupo de adolescentes no necesariamente funcionará mañana con otros. Por ello, encarnar los principios de rizoma en la conformación de la propuesta socioeducativa aporta complejidad ya que heterogeneidad, cartografía o ruptura asignificante son conceptos altamente operativos para desarrollar y sostener propuestas educativas en contextos de incertidumbre.

- La *dimensión de las prácticas*, donde activar la potencia de creación para co-construir, componer conjuntamente (educadores y adolescentes) proyectos educativos que posibiliten itinerarios de integración social, de responsabilización. Proponiendo un curriculum explicito que enseñe una idea de justicia, y formas de relación social orientadas a una convivencia no exenta de conflictos.

Esta propuesta porta como condición lo inacabado, no está cerrada, implica asumir el compromiso y el riesgo de configurarla, de darle forma una y otra vez. No se trata de una receta, sino de una forma de abordar los problemas emergentes de los procesos de criminalización, violencia y abandono.

Para terminar, dejamos abierta una interrogante. Si el llavero es el actante de la pedagogía de *lo represivo*, ¿Cuál es el actante de la pedagogía de *la composición*? ¿El educador social? ¿Qué objetos, *gadget*, tecnologías, componentes no-humanos se hibridan con un humano para configurar un educador social?

En tal sentido, muchas propuestas educativas tienden a la reproducción de los efectos segregativos, estableciendo una configuración subjetiva que retroalimenta **sistemas de relación cerrados**, que instala una forma de **circulación social endogámica**. Ejemplos típicos de ello son los servicios adjetivados montados por el INAU y ONGs en áreas tan diversas como: espacios recreativos, deportivos, de educación formal, de atención de salud que sólo pueden ser utilizados por niños y adolescentes atendidos por el INAU. Emergen como paradigmáticos las proyecciones de cine excluyentes sólo para los niños y educadores, o los espacios educativos cerrados solamente destinados a niños y adolescentes atendidos por el INAU identificados por un número de registro asignado por el Sistema de Información para la Infancia (SIPI). Este sistema de registro de la población opera como una cédula de identidad segregativa, ya que activa la posibilidad de “gozar de derechos” en condición de exclusividad y sin el “indeseable” contacto con otros ciudadanos no atendidos por esta institución pública.

Sobre estos sectores de población Rose (2007) los denomina marginalizados, en la medida que

“...no se los considera afiliados a ninguna colectividad en virtud de su incapacidad para gestionarse a sí mismos como sujetos, o se los considera afiliados a algún tipo de <anticomunidad> cuya moralidad, estilo de vida o comportamiento se considera una amenaza o un impedimento para la satisfacción pública o el orden político.”

Se introduce la noción de riesgo social como categoría relevante para la comprensión de los problemas actuales de individuos y colectividades, y para el gobierno de la conducta.

A diferencia de lo que plantea Duschatzky (2003) cuando se pregunta *¿Qué es un niño o un joven sin una institución que lo produzca?*, refiriendo a un niño que sin la ley paterna como autoridad estructurante encuentra en la fraternidad un lazo con lo social. En cambio en la perspectiva con que analizamos el problema de investigación asistimos a la paradójica relación de una orfandad totalizante, en la medida todo lo ofrece focalizado, a la vez que en con esa oferta niega el goce de espacios de lo común, lo universal, donde se producen oportunidades de intercambios más diversos y duraderos. Pareciera instalarse un tipo de autoridad que no es filial ni es fraterna pero que genera consecuencias en los procesos de subjetivación de los niños y adolescentes. Un tipo de filiación perversa donde el Estado protege, reprime y

abandona, destacándose los efectos de deterioro de las condiciones de existencia y la afectación significativa del proyecto personal del niño o adolescente expuesto a las dinámicas institucionales.

Lo didáctico en la educación social

En este terreno educativo la preocupación por la dimensión didáctica está alejada de una mirada académica, tiene implicancias prácticas, incluso fundantes del acto educativo tal como lo pensamos. Enfatizar en la cuestión didáctica, atendiendo los procesos de transmisión cultural y de aprendizaje de los adolescentes, implica romper con la inercia de la gestión de población típica de este campo de la educación social. Ello desplaza la discusión hacia un terreno que libera al adolescente de una mirada inquisidora, de una práctica compasiva-represiva, para colocar el debate en el terreno pedagógico y la posibilidad de desarrollar propuestas donde se produzcan aprendizajes orientados a la inclusión social.

Si toda práctica educativa está basada en una relación ternaria (educando-cultura-educador), por tanto no es posible hablar de educación si no ubicamos algo de la cultura que este en medio de esa relación. Los contenidos culturales son esenciales para definir la relación como educativa. En esta perspectiva Behares (2008) refiere al acontecimiento discursivo, en tanto posibilidad de producir una disrupción con lo dado, con lo esperado, esa interacción tiene resultados muy potentes en los dispositivos tutelares, ya que permite ubicar la acción del educador social en una situación de enseñanza-aprendizaje.

En este campo de la educación social es un espacio privilegiado para analizar la noción de fantasía didáctica (Behares, 2008: 27) en la medida que como sugiere el autor “...lo didáctico se constituye en una ilusión de interacción en la cual la secuencia enseñanza-aprendizaje se inscribe cómodamente. Llamamos a esta forma de constitución ‘fantasía’ (o ‘fantasma’).”

Sobre estos asuntos resulta interesante el planteo de Pastore y Pérez (2012) quienes desde la educación social sostiene que

“el conocimiento se produce obviamente en escenario mucho más amplios que lo educativo, en estos últimos habrá que transformar para hacerlos accesibles, transmisibles, para generar ambientes de producción y

reproducción por parte de los sujetos. Es trivial pero necesario aclarar que el aprendizaje no es producción exclusiva de las prácticas educativas, todo sujeto aprende en la interacción con el mundo, por lo que la cuestión didáctica tendrá que situar su análisis en esa interacción, deteniéndose en lo que sucede entre los escenarios educativos y los escenarios sociales, siendo el sujeto y sus recorridos el enlace.”

Detener la mirada en la interacción del sujeto con el mundo, en el vínculo con otros sujetos, la cultura, las instituciones.... Estamos en un escenario abierto, donde reconocer los procesos de aprendizaje en un afuera a la oferta profesional e institucional, pero donde se reconocen esos recorridos, para problematizar, reflexionar, generar condiciones de significación.

Si bien esta idea no es novedosa, ya que la pedagogía crítica norteamericana fundamentalmente de la mano de Giroux, Apple y McLaren ha incorporado una lectura cultural de la educación, asumiendo los aprendizajes fuera del formato escolar para potenciar las dinámicas de la escuela. En educación social resulta significativo el énfasis en los enlaces que el sujeto realiza con las diversas fuentes de aproximación al conocimiento.

IV.3. Adolescentes sujetos de derecho³

¿Cómo salir de la retórica de los derechos humanos para avanzar a prácticas respetuosas? Esta es una pregunta clave en la actualidad, a 20 años de aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN). Un proceso típico que acontece es la rápida apropiación del discurso de los derechos humanos, para justificar proyectos, iniciativas oficiales o privadas, o para hacer gala de un discurso políticamente correcto. Resulta evidente que no ha habido cambios sustanciales en la vigencia de los derechos de niños y adolescentes ya que continúan siendo los más pobres de la sociedad, y quienes tienen menor existencia e incidencia en el espacio público. En distintas áreas podemos observar vulneración a los derechos básicos: el derecho a la educación para los adolescentes o el derecho a la protección en los internados, la calle o las cárceles juveniles son ejemplos paradigmáticos.

³ Apartado que recoge parte del trabajo *El protagonismo de las infancias y adolescencias: o lo que el enfoque de protección integral no reafirmó.*(2007) Diego Silva Balerio y Luis Pedernera. Ifejant. Lima.

Nos interesa pensar los postulados de la Convención leídos desde las potencias de niño, niña o adolescente, desde el desarrollo de su capacidad de acción, en tanto movimiento y afectación de los otros y sus contextos y de profundización de la democracia. Implica dimensionar al niño, como un cuerpo expuesto a la experiencia de relación con otros cuerpos, librado a la interacción social, a las relaciones, al ejercicio de fuerzas propias que impactan en el entorno.

Deleuze siguiendo los trazos de Baruch de Spinoza, filósofo holandés del siglo XVII, nos presenta un conjunto de ideas que activan nuestra capacidad de pensamiento en relación a las infancias y adolescentes. ¿Qué es un cuerpo se interroga Deleuze?

“...Spinoza define un cuerpo cualquiera simultáneamente de dos maneras. Por un lado, un cuerpo, por muy pequeño que sea, comporta siempre una afinidad de partículas: son las relaciones de reposo y movimiento, de velocidad y lentitud entre las partículas, las que definen el cuerpo, la individualidad del cuerpo. Por otro lado, un cuerpo afecta otros cuerpos distintos o es afectado por ellos; este poder de afectar o de ser afectado define también un cuerpo en su individualidad”. (Deleuze, 2001: 150)

¿Cuáles son las potencias de las infancias? ¿Qué pueden los niños? ¿Cuál es su capacidad de afectación?

Desde la tradición occidental aparecen diversas respuestas a estas interrogantes, una de las más típicas tienen que ver con concepciones que caracterizan a la infancia como propiedad familiar y como incapaces, designando y regulando jurídicamente esa incapacidad. A estas dos ideas se agrega, para la infancia pobre, el carácter de peligrosos para la sociedad fundamentalmente en los casos que no aceptan las pautas adultas u osan ejercer libertades y sobrevivir en las calles. Estas ideas no nos hablan de una potencia, del ejercicio de una posibilidad, sino de caracterizaciones esencialistas, hablan del ser, de una ontología del niño, o del niño pobre. No nos interesa pensar desde esa lógica, que desconoce la dimensión relacional, la interacción social de los niños y adolescentes con los adultos y las instituciones.

La Convención en diversos pasajes hace referencia a aspectos que identificados con la capacidad de acción, con la potencia de la infancia. La denominada doctrina de la protección integral si bien enfatizó la idea de sujeto de derecho, se ocupó apenas lateralmente de los aspectos activos, de las condiciones de posibilidad para que niños y adolescentes ejerzan y reivindiquen sus propios derechos, en definitiva del niño también como actor social y político.

Los artículos 8, 9 y 10 se establecen aspectos vinculados a la identidad y al lugar del niño en tanto sujeto activo de las relaciones familiares

...derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares... (Art. 8)

... respetarán el derecho del niño que esté separado de uno o de ambos padres a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres... (Art.9)

...El niño cuyos padres residan en Estados diferentes tendrá derecho a mantener periódicamente, salvo en circunstancias excepcionales, relaciones personales y contactos directos con ambos padres... (Art.10)

La potencia de goce, de disfrute de la vida aparece como inicial en la configuración humana de los niños

... el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad... (Art.23)

... derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud... (Art.24)

... todos los niños el derecho a beneficiarse de la seguridad social, incluso del seguro social... (Art.26)

... el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social... (Art.27)

El ejercicio de las relaciones sociales, su interacción con el mundo, con la cultura es una potencia de la infancia en la medida que implica opinar en los asuntos que lo afectan y afectar a otros con su opinión.

... derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan... (Art.12)

... se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado... (Art.12)

Asimismo el ejercicio de la libertad de pensar, de expresarse, de inscribirse en la cultura y de asociarse y conectarse con otros. Esta potencia implica una inscripción en la sociedad en pie de igualdad, de ciudadanía, de existencia política.

...El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño... (Art.13)

... derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión... (Art.14)

... derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar

reuniones... (Art.15)

La Convención también reconoce la potencia de una filiación simbólica a lo social por medio de la educación o de afectación de la naturaleza a partir del trabajo

... el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho... (Art. 28)

...derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social... (Art.32)

Ejercitar el ocio creativo es una posibilidad para el desarrollo de la infancia

... derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes... (Art.31)

... derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento... (Art.31)

Todos estos aspectos implican pensar al adolescente interactuando, relacionándose con sus pares, con los adultos y con lo social. Implica dislocar la idea del mundo infantil como páramo independiente, ya que "...el niño no es un Robinson; los niños no constituyen una comunidad aislada, sino que son parte del pueblo y de la clase de la cual proceden. Así es que sus juguetes no dan testimonio de una vida autónoma, sino que son un mudo diálogo de señas entre ellos y el pueblo." (Benjamín, 1989). Asimismo esta idea, nos remite a la potencia del protagonismo como práctica educativa que tiene sus antecedentes en Latinoamérica desde hace 30 años con los movimientos de niños trabajadores, pero que podemos remitirnos también a planteos del pedagogo alemán Edwin Hoernle quien según Walter Benjamín (1989) ofrece

"...suficientes ejemplos de organizaciones infantiles revolucionarias, de huelgas escolares espontáneas, de huelgas de niños en la cosecha de la papa, etc. Lo que distingue su pensamiento aun del más sincero y mejor de la burguesía es que toma en serio no solamente al niño, a su naturaleza, sino también su situación social..."

Se ha escrito sobre la incidencia occidental/europea en la conformación del texto de la CDN (Pilotti, 2000) y su escaso impacto en países del sur. También sobre la versión más liberal/individualista en el peso de los derechos enunciados. Pero debemos

hablar también de la apropiación y relectura de la CDN desde estos márgenes y las construcciones teóricas surgidas a partir de las experiencias concretas en el terreno social de algunos conceptos que podrían prestarse para operar en el sentido de la lógica anterior. Norberto Bobbio (1996) en un trabajo titulado el “Futuro de la democracia” decía que para hablar de “...proceso de democratización, este consiste no tanto, como erróneamente se dice, en el paso de la democracia representativa a la democracia directa, como en el paso de la democracia política en sentido estricto, a la democracia social, o sea, en la extensión del poder ascendente, que hasta ahora había ocupado casi exclusivamente el campo de la gran sociedad política... al campo de la sociedad civil en sus diversas articulaciones, desde la escuela hasta la fábrica: hablo de escuela y fábrica para indicar simbólicamente los lugares donde se desarrolla la mayor parte de la vida de la mayoría de los miembros de la sociedad moderna..”.

La infancia y la adolescencia desde esta perspectiva no pueden verse separada del proceso social, los niños, en el sentido amplio del término, son integrantes de una comunidad determinada y por lo tanto actores políticos relevantes a ser tenido en cuenta. Allí reside otra de las cuestiones centrales de la CDN, que en nuestros márgenes han surgido de manera particular; nos referimos a la noción de ciudadanía de la niñez como proceso de construcción subjetiva en tanto participe de un grupo social y ya no mas como el momento –casi mágico- en que llegados a determinada edad estamos habilitados para ser elegibles y electores de gobiernos y gobernantes. Desde otro sitio pero igualmente preocupado por la noción de ciudadanía excluyente de nuestras constituciones formales, Luigi Ferrajoli (1999) nos desafiaba a instituir una “...ciudadanía universal” que suprima definitivamente la acepción de la misma como “status privilegiado” de ciertos sectores sociales. La propuesta debe encaminarse a recuperar la idea del otro no como individuo y si como semejante. Aún resuena en nuestras memorias la frase de ese padre aturdido ante un hijo que le reclamaba sus derechos aprendidos de memoria en la escuela “si esta bárbaro que le enseñen los derechos... muchos derechos... pero ¿y las obligaciones?...” y puede parecer un ejemplo trivial, pero la experiencia se redujo a eso, recitar sin poder transmitir el sentido que adquiere el sabernos poseedores de derechos como personas insertas en determinado contexto histórico y socio cultural.

A mediados de los 90´ el esfuerzo doctrinario por hacer del interés superior un

concepto garantista que desterrara las posibilidades ciertas de que siguiera operando a la manera del concepto “buen padre de familia” de las legislaciones tutelares fue un avance importante. De nada nos ha servido desarrollar conceptos sin tenerlos a los niños participando en los procesos de aterrizaje de los mismos, y también de vincularlos con la pertenencia de estos en los diferentes espacios por donde transita su existencia (familia, escuela, calle, trabajo, etc.). Y allí sin dudas profundizaríamos aún más ese interés superior ligándolo al proyecto colectivo de la humanidad tal como lo enuncia desde Perú Alejandro Cussiánovich, según el cual el principio de interés superior del niño implica entenderlo “...como una expresión específica del mejor Interés de la especie, del conjunto de la humanidad. Lo que hace más humanos a los sujetos hace bien a los niños y niñas; pero también lo que hace bien a la infancia hace mejor a la humanidad.” (Cussiánovich, 2005)

El marco teórico de la investigación se sustenta en una visión que reafirma los derechos de las infancias y adolescencias no como un discurso legitimante sino como una praxis social que conecta reclamos, luchas y acciones. El agotamiento del enfoque de la protección integral está dado por su ineficacia para transformarse en movimiento, en acción, en la medida que quedo como territorio ocupado exclusivamente por adultos. Los adolescentes, actores protagonistas, quedaron sistemáticamente afuera de acciones y dentro como “usuarios”, “beneficiarios” o “población objetivo” de proyectos adultos. Se instaló una relación vertical de protección y promoción, pero no se habilitaron las vías para que los propios adolescentes asumieran acciones en defensa de sus propios derechos. Ello evidencia que la concepción que nos trajo la protección integral ha perdido potencia de cambio, se cristalizó en el nivel técnico-administrativo y se transformó en bestseller para la elaboración de proyectos, para poblar las misiones y visiones institucionales. Reiteramos lo que expresará Walter Benjamín hace más de 80 años el niño no es un Robinson; no constituyen una comunidad aislada, sino que son parte del pueblo y de la clase de la cual proceden. Esta idea es central en la perspectiva de investigación en la medida que el enfoque del protagonismo ubica a los adolescentes como actores sociales relevantes. La Convención, nos ofrecen pistas para activar la capacidad de acción de los adolescentes, lo que se traduce en la participación en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento; en la libertad de celebrar reuniones, de asociarse para diversos fines; y la libertad de pensamiento, de expresión, de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo... Estos derechos, pueden

transformarse en potencia de acción, en desarrollar la capacidad relacional, de impactar en el mundo social.

Todas estas formulaciones nos dan pistas claras de cómo generar condiciones para la actoría social de la adolescencia que, como decía Amartya Sen, deben afirmar el desarrollo, extender las libertades, eliminando los motivos que conducen a su falta, - pobreza, tiranía, privación social sistemática, intolerancia- y en definitiva decidir qué tipo de vida le es importante, para enriquecer y profundizar la democracia. En un momento histórico determinado y según lo indican algunos estudios, la niñez formaba parte de la vida del conjunto de la sociedad, se encontraba incluida en la trama social como uno más, transitaba por la calle y la calle era el lugar de aprendizaje (Aries, 1995). La modernidad produjo un corte en esa relación, la calle fue evitada y hoy es un peligro para los niños. Como afirma Benjamín “...el niño no juega solo hacer el comerciante o el maestro sino también el molino de viento y la locomotora...” Lo niños imitaban a los objetos como forma de dominar el mundo. (Buck-Morris, 2005). Al respecto es más que elocuente el relato de Silvana Pedrowicz (1999) basado en su experiencia de trabajo con niños en calle:

¿Quién no sabe que en la calesita se va sentado? Papá o mamá que seguramente van al lado nuestro- ellos sí parados- no tiene la culpa que haya que ir sentados. En definitiva, es lo que el señor que maneja la calesita pone como condición para poder andar. Es “normal. Así “debe ser”. Claro, la calesita no es para correr, para jugar a la escondida, para darle de comer a los caballos, ni para dormir debajo de uno de ellos. No está hecha para eso, nos dirá mamá, papá o el “manejador” de calesitas. La calesita es para dar vueltas, siempre para el mismo lado, vueltas y vueltas... y vueltas. Sin embargo en la calesita, siempre hay algún “nicho”, algún escondite secreto, algún momento en que el señor no mira y nos subimos mientras esta andando o saltamos antes que termine la vuelta o nos escabullimos cuando ya está cerrada, dormimos allí y nos despertamos al mediodía...”

La responsabilidad estatal de garantizar los DD.HH. es incuestionable, de hecho el enfoque de protección integral focalizó en esta dimensión produciéndose discursos institucionales y profesionales de los derechos del niño. Sobre este aspecto hay que seguir trabajando en la medida que las cifras que mencionamos nos marcan lo lejos que se está de cumplir algunas metas mínimas de vigencia de derechos. Pero, una de las grandes deficiencias de este enfoque, al igual que del enfoque tutelar es el seguir desconociendo la capacidad de acción de los niños y adolescentes en tanto actores sociales. La Convención significa el reconocimiento jurídico de la ciudadanía

de los adolescentes, es un mínimo universal, es necesario que realicemos traducciones locales de contexto que amplíen los marcos que nos ofrece. La ciudadanía de las infancias y adolescencias implica incorporar un actor al juego democrático, así como hace menos de un siglo se incorporaron las mujeres y siguen luchando por hacerlo plenamente, en 1989 se inició el tiempo de niños y adolescentes. Se trata de tiempos y espacios compartidos con otras luchas de género, etnia, clase y edad, no implica un esencialismo descalificador de las luchas del otro, sino la articulación por una acción justa.

De los planteos del filósofo francés Gilles Deleuze surgen algunas ideas que potencian nuestra forma de pensar las relaciones sociales de las infancias y adolescencias. Deleuze sostiene que la estructura del conocimiento no se deriva desde una lógica sostenida por un conjunto de principios originarios, sino que se construye con la articulación simultánea y recíproca de distintas conceptualizaciones. Ello implica una estructura rizomática, que no es inestable *per se*, en la medida que la solidez y organización está fijada por los nodos que le dan estabilidad. Tomando algunos conceptos de las ciencias naturales, habla de dos lógicas, la arbórea de crecimiento vertical, localizada en territorio, y la lógica rizomática, de crecimiento horizontal como las hierbas, que avanza sobre el espacio y se implica en ejercicios de reterritorialización. Esta segunda forma de pensar conlleva a la conexión de nodos, la articulación de lo disperso, la unión de otras formaciones que crecían independientes. Estas ideas nos sirven para pensar la idea de ciudadanía de los niños, en la medida que devenido actor social, la escena social será definitivamente afectada, dado que con palabra y acción afectará todas las relaciones sociales. Por ello el enfoque del protagonismo no es un discurso, sino una praxis social y política de democratización de la sociedad.

IV.4. Coherencia paradójica / Lógica inconsistente: o como potenciar las posibilidades de pensar un problema⁴

Quién sabe Alicia, este país / no estuvo hecho porque sí. / Te vas a ir, vas a salir /
pero te quedas, / dónde más vas a ir? Y es que aquí, sabes / el trabalenguas,
trabalenguas / el asesino te asesina / y es mucho para ti. / Se acabó ese juego que
te hacía feliz.

No cuentes lo que viste en los jardines, el sueño acabó. / Ya no hay morsas ni
tortugas / un río de cabezas aplastado por el mismo pie / juega al cricket, bajo la
luna. / Estamos en la tierra de nadie, pero es mía. / Los inocentes son los culpables,
dice su señoría, /el rey de espadas.

No cuentes lo que hay detrás de aquel espejo, / no tendrás poder / ni abogados, ni
testigos. / Enciende los candiles que los brujos piensan en volver, / a nublarnos el
camino. / Estamos en la tierra de todos, en la mía. / Sobre el pasado y sobre el
futuro, / ruinas sobre ruinas, querida Alicia.

Canción de Alicia en el país. Serú Girán. "Bicicleta", 1980

La construcción de una malla conceptual que sustente y de sentido a las prácticas de la educación social en nuestro margen implica renunciar a los discursos únicos, a la retórica homogeneizante que estructura una verticalidad narrativa de ideas, conceptos y proposiciones. La imagen de coherencia de las concepciones únicas, su carácter articulado, cerrado, no parece apropiada para pensar en los territorios fragmentados y devastados por el mercado, y la inoperancia o corrupción estatal en los países latinoamericanos.

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

Nos interesa desarrollar una trama argumental donde la paradoja, entendida etimológicamente desde su raíz latina *paradoxum*, compuesta por el prefijo *para* que

⁴ Si bien fueron reformulados, los enunciados de este apartado donde se expresa una perspectiva epistemológica acerca de la educación social, forman parte de un trabajo publicado en Silva Balerio – Fryd, 2010.

significa “contrario a”, y el sufijo *doxa* que significa “opinión”, nos enfrente a opiniones contrarias sobre las que debemos tomar decisión. Se trata de poner en tensión conceptos que conforman el mismo tejido narrativo, reconocer proposiciones que argumentan desde una posición donde la coherencia le concede a la paradoja un lugar.

Como sostienen Ignacio Lewkowicz y Pablo Sztulwark se parte de una idea de coherencia que:

“...equivale a estar unido; pero seguramente habrá formas y formas de unir. En general, las invenciones en el pensamiento permiten unir elementos hasta ese entonces dislocados. Pensar es ligar, pensar es hacer que elementos heterogéneos pasen a estar unidos. Pero ese estar unidos puede borrar o afirmar la heterogeneidad de la que parten los elementos. Para que dos elementos estén unidos, las estrategias modernas de pensamiento, las estrategias estructurales, requieren que formen parte de lo mismo, requieren que en algún sentido sean lo mismo. Mientras que las lógicas paradójales admiten la coexistencia de términos heterogéneos que ligan entre sí y unen sin negar la heterogeneidad de la que parten, mostrándolos y exhibiéndolos como dotados de sentido”. (Lewkowicz – Sztulwark, 2003:93)

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

Retomando ideas del matemático Kurt Gödel se sostiene que

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

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

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

indemostrable en el interior mismo de la lógica que funda. Este *punto cero* del discurso puede debelarse sólo desde un posicionamiento diferente” (Núñez, 1990:25)

Una condición de toda relación educativa es su *indeterminación*, ya que se conjugan múltiples variables humanas y tecnológicas (conceptos, instituciones, materiales, etc.) que entran en juego, configurando un escenario complejo donde no es posible predecir en forma precisa su resultado. Una metáfora interesante sobre estos asuntos la encontramos en el principio de incertidumbre de la física cuántica, según lo expuso Heisenberg en la década del 1920 donde no puede calcularse de forma simultánea y con precisión un par de variables físicas, por ejemplo posición-impulso de una particular. Cuando usamos estrategias para conocer exactamente la posición, se torna indeterminada el impulso y viceversa. Solo podemos conocer una distribución de la probabilidad, pero no con exactitud, por ejemplo, la velocidad de la partícula en una posición determinada. Si podemos saber que la medición precisa de una de las variables, coloca en una indeterminación el valor de la otra. Esta es la forma de describir el principio de incertidumbre de la mecánica cuántica.

Por supuesto que no podemos trasladar estas conclusiones de la física cuántica que opera en el nivel subatómico al mundo, a las relaciones humanas. Aunque la metáfora resulta sugerente respecto de la indeterminación, la incertidumbre, la imposibilidad de predecir comportamientos en las relaciones sociales y educativa. Esta alusión cobra significación cuando muchas veces, desde el sentido común se suponen extremos de la determinación absoluta, porque el Otro, que tiene cierta historia, algunos recorridos está condenado a repetirlo... y esto no siempre funciona de esa forma. Podemos acudir a la filosofía para encontrar algunas respuestas similares, una muy interesante es la que propone Hannah Arendt (1998), cuando nos recuerda que el hombre por ser capaz de acción puede esperarse de él *lo infinitamente improbable*. La *acción* como característica de la condición humana nos abre las puertas a la posibilidad de producción de lo inédito.

¿Qué lógica de pensamiento dará las herramientas para habitar en la fragmentación? Desde este enfoque, se trata de conectar la condición de una sociedad segmentada y una lógica de pensamiento que admita la inconsistencia, la coherencia paradójica, como posibilidad de situar diferentes modalidades de ligar lo disgregado. De lo que se trata es de concebir una lógica que no fuerce a lo real a entrar en un tipo de

coherencia simbólica, sino de fundar otra “...*lógica que sea capaz de volverlos coherentes, de permitir que coexistan términos heterogéneos sin que estallen.*” (Lewkowicz – Sztulwark, 2003:93) Se torna indispensable que en la época actual se pueda valorar una idea no solo porque puede instalar sucesiones de proposiciones debidamente justificadas, sino también por la “...capacidad de generar paradojas, bifurcaciones, puntos de decisión”, que se pueda apreciar una idea, una imagen, o sus suspensión, como forma de empezar a pensar. De eso se trata en este recorrido, y en las prácticas educativo-sociales, de cómo enfatizamos el pensamiento sobre los problemas y afincamos decisiones que potencien lazos de composición social.

En una perspectiva similar Pastore propone mirar las prácticas de la educación social a partir de una unidad de análisis que es el propio proceso educativo. En tal sentido afirma que

“...el objeto es generar procesos que sobre las bases de la diferencia (que) no produzcan desigualdad ni desconexión, sino que inviten a articular las diferentes manifestaciones de la cultura desde las cuales los individuos representan, identifican y construyen redes, desde proyectos comunes. Somos parte de un todo, todo repercute sobre todo, y todo cambia cuando ‘algo’ cambia, y el equilibrio lo debemos comprender como la constante síntesis y transformación de todo por obra de las partes. Aún en la ambigüedad y ambivalencia de los fenómenos, la realidad no es un todo coherente; está en la naturaleza misma de los fenómenos sociales la contradicción.” (Pastore, 2005. Pág.93)

En esta perspectiva resulta que la lectura del hecho educativo, de las relaciones acerca de los sujetos de la educación, de las funciones educativas, y sus efectos es una producción compleja donde residen contradicciones insalvables de un contexto de producción de los problemas sociales multicausal y de respuestas fragmentarias. Por tanto, el educador social evade explicaciones únicas y simplistas de los problemas sociales, para instalarse en la incomodidad de pensar cada situación, reconociendo allí constantes estructurales, pero fundamentalmente también las diferencias en que cada individuo significa su experiencia. A partir de comprender está ambivalencia, de afincarse en ella, para poner en juego un proyecto educativo que organice una acción educativa.

Vinculado a estos aspectos Gilles Deleuze en su libro *Lógica de Sentido* avanza en la configuración paradójica de una teoría del sentido, proponiendo pensar el sentido a través de pensar los acontecimientos. Allí expresa: “*En verdad, no hay elemento más extraño que esta cosa de dos caras, con dos <mitades> desiguales o impares*”

(Deleuze, 2005:71). En parte se trata de jugar con la combinación de aspectos que no son iguales, que a priori registran diferencias, o que se desplazan, implica pensar desde la situación, o pensar para configurar una situación educativa en donde no parece ser posible. Frente a lo complejo de algunos escenarios, y lo contradictorio de algunas formulaciones teóricas, es necesario potenciar la decisión, el ejercicio de una libertad de elección fundada y reflexiva, esa es una responsabilidad de los educadores.

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

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

Si como asevera Hebe Tizio la posición de los agentes construye los problemas, debemos asumir que el tipo de relación lógica que asumamos entre los conceptos, ideas, proposiciones construye la disposición para pensar esos problemas. Se trata de disponer de herramientas que activen el pensamiento sin atarnos a disposiciones o secuencias lógicas rígidas de un sistema de ideas única. Es indispensable que frente a las paradojas dispongamos de concepciones que activen el pensamiento, que no encorsete la reflexión a estructuras rígidas que solo entumescen el examen de los problemas. El desarrollo de estrategias novedosas a partir de activar la capacidad creativa, resulta una necesidad a la hora de pensar otras formas de hacer y relacionarnos.

Todo vínculo social se asienta sobre un vacío, y del lado del educador “...*implica tolerar un cierto no saber*”. (Tizio, 2003:172) No saber sobre el sujeto, sus intereses o sobre la apropiación que hará o los tiempos en que esa adquisición se producirá. Esta situación, además de registrar una inconsistencia, implica dar al otro el lugar de sujeto, “...*al menos de sostener la palabra*”, lo que implica que el educador sale, encuentra una línea de fuga respecto a “...*las perspectiva paternalista que determina la suposición de saber sobre el bien del otro*” (Tizio, 2002:199)

Dentro de esta lógica inconsistente resulta relevante encontrar formas para instalar lo educativo, apostando a la construcción situacional de una acción educativa social, estructurada sobre la base de la responsabilidad de los educadores. Requiere dislocar el pensamiento centrado en lógicas de sentido globales de respuesta estandarizada, para enfrentar la fragilidad fragmentaria consolidando una reflexión que construya respuestas para atender una situación, una singularidad. Dar lugar a la inconsistencia, a la incertidumbre en nuestro pensamiento, resulta una posibilidad para recrear trayectorias inéditas que provoquen un desequilibrio en nuestra forma de entender a los sujetos, y en las oportunidades de producir articulaciones novedosas para mejorar la calidad de vida y la promoción cultural de los adolescentes.

Paradojas de lo educativo y la decisión de los educadores

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

a) En la historia de la pedagogía está en puja la significación y el origen del vocablo educación, encontramos dos raíces latinas que nos enfrentan a la primer paradoja: *educare*, que significa criar, alimentar por efecto de una acción ejercida desde afuera; y *exducere* que figura sacar, llevar o conducir desde dentro hacia fuera. Esta tensión originaria puede convivir sin estallar, pero debiendo dar relevancia o reafirmar uno u otro sentido.

b) Una misión asumida por los educadores sociales es convertirnos en pasadores de lo *universal* de la cultura para que los sujetos puedan hacer su *particular* lectura, narración o traducción⁵.

Esta operación de transmisión, en la configuración actual, encierra un

⁵ Heidegger parece distinguir entre lectura y traducción o, mejor, entre dos formas de lectura. Habría por un lado una forma de lectura en la que no se pone en cuestión el entendimiento de lo que se lee. En esa forma de lectura, el texto no necesita ser traducido porque ya es comprensible, es decir, porque ya se adapta a nuestro modo de entender". La verdadera lectura, es aquella "en la que tenemos que leer lo que no sabemos leer, lo que se hurta a nuestros esquemas previos de comprensión [...] que desafía nuestro saber leer, la estabilidad de nuestros modos habituales de comprensión...". La traducción exige "...un modo de lectura que sea capaz de des-velar su verdad en tanto que el desvelamiento de esa verdad implica el cuestionamiento de nuestros modos habituales de entender". (Larrosa, 2003:499)

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

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

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

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

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

d) La gestión de lo homogéneo y lo heterogéneo, la reafirmación de las funciones de conservación/reproducción y de cambio/recreación de la educación nos enfrentan a la decisión que se concreta en acciones del orden de lo rutinario y lo novedoso. Esta tensión es intrínseca a la educación, y la tramitación de esa paradoja una responsabilidad ineludible. Como lo expresa Encarna Medel “Los educadores

tienen que asumir una posición paradójica. Por un lado deben escuchar la problemática del sujeto en su particularidad, por otro lado, representan el orden social mediante la oferta de normativización que la educación comporta”. (Medel, 2003: 73)

e) Esta paradoja tiene que ver con la metáfora de la fabricación del sujeto que construye Philippe Meirieu en su libro *Frankenstein educador*, planteando la tesis acerca de la imposibilidad de la producción del otro. Pero el autor nos alerta de una interesante contradicción:

“...no se fabrica un sujeto por acumulación de influencias o de condicionamientos; no se hace un alumno agregando conocimientos; no se genera mecánicamente la intención de aprender por medio de la organización de dispositivos. Pero no permitamos, tampoco, que el sujeto se construya en medio de la indiferencia a las influencias que recibe, privándole de conocimientos o dejando que disponga de ellos a su discreción absteniéndonos de crear situaciones de aprendizaje o de comunicación bajo pretexto de respetar su libertad y de no mancillar la cultura”. (Meirieu, 2003. Pág. 139)

Por tanto, el educador no puede amputarse la capacidad de influir intencionadamente en el otro, pero esa incidencia no podrá ser tan potente como para pretender fabricar un sujeto de la educación a nuestra imagen y semejanza.

f) El pensamiento y la práctica, o en un nivel más concreto el hacer y la reflexión han sido dimensiones disociadas, atribuibles a sujetos distintos. Como expresa Hannah Arendt (1998:243) “...*Platón identifico de inmediato la línea divisoria entre acción y pensamiento con la brecha que separa a los gobernantes de los gobernados [...] de ahí que quien sabe no tiene que hacer y quien hace no necesita pensamiento ni conocimiento*”. Esta idea con la tradición que mencionamos es reivindicada desde algunas vertientes de la práctica educativa no profesionales, planteándose la contradicción entre la teoría (o “los teóricos”) y la práctica (o “los portadores de la experiencia”). Esta dicotomía típica de los dispositivos asistenciales o punitivos extrema la relevancia “del hacer”, en una falsa oposición con la teoría y el pensamiento. En suma, diríamos que acción y pensamiento, hacer y saber, son dimensiones de una misma operación.

g) Otra dimensión de la gestión de las paradojas es típica de algunos ámbitos de la educación social donde está especialmente en duda el carácter educativo. Dado que la educación social encuentra su especificidad en el cruce de labor pedagógica

con instituciones de política social (Núñez, 1999:37), esas prácticas son ejercidas en terrenos difusos. Conviven con otras funciones que revisten gran tradición en esas instituciones, así *la asistencia*⁶ en los internados o refugios, *lo punitivo* en programas para personas que violaron las leyes penales, o *el trabajo* en programas educativo laborales tienen una inercia expansiva. Tienden a llenar espacios ya que son acciones rutinarias en la gestión institucional. Acudiendo a la distinción que realiza Silvia Duschatzky (2001) acerca de la gestión educativa como *fatalidad* o como *ética*, encontramos que la primera remite a una actuación marcada por una dirección ineluctable, opera sobre un destino prefijado. Mientras que la gestión como ética involucra una posición del agente, dado que “... *no elige la realidad en la que le toca actuar pero sí elige la posición que decide tomar frente a ella*”. (2001:143)

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

Uno de los obstáculos más importantes a la hora de analizar las prácticas educativas en el campo complejo de la educación social tiene que ver con las barreras epistemológicas que entumescen la reflexión. La acción educativa tiene como una de sus características centrales la incerteza, la imposibilidad de garantizar un resultado prefijado.

Nada de lo que hagamos nos garantiza un resultado cierto, aunque sabemos que si no ofertamos nada, todo estará perdido. Como plantea Meirieu (1998), lo normal en educación es que las cosas no funcionen, no por ello nos resignaremos a la espera de que el destino nos tome por asalto. Sino que el intento obstinado por construir un futuro más justo, ese *inédito viable* del que nos hablaba Paulo Freire (1970), es la motivación de toda práctica educativa crítica. Incluso desde una forma de negativismo, con humor negro acerca del porvenir encontramos un irónico aliento del

⁶ Sobre este punto una educadora social escribe “La asistencia es una dimensión de nuestro trabajo, pero debe ser integrada a una propuesta educativa si se quiere trascender el asistencialismo, la dependencia, la recurrencia crónica a las organizaciones para satisfacer las necesidades. Es esencial no hacer todo por el adolescente. Debemos habilitar que le niño haga, busque, proponga, aprenda cómo hacerlo. Apostamos a un sujeto que pregunta y sabe tomar decisiones, no un ser que espera respuestas para acatar.” (Tavolara, 2005. Pág.197)

dramaturgo y poeta irlandés Samuel Beckett cuando dice “*prueba otra vez. Fracasa otra vez. Fracasa mejor.*”

IV.5. Los dispositivos tutelares

Las constantes históricas en relación a los formatos institucionales en el ámbito de atención de los “menores” son bastante más potentes que sus transformaciones. Las modificaciones normativas en clave de reconocimiento de derechos que propuso la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño ha significado apenas una *adecuación formal y retórica* de la legislación. (Beloff, 2004) Estando pendiente la *adecuación sustancial* (Beloff, 2004), que significa desde nuestra perspectiva una modificación profunda en el contenidos y las formas en que se desarrollan las prácticas de los profesionales en los contextos institucionales.

En esta perspectiva de análisis nos parece pertinente acudir al concepto de dispositivo para entender de forma compleja la operativa de las instituciones sobre los adolescentes, y sus mecanismos de legitimación y reproducción. Utilizamos la conceptualización de *dispositivo* que desarrolla Giorgio Agamben (2005) haciendo una construcción tras los pasos de Michael Foucault, en tal sentido dice:

“1) Es un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no-lingüístico, al mismo título: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre estos elementos.

2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder.

3) Es algo general, un `reseau´, una "red", porque incluye en sí la episteme, que es, para Foucault, aquello que en determinada sociedad permite distinguir lo que es aceptado como un enunciado científico de lo que no es científico.”

Por tanto, estamos ante una red de elementos heterogéneos desde donde se ejercen medidas para el gobierno de poblaciones.

En la dimensión *normativa*, en la ley como componente del dispositivo tutelar, estamos ante un “*renovado magma abandono-infracción*” (Pederñera-Saldamendi-Silva Balerio, 2004. Pág.27). La conjunción entre los artículos 117, 121 y 126 del Código de la Niñez y la Adolescencia de 2004 respecto de los *niños vulnerados en sus derechos* y los *niños que vulneran derechos de terceros*, configura una estructura jurídica que reproduce la operativa de los artículos 119 y 121 del Código del Niño de 1934 que disponen la imposición de medidas de “vigilancia y protección”. El concepto

de peligrosidad fue parte de la doctrina en cuestiones de infancia y adolescencia desde el Código del Niño de 1934, pero paradójicamente es en 2004 que se consagra como concepto jurídico en el artículo 91 del Código de la Niñez y la Adolescencia de 2004: “En situaciones de peligrosidad manifiesta, se adoptarán las medidas que fueren compatibles con la seguridad de la población y los propósitos de recuperación del infractor”. Aquí queda claramente explicitada que las medidas adoptadas están fundadas en garantizar la seguridad de la población, a partir de la construcción de un enemigo común, “el menor infractor”.

Las medidas aplicables ante la situación de adolescentes sin cuidados familiares o infractores están caracterizadas por la privación de libertad. Incluso el encierro ante situaciones de amparo no está visualizado como algo negativo, ya que resulta culturalmente compatible con las representaciones a las que adherimos socialmente para tratar con adolescentes pobres. Como lo expresa Palummo,

“... es frecuente en Uruguay la identificación de la restricción de la libertad ambulatoria con la privación de libertad motivada por infracciones penales, sin embargo, no ocurre lo mismo cuando se trata de internaciones originadas por motivos asistenciales. Esta comprensión diferencial del fenómeno de la privación de libertad conlleva una pérdida de dimensión acerca de la gravedad de la situación...”. (Palummo, 2004. Pág.165)

Estas legislaciones y las medidas que proponen están fundadas en una concepción de desvalorización de niños y adolescentes sobre los que recaen las acciones selectivas discrecionales del aparato estatal. El Código de la Niñez y la Adolescencia, al regular de forma conjunta la situación de niños con derechos vulnerados y niños que vulneran derechos de terceros, reinstala en la norma “ajustada” a la Convención una perspectiva de intervención de corte punitivo. Como enfatiza Palummo (2004. Pág.173) “...se trata de intervenciones claramente punitivas, la construcción punitiva del conflicto social es evidente cuando estamos ante medidas compulsivas...”. Por tanto, nuevamente se establece una división a la interna de la infancia y adolescencia, aquellos a quienes se les garantizan derechos, y otros, los menores, sobre los que se interviene discrecionalmente para protegerlos y protegernos

Las políticas focalizadas son el escenario donde los dispositivos tutelares operan, ya que “...están dirigidas a sectores de la población a quienes se le otorga un lugar y se ubica como individuo en riesgo de; es así como un conjunto de proyectos donde nos

desempeñamos los educadores sociales están centrados en tres verbos. Asistir, prevenir y controlar. Desde esta lógica muchas veces no es posible el desarrollo del trabajo educativo, o quedan pequeñas brechas para educar.” (Fryd – Silva Balerio, 2005. Pág.21)

Aquí se expresa una *controversia* (Latour, 2005) fundante para entender las dinámicas de inclusión de un discurso pedagógico en las instituciones tutelares. Pareciera que ante los objetivos de gestión de población de este dispositivo, la irrupción de un discurso desde los educadores sociales que desempeñan su función con adolescentes segregados, debe centrarse en los procesos de transmisión y filiación simbólica, en construir un equilibrio entre la singularización de la oferta y la participación en programas universales y la articulación con otros actores y profesionales para generar redes de sostén en una perspectiva emancipadora. La tensión entre la singularización y el universalismo tiene un registro metodológico que implica un mayor tiempo de dedicación del educador al sujeto de la educación para que pueda avanzar en los logros habilidades, destrezas, competencias para la adquisición de conocimientos y formas de trato social para una vida independiente de las instituciones tutelares.

En relación a los modelos pedagógicos puestos en juego en las prácticas de los educadores sociales, dada la juventud de las conceptualizaciones en este campo de lo educativo no es posible identificar construcciones elaboradas y sistemáticas. A pesar de ello si podemos identificar algunas tendencias que direccionan la acción de los educadores sociales. En el ámbito específico sobre el que nos interesa investigar podemos reconocer en principio cuatro tendencias con supuestos y prácticas que difieren en su enfoque:

TENDENCIAS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA EN LOS DISPOSITIVOS TUTELARES				
	Tutelar	Represiva	Moralista-crítica	Estructural
Lugar del sujeto	Incapaz	Reincidente Peligroso Nada se espera	Víctima-que todo lo puede	Sujeto de la educación
Función del educador	Afecto, acompañamiento	Contener Entretener Reprimir	Libera – Acompaña decisiones de los sujetos.	Transmisión, mediación
Contenidos de la relación educativa	Vínculo	Encierro Ruptura de vínculos sociales Aislamiento social	Vínculo	Cultura
Objetivos	Adaptación pasiva	Prevención Represión	Cambio social	Participación crítica, mejora de la calidad de vida
Trayecto	Desculturización Circulación social endogámica	Desculturización Circulación social endogámica	Circulación social amplia	Circulación social amplia

Estas tendencias dan cuenta de diferencias en cinco dimensiones claves de una relación educativa. La tendencia tutelar es la de mayor arraigo cultural y tradición normativa, no olvidemos que el Código de Niño de 1934 fue una inspiración para la región y tuvo como dos estandartes de su operativa a la figura del juez buen padre de familia, actor central de la discrecionalidad, y el lugar de los niños y adolescentes como incapaces.

La tendencia represiva ha sido una constante a lo largo de la historia, desde los edictos policiales de 1868, pasando por la creación de la Escuela de Artes y Oficios, El Código del Niño de 1934, hasta llegar al artículo 91 de Código de la Niñez y la Adolescencia de 2004. El uso indiferenciado y discrecional de la privación de libertad para atender situaciones de protección o de infracción marca la pauta de las tendencias relacionales.

Cabe destacar que las tendencias tutelar y represiva son un binomio que generalmente operan de forma indiscriminada, “con una mano te acaricio y con la otra te golpeo”, esa ha sido la impronta.

Por otra parte, la tendencia que primariamente denominamos moralista-crítica da cuenta de una perspectiva que mira críticamente la realidad social y educativa desde una concepción binaria (bien-mal), que justifica todas las acciones de los niños y adolescentes por la condiciones de víctimas del sistema socio-político y económico

vigente. Su meta es el cambio social.

Por último, la tendencia estructural surge en a partir de la incidencia en la formación de educadores social de la concepción de pedagogía y educación social impulsada por Violeta Núñez y sus continuadores. Resulta clave su rol en 1997 donde con la reformulación del Plan de estudios de la carrera de educación social en el CENFORES, se da un viraje de una concepción que enfatizaba aspectos de la psicología social, y de la educación popular, para centrarse en perspectiva desde la pedagogía social. Ello significó recentrar las prácticas educativas en el sujeto de la educación, y enfatizando el carácter ternario de toda práctica pedagógica: sujeto de la educación – contenidos culturales – agente de la educación. Finalidades como la promoción cultural o la circulación social por los más amplios escenarios sociales comienzan a tener una relevancia inusitada.

Lo represivo, lo común: curriculum oculto del sistema de protección y del sistema penal juvenil

El sistema de protección de niños y adolescentes aparece como un espacio de cuidados donde está vigente

“...una cultura institucional que continua considerando que separar a los niños de sus familias e internarlos en instituciones de protección es una respuesta estatal adecuada. Es posible que en algunos casos la separación referida sea necesaria, en atención al interés superior de los niños [...] pero la internación deberá ser excepcional y acotada en el tiempo [...] la permanencia de los niños en instituciones los perjudica: altera su desarrollo, produce daños irreversibles, afecta su desempeño cognitivo y su condición física.” (López - Palummo, 2013:48)

Asimismo, el sistema control social opera de forma selectiva, dicha selectividad nace en la ley, ya que no todas las conductas consideradas reprobables o lesivas son tipificadas como delito. El delito, como afirman muchos penalistas y criminólogos, no existe como categoría ontológica, sino que refleja la construcción cultural e histórica de una sociedad en un tiempo determinado, donde se crean las categorías y descripciones de conductas que se quieren sancionar penalmente. Se excluyen, de esta forma, otras conductas que pueden causar perjuicios o lesionar bienes jurídicos de los ciudadanos.

El Estado según la época y orientación ideológica seleccionará, según un criterio político, qué conductas o actos va a penalizar y qué sanción aplicará a las distintas conductas descritas como delito.

El sistema punitivo en la instancia policial hace una nueva selección de los hechos que presenta o que notifica al juez, dejando afuera alguno de ellos, sea por razones de carácter probatorio, o lisa y llanamente por actos de corrupción. La distribución territorial de los efectivos policiales, las modalidades de patrullaje, la presencia de medios de transporte, la disposición de medios de comunicación, etc., generará mayor o menor criminalización.

A la instancia jurisdiccional llega sólo una porción de los hechos que contravienen las normas penales, luego que operaron los filtros anteriores al sistema judicial. Y allí la presencia de un abogado de oficio o particular, la presentación en sede judicial de los padres o responsables legales de los adolescentes, y la situación laboral o educativa de los propios adolescentes va a incidir en el *quantum* sancionatorio aplicado. (Silva Balerio, et al, 2005)

Por lo tanto, no todos los delitos que se cometen son descubiertos, de los que son descubiertos no todos son probados, de los probados no todos ameritan una sanción, es decir que los sujetos a los que se les aplica una sanción penal son aquellos que no pudieron salvar las múltiples etapas en este extenso proceso de selección. Los jóvenes a quienes se les aplican sanciones penales, en el marco de un procedimiento especial y bajo una legislación distinta a la de los adultos, representan a su vez un pequeño grupo dentro del universo de personas sancionadas penalmente.

Desde el punto de vista pedagógico encontramos un hilo conductor de todos estos procesos sociales, donde el concepto de *curriculum oculto* cobra especial relevancia, en tanto categoría con potencia analítica respecto de los procesos de aprendizaje osmótico que los adolescentes adquieren por su tránsito por los dispositivos tutelares.

Como lo propone Henry Giroux (1998), el *curriculum oculto*

“...es el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida, el *currículum oculto* constituye una fuente

de aprendizajes para todas las personas que integran la organización. Los aprendizajes que se derivan del currículum oculto se realizan de manera osmótica (mutua influencia), sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados.”

Este concepto desarrollado desde la pedagogía crítica es funcional para pensar las dinámicas de enseñanza del sistema penal juvenil y del sistema de protección. La ausencia de un programa socioeducativo de estas instituciones genera las condiciones necesarias de vacío para que triunfen formas de relación cargadas de una tradición que responde a la violencia con más violencia. La lógica de la clonación, de apagar el fuego con más fuego, está permeando el sistema penal juvenil, así como se reedita el abandono familiar, devenido en orfandad estatal, la discrecionalidad institucional es un signo común de ambos sistemas.

Por tanto las normas no son las escritas sino las transadas, las costumbres son el ocio y la violencia, las creencias son que los adolescentes son irrecuperables, peligrosos, reincidentes, los lenguajes son “*tumberos*” y los símbolos tatuajes y cortes. Como se expresa en uno de los informes del Comité de Derechos del Niño y la Organización Mundial Contra la Tortura el currículum oculto de los centros de privación de libertad opera pendularmente “entre la sumisión y la *transa*”.

“Si como lo establece el Código de la Niñez y la Adolescencia las medidas socioeducativas de privación de libertad deben tener contenido socioeducativo, y dado que en general no existe una propuesta de ese orden. ¿Qué enseñanzas se transmiten a los adolescentes? ¿Cuáles son los aprendizajes que ellos adquieren?” (Comité de Derechos del Niño-OMCT, 2009)

Sin un proyecto socioeducativo dejamos libradas las medidas socioeducativas judiciales a las peores tradiciones de resolver los conflictos desde la ley talional, desde la sumisión de los adolescentes a los llaveros, reproduciendo el ejercicio de la fuerza como forma de atender los problemas emergentes de una infracción penal.

Esta perspectiva está unida indisolublemente a la fractura de los vínculos sociales, ya que la administración ha consolidado su operativa totalizante, privando a los adolescentes de relaciones sociales normalizadas. La salud está pobremente resuelta dentro de los centros, al igual que la educación... los intercambios sociales y de espacios de socialización siguen siendo insuficientes.

El itinerario de un joven captado por el sistema penal está imbuido de una perspectiva represiva. Lejos de significar un tránsito educativo explícito, donde transferir a los jóvenes una noción de justicia, se configura como una trayectoria plagada de opacidades. Desde su detención se comienza a encarnar la discrecionalidad como contenido implícito. En general, la fase de custodia policial para poner frente a la justicia al joven por una transgresión se inicia con una violencia –verbal, simbólica y física- innecesaria. La operatoria policial no está signada por la investigación y la prueba del delito, sino por la incriminación selectiva.

El cuidado de los adolescentes sin referencia familiar, está signado por dos conceptos que ya destacamos, por un lado la culpabilización del adolescentes (Barrán, 1998) y por otro la presunción de peligrosidad sin delito (Erosa, 2001) que el estado de abandono se instituyó culturalmente, y que tiene efectos en las medidas de privación de libertad que predominan para abordar este problema social.

Iniciada la instancia judicial el mandato constitucional de un proceso contradictorio está lejos de configurarse ya que la principal acción de la defensa es el allanamiento del pedido fiscal (Silva Balerio et al, 2003. González, 2004. Palummo, 2005). Afectándose un supuesto del estado de derecho, la garantía de la defensa legal.

Lo represivo, entonces, significa un conjunto heterogéneo de respuestas y explicaciones acerca de la conducta de algunos adolescentes, una maquinaria dispersa de selectividad, con un contenido signado por diversas formas de lo represivo: selectividad, discrecionalidad, impunidad, violencia, 23 horas de encierro, privación de libertad como respuesta cuasi exclusiva, etc. Y en las situaciones de protección la internación como medida dominante, discrecionalidad adulta que toma decisiones inconsultas, incertidumbre por traslados compulsivos de hogar en hogar, ausencia de seguridades mínimas que permitan desarrollar un proyecto de futuro con algunas estabilidades.

Los centros de privación de libertad operan enrolando, sumando adeptos a un proyecto represivo, a un conjunto heterogéneo que conforman guardias, profesionales, rejas, perimetrales, trasportes, leyes, reglamentos, sentencias, proyectos, etc. Desde la teoría del actor-red (Latour, 2005, Domenech y Tirado, 2005) identificamos el concepto de **actante** como la conjunción de la dimensión humana en

indisoluble relación con lo tecnológico (no humano). Una hibridación configurada por actores humanos (policías, jueces, educadores, etc.) con objetos culturales, tecnologías (leyes, reglamentos, cárceles, proyectos, rejas, vehículos, grilletes, etc.). Esta estrecha relación configura híbridos (mezcla de lo humano y lo no humano, tecnológico), el actante por excelencia de la pedagogía de lo represivo es el llavero. Esa figura espectral que emerge de la fusión entre un instructor y las llaves. No es ni objeto ni humano, sino un híbrido operador directo de la maquinaria represiva, organizador de las necesidades primarias de los adolescentes sometidos a su control.

En la clase 7 del seminario Nº 20, marzo de 1973, Lacan plantea unas reflexiones sobre aspectos del discurso científico que resulta pertinente relacionar para este trabajo:

“Por un lado, este discurso ha engendrado todo tipo de instrumentos que, desde el punto de vista que es el nuestro, hay que calificar de gadgets. De ahora en adelante, y mucho más de lo que creen, todos ustedes son sujetos de instrumentos que, del microscopio a la radio-televisión, se han convertido en elementos de su existencia. En la actualidad, no pueden siquiera medir su alcance, pero no por ello dejan de formar parte de lo que llamé el discurso científico, en tanto un discurso es lo que determina una forma de vínculo social.”

Si como sostiene Lacan, somos *sujetos de instrumentos que se han convertido en elementos de su existencia*, pareciera indispensable repensar esos objetos, *gadgets*, instrumentos con que nos equipamos los sujetos para afrontar nuestra existencia. Pareciera que en la interrelación entre nuestra subjetividad y esos objetos se configura una trama que establece efectos de realidad.

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

instrumentos, gadgets, herramientas, y fundamentalmente imaginar y predecir respecto a sus eventuales efectos de realidad.

Las relaciones represivas que venimos instalando con las nuevas generaciones no están exentas de objetos mediadores, por el contrario tienen una potencia que opera sobre *lo real*. Si la realidad como tal no existe, sino lo real, un perímetro sinuoso que intentamos aprehender desde un marco teórico determinado. Debemos ser capaces de cartografiar las tramas de relación entre sujetos y objetos, para “...*estar preparado para mirar y poder explicar la durabilidad y la extensión de cualquier interacción.*” (Latour, 2005: 107) Lo que resulta desafiante, y seguramente genere desasosiego, es la configuración de una trama de relaciones altamente compleja y que no terminamos de comprender cabalmente.

Este punto es clave para poner en discusión los dispositivos penales, ya que los híbridos que se configuran en la intervención pueden tener registros y efectos distintos según los elementos que los compongan y las relaciones que se establezcan entre ellos. El discurso hegemónico sobre la cuestión penal juvenil reza que es necesaria mayor represión (penas más largas desde más jóvenes) para frenar la violencia. De hecho la consigna utilizada en la campaña de recolección de firmas para la reforma constitucional de rebaja de la edad de imputabilidad penal fue: *firme por más seguridad*. Esta situación podemos leerla desde la propuesta teórica de Latour (2005) como una *traducción*, en tanto implica una reducción de sentido de un problema complejo que genera confianza y produce adhesiones, opera *enrolando* a un gran número de ciudadanos.

En la literatura encontramos un ejemplo interesante sobre la cuestión represiva, Frank Kafka en un breve relato titulado *La colonia penitenciaria* describe el proceso de imposición de las penas en una prisión donde la crudeza sancionatoria visibiliza las relaciones entre sujetos y objetos de la maquinaria represiva:

“Nuestra sentencia no es aparentemente severa. Consiste en escribir sobre el cuerpo del condenado, mediante la rastra, la disposición que él mismo ha violado. Por ejemplo las palabras escritas sobre el cuerpo de este condenado –y el oficial señaló al individuo– serán: HONRA A TUS SUPERIORES.

El explorador miró rápidamente al hombre; en el momento en que el oficial lo señalaba, estaba cabizbajo y parecía prestar toda la atención de que sus oídos eran capaces, demostraba evidentemente que no entendía nada. El explorador hubiera querido formular diversas preguntas, pero al ver al individuo sólo inquirió:

- ¿Conoce él su sentencia?
- No –dijo el oficial, tratando de proseguir inmediatamente con las explicaciones, pero el explorador lo interrumpió.
- ¿No conoce su sentencia?
- No –replico el oficial, callando un instante como para permitir que el explorador ampliara su pregunta. Sería inútil anunciársela. Ya la sabrá en carne propia”

El cuerpo es el destinatario del dolor impuesto por el sistema penal. En la cárcel kafkiana la rastra, el oficial, la disposición violada, el lenguaje, el condenado y el cuerpo del condenado, la sentencia y el explorador establecen un conjunto de relaciones de afectación que produce diversos efectos. La convicción del oficial, la incertidumbre del condenado y el extrañamiento del explorador nos permiten observar las diferencias de lugar y las posiciones disímiles en relación con los objetos reales o simbólicos que configuran la maquinaria represiva. Este brevísimo ejemplo podríamos amplificarlo muchas veces si nos propusiéramos cartografías las actuales tramas de interrelaciones en el mapa de la división social de castigo sobre las nuevas generaciones en nuestra sociedad. Lo que implica pensar diversas hibridaciones que operativizan el castigo y la protección. La propia formulación dominante de “*menores moral y materialmente abandonados y delincuentes*” de 1934, y la de “*niños vulnerados en sus derechos o que vulneran derechos de terceros*” de 2004 conforman un magma de indefinición que genera las condiciones para que prime la discrecionalidad institucional.

En la perspectiva teórica de Latour, se propone que desatar *controversias* es una de las vías para comprender las dinámicas de relación, para desarrollar nuevas traducciones, simplificaciones operantes de sentido. En el asunto que nos ocupa venimos proponiendo diversas *controversias*, que nos permitan “...*viajar lentamente por caminos pequeños*” (Latour, 2005:42), que nos permitan rastrear relaciones entre las controversias para una comprensión un poco más profunda. Así como rastrear “...*relaciones más robustas y descubrir patrones más reveladores al encontrar la manera de registrar los vínculos entre marcos de referencia inestables y cambiantes en vez de tratar de mantener estable un marco*”. (Latour, 2005: 43)

Llegado a este punto, la controversia más potente tiene que ver con la ineficacia de los mecanismos institucionales de cuidado y control social para alcanzar los pretendidos fines de integración social. No parece plausible enseñar la discrecionalidad, disponer relaciones endogámicas, instalar dependencia de los adolescentes al INAU, generando concomitantemente subjetividades dependientes

e incapacitadas para la vida social, ya que se niega la posibilidad de realizar experiencia.

Dos ideas simétricas son las que dominan este campo, dos cajas negras:

- Si alguien comete un delito la respuesta para alejarlo del delito y reinsertarlo socialmente es privarlo de la libertad
- Si la familia no sabe cuidar a su hijo, internémoslo ya que el estado podrá garantizar los derechos que la familia no pudo.

Estas son representaciones, conocimiento del sentido común, que manifiestan una forma de describir un problema y una solución axiomática. A partir de ese conocimiento es que se montan instituciones, se contratan funcionarios y profesionales para cumplir con la función de rehabilitación del infractor y el cuidado del abandonado. En las páginas que anteceden hemos procurado desmontar la caja negra que supone que alejando al sujeto de un medio nocivo, ello significa la adquisición de un carné de habilitación para la vida social normalizada. Ello encubre un neo higienismo bastante burdo, que carece de comprobaciones empíricas.

IV.6. Representaciones sociales

La idea de investigar sobre las representaciones implica desde una perspectiva discursiva reconocer que el sujeto se construye subjetivamente en la interacción con el mundo, donde la falta (en sentido lacaniano) es potencia constitutiva. Esa construcción implica procesos identificatorios diversos, que desde la perspectiva de Laclau (1993) implica la constitución de identidades políticas. El *menor* como construcción identitaria del dispositivo tutelar implica la culpabilización interna por su situación que lo hace merecedor de operaciones de compasión y represión. El “*menor*” asume un lugar políticamente subordinado y lo activa oscilando entre la sumisión y la explosión auto y heteroagresiva. Se trasforma en la figura política emblemática de la responsabilidad de las nuevas generaciones por la inseguridad y el miedo, poseedor de características execrables que importan un retroceso, el “*menor marginal*”, o el *lumpen* como expresión del fracaso de un modelo político.

Ello tiene que ver con un proceso práctico de componer el lugar del sujeto acudiendo

al saber académico, a la experiencia, a un conjunto de fuentes poco claras y escasamente explicitadas. Entonces la acción educativa se instala sobre un conjunto de supuestos difusos, buscamos identificar algunas nociones que nos permitan orientar la co-construcción de un trabajo educativo donde reconozcamos al sujeto como efecto de un conjunto de mediaciones e interacciones que lo producen. En esta perspectiva el concepto de representaciones sociales resulta una perspectiva válida, seguramente hay otras, para comenzar una necesaria explicitación sobre las concepciones de sujeto de los educadores y los efectos que ellas tienen en la configuración de las ofertas educativas.

Según Moscovici (1979) las representaciones sociales son "*...una de las vías para captar el mundo concreto...*", significan "*... una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de comportamientos y la comunicación entre individuos...*", se trata de una "*...textura psicológica autónoma y a la vez como propia de nuestra sociedad, de nuestra cultura.*"

Como nos propone Jodelet (2011) las representaciones sociales tienen que ver con un tipo particular de conocimiento

"... que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos. Esta forma de conocimiento tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana. En los campos profesionales, expresa la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y a sus compañeros, así como frente a las normas y roles vigentes en el espacio de trabajo." (Jodelet, 2011. Pág.134)

La configuración de un conocimiento nuevo que emerge de la **experiencia**⁷ (Larrosa, 2003) de los profesionales en el ejercicio de la acción educativa es un aspecto clave para analizar las prácticas educativas. Involucra un proceso dinámico en el que confluyen los conocimientos previos, la formación y el conocimiento práctico emergente de la propia acción que van conformando un conjunto de certezas para situarse ante la actividad profesional. Se refiere a las relaciones de afectación de los acontecimientos, que van formando al sujeto en la interacción con el mundo.

⁷ "...la experiencia es *lo que me pasa* y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación es (...) el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa..." (Larrosa, 2003)

Resulta ajustado a la perspectiva educativa que postulamos el planteamiento de Moscovici acerca del énfasis en lo colectivo en la comprensión de la realidad social, proponiendo una interacción trídica Sujeto-Objeto-Alter. Ello otorga a las personas un lugar en la producción de sentidos, *"...las personas son concebidas como seres que piensan autónomamente y que producen y comunican constantemente representaciones."* (Araya, 2002)

La dimensión comunicativa es relevante en el enfoque de representaciones sociales, ya sea en un ámbito intersubjetivo o en el espacio público contribuye a

“...producir y mantener una visión común a un grupo social, ya se trate de una clase social, de un grupo cultural o simplemente de un grupo profesional. Esta visión es considerada como una evidencia y sirve para leer el mundo en el que se vive, actuar sobre él, decodificar a las personas que constituyen el entorno social, clasificarlas e interpretar su conducta.” (Jodelet, 2011. Pág.135)

Para esta tesis, nos interesa identificar las representaciones sobre los adolescentes que tienen los educadores sociales, y rastrear relaciones con las ofertas educativas que impulsa. Se trata de un conocimiento generado a partir de la experiencia de las interacciones entre los educadores y los sujetos de la educación, donde diversas formas de conocimiento confluyen en una forma de mirar y entender al otro. Ello va configurando ideas que impactan en las expectativas sobre lo que ese Otro puede hacer, acerca de las exigencias que vamos a sostener.

Este tipo de conocimiento no es inocuo, las representaciones sobre las concepciones de los sujetos de la educación contribuyen en el modelado de las prácticas. (Jodelet, 2011) Desde esta perspectiva es que nos propusimos identificar las representaciones sobre los sujetos que tienen los educadores, ya que ellas van a prefigurar el desarrollo de las acciones educativas a emprender. Lo que es especialmente relevante en un terreno profesional donde la vulnerabilidad de los sujetos de la educación puede ser excusa para rebajar expectativas y rebajar la calidad de las propuestas.

En este sentido Jodelet nos dice que

“cuando se trata de dar cuenta del fracaso o del éxito de uno de sus niños o de sus alumnos, padres o docentes abandonan las referencias sociológicas

para recurrir a la teoría del don que desliga su responsabilidad desplazando la causa del fracaso sobre los niños.” (Jodelet, 2011. Pág.151)

Por ello debemos estar conscientes de que

“...las representaciones sociales son siempre examinadas en situaciones locales poniendo en juego las experiencias, los conocimientos y las conductas de los actores que son concretamente inscriptos y subjetivamente implicados en lugares y roles específicos como en un espacio institucional, social y cultural más amplio.” (Jodelet, 2011. Pág.151)

En este sentido, como lo expresan diversas investigaciones

“Durante las prácticas en instituciones educativas generalmente se elaboran teorías, concepciones y creencias de carácter implícito y centradas en el «sentido común» que, con frecuencia, permanecen a un nivel poco consciente y son difíciles de reescribir para posibilitar una toma de decisiones más estratégica.” (Monereo, 2010. Pág.151)

Estos conceptos acerca de las representaciones nos orientan a pensar el problema de investigación desde una dimensión micro social, debiendo tener presente que ese conocimiento no es generalizable, pero explica las relaciones en una situación particular que es la relación educativa ejercida por educadores sociales en mecanismos institucionales de protección y control social de los adolescentes.

V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La metodología de investigación es de carácter cualitativo, tomando como perspectiva organizadora la teoría fundamentada (*grounded theory*) donde una de las estrategias centrales es el método de la comparación constante. Este procedimiento de abordar la investigación cualitativa implica efectuar un muestreo teórico que es

“...el proceso de recolección de datos para generar una teoría por medio de la cual el analista a la vez recoge, codifica y analiza su información y decide que datos escoger inmediatamente después y donde encontrarlos, a fin de desarrollar su teoría tal como esta va surgiendo.” (Glaser - Strauss, 1966)

Se trata de un procedimiento dinámico de ajuste, ya que “...*las categorías deben surgir de los datos y ser fácilmente aplicables a ellos.*” (Soneira, 2006).

La teoría fundamentada utiliza la inducción para el proceso de elaboración de teoría, implica una descripción de lo relevado, la construcción de hipótesis, la elaboración de proposiciones teóricas que conceptualmente explican las relaciones entre las concepciones de sujetos y las prácticas. El instrumento central de recolección de los datos es la entrevista en profundidad (Valles, 2009), aunque también lo es el análisis de documentos que ilustren, complementen o pongan en cuestión las expresiones de los entrevistados. Realizaré una codificación abierta, ya que “...*los códigos pueden provenir tanto de las lecturas y formación teórica del investigador (pre-codificación) o, lo que es más rico, del lenguaje y las expresiones utilizadas por los actores (códigos in vivo)*”. (Soneira, 2006).

Otro concepto clave es el de saturación teórica, que se configura cuando en la recolección de datos y comparación no aparece conocimiento nuevo, sino que la nueva información reitera categorías o propiedades ya relevadas.

Más allá de los aspectos descriptivos de las representaciones sobre los sujetos de la educación y de las propuestas educativas que desarrollan, lo que se procura es elaborar teoría educativa que posibilite pensar con mayor densidad esas interrelaciones. Desde esta perspectiva metodológica, como lo destacan Glaser y

Strauss, se puede arribar a teoría con distintos niveles de alcance, catalogándolas como sustantiva o formal. Logrando un análisis minucioso que procure por un lado, distinguir y

“...establecen diferencias en relación a lo que es teoría sustantiva y teoría formal, identificando a la primera como la explicación que cada informante o persona entrevistada da de su forma de ver y percibir la realidad, mientras que la segunda se desprende de estudios de fenómenos bajo una variedad de condiciones de la investigación.” (Strauss – Corbin, 2002); y ofrecer los fundamentos para que la teoría educativa emerja y se consolide como tal.

A partir de la identificación de las experiencias de los educadores, de sus representaciones y la relación con las propuestas que impulsan en el marco de organización, la intención tomar esos datos para construir conceptos y establecer relaciones entre ellos a fin de generar teoría sustantiva. (Strauss - Corbin, 2002)

Considerando que optamos investigar acerca de las relaciones entre las representaciones de los educadores sociales sobre los niños y adolescentes atendidos en el marco de proyectos calle, internados e instituciones que aplican sanciones penales juveniles, y las propuestas socio educativas que impulsan. Resulta de especial interés estudiar las diversas interrelaciones entre esas representaciones sobre el sujeto de la educación y la propuesta educativa. Con el análisis nos proponemos ahondar el conocimiento respecto a la incidencia de las representaciones sobre el sujeto en las ofertas educativas.

Para este análisis se tiene en cuenta el contexto político institucional, ya que la función profesional de signo pedagógico se produce conjuntamente con un encargo institucional de protección y de control social de los niños y adolescentes atendidos por estos dispositivos. Por tanto la prevención, la seguridad, la protección o la asistencia tienden a tener más relevancia que las finalidades educativas, las que resultan frágiles ante otras demandas sociales e institucionales.

Resulta ajustado a la perspectiva educativa que postulamos el planteamiento de Moscovici acerca del énfasis en lo colectivo en la comprensión de la realidad social, proponiendo una interacción triádica Sujeto-Objeto-Alter. Si como plantea Luzuriaga la pedagogía social tiene por objeto de estudio la educación en sus relaciones con la sociedad, y que toda práctica educativa una relación ternaria entre sujeto y agente

de la educación mediada por contenidos culturales. La estructura de la relación trádica de Moscovici está en relación con su forma de acceso al conocimiento, donde interactúan actores elaborando formas de comportarse y comunicar. Ello otorga a las personas un lugar en la producción de sentidos, "...las personas son concebidas como seres que piensan autónomamente y que producen y comunican constantemente representaciones." (Araya, 2002)

Asimismo, encontramos un parentesco con el enfoque estructural propuesto por Núñez (1990), donde desarrolla el concepto de modelo de educación social, entendiéndolo como un *constructo teórico que genera efectos de realidad* a partir de la *validez operante* que se produce por las relaciones que entablan sus componentes: sujeto de la educación, agente de la educación, contenidos educativos, metodología y contexto institucional. Los efectos materiales del modelo educativo estarán sustentados en la interacción que se produzca respecto del contenido específico de cada componente. Es decir que la representación acerca del sujeto de la educación, la función pedagógica del educador, los contenidos seleccionados, junto a la metodología en un contexto institucional determinado, va a producir efectos de realidad diversos.

El instrumento central de recolección de los datos es la entrevista en profundidad realizadas a educadores sociales que son asignados a dos grupos con distintas características, suponemos que ello hará emerger opiniones con distintas implicancias teóricas sobre las representaciones sobre los sujetos y las propuestas que impulsan, fortaleciendo de esta forma la comparación de los datos.

El muestreo teórico lo realizamos organizando para la comparación dos grupos de educadores sociales considerando que cumplan dos o más de las siguientes condiciones:

- a) Formación de base. Realiza su formación como educador social antes o después de 1997. Este dato resulta significativo ya que en 1997 se modifica la orientación originaria centrada en una perspectiva cercana a la psicología social, para cambiar la orientación hacia la preeminencia de un enfoque pedagógica en la formación;
- b) Trayectorias profesional. La inserción laboral es exclusiva o casi exclusiva en el INAU, o tiene una participación en instituciones y

ámbitos diversos;

Utilizando estas dos condiciones excluyentes que generan los dos grupos:

- 1) Educadores sociales formados antes de 1997 que tienen una inserción institucional exclusiva o cuasi exclusiva en el INAU en proyectos calle, internados o centros de privación de libertad;
- 2) Educadores sociales formados posteriormente a 1997 con una inserción institucional un poco más heterogénea, que tuvieron experiencia en proyectos de calle, internados o privación de libertad, pero además cuenten con otras inserciones profesionales en otras instituciones públicas o privadas y en otros ámbitos de la educación social (educación formal, centros juveniles, programas educativo laborales, etc.)

A las dos condiciones excluyentes se agregan dos características que procuraremos estén presentes en ambos grupos ya que entendemos resultan significativas a la interna del grupo ya que enriquecen los aportes producto de ocupar roles diferentes:

- a) Grado de producción académica. Su ejercicio profesional como educador social se complementa o no con la producción de conocimiento sobre su práctica;
- b) Ocupa cargos de coordinación o dirección de proyectos;
- c) Es docente en la carrera de educación social.

El proceso de entrevistas fue progresivo, ya que fui realizando entrevistas en una primera serie de seis, y a la vez que comencé con la desgrabación; la codificación abierta y axial respecto de las representaciones de los sujetos, las funciones educativas, contenidos y metodología; la construcción de categorías; la recodificación selectiva; y recategorización mediante reducción. Luego comenzó una etapa de relacionar categorías, asumiendo que había llegado a la saturación teórica, ya que en la última entrevista de la serie no emergieron datos nuevos.

Para certificar efectivamente la saturación teórica realice una segunda serie de cuatro entrevistas efectuando el mismo procedimiento para el tratamiento de los datos. La elección de educadores sociales con trayectorias diversas, mediante un muestreo teórico, permitió concretar una heterogeneidad que enriqueció el análisis. En la teoría fundamentada son los conceptos los que te llevan a la búsqueda de otros conceptos o situaciones o sucesos no pensados que te llevan a otras situaciones y sucesos.

El proceso de análisis de los datos implicó transitar por tres instancias:

1) Se realizará un tipo de codificación abierta, ya que “los códigos pueden provenir tanto de las lecturas y formación teórica del investigador (pre-codificación) o, lo que es más rico, del lenguaje y las expresiones utilizadas por los actores (códigos in vivo)”. (Soneira, 2006);

2) Efectuar una codificación axial que implicó un proceso de agrupar las categorías y subcategorías para obtener un análisis más preciso y completo de los fenómenos. Esta instancia de codificación implicó mayor precisión en la búsqueda de referencias específicas respecto de las categorías emergentes de la codificación abierta. Como se sostiene en la perspectiva teórica y metodológica de la teoría fundamentada:

“el propósito de la codificación axial es comenzar el proceso de volver a ordenar los datos que fueron fracturados durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus sub-categorías para formar explicaciones más exactas y completas sobre fenómenos” (Strauss - Corbin, 2002);

3) La última etapa es la codificación selectiva, donde se integran, refinan y enriquecen las categorías construidas en las instancias anteriores. (Strauss - Corbin, 2002)

En esta etapa realizamos un ordenamiento conceptual, lo que supone analizar concepto a concepto de acuerdo a sus propiedades y dimensiones, teniendo especial atención a como estos son presentados, las reiteraciones e intensidades en los relatos son un dato muy importante, que no debe dejarse de lado en la trama de construcción conceptual.

En resumen el proceso de investigación desde la teoría fundamentada (Strauss - Corbin: 2002; Glaser - Strauss, 1966) implicó transitar por las siguientes etapas:

- Recolección de datos mediante entrevistas en profundidad;
- Organización e interpretación de los datos;
- Codificación abierta, axial y selectiva de los datos;
- Construcción de las categorías;

- Reducción de las categorías;
- Establecer las relaciones entre las categorías;
- Reducción de categorías
- Saturación teórica;
- Elaboración de teoría emergente de carácter sustantivo.

Desde esta perspectiva metodológica, como lo destacan Glaser y Strauss, se puede arribar a una teoría emergente de los datos con distintos niveles de alcance, catalogándolas como sustantiva a la que emerge de los datos, explicaciones y fundamentación de los informantes; y teoría formal a la profundización e interrelación entre las categorías centrales de la teoría sustantiva y las literatura académica sobre esas misma categorías.

El propósito de la investigación fue arribar a teoría sustantiva a partir de los datos, por tanto vamos a seguir la metodología propuesta de Strauss y Corbin (2002)

“...si construir una teoría es un objetivo del proyecto de investigación, entonces los hallazgos deben presentarse como un conjunto de conceptos interrelacionados, no sólo como una lista de temas. Las afirmaciones que expresan relaciones, como los conceptos, se extraen, como abstracciones, de los datos. Sin embargo, como son interpretaciones abstractas y no detalles descriptivos de cada caso (datos crudos), el analista los construye (como los conceptos) a partir de los datos. Por construir queremos decir que el analista reduce datos de muchos datos a conceptos y los convierte en conjuntos de afirmaciones de relación que pueden usarse para explicar, en un sentido general, lo que ocurre...”.

El resultado fue la reducción de los datos recogidos a un concepto que articula la relación entre las representaciones de los sujetos y la propuesta socioeducativa: **la experiencia narrativa**. En este concepto condensamos el hallazgo sustantivo más relevante de la investigación.

Desde el punto de vista ético en todo momento se resguardó la identidad de los entrevistados y se respetaron sus opiniones, asimismo consideramos que hicimos un uso de los datos que expresa fidelidad a los planteos expresados por los educadores sociales en las entrevistas; entendemos que el manejo de los datos emergentes no significa un menoscabo de su dignidad. Se solicitó el consentimiento libre e informado (Art.4, literal a del Decreto 379/008), incluyéndose en los anexos el modelo de carta

de consentimiento utilizada donde se explicitaban los objetivos y el marco de la investigación. Asimismo, se procurará aportar al desarrollo profesional de los educadores sociales (Art.4 literal d).

VI. ANÁLISIS

En este apartado realizamos el análisis de los contenidos emergentes del trabajo de campo, las expresiones de los educadores con experiencia en tres ámbitos de la educación social fuertemente interrelacionados. Las inercias históricas cristalizadas hace 80 años con la creación del Consejo del Niño (y sus herederos continuadores INAME e INAU) en el Código del Niño de 1934, a partir de la potente categoría de *menores material y moralmente abandonados y delincuentes* arrastra un conjunto representaciones sobre los sujetos, sus familias, las finalidades y las tareas que se han trasladado hasta las prácticas de la actualidad. La internación por protección y la privación de libertad por infracciones, son respuestas pujantes (López-Palummo, 2013. INDDHH, 2014) en la actualidad de las relaciones intergeneracionales con los niños y adolescentes más vulnerables.

El país destaca por una alta tasa de internación por protección⁸, muy por encima de la media de la región y registra altos índices de prisionización tanto en adolescentes⁹ como en personas adulta¹⁰. No podemos soslayar la significación social y cultural de la iniciativa de reforma constitucional que propone una rebaja de la edad de imputabilidad penal que se plebiscitará este año. Expresa claramente un estado de situación de las representaciones sobre los sujetos y las intervenciones que solucionen problemas sociales, donde se sigue reafirmando la utilidad de responder con encierro punitivo o protector.

⁸ La tasa de institucionalización por protección de Uruguay para el 2012 es de 409/100.000 niñas, niños y adolescentes. Mientras que la región registra una tasa sensiblemente más baja: Brasil 62/100.000; Paraguay 100/100.000; Argentina 121/100.000; y Chile 221/100.000. (López - Palummo, 2013. Pág. 26)

⁹ En los últimos 10 años el número de adolescentes privados de libertad se triplica, en 2004 hay 240 adolescentes privados de libertad, y según datos del SIRPA de diciembre de 2013 se asciende a 650 adolescentes.

¹⁰ "...la población carcelaria en Uruguay creció de 2104 en 1988 a 8775 en 2010. La tasa de prisionización (personas privadas de libertad cada cien mil habitantes) paso de 122 en 1988 a 268 en 2011..." (Paternain, 2012). Uruguay en la región ubica en segundo puesto, después de Chile, respecto de la tasa de prisionización.

En este contexto es que ubicamos un conjunto de miradas de educadores sociales sobre sus prácticas, y el desafío de este análisis está centrado en configurar un mapeo de relaciones entre las representaciones sobre los adolescentes participantes de dispositivos de protección y control social, las funciones de los educadores y las propuestas que impulsan.

Procuramos aportar desde una perspectiva inductiva, emergente de las verbalizaciones de los educadores, un repertorio de conceptualizaciones que ofrezcan recursos teóricos sustantivos para pensar/actuar la función pedagógica de los educadores sociales a contracorriente de las tradiciones estigmatizantes y defensoras del encierro protector y/o represivo.

Para encarnar estas conceptualizaciones con las verbalizaciones de los educadores, optamos por incluir citas textuales en la formulación del análisis, las mismas tienen un carácter ilustrativo, por razones de confidencialidad acordada en el marco ético de la investigación estas citas no están identificadas.

VI.1. REPRESENTACIONES DE LOS EDUCADORES SOCIALES SOBRE LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Identificamos cinco representaciones sobre los sujetos que dan cuenta de la perspectiva de los educadores sobre los adolescentes con quienes trabajan. Las dos primeras adquieren un sentido igualador ya que describen aspectos de la condición humana; la tercera remite a un aspecto generacional, la cuarta y quinta representación da cuenta de aspectos singulares, aunque comunes, de los adolescentes atendidos por los dispositivos de protección y control social.

VI.1.a. Un semejante – totalmente diferente

Se establece la relación paradójica en que el adolescente, sujeto de la educación, es representado por los educadores como un igual, en tanto comparte un conjunto de atributos propios de lo humano: derechos, condición humana, sensibilidad, etc. Pero a la vez una radical diferencia producto de las situaciones de vida: historia, soportes, ejercicio de derechos, redes de sostén afectivas y materiales. En relación a la vida en la calle uno de los entrevistados expresa: *“Si vivís en un achique, no dejás de vivir en la calle pero te voy a ver como una persona que tenes los mismos derechos, que podés dialogar de la misma forma, que puedo entablar una conversación sin prejuicios.”*

Como expresa uno de los educadores sociales entrevistados, si bien están viviendo situaciones complejas como *“problemas familiares vinculados a la violencia”* o *“problemas de consumo que viene asociado a situación de calle e infracción”* *“...son adolescentes con interés de adolescentes.”* Es interesante esta dualidad no excluyente, nos recuerda que a pesar de la vivencia de situaciones trágicas, el adolescente en alguna parte sigue siendo un adolescente. Aquí un ejemplo concreto de ello: *“...si bien ingresa al INAU por una quita judicial, por una situación de negligencia y, si bien él extraña a su madre, acá encontró una novia y ya quiere quedarse. Y le va a durar lo que le dure la novia. También son relaciones muy fugaces, la gurisa capaz se va a un hogar rápido y a la semana capaz él ya se olvidó y se quiere volver a su casa.”*

Está idea se reitera, “...lo ubico como un adolescente”, pero a la vez “...no es lo mismo pensar en un gurí cuando recién llega, con todo un montón de comportamientos y cosas que también se las han puesto las instituciones... a un chiquilín después de un determinado proceso, que como uno lo puede personificar: ‘tá, sos Juancito, no sos más el de calle, ni el preso, ni el número... tá sos Juancito, una persona’. Cuando uno toma un primer contacto es una cosa y después hay un montón de comportamientos que se van como colando...”. Se trata de un proceso muy complejo de despojar las etiquetas para que emerja la persona, el adolescente que tiene un parentesco generacional con otros miles de ciudadanos de la misma franja etaria. Pero concomitantemente, reconocerlo en su diferencia, historia y experiencias van signando una trayectoria, y eso que las instituciones le *han puesto* encima, muchas veces es una carga negativa. Lo que requiere identificarlo, hacer consciente al adolescentes para modificar todo aquello que significa un hándicap para el proceso de ampliar su participación social.

En el caso de los adolescentes privados de libertad, el lugar que ocupan en términos de responsabilidades y la experiencia de estar preso o de ir cotidianamente a trabajar instala vivencias significativamente distintas. A pesar de ello aparece la contradictoria situación donde un educador que se identifica con el adolescente expresando que está “*preso como él*”, “*sentís que estás preso con el gurí, a vos te salva que sabés que vas puntualmente a esto y te vas para tu casa. Te salva hasta por ahí nomás...*”.

Se trata de un juego con posiciones antagónicas, donde las contradicciones se conjugan sin solución definitiva, conviven la condición de igual y de diferente. El reconocimiento como un igual está caracterizado por la horizontalidad en el diálogo, donde el adolescente asume una capacidad comunicativa simétrica a la del adulto, una potencia para producirse a sí mismo en procesos de enunciación y de interacción con el medio. Como expresa uno de los entrevistados respecto del encuentro educativo: “...*intento percibir al otro desde ciertas igualdades u horizontalidades, que pretenden ver al otro como igual, lo que habilita hacer la tarea educativa, no verlo desde la carencia...*”. Esta perspectiva se sustenta en un posicionamiento teórico respecto a su condición y sus capacidades, y que expresa una sensibilidad sobre la significación del encuentro con ese Otro adolescente

Estamos ante una convicción que preexiste a la relación educativa, ya que mirar al

adolescente como un igual, percibirlo desde su potencia, es anterior a que el educador lo conozca singularmente, antes del encuentro cara a cara. Se trata de un encuentro signado por el diálogo, *“estas dos o tres horas, o las que sean de encuentro, donde básicamente conversamos”*. Es un presupuesto desde donde partir para iniciar una relación educativa. *“Cuando vos dialogás con otro, lo ponés en un plano de igualdad, un plano de comunicación genuina, autentica. Desde ese lugar he tratado de ver a los chiquilines.”* Se trata de una tarea de gran implicación para el educador, ya que *“el trabajo fue muy intenso, estar en el cuerpo a cuerpo.”* Aquí observamos otra contradicción, por un lado cierto malestar por la intensidad, por la carga que implica el proceso de trabajo; y por otro el compromiso, la dedicación para hacerlo bien¹¹.

Sin embargo, no debemos desconocer las diferencias asociados a procesos de vulnerabilidad bastante distintos, que impactan en la forma de estar y de relacionarse de los adolescentes. La causa de ingreso a un centro de protección es una variables que incide, *“en función de la causa por la que ingresan, hay una gran diferencia en el estado emocional en que llegan. El gurí que viene por un problema familiar, la medida en sí termina revictimizándolo, por más que se intente que el lugar sea amigable. Nunca se logra eso (...) llega con un monto de angustia importante.”* Es muy diferente al adolescentes que tiene una mayor experiencia de tránsito institucional, por ejemplo los que llegan por situación de calle e infracción, que conoce los códigos, los funcionamiento y se adapta rápidamente.

Tiene que ver con una sensibilidad de reconocimiento en el Otro adolescente como un igual, equivalente a un adulto, ambos igualados por una condición que nos (los) hace parte de una misma especie humana. Esa igualdad no se ejerce y considera en todos los ámbitos, sino que se observan asimetrías en el lugar de responsabilidad con ese otro humano, que experimenta en carne propia situaciones de vulneración

¹¹ Richard Sennett explica que el espíritu artesanal no encaja fácilmente en las instituciones del capitalismo flexible, en tal sentido, *“...una definición amplia de artesanía podría ser la siguiente: hacer algo bien por el simple hecho de hacerlo bien. En todos los campos de la artesanía intervienen la autodisciplina y la autocrítica...”* En tal sentido se manifiestan un conjunto de problemas con la última parte de la definición *“...el hecho de hacer algo bien por el mero hecho de hacerlo bien. Cuanto mejor se comprenda cómo se hace bien una cosa, tanto más se preocupa uno de ello. Pero en las instituciones basadas en las transacciones a corto plazo y las tareas en constante cambio no hay lugar a esa profundidad. En realidad, incluso es posible que la organización le tema; la expresión clave de los sectores gerenciales es aquí: encerrado en sí mismo. Quien profundiza en una actividad simplemente para realizarla correctamente puede dar a los otros la impresión de estar encerrado en sí mismo, de haber quedado fijado en una única cosa, y la obsesión es en verdad un elemento necesario de la artesanía.”* (Sennett, 2007. Pág. 94)

de derechos. La situación de vulnerabilidad de ese otro igual, provoca un posicionamiento ético expresado en el reconocimiento de su igualdad. Esta idea está claramente expresada en la cita de uno de los educadores entrevistados: *“tratar al otro como un sujeto que puede hacer lo que puede hacer cualquier ser humano. Que tiene las mismas posibilidades y capacidades que cualquiera, aunque le haya tocado vivir unas circunstancias diferentes”*. Este posicionamiento marca un estilo en la forma de configurar el vínculo educativo, *“pretendo vincularme desde el mayor respeto posible hacia sus opiniones, voluntad”*.

¿De dónde emerge la dignidad del sujeto? ¿De su mera condición humana? ¿De la fortaleza para sobrellevar las situaciones extremas? Pareciera que la vulnerabilidad observada, fundamentalmente asociada a las fortalezas de los sujetos de sobrellevar, soportar e incluso sobreponerse a las situaciones adversas que el propio educador no comprende, le otorga un respeto por hacer más con menos recursos. En otras situaciones, en cambio, la vulnerabilidad es explicación del fracaso, lo que nos lleva a una conceptualización relevante sobre esta situación: **la reversibilidad de la condición de vulnerabilidad**. Es causa de la valoración de los logros de los adolescentes, a la vez que también lo es de su fracaso.

VI.2.b. Libre y determinado

Nuevamente la configuración de una situación ambivalente entre un sujeto pensado como libre, con capacidades, con potencia de producir(se) y consiguientemente un sujeto determinado, limitado por las condiciones de existencia: estar preso, estar en la calle, estar privado de cuidados familiares.

Sus vulnerabilidades están asociadas a las situaciones a que están expuestos, en la medida que los marcos institucionales los privan de elección, forzándolos a que transiten por carriles estereotipados, y consiguientemente dificultando las posibilidades de movimientos y trayectos singulares.

Emerge el concepto de autonomía asociado a la idea de resolver y llevar adelante diversos aspectos de su vida sin la incidencia de los educadores. Que los adolescentes resuelvan por sí solos aparece como la orientación de la acción educativa: *“ser responsables”, “tomar decisiones sobre su vida”*. En esta capacidad reside la potencia de cambio, de modificar la situación, evitando la repetición de patrones de actuación, para fundar un camino distinto. Lograr que los adolescentes sean protagonistas, participantes responsables de concretar diversas propuestas e iniciativas. Ello *“comienza con pequeñas decisiones cotidianas, en el cuidado de sus pertenencias, en la preparación de la comida o en la realización de los deberes”*.

Esta capacidad también se activa en la relación educativa, en la disposición de ser parte de la propuesta educativa, de encontrarse para un trabajo en conjunto. Ello también está determinado por la situación, ya que *“la calle contiene un conjunto de atractivos que compiten con la oferta educativa”*, a la vez que la convivencia en un centro (por infracción o protección) implica dinámicas de funcionamiento que muchas veces conspiran con la decisión del sujeto de encontrarse.

En relación a la privación de libertad, el educador intentará fortalecer la decisión del sujeto de no volver a la cárcel. Para ello la asunción de responsabilidades básicas son el puntapié, *“...jamás marco la responsabilidad desde la responsabilidad del delito, porque no sabría cómo manejarla. ¿Y cuanta responsabilidad hay en la infracción del chiquilin?”*. En cambio comenzamos por trabajar *“...las responsabilidades desde las cosas más básicas, que es hacerse cargo de su ropa, de sus cuidados corporales”*. Se abordan desde la decisión de sujeto de hacerse responsable de aspectos básicos de la convivencia en el centro, *“...son responsables de sus sábanas, que es lo más simple, lograr que el tipo duerma con dos sábanas. Es lo más básico que una persona tiene que hacer: dormir dignamente”*. Es contradictorio, pero de qué otra forma sostener algo de la dignidad del otro, que funcione como un presupuesto de las posibilidades de reconocimiento en un lugar decisión sobre alguna parte de su existencia.

Si bien como expresa una de las educadoras entrevistadas la privación de libertad es una limitación bastante radical ya que los adolescentes están *“privados de leer, escribir, dibujar, privados de toda elección”*, como contracara destaca que el sujeto es libre de tomar decisiones sobre su vida. Ya que los actos que le llevaron a estar

preso, son *“una situación modificable, existe la posibilidad de que esa situación de infracción no se vuelva a repetir, y así abrir un camino distinto”*.

En las situaciones de internación por amparo, el abandono como acontecimiento de desprotección de la familia de origen parece establecer marcas indelebles en la vida de los sujetos. A ello se suma la dependencia al internado, ya que se observa sujetos con capacidad de hacer y decidir, pero se configuran dinámicas de atención asistencialista que promueven la dependencia: *“para ir al club les armaban el bolso con los mismos pantalones, championes y remeras para todos”* o cuando tomaban la merienda *“le ponían a todos un pan sin dulce, un pan con dulce y una taza de leche.”* Estos eventos de la vida cotidiana marcan la despersonalización de una institución que propone una uniformización que atenta contra todo proceso de individuación.

Como contrapartida a estas situaciones una de las educadoras propone la autonomía como supuesto relacional, *“tienen que aprender a manejarse solos”, “intente que las cosas dependieran del grupo y no tanto de los adultos.”* Esta perspectiva destaca una concepción participativa, donde los sujetos no son meros receptores del cuidado, la asistencia y el control adulto, sino que son actores protagónicos (seguramente de forma progresiva) de su vida.

En relación a la situación de calle una de la entrevistadas expresa que el adolescente es libre para vincularse con el educador, *“...en calle tiene que haber 100% de disponibilidad y ganas de encontrarse...”, “...compromiso muy fuerte del otro de encontrarse contigo y que los encuentros se cumplan cuando tiene un montón de atractivos la calle...”, “...en calle es fundamental la voluntad del encuentro, las ganas...” “...en tanto tenga ganas de estar estoy, y si no me levanto y me voy...”*. De allí podemos inferir dos cuestiones contradictorias o que *“...los chiquilines tenían autonomía, libertades, para un relacionamiento interesante con el mundo adulto, de respeto mutuo...”*, o que es un síntoma de desprotección por ausencia de cuidado del mundo adulto, que resulta de la experiencia del adolescentes que lo ubica como una amenaza.

En los casos de largos procesos de institucionalización, *“...son gurises que lo primero que uno puede decir es que están cansados de vivir internados. Pero que no se ha trabajado, o ellos mismos no se visualizan viviendo solos, tienen miedo de vivir solos.”*

Resulta que cuando empiezan a experimentar un poco el tema de vivir de una forma más autónoma, enseguida quieren pasar a vivir totalmente autónomos. Entonces, no están seguros pero, apenas se dan cuenta, se quieren ir solos. Nos pasa con los de internado, si bien uno trata de darles un espacio distinto, simbólicamente es una institución, entonces esto marca los ritmos de trabajo. Son adolescentes que en varios aspectos, no han sido expuestos a experiencias de autonomía. Desde la parte de organización del tiempo y espacio no lo tienen trabajado. Son gurises que han sido totalmente sustituidos a la hora de tomar decisiones.”

VI.1.c. Activos participantes / Dispuestos al trabajo educativo

Las dinámicas de los dispositivos tutelares en general tienden a producir un aislamiento social de los adolescentes, generando una interacción entre pares con las mismas problemáticas, a través de compartir servicios focalizados. Cuando esta situación se produce durante mucho tiempo se va instalando una pauta de circulación social endogámica, donde los intercambios están signados por la reiteración de historias personales de vulneración de derechos, por experiencias de institucionalización por amparo o infracción, o por sobrevivir en la calle. De esa forma se construyen vínculos generacionales segregados.

Una visión aportada por los educadores sociales entrevistados remite a pensar lo generacional en un sentido amplio, promoviendo espacios de socialización y de intercambio heterogéneos. Apostando por construir una propuesta educativa que pauté espacios de intercambio con pares generacionales con otras experiencias personales, familiares e institucionales.

Tiene que ver con generar las condiciones para “...que circulen por lugares, que tengan experiencias, lo más parecido a lo que es vivir como vive una niño de la misma edad en un barrio determinado”. Una propuesta igualadora, de intercambio social y generacional más democrático, menos fragmentado.

La disposición al trabajo educativo, a ser parte de una propuesta educativa es una característica señalada por los educadores acerca de los sujetos de la educación, ya

que están *“ávidos por hacer algo”*. Requiere tomar en cuenta la calidad de la oferta, *“importa lo que le ofreces hoy. Y los gurises están dispuestos, sorprendidos, porque como estaban acostumbrados a no hacer nada, a estar ahí, cuando le ofrecías cosas, al principio, era todo medio que con recelo, pero después eran espacios que te los pedían”*. Un destaque de relevancia refiere a la creatividad de los adolescentes, *“son personas re creativas, para resolver situaciones concretas”*.

Esa disposición al vínculo educativo tiene expresiones diversas, en el centro de privación de libertad aparecen aquellos adolescentes más visibles, *“...estaban los que agitaban, los que había que entretener, que eran la preocupación de todo el mundo”*. De esta forma el adolescente preso demanda atención, exige ser parte de algo interesante, más allá de ser un cuerpo capturado. La situación de infracción, a diferencia del desamparo es una situación modificable, como expresa una de las educadoras entrevistada *“...existe la posibilidad de que esa situación (de infracción) no se vuelva a repetir [...] abre un camino distinto”*. Aquí un aspecto clave respecto del impacto de las representaciones sobre los sujetos y las oportunidades de la acción educativa, ya que un supuesto sobre el daño diferencial que produce la situación de abandono respecto de la infracción penal. Esta diferencia habilita el trabajo educativo con un adolescente que cometió un delito, pero impide el abordaje del abandono¹².

Por tanto, aquí se abre un espacio de oportunidad, de efecto educativo sobre la trayectoria vital del sujeto de la educación, implica también encontrarnos ante un límite en el desamparo, en la irreversibilidad de reconstrucción de un vínculo. En cambio cuando se produce una transgresión penal, hay una vuelta atrás, la intervención educativa habilita, produce condiciones para *“un volver a empezar”*¹³.

En calle el deterioro de los adolescentes se nota en términos físicos, relacionales, afectivos, a pesar de ello la capacidad de vincularse es señalada por una de las educadoras como una disposición para producir condiciones para lo educativo, *“...me sigue sorprendiendo los niveles de afecto que pueden desarrollar los tipos, de*

¹² Tiene que ver con la preferencia profesional, con la sensibilidad del educador, con la historia personal y profesional.

¹³ En el libro *El detenido-desaparecido: narrativas posibles para una catástrofe de la identidad*, el sociólogo uruguayo Gabriel Gatti, propone una categoría que nos resulta útil para pensar los procesos de subjetivación de los adolescentes en los dispositivos tutelares. El refiere a las *narrativas de la ausencia de sentido*, reconociendo *“...que la catástrofe no es ya sólo evidente, sino que ha constituido mundos, identidades, lenguajes, que la catástrofe se institucionalizo como un lugar estable y habitable.”* (Gatti, 2008. Pág.115)

solidaridad entre ellos”.

También se señala la diferencia entre los adolescentes a la interna del propio sistema de protección, “...*los gurises de calle son diferentes a los que van a un hogar, tienen una resistencia diferente*”. Se destaca la capacidad de sobrevivir, de sobreponerse a situación extremas de vulneración de sus derechos, se tornan sujetos resistentes, “...*lo ves en la calle y decís, pahjj este chiquilínjj, y después llegas a la casa y ves las situaciones de vida y decís, este es un resistente, pudo salir, se movió*”. Y respecto de la permanencia en los hogares de amparo “...*decís lo mismo, menos mal que no se somete a esto*”.

En una perspectiva similar emerge un relato respecto de la reacción de un adolescente en situación de calle, el adolescente “...*se encuentran en la calle con un funcionario que lo maltrató mientras estaba privado de libertad y no se venga, pudiendo hacerlo ya que están en grupo. Vos le preguntás ¿Por qué saludas a este tipo? Y responde yo que se... es un pobre tipo, es un infeliz... son más humanos de lo que fueron con ellos*”.

Otra noción que emerge es la del sujeto de la educación como una “*alteridad dialogante*”, ya que se trata de otro que entra en comunicación, transfiriendo sus experiencias, narrando historias que enriquecen el vínculo educativo. Implica un cierto goce de encontrar un interlocutor, “*está lindo cuando el otro te interpela, te desafía, te da oportunidades*”. Ahí la relación educativa relacionada con el placer del trabajo, con la satisfacción colaborar con la resolución de situaciones. Como lo dice claramente uno de los educadores entrevistados cuando da cuenta de su tarea, expresa “...*trabajamos con gente con problemas que los quiere resolver o avanzar en determinada dirección*”.

VI.1.d. Pobres, vulnerados en sus derechos

“lo que tienen en común es que son pobres”

Educadora social entrevistada

La pobreza aparece como una condición del universo de sujetos de la educación social en los ámbitos de calle, privación de libertad e internación por protección. No hay referencia en los entrevistados a sujetos de la educación de condición socioeconómica media o alta.

Dentro del conjunto de adolescentes pobres, se identifica un grupo especialmente vulnerable, aquellos que además de la pobreza económica (*“socioeconómicamente al margen de todo”*) carecen de relaciones familiares que le brinden un sostén afectivo. Una de las entrevistadas hace referencia a ellos como esos *“gurises que no tienen a nadie en la vida”*. Esta soledad, ausencia de vínculos, los coloca en una situación de invisibilidad, que les agrega un plus de desprotección, ya que *“son los que tienen menos chance de todo”*. Se observan los efectos de la acción u omisión del estado, la familia, la sociedad que se expresa en producir e infringir dolor, como señala uno de los educadores sociales *“...llegan chiquilines muy dañados”* (*“hemos hecho un análisis de las causales de ingreso: violencia doméstica, violencia sexual, violaciones...”*).

A la condición de pobreza de la familia de origen, se adicionan un conjunto de situaciones que los exponen a diversas formas de vulneración de sus derechos. Ello configura un conjunto de relaciones que resultan de asociar el daño, el abandono y una operativa institucional signada por la discrecionalidad. Sin duda esto tiñe la acción educativa, contaminando la relación educativa de una excesiva asimetría entre el lugar del adolescente y la posición del educador. Este desequilibrio puede dar lugar a que se reproduzcan relaciones de dominación que acrecienten acciones de asistencia, control o cuidado omitiendo la voz y las opiniones de los adolescentes.

La vulneración de derechos pareciera una condición para activar una intervención irrestricta, la condición de vulnerabilidad del otro activa la potencia institucional. Cuanto peor esté, más derechos discrecionales nos podemos arrogar para intervenir sin dar participación. La descripción de una de las educadoras entrevistadas es clara:

“...te llega un chiquilin de 40 kilos, como loco, muerto de hambre, muerto de sueño, perdido, sin la menor idea de donde está.” Para ese adolescente, al menos en un principio, cualquier acción nutritiva, afectiva significa un cambio radical que vamos a visualizar corporalmente.

Pareciera que es necesario limitar un tipo de poder institucional, o de poder profesional que se funde en la ausencia de poder de los adolescentes. Pareciera que estamos ante el establecimiento de una relación inversa, cuanto menos derechos son ejercidos por los adolescentes más potestades discrecionales se atribuyen las instituciones y los profesionales. Incluso para transgredir límites del accionar institucional como que la internación es el último recurso, y no puede realizarse por factores socioeconómicos. Una de las educadoras entrevistadas expresa: *“me queda la duda que la internación sea la última opción, y si no hay internación por pobreza”*. La misma situación en los casos de adolescentes privados de libertad por infracciones, donde pueden llegarse a transgredir los plazos de la sentencia judicial en casos de adolescente especialmente vulnerables. En ese sentido una educadora expresa: *“... los gurises que están más jodidos, que les faltaban dos semanas para cumplir la sentencia y por ahí podían quedarse más tiempo y no pasaba nada”*. En la medida que el adolescente no reclama, ni su abogado defensor, ni su familia, esa orfandad es fundante de un incumplimiento de plazos que implica extender la privación de libertad de forma ilegítima. No tener a nadie que reclame, ni al adolescente empoderado para hacerlo por sí mismo los expone a más discrecionalidad institucional.

Pareciera que cuando miramos al otro lo hacemos para identificar sus vulnerabilidades y así operar con impunidad. Se trata de una mirada descarnada, incluso cruel sobre la operativa de las instituciones de encierro, pero la ecuación se reafirma a más vulnerabilidad se responde con incremento de las potestades de intervenir sobre la vida del otro. Ante esto una alternativa es pensar de otra forma, sobre este punto uno de los educadores sociales expresa nueva relación entre la vulnerabilidad del sujeto y la función educativa: *“...trato de no sentirme impune, ni violentar la voluntad, el sentir, las decisiones del otro”*. ¿Qué implica encarnar esa sensación de no-impunidad? ¿Cómo fundar otra tradición de respeto por los adolescentes?

La homogeneidad de la población atendida por estos dispositivos es evidente, *“en mi experiencia ninguno de clase media o alta”* dice uno de los entrevistados. Tiene que ver con los mecanismos de ejercicio de los sujetos de acciones para defender por sí mismo sus derechos, asumiendo una posición como ciudadano, haciendo visible sus posiciones, ideas, reclamos. Como mencionamos anteriormente la invisibilidad tiene efectos, por tanto una forma de aminorarlos es hacerse evidente para los demás, poner en juego una actitud donde se destaque la capacidad de poner en movimiento a las instituciones y consiguientemente a los educadores. La premisa es definida con claridad por una de las educadoras sociales entrevistadas en los centros *“si no jodes, pasas desapercibido”*. Y si pasas desapercibido la pasas peor. Asimismo, ubicarse en el lugar del que *“jode”* no es inocuo provocando efectos.

En relación a los mecanismos de selección de los hogares, a los perfiles de ingreso, emerge una crítica desde la educación social *“...desde este lado, una crítica a cómo están trabajando los hogares de tiempo completo, en esta lógica de sostener a adolescentes. No podemos esperar que no se comporten como adolescentes. Y por otro lado, la crítica que nos hacen desde los hogares de tiempo completo es que “les derivamos cualquier cosa”, dicho textualmente. Cuando en realidad nosotros les decimos, “cualquier cosa no, adolescentes”*. En interesante, como esta idea de cualquier cosa, expresa lo indeseable, lo abyecto de la adolescencia en un internado: no adaptarse a las pautas de convivencia, ser contestatario, trasgredir las normas, desafiar al adulto.

Aquí encontramos uno de los núcleos relacionales de los dispositivos tutelares, ya que se conjugan tres aspectos: a) que la privación de libertad es la respuesta típica frente al abandono y la transgresión; b) que del universo de adolescentes los sistemas de protección y control social seleccionan a los más vulnerables; y c) que el estilo relacional destacado en los dispositivos es la discrecionalidad. Esto configura una potente maquinaria de vulneración de derechos, que tiene la legitimación social de intervenir sobre unos “menores” responsables simbólicos de la inseguridad y causa del miedo.

Frente a la vulneración de derechos y la discrecionalidad institucional emergen dos operaciones para sustraerse, una que pareciera una reacción intuitiva de algunos adolescentes donde la confrontación con los adultos es la estrategia de marcar presencia, de señalar la existencia. Y desde los educadores sociales activando la participación de los adolescentes para reducir la discrecionalidad y configurar una

actuación de respeto por el otro.

Violencia / agresión

Las referencias a la violencia que padecen los adolescentes captados por los dispositivos tutelares aparecen en todas las descripciones que realizan los educadores.

La violencia ejercida por los adolescentes aparece explicada por algunos educadores ya que destacan las condiciones de relacionamiento que los adolescentes van estableciendo con las instituciones en las que están inmersos. El caso de los adolescentes privados de libertad por infracciones parece el más claro, donde las condiciones de reclusión están signadas por excesivas horas de encierro y ejercicio discrecional de los adultos (OMCT, Comité de derechos del niño, 2011), configurando un escenario en que se activan las *actuaciones*¹⁴ violentas.

El encierro parece generar que algunos adolescentes pasan *“rompiendo todo”*, operando como *“gato encerrado”*, generando actos de *“autoagresión, violencia personal hacia sus compañeros o los adultos”*. Ello los tornaba más visibles para la dinámica institucional, provocando la necesidad de *“hacer algo con ellos”*, de entretenerlos, contenerlos o reprimirlos. Y aquí una relación potente entre las formas de presentación de los adolescentes con las funciones de los educadores: *“...estaban los que agitaban, los que había que entretener, que eran la preocupación de todo el mundo”*.

Ello se vincula con los procesos de otros adolescentes menos habituados a las dinámicas del encierro, pero de forma efectiva, incluso osmótica, el encierro se encarga de transmitir formas habitar la privación de libertad: *“a los seis meses generan estrategias para sobrevivir ahí y es la ley del más fuerte”*.

Esta idea de sobrevivir porque prima la ley del más fuerte tiene potencia interpretativa respecto de los modelos relacionales que priman en estos espacios institucionales, y el impacto de estas reglas de juego tienen como aprendizaje para aplicarlo en la vida social. Pareciera que se trata de un proceso de adquisición de normas de relación social violenta que no tienen valor de cambio en espacios de socialización

¹⁴ Referimos al concepto de actuación considerando la perspectiva de análisis que propone Erving Goffman respecto del concepto de marco teatral. La presentación de las personas en la vida cotidiana y *Frame analysis*.

normalizados como la educación o el trabajo. O al menos no lo tienen sin una sofisticación de las formas de actuación. Si bien la competencia, la puja por el poder se pone en juego en los más diversos escenarios sociales, las expresiones simbólicas son más controladas.

En el caso de los adolescentes que se encuentran en situación de calle, la temprana exposición a vulneración de derechos pareciera que va configurando un patrón de relacionamiento con parte del mundo adulto donde las explosiones violentas son una parte de las actuaciones adolescentes. Es este contexto se destacan dos características: la asunción de respuestas violentas *“a veces venían de una forma re agresiva, desde prendernos fuego en la puerta”*, y las conductas arriesgadas *“tiene ganas de tirarse al agua ahí en un lugar lleno de piedras y tá, me tiro, salgo y esta todo bien”*. Las conductas de riesgo son parte de la experiencia adolescente, pero se enfatizan en esta población a partir de la teatralización del riesgo.

Entonces emergen de las voces de los educadores una noción de violencia que es claramente relacional, que se produce en la interacción de adolescentes con experiencias de vulnerabilidad que son expuestos a vínculos adultos discrecionales, violentos y/o abusivos.

La imagen de los adolescentes como espejos del mundo en que viven, expresa una condición de reflexión, muestran las afecciones sufridas en sus propios cuerpos: *“los tipos recibieron muchas violencia y la expresan hacia afuera”*, lo que implica que *“de repente el más grande, de 12 años, era el que defendía a los más chicos de esas situaciones”*. En el mismo sentido *“...si nunca te pusieron en un lugar de reconocimiento, de valoración, es muy difícil. Tratar de construir desde ahí, de no ver al otro jamás como una amenaza”*. Y aquí otra relación clave entre la mirada que el educador tiene sobre los sujetos y las acciones o funciones que desarrolla. Ofertar el reconocimiento como sujeto, darle un lugar de decisión sobre su propia existencia aparece como una forma de responder ante un adolescente que refleja la violencia de que fue objeto.

Ello tiene su correlato, si vemos al otro como una agresión, como una amenaza, allí estamos ante un límite de la acción educativa: *“en un mundo que es sumamente violento, no te voy a decir que alguna vez no sentí miedo, eso inhibe la posibilidad*

del acto educativo”

Otra dimensión a considerar es que en ciertos espacios institucionales los adultos esperan reacciones violentas de parte de los adolescentes para poder desenvolver sus capacidades represivas. Recordemos que como expresa uno de los educadores sociales entrevistados, el INAU para atender a los adolescentes privados de libertad selecciono en varias oportunidades a su personal por sus conocimientos de defensa personal, por su capacidades de reducir a un adolescente y no por sus capacidades o formación específica para el trabajo socioeducativo.

Formas de reaccionar a la institución / efectos que la institución genera

En este apartado presentamos algunas nociones que dan cuenta de actitudes adaptativas de los adolescentes a los diversos formatos de oferta que las instituciones y los profesionales producen o impulsan. Primariamente vemos una relación entre las modalidades de atención de los distintos dispositivos de protección y privación de libertad y las actitudes de los adolescentes. Da la sensación de una danza al compás de un encuadre, de una modalidad que se pone en juego como telón de la relación implícita en la propuesta del dispositivo. No afirmamos que se produzca normativamente, como un efecto directo, sino que en el formato de clima institucional, en los estilos relacionales se ponen en juego aspectos subjetivos de los intercambios entre los participantes que van instalando modalidades de relación diferenciales.

No tienen que ver con una esencia, o una característica de los sujetos, sino con formas en que se materializa la relación del adolescente con el dispositivo. En tal sentido, pueden destacarse cuatro modalidades de relación:

1. Una que destaca cierta adaptación sumisa a las reglas puestas por el mundo adulto del centro, ello puede expresarse en que el adolescente “...hizo buena conducta” o “es respetuoso con el funcionario”. Remite a una dosis importante de funcionalidad de la conducta de adolescente a lo esperado por el dispositivo en términos de reducir las complejidades para “sacar el turno”. Esta expresión tiene que ver con el centro de privación de libertad y con el internado, con “hacer más fácil” el trabajo de los educadores. En esta modalidad aparecen dos aspectos muy diferente, uno remite a un adolescente

conocedor de las dinámicas de las instituciones y produce una adaptación funcional a sus intereses “...*el gurí hacía conducta para que lo larguen antes*”. Da cuenta de una estrategia, de un aprendizaje basado en la experiencia que algunas veces va asociado al “*garroneo*”, a “*la tranza*” como mecanismo relacional. En cambio, en otros adolescentes la adaptación sumisa pasa por estados de ánimo, por el dolor que la situación le provoca, “*algunos adentro podían pasar mucho tiempo llorando*”.

2. La homogeneización, la despersonalización es otra modalidad de operar en la internación, donde se opera en mecanismos cotidianos de relacionamiento que van estructurando las relaciones entre los sujetos y la institución. Se los considera dependientes e incapaces, “*les armaban el bolso*”, en la merienda se “*les ponían a todos, un pan sin dulce, un pan con dulce y una taza de leche*”, o cuando salían a hacer actividades deportivas “*iban al club y les encajaban a todos el mismo busito*”. La uniformización del trato cotidiano, mucho más cuando esto se extiende por meses o años, no es inocuo, configura formas de relacionarse con el mundo profundamente negativas ya que intenta minar las diferencias para facilitar la gestión institucional de los adultos. Va en dirección opuesta con considerarlos sujetos de elecciones y capaces de decidir, afectando la singularidad, la diferencia entre cada uno de los individuos.

3. El desacople de las experiencias en calle donde el adolescente “*el cotidiano lo vive a full*” y las dinámicas de internado o la privación de libertad donde se ralentiza, son bastante radicales. Se observa un cambio en la vivencia, ya que “...*el tipo viene de la nada, de la calle, de la adrenalina y pasa a que se despierta con la leche pronta*”. La vida rápida de sobrevivir en la calle se altera con la internación, donde el sujeto tiene aspectos básicos como “*techo y comida resueltos*”.

4. Una dimensión clave es la significación de los tránsitos por estos dispositivos en relación con inscripciones institucionales más normalizadas o universales. La asistencia a la educación formal, la inclusión laboral, el uso de servicios de salud de ASSE significan un desafío ya que los niños y adolescentes atendidos por el INAU cargan con el estigma que ello significa, “*pesa que sean del INAU*”.

VI.1.e. Vínculo con la familia / desmembrado / abandonado / sin respaldo

La relación de adolescente con su familia de origen configura una trama de identificación bastante compleja ya que remite a las relaciones afectivas que tienen los adolescentes en la actualidad y que brindan soportes en sus proyecciones.

En tal sentido, los educadores expresan la heterogeneidad de la situación ya que se encuentran con adolescentes muy *“cariñosos”* y otros *“gurises muy desafectivizados”*.

Aquí no solo se refiere a la relación de los adolescentes con sus familias de origen, sino a las concepciones de los educadores sobre esas familias y sus posibilidades de garantizar condiciones mínimas para el desarrollo de sus integrantes.

Las miradas sobre la familia expresan la situación de abandono que los lleva a vivir en *“una situación de descuido casi absoluta”, “es una población muy abandonada. Carencias del mundo adulto, ... no hay referentes adultos”,* como a señalar que el vínculo familiar obstaculiza los procesos de integración social porque *“la familia es negativa para el adolescente”*. También una referencia a aquellos con trayectoria en el sistema de protección, *“...tenemos adolescentes que vienen de larga data de institucionalización, de estar internados; tenemos menos de otros que vienen de vivir en el sistema de Cuidadoras, y algunos gurises que por situaciones familiares, no se puede sostener esos ámbitos de convivencia y tampoco están preparados para vivir solos.”*

Uno de los educadores describe la situación familiar de muchos de los adolescentes atendidos por los dispositivos tutelares, son *“...gurises con historias de mucho desamparo, desprotección. Donde muchas veces las condiciones de existencia de ellos y su familia eran realmente complicadas, lo que hacía que la urgencia, estuviera por delante de la planificación ... en muchos casos con sucesivas expulsiones de procesos tanto de la educación, de familias obviamente como de hogares de protección donde habían estado.”*

Otra dimensión que aparece con fuerza es la noción de familias desmembradas, ya que como efecto de la intervención institucional del INAU que organiza su

intervención clasificando por problemáticas, edades, sexo, *“los gurises quedas desparramados por el INAU”*, generándose situaciones donde *“pueden estar años sin verse”*.

El desarraigo y la fractura de los vínculos aparecen como los efectos de la acción institucional en tanto va produciendo el desmembramiento de muchas familias. Una concepción negativa de la familia y una organización institucional que privilegia la separación por edades y por sexo produce efectos devastadores en las relaciones entre hermanos y por supuesto entre padres e hijos.

En ocasiones, para algunos adolescentes el efecto de estas separaciones produce la sensación de culpabilidad por el abandono parental, produciéndose fantasías emergentes de un desconocimiento de la situación que los lleva a estar internado o en la calle, *“no saber porque están internados generaba culpa en los chiquilines”*

Considerarlos como parte de su familia, implica reconocer las dificultades, las contradicciones, lo bueno, lo ambiguo y lo negativo de la situación, pero permite pensar una estrategia de concientización del sujeto como parte de una trama familiar que no eligió.

Ello resulta muy complejo ya que los adolescentes *“...cuando llegan a estas edades, la familia no ha estado presente, y están muy descuidados en los afectos. Interiormente saben que están solos a nivel familiar. Si a los 18 años no han vuelto a tener relación con la familia es porque hay grandes dificultades para reconstruir la convivencia por lo menos.”* Estamos ante una situación límite que pone al sujeto en una situación de tristeza, de angustia que tiene que elaborar. De ahí la necesaria presencia de otros profesionales, principalmente psicólogos que puedan ayudar a tramitar los procesos de pérdida.

VI.2 FUNCIÓN DEL EDUCADOR

“...cada una de las profesiones tiene, como dijo originalísimamente Diderot, sus *idiotismos*.”
Vaz Ferreira, 1962:42

VI.2.a. Instalar la propuesta educativa

En todas las entrevistas se manifiesta que la función pedagógica de los educadores sociales no está prescripta, que se trata de un rol a construir, a instalar. Ese proceso de instalación es una competencia de alta complejidad, que implica ir tejiendo, armando nuevas estrategias que vayan cambiando los medios puestos en juego para mejorar las condiciones de desarrollo de los proyectos personales. Requiere una apertura para transitar un camino empedrado de contradicciones, ya que existe una distancia entre las condiciones actuales y las deseadas. Lo que trae aparejado un conjunto de riesgos que implique acostumbrarse a las situaciones de vulnerabilidad, cronificando las situaciones o forzar movimientos de cambio que no son sustentables de forma autónoma. Es decir que si nos retiramos los cambios desaparecen.

Implica para los educadores desarrollar las capacidades de: adaptar (se); proponer; sostener; y resistir los embates de la tradición, de la conservación del status quo. En este punto remitir al marco teórico de esta tesis, y la convicción del peso de las tradicionales e históricas formas de relacionamiento intergeneracional sustentadas en el control y la asistencia, son un freno para cambiar por prácticas centradas en los procesos personales de los adolescentes y en su promoción social y cultural.

La posición es paradójica, porque el educador es *representante del mundo* (Arendt, 1996: 291) pero para los adolescentes que están en la calle, internados o privados de libertad se trata de una parte del mundo bastante violenta y discrecional. Por ello los educadores en este contexto de actuación requieren de activar “...su capacidad de maniobra e inventiva (...) no se trata de adaptar el caso a una idea preconcebida, sino de poder verlo en su particularidad”. (Tizio, 2006. Pág.16)

Se pone en juego la intencionalidad, y una construcción progresiva del lugar, de la

función pedagógica donde *“poder ir averiguando cómo ser educador a pesar de todo esto del vínculo, donde sos un poco madre, pero no... y cómo siempre entra lo profesional en esas tareas, porque siempre está lo cotidiano, el educador en el día a día y a veces parece que no, y cualquiera que lo ve de afuera dice: ‘eso lo hace cualquiera’.*” Requiere repensar permanentemente la distinción entre la persona y el profesional, ya que en espacios de convivencia cotidiana el educador está más expuesto que en otros formatos pedagógicos, donde el encuadre delimita y protege. En tal sentido, una educadora entrevistada expresa: *“Y unas de las cosas que aprendí con todo esto es cuánto uno vuelca en su trabajo, desde su propia personalidad, las expectativas acerca de qué quiere que sea esa persona y cómo uno va manejando esas cosas.”*

El educador comparte durante su tiempo de trabajo la misma institución, *“padece la reja como el adolescente”* al decir de uno de los educadores, pero su responsabilidad y posición son distintas. Por ello, la instalación de una oferta pedagógica en el encierro requiere de *“identificar aliados para la tarea educativa”, “establecer lazos con otros profesionales”* y *“consolidar un espacio de trabajo conjunto”*. Lo mismo sucede en situación de calle o en un internado, donde lo educativo como tradicionalmente lo conocemos no es posible, y se requiere configurar espacios de relación con los adolescente, donde se habiliten procesos de reflexión, intercambio y aprendizaje.

Un educador en un centro de privación de libertad, en un internado o habitando la calle es un *cuerpo-espacio*, expresa la investidura de un ser-espacio, de un desajuste en las tradicionales formas de pensar las relaciones en estos ámbitos. Manifiesta un cambio en las formas en que el tiempo pasa en estos espacios heterogéneos. Significará un acelerador o un ralentizador, según las necesidades de equilibrar las particulares situaciones de relación con los adolescentes. El educador propone un ritmo, marca un estilo, una estética en la relación educativa. Su *presencia* (Gomes da Costa, 1995) sus movimientos y posturas, sus habilidades de comunicación van marcando una cadencia, que con el conocimiento mutuo para la conformación de la relación educativa lo van tornando previsible, conocido y confiable para el sujeto de la educación. Estos aspectos deben ser pensados, reflexionados de forma más o menos explícita, de lo contrario la relación queda librada a los estilos personales, al azar de las preferencias del educador, perdiendo la potencia de incluirlo en la

estrategia metodológica.

En el encierro se reduce al mínimo el contacto social, como lo expresa una de las educadoras entrevistadas *“vos eras el afuera, pero ahí adentro”*. Allí el educador se transforma en una suerte de emisario del exterior, de mensajero del mundo, un cuerpo que tiene contacto con ese afuera y lo incorpora para traspasar un parte del mundo a ese adolescente recluso. Pero esos mensajes contrabandeados pueden tornar más porosos los límites de la prisión, en la medida que el educador es portador del recuerdo para *“no perder el contacto con algo de la realidad de afuera”*. Encontramos allí un deseo del educador de transformarse en una interrupción de la situación carcelaria, donde resguardar algo de ese adolescente imaginado que vivía fuera de la cárcel.

Una metáfora potente sobre este proceso la podemos ubicar en el libro *Las cartas que no llegaron* de Mauricio Rosencof, que hace referencia a los efectos de esas cartas del exterior, y dice *“...el llegará-no-llegará, qué trae, algo bueno, pasó algo; pero fuera lo que fuera, llegar era un acontecimiento que signaba el día, y a veces, mucho, infinitamente más.”* (Rosencof, 2000: pág.26) La mera eventualidad de noticias del exterior oficia de acontecimiento ordenador de ese día, la presencia efectiva de un educador en un centro de privación de libertad porta la potencialidad de producción de acontecimientos que alteren las rutinas de la institucionalidad de encierro, o el propio devenir de la calle. Un emisario del mundo exterior que posibilite otras condiciones de expresión por parte de los adolescentes, que mediante la tematización de hechos o acontecimientos de ese afuera, pueda tolerar el encierro y preservarse del avasallamiento de la institucionalización compulsiva o inevitable por la ausencia de referencias afectivas que se hagan cargo.

La creación de escenarios que conmuevan las tradicionales formas del quehacer educativo, la modificación del ambiente, pensar en la conformación de climas para el trabajo educativo son tareas indispensables, *“...en la cárcel vos tenés que lograr EL ambiente más cálido posible... son adolescentes pequeños que van a estar mucho tiempo ahí, y que eso se va a convertir en su casa”*. Interesante desafío de hacer más habitable una situación de encierro, desde ciertas perspectivas puede resultar paradójico, pero para quienes son obligados a vivenciar la cárcel por la imposición de una sanción judicial, las condiciones de reclusión son cruciales. Esta mutación de

cárcel en casa resulta intrigante, pero para quienes es una materialidad porque la vivencian, forma parte del elenco de acciones cotidianas para *“hacer la vida más vivible”*. Remite a un deseo transformador, una autoexigencia de los educadores de realizar algún cambio, eso se expresa en algo del orden de la vocación *“yo elijo trabajar en la privación de libertad”*, y ello no es algo frecuente entre los otros funcionarios *“en la mayoría de los casos no la tenes”*. también está asociado a un trabajo en equipo con otros que piensan/sienten parecido, generando *“instancias para pensar hacia donde estamos yendo”*.

Otro costado de la creación de climas educativos es la sensibilidad del educador, su deseo, una de las educadoras entrevistadas lo expresa con simpleza *“...construir otro tipo de comunicación, de más calidad, me hacía sentir bien...”*. Como obviar esta dimensión que tiene que ver con la autonomía profesional de ejercer creativamente la función pedagógica. Ejercicio que da sentido al trabajo, en la medida que produce placer hacer algo que considera que está bien hacerlo. Esta cita remite a la noción de trabajo artesanal que desarrolla Richard Sennett en varios de sus libros (Sennett, 2003, 2007 y 2008) que resalta una condición poco valorada en las actuales dinámicas del trabajo, ya que *hacer algo bien por el mero hecho de hacerlo bien* no es una auto exigencia frecuente. Lo que provoca recompensas subjetivas para el trabajador, a la vez que mejora el tipo de producción que lo implica en su trabajo. El desafío para los educadores en los dispositivo tutelares requiere sostener una postura creativa, incluso audaz para crear escenas educativas que promuevan el desarrollo personal, social y cultural de los adolescentes.

Asimismo, implica para el educador *ser-proyecto* ya que la función educativa requiere de una interrupción material y simbólica de la situación de calle y de encierro (protector o punitivo), construyendo un espacio de trabajo que reubique los lugares comunes del sometimiento, provocando la producción de acontecimientos que alteren las continuidades inerciales de los dispositivos tutelares. Habilitando la puesta en movimiento de la capacidad de aprender, reflexionar y crear de los adolescentes. La propuesta educativa ofrece otras oportunidades para la expresión del Otro, ya que no sólo se trata de sobrevivir en la ley del más fuerte, someterse o adaptarse sino que requiere activar la expresión de otras capacidades. Ungirse pedagógicamente en un proyecto de futuro, donde se analice el presente como operación realista que sustente los planes del porvenir.

Operar en situaciones adversas¹⁵ es una capacidad necesaria para ejercer de educador en los ámbitos que nos ocupan, está muy relacionado con la disposición a confiar en las capacidades de los adolescentes, intentando eludir los diversos estigmas que porta. En parte, tiene que ver con la capacidad de resistir, “...lo más significativo puedo pensarlo por la negativa, de haber trabajado en lugares muy horribles, de situaciones muy jorobadas, muy de destrato, muy de encierro”, pero paradójicamente también de adaptarse a la situación y tener paciencia, “...la primer etapa en Berro fue muy negativa, y lo mínimo que hicimos era un gran logro: entrar de repente en una celda y trabajar con un chiquilin podría ser de los logros más grandes que podías tener”. Aquí otro ejemplo de esta actitud que procura no abdicar ante las dificultades, “...nos habíamos autoimpuesto no cerrar el refugio, salvo condiciones extremas que las hubo, pero tratar de no cerrarlo, de mantenerlo los cuatros meses.”

La convicción acerca de cuál es la función que va a cumplir es crucial, como lo expresa una de las educadoras entrevistadas marcando la diferencia entre los educadores sociales y los instructores: “...el funcionarios común y corriente que entra, dice que es funcionario y que no está para educar. Entonces vos tenés que convencerlo de que está para educar [...] la tarea que tiene es una tarea educativa y va a tener que aprenderla (a los golpes) como una tarea educativa, porque la forma en que abrís o cerras una puerta, ponés un candado, es una tarea educativa.” Si bien una tendencia originaria en la formación de educadores sociales enfatizó respecto de la necesidad de que hechos de la vida cotidiana (Heller, 2002) sean transformados en situaciones educativas. Se trata de una trasmutación necesaria para cualquier práctica educativa social, ya que se alteran los mecanismos tradicionales de la educación formal: se rompe con el aula y su la frontalidad, el programa estructurado y prescriptivo, la secuencialidad de los contenidos, dando lugar a otros espacios y formas de ejercer la educación. Sea mediante proyectos individualizados co-construidos con los sujetos de la educación, complementando la

¹⁵ Este tipo de actuación tiene que ver con lo que Rebellato denomina estrechamiento institucional, ya que “Los educadores sociales trabajan, muchas veces, en situaciones institucionales que parecen dejar márgenes restringidos para la acción. (...) En primer lugar, se dijo” que pueden darse ciertas situaciones frente a las cuales es preciso poner límites y, quizás, llegar a la decisión de no actuar en determinadas condiciones. En segundo lugar, también se consideró que la ética supone una actitud estratégica, es decir, la búsqueda de cómo actuar en situaciones complejas donde puede haber poco margen”. (Rebellato, 2003. Pág. 50)

transmisión de contenidos culturales con la mediación entre el sujeto y otros sujetos, instituciones y la cultura. (García Molina, 2003) Igualmente tenemos que pensar en los límites de la metamorfosis de lo cotidiano a lo educativo. No toda acción cotidiana puede sufrir esa optimización. De hecho puede ser cuestionable que *“abrir y cerrar puertas”* en un centro de privación de libertad pueda ser considerada una tarea educativa.

En un sentido diferente, el hastío, el cansancio de realizar mecánicamente una actividad que no tiene exigencias, ni desafíos o motivación puede llevar a la rutinización, a resignarse haciendo poco o nada. Los hogares son espacios típicos donde se corren esos riesgos, *“...me hubiera podido quedar de por vida, haciendo la plancha, que nada me iba a suceder, incluso capaz que ascendía”*. La falta de evaluación de la tarea y un sistema de ascenso por antigüedad, no genera condiciones para sostener una tarea que requiere dinamismo y muchos ajustes, correcciones y cambios.

Resulta interesante establecer un paralelo con el concepto de *spleen* que Baudelaire propone en *Las flores del mal*, ese cansancio, angustia y tedio que acompañan la vivencia personal respecto de una exterioridad. Lo interesante del *spleen* es que expresa un desacuerdo, una incomodidad que puede ser abordado en espacios de equipo y formación de los educadores.

La ausencia de acción, la omisión, el abstenerse de hacer algo, no pareciera una estrategia adecuada, ya que la preservación del *estatus quo* aparece como una condición para la reproducción de los formatos tradicionales. El sentido común asigna mayor responsabilidad de la replicabilidad de las mismas prácticas en “los viejos educadores” que acarrear un acervo del Consejo del Niño: En cambio, emergen otras perspectivas respecto al freno a los cambio de las prácticas, *“...en un momento pensé que era la gente vieja y que si aguantaba un tiempo, a que se jubilen... Pero me ha pasado con colegas. Llegaban a la cocina a tomar mate con la cocinera, gurisas más jóvenes que yo... educadoras sociales... no se...”*. La complejidad de las dinámicas de funcionamiento institucional, nos enfrentan a uno de los límites que veíamos en el marco teórico, hemos vivido un tiempo de remoción retórica, como nos alertaba Beloff. Cambian las leyes, se modifican los nombres de las instituciones, todos los proyectos hablan de garantizar derechos, pero subsisten las prácticas

tutelares. Se observa una disonancia entre el contenido de las normas¹⁶ y las prácticas cotidianas que impactan en la vida de los adolescentes.

En ese sentido los programas de trabajo socioeducativo con niños y adolescentes en situación de calle, han sido mucho más respetuosos, procurando adaptarse a las condiciones de producción de los vínculos en la calle. Orientaron sus prácticas para ajustarse a la situación de los adolescentes, generaron puentes para entablar una relación de carácter voluntaria, fundando en ese pilar la relación, *“si el otro no tiene interés en lo que le estas planteando, no tiene ganas, es tan sencillo como levantarse e irse. Esa es una de las cosas que más me atrae”*.

El tema de los límites emerge como un ejemplo de esta perspectiva: *“vos no podes ponerle un límite a un gurí si no tenes un vínculo”*. Se señala ese proceso como una construcción artesanal que implica ir acoplando miradas, entendimientos, confianzas que posibiliten incidir en las decisiones del adolescente mediante su escucha al educador. La reciprocidad es un condicionante para que pueda confluir en un proyecto educativo co-escrito por el adolescente y “su” educador. Como lo expresa uno de los educadores entrevistados, estamos ante una *“...construcción invisible, hay un momento en que estas habilitado para decirle: ‘no te pases de vivo’, que no se lo podes decir de entrada.”* Por tanto, vínculo y tiempo, posibilitan la confianza para potenciar la capacidad de incidencia de los educadores en los procesos vitales de los adolescentes.

También aparecen algunos extremos que pasan por tolerar la vida en calle, entendiéndola como una opción, ya que se tiene una visión muy negativa de los hogares de amparo. Ello queda condensado en una potente frase: *“¿Por qué (en algunos hogares) un montón de adolescentes tienen que dormirse a las 9 de la noche, o tomarse una pastilla para dormirse? ¿Por qué es la regla? Y los gurises que están expuestos en calle, creo que a veces tienen una cuestión de no someterse así nomás, aunque resistan en situaciones de calle recontra jodidas, yo no quisiera que ninguno este en la calle, pero hay veces...”*

¹⁶ Tanto la Convención Internacional sobre los derechos del niño, Ley N° 16.137, como el Código de la Niñez y la Adolescencia, Ley N° 17.823.

VI.2.b. Controlar

El control de los adolescentes, la función de garantizar seguridad tiene diversos costados para analizarla, por una parte remite a los centros de privación de libertad con la prevención de las “*fugas*”, y en segundo término en el internado con mantener un clima de tranquilidad funcional a los adultos. En ambas situaciones se trata de una demanda a los educadores por parte de las direcciones de los centros, conformar una dinámica de trabajo cotidiano que facilite la tarea y no genere riesgos en la estabilidad.

Está asociada a la prevención para “*evitar la fuga*” y “*evitar la violencia*”, pero también con reducir la energía de los adolescentes, en tal sentido uno de los educadores entrevistados expresa el mandato explícito de un director, hay que “*entretener a los gurises, cansarlos...*”. Está asociado a buscar cierta tranquilidad no tanto asociado a un discurso desde la seguridad, sino a cierta desidia por el trabajo con los adolescentes, y a un conjunto de representaciones negativas. Se visualiza la acción del educador, generando actividades que ocupen el tiempo, que entretengan, y cansen a los adolescentes para alcanzar algún grado de docilidad. No se observa desde la perspectiva la función de promoción cultural, de socialización, la potencialidad de realizar aprendizajes en el contexto institucional, sino la actividad como un acelerador del tiempo. No se trata de *dar el tiempo* (García Molina, 2003) para el aprendizaje, sino una variable perversa, que produce daño intencionalmente, cuando propone ocupar el tiempo para reducir posibilidades que los adolescentes molesten, tratando que se cansen para ganar tiempo de tranquilidad.

Sobre este mismo punto, la expresión irónica de una de las educadoras entrevistadas, “*...hay gente que está en los internados, y son divinos, entretienen a los gurises y vamos a hacer unos juegos, pero no tienen conciencia real de la función que cumplen, de la responsabilidad social que tenemos*”. La noción de irresponsabilidad que trae esta cita es clave, ya que da cuenta de un proceso de alienación de los adolescentes, negando espacios para *asumir* (Freire, 1997) las condiciones de existencia. Sin caer en una atribución de intencionalidades, parece que esos educadores no son conscientes de la complejidad de la problemática que abordan, careciendo de una lectura situacional de los efectos que tiene sobre la vida de los adolescentes.

Desde una perspectiva más política y asociada a los procesos de criminalización de los adolescentes, concretamente el establecimiento de una pena mínima de un año para ciertos delitos y el plebiscito de baja de la edad de imputabilidad penal, una educadora expresa “...por omisión estamos actuando. Estamos omitiendo la voz con respecto a eso, ya que tenemos un montón de conocimiento de lo que pasa ahí adentro¹⁷...”. La lectura crítica tiene que ver con cierta tendencia a despolitizar la acción educativa por parte de los educadores sociales.

Vale la pena recordar que en último libro editado por la Asociación de Educadores Sociales: Educación social, acto político y ejercicio profesional, la directiva de la asociación en el prólogo plantea la necesidad de pensar la educación social como acto político, lo que implica articular y poner en juego cuatro operaciones básicas:

- 1) Reconocer al sujeto de la educación como un igual, en la perspectiva de Rancière (2002) que en educación la igualdad no es un objetivo a alcanzar sino el punto de partida;
- 2) Un compromiso con la justicia, con el acceso de todos los ciudadanos, sin distinciones, al patrimonio cultural común de la humanidad;
- 3) “Preservar la memoria del horror de la dictadura, para generar un clima social y cultural democrático que no admita su repetición. (Adorno, 1998)”;
- 4) “establecer condiciones para la participación social, cultural, política y económica de los sujetos de la educación.” (Directiva de ADESU, 2009. Pág.14)

VI.2.c. Acrecentar y mejorar la calidad de los vínculos sociales y familiares

En esta función reside una característica típica de las prácticas de la educación social, que refiere a la mediación como función social, pero que implica un ejercicio artesanal de ensayar estrategias para enlazar y conectar al adolescente con un conjunto amplio y heterogéneo de actores e instituciones, incluyendo sus propios vínculos familiares y afectivos.

¹⁷ Refiriéndose a las violaciones a los derechos humanos en los centros de privación de libertad.

Dado que los adolescentes atendidos por los dispositivos tutelares están expuestos a situaciones de vulnerabilidad, en general sus trayectorias están signadas por recorridos por instituciones de la política focalizada, la estrategia de inclusión pasa por ampliar sus relaciones sociales. El educador deviene un activador de nuevas vinculaciones, asumiendo el desafío de orientar y garantizar su sustentabilidad.

Ubicamos dos dimensiones en el proceso de ampliación de relaciones sociales para los adolescentes, una de carácter simbólico donde pensar, imaginar y planificar trayectorias; y otra material, de acompañamiento efectivo para que esas articulaciones se concreten, “...a veces es más difícil porque si no van con nosotros no los dejan entrar...”. Se trata de un educador que oficia de portero, mediador, bisagra entre el adolescente y diversidad de propuestas o vínculos.

En este repertorio de relaciones se incluye la dimensión familiar, preferentemente en los programas de calle, como en los internados la restitución de relaciones familiares emerge como una acción prioritaria. En ocasiones implica colaborar con el proceso de asumirse (Freire, 1997) ya que “*la mayoría de los chiquilines no sabían por qué estaban internados*”, lo que repercute en los proyectos de futuro de los adolescentes. En un mismo sentido, Hebe Tizio propone que el trabajo educativo “...debe ayudar al sujeto para que aprenda a ejercitar el juicio, es decir, que desarrolle el principio de realidad de tal forma que pueda elegir, antes de actuar, entre el placer inmediato seguido de dolor y la renuncia seguida de placer.” (Tizio, 2006. Pág. 19)

Ante la asunción de que “*no hay un trabajo fuerte con la familia*”, resulta pertinente activar esas capacidades de trabajar “*mucho lo vincular de los gurises con su familiares (en sentido amplio)*”, que si tienen “*otros hermanos internados en un hogar, que por lo menos pueda verlo una vez al mes*”, o hacer lo posible para “*recomponer desde el internado la relación su padre*”. Seguramente no es una tarea exclusiva de los educadores sociales que están en este tipo de dispositivo, sino una función compartida con otros profesionales de lo social.

Según se plantea, parte del proceso de enriquecimiento de los vínculos se juega en el tipo de relación educativa que instalemos con los adolescentes, “...*el secreto acá está en la contención afectiva... brindar esa contención afectiva que capaz que en otros lugares no tienen...te puedo asegurar que la contención afectiva es*

fundamental, también lo viví en la Colonia Berro, si vos no establecés un vínculo afectivo no pasa nada. Tenés que arrancar por ahí y después, obviamente, desde el punto de vista de técnico, tener la mirada lo suficientemente aguda para poder discernir alguna problemática profunda en el adolescente.”

Ese vínculo se construye con presencia, estando disponibles y por supuesto activando *“una escucha permanente, porque el adolescente está... a veces terminan las llamadas a su familia y queda mal, necesita que lo escuches ...establecer un vínculo empático para ver qué es lo que le está pasando y poder contenerlo en ese momento.”*

Desde otra perspectiva, resulta clave operar sobre el contexto institucional que reproduce formas de relación social que van en contra de los procesos de integración social. Un ejemplo muy claro es planteado por uno de los educadores sociales entrevistados: *“se da mucho la identificación por lo negativo, porque generalmente ese gurí que llega, va a ver que los que ejercen mayormente el liderazgo son los más pesados y ese gurí pesado trae códigos de calle, de seccional policial, y empieza a transmitir la idea de que el INAU, por más que sea por amparo –siempre se dice que acá están libremente–, pero empieza la idea de la fuga como una trasgresión. Cuando en realidad se van si quieren, ´seguro te voy a tratar de convencer de que te quedes, porque venís de la calle donde estabas consumiendo y prefiero que te quedes acá y arranques un nuevo proceso´. Ese gurí que viene de otro contexto totalmente diferente, empieza a incorporar esos códigos que después, en algunos casos, si vos después trabajás un reintegro familiar, aparece la queja de los padres: ´me devolvieron otro adolescente´.”*

Se observa claramente como la inercia de la institución reproduce un formato relacional que no tiene un valor de cambio en proceso de participación social normalizada. Por el contrario operan generando un proceso de desculturización, *“me pasaba hace poco que una adolescente que luego de una internación en una clínica psiquiátrica, en 30 días aprende a cortarse, era bastante cuidada en el tema del relacionamiento sexual con estos padres adoptivos, pero ya ahí se las arregló para tener relaciones sexuales y adquirió todos los códigos de cómo hablar. Entonces cuando sale de la internación y vuelve, los padres me dicen “mirá, es otra gurisa, está ya no es la que llegó por primera vez”. Y eso pasa.”* Se trata de una dinámica

compleja de desmontar el curriculum oculto, por uno explícito y planificado. La acción educativa debe orientarse a ralentizar el ritmo de la inercia institucional, para poner en juego otros mediadores que configuren una propuesta explícita donde se promocionen formas de relación social compatibles con la vida fuera del encierro.

Debemos estar conscientes que los adolescentes *“están en una edad que son una esponja en cuanto a la búsqueda de modelos. Y sobre todo gurises que tienen una baja autoestima el hecho de ver que los que más ostentan esos códigos son los que más dominan, y ejercen cierto liderazgo, la identificación está ahí y se refuerza por todo el entorno de la institución.”* Los procesos identificatorios no son unívocos, el desafío parece estar en la construcción de estrategias pedagógicas que activen vinculaciones con diversos proyectos e instituciones, que no condene a los adolescentes a vivenciar un único formato relacional.

Esta función requiere una capacidad de los educadores de estar dispuesto para comprender las dinámicas relacionales de los adolescentes. Como lo expresa de forma metafórica uno de los educadores entrevistados *“...el educador tiene que ser como un jugador de tenis, siempre a la expectativa del otro. Es ida y vuelta... capacidad de estar atento y responder al otro. Tiene que ver con tu momento, tu formación y tu entrenamiento”*. Si la centralidad se coloca en el sujeto, en su experiencia, en sus trayectorias se mejora la capacidad de respuesta y propuesta en clave de enriquecimiento de sus recorridos. Se intenta aprovechar las oportunidades que los adolescentes nos brindan de trabajar con ellos, estar atentos a su disposición de hacer algo, de dejarse acompañar.

VI.2.d. Cuidar en la educación social

En este apartado aparecen significados distintos del cuidado: responsabilidad adulta, función parental, enseñanza para la autonomía, promoción del autocuidado, y puesta de límites. Este rol de los educadores en los dispositivos tutelares muchas veces está asociado a situaciones donde el adolescente no tienen ningún vínculo sostenido con sus referentes afectivos, familiares. Asimismo, con aquellos que fueron abandonados por la familia y están bajo la tutela del estado, los educadores comienzan a

transformarse en referencia afectiva, ya que circulan afectividades mutuas, amor y odio se expresan en forma ambivalente. Por ello la confusión de la función educativa de cuidado con una función parental, función materna nutritiva, protectora y función paterna en encausamiento y límites son encarnadas por los educadores. ¿De lo contrario quién puede cuidar para que el otro pueda crecer?

De hecho la nomenclatura institucional en los internados, incluso en algunos centros de privación de libertad, se refieren a “tías” “tíos” “papo” “mama”, lo que manifiesta un registro en clave familiar.

La dimensión de la responsabilidad es una de las variantes, el educador como responsable de otro, capaz de garantizar algunos aspectos afectivos y simbólicos que resultan necesarios para el desarrollo de los adolescentes. Por tanto, “...somos los adultos los responsables”, se trata de una carga de responder ante ese otro en un juego complejo de relaciones afectivas y responsabilidades profesionales. También se señala la ausencia de esa responsabilidad adulta, cuando “...hay una gran pasada de responsabilidad adulta hacia el chiquilin [...] la responsabilidad del adulto no está.” Lo que instala un espacio de conflicto, una indeterminación sobre la que tomar decisión y realizar acciones, ya que es necesario “...poner las cosas en su lugar, de qué cosa se debe hacer responsable y de qué cosas no”. Refiere a ejercer un tipo de autoridad epistemológica, de cuidar al adolescente de que no se haga cargo de aspectos que no le corresponden.

El ejercicio de autoridad es una responsabilidad adulta, nacida en la asimetría de la relación educador-educando, que genera certezas y seguridades cuando queda claro el lugar de cada uno. Como lo manifiesta uno de los educadores entrevistados la necesidad de delimitar, “...manejás eso y manejás también la autoridad, ´yo te doy esto y tu te hacés cargo´, en estas condiciones, si no es así ´esto otro no está´”.

Otro costado del cuidado pasa por garantizar ciertas materialidades, por ejercer la función de asistir, ello no debe generar ningún conflicto a los educadores de dispositivos tutelares, ya que forma parte sustantiva de su tarea. Parte de esa tarea tiene que ver con sostener la adquisición de “hábitos de higiene”, “alimentación”, “organización de los tiempos y las tareas” o “normas de convivencia”. Ello es en ocasiones muy oneroso para los educadores, “ahí es donde los educadores se cansan, de sostener lo cotidiano”, remite a las tareas cotidianas que todas las

personas hacemos en nuestra propia casa.

En tal sentido, *“alguna compañera decía: ‘yo no soy empleada doméstica’, y es cierto, te volvés en algún momento una madre”*. Una pregunta posible es la siguiente: ¿En el internado si el educador no lo hace, quién lo hace? Se trata de sostener una función primaria que en el caso de los adolescentes, no debiera tener la dedicación e implicación que con niños pequeños, aunque igualmente se trata de sostener una tarea para promover su adquisición. Como dice una de las educadoras *“...enseñar hábitos es distinto de ser empleada doméstica”¹⁸*. Parece que sostener tareas primarias afecta algo del status profesional, minando las expectativas de los educadores sociales por realizar acciones de otro valor. Otra pregunta es ¿si es posible que funciones más valoradas como la promoción cultural pueden tener éxito sin consolidar aprendizajes primarios como los hábitos? Tendería a responder que no tendremos ningún éxito educativo si aspectos básicos de la socialización no están bien trabajados.

Ante esta contradicción resulta pertinente incorporar la dimensión de la autonomía, del autocuidado, uno de los educadores propone, *“como me quiero, me cuido”*. Allí se señala con simplicidad una tarea vasta que refiere al desarrollo de capacidades para que los adolescentes hagan cosas por sí mismo. Y donde el educador es un factor dinamizador del empoderamiento del adolescente de todos los asuntos que le afectan. Como forma de correr el protagonismo en la relación educativa, para que el rol principal lo ejerza el adolescente. Y allí un aspecto a ponderar son las acciones y señales que podemos dar para promover que los adolescentes eleven sus expectativas en relación los proyectos que se involucran. Sosteniendo cierto grado de exigencia sobre lo que esperamos, vamos a motivar a que el adolescente sueñe una situación mejor.

La puesta de límites es parte sustantiva del cuidado que un educador en un dispositivo tutelar, ya que es el adulto con quien el adolescente confronta para ir conformando su personalidad. Se trata de una parte de la función educativa que todo

¹⁸ Si bien la investigación que realizamos no tiene una perspectiva de género, es posible que esta referencia del rol de las educadoras en tanto madre o empleada doméstica, tenga que ver con la asignación de los roles tradicionales de género que importan una discriminación sobre las colegas educadoras sociales. Seguramente puede ser objeto de próximas investigaciones que aborden estos asuntos desde un enfoque de género.

educador en mayor o menor medida va a ejercer, y que es del orden de la responsabilidad con las nuevas generaciones. Aunque se trata de un terreno difuso respecto del alcance, de los estilos de poner límites, *“como adulto cuando un dice ‘hasta dónde pongo el límite’, y sobre todo el enmarcar uno ‘esto funciona así, te gusta o no te gusta, te vas o no te vas’. También el cuidado, porque la opción de irse es a la calle, entonces hasta qué punto podés decirle eso mismo, porque uno está ahí para protegerlo y por otro lado, si no acepta las reglas... El rol del adulto, el ‘yo estoy acá para cuidarte’, ese es el discurso, y tá ‘me tenés que hacer caso’. Se van mezclando esas cosas.”*

La situación que configuremos, delimita el margen de acción y la presentación de los adolescentes, lo que define la forma de cuidar a través de la estructuración de las reglas. Sobre este punto la siguiente cita da cuenta de un ejemplo concreto de pensarlo: *“¿cómo los vemos a los adolescentes? Desafiantes. Pero por lo mismo, a veces pasa que uno dice ‘¡páh que complicado es este chiquilín, no puedo con él!’.* Y a veces pasa que es desafiante porque no nos paramos de frente y le dijimos *‘¡hasta acá llegaste!, yo estoy para cuidarte’. Es un miedo nuestro. Y... cuando uno le dice, ‘¡hasta acá llegaste!’, el chiquilín cambia.”* Una expresión clara de lo necesario que resulta confrontar a los adolescentes con un límite, con un No que lo cuida, al mismo tiempo que el educador asume su responsabilidad, se hace cargo, en el cuidado del otro, *“...con un adolescente vas más al choque, confrontás y lo podés verbalizar”.*

Ello en ocasiones tiene una versión extrema, con adolescentes que tiene una amplia trayectoria institucional, donde pasaron por muchos servicios y fueron expulsados, entonces *“a veces tenés un margen de 6, 7, 8 meses por delante, pero que ya han tenido un tránsito muy conflictivo por la institución y, por lo tanto, no los van a aceptar en ningún lado. Esos gurises, es difícil sostenerlos acá, porque la propia dinámica de trabajo busca expulsarlos, pero por una cuestión posicionamiento personal y por una razón de derechos, apuesto a que la institución haga el último esfuerzo por esos chiquilines. Por una cuestión de derechos y porque mientras no cumpla 18, tenemos la obligación legal de brindarle todo lo que se pueda.”*

Una forma de ejercer el cuidado en la educación social, fundamentalmente en contextos institucionales de extrema complejidad, es dar una y luego otra oportunidad de sostenerse vinculado a la propuesta educativa. En tal sentido, es muy ilustrativa la perspectiva de uno de los educadores sociales entrevistados, *“...siempre me pasaban esos casos donde estaban desahuciados, más allá de la imagen negativa que se le devuelve al adolescente, siempre doy una oportunidad más, les intento transmitir mi constancia y mi incondicionalidad, que si tropezamos en un plan...intentamos otro...”*. Se trata de verlos como adolescentes *“...que está en una etapa muy difícil de la vida, con un contexto muy desfavorable y que si no le das esa oportunidad, se va a hundir del todo. Yo creo que el sistema funciona con niveles de exigencia muy altos... los hogares que requieren determinada calidad de adolescentes, los quieren perfectos. De esa forma va a ser imposible que la propuesta se adapte al chiquilín; yo me adapto.”*

Esta modalidad de cuidar, requiere de una cierta incondicionalidad *“...es esa constancia que a ellos les permite ver que frente a las decepciones generales, hay una puerta que siempre está abierta. Y no es demasiado misterio, lo que te digo es muy básico. En general, no te puedo decir que logre el éxito pero sí, por lo menos, está la posibilidad, que el gurí, con 17 años, no sienta que ya se le acabó todo, que no hay otra oportunidad”*. Se trata de una incondicionalidad con sostener una propuesta educativa de promoción social que se enlace con los tiempos particulares de los adolescentes, que se adecue a los ritmos de su proceso personal.

En cierto sentido, se trata de dar el tiempo para que el adolescente tome la decisión de sumarse, una propuesta que está ahí, presente, esperándolo, no de cualquier forma, con algunas exigencias, pero está disponible para que el adolescentes pueda tomarla.

VI.2.e. Promover culturalmente

“El solo hecho de respirar era un goce, e incluso de muchas fuentes legítimas de dolor extraía yo un placer. Sentía interés sereno, pero inquisitivo, hacia todo lo que me rodeaba”¹⁹

La promoción cultural devenida función de los educadores sociales tiene mucho que ver con la mediación, la circulación social amplia y con el aprendizaje de formas de relación social. Importa una hibridación de una de las especificidades, que requiere de poner en relación a los adolescentes con los más diversos espacios de intercambio. Se sustenta en una concepción situacional del mundo, las personas somos lo que somos situándonos, interactuando con el mundo.

Otro supuesto remite al reconocimiento en los otros, a la interdependencia como condición de la construcción subjetiva, la heteronomía como condición de la autonomía de los adolescentes. Se relaciona con un aprendizaje fundamental en estos ámbitos de la educación social, aprender a vivir con otros.

Por tanto, la promoción cultural se trata de instar, incitar e instigar a los adolescentes para que se vinculen con el mundo, con la mayor diversidad de espacios, instituciones, actores. De los datos emergentes de la investigación podemos ordenar tres ámbitos priorizados por los educadores sociales: la educación formal, el trabajo y lo artístico.

Una lógica de encadenar estrategias de aprendizajes, no proponer una única vía de entrada, en adolescentes que están totalmente quemados con los espacios estructurados de aprendizaje, cualquier motivación puede ser la puerta de entrada para conectar con un proceso subsiguiente de aprendizaje.

En algunas situaciones la puerta de entrada es aprender a leer y escribir: *“A veces los gurises no les interesa la escuela para aprender a leer y escribir pero sí para saber qué hacer, por ejemplo carpintería. Después de un tiempo... la escuela les puede dar facilidades en algún sentido, “tengo el papelito de la escuela”. Nos pasa*

¹⁹ Edgar Allan Poe, El hombre de la multitud. En *Cuentos*, 1, (pp. 151-161). Madrid: Alianza.

cuando son más grande, cuando salen a buscar laburo". Si bien terminar la escuela no era una motivación inicial, sí lo era manejar el código escrito, por ahí se ingresa con una propuesta que tiene que estar dispuesta para ir más allá, para tensionar a los adolescentes en clave de la mayor exigencia posible.

En el mismo sentido otra referencia, *"que los gurises sepan leer y escribir, cuando no lo saben, es un objetivo así, básico. Porque me parece que están regalados, porque después decidirán si la escuela es una porquería o una maravilla, como lo decidí yo; pero en realidad me parece que es una forma de conectarse con el mundo, de saber dónde están..."*. Destaca no sólo lo instrumental, sino la función social de un espacio de intercambio universal para una generación. Más allá de las obligaciones legales sobre la continuidad educativa, y la aprobación de distintos niveles educativos.

En otras ocasiones la demanda es muy concreta, *"...quiero aprender a leer y a escribir, básicamente. Los colores, los días, en qué día vivo, porque todo el mundo me dice que venga tal día, tal otro y el gurí no sabía, cuándo, cuántos días había entre un día y el otro. A la gente le costaba entender eso. Tenía que ver con lo educativo"*. Para concretar esa idea de reconocimiento como un igual, la alfabetización es un piso básico por el que es necesario transitar para provocar algunos cambios.

La cultura del trabajo emerge como una actividad a promocionar entre los adolescentes, además de su función de inclusión económica, de acceso a recursos de otorga algunas libertades, también parte de lo intangible de la inclusión laboral, las relaciones, la integración de pautas y normas de relación. Esta área de la educación implica un conjunto de contenidos:

"...tienen que pasar por lo laboral antes de egresar. Hay casos en que están muy metidos en el estudio, pero como va a egresar, tiene que pasar por lo laboral."

"...Igual, esas cosas, "¿cuáles son los derechos laborales?, ¿cómo armar un curriculum?", no creo que sean esas cosas las que incidan

en que el gurí sostenga o no el laburo. Me parece que eran más, creo yo, que lo que pudo haber colaborado con el proceso de ese gurí, fue una cuestión.”

“...el sostenimiento del trabajo, y esas situaciones que se sostenían en el trabajo, que oficiaban de objetivador de los gurises.”

“...pero es mucho más sencillo en la cotidiana, porque vos venís, hacés una actividad, trabajamos esto, alguna cosa aprenderá el tipo, otras no; pero igual, eso me parece que lo más desafiante con estos gurises, y en lo laboral, es qué pasa en el cotidiano porque tá, sí, yo puedo saber que tengo que llegar temprano a trabajar, pero después, por la razón que sea, no llego temprano a trabajar. Hay algo entre bueno sí, el saber y cómo eso el tipo lo incorpora o no, a una experiencia concreta de trabajo, que sabe que si eso no lo incorpora va a fracasar en el trabajo. Entonces, para mí, el desafío más grande tenía que ver con, una vez que ese gurí tiene adquiridas esas cosas que hacen a obtener y mantener un trabajo...”

En síntesis, la integración de los adolescentes aporta un conjunto de condimentos para el proceso educativo: *“...todo lo que tiene que ver con la cuestión laboral, por qué un laburo me da más que plata, trabajar las contradicciones que tiene el mundo del empleo...”*.

El acceso a la cultura narrativa, libros, películas, teatro, *“ha sido todo un logro en la base de la lectura, en escuchar cuentos, en ver películas, en el pintar y es un espacio de charla. Todo eso se hace mientras se charla...”*. Historias de otros para enriquecer la cotidianeidad, para nutrir la reflexión y para disfrutarlas.

El disfrute de distintos lenguajes expresivos resultan contenidos seleccionados con frecuencia por los educadores sociales para transferir a los adolescentes en los dispositivos tutelares: *“lo cultural, lo formativo y me parece que siempre es necesaria la experiencia”*; *“más allá de que no hagamos mucha recreación, el tratar de vincularlos con espacios de disfrute, los museos, un centro cultural”*; *“aportar desde la cultura general, conocer otra música, conocer el teatro”*; *“clase de danza”*; *“tiene*

biblioteca...En la biblioteca un día se ve cine, otro se pinta, se hacen juegos, entonces todo el día está lleno de actividades adecuadas para él”; “en una época, lectura, tipo diarios, revistas”; “las letras, la música, mucho ensayo, la postura, vimos videos de murga”; “había que despertar al gurí para que pasara la letra”; “invitar murga joven, algo de lo artístico, y ustedes van a armar un repertorio y van a ensayar todo enero para hacer ese festival”; “entró becado entre ciento y pico a la escuela municipal de música, el gurí no tenía idea de dónde entraba”; “empezar a mostrarles algo más, como con la música, las cumbias”. Muchas veces estas acciones son profundamente libertadoras en contextos de encierro, ya que instalan otro ritmo, estos temas sobre lo que intercambiar, pero hay que ir contra la tradición tutelar y de seguridad, ya que “...había una resistencia a que el gurí riera, leyera, escuchara música, mirara una película, que pudiéramos pensar en qué iba a hacer cuando saliera. A nadie se le ocurría, al contrario...”.

La promoción cultural es un terreno amplio y fecundo donde enfrentar al adolescente con ofertas diversas, que permitan encontrar intereses, motivaciones que oficien de punto de enganche para construir el proyecto personal del adolescente.

VI.2.f. Ser otros

Las contradicciones de la acción educativa implican asumir una posición de actor multifacético, dispuesto a transformarse, actuando diversos papeles en los distintos escenarios que nos proponen las instituciones para relacionarnos con los adolescentes.

El ser educador de calle, educador de internado o educador en una cárcel nos instala en la incómoda adjetivación de los ámbitos concretos donde se materializa la acción educativa. Proponemos desoír el mandato implícito del adjetivo para pensar las implicancias de ser educadores en distintos escenarios donde proponernos actuar de acuerdo a la situación: siendo portadores del tiempo, del espacio, del sueño, del cambio....

SER OTRO (Mario Benedetti)

*No hay humano que quiera ser otro
y meterse en ese otro como en una
escafandra
como en un aura tal vez o en una bruma
en un seductor o en un asceta
sólo yo no quisiera ser otro
mejor dicho yo
quisiera ser yo
pero un poco mejor...*

Fragmento de PIEDRA DE SOL

(Octavio Paz)

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

¿Qué es un educador social? Puede ser una pregunta para cerrar el apartado referido a las funciones, podemos encontrar diversas respuestas dependiendo de los marcos donde nos posicionemos. Una primera respuesta podemos encontrarla acudiendo a una estética poética, esto de ser otro, o de no ser nunca lo que somos. La metáfora de *meterse en ese otro como en una escafandra*, resulta sugerente, ya que si bien somos nosotros cuando ejercemos la función pedagógica estamos siendo otro. Algo de esto hacía referencia una de las citas cuando se refería a ejercer una responsabilidad, y la necesidad de ser conscientes de su relevancia. Y ese ser otro, tiene una dimensión colectiva, *los actos míos son más míos si son también de todos*, que lo relacionamos con eso que delimita un ejercicio profesional a partir de compartir con otros pares una misma función, un pacto implícito de ejercer al igual que otros una misma profesión.

En ese ejercicio de otredad, aparece la función evaluativa/diagnóstica, auxiliar de la justicia por ejemplo, donde el educador va a dar cuenta de algunos procesos de los adolescentes. Parafraseando a Foucault, implica ponerse en posición de defender algún tipo de verdad asentada en un ejercicio poder profesional, “...*trabajamos sobre los procesos... no hacemos informes favorables sino consideramos que lo sean. Y si vemos, que es mejor que esté afuera, ahí que se pide una sustitución de la medida*”.

Tal vez este es un ejemplo radical, porque ese saber sobre los otros, desencadena medidas judiciales que tienen que ver con el ejercicio del derecho a la libertad, o continuar recluso.

Por tanto documentar lo actuado es imprescindible para sostener una ejercicio profesional de la tarea, *“hay informes, un trabajo de seguimiento, registros. Si no hay registros se pierde”*, por tanto *“...es importante que todo vaya registrado, que lo que se haga no quede perdido”*.

Ser educador social requiere paciencia, para tolerar la incertidumbre por el destino del Otro, paciencia para que él, y no nosotros, asuma un compromiso consigo mismo y así impulsar, sostener y acompañar un proceso de cambio. Un ejemplo radical de esta perspectiva la encontramos en el trabajo educativo en calle, *“...andábamos por ahí tomando mate mientras ellos buscaban una caja donde acostarse, y gente de repente le ofrecía plata para abusar de ellos”*. Implica ponderar la situación, porque cuando se ha actuado contra la voluntad del sujeto, sin respetar los tiempos, *“las internaciones compulsivas llevaban a fracaso de la estrategia, el adolescente entraba obligado a un hogar y no llegaba a estar una noche”*, volviendo a la calle y perdiendo contacto con los educadores.

Ser educador social implica reconocerse en proceso de aprendizaje a través de la experiencia, con la incomodidad del no saber. El aprendizaje mediante la reflexión y problematización de la experiencia profesional *“te hace comprender”*, *“me hizo comprender bastante”*, *“comprendí bastantes cosas y para mi fueron experiencias significativas”*. Se trata de una profesionalidad inalcanzable ya que siempre se está en proceso de conocer otra cosa, mientras desconocemos otras tantas.

Ser educador social en dispositivos tutelares, requiere de autoconfianza, aunque es riesgo de caer en la omnipotencia educativa está latente: *“en situaciones que te desbordan...cuando pasa y tenía que ver lo educativo, con el contacto puramente humano, yo decía que imagináramos que éramos los únicos educadores en el mundo y que aquel, era el único educando”*.

Otra implicancia frecuente tiene que ver con un educador que trabaja con adolescentes que no tiene referencias familiares estables, donde se comparte tiempo en un ámbito residencial, donde el cuidado es una función sustantiva, se pone en

juego algo de la función paterna o materna. En este sentido una educadora expresa: *“como mujer, y como... no como madre, pero sí en situaciones donde la figura materna estaba problematizada. Porque en todos los casos venían con abandonos y demás, y no es lo mismo el abandono paterno que el materno. Y dentro de eso, cómo una te parás como mujer.”*

También, se destaca la dimensión constructiva de la función educativa, en contextos de convivencia en amparo o infracción, o en la calle como escenario, es más lo desregulado de la función que aquello que está previsto. Por tanto, los educadores sociales ingresan a un puesto de trabajo con el acumulado de la formación, otras experiencias, pero mucho de la función se juega en las relaciones concretas con otros profesionales y trabajadores de lo educativa y con los propios adolescentes. Los años de experiencia irán asentando un modalidad, llegando a construirse estilos del ejercicio profesional, pero cuando se inicia ese camino las discusiones, las incertezas son parte de los mecanismos para instituir roles profesionales nuevos. En ese sentido una de las educadoras entrevistadas plantea que al principio *“...pensaba mucho en qué tengo que decir como educador. O sea, te escucho tres horas y ¿cómo te contesto? ¿Cómo una terapia? ¿Moralmente?, ¿cómo un padre? Eso siempre está como interpelándote y mi intención ahí siempre fue buscar lo educativo: pero ¿qué es una respuesta pedagógica, educativa? Y también me he peleado con compañeros de otras formaciones porque no se entiende mucho qué es lo educativo... primero lo pienso por lo que no sería, que también me ha servido. Como que a veces tendemos –por eso bien de la psicología– al análisis, ¿por qué me estás contestando así o asá? Y pienso que lo educativo, de esa experiencia, es no justificar... es como responder desde lo más concreto. Por ejemplo, un chiquilín te pide para hacer tal cosa, yo no tengo por qué pensar y analizar por qué me lo está pidiendo; en el momento, yo tengo que contestar entendiendo el contexto, porque me lo está pidiendo dentro de su vida cotidiana.”* Hay una opción por reducir la interpretación de las causas y orientarse a la acción, hay que *“...concretar mucho más. Si empiezo a llenarlo de interpretaciones y contenidos, mi respuesta va a ser fuera de ese contexto, de educador – chiquilín.”*

Resulta interesante ese proceso de construcción donde ir encontrando una línea de acción afín de las expectativas, los deseos del educador, pero que a la vez tengan un sentido –teórico y metodológico- a la interna del marco disciplinar de la educación social. Esta idea de *ser otro* significa encarnar una flexibilidad para adaptarse a los

contextos y a las necesidades de los sujetos de la educación. No se trata de construir una forma eficaz de ejercer como educador, y transitar por espacios, sujetos y dispositivos distintos y replicar la receta personal del buen educador social. Por el contrario, si pensamos la educación social desde el concepto de antidesino, movimiento y rizoma, el educador social en tanto sujeto de experiencia está orientado por estos principios, pero va trasmutando sus estrategias para acompasarse con las dinámicas donde le toca actuar. En última instancia, se trata de un artesano ensimismado en su tarea pedagógica de componer la mejor oferta educativa para que los adolescentes aprendan formas diversas de transitar por el mundo.

VI.3. CONTENIDOS Y METODOLOGÍA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

En este apartado avanzamos en la conceptualización emergente de las verbalizaciones de los educadores respecto del qué (contenidos) y el cómo (metodología) de la acción educativa. Asumimos el desafío de separar, con una finalidad analítica, los objetos de la cultura a transferir, de los métodos en que se realiza esa transmisión, aunque asumimos que "...contenidos educativo y método de enseñanza son dos aspectos de un proceso unitario que se puede escindir sólo para estudiar sus leyes específicas..." (Fulán, 1989. Citado por Píriz, 2003. Pág.140)

VI.4. CONTENIDOS

VI.4.a. Formas de relación social

Los formatos de relación social parece uno de los contenidos privilegiados por los educadores sociales en los dispositivos tutelares. Ellos tienen que ver con habilidades de comunicación, resolución de conflictos, evaluación de las expectativas personales en relación a lo que ofrecen los actores y las instituciones.

Tiene que ver con un aspecto interno, las relaciones generadas a partir de la participación del adolescente en cada dispositivo, se trata de aprender "*a sobrevivir en la institución... generan estrategias para sobrevivir ahí y es la ley del más fuerte...*", Ello puede significar un proceso asociado a la desculturización (Goffman, 1972) o la prisionización²⁰, ya que se encuentra a "*la tranza como aprendizaje de las relaciones que se establecen en la privación de libertad*". Lo que implica adaptar las expectativas a la institución, no se trata de "*aprender a ser buen preso, a tener buena conducta*", sino de "*ofertar otra forma de relación social, fuera del delito*".

El desafío está en conformar espacios de relacionamiento a la interna de las instituciones que contribuya con procesos de relación social en circuitos amplios de socialización, o que al menos no provoque como deterioro un des aprendizaje social.

²⁰ Concepto desarrollado por Clemmer, P. (1940). The prison community. Boston: Christopher Publishing.

En lo concerniente a la vida social normalizada, se requieren competencias vinculares para transitar por espacios que solicitan al actuante cierta flexibilidad de moverse en distintos terrenos, *“cómo vas a un trabajo, cómo son tus encuentros con jóvenes, con adultos, cómo llego a un espacio que no conozco, cómo circulo por esos lugares”*. La adecuación de la conducta, de la forma de conducirse debe orientarse *“si pretendo conseguir otras cosas como puede ser un trabajo, un lugar de estudio y voy con una presencia que gratifique al otro el encontrarse conmigo”*.

Este contenido no puede ser abordado sólo de forma teórica, requiere de ejercicio, que los adolescentes se expongan a diversas situaciones de relación social, para allí analizar desempeño, identificar sentimientos y sensaciones, y problematizar reflexivamente los efectos de la exposición. En ese contexto la presentación del adolescente, *“prolijo” “limpio” “agradable”, “no es una formalidad innecesaria sino pasa por ser aceptado, por resultarle agradable al momento del encuentro con los otros [...] y si queremos desagradarle tenemos que hacerlo concienzudamente”*.

Aquí encontramos un ejemplo concreto de lo que plantea Fulán, el contenido y la metodología es parte de un proceso único, ya que aprender a relacionarse implica necesariamente valorar desempeño de los adolescentes en diversas instancias sociales. Por ello el énfasis de los educadores sociales en sus propuesta de pensar articulaciones muy diversas: *“ir a boxeo”, “realizar un curso de panadería”, “jugar al fútbol”, “ir a murga joven”, “ir al teatro”, “visitar un museo”, “buscar trabajo”, “terminar la escuela”, “usar la policlínica del barrio”, “que conozca la ciudad”, “tener más horas de patio”, “que vayan a la plaza del barrio”, “ hacer algún deporte”, “ir a una feria”, “que conozcan el Parque Rodo”, “que sepan tomarse un ómnibus”, “que aprenda a hacer una cola”, “ que sepan cuando valen los alimentos en un supermercado”* y un larguísimo etcétera. Son cosas muy simples, pero que a muchos de estos adolescentes nadie se las enseñó. Imaginémos a nosotros mismos haciendo un viaje, en alguna ciudad de un país con una cultura totalmente diferente a la nuestra, en oriente por ejemplo, y que tenemos que convivir, relacionarnos. Probablemente nos enfrentemos a situaciones conocidas, y por analogía resolvamos automáticamente, y es muy probable que frente a algunos hechos o situaciones novedosas quedemos sorprendidos, debemos pensar un poco más antes de resolver, de tomar una decisión. Esa sorpresa ante lo nuevo es lo que muchos adolescentes institucionalizados sienten cuando se enfrentan a la vida social. No

adquirieron los mecanismos automatizados de respuesta ante lo conocido, lo rutinario. Es una situación novedosa.

En el transcurrir de la transmisión de formas de relación social, se conjugan un conjunto de acciones que tienen que ver con la función de mediación, con la capacidad de crear vínculos, establecer relaciones donde antes no las había nada. Creando rutas novedosas, para repetirlas, y hacerlo nuevamente para que el adolescente se las apropie, *“me parece que hay una función de mediación importante con distintas experiencias”*. *“Hay una mediación que tiene que ver con la salud. A veces bregamos mucho en el mapa y nos olvidamos que el adolescente puede llegar sólo preguntando. Generamos un laboratorio, vamos al mapa, a la computadora y uno se pone a pensar cómo ha sido eso mismo para uno y no ha sido así. El tema es que lo hacemos solos. Hay que instaurar la idea de que ellos pueden hacerlo solos.”* Es interesante la autocrítica del educador respecto al cómo transferir ese aprendizaje, tiene que ver con los materiales, insumos, los gadget a que hacía referencia Lacan, aquellos instrumentos que nos constituyen, que nos hacen educadores.

Otro de los educadores entrevistados, hace referencia a estas interfaces, a la construcción de puentes entre los adolescentes y el mundo: *“Todo un montón de cosas que uno las trabaja, documentación ¿Dónde se saca? ¿Cómo? Esto de que mañana se me presenta la necesidad de hacer equis trámite y por lo menos tuve la oportunidad de pasar por determinadas experiencias que no hacer que sea 100% nuevo. Hay todo un montón de cosas que uno va trabajando. Igual, las mayores dificultades están en la puesta en práctica. Ahí observas donde hay gurises que claramente funcionan, y otros que quedan siempre con cierta dependencia institucional, aunque uno tenga el anhelo de que eso no suceda. Y que bueno, que tampoco sé si está mal, me parece que hay ciertos niveles de dependencia que están bien que estén. El tema es poder encausarlo y capaz estos gurises no tienen esas redes capaces de contenerlos...”*

VI.4.b. Vivir con otros, aprender el tiempo

Si pensamos en los formatos tradicionales de la educación, aulas, bancos, un docente, unos conocimientos explicitados en un curriculum, etc., casi nada de esto vamos a encontrar en las propuestas educativas impulsadas por educadores sociales en el contexto de dispositivos de protección y control social. Si observaremos edificios, salas, adolescentes, educadores, pero el resto está desregulado. Aquí una condición cuasi estructural de la propuesta educativa en estos ámbitos. Si bien se enseña y se aprende, el qué y el cómo eso sucede está poco estudiado, y bastante invisibilizado.

Cuando pensamos en una institución como un hogar o una cárcel, o en la calle²¹ como telón de la escena educativa, primero tenemos que ubicar a los personajes protagónicos: sujeto de la educación y educador, luego algo que medie esa relación, si es que queremos adjetivarla de educativa. Luego, el escenario es nombrado por varios de los educadores como *“cotidiano”*. Eso que pasa todos los días, que tiene una rutinas, que es predecible para sus participantes. Y allí parece residir el primer movimiento para fundar la práctica educativa. Una de las educadoras dice: *“tuvimos la oportunidad de armar un cotidiano... peleamos mucho la cantidad de horas que estuvieran fuera de la celda”*.

Se trata de un concepto que tiene que ver con dominar el tiempo, y está es una dimensión netamente educativa, capturar un tiempo, ordenarlo, hacerlo previsible para que en ese tiempo se ocupen espacios, se realicen acciones, se piense y planifique, y porque no se sueñe. Trasformar el deambular callejero, el hastío hogareño o el encierro en la celda, en un tiempo de aprender, jugar, conversar o discutir. Como lo expresa uno de los entrevistados, *“...trabajamos que tuvieran la vida lo más normalizada posible respecto de otros gurises de su edad”*. Esta apuesta tiene que ver con una ética de igualdad, ya que generar condiciones paritarias con

²¹ “Trabajar con niños en situación de calle no significa que solamente sea la calle el escenario de la propuesta educativa, pero necesariamente la calle, al menos en un primer momento, es el escenario de encuentro. Esto agrega una dificultad extra al establecimiento del encuadre por la inexistencia de un espacio físico cerrado y por la existencia de múltiples elementos externos a la relación que interfieren en la comunicación.

En determinadas circunstancias es necesario generar una especie de espacio privado de comunicación en la calle con uno o más educandos y eso requiere de un esfuerzo adicional de cualquiera de los integrantes de la relación educativa, pues son múltiples los actores que interfieren. Tiene que ser muy fuerte la motivación para generarlo y no escaparse de ese espacio imaginario que se debe construir para la relación.” (Dellapiazza, 2005. Pág. 25)

los de su misma generación, es configurar una situación de justicia, que los acerca e incluso equipara con los pares no institucionalizados.

Si estas en una cárcel, lo mejor es reducir las horas de celda, para ganar *“muchas horas de patio”*, para *“ver una película y darle el espacio para discutirla”*. De esta forma el educador opera sobre el tiempo, genera acciones que producen interrupciones a la inercia de un dispositivo tutelar. Las rutinas marcan el tiempo y resulta importante que estos *“...no sólo estén marcados por los horarios de las comidas, que es lo que marca el tiempo en la cárcel. En esa apropiación del tiempo, el tiempo está pautado por rutinas, talleres, maestra, limpiar la pieza, hacerse cargo de su ropa, bañarse, cepillarse los dientes...”*. Incluso aspecto muy pequeños, que expresa un gesto de normalidad en una institucionalidad que todo lo quiere controlar: *“propuse que se pusieran los potes de dulce en el medio de la mesa para que ellos se sirvieran y para quejij Fue como una locura. Decían que no, porque se van a untar todo el dulce y no va a dejar para otros”*.

El educador es responsable de dominar el tiempo, de producir cierta estructuración como mecanismo de introducción en las dinámicas institucionales, *“no sé si es que se sienten bien tratados, el tema es que empieza con un orden, el tipo llega a un orden”*. Arranca introduciéndose a un orden, comienza a estructurarse, a sostener rutinas *“le decimos: fulanito despertate y veni que está el desayuno, va con la maestra, después al patio, clase de danza, futbol los martes y se construye un cotidiano [...] biblioteca, un día se ve cine, otro se pinta, se hacen juegos, todo el día está lleno de actividades adecuadas para él [...] se siente querido, bien tratado, donde en los cumpleaños se les hace unas tremendas tortas”*.

La creación y el sostén de las rutinas estabilizan los procesos, *“...una vez que vos creas esa rutina, continuamente la reclama, porque la necesitan, necesitan esa seguridad. Saber que de mañana alguien les da el cepillo [...] esas cosas les marcan los tiempos...”*.

El buen trato, las relaciones de confianza se ven afianzadas en estos contextos institucionales, también la agresión *“...donde estoy ahora es un lugar donde cotidianamente se puede trabajar y muy bien. Lo más significativo es que desde lo cotidiano el buen trato genera buen trato”*. La devolución de los adolescentes otra vez en espejo, *buen trato genera buen trato* expresa una perspectiva vincular acerca

de los climas educativos generados, de la responsabilidad del adulto en la configuración de las relaciones.

Como nos propone Dalton Rodríguez, las "...experiencias anteriores de la vida cotidiana van tejiendo el entramado simbólico a través de esquemas interpretativos generadores de sistemas de significados que constituyen un universo simbólico, el cual adquiere centralidad en el proceso de socialización de los sujetos." (Rodríguez, 2003. Pág. 86)

Siguiendo a Rodríguez, y dependiendo del enfoque metodológico desarrollado en el dispositivo tutelar en concreto, será la forma en que se integran e interactúan

"...los componentes que asisten a la cotidianidad del o los sujetos en situación (...) la actuación intencionada del educador promueve una 'alteración' en las características de la cotidianidad, anticipando situaciones, introduciendo objetos y promoviendo la repetición de usos y comportamientos." (Rodríguez, 2003. Pág.88)

Para el autor en la acción educativa lo cotidiano es la expresión de una intencionalidad que promueve ciertas apropiaciones del universo simbólico, a partir de alterar mediante la planificación el espacio-tiempo, tendiendo al establecimiento de tipos específicos de relaciones (Rodríguez, 2003)

Uno de los riesgos de la inmersión del educador social en la vida cotidiana, resulta de que *"es una situación tan cotidiana que te hace perder de vista las cosas más grandes"*. Una alternativa es que se prioricen las relaciones a la interna de la institución como fin en sí mismo, perdiendo de vista que son un medio para que los adolescentes construyan relaciones fuera del dispositivo tutelar.

Resulta interesante la articulación entre cotidianidad, tiempo, proyecto y proyección que propone uno de los educadores sociales entrevistados, sostiene que desde un proyecto de residencias se promueve una *"...organización de la vida cotidiana en forma más autónoma, entonces la autonomía surge como una cuestión clave y yo creo que también atraviesa la posibilidad de que los adolescente puedan pensar, entra en juego el "principio de flexibilidad". Que puedan ir juntando las cosas que les van pasando y las alternativas que van a ir teniendo. Y hay una cuestión de poder convivir con otros en un mismo espacio. Más allá de que después se vayan a vivir solos, esta experiencia de que puedan decir "viví en un espacio en el que compartí con otros". Lo importante es que estén en un espacio donde puedan ver otros*

procesos similares... Hay una regulación de su tiempo y de su tiempo con otros...". Resulta interesante la complejidad de una propuesta que aprovecha una situación de institucionalización para conjugar espacios, relaciones, aprendizaje del tiempo, organización cotidiana y reflexión que permita a cada adolescente una acumulación de aprendizajes personales, pero en interacción con otros.

VI.4.c. Cuidado de sí.

En situaciones donde las instituciones no sólo no cuidan, sino que son agentes de la vulneración, un contenido educativo sustancial es el cuidado de sí mismo, orientar la acción educativa hacia que los adolescentes sean agentes de su autocuidado. Según lo expresan algunos de los educadores sociales entrevistados, el cuidado del cuerpo oficia como puerta de entrada para trabajar sobre otro tipo de cuidados: *"que aprenda a cuidarse por sobre todas las cosas. En su cuidado personal, aprender a quererse. El cuidado personal en lo físico te lleva a cuidarse a sí mismo. Eso te permite trabajar en su higiene, a poder trabajar el tema de los cortes, el tema del cuerpo"*. Si bien cierta despreocupación por el cuidado de sí mismo es propio de la adolescencia, donde como aparece anteriormente asumir riesgos es parte de la relación de la adolescencia con el mundo. Resulta especialmente relevante que los adolescentes asuman actitudes de cuidado.

Debemos ser conscientes de que los dispositivos de encierro son especialmente impiedosos con los adolescentes: *"La cárcel se ocupaba de dañar el cuerpo y estos presos actuales funcionan como aquellas cárceles, lo primero que hacen es dañar su cuerpo. Entonces es necesario empezar por el cuidado del cuerpo, el cuidado personal, el cuidado de la apariencia"*. Ante esta constatación una de las educadoras sociales desarrolla una estrategia para avanzar sobre este complejo tema. Mediante el trabajo de salud bucal se comienza un trabajo educativo más amplio, *"...el chiquilín que llega jamás fue al dentista, les tienen terror, los odia y viene hecho mierda. Me propuse que el 70% de los gurises salgan con el alta odontológica...ha sido un éxito porque logra vencer muchos miedos, es confianza, yo trabajo más que la salud bucal en la confianza en el otro. Que el tipo se pueda entregar al otro, ese es el objetivo educativo de mi proyecto. La boca es una excusa"*. Aquí encontramos un claro ejemplo de la intencionalidad educativa puesta en juego a través de ubicar un tema

que dé entrada, que abra la posibilidad de instalar otros contenidos educativos. Cuando la educadora dice *“la boca es la excusa”*, expresa la estrategia pedagógica de colocar un contenido concreto que habilita la construcción del vínculo confianza, y a partir de allí trabajar otros contenidos educativos. Nos muestra que en ocasiones la estrategia educativa debe dar un rodeo, aquí otra clara relación contenido-metodología como una unidad. La paciencia del educador de saber esperar la oportunidad, sin preocupación por visualizar resultados inmediatos, teniendo la postura de sostener su oferta educativa, más allá de la apariencia de fracaso.

Otra dimensión del cuidado de sí, es el cuidado de los otros, en tal sentido una de las educadoras sociales entrevistadas refiere al *“cuidado entre ellos. Que me explicaron mucho”* de su solidaridad grupal. Se ubica en el colectivo de adolescentes un lugar de protección, esto aparece tanto en las menciones respecto de los adolescentes que están en situación de calle, internados o privados de libertad. Una especie de sujeto colectivo, donde se instauran *“...lógicas sobre cómo se configura esa grupalidad, y como esos lazos eran bien fuertes. Esto de ‘no dejar tirado’ ... era un colectivo de chiquilines y chiquilinas”*. Ello se contrapone a expresiones opuestas, *“se dieron situaciones muy violentas en la puerta”*, o donde *“había gurises que no cumplían las reglas básicas de no lastimarse, de no romper todo”*. He aquí una tensión constante que justifica la centralidad de colocar el tema del cuidado de sí y de los otros como un contenido educativo. Lo que requiere de generar condiciones para reflexionar acerca de las conductas, las formas de relacionamiento, la estrategia de concreción de los objetivos.

Permitirse un proyecto diferente para sí mismo, requiere activar su capacidad de proyectarse, ello comienza en el orden simbólico, imaginado una situación diferente, por ello es clave *“...que el chiquilín pueda generar esa instancia de pensamiento. Cómo hacemos un quiebre, que tampoco implique olvidar, pero sí un quiebre en que ellos entiendan “ahora estamos pensando en vos hacia la autonomía, esto que vos mismo viniste a pedir”. Eso me parece fundamental, generar que el otro empiece a hacerse cargo de sí, aunque sea pensando con otros.”*

VI.4.d. Circulación social amplia

La circulación social amplia, categoría propuesta por Violeta Núñez, tiene un gran arraigo entre los educadores sociales. Se configura en un objetivo pedagógico a alcanzar que reviste gran complejidad, y expresa un potencial democratizador inédito. Recordemos que los adolescentes que transitan por los dispositivos tutelares, son afectados por dinámicas institucionales totalizadoras. Un ejemplo palmario de esa situación es como a lo largo de décadas el INAU (Ex INAME y anterior Consejo del Niño) desarrollo todo tipo de propuestas que referían a una política de otros organismos del estado, de esta forma fue generando a la interna de su institucionalidad una oferta integral propia: educación, trabajo, deporte, salud, recreación INAU. La adjetivación de un conjunto de servicios, que garantizan derechos y que cuentan con su correlato universal en una diversidad de instituciones públicas: ASSE, ANEP, Ministerio de Deporte, MIDES, etc. El axioma fue: para las niñas, niños y adolescentes del INAU una sola llave de acceso, el número de SIPI, resolverá las más diversas necesidades y derechos.

En este contexto de circulación social endogámica como propuesta institucional, se produce una **experiencia antieducativa**:

Una experiencia es antieducativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias. Una experiencia puede ser de tal género que engendre embotamiento; puede producir falta de sensibilidad y de reactividad. Entonces se restringen las posibilidades de tener una experiencia más rica en el futuro. (Dewey, 1958)

Por tanto, proponer esta resolución histórica del INAU configurándose en una institución que todo lo resuelve internamente, expone a los sujetos de la educación a una experiencia que restringe posibilidades, que perturba el actual desarrollo de una circulación social por espacios normalizados, y restringe sus posibilidades en el futuro. Ofrecer una mirada pedagógica sobre este proceso de construcción política de una institución, en relación a una población adjetivada, los menores abandonados y delincuentes, da cuenta de los devastadores efectos sobre los proceso de aprendizaje de los adolescentes atendidos por dispositivos tutelares.

Ese escenario ha sido proclive a la adhesión de los educadores sociales al concepto de circulación social amplia, ya que es un concepto que da fundamento para generar oportunidades a que los adolescentes se expongan a diversas reglas, normas y

modelos relacionales que enriquecen sus capacidades de integración social. Produciendo un efecto inmediato de mejora de sus capacidades de relación social, a la vez que permite la producción de una **experiencia educativa**, lo que pone en juego los principios de continuidad de la experiencia ya que va dejando marcas para las experiencias subsiguientes. Y además refuerza el principio de interacción que refiere a la trama de relaciones que se establece entre las condiciones objetivas del ambiente y los procesos de subjetivación (intereses, deseos, capacidades) que la propia experiencia va generando. (Dewey, 1958) Se entiende al adolescente como un sujeto involucrado en un mundo en constante cambio, por lo tanto el aprendizaje a través de la experiencia posibilita pensarlos situados en el mundo, en una comunidad, en un centro educativo que provee estímulos para un aprendizaje situado. El educador va a intervenir en las **condiciones objetivas**, disponiendo distintos instrumentos, medios, espacios de interacción que generan condiciones para el aprendizaje, para la producción de nuevas experiencias.

En las verbalizaciones de los educadores sociales aparecen diversas expresiones del concepto. En un primer lugar asociado al movimiento físico, donde la salida de los centros de internación es casi un objetivo en sí mismo, los adolescentes necesitan *“...ejercitar salir, cruzar un semáforo, corren riesgos sí, pero es la única manera de aprender”*. La exposición al mundo, a la ciudad, al intercambio urbano aparece como una necesidad de aprendizaje para los adolescentes. También la *“circulación, el encuentro con el barrio, ir a la plaza”*, promoviendo el contacto con sus pares *“ir a algún cumpleaños, festejar su cumpleaños el día del cumpleaños”*. En una situación de egreso de un internado, *“...necesariamente tenés que hacer un seguimiento donde ahí vas fortaleciendo las redes barriales del chiquilín para que sostengan a ese adolescente en su entorno.”*

Por otro lado una circulación social como espacio de intercambio amplio con otros pares generacionales, *“empezar a salir de la órbita del INAU”* y *“también incursionar en que vayan al liceo, en contacto con el barrio, socializándolos”*, ello incluye la articulación con otras instituciones, *“tratamos de trabajar en redes y mejorar las condiciones de los chiquilines”*. La ampliación de los espacios de relacionamiento social implica una exigencia para los adolescentes ya que *“les cuesta integrarse a estos gurises”*, tienen que aprender *“formas de presentarse, de relacionarse, de andar por el mundo”*. Estos aprendizajes no pueden concretarse teóricamente,

requieren de la experimentación del mundo, incluso fracasando en los intentos, pero contando con espacios de reflexión, análisis que permitan trabajar sobre las relaciones y mejorar las condiciones para las próximas experiencias.

Como expresa un educador social con amplia trayectoria en el trabajo en programas calle respecto de la circulación social de los adolescentes por la educación formal, “...no es que la escuela asegure la inclusión social del ciudadano, sino que la no participación en ella sí asegura la exclusión”. (Dellapiazza, 2005. Pág. 19) Requiere de la vinculación a espacios de disfrute del intercambio, de la circulación social, de aproximarse a la cultura entrando “...a un museo, un centro cultural, un espacio recreativo”.

En relación a la inclusión en la educación formal, los requerimientos simbólicos y cognitivo aparecen como excesivos para algunos adolescentes de los dispositivos tutelares: “...aquellos que vienen más desfasados, es muy difícil que se inserten en un liceo, es algo casi impensable.” Y aquí nos enfrentamos a un límite que ponen las políticas universales, dado que son formatos pensados para una “adolescencia normal”, que parece no incluir a los adolescentes con trayectorias de encierro protector o punitivo.

VI.5. METODOLOGÍA

VI.5.a. Trabajo en equipo

“...no tener el equipo te ayuda a perderte.”
Educador social entrevistado

“Para mí fue una etapa muy rica porque era un equipo muy fermental, con mucha práctica pero también con mucho debate.”
Educador social entrevistado

La complejidad de los problemas que se abordan en el trabajo con adolescentes en dispositivos tutelares requiere de espacios de reflexión, análisis, planificación, toma de decisiones que brinden a todos los trabajadores un respaldo robusto en su acción profesional. Esto es destacado por todos los educadores sociales entrevistados, el trabajo educativo social necesita de espacios de trabajo con otros para ganar consistencia. De hecho las dos citas con las que encabezamos el apartado dan cuenta de la relevancia de esta forma de encarar el trabajo educativo social, una por ausencia de equipo que *“ayuda a perderte”*, y la otra donde un buen funcionamiento de equipo es factor determinante de la satisfacción que el trabajo puede otorgar, *“muchas práctica pero también con mucho debate”*.

Una primer distinción que emerge tiene que ver con el equipo como espacio formal, con reuniones periódicas, y toma de decisiones colectiva: *“nosotros, en la reunión de equipo, que tenemos todos los miércoles rigurosamente, siempre manejamos procesos, y eso en los juzgados lo saben”*; y el equipo como espacio informal, como opción de los trabajadores en un proyecto, que existiendo o no el espacio formal, buscan estrategias colectivas para sostener el trabajo, y recibir una contención en contextos altamente complejos.

Allí aparece una expresión de una de las educadoras entrevistadas: *“el equipo de trabajo informal un antídoto contra el miedo y el boicot”*. En otro sentido, pero destacando la idea de soporte, de sostén, *“el trabajo en equipo no es menor, porque después que me voy yo, viene otro adulto que debiera decir lo mismo, pero siempre se complica. El trabajo en equipo en un hogar eso es muy complejo y los adultos que*

estamos... el equipo ayuda a discriminar los roles, y pensar que no soy yo la que está mandoneando sino que..." es una función de la institución ejercida por una persona en concreto.

Una de las educadoras sociales entrevistadas da cuenta de la dificultades de instalar esta modalidad en los internados: *"...el tema del equipo. Es bien difícil poder trabajar si no está previsto que haya una reunión de equipo, o sea no está dentro de la carga horaria de los educadores, tener momentos para dedicarle a la reunión de equipo. Entonces tenés que pensar estrategias para ver cómo hacés reuniones de equipo para las cosas más básicas como para pensar qué queremos hacer. Entonces, una de las grandes trabas fue no tener un espacio, si bien se buscó, al ser rotativo, con el multi empleo, era complicado. Entonces claro, es como difícil sin tener ese lugar dentro de la institución, porque si lo que proponés no tenés un tiempo de pienso para la gente que está trabajando con los chiquilines, ya te está diciendo todo. Y después apelar a la voluntad de cada uno, es como difícil, nosotros tratábamos de hacer eso, pero es atendible cualquier cosa que te digan."* La centralidad que la educadora le otorga es tal, que cuestiona la viabilidad del proyecto si no se logra sostener un mínimo de trabajo colectivo. Es entendible el planteo, ya que la organización institucional del trabajo produce complejidades que inviabilizan el trabajo conjunto, lo que tiene efectos en las condiciones de producción institucional, afectando obviamente los procesos individuales de los adolescentes.

En ese sentido una reflexión de una de las educadoras expresa que en las dinámicas de equipo donde entra y sale gente, donde la centralidad del trabajo educativo está puesto en las referencias individuales, en el vínculo de confianza que se va construyendo con el adolescentes, en un caso de mucha complejidad, la salida de los educadores significó diversos cambios de referencia: *"ocurrió y es jodido pero en realidad el fracaso no es de los chiquilines (...). Y yo, asocié y hasta el día de hoy lo hago, es que eso paso junto a alguna de las cosas que pasó con el equipo. El gurí se fue a pique mal."*

Y un ejemplo para contrastar lo dicho anteriormente: *"los logros no se van a dar por individualidades, vos tenés que generar desde equipos de trabajo que sean realmente, el que tengan claro el norte común, y que después esos equipos que están dentro de dispositivos, que esos dispositivos estén articulados con el resto de las cosas desde el punto de vista metodológico y conceptual."* El sostén del proceso se

produce en el equipo que tiene un horizonte en común, que articula la estrategia, y es conceptualmente sólido para tener fundamento de las acciones que realiza. Si retomamos algo que surge de las funciones, concretamente en relación a la importancia del vínculo, de la confianza para sostener la relación educativa, seguramente optemos por una respuesta híbrida a la predominancia del educador sobre el equipo o viceversa. Si bien, ningún proyecto es sustentable por individualidades, por educadores comprometidos y competentes pero aislados, tampoco es sustentable un equipo si carece de los actores que provoquen y sostengan vínculos de confianza con los adolescentes.

VI.5.b. Planificación como ordenador

Toda práctica educativa es por definición planificada, en estos ámbitos de actuación es más necesario, ya que prima lo emergente y la crisis como patrón regular en la situación educativa. Se trata de un instrumento para socializar propuestas y experiencias entre los educadores, que organiza el trascurso de la acción educativa, haciendo del educador un actor consciente del diseño y de las decisiones que va tomando (Álvarez, 2003) en el proceso de trabajo individualizado.

Los educadores sociales entrevistados plantea que la planificación significa una estrategia para establecer cierto orden y previsibilidad a la acción educativa, *“queríamos que ellos pensarán en algo que durara el mes entero”*, o como lo expresa otra educadora que necesitaba *“tener algo para hacer pero no para mañana, para todos los días”*. Ello posibilita dar cierta continuidad a la estrategia pedagógica, generando cierta organización, incluso en medio de emergentes.

También la planificación permite establecer cierta intencionalidad, porque por ejemplo una salida recreativa no es un fin en sí mismo, porque *“uno quiere que los gurises vayan, se divierta, se cague de risa, pero la actividad empieza antes. Para que aprendan a tomar un ómnibus, que compartan el espacio con otras personas, que aprendan a esperar, hacer una cola. En definitiva a circular como cualquier otro chiquilín, ir a una plaza, disputarse un hamaca, resolverlo de otra forma”*.

Una característica de esta planificación educativa es que debe ser móvil, el relato de una de las educadoras lo muestra con claridad, *“...soy bastante obsesiva con la planificación, pero entre lo que planificás y lo que luego ocurre puede haber muchas variables... preveo que vamos a tener un encuentro así...y después ese encuentro termina saliendo de otra forma”*. O lo que dice a continuación, *“planificas para ir cumpliendo con los objetivos, pero un amigo tuvo un accidente y te pide que lo acompañes, ahí varia. Es un escenario que cambia vertiginosamente”*.

En los procesos de trabajo educativo individualizado el educador *“...nunca está ´solo´, ya que si trabajo con el educando ha de ser fruto de una planificación compartida desde el equipo de trabajo.”* (Martinis, 2003. Pág.132)

La planificación requiere de una información mínima acerca del adolescente *“tengo que tener información básica para trabajar con el gurí, para que el chiquilín entienda qué es lo que pasó”*. Esto es especialmente dificultoso en los centros donde los adolescentes están institucionalizados, y el rol del educador social no está instituido, repitiéndose escenas donde otros profesionales, principalmente asistentes sociales y psicólogos, son los *“propietarios de la información del adolescente”*. En los dispositivos tutelares la ética del uso de la información es una dimensión a regular de alguna forma, porque se producen fenómenos tales como la apropiación de la información por parte de “los técnicos” y a la vez un uso discrecional que apunta al sometimiento del adolescente. La información deviene un arma contra los sujetos, no un insumo que permita historiar para planificar un porvenir.

Uno de los educadores sociales entrevistado que ejerce funciones de responsabilidad en la gestión de un proyecto, expresa al complejidad que la institucionalidad del INAU agrega a las situaciones de los adolescentes: *“estaría bueno poder planificarlo desde antes, pero los tiempos no te lo permiten muchas veces. Y otras veces hay que hacer espacios. Una cosa que está en la tapa del libro, es que vos tenés que hacer reuniones de trabajo, de equipo, y son recomplejas lograrlas, y acá casi siempre se logra. Porque los compañeros, casi todos, tienen doble empleo, los docentes por supuesto. Y los que no son docentes también. Es complejo, yo le buscaba la vuelta y buscaba hacer pequeñas reuniones, por turnos. Acá hay tres turnos, y bueno, una mensual donde nos encontramos todos. Y si no, ir tejiendo todos los días. Esa dinámica ha dado resultado porque ya los compañeros*

no esperan a la reunión central para hacer un planteo, no, no... se hace inmediatamente. Y a veces hasta por teléfono.” Da cuenta de la imperiosa necesidad de ordenar el trabajo, de reducir la improvisación, de enrolar a todos los trabajadores de un centro en una línea común de acción.

Un aspecto clave del proceso de planificación tiene que ver con los procesos creativos, ya que un proyecto educativo requiere *“salirse de ‘lo dado’ como única opción válida y avanzar en otra perspectiva de análisis y producción...”* (Álvarez, 2003. Pág. 165)

En el mismo sentido, *“...lo que nos disponemos a provocar está por un lado preconcebido y planificado, pero también, se desborda de incertidumbre, de dudas, e inquietudes.”* (Lahore, Pastore, Pereyra, 2009. Pág.125)

Esta perspectiva que propone la planificación en el marco del proyecto como organizadora de la acción educativa, resulta crucial tanto para la promoción de la profesionalización de los educadores sociales, como para instituir diques a los formatos organizacionales que no lo exigen, o incluso lo desalientan: *“...la única instancia que tenés en ese sentido es el diálogo. No hay una propuesta planificada para trabajar, hay intentos muy efímeros, pero sin continuidad. Me acuerdo cuando vino la maestra, el año pasado, que se incorpora y nos apoya en la parte de vincular a los adolescentes a los centros educativos. Al arranque, vino con mucha efervescencia y empieza a armar talleres con los gurises, le duraron menos de una semana. El dispositivo no lo permite.”*

Se observa una naturalización acerca de las formas de actuar, se refuerza que hay una única forma de hacer las cosas, ello se emparenta con la idea que ya mencionáramos de Duschatzky, la *gestión como fatalidad*.

Por ello, trabajar con otros, exigirse mutuamente, y activar el pensamiento creativo con actitudes que junto a la constancia de sostener la planificación y la evaluación pueden reducir el impacto cultural de esa forma naturalizada de pensar la acción educativa. Implica combatir algo destacado por uno de los educadores sociales: *“uno se encuentra con estos temas de la educación y los márgenes de la creatividad y la invención. Creo que somos una sociedad muy poco creativa. Y bastante pacata e institucionalizadas, rígida, que podemos no usar saco y corbata pero igual.”* Reconocer el problema, no implica su aceptación, inactiva, sino por el contrario asumirlo para cambiarlo.

VI.5.c. Proyectos personales para singularizar

“El proyecto educativo individual es, a un tiempo, mapa y brújula.”
(Rovira, 2005. Pág.122)

En estos ámbitos de la educación social, emerge con potencia la posición de los educadores sociales por instalar propuestas individualizadas como forma de contener la inercia homogeneizante. Es así que se privilegia la consideración de la trayectoria, de la experiencia del sujeto de la educación como forma de dar lugar a intereses, expectativas de un proyecto de futuro. En ese sentido se observan un conjunto de referencias, *“lo importante es tener en cuenta la individualidad”,* o *“no es lo mismo trabajar la relación con la comunidad con fulanito que con menganito”.* Se trata de trabajar sobre los procesos identificatorios, las relaciones con los otros y la integración social. El supuesto que sustenta este énfasis es que *“los contenidos y la intención con la que tu llegas siempre es diferente con los distintos chiquilines”.* Esta perspectiva está sustentada teóricamente en el concepto de experiencia, esa interacción permanente entre acontecimientos exteriores al sujeto y el impacto subjetivo que se produce en el sujeto en tanto proceso de transformación.

Como nos propone Martinis la generación de un espacio para conformar una relación individual *“...es una instancia privilegiada para el trazado de itinerarios, entendidos como caminos a recorrer por el educando, con el respaldo del educador, en la dirección de su crecimiento personal y social.”* (Martinis, 2003. Pág.132)

Una de las educadoras sociales que trabaja en privación de libertad, hace una opción radical por el trabajo educativo con el adolescentes, incluso a pesar de su familia, en ese contexto expresa: *“...hay que trabajar y apuntalar y trabajar la autonomía, nosotros tenemos que lograr que el chiquilín logre, por más que nos pese, a pesar de que tenga 14, 15 años, que el chiquilín se maneje de forma autónoma y que piense por sí mismo, y a veces les decimos ‘vos te vas a tener que manejar solo’. Es crudo, es real, pero me parece que es el objetivo nuestro, su crecimiento personal en autonomía, aportar desde la cultura general, muchas cosas, cambiar muchas cosas, conocer otra música, conocer el teatro, eso también. Pero sobre todo, no hay otra forma, tenemos que trabajar con el chiquilín. Ya está, es triste, es horrible, pero no hay otra.”* Una opción fuerte, y cierto fatalismo acerca de las posibilidades de algunas familias de cuidar y criar a sus hijos. Ello habilita que el adolescente ponga en juego su decisión, se le da una carta de confianza que con apoyo educativo podrá realizar

algunos cambios.

Se trata de un antiesencialismo, a la vez que procura huir de la homogenización, los adolescentes no son figuras cristalizadas, impertérritas, sino que se conforman en interrelación con otros y con las situaciones concretas que los van formando en lo que van siendo. Una de las estrategia es acompañar los intereses, *“no ir contra el deseo explícito”* del adolescente, Implica que *“...cada uno va a tener un proyecto, es muy difícil encontrar dos chiquilines iguales”*. Ello encuentra un extremo en una de las expresiones de los educadores entrevistados, ya que se sostiene que se acompañara la voluntad del adolescente *“aun teniendo la convicción de que seguramente no funcionaría”*.

Se asume que sólo se puede avanzar si el sujeto toma la decisión de moverse, lo que implica considerar *“si tiene condiciones para la pintura, tratar de buscar algo en el barrio para que pueda ir. O estudiar, deporte, trabajar más lo individual”*. El diálogo con el adolescente en relación a los proyectos personales emerge como un espacio de pensar la situación, para analizar las experiencias e *“ir planteando las cosas. Lo pongo dentro del tema salud y derechos: diciéndole que ‘esta persona es grande, vos no tenes la culpa de lo que está ocurriendo, esta persona sabe que lo que está haciendo y sabe que está mal, sino no tendría problema en conocernos’”*.

De lo que se trata según los entrevistados es de *“...un trabajo diferenciado, en el cual, pasando las etapas de diagnóstico de cada uno, el proyecto nuestro apunta a un reconocimiento de sus derechos... trabajar con los vulnerados, la recomposición de derechos...”*, *“lo mejor se vio en el trabajo individual”*. O de que *“hay que tratar de analizar individualmente la situación de cada uno y tratar de mejorar la calidad de vida”*.

El encuentro educativo, ese vínculo de confianza que se establece entre el educador y el adolescente es el espacio de construcción de una narrativa de cambio, de un proyecto donde el adolescente planifica qué y cómo cambiar algo de su trayectoria. Y el educador es quien orienta, sostiene, confronta para facilitar ese proceso que es de dominio del adolescente.

“estas dos o tres horas, o las que sean de encuentro, donde básicamente conversamos”

“la mayor parte del tiempo trabajo en intervenciones desde lo individual”

“la pretensión es que la persona pueda construir un proyecto. Un proyecto que tenga que con él”

En el encierro del internado y la privación de libertad, la vida cotidiana, las rutinas estructuran formatos de relación a impulsos de un aprendizaje osmótico. En relación a los proyectos personales de los adolescentes, el educador puede incidir en lo cotidiano para que este escenario contribuya con los procesos personales. Para ello se requiere *“...precisar metodológicamente trayectorias individuales y/o grupales que atiendan a las particularidades de la acción socioeducativa en el marco de la vida cotidiana”*. (Rodríguez, 2003. Pág.93) En la conjunción de marcos comunicativos, dialogo producir espacios para la reflexión y problematización de los esquemas de comportamiento del proyecto educativo. (Rodríguez, 2003)

Un punto de partida común que emerge de las verbalizaciones tiene que ver con el análisis de la situación del adolescente: *“...por lo menos con algunos gurises, se logró que pudieran problematizar su realidad y tratar de ver que hay algo diferente. Esa era la idea, más allá de las historias familiares donde todos eran chorros. Ahí, a veces, te agarrabas de pequeñas cosas, yo qué sé, a uno capaz que tenía una novia con la que estaba muy enganchado y bueno “proyéctémonos a cuando salgas, capaz podés irte a vivir con ella, conseguir un trabajo”. Pequeños proyectos de vida, en función de algo que les sirva de significación para ellos.”*

VI.5.d. Interrumpir las dinámicas y ritmos de las situaciones de vulneración

Considerando los espacios de acción del educador social en los dispositivos tutelares, sea en la calle, el internado o la cárcel, se requiere de una estrategia para interrumpir las típicas dinámicas de relación en estos escenarios discrecionales. La construcción de diques a la represión, el asistencialismo requiere de un movimiento, al menos temporal, donde algo se altera para que lo educativo acontezca.

Una de las educadoras sociales propone “*poner una pausa*”, un impasse, un descanso a lo previsible, a lo comúnmente esperado de estos espacios institucionales. En el caso de la privación de libertad se trata de cortar con la circularidad del encierro, la reja, el candado, la comida, las visitas de domingo... para ofrecer algo distinto, un poco de “*contacto con otra realidad*”. En la calle esa pausa es distinta, sí “*...estás haciendo la moneda, haciendo la moneda para consumir, pero vamos al cine en el medio*”. En ambos casos, requiere de una intencionalidad que procura modificar el funcionamiento inercial, queriendo provocar otra pauta de habitabilidad para el adolescente.

El desarrollo de una acción flexible, en conjunto a la capacidad de operar en la adversidad son competencias para ejercer como educador social en los centros de privación de libertad donde es necesario encontrar espacios para la educación. Como lo expresa una de las educadoras sociales entrevistadas, “*...al principio teníamos que engañar, para que no joda, para que no moleste, porque había mucha resistencia...*”. Ello requiere cierta disposición a sostener, ya que “*cuando sabes que tenés un espacio que te lo ganaste, y que los dos días que vas a tener tres horas para hacer lo que vos quieras en ese salón o ese patio, tenes que aprovecharlo*”. Requiere un saber práctico específico para ejercer con condicionamientos institucionales ejercidos por otros funcionarios, “*...vos jugás e la cancha, siempre dentro del control... no podes trabajar con determinados materiales porque lisa y llanamente no te dejan*”, o trabajar tensionado porque se señala la posibilidad de evasión de los adolescente como un riesgo para el educador “*...la puerta ojo, la llave no la pongas ahí, la tenes que tener en el bolsillo*”.

Emergen dos ejemplos claros de esta flexibilidad, por una lado en relación con los otros adultos del centro, se trata de montar una estrategia para disimularse, para ser poco visible, “*...me encontré con un montón de compañeros que en realidad hacían su tarea son tener demasiada idea... lo primero que me propuse, o tuve que hacer, fue tratar de conciliar, buscar puntos de encuentro con ellos para llevar adelante el trabajo de la mejor manera ...lo primero fue ponerme del lado de ellos.*” Así conseguía adhesión de sus compañeros que colaboraban con la tarea educativa.

Por otro una flexibilidad asociada a la relación educativa con los adolescentes, que muchas veces alteran nuestra formas de entender la adolescencia. Se trata de estirar

los límites, ya que en una situación de conflicto con un adolescente *“el que te defendió fue un tipo de 12 años. Entonces yo ahí entendí bastante... empecé a estirar mis límites, yo era bastante estructurada y un compañero decía que los límites tenían que ser como un chicle estirar sin que se rompieran. Poníamos límites y después teníamos que flexibilizarlos frente a las situaciones con que nos encontrábamos”*.

La reducción de la vulnerabilidad a la operativa de las instituciones parece una dimensión importante para amortiguar los impactos del encierro protector o punitivo *“...más allá del diálogo que puedas tener en instancias de entrevista, donde vos les das orientaciones que vos le darías a un hijo adolescente. Cosas que son básicas, “si estás en el liceo y el profesor te dice algo, no lo mandes a cagar, aprendé a controlarte, vos no vas a poder modificar el estatus del profesor”. Es darle herramientas para que puedan moverse en lo que son espacios más reglados, que es lo que les va a permitir integrarse y que no lo rotulen enseguida...”*.

Si bien, estructuralmente la cultura institucional no permite configurar un proyecto pedagógico general, que ordene y modifique las prácticas de los dispositivos tutelares, *“...queda lugar a las individualidades, porque siempre las hubieron. Son micro y mueren en la individualidad porque no se instituyen como modalidad de trabajo. Analizar las particularidades de los chiquilines, te lleva a cuestionar el modelo. No podés evitar hacer eso. La parte de tiempo completo, en vez de adaptarse a los perfiles de los chiquilines, no, quieren que los chiquilines se adapten al centro. Y, sobre todo, si vos a eso le sumás todo el tema de los medios de comunicación y los bombardeos que tienen los gurises...”*.

Como mencionábamos el estado de situación social respecto de la adolescencia en general, y de los adolescentes institucionalizados especialmente da cuenta de una cultura social segregacionista. Estamos en un contexto adverso para transformaciones que vayan contracorriente de un modelo tutelar sedimentado y remozado discursivamente.

En casos donde el proceso de desculturización está instalado es necesario desmontarlo, *“...el que viene de privación de libertad viene con todos unos códigos y una cuestión que también la tarea es un poco desarmar eso.”*

VI.5.f. Admitir el error, la falla para volver a intentarlo

El lugar del error, del fracaso, una licencia para fallar parece ser una situación frecuente en estos dispositivos tutelares, como refería Meirieu en educación las cosas en general no funcionan. Y en estas instituciones tampoco. La pregunta es qué hacemos ante tanto fracaso, ante tantas vidas malogradas... cuáles son los aprendizajes que extraemos de esa situación, qué riesgos estamos dispuestos a tomar los adultos para provocar un fracaso que deje enseñanzas para volver a intentarlo.

Sobre esto parece hablarnos uno de los educadores entrevistados, *“cuando está el educador, pensar el tiempo en que no debe estar el educador, entonces la estrategia pasa por pensar los tiempos donde también uno pueda equivocarse, ¿no? La posibilidad del “como sí”, “¡ajo!, estamos acá, si no te sale, nosotros estamos”. El “como sí”, es un juego interesante para muchos, donde el mensaje es: “en esta te vamos a acompañar, la próxima vas solo”*. Podemos acudir a la metáfora del trapecista con red, que arriesga, se expone pero sabe que hay un plan B, una estrategia donde está cubierto, en el trabajo educativo con adolescentes esto es fundamental, brindar desde el mundo adulto ciertas seguridades para tomar riesgos que importan aprendizajes significativos.

Recordemos que enseñar no es igual a aprender, está claro que todo proceso de aprendizaje institucional requieren de algo del orden de la enseñanza, pero no podemos obviar que la observación, la investigación, el *insight*, el azar, y por qué no el error nos permite aproximaciones diversas para pensar y aprender sobre un mismo problema.

La centralidad está en que los adolescentes comprendan la significación de ciertos apoyos: *“se construían vínculos de mucha incondicionalidad, pero me parece que la incondicionalidad no está en el vínculo, en el ‘yo siempre voy a estar, pase lo que pase’. Me parece que el cambio acá implicaba otras incondicionalidades, no puestas en el vínculo. Y eso me parece que podía ser interesante, con la cuestión de que eran gurises con muchos años de esos vínculos incondicionales y que también uno le proponía un cambio para ponerlo en juego enseguida.”* Se trata de una incondicionalidad para sostener una propuesta educativa, teniendo la paciencia de esperar al adolescente, de ofrecer dos, tres y más oportunidades. Pero no para hacer

cualquier cosa que el adolescente quiera, sino para darle la oportunidad de formar parte del proyecto, dentro de un encuadre, de una serie de reglas de juego.

La incondicionalidad no está colocada en el vínculo con el educador, como la incondicionalidad padre-hijo, sino una centrada en el sostenimiento de una oferta pedagógica. *“No es un cheque en blanco. Me parece que para cualquier adolescentes, pero fundamentalmente aquellos que están en peor situación, es necesario esas certezas de que hay ciertos niveles de incondicionalidad. Pero que esa incondicionalidad está sujeta a... se construye esa incondicionalidad y ellos también son responsables de que se mantengan.”*

“Me parece, justamente, que el proyecto nuestro quería que ese gurí pudiese funcionar en otros marcos, entonces me parece bueno como trabajar o no era tan explícito de que acá la incondicionalidad pasa por que ‘si vos fracasás, vos vas a tener una segunda chance o si en esto la macaneaste no inhabilita que sigamos trabajando en otras cosas contigo’. Asumir una posición de realismo crítico que nos permita reconocer que las cosas no funcionaron, valorar porque sucedió y a partir de ahí proponer otra alternativa posible. Evadir un regodeo en el fracaso, que consolide un lugar adjetivado.

Hace a una actitud del educador donde *“...le das un acompañamiento y en ese acompañamiento no cargo al sujeto de interpretaciones mías sino que lo dejo que se equivoque... hay que ir como cuidándose ahí.”* Implica tener una posición implicada del educador, pero reconociendo que representa un rol socialmente construido, no se trata de una cruzada personal, una opción moral de ser bueno con el adolescente, sino de una estrategia para promover la filiación simbólica del adolescente.

Uno de los educadores sociales destaca un ejemplo concreto de un proceso educativo de un adolescente respecto a su inserción laboral: *“...pienso en un gurí que pasó por tres, cuatro experiencias laborales distintas, que todas sus desvinculaciones iniciales fueron por no tener determinadas habilidades para moverse en el campo laboral y después, hay un nuevo trabajo donde él pone en práctica esos aprendizajes anteriores, esos fracasos. ‘Perdí el trabajo por tal cosa, en éste por tal otra’, esa autocrítica se repitió en el otro. Capaz pasaron otras cosas, pero alguna no volvieron a repetirse. Un gurí que discursivamente tenía incorporado*

determinadas cosas y 'sí soy un boludo', y sin embargo pasó, en un período corto de tiempo, por tres, cuatro experiencias de laburo distintas, este... y sin embargo, hizo un movimiento que le permitió estar un buen tiempo²² en el mismo trabajo." Este es un buen ejemplo de un proceso donde el error, la falla, se torna educativa en la medida que implica un espacio para que el adolescente fuera significando los acontecimientos de su trayectoria de inserción laboral. Tener paciencia, sostener el trabajo, darle respaldo, confrontarlo con sus errores aparecen como estrategias adecuadas de acompañamiento educativo.

²² Actualmente lleva más de dos años en el mismo empleo.

VII. CONCLUSIONES

TESIS: Experiencia narrativa como espacio de aprendizaje para los adolescentes captados por los dispositivos tutelares

La formación de los educadores sociales está signada por un conjunto de saberes hegemónicos que aportan conceptos claves para entender y fundamentar las prácticas educativas. Si bien, muchos de esos conceptos aparecen en las verbalizaciones que efectúan los educadores sociales entrevistados cuando hablan de sus concepciones y del quehacer cotidiano, emergen otros conceptos que son **refrendados en la experiencia profesional**. El ámbito particular del que nos ocupamos es un terreno originario de la educación social uruguaya, se trata de un conjunto de prácticas sociales nacidas en los orígenes del país, generalmente llevadas adelante por organizaciones religiosas que a principio del siglo XX se secularizan cuando el estado inspirado en una perspectiva republicana comienza un profundo proceso de laicismo.

Dicho proceso tiene como acontecimiento central la aprobación del Código de Niño de 1934 donde se crea el Consejo de Niño, heredero del INAME y del actual INAU. Sobre esta tradición de más de un siglo es que se montan las actuales prácticas educativas y sociales con los adolescentes que no cuentan con cuidados parentales y/o trasgreden las normas penales. Mucho de la tradición tutelar sobrevive en la actualidad, impregnado en una cultura que brinda explicaciones y respuesta concretas. Tal vez, el ejemplo palmario de la dominancia del modelo tutelar está en la **preferencia por el encierro**, expresada en las altas tasas de institucionalización por protección y por infracción a la ley penal.

Por otra parte, los insumos teóricos de la perspectiva profesional dominante en la actualidad, destaca una función pedagógica centrada en la transmisión, la mediación y la creación de escenarios educativos. (Núñez, 1990. Núñez, 2005. García Molina, 2003. ASEDES, 2007. ADESU, 2009) Considerando los datos emergentes de las

entrevistas encontramos como hallazgo que hay un énfasis en las funciones de mediación y configuración de espacios educativos. En cambio, la transmisión, encargo centrado en la enseñanza, es omitida por los entrevistados, lo que resulta entendible dada la potencia de la tradición en los ámbitos y las instituciones que nos ocupan. En cambio, resulta relevante el énfasis de todos los educadores sociales por destacar la centralidad de los adolescentes en el proceso educativo, lo que parece obvio, aunque sorprende dado el contexto tutelar/punitivo de producción de las prácticas profesionales.

La teoría pedagógica emergente puede graficarse de la siguiente forma:



Los efectos de la forma en que miramos a los adolescentes tienen impactos diversos, correlacionados con las representaciones acerca de los sujetos. *Formas de ver* y *formas de hacer* se componen a partir de las múltiples interacciones entre pensamiento y acción. Las formas de pensar al otro, las ideas previas nacidas en la

experiencia personal, social, laboral, profesional fueron afectadas de alguna forma - cuestionando o reafirmando en composiciones diversas- por la formación como educadoras/es sociales.

Las representaciones sobre el sujeto, ese conocimiento del sentido común es alimentado por fuentes de conocimiento académico que entra en diálogo con *lo que le pasa*²³ a cada educador, en las diversas relaciones pedagógicas a que se fue exponiendo a lo largo de su vida profesional. Por ello, **no podemos concebir las representaciones sobre los sujetos como un terreno consolidado, sino como un espacio de producción simbólica en constante transformación, influido por lo que va aconteciéndole y por las tentativas progresivas (o el insight) de asignación de sentido a la tarea educativa que desarrolla.**

Estas interacciones entre la experiencia del educador, su formación, los conceptos a los que adhiere, las **condiciones objetivas** (Dewey, 1958), los **gadget** convertidos en elementos de existencia (Lacan, 1973) o los instrumentos que transforman al educador social en un **actante** (Latour, 2005), los equipos en los que participa, las instituciones donde se desarrolla, y otro conjunto de elementos, van a influir en su mirada y consiguiente en las acciones que *puede* emprender. Con ello asumimos en el límite, una determinación de ese *ser en situación* (Melich, 2005) que es un educador social intentando producir acontecimientos de enseñanza para los sujetos de la educación, que den sentido a su propia vida profesional.

La pregunta clave en esta línea argumental, es ¿si es posible que el educador social se sustraiga del proceso de producción de un otro en espejo con sus propias representaciones? Sobre esta pregunta la investigación educativa ha transitado hace décadas, tal vez el trabajo más reconocido son las investigaciones de Rosenthal y Jacobson (1968) quienes concluyen a través de algunos experimentos en aulas escolares norteamericanas que las expectativas y perspectivas de los profesores acerca del rendimiento estudiantil está en relación directa con las expectativas que los propios profesores tenían cuando conocieron al grupo. (Sánchez y López, 2005)

Esto ha sido conceptualizado como el efecto Pigmalión, la profecía auto cumplida de

²³ Remitimos a la noción de experiencia propuesta por Jorge Larrosa, que tiene fuertes implicancias en el proceso formativo de los educadores sociales mediante el ejercicio profesional.

las expectativas de los educadores. Rosenthal y Jacobson explican que si a unos

“...enseñantes se les dice que tales alumnos tienen grandes capacidades intelectuales, todas las posibilidades están a favor de que obtengan de ellos resultados excelentes, porque, convencidos de esas capacidades, esos enseñantes se dirigirán a esos alumnos de un modo diferente, con un actitud particularmente benévola susceptible de hacerles entrar en confianza gracias al respaldo a sus esfuerzos y a la atribución de sus dificultades o fracasos a flaquezas pasajeras fácilmente superables.” (Meirieu, 2003: Pág.30)

Resultan interesantes los resultados de estas investigaciones dado que permiten reconocer una potencia nacida en la mirada que dirigimos a los sujetos de la educación. Como las actitudes con las que nos dirigimos a los adolescentes prefiguran un conjunto de efectos concretos.

En este sentido, las representaciones positivas sobre los sujetos que viven condiciones críticas, situaciones que muchas veces necesitan reafirmarse para recibir la atención de los programas de la política focalizadas, pueden significar una contradicción. Por una parte, y en el sentido de efecto Pigmalión resulta altamente positiva ya que se le devuelve al sujeto una imagen de sí mismo que dinamiza la producción de cambios. Asimismo, la exacerbación de lo positivo, puede obturar los procesos ya que se soslayan la necesidad de trabajar en profundidad aspectos importantes para el aprendizaje y la inclusión social de los adolescentes atendidos por las políticas de protección y de control social.

La planificación educativa aparece como un aspecto clave ya que “...*muchas veces las condiciones de existencia de ellos y su familia eran realmente complicadas, lo que hacía que la urgencia, estuviera por delante de la planificación*”. Da un marco de organización a la acción educativa, y fundamentalmente permite identificar los mojonos, los movimientos, los cambios que orienten al educador y señalen el camino a los sujetos de la educación.

Como contracara, una representación negativa imposibilita trabajar sobre ese problema: “...*creemos que si a los 14 años, esa familia no apoyó a ese gurí y se llegó a esta situación, es muy difícil que vos vuelvas a establecer una relación*”. Sin juzgar la interpretación del educador, cuando partimos de esta perspectiva, el trabajo con la familia del joven privado de libertad se obtura la posibilidad de lograr algún cambio, ya que no podemos pensar otras alternativas, cronificándose las posiciones, lo que permite que ensayemos nuevas estrategias.

Las representaciones sobre el lugar de la familia en el cuidado de los adolescentes, y la tendencia a asignarle la total responsabilidad en la producción de los problemas de sus hijos significa un límite a la construcción de propuestas que la integren como co-responsables junto a las instituciones de los procesos de los adolescentes.

Recordemos que los postulados de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño orientan en este sentido:

“La internación de niños en hogares ha sido usada bajo el argumento de la *protección* del niño que tiene una familia considerada peligrosa para su crecimiento. Sin embargo, hoy sabemos que no es la forma de garantizar un desarrollo exitoso. Existe un amplio consenso internacional sobre los efectos negativos que la separación de la familia tiene para la vida de los niños. Tal como se refleja en la CDN, la familia es considerada el medio natural para el crecimiento, el bienestar y la protección de los niños. Por eso, los esfuerzos deberían ir encaminados, principalmente, a lograr que el niño permanezca bajo la guarda de sus padres o, cuando proceda, la de otros familiares cercanos.” (UNICEF, 2010 en Silva Balerio-Domínguez, 2010)

Este mandato de la Convención parte del supuesto de corresponsabilidad del estado, la familia y la comunidad en generar los mecanismos de cuidado de las nuevas generaciones. Lo que implica una concepción de familia basada en lazos de consanguinidad y fraternos, por tanto los diversos arreglos familiares son espacios privilegiados para el desarrollo de niños y adolescentes.

Al incluir más actores que los padres, estamos abriendo las posibilidades de encontrar respaldos para los adolescentes. Pero nos interpela respecto a los modelos de acompañamiento familiar que desde las instituciones se ofrece.

De esta forma nos enfrentamos a la situación de que “...no solamente se cree poco en las potencialidades del niño sino que se descrece en las posibilidades de la familia; esto no es nuevo ni tiene que ver solamente con los niños en situación de calle, es una respuesta histórica que acompaña la existencia de los hogares de ‘amparo’”. (Dellapiazza, 2005. Pág.20)

Por tanto, la problematización de las representaciones negativas, comporta la posibilidad de imaginar otras alternativas de acción, otras maneras de aproximarnos a la familia, otras propuestas novedosas que conecten, otras estrategias metodológicas nunca antes ensayadas... volver a intentarlo.

La ruptura con los mecanismos de aislamiento social y reproducción de las condiciones de exclusión mediante la operatoria de los dispositivos tutelares parece una propuesta de política educativa plausible a la luz de los efectos que la circulación social endogámica que produce en los sujetos de la educación. Si un dispositivo socioeducativo produce aislamiento social, genera mecanismos de circulación social entre pares vulnerados, necesita ser abierto. Imaginando otro tipo de relaciones posibles en clave de ciudadanía, que amplifique los espacios y mecanismos de intercambio entre pares y con adultos. El concepto de circulación social amplia (Núñez, 1990) es ampliamente compartido por los educadores sociales entrevistados, de diversas formas está es la estrategia privilegiada para configurar trayectos de inclusión y participación social.

Desde esta perspectiva el proyecto educativo social se configura como “...*un espacio desde el cual experimentar y vivenciar la participación consolidada como espacio de aprendizaje y la experiencia que tendrá que trascender lo concreto de la intervención invadiendo los distintos espacios sociales del sujeto de la educación.*” (Pastore, 2005. Pág.91) Asimismo, el proyecto educativo necesita conjugar articulaciones con instituciones y actores diversos a fin de componer una red de sostén que favorezca a los adolescentes transitar hacia

“...procesos de toma de conciencia del ser individual y de la pertenencia a un grupo, a un territorio, a una sociedad, pero a la vez invitan a no quedar por fuera de la construcción de sentidos. Sentirse parte y reconocerse en el contexto favorece el compromiso con la construcción de significados y la apropiación de éstos, mediante procesos de concientización y reconocimiento de las potencialidades y los obstáculos individuales, así como del medio que ha condicionado las anteriores construcciones.” (Pastore, 2005. Pág.91)

Este proceso de dislocar la endogamia protectora y represiva requiere del reconocimiento del adolescente como un actor social que en su devenir por las instituciones se torna un cuerpo que aprende de la experiencia. Este proceso es profundamente complejo, requiere prestar atención a dimensiones muy diversas, a fin de promover que los adolescentes en sus tránsitos por escenarios sociales, educativos, culturales, económicos se vayan apropiando de formas de habitarlos. En general los dispositivos tutelares procuran suplantar al sujeto, haciendo de él un

usuario, un beneficiario de una política, lo que niega su lugar de sujeto social, de **sujeto de la experiencia**.

El sujeto de la experiencia, necesita pasear, vagabundear, perder el tiempo recorriendo el paisaje urbano, se requiere entonces de una actitud de *flâneur*²⁴, tal como la definiera Charles Baudelaire:

“La experiencia de conocer otros lugares de los social más amplio: espacios e instituciones públicas, monumentos, museos y eventos que conforman parte del patrimonio cultural a que ellos también tienen derecho a acceder y disfrutar, es otro recurso. Este aspecto debe ser tenido en cuenta; ¿de qué manera estar presentes en otros lugares diferentes al barrio, la calle y la escuela? Si la exclusión de la que han sido parte sus trayectorias individuales tiene una inscripción geográfica, pero también cultural y relacional respecto de otros sectores sociales, una experiencia en el sentido de la inclusión, fortalecedora de su capacidad de ejercer sus derechos, debe contemplar los elementos que habiliten un resultado positivo. Las elecciones acerca de dónde ir, las finalidades explícitas de la experiencia, la modalidad de la actividad, su planificación y la valoración acerca de cuáles pueden ser las características más adecuadas para el momento del proceso y las particularidades de los adolescentes, debe conformar en su conjunto una experiencia educativa generadora de aprendizajes, donde se adquieran nuevos conocimientos y vivencias que promuevan una inclusión positiva.” (Rovira, 2005. Pág.118)

Pensando en los adolescentes de los dispositivos tutelares, en la circulación social endogámica, conviene recordar una idea que propone Benjamin (1989) respecto que *los niños no son Robinson*, La metáfora de Benjamin es utilizada para señalar que los niños de los años 30 en Alemania no son una comunidad aislada, sino que sus juegos son la expresión muda de su clase social, del mundo que habitan. Este concepto resulta sugerente para pensar el tema que nos ocupa, porque la construcción de los dispositivos tutelares en clave de protección o de sanción penal, parecen partir de la hipótesis opuesta: del aislamiento social. Una separación del mundo que producirá integración social.

La vulneración de derechos de los adolescentes en los dispositivos tutelares parece

²⁴ “La multitud es su elemento, como el aire para los pájaros y el agua para los peces. Su pasión y su profesión le llevan a hacerse una sola carne con la multitud. Para el perfecto flâneur, para el observador apasionado, es una alegría inmensa establecer su morada en el corazón de la multitud, entre el flujo y reflujo del movimiento, en medio de lo fugitivo y lo infinito. Estar lejos del hogar y aun así sentirse en casa en cualquier parte, contemplar el mundo, estar en el centro del mundo...”. Fragmento de El pintor de la vida moderna, Charles Baudelaire.

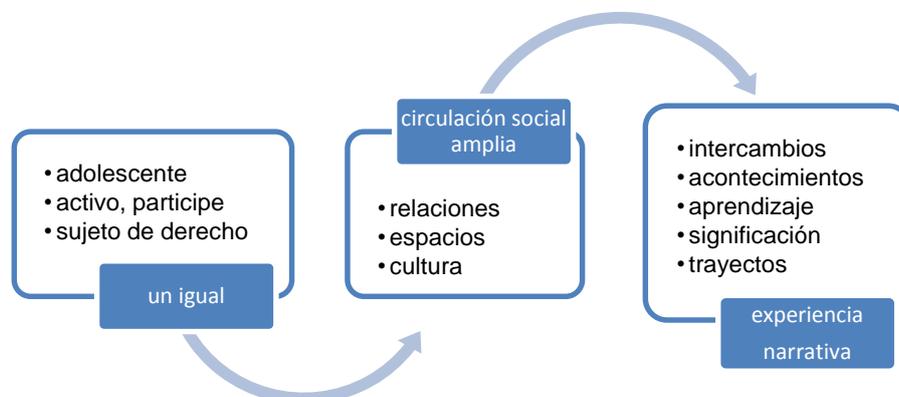
justificar un incremento de la discrecionalidad institucional.

El trabajo con personas en situación de vulnerabilidad lleva implícito el riesgo de la autocomplacencia, todo movimiento, cada cambio aunque sea ínfimo es visualizado como altamente positivo. La vulneración de derechos pareciera una condición para activar una intervención irrestricta, la condición de vulnerabilidad del otro activa la potencia institucional. Cuanto peor estés, más derechos discrecionales me arrego para intervenir sin dar participación. Si lo pensáramos como ecuación matemática el poder institucional discrecional es proporcionalmente mayor cuanto menor es el poder del sujeto de intervención. Y ello resulta trágico, ya que los discursos puestos en juego, el tutelar y el promotor de derechos, fundamentan y legitiman la acción en la idea de mejorar las condiciones de existencia de los adolescentes.

¿Cómo desarticular esta mecánica perversa?

La respuesta la encontramos en relacionar la representación del adolescente como un igual, con capacidad de producirse, por tanto un activo participante en los procesos educativo aporta equilibrio a la asimetría extrema que implica la relación educativa con población vulnerable. Cuanto más activo este el adolescente, comprometido con su proceso, tomando decisiones, participando en espacios institucionales variados, y fundamentalmente siendo consciente de las dinámicas institucionales en las que está implicado, tendrá menos riesgo de ser objeto de la mecánica discrecional.

Imaginamos un esquema donde se articule una representación del adolescente como un igual, una oferta de circulación social amplia que repercute generando posibilidades de experiencia.



En esta instancia, interesa destacar que uno de los hallazgos más potentes de la teoría pedagógica emergente de la investigación que refiere a la representación paradójica del adolescentes como ***un semejante, un igual, totalmente diferente***. Una pregunta relevante refiere a los efectos en la relación educativa de esta representación, ¿Cuáles son los eventuales impactos de considerar al sujeto de la educación social como un igual?

De la lectura y el análisis de todas las referencias y relaciones de las representaciones de los sujetos podemos identificar algunas tendencias sobre el posicionamiento de los educadores sociales que podemos ordenar en tres disposiciones diferentes:

a) Disposición al paternalismo-ingenuo

El adolescente “todo lo puede”, voluntad, esfuerzo, apoyos aparecen como columna vertebral de las posibilidades de cambiar el destino. La función de los educadores está centradas en proteger, cuidar, oficiando de vigilante de que su esencia no sea perturbada por la maldad del mundo. La función de acompañarlo en todo lo que resuelva hacer, trasforma la función educativa en una suerte de espectador privilegiado de las decisiones del Otro.

b) Disposición al negativismo-incapacitante

La imposibilidad de que se produzca un cambio, porque a pesar de ser igual, las condiciones de origen tienen un efecto avasallador respecto de las expectativas de futuro.

c) Disposición a un realismo-crítico.

Observar lo positivo, lo negativo, lo contradictorio, lo ambiguo. Tolerar las transiciones de procesos que son ambivalentes como forma de evitar saltos radicales entre la vulneración casi absoluta al ejercicio pleno de derechos... ahí la planificación del educador con la co-participación de los sujetos de la educación es una estrategia que contribuye con procesos moderados y consistentes.

Metodológicamente la expresión más evidente es proponerse una didáctica cartográfica²⁵, donde mapear acontecimientos significativos, expectativas, proyectos,

²⁵ “La cartografía es el arte de hacer los mapas, ello es fundamental para la metodología de la educación

tránsitos posibles, para desde esos flujos de relación con el contexto social, educativo, cultural y económico componer lineamientos de un proyecto personal que altere las tradicionales trayectorias de los adolescentes en los dispositivos tutelares.

En suma: la categoría experiencia cobra centralidad en la teoría emergente de la tesis, inicialmente asociada a las experiencias antieducativas de los dispositivos tutelares, pero en estrecha relación con la estrategia metodológica de los educadores sociales de interrumpir las dinámicas y los ritmos de las situaciones de vulneración de derechos, que se expresan en un curriculum oculto que privilegia una circulación social endogámica que incapacita la vida social.

Asumiendo este supuesto es que **proponemos pensar la práctica del educador social en los dispositivos tutelares desde la posibilidad de promover la Experiencia Narrativa de los adolescentes que participan de los dispositivos tutelares a fin de tramitar el devenir de *menor* a sujeto de la experiencia.**

El proceso educativo es complejo, ya que requiere tramitar simultáneamente dos planos de acción: a) el proceso de aprendizaje del adolescente respecto a las formas de relación social, vivir con otros, cuidado de sí y circulación social amplia; b) mientras se procesa la configuración narrativa de su historia en términos de

(social) en la medida que requiere pensar. ¿Cómo ubicamos en el territorio las ofertas educativas dirigidas a los sujetos de la educación? ¿Cuáles son las oportunidades de relación y participación social que organizamos en la propuesta educativa? ¿Con qué instituciones entablamos vínculos? En principio la cartografía sirve para:

- *Pensar las relaciones que se entablan entre las instituciones, los servicios.*
- *Analizar las dinámicas de movimiento (velocidad/lentitud) entre actores.*
- *Identificar puntos de tensión, conflicto, malestares que impiden crear situaciones.*
- *Visualizar recorridos posibles, comunes, alternativos.*
- *Visibilizar carencias, zonas oscuras, trayectos no recorridos.*
- *Testear los enunciados colaboracionistas, articuladores.*
- *Componer tramas de relación posible entre fragmentos dispersos.*
- *Abrir espacios para la interrogante, la duda, un cierto no saber (Tizio, 2003).*
- *Crear condiciones para garantizar derechos.*
- *Pensar acerca de las lógicas de verticalidad-horizontalidad, para dar cabida a la transversalidad.*
- *Asumir el lugar de poder que nos toca como actores sociales, habilitar trayectos obturados, negados, discriminados.*
- *Identificar oportunidades de intercambio, de relación social para los sujetos de la educación.*
- *Diagramar nuevas modalidades de gestión institucional.*
- *Pensar las tramas de relación entre prácticas educativas, culturales, de control, asistencia, etc.*
- *Pensar la práctica educativa social como un ejercicio creativo de composición social.”(Silva Balerio, 2009)*
- *Transmitir una forma de relación con lo social.*
- *Situar la práctica educativa en un conjunto de relaciones sociales estables e inestables.*

Por otro lado nos permite un ejercicio de creación de escenarios de promoción educativa, componer, crear, imaginar oportunidades de relación que enriquezcan los procesos educativos de las personas. (Silva Balerio, 2009)

recorridos, vínculos y proyecciones que implique situar al adolescente en una trama generacional.



Detengámonos en esta distinción clave para la tesis entre sujeto de la educación y sujeto de la experiencia. Como plantea Larrosa para “...*el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa...*”. (Larrosa, 2003) Como ya mencionamos la experiencia es *lo que me pasa*, la relación entre el sujeto y los acontecimientos (exterioridad) que lo forman y lo transforman. Se trata de movimiento subjetivo provocado por la interacción del sujeto con el mundo.

El sujeto de la educación es aquel se encuentra dispuesto a participar de un proceso para adquirir ciertos saberes de la cultura. (Núñez, 1990) Implica una disposición de ser parte de una relación educativa, conectando con algo del orden del deseo de aprender.

El proceso educativo en los dispositivos tutelares es de carácter dual, ya que implica pensar al adolescente en este doble carácter, es alguien con disposición a aprender -lo que requiere de un educador que quiere enseñar ciertos contenidos educativo explícitos y planificados-, y además es sujeto de la experiencia, donde el educador contribuye con un proceso de construcción de sentido, con la significación de diversos aspectos de la vida, organizando los acontecimientos de diverso orden que lo van formando. El material es amplísimo, dependerá de cada sujeto, donde tiene impacto el curriculum oculto institucional, la historia personal, las situaciones de la

vida cotidiana, las relaciones afectivas, las expectativas y proyectos sobre el futuro, etc.

Como propone una educadora social entrevistada es importante que los adolescentes *“... también lo tengan claro, porque tampoco es la casa de ellos... Y desde ahí trabajar la historia y nosotros siempre hablábamos de eso. ‘por algo existen estos lugares’, les decíamos: ‘Por algo estás acá’, son cosas que hay que hablar, ‘ahora hay adultos que están dispuestos a estos acompañamientos’, pero no son situaciones fáciles. Hay mucho dolor.”*

En la misma línea un educador social entrevistado expresa *“...ellos construyen como determinados discursos o narraciones, poco críticas con el lugar que ellos ocupan,...había que reconstruir algunas cosas, poder ver qué lugar tenía en eso ...Creo que ese era uno de los principales aprendizajes: tener la capacidad de desmenuzar y de construir esos discursos para llegar a comprender que capaz hay otras interpretaciones, capaz que yo tengo otro lugar en ese discurso, y ellos otro.”*

En otra de las referencias de los educadores sociales se da cuenta del complejo proceso de asumir la mayoría de edad, que en la vida del INAU significa muchos cambios, *“...la experiencia de estos años, he tenido algunas experiencias gratas y otras no gratas. Gurises que realmente en el tiempo que tenemos para trabajar, ellos no han logrado tomar conciencia del paso que significa cumplir la mayoría de edad y mantienen los mismos comportamientos que tenían con 16 años.”*

En un sentido similar, pero desde la experiencia de la propia educadora, se expresan marcas que significaron un mojón en la profesión, permitiéndole comprender dinámicas de relación que antes no había vislumbrado, *“...para mí fueron experiencias bien significativas, y en ese período nos encontramos con muchas situaciones violentas de los chiquilines hacia nosotros. Significativas también porque eran fuertes, pero de última era una demanda de “hagan algo conmigo”. El tipo no lo podía expresar, era un colectivo de chiquilines y chiquilinas, chiquilinas siempre mucho menos. A veces venían de una forma re agresiva, desde prendernos fuego en la puerta, pero que en definitiva, todos los días, a las 6 de la tarde estaban en la puerta, entonces había una demanda de algo, de hacer algo...”*

En la última década en nuestro país se ha realizado diversos aportes teóricos desde la educación y pedagogía social alineados con la perspectiva que estamos proponiendo. Además de educadores sociales, otros profesionales vinculados a la educación social han escrito sobre la experiencia y la narración como dos conceptos que nos permite pensar las prácticas educativas. Desde una perspectiva destacamos algunas de ellas:

“Somos seres que contamos historias y que, en esas narraciones, construimos nuestra propia identidad. El concepto narrativa del yo supone que soy aquello por lo que justificadamente me tienen los demás, pero que también soy el tema de una historia que es la mía propia. Ser tema de la narración es ser responsable de las acciones y experiencias que componen mi vida. Es estar abierto a dar cuenta de lo que uno ha hecho, de lo que le sucedió o de lo que uno presenció”. (Rebellato, 2003. Pág.47)

“...el desarrollo de procesos de crecimiento y de adquisición de conocimientos requiere de momentos de síntesis personal por parte del educando. Sin esa instancia de síntesis, de auto-reconocimiento, el proceso educativo no llega a plasmarse adecuadamente. Es por eso que las intervenciones individuales de un educador con un educando tienen una importancia central. Esas intervenciones permiten trabajar más detenidamente sobre los procesos de síntesis y reflexiones personales, abordando, a su vez, temáticas que difícilmente puedan trabajarse en el marco grupal” (Martinis, 2003. Pág.132)

“El conocimiento no existe si no hay reflexión. El espíritu de búsqueda, de indagación es característico tanto del diálogo socrático, de los círculos de cultura de Freire como del carácter del trabajo en Makarenko y las técnicas de Freinet. Por supuesto que Figari también la aplica. El educando debe realizar el proceso pero nuevamente se marca la presencia y necesidad de guía para la reflexión. El papel del educador, del docente, del maestro no está para nada despreciado en ninguna de las propuestas, muy por el contrario cumple una tarea clave: sin su conducción las posibilidades de problematización de la realidad y de reflexión son muy limitadas.” (Píriz, 2003. Pág.157)

“La experiencia es el lugar donde los tiempos del sujeto se conectan, y desde allí irán surgiendo las narraciones que dan sentido a lo que el adolescente hace, y es, pero también a lo que proyecta ser. Como educadores sociales estamos conminados a ser competentes en la tarea de convocar a los adolescentes a plasmar las narraciones que les brindan sentidos provisionales y los ayudan a construir su identidad.” (Lahore, Pastore, Pereyra, 2009. Pág.129)

Como adecuadamente expresan,

“...las adolescencias son prolíferas para la construcción de sentidos, y lo realizarán, estemos o no para acompañarles. Para sus narraciones se servirán de los instrumentos, símbolos o medios que tengan a su alcance, ya sean éstos, pocos o muchos, diversos u homogéneos, simples o complejos, humanos o deshumanizantes, propios o ajenos.” (Lahore, Pastore, Pereyra, 2009. Pág.129)

Este concepto da cuenta de la volatilidad de los procesos subjetivos, acontecen sin esperar a los educadores, la ausencia de un educador no comporta ninguna detención. Pero si nos situamos en los dispositivos tutelares, la inacción del educador implica que las inercias culturales de la institución van a estar operando en una perspectiva negativa para los procesos de inclusión. En esta perspectiva resulta pertinente destacar dos hallazgos respecto de la metodología de la educación social en los dispositivos tutelares:

Requiere enlazar las estrategias de interrumpir las dinámicas y ritmos de vulneración con la posibilidad de admitir en el error, en la falla una oportunidad para volver a intentarlo, ello está fuertemente articulado con las situaciones de vulneración de derechos que experimentan los adolescentes.

Si la construcción de sentido se produce estemos o no para acompañarles ¿para que el educador? ¿Qué rol tiene el educador en la construcción narrativa de los adolescentes? Para ensayar una respuesta acudimos a algunas de las referencias de los autores locales citados, por un lado la noción de responsabilidad que propone Rebelatto, ya que *ser tema de narración es ser responsable de las acciones*. Remite a estar implicado, conectado con el propio devenir. En segundo término las referencias de Martinis y de Píriz dan cuenta de una presencia que guía la reflexión que facilita instancias de síntesis para el autoconocimiento del sujeto. Por último los colegas Lahore, Pastore y Pereyra en estrecha conexión con los planteos de la tesis, reconocen la experiencia como lugar simbólico de construcción narrativa para la significación de su situación actual y fundamentalmente de su proyección de futuro.

Dado el estado de situación de los dispositivos tutelares, la vigencia de las constates históricas del modelo tutelar, y los efectos que tiene en los adolescentes, resulta ineludible realizar una propuesta pedagógica que modifique la inercia asistencial - represiva. Aportamos a un análisis crítico que da cuenta de las situaciones de vida

profundamente injustas en que viven los adolescentes institucionalizados, pero sin renunciar a *“la lógica de la esperanza y la posibilidad”*. (Giroux, 1998)

Entendemos que un proceso educativo con adolescentes en los dispositivos tutelares requiere de dos movimientos simultáneos: a) una apuesta por la ***experiencia narrativa*** donde se hilvanen historias personales, familiares y sociales que lo inscriban en una trama social para afrontar el porvenir; y b) una ***propuesta educativa planificada***, con contenidos explícitos que promueva que el adolescente se apropie del patrimonio cultural que le pertenece por derecho.

IX. BIBLIOGRAFÍA

- ADESU (Asociación de Educadores Sociales del Uruguay) (2009). Funciones y competencias de los educadores sociales en Uruguay. Montevideo.
- ADESU, Directiva (2009). La educación social y sus trayectos posibles: el camino recorrido y las perspectivas, una mirada desde ADESU. En AA.VV. *Educación social como acto político y ejercicio profesional*, (pp. 9-16) Montevideo: ADESU – MEC.
- AGAMBEN, Giorgio (2003a) Homo Sacer: El poder soberano y la nuda vida. Valencia: Pre-Textos.
- ÁLVAREZ, Graziella (2003). Proyecto educativo. En AA.VV. *Una educación social para el Uruguay*, (pp.162-180). Montevideo: CENFORES.
- ALZAMORA, Sonia y Liliana CAMPAGNO (2006). Entrevista a la Dra. Denise JODELET. En *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. IV N° 4* (pp.157-175). La Pampa.
- ARAYA, Sandra. 2002. Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Costa Rica: FLACSO.
- ARENDT, Hannah (1998). La Condición Humana. Barcelona; Paidós.
- ASEDES (Asociación Estatal de Educadores Sociales) (2007). Catálogo de Funciones y Competencias del Educador social. España.
- BARRIOS, Luis, Susana IGLESIAS y Elena Villagra (s/d) Apuntes para una historia de la niñez “abandonada delincuente” en Uruguay.
http://iin.oea.org/cd_resp_penal/documentos/0015956.pdf
- BARRAN, José Pedro (1998). Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2, El disciplinamiento (1860-1920). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BAUMAN, Zigmunt (2009). La educación en tiempos de incertidumbre. Barcelona: Gedisa.
- BAUMAN, Zygmunt (2003). Modernidad Liquididad. Buenos Aires: FCE.
- BAUMAN, Zygmunt (2008). Los retos de la educación en la modernidad liquidan. Barcelona: Gedisa.
- BEHARES, Luis (2008). Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber. Montevideo: Psicolibros..
- BELTRÁN, Washington (1910). Cuestiones Sociológicas: lucha contra la criminalidad infantil. Montevideo: Talleres Barreiro y Ramos.
- BENJAMÍN, Walter (1989). Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BRALICH, Jorge (s/d) Breve historia de la educación uruguaya. Montevideo: UDELAR.
<http://www.rau.edu.uy/uruguay/cultura/histoweb.htm> (visto 02/02/2014)
- BRALICH, Jorge (2010) Del padre astete a las computadoras. En *Almanaque del BSE del año*

- 2010, (pp.139-147). Montevideo: BSE.
- BOBBIO, Norberto (1996). El Futuro de la democracia. México: FCE.
- BUCK-MORSS, Susan (2005). Walter Benjamín escritor revolucionario. Buenos Aires: Interzona,.
- BUSTELO, Eduardo. 2005. Infancia en indefensión. En *Revista Salud Colectiva, Vol.1 n° 3*, (pp.253-284). S/D.
- CASTRO, Oscar, María del Mar GONZÁLEZ, Gabriel NAYA y Ana ZABALA (2003). Las Brujas. En AA.VV. *Una educación social para el Uruguay*, (pp.121-134). Montevideo: CENFORES.
- CHITCHLEY, Simón (2005) Introducción a Levinas. En *Difícil libertad*, Emmanuel Levinas. Buenos Aires: Lilmod.
- CHRISTIE, Nils (1993) La Industria del Control del delito ¿la nueva forma de holocausto?. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Código de la Niñez y la Adolescencia, aprobado por el Parlamento Uruguayo como Ley N° 17.823, del 7 de setiembre de 2004.
- Código del Niño, aprobado por el Parlamento Uruguayo como Ley N°9.234 en el año 1934.
- Convención Internacional sobre los derechos del niño, aprobada por el Parlamento Uruguayo como Ley N° 16.137. Publicada D.O. 9 nov/990 - N° 23223.
- CUSSIANOVICH, Alejandro (2005). Participación ciudadana de la infancia desde el paradigma del protagonismo. En *Revista NATS números 13 y 14*. Perú: IFEJANT.
- DELEUZE, Gilles y Félix GUATTARI (2006). Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pretextos.
- DELEUZE, Gilles (2001). Spinoza: filosofía práctica. Barcelona: Tusquets Editores.
- DELLAPIAZZA, Ruben (2005). Algunas ideas acerca de la relación educativa con niños en situación de calle. En AA.VV. *Una Educación social para el Uruguay II*, (pp.13-28). Montevideo: CENFORES-AECI.
- DEWEY, Jhon (1958). Experiencia y educación. Losada. Buenos Aires.
- DOMÈNECH, Miquel y Francisco TIRADO (2005). Asociaciones heterogéneas y actantes: el giro post social de la teoría del actor-red. En *AIBR-Revista de Antropología Iberoamericana*, (pp. 2-26). Versión electrónica: www.aibr.org
- DONZELOT, Jacques (1998). La policía de las familias. Valencia: Pre-texto.
- DUSCHATZKY, Silvia (2001) "Todo lo sólido se desvanece en el aire", en: DUSCHATZKY, Silvia y Alejandra BIRGIN (compiladoras) 2001 *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, (pp.127-149). Buenos Aires: FLACSO-Manantial.
- DUSCHATZKY, Silvia (2003) ¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados? En *Infancias y adolescencias: teorías y experiencias en el borde*, (pp.45-52). Buenos Aires: Novedades Educativas.

- EROSA, Héctor (2001). La construcción punitiva del abandono. Montevideo: CENFORES.
- FERRAJOLI, Luigi (1999). Derechos y garantías la ley del más débil. Madrid: Editorial Trotta.
- FREIRE, Paulo (1970). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- FREIRE, Paulo (2004). Pedagogía de la autonomía. San Pablo: Paz e Terra.
- FRYD, Paola y Diego SILVA BALERIO (2005). Adolescentes sujetos de la educación social y vulnerabilidad: ensayo sobre la adjetivación de los sujetos de la educación. En AA.VV. *Adolescencia y educación social: un compromiso con los más jóvenes*, (pp.13-30). Montevideo: CENFORES-AECI.
- FRYD, Paola y Diego SILVA BALERIO (2010). Responsabilidad, pensamiento y acción: ejercer educación social en una sociedad fragmentada. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA MÉNDEZ, E. (1994). Derecho de la Infancia-Adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral. Santa Fe de Bogotá: Forum.
- GARCÍA MOLINA, José (2003). Dar (la) palabra: deseo, don y ética en la educación social. Barcelona: Gedisa.
- GARLAND, David (1999). Castigo y sociedad moderna: un estudio de la teoría social. México: Siglo XXI.
- GATTI, Gabriel (2008). El detenido-desaparecido: narrativas posibles para una catástrofe de la identidad. Montevideo: Trilce.
- GIROUX, Henry (1998). Los profesores como intelectuales. México: Siglo XXI.
- GLASER, Barney y Anselm STRAUSS (1967). The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.
- GOFFMAN, Erving (1972). Internados: ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOFFMAN, Erving (1993). Estigma, identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOMES DA COSTA, Antonio Carlos (1995). Pedagogía de la presencia. Buenos Aires: Losada.
- GREZZI, O., SCHURMAN, R., VILLAGRA, H., IGLESIAS, S. y BARRIOS, L. (1990). Informe del grupo de investigación de Uruguay. En UNICRI-ILANUD, *Infancia, adolescencia y control social en América Latina*. Buenos Aires: Depalma.
- HELLER, Agnes (2002). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Península.
- Institución Nacional de Derechos Humanos - INDDHH (2014). Monitoreo de establecimientos de privación de libertad. Montevideo. Informe presentado el 1 de abril de 2014. <http://inddhh.gub.uy/wp-content/uploads/2014/04/Compendio-de-recomendaciones-sobre-los-Centros-en-los-informes-MNP-marzo-2014.pdf>. Descargado 05/04/2014,
- JODELET, Denise. 2011. Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. En Revista *Espacios en Blanco - Serie indagaciones - N° 21 - Junio 2011* (133-154)
- LACLAU, Ernesto. 1993. Discurso. En Goodin Robert & Philip Pettit (Ed.). The Blackwell

- Companion to Contemporary Political Thought, The Australian National University, Philosophy Program. Traducción de Daniel G. Saur. Revisión de Nidia Buenfil.
- LAHORE, Hernán, Gonzalo LÓPEZ y Rudyard PEREYRA (2005). El adolescente omitido y el educador discrecional: aportes críticos para una reflexión educativo social acerca de la relación educativa en los Hogares. En AA.VV. *Adolescencia y educación social: un compromiso con los más jóvenes*, (pp.75-98). Montevideo: CENFORES-AECI.
- LAHORE, Hernán, Paola PASTORE y Rudyard PEREYRA. 2009. De viajes, experiencias y sentidos. En AA.VV. *Educación social: acto político y ejercicio profesional*, (119-132). Montevideo: ADESU-MEC.
- LARROSA, Jorge (2003). La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación. México: FCE.
- LATOUR, Bruno (2005). Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red. Buenos Aires: Manantial.
- LÓPEZ, Agustina y Javier PALUMMO (2013). Internados: las prácticas judiciales de institucionalización por protección de niños, niñas y adolescentes en la ciudad de Montevideo. Montevideo: Fundación Justicia y Derecho – UNICEF.
- LUZURIAGA, Lorenzo (1954). Pedagogía social y política. Buenos Aires: Losada.
- LUZURIAGA, Lorenzo (1957). La educación de nuestro tiempo. Buenos Aires: Losada.
- MARTINIS, Pablo (2003). Aportes para una metodología de la educación social en “medio abierto”. En AA.VV. *Una educación social para el Uruguay*, (pp.121-134). Montevideo: CENFORES.
- MARTINIS, Pablo (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En Martinis, Pablo y Redondo Patricia (comps.) *Igualdad y educación escrituras (entre dos orillas)*, (pp.13-31). Buenos Aires: Del estante editorial. Buenos Aires.
- MELICH, Joan Carles (2005). Antropología de la situación. En *Curso Experiencia y Alteridad Clase N° 2*. Buenos Aires: FLACSO.
- MERIEU, Philippe (2003). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.
- MONEREO, Carles (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. En *Revista Iberoamericana de Educación N° 52*. (pp.149-178).
- MORÁS, Luis Eduardo (1992). Los hijos del estado: fundación y crisis del modelo de protección-control de menores en Uruguay. Montevideo: SERPAJ.
- MOSCOVICI, Serge. 1979. El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.
- NÚÑEZ, Violeta (1990). Modelos de educación social en la época contemporánea. Barcelona: PPU.
- NÚÑEZ, Violeta (2003). El vínculo educativo. En TIZIO, Hebe. [coord.] *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, (pp.19-43). Barcelona: Gedisa.
- NÚÑEZ, Violeta (2005). Hacia una re-elaboración del sentido de la educación: una

- perspectiva desde la pedagogía social. En AA.VV. *Educación no formal: fundamentos para una política educativa*, (pp.43-56). Montevideo. MEC.
- NÚÑEZ, Violeta. 2005. Participación y Educación social. En *XVI Congreso Mundial de educación social*, (pp.113-124). Montevideo: AIEJI.
- NÚÑEZ, Violeta (2007). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina en abril de 2007.
- ORTEGA ESTEBAN, José (2005) "La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. En *Revista de Educación N° 338*. (pp. 167-175). Madrid.
- PASTORE, Paola (2005). Redes, pensando desde la educación social. En AA.VV. *Una Educación social para el Uruguay II*, (pp.77-95). Montevideo: CENFORES-AECL. Montevideo.
- PASTORE, Paola y Gabriela PÉREZ (2012) ¿Cómo enseñamos los educadores sociales?: Las prácticas de enseñanza en Educación Social y la `cuestión` didáctica. En *Revista Convocación N°8*, diciembre de 2012. (pp.33-44). Montevideo.
- PATERNAIN, Rafael (2012). La inseguridad en Uruguay: genealogía básica de un sentimiento. En, RICO, Álvaro y Rafael PATERNAIN (coordinadores), Uruguay: Inseguridad, delito y estado, (pp.15-39). Montevideo: CSIC-Trilce.
- PEDERNERA, Luis, Javier SALSAMENDI y Diego SILVA BALERIO (2004). Principios fundamentales, políticas sociales e institucionalidad en el Código de la Niñez y la Adolescencia. En URIARTE, Carlos (coordinador). *Aproximación Crítica al Código de la Niñez y la Adolescencia*, (pp.11-28) Montevideo: FCU – UNESCO.
- PEDROWICZ, Silvana (1999). Sobre calesitas y otras realidades... niñas, niños en situación de calle: (re)apropiación y (re)semantización del espacio público urbano. Documento de trabajo N° 18. Montevideo: UNICEF.
- PÍRIZ, Silvia (2003). La práctica educativo-social: algunos aportes para la reflexión en torno a sus métodos. En AA.VV. *Una educación social para el Uruguay*, (pp. 135-161). Montevideo: CENFORES.
- PLATT, Anthony (1997). Los salvadores del niño o la invención de la delincuencia. México: Siglo XXI.
- REBELLATO, José Luis (2003). Horizontes éticos en la práctica del educador social. En AA.VV. *Una educación social para el Uruguay*, (pp.41-74). Montevideo: CENFORES.
- RODRÍGUEZ NEBOT, Joaquín (2004). Clínica móvil: el socioanálisis de la red. Montevideo: Narciso-UDELAR-Psicolibros.
- RODRÍGUEZ, Dalton (2003). Lo cotidiano: punto de partida y retorno de la acción socio-educativa. En AA.VV. *Una educación social para el Uruguay*, (pp.85-96). Montevideo: CENFORES.
- ROLNIK, Suely (2003). El Ocaso de la Víctima: la creación se libra del rufián y se reencuentra con la resistencia. En *Revista Zehar, julio 2003*. Madrid.
- ROSE, Nikolas (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. En *Revista Argentina de Sociología Año 5 N°8*, (pp.111-150). Buenos Aires: CPS.

- ROSENCOF, Mauricio (2000). *Las cartas que no llegaron*. Montevideo: Alfaguara.
- ROVIRA, María Elena (2005). Propuestas andariegas en territorios de exclusión social con la brújula de los derechos. En AA.VV. *Una educación social para el Uruguay II*, (pp.97-125). Montevideo: CENFORES-AECI.
- SANCHEZ HERNANDEZ, Miriam y Marcela LÓPEZ FERNÁNDEZ (comp.) (2005). *Pigmalión en la escuela*. México: UNAM-Galatea.
- SEN, Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- SENNETT, Richard (2003). *El respeto, sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- SENNETT, Richard (2007). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- SENNETT, Richard (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- SILVA BALERIO, Diego, Jorge COHEN, Silvana PEDROWICZ (2003). Investigación sobre las infracciones juveniles y las sanciones judiciales aplicadas a adolescentes en Montevideo: DNI - UNICEF.
- SILVA BALERIO, Diego, Jorge COHEN, Francisco TERRA y Nicolás BRUNET (2008). *Límite al poder punitivo*. Montevideo: UNICEF.
- SILVA BALERIO, Diego (2008) *La experiencia del dolor y la prácticas educativa social*. En Revista de Novedades Educativas N° 213, (pp.56-68). Buenos Aires. Novedades Educativas.
- SILVA BALERIO, Diego (2009). Apuntes para pensar las metodologías en educación no formal. En AA.VV. *Educación no formal: aportes para elaborar propuestas de política educativa*, (141-152). Montevideo: MEC-UNESCO.
- SONEIRA, Abelardo Jorge. 2006. La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En VASILACHIS, Irene (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*, (pp. 153-174). Barcelona: Gedisa.
- STRAUSS, Alsem y Juliet CORBIN (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- TAVOLARA, María Cecilia (2005). Participación en el trabajo educativo social con adolescentes. En AA.VV. *Una educación social para el Uruguay II*, (pp.179-204). Montevideo: CENFORES-AECI.
- TIFFER, Carlos, Javier LLOBET y Frieder DÜNKEL, (2002). *Derecho Penal Juvenil*. San José de Costa Rica: ILANUD.
- TIZIO, Hebe (coord.) (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- TIZIO, Hebe (2006). Prólogo. En AICHHORN, August. *Juventud descarriada*, (9-22). Barcelona: Gedisa.
- VALLES, Miguel (2009). *Entrevista cualitativa. Cuadernos metodológicos del Centro de Investigaciones Sociológicas*. Madrid: CIS.

WACQUANT, Loïc (2000). Las cárceles de la miseria. Buenos Aires: Manantial.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl (1998) Criminología, aproximación desde un margen. Bogotá: Temis.

ANEXO 1: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Investigador: _____

Marco institucional: Maestría Psicología y Educación-Facultad de Psicología- UdelaR

Nombre del sujeto de la investigación: _____

A usted se le está invitando a participar en este estudio de investigación. Antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como consentimiento informado. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto.

Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme esta forma de consentimiento, de la cual se le entregará una copia firmada y fechada.

1.- El presente estudio de investigación tiene como objetivos profundizar el conocimiento acerca de las relaciones que se establecen entre las representaciones de los educadores sociales sobre de los niños y adolescentes segregados atendidos por los programas calle, internados y sanciones penales juveniles y las propuestas socio educativas que impulsan.

Asimismo se procura:

- a) Analizar las representaciones y concepciones de sujeto de los educadores sociales.
- b) Mapear los contenidos y las metodologías de las propuestas socio educativas gestionadas por los educadores sociales.
- c) Establecer relaciones entre las representaciones y las propuestas socio educativas
- d) Desarrollar un modelo de análisis de las prácticas socio educativas en este ámbito de la educación social.

2.- En caso de aceptar participar en el estudio se le realizarán algunas preguntas sobre su práctica educativa.

3.- Su decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria.

No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.

Si decide participar en el estudio puede retirarse en el momento que lo desee, -aun cuando el investigador no se lo solicite-, pudiendo informar o no, las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.

En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.

La información obtenida en este estudio, utilizada para la identificación de cada entrevistado, será mantenida en estricta confidencialidad por el investigador.

Usted también tiene acceso al Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la UdelaR en caso de que tenga dudas sobre sus derechos como participante del estudio a través de algunos de los integrantes que conforman dicho Comité.

Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede, si así lo desea, firmar la Carta de Consentimiento Informado que forma parte de este documento.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar

Firma del entrevistado

Firma del entrevistador

Montevideo, _____

ANEXO 2: Guion de entrevistas

GUIÓN DE LA ENTREVISTA

a) Contame sobre tu experiencia como educador social en (rellenar ámbito)

b) Contexto de producción de esa experiencia: lo institucional, los mandatos, lugar en el equipo de trabajo

En qué institución trabajas? Cuales son los objetivos? Y los objetivos educativos?

Cómo caracterizarías tu lugar en el equipo de trabajo?

c) Cómo describirías a los adolescentes con los que trabajabas en centro...

d) De ese relato elegir la experiencia educativa con adolescentes más significativa para tu trabajo. Interesa saber lo planificado y las acciones concretas... las dificultades, los aciertos, etc.

Porque es significativa esta experiencia?

A partir de esa experiencia concreta realizar todas las preguntas.

- Describir en detalle esa experiencia
- Desempeño del educador social, funciones que desarrollaste?
- Contenidos: qué te propusiste enseñar?
- Metodología: Cómo lo intentaste enseñar?

e) Contame una situación educativa, un caso, donde consideras que se hizo un buen trabajo y se tuvo éxito, se lograron los objetivos, se dio un proceso de aprendizaje

En qué situación imaginas que va a estar ese adolescente en 5 años

f) Contame una situación educativa, caso donde consideras que se fracasó...

En qué situación imaginas que va a estar ese adolescente en 5 años

g. Cierre de entrevista

Hay alguna cosa que quieras agregar

Cómo te sentiste?