



EDUCACIÓN SOCIAL

encuentros y análisis desde la experiencia

octubre 2017

**EDUCACIÓN SOCIAL:
ENCUENTROS Y ANÁLISIS DESDE LA
EXPERIENCIA**

ADESU / AEES
Montevideo
Octubre 2017
Edición Electrónica

Formato y Edición: ADESU
Imagen de tapa: Fiorella Turri

PALABRAS INICIALES

El libro que se despliega a continuación recoge algunas de las ponencias presentadas en el marco de los Encuentros de estudiantes y egresados-as de Educación Social, que fueron co-organizados por parte de la Asociación de Educadores-as Sociales del Uruguay (ADESU) y la Asociación de estudiantes de Educación Social (AEES) en 2015 y 2016.

Los mismos fueron, ante todo, encuentros, momentos de intercambio de ideas, análisis y producción sumamente interesantes; generados a partir de ponencias, talleres y mesas temáticas.

A inicios de 2017 nos propusimos sistematizar los diferentes aportes surgidos. Comenzamos así un proceso en el que invitamos a los diversos exponentes a profundizar el esfuerzo para lograr, entre todos-as, un material que dejara registrado parte de lo ocurrido. De aquí surge este libro, que sin duda es sumamente importante para la Educación Social a nivel nacional, ya que constituye un aporte más al acumulado de la producción discursiva y analítica del campo.

Este es un libro de Pedagogía Social, escrito por Educadores-as Sociales y Estudiantes de Educación Social. En él se intenta analizar las prácticas que día a día nos constituyen. Es a su vez un libro profesionalizante, porque a partir de las reflexiones que aparecen se contribuye a la elaboración de discursos propios, arraigados en el ámbito nacional y en relación a los desafíos que cotidianamente nos presentan nuestras experiencias.

Los análisis y opiniones que se reúnen pertenecen a los-as autores-as. Esta publicación pretende facilitar la difusión, mas sus contenidos no responden necesariamente a las posturas de los colectivos. El orden en el que aparecen los artículos responden a un criterio alfabético según el apellido de los-as autores-as.

Comisión Directiva ADESU

Natalia Michelena, Matías Meerovich, Muriel Presno, Silvia Paglietta, Romina Celentano

Comisión para la publicación

Tania Zina, Lucía Sobera, Carolina Buela, Valentina Moreira, Elisa Campaña

EDUCACIÓN SOCIAL: ENCUENTROS Y ANÁLISIS DESDE LA EXPERIENCIA

ÍNDICE

“Pensar sujeto(s) en grupalidad: un accionar de lo educativo social”. Acerenza, Mateo Ruiz, Laura	P.5
“Enseñar un vínculo con lo social”. Alí, Mariana Silva, Diego Vulcano, Sergio	P.14
“Educación Social con Personas Sordas: Una Experiencia de Trabajo”. Amarillo, Tatiana Vulcano, Sergio	P.21
“Encuentro Nacional de educadores/as sociales y estudiantes de educación social. 25 años de creación y construcción – Octubre 2015” Camors, Jorge	P.27
Taller “Prácticas de formación política en la escuela” Capdevila, Ana Paula Gil, Damián	P.37
“Otro SOCAT, ¿es posible?”. Colman, Juan Duarte, Sabrina Nauar, Cecilia	P.48
“Análisis del trabajo Educativo Social con familias. Entrecruzamiento del trabajo de tres dispositivos”. Colman, Juan Meerovich, Matías Ramírez, Esteban	P.57
“Desde la práctica pre- profesional hacia el ejercicio profesional: tensiones, desafíos y certezas” Estevez, Fernando	P.69
“Autonomía en construcción: abordajes con adolescentes institucionalizados”. González, Lucía	P.81
“Las nenas con las nenas. Los nenes con los nenes. El rol de los/as educadores sociales en centros de privación de libertad para adolescentes desde la perspectiva de género”. Martínez Florencia	P.93
“Educador Social: entre la profesión y la contingencia” Morales, Marcelo	P.105
“Desafíos Educativos Sociales: adolescentes, jóvenes, familias y adultos en la era tecnológica” Muñoz, Ana Laura	
“La hidra y el derecho a la educación de los adolescentes”. Pereyra, Rudyard Silva, Diego	P.123

**PENSAR SUJETO(S) EN GRUPALIDAD:
UN ACCIONAR DE LO EDUCATIVO SOCIAL**

Laura Ruiz
Mateo Acerenza.

PALABRAS CLAVE: Sujetos de la educación, aprendizajes, grupalidad.

ACERCAMIENTO A LA CONSTRUCCIÓN DE SUJETO...

Cuando hablamos de “*sujetos*” nos referimos a una construcción del sujeto condicionado por su historia pero no determinado, con capacidad de hacerse de la cultura y afiliarse a distintas redes para circular por la sociedad de su época. Desde una “mirada compleja” procuramos generar algunos aportes para la reflexión de las experiencias que le toca transitar a cada sujeto que recorre procesos que (pretendemos) resulten educativos; entendiendo que para que se genere una relación educativa debe haber un acuerdo educativo de por lo menos dos sujetos de la educación.

Proponemos pensar a su vez la vida cotidiana de los sujetos en las instituciones también desde la complejidad, donde los eventos, situaciones y hechos que suceden son multicausales. Siguiendo con esta línea consideramos que en ese encuentro, cada sujeto, es modificado y modificante de la realidad, sea en forma implícita o explícita; y esto sucede de formas múltiples y diversas.

SUJETOS Y APRENDIZAJES EN SITUACIÓN...

Adherimos a la concepción de sujeto de Pichon Riviere (1977) quien concibe al sujeto en una continua construcción de sí mismo, que tiene como pieza fundamental de esa construcción la necesidad que surge en la relación con el medio; desde esta relación se desprenden diferentes formas de aprendizajes. A su vez Ana Pampliega de Quiroga (1991) vincula al sujeto pichoniano con el aprendizaje, configurándose en una actividad transformadora, en una relación dialécticamente modificante con el mundo, relación que tiene su motor en la necesidad.

Vinculamos esta idea con la noción de sujeto en situación. Según Mèlich (2009) experimentamos al mundo en situaciones, es necesario tener presente que las mismas no

se dan en abstracto, sino que cada sujeto está en una situación particular. Esto nos invita a pensar que la existencia de cada sujeto conlleva la presencia de otras situaciones. El mundo es devenir, por lo cual las situaciones que van encontrando al sujeto (antes mismo que éste las detecte) son continuas y cambiantes; y la relación con las mismas dependerá de las experiencias de aprendizajes de cada uno.

Ahora bien, pensar la tarea educativa en el marco del encuentro, entre sujetos, que aprenden, que modifican y se modifican, en situaciones; podría hacernos pensar que las relaciones educativas se constituyen en la alteridad, lo cual define Larrosa (2009) como “*eso radicalmente otro*”. Y por su parte ese encuentro de sujetos de la educación debe poder devenir en *experiencia*¹, teniendo presente el principio de alteridad que nos propone Larrosa para la experiencia:

... de lo que se trata hasta aquí es de la alteridad como experiencia, porque la experiencia es siempre una relación en la que algo otro nos pasa, en la que algo otro nos altera. Y también de la experiencia como alteridad, porque la irrupción de la alteridad es siempre lo que hace que la experiencia sea experiencia, es decir, que nos lleve más allá de lo que ya sabemos, de lo que ya queremos, de lo que ya hacemos o de lo que ya decimos. (Larrosa, 2009, p.191)

Tomando las premisas anteriores propondremos una mirada de lo educativo social, para generar experiencias de alteridad enmarcadas en procesos de grupalidad que integren en su marco metodológico a las técnicas de trabajo con grupos como motor de encuentros, filiación y aprendizajes.

EL GRUPO COMO SOSTÉN DE APRENDIZAJES

La preocupación por reflexionar sobre los procesos que transitan los grupos y los sujetos en clave de grupalidad, deviene por advertir que éstos pueden ser facilitadores u obstaculizadores de los procesos de enseñanza y aprendizajes. Existe una gran amplitud de enfoques y teorías para pensar a los grupos, la grupalidad, lo grupal; en su mayoría aportada por la psicología de grupos y la psicología social. En esta instancia nos

¹ Para ampliar el sentido de experiencia a la cual nos referimos recomendamos leer a DEWEY, J (1949) “El Arte como Experiencia”. Fondo de cultura económica. México D.F.

inclinaremos por el enfoque de la Psicología Social de Pichón Rivière e incluiremos contribuciones sobre el proceso personal, en el marco de lo grupal, de William Shutz.

Desde nuestra experiencia consideramos que para desarrollar procesos educativos sostenidos en la grupalidad, es importante adquirir herramientas metodológicas de abordaje desde las técnicas lúdicas y la expresión, por su impacto en la subjetividad de los participantes y su incidencia en las dinámicas grupales.

APORTES PARA ACERCARNOS A LA NOCIÓN DE GRUPO.

Pichón Rivière (1977, p.209) aporta varias pistas para pensar lo grupal; por un lado se ha de enmarcar dentro de un espacio y tiempo compartidos donde las personas participantes se vinculan desde la mutua representación interna, o sea, desde los esquemas de relacionamiento interno que tiene la persona sobre sí mismo y sobre el grupo. Podemos advertir que los sujetos se vinculan desde una matriz de relacionamiento que viene siendo construida por la vivencia en los diferentes grupos que han sido parte, transponiéndose esa historia vincular a los grupos que integra.

El proceso grupal pensado desde la Psicología Social Pichoniana, es un proceso en continuo movimiento, donde permanente se van actualizando

... los fenómenos de interacción, los procesos de adjudicación y asunción de roles, las formas de la comunicación; los vínculos entre los integrantes, los modelos internos que orientan la acción y los objetivos y la tarea prescripta de grupo. (Pichón Rivière, 1985, p.210).

Las actividades lúdicas y/o expresivas, pueden contribuir al continuo movimiento dentro del grupo, ya que aportan elementos para que los sujetos construyan experiencias que enriquezcan sus herramientas para la vida en grupo, amplificando el conocimiento de sí mismos y de los demás, favoreciendo así la comunicación y los aprendizajes para desarrollarse en sociedad.

DINÁMICA DE LOS GRUPOS: EL LUGAR DE INCIDENCIA

Desde otra perspectiva sobre los grupos, tomaremos de López Yarto en su libro *“Dinamica de Grupos cincuenta años Después”*, algunas consideraciones sobre la dinámica grupal de Kurt Lewin² y sobre las necesidades básicas de Shutz, ya que consideramos que pueden brindarnos más elementos para la lectura de lo grupal.

Según Lewin en López Yarto (1997) el grupo y su ambiente constituyen un campo dinámico, en el cual si se modifica un elemento se modifica todo; los mismos son: sujetos, subgrupos, canales de comunicación y sus barreras. El funcionamiento de los grupos depende de la interdependencia entre sus miembros y de los distintos momentos que atraviesan los grupos. En esto consiste la dinámica de los grupos, en poder tener una mirada del todo y no de las partes únicamente. En este sentido es que el autor plantea que “la dinámica es el diario acontecer de un grupo, entendiéndolo como un organismo que está entrecruzado por fuerzas externas y fuerzas internas” (López Yarto, 1997, p.3).

Desde las escuelas norteamericanas de psicología de grupos de corte pragmatistas posteriores a Lewin, se señalan tres fuerzas que operan en los grupos según López Yarto: la interpersonal que se produce en la relación entre los individuos que participan en un grupo, la intrapersonal relacionada a las necesidades que se despliegan individualmente en la dinámica grupal o en el proceso grupal; y la fuerza grupal que se produce por la interacción de la totalidad del grupo y donde se ponen en juego y se reproducen las formas de relacionamientos de los grupos primarios a los que hemos pertenecido. Creemos conveniente complementar esta perspectiva con los aportes de William C. Shutz³, quien describe el proceso personal que experimenta el sujeto en el marco de un grupo.

² Kurt Lewin perteneció a la escuela de Psicología de Berlín. A raíz de la segunda guerra mundial emigró a los Estados Unidos, donde formuló su teoría acerca de los grupos. Tomó principios de la Gestalt para poder analizar la dinámica de los grupos.

³ William Shutz, norteamericano que pertenece a la escuela de psicología de grupos: donde se caracterizan por concebir al grupo como un objeto de estudio concreto que puede ser objeto de tipificaciones. En 1958: escribe su libro "Fundamental Interpersonal Relations Orientation".

Shutz considera que una vez que el sujeto se inicia en un grupo y comienza la vida grupal, en la interrelación con el otro se van activando diferentes comportamientos que representan la historia de grupo que hemos tenido, despertándose en el sujeto diferentes necesidades.

Primariamente plantea que la necesidad es un concepto dinámico que provoca un movimiento, una búsqueda de su satisfacción. Las necesidades personales que se movilizan en un grupo contribuyen también como forma de retroalimentación a la constitución de la identidad individual; considerando a su vez que esa identidad es móvil ya que se construye y se reconstruye.

Estas necesidades se consideran como puntos articuladores de la dinámica de grupos que pautan el proceso grupal, en función de su satisfacción se producen momentos de crecimiento grupal y en función de su insatisfacción pueden operar como obstáculos de la misma. Este autor considera que hay tres necesidades que siguen cierto proceso, o sea cierto ordenamiento, pero estas a su vez se pueden ir resignificando en cada momento grupal. Las necesidades personales no se pueden ver si no es en la relación con el otro, en relación a lo interpersonal. Estas necesidades nunca se satisfacen del todo y se van resignificando continuamente en el grupo, ganando profundidad y resignificándose cada vez en sentido espiralado.

- *Necesidad de Inclusión*: "Es la necesidad de pertenencia al grupo. Es la necesidad de ser incluido en él" (Lopez Yarto, 1997, p.90). Es la necesidad de sentirse "uno más", esto puede ser vivido conflictivamente de acuerdo a como se den los procesos interpersonales. La afiliación y la pertenencia en términos pichonianos nos pueden dar pistas sobre esta necesidad.
- *Necesidad de Poder o Control*: se empieza a plantear en el sujeto que su compromiso grupal, que lo identifica e iguala a los demás, debe verse complementado con el reconocimiento de sus capacidades. Hay un reconocimiento del poder personal, de las capacidades o habilidades individuales por parte del grupo. En este momento también se da a nivel grupal la adjudicación o distribución de roles, porque se da un reconocimiento de las capacidades de los individuos.

En el marco de la grupalidad cada sujeto puede descubrir capacidades que reafirman su identidad, pero al no identificarlas se puede producir un sentimiento de impotencia que

puede desencadenar situaciones extremas: control extremo, ejercicio de autoritarismo o refugiarse en el anonimato generando una dependencia excesiva al grupo.

- *Necesidad de Afecto*: una vez que el sujeto se siente incluido, reconocido por sus capacidades, se presenta la necesidad de ser querido por lo que hace. Puede ser que las capacidades sean reconocidas, pero que igualmente el grupo no logre transferir el afecto que el sujeto necesita.

La misma se percibe por la sensación de generar intimidad, aquí se ponen en relevancia las relaciones interpersonales entre dos, entre tres, las relaciones sub grupales. Se busca el encuentro con otros, se presenta la necesidad de acercarse a lo demás, de estar próximo; de expresar sentimientos; deseando que los otros expresen sentimientos afectuosos o amistosos hacia sí. Se pueden presentar conductas diversas: podemos encontrar personas que mantengan una distancia, no reconociendo tal necesidad y que mantienen la relación desde una superficialidad; o por otro lado la conducta del intimista que necesita constantemente sentir cercanía y afecto.

SUJETO(S) EN GRUPALIDAD

Concebir a los sujetos en grupalidad implica pensarlos realizando un crecimiento personal que necesita a unos otros, donde la situación y el proceso de uno se convierten necesariamente en algo colectivo, haciendo de la misma una construcción en conjunto. La grupalidad pone a los sujetos en lugares donde necesariamente se darán aprendizajes, teniendo en cuenta que las diferentes experiencias que vivan serán significativas para su desarrollo.

Los conflictos, las tensiones, los obstáculos, son aspectos cotidianos que se dan en la vida en grupo, y los sujetos, en ese marco deberán elaborar herramientas de lo social y de lo interpersonal para poder seguir creciendo en la vida grupal y sortear los desafíos que se van planteando. Deberán dejar de lado las intenciones de orden de lo individual para poder manifestarse en grupo.

Para ello es necesario que el sujeto pueda vivir la experiencia de lo grupal, pudiendo sentirse incluido, reconocido y en confianza con los demás integrantes. De modo que pueda abrirse a vivir esa experiencia afirmando que en la vida en grupo, se dan

aprendizajes que posibilitan al sujeto un tránsito por diferentes espacios de lo social amplio con otro bagaje y otras significaciones.

Transitar por experiencias grupales enriquecedoras potencia el conocimiento de los sujetos desde nuevas perspectivas, asumiendo un lugar, un rol (implícito o explícito), a conectarse con el otro; así como también circular por diferentes etapas personales en dicha vivencia, siendo este un proceso personal dinámico y en constante movimiento.

Tener en cuenta que las personas por naturaleza somos seres sociales implica pensar que traemos algo innato para poder aprender. El ejercicio estará en transitar de manera consciente las vivencias grupales, para poder desplegar las habilidades que trae el sujeto para estar en grupo, así como la posibilidad de resignificarlas en sus diferentes tránsitos para ser sujetos en grupalidad

UN ACCIONAR DE LO EDUCATIVO SOCIAL

Pensar lo educativo social en ámbitos de grupalidad brinda posibilidades de inclusión, teniendo en cuenta que la educación social crea espacios y “genera oportunidades educativas que tienden a la sociabilidad inclusiva del sujeto, partiendo y respetando la diversidad de las expresiones culturales.” (Miranda; Rodríguez, 2000) El sujeto al ser parte de un grupo logra encontrarse con otros, con los cuales podrá identificarse y/o diferenciarse, intercambiar ideas, creencias, para así crecer y aprender acompañado.

Consideramos que los aportes teóricos que hemos seleccionado pueden colaborar a ampliar la mirada sobre la grupalidad, y en consecuencia a la tarea educativa. Los aportes de Rivière pueden llevar a ver otras aristas del proceso grupal, atendiendo a cómo el mundo interno de cada sujeto (su racionalidad, su afectividad), se expresa en los vínculos que se van tejiendo y pueden hacer de lo grupal sostén del aprendizaje. Las contribuciones de Shutz, colaboran a hilar más fino en el proceso personal del sujeto, permitiendo contribuir a que las necesidades intrapersonales puedan ser satisfechas, proponiendo técnicas lúdicas u actividades expresivas que ayuden a facilitar dichos movimientos.

Esta mirada sobre lo grupal compaginada, tiene como intención aportar más elementos a la hora de pensar la práctica educativa con grupos, para leer los procesos personales en

el marco de una grupalidad; lo cual a nuestro entender contribuye a las finalidades de la educación.

Una experiencia en grupo que humaniza⁴ y amplifica las posibilidades del sujeto aporta a la socialización de los mismos; entendiendo a la misma como “el proceso que permite a los individuos integrarse en la sociedad, asimilando las normas valores y actitudes necesarios para convivir, sin excesivos conflictos, en su grupo social” (Petrus; 1997, p.21). Las experiencias de los sujetos al transitar por la vida grupal le aportarán la posibilidad de error - ensayo- acierto (desde una experiencia micro como es la vida de grupo, a lo macro pensando en la vida en sociedad).

Al pasar por diferentes vivencias grupales el sujeto estará más fortalecido y habrá adquirido diferentes habilidades sociales que le permitirán seguir transitando por la vida social. Esto habilita al mismo a desplegar todas sus habilidades y adquirir otras para ir al encuentro con lo otro como ser: lo cultural, las emociones, sentimientos, así como la tarea específica, entendiendo tarea como parte de la vida grupal que hace que el mismo exista. Generar procesos de aprendizajes sostenidos en grupalidad genera un campo de oportunidades para “filiar” al sujeto, es decir en términos de Núñez “otorgar un nuevo estatus, abrir un nuevo lugar” (Núñez, 1999, p.43).

Las acciones educativas tienen su limitación en su propia esencia: el trabajar con sujetos, con otros, en relación; implica que por más cálculos, planificación, objetivos, indicadores y métodos a diseñar existe un plus no planificable, no estimable, lo que desborda... y son precisamente esos efectos que trascienden el tiempo y el espacio, pero que germinan en lugares inusitados, que calan en decisiones no programadas, y que sin duda alimentan los sueños y proyectos más insospechados; eso es lo que Antelo (2005) ha denominado y nosotros nos afiliamos como lo “*incalculable de educar*”.

A modo de cierre nos parece relevante remarcar la potencia de construir acciones educativas que integren al dispositivo grupal como accionar de lo educativo social. Aspecto que se deberá fortalecer para entender las vivencias que el sujeto transita en grupalidad, de modo que dicho tránsito devenga en una experiencia de alteridad significativa que permita filiación y evolución de las capacidades personales para la vida y circulación en sociedad.

⁴ Para ampliar el concepto de humanización ver Merieau, F. (1998) “Frankenstein Educador”. Ed. Laertes. Barcelona. (2003).

BIBLIOGRAFÍA

Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar en “Educar: ese acto político”. Ed. Del Estante. Buenos Aires.

Dewey, J (1949) El Arte como Experiencia. Fondo de cultura económica. México D.F.

Larrosa, J. Skilar, C (2009). Experiencia y Alteridad en Educación. Ed. Homosapiens. Buenos Aires.

Larrosa, J. (1995): Tecnologías del Yo en la educación en “Escuela, poder y subjetivación”. Ed. De la Piqueta. Madrid, España.

Lopez Yarto, E, (1997) Dinámica de grupos cincuenta años después. Bilbao, España, Editorial Desclée de Brouwer.

Mèlich, J (2009). Antropología de la situación en “Experiencia y alteridad en Educación”. Ed. Homo Sapiens. Argentina.

Merieu, P. (1998): Frankenstein Educador. Ed. Laertes, Barcelona.

Miranda, F; Rodríguez, D, (2000) “Marco Teórico y áreas de contenidos en Educación Social: armando el cubo mágico” en “4º Encuentro de educadores sociales”. Uruguay

Molina, J (2003). Dar la palabra: deseo, don y ética en Educación Social. Ed. Gedisa. España.

Pampliega, A (1991) Matrices de aprendizaje. Nueva Visión. Buenos Aires., 1994

Petrus, A. (1997). Pedagogía social. Editorial Ariel. Barcelona.

Pichón Rivière, E. (1977) El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires, Argentina, Ediciones Nueva Visión. 1985.

ENSEÑAR UN VÍNCULO CON LO SOCIAL
CUATRO FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL CON ADOLESCENTES EN
PROCESO DE AUTONOMÍA

Mariana Alí
Diego Silva Balerio
Sergio Vulcano

Nuestra práctica educativa desarrollada en el Proyecto de Autonomía Anticipada de la asociación civil La Barca se sostiene en dos interrogantes con respuestas heterogéneas y abiertas: ¿Qué enseñamos? y ¿Qué aprenden los adolescentes que transitan por el programa? Se trata de preguntas persistentes, tozudas, que interpelan la forma de actuación y que permite recrear respuestas, muchas veces provisionales, sobre la actuación profesional y el posicionamiento ético ante los adolescentes.

Estas prácticas emergen en el contexto de un sistema de protección que privilegia el *encierro protector* (Silva Balerio, 2016) como respuesta típica a la desprotección en la infancia de la adolescencia, requieren de revisión y creación de escenarios para potenciar una matriz de transmisión y promoción que limite la discrecionalidad de los profesionales y las instituciones. La interrogante acerca de los límites de las acciones socioeducativas, requiere de procesos de reflexión, análisis y debate en colectivo, donde el equipo de trabajo opera como espacio de asociación que sostiene e interpela críticamente la *praxis educativa* (Freire, 1970) que se sostiene disciplinariamente en una pedagogía social que analiza y propone alternativas educativas.

En este sentido, acudimos al concepto de *función* de la educación social como una responsabilidad pública con los adolescentes y su vínculo con la cultura, para activar procesos que impulsen el desarrollo personal, la integración social y la adquisición de conocimientos. La posición que sostenemos no está exenta de contradicciones, ya que el acompañamiento educativo de adolescentes que egresan de hogares del sistema de protección resulta una tarea artesanal que pretende ligar a sujetos concretos -con experiencias y trayectorias singulares de vulneración de derechos- con las exigencias generales de las instituciones. Presentaremos los principales nudos y tensiones a los que nuestra tarea se enfrenta cotidianamente, e intentaremos sistematizar algunos aspectos de las apuestas metodológicas implementadas.

Al proyecto llegan adolescentes de ambos sexos entre los 17 y 20 años, que han estado varios años institucionalizados y cuentan con escasos soportes familiares que garanticen la moratoria juvenil. Con fines didácticos hemos agrupado a los adolescentes en tres situaciones típicas:

- 1) Los adolescentes que, a *prima facie*, no cuentan con referencia adulta que asuma responsabilidades de sostén afectivo y material para impulsar los proyectos personales de participación social;
- 2) Las adolescentes que tienen hijos menores de cuatro años, que registran una trayectoria de institucionalización dentro del sistema de protección del INAU;
- 3) Los adolescentes que conviven con un referente afectivo familiar, consanguíneo o fraterno, que puede asumir responsabilidades de sostén y promoción con apoyo institucional.

Delimitamos estrategias de trabajo socioeducativo en un extremo del sistema de protección, la promoción del egreso institucional donde confluyen diferentes apoyaturas al adolescente para tramitar su transición a la vida adulta. En este ámbito particular es indispensable pensar y contribuir a la demarcación de la función del educador social a partir de poner en acción el concepto de función como espacio de ejercicio de una responsabilidad pública, avanzando sobre las conceptualizaciones de Moyano (2012), García Molina (2003) y Sáez (2005 y 2006).

En primer término significa avanzar en la generación de condiciones para que los adolescentes desarrollen sus capacidades y concreten sus proyectos. Aquí el educador social aparece como profesional que apoya, impulsa, acompaña, enseña, media y confronta con el adolescente para construir espacios y condiciones de *desarrollo personal y adquisición de conocimientos*. (Luzuriaga, 1954)

A continuación se presentan cuatro funciones ejercidas desde la educación social en un dispositivo institucional que tramita el proceso que realizan los adolescentes que egresan de un internado para afrontar el desafío de la independencia y la inclusión social, educativa y laboral:

1) DECONSTRUCCIÓN DE LA DEPENDENCIA E INSTALACIÓN DE LO EDUCATIVO

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 simultáneas, la *vigilancia externa* y la *culpabilización interna*. Así se montan dispositivos institucionales para responder a estas situaciones de “marginación social”, donde se procura controlar para modelar el comportamiento, e introyectar la culpa por la situación 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.

Muchos de los jóvenes que pasan por un periodo de internación incorporan ciertos aprendizajes propios de las instituciones totales (Goffman, 2001) que por ser tal, suministran todo ya resuelto a las personas que ahí viven, dejando escaso espacio para la tramitación por parte del joven de toma de decisiones, adquisición de tareas cotidianas y gestión del día a día. Es un reto para el educador que trabaja en un dispositivo de egreso, revertir estos aprendizajes para reducir la dependencia institucional.

2) ENSEÑAR UN VÍNCULO CON LO SOCIAL

El conjunto de educadores que nos encontramos en el proyecto hemos compartido ciertas actividades educativas que permiten generar una tensión interesante entre el sujeto de la educación y los contenidos. Enseñar un vínculo con lo social es la apuesta constante de que los jóvenes atraviesan una serie de experiencias y que las resignifiquen, que la incorporen como parte de un proceso educativo por el cual van tomando sus propias decisiones.

Surge por tanto como un elemento fundamental el cual, consideramos, habilita a la resignificación de las transiciones, significarles y darle un orden a la narración de acontecimientos y que es la propia *experiencia*. Desde la propuesta pedagógica que despliega La Barca, se utiliza el concepto de experiencia como herramienta

metodológica a priori. Entendemos la experiencia en los términos en los cuales la define Jorge Larrosa:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio (Larrosa; 2002, p.174)

Lejos de implementarla como herramienta aislada de los procesos por los cuales atraviesan los y las adolescentes que participan de La Barca, la experiencia se constituye por tanto en la herramienta metodológica que habilita a significar, a darle sustancia y por tanto subjetivar y subjetivarse en función a lo que están viviendo, es hacer carne el discurso aislado, es darle sustancia. Para profundizar en el concepto retomado los aportes que se desprenden de la propia práctica educativa: tomemos por ejemplo las primeras experiencias laborales, en las cuales los jóvenes van incorporando ciertas habilidades y destrezas a medida que van transitando por la experiencia de trabajar. En variadas situaciones, los jóvenes deben ir perdiendo trabajos para que en los sucesivos empleos puedan mejorar ciertas competencias y aptitudes, que por más que uno genere la anticipación, solo ocurren en ese ámbito, y se resignifican cuando se viven en ese momento. Para el educador, lejos de ser un fracaso el despido/renuncia del joven es la oportunidad educativa para incorporar la experiencia al terreno de lo decible.

Ello por tanto implica, así como se mencionaba anteriormente, la figura de un adulto, un adulto que se responsabilice en función a un doble juego. Desde La Barca entendemos que los profesionales que se desempeñan en tal Proyecto tienen una responsabilidad que es pública y por tanto política en relación a la ejecución de una política social a la vez de la responsabilidad profesional que se enmarca en el encuentro con “el otro” y que requiere de un adulto que, a diferencia de lo que muchas de las políticas actuales promueven, promueva el conflicto, lo gestione, lo haga visible. El tránsito por las diversas experiencias produce per se, el surgimiento de situaciones conflictivas, así es como en definitiva se aprenden e incorporan los nuevos conocimientos. Es por tanto,

responsabilidad del Educador, para materializar la experiencia la necesidad de constituirse como una referencia sostenida y conflictiva.

Por tanto experiencia y conflicto resultan ser dos puntos claves que recaen en la Responsabilidad de la figura del Educador.

3) LEGITIMAR LAS ASPIRACIONES DE LOS ADOLESCENTES E INSTRUIRLOS EN LAS REGLAS DE LO SOCIAL

Partimos de una concepción de sujeto de la educación afincado en la potencia de la adolescencia, en las posibilidades de producirse, orientando la acción pedagógica en tanto “la educación pasa por legitimar las aspiraciones de los sujetos transmitiéndoles los recursos normalizados para su logro.” (Brignoni, 2012: 49). Entendemos que es necesario reconocer la influencia del mundo adulto en la configuración de las adolescencias, ya que “los adolescentes son muy sensibles al lugar que el otro de referencia les da (...) De alguna manera podemos decir que los adolescentes son *obedientes* al lugar que el otro les da aunque los convoque al peor lugar” (Brignoni, 2012: 50). Recursos para la inclusión en ámbitos diversos: educativo, laboral, social, cultural.

4) SOSTENER Y CONFRONTAR

Una tarea que asumimos como educadores es la de sostener el conflicto, implica tramitar la tensión en asumir la representación del mundo adulto para que el joven pueda confrontar, y con esto asumir posturas, armar discurso, defender ideas, que muchas veces encarnan contradicciones propias de un sistema que promueve el consumo ilimitado pero condena a la exclusión y el acceso a bienes de primera necesidad. La función educativa será de un adulto que sostiene y regula de acuerdo a la singular experiencia de cada adolescente, tal como sostiene Hebe Tizio:

Así, si el Ideal del Yo es excesivamente severo, deberá ser amable y reducir sus demandas sobre el sujeto. Si no ha aprendido a ajustarse a la realidad, el educador deberá comenzar con demandas crecientes. En todos los casos, el trabajo apunta al

desarrollo del Ideal del Yo. En el proceso de formación del Ideal, Aichhorn, siguiendo a Freud, da gran importancia a la función del padre como regulador y al papel de la transferencia con el educador. (Tizio en Aichhorn, 2009, p.19)

Se trata de promocionar al adolescente para que amplíe la mirada, que se piense en relación estrecha con la cultura y una sociedad que muchas veces lo rechaza, lo que es percibido por el adolescentes, que muchas veces se expresa como odio hacia la sociedad, para poder construir proyectos que, sin desprender la crítica, permite despliegues de posibilidades de ejercicios de autonomía. Sostener se relaciona claramente con el estar presente, en poner en juego una *pedagogía de la presencia* (Gómes da Costa; 1995), que habilita el encuentro, que genera espacios de diálogo, que amplifica los canales de comunicación. Pero esta, no se da desde la aceptación pasiva, ni de una sumisión cerrada sino y sobre todo, por la posibilidad de confrontar, de fundamentar y en ocasiones en no ponerse de acuerdo. Muchas veces, se tensiona para que se siga buscando más elementos que funden la posición. El respeto (Sennett, 2003) por la decisión del adolescentes, reconociendo el saber que él tiene sobre sí mismo y sus circunstancias, así como el acto de confrontación en tanto adulto, representante del mundo (Arendt, 1996), para contribuir en el aprendizaje de tomar decisiones autónomas mientras crecen. Como educadores sociales asumimos el conflicto y la paradoja ineludible en este ámbito específico de actuación profesional, ya que representamos un mundo adulto injusto y muchas veces agente de vulneración de derechos, pero desde una posición de respeto por su singularidad, sus derechos, su situación y sus proyectos.

BIBLIOGRAFÍA

ARENDRT, Hannah. (1958/1996). La crisis en la educación. En Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política. Barcelona, España: Península

BRIGNONI, Susana. 2012. Pensar las adolescencias. Barcelona: Editorial UOC.

DEWEY, Jhon (1958). Experiencia y educación. Losada. Buenos Aires.

FREIRE, Paulo (1970). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Tierra Nueva.

FREIRE, Paulo (2004). Pedagogía de la autonomía. San Pablo: Paz e Terra.

GARCIA MOLINA, José (2003). *Dar (la) palabra*. Deseo, don y ética en educación social. Barcelona: Gedisa.

GOMES DA COSTA, A. C. (1995). *Pedagogía de la presencia*. Buenos Aires, Losada.

GOFFMAN, E. (2001). *Internados*. Barcelona: Amorrortu.

LARROSA, Jorge (2002). *Experiencia y Pasión*.

LUZURIAGA, Lorenzo (1954). *Pedagogía social y política*. Buenos Aires: Losada.

MOYANO, Segundo. 2012. *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC.

NÚÑEZ, Violeta (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.

SAÉZ CARRERAS, Juan. 2005. *La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su análisis*. En *Revista de Educación* N° 336. pp.129-139. Ministerio de Educación de España. Madrid.

SAÉZ CARRERAS, Juan. 2006. *Profesiones y profesionalización: pensando en las figuras profesionales asociadas a la dependencia*. En *Cuaderns entorn a la dependencia*. Barcelona.

SENNETT, Richard. (2003). *El respeto, sobre la dignidad de hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama

SILVA BALERIO, Diego. 2016. *Experiencia narrativa: adolescentes institucionalizados por protección*. Barcelona: UOC.

TIZIO, Hebe (2006). *Prólogo*. En AICHHORN, August. *Juventud descarriada*, (9-22). Barcelona: Gedisa.

EDUCACIÓN SOCIAL CON PERSONAS SORDAS: UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO

Tatiana Amarillo
Sergio Vulcano

Es nuestra intención compartir una experiencia de trabajo, una línea de despliegue y ejercicio profesional en un ámbito novedoso para la educación social. En la Dirección Sectorial de Educación de Adultos, perteneciente a CODICEN, existe un centro que recibe a personas sordas que hacen de este Curso toda una particularidad. Desde el año 2009, hay educadores sociales en desempeño profesional, pensando líneas de trabajo y construyendo un rol para este ámbito bien singular.

La educación social se presenta otra vez como aquella práctica educativa que intenta derribar algunas barreras que han sido construidas en lo social, y que condicionan las posibilidades de desarrollo de los sujetos. La historia de la educación con personas sordas se ha edificado en detrimento de reconocimientos y desarrollo tanto a nivel individual como colectivo, y desde no hace más de un par de décadas se ha intentado revertir estas prácticas para reorientar el sentido de la educación. A fin de presentar esta experiencia es importante clarificar cuestiones específicas de ésta realidad y destruir algunas construcciones que se establecen en el mundo oyente.

Palabras Claves: Educación Social, Educación con personas sordas, Comunidad e Integración.

1. PARTICULARIDADES DE LA COMUNIDAD SORDA, LENGUA DE SEÑAS COMO RECONOCIMIENTO IDENTITARIO. FORMAS DE EXCLUSIÓN (AUTOEXCLUSIÓN) DE LA SORDERA. ROL DEL EDUCADOR SOCIAL.

La comunidad sorda presenta una particularidad distinta a la de otros grupos/colectivos con diversas discapacidades, dado que la principal afectación se da en la comunicación. La Lengua de Señas pasa a ser un verdadero dinamizador de identidad grupal y símbolo de su comunidad. Es evidente el “choque” existente entre las personas sordas y oyentes, ya que su nivel de diálogo es reducido a pocos o nulos espacios donde hay sordos o

intérpretes (que son ámbitos de la comunidad sorda). La exclusión genera una doble exclusión donde los sordos recorren sus circuitos y los oyentes los propios, generando un autoexclusión de espacios que deviene en un evidente problema de integración. Por otro lado, Sánchez (2014) conceptualiza la situación del sordo que no está en su comunidad como la de un secuestro, negando la posibilidad de despliegue comunicacional y de ser parte de una comunidad que le propicia un espacio para su proceso identitario. Los familiares plantean que la persona sorda es un extranjero⁵ en su propia tierra, ya que habla otro idioma que no es el que hablan sus coterráneos. Desde la Educación social vemos muchos retos planteados desde un trabajo mediador, estar entre, ser inter: inter-cultural, inter-comunidad, inter-lingüístico.

2. HISTORIA DE LA SORDERA. PASAJE DE LA EDUCACIÓN ORALISTA A LA BILINGÜE. ¿CÓMO TRABAJAR CON PERSONAS SORDAS DESDE LO EDUCATIVO SOCIAL? RETOS Y DESAFÍOS.

Parece relevante hacer una breve reseña histórica de la educación de sordos en Uruguay, para comprender el momento en el que la educación social empieza a dar sus primeros pasos en esta educación particular. A fines del siglo XIX, el primer modelo que intervino en esta población es el médico, con su saber clínico-higienista nombrando a la sordera como una patología de la audición, señalando el déficit y definiendo a la sordera por lo que no puede hacer un sordo: escuchar. Este enfoque resalta la patología asociada a la carencia, a lo que el sujeto no puede hacer (lo cual deja de lado el manejo de una lengua que le permite “escuchar” lo que el otro dice), lo cual es considerado por los sordos como una visión “audista”⁶, que pretende una “normalización” de los sujetos “desviados” y “diferentes”, buscando la cura, intentando que el sordo “hable” en lengua oral. En este dispositivo pedagógico se prohíbe la utilización de la lengua de señas en los centros educativos, obligando a los maestros a enseñar desde y para el oralismo. A mediados del siglo pasado, las comunidades sordas comienzan a generar movimientos políticos que instalan el debate sobre la legitimidad de la Lengua de Señas. En Uruguay, se materializa con la introducción de la Lengua de Señas a la escuela reconociéndola como la lengua natural de las personas sordas, rompiendo con hegemonías lingüísticas,

⁵ “la extranjería, entre la bienvenida al otro y la amenaza que proviene del otro, (...) dar un lugar, un espacio al otro, a cualquier otro, sin imponerle ningún tipo de condiciones. (...) Pero si en la bienvenida al otro se le exigen condiciones: ¿Hay hospitalidad? ¿Es hospitalidad?” (Skliar, 2011)

⁶ Las personas sordas definen el audismo como el sentimiento de superioridad que sienten los oyentes sobre las personas sordas, así como los blancos sobre otras razas (racismo) y los hombres sobre las mujeres (machismo)

pedagógicas y políticas. Entramos así a un segundo modelo de base bilingüista con una nueva concepción de la persona sorda, entendiendo a ésta como una persona con potencial en los diferentes aspectos de la vida, con derechos igual que todos y con algunos específicos. La educación bilingüe tiene por premisas el respeto por las individualidades, por la identidad personal y cultural y la aceptación de pertenencia a un grupo minoritario.

3. LÍNEAS DE TRABAJO: FORTALECIMIENTO DE REDES, BÚSQUEDA E INSERCIÓN LABORAL, ACCESO A DERECHOS Y CIRCULACIÓN.

Las personas sordas se encuentran en gran parte excluidas socialmente, excluidas del conjunto de relaciones sociales y políticas, económicas y sociales. Esto conlleva a apostar a una inclusión más responsable y para esto es necesario asegurar el acceso a la educación, a la cultura, a las políticas sociales, al mundo laboral. La inclusión debe ser considerada como un concepto integral.

A causa de esto es importante destacar la falta de circulación, si nos remitimos a ideas de García Molina, define circulación como:

apertura a nuevas adquisiciones culturales que amplíen o mejoren las perspectivas laborales, de ocio, de relación y participación social, etc. En general, podría entenderse como un aumento de la “calidad de vida social”. A las personas no les es fácil interrelacionar con otras personas, a la falta de conocimiento de las personas en general de la lengua de señas y a la poca apertura entre las personas cuando el otro es distinto a uno. Cuesta aceptar lo distinto. (García Molina, 2003).

Con ello no sólo se busca la apropiación comunitaria y resignificación de espacios públicos para la socialización y recreación de los sujetos, sino que fundamentalmente se persigue la ampliación de las posibilidades y perspectivas de ellos. De esta manera se promueve el logro de una ciudadanía autónoma y empoderada.

Por promoción de una ciudadanía autónoma y empoderada se entiende a aquella relación política entre sujetos y la comunidad, en virtud de la cual éstos son miembros plenos de derechos. Los sujetos de derechos autónomos y empoderados serán aquellos

que fortalezcan sus capacidades, tomen conciencia de su situación de vida, sean capaces de tomar decisiones libres y personales en función de sus posibilidades e intereses.

¿POR QUÉ PENSAR EN LA CIRCULACIÓN SOCIO CULTURAL COMO ESTRATEGIA PARA LA PROMOCIÓN DE UNA CIUDADANÍA AUTÓNOMA Y EMPODERADA?

Como se ha observado, la sociedad uruguaya ha sufrido fracturas visibles en el tejido social, que se materializan en procesos de segmentación y segregación socio residencial que restringen los espacios de circulación y socialización en territorios homogéneos en términos socio-económicos.

A este respecto, Katzman y Filgueira plantean que:

... el problema radica menos en el incremento de la desigualdad económica que en el desacoplamiento de importantes sectores sociales respecto de las instituciones, normas y canales de movilidad que en algún momento fueron comunes a la mayoría de la población. (...) la polarización social y urbana que presenta nuestra ciudad ha acotado los espacios de diálogo e integración socio-económica, el barrio y la escuela pública han perdido tal carácter integrador, homogeneizando la socialización a contextos socio-económicos similares (2001).

En diciembre de 2008, fue aprobada la Ley n° 18418, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En el Art. N° 5 se plantea que “las personas con discapacidad gozarán de todos los derechos. Adopción de medidas para lograr la autonomía; a la salud, educación, adaptación y readaptación profesionales e inserción laboral” (Convención de Derechos de la Persona con Discapacidad)

En 2010 se crea la Ley N° 18651, la misma plantea un sistema de protección integral a las personas con discapacidad para asegurar el verdadero acceso a distintas prestaciones para intentar limitar las desventajas que la discapacidad les provoca. En esta ley se define con discapacidad “*a toda persona que padezca o presente una alteración funcional, permanente o prolongada, (física, motriz, sensorial o visceral) o mental (intelectual /o psíquica) que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral*”

Según estudios realizados por el PRONADIS, el 50% de la población con discapacidad se ve afectada en los estudios y 31 % se ve afectado en el trabajo. En lo que refiere al

ámbito laboral, es muy difícil para las personas sordas entrar en este ámbito y sostenerlo. Para poder incluirse en el sistema, muchas veces dependen de entidades públicas, por lo cual se ha ido construyendo una oferta en la cual se delega la atención para las personas con discapacidad en distintos sectores estatales; Ministerio Salud Pública, MIDES (PRONADIS), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Banco de Previsión Social (BPS), Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP) e Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). En el ámbito privado es muy difícil el acceso laboral ya que la sociedad aún no está preparada para emplear a personas sordas. Por ésta razón son una minoría las personas sordas que se encuentran trabajando.

REFLEXIONES

La educación social nos invita una vez más a seguir pensando sobre nuestras prácticas, nos interpela desde la pedagogía social, nos atraviesa, y desde ahí colocamos el lente desde donde miramos. La educación con personas sordas no es otro asunto distinto a la educación social, es un encuentro con un otro, que nos cuestiona, se nos resiste, nos da la bienvenida y se nos aparta. Es una selección política de los contenidos, es una obstinación contra los determinismos, es una apuesta a que el otro se construya, elija, seleccione, experimente y recorra. Las personas sordas se comunican en su lengua materna y es en ese marco que uno debe establecer un mínimo de entendimiento, para lograr un acuerdo que invite a recorrer nuevos contenidos, nuevas trayectorias sociales, que no suelen ser hospitalarias ni reciben con ganas al que llega sino más bien con rechazo.

El trabajo del educador/a social es a dos bandas: acompañar al sujeto para lograr la convicción de que se puede y propiciar la apertura para que sea recibido, no por lástima, no por bondad sino porque es su derecho.

BIBLIOGRAFÍA

García Molina J. (2003) ‘Dar (la) Palabra. Deseo, don y ética en educación social. Ed. Gedisa, Barcelona

Kaztman, R. y Filgueira, F. (2001). “Panorama de la infancia y la familia en Uruguay”. UCUDAL. Montevideo

Ley N° 18.651 Protección Integral de Personas con Discapacidad. Resolución 61/106, de diciembre de 2006, y ratificada por *Ley* N° 18.418, de 20 de noviembre de 2008

Naciones Unidas. (2006). Convención Internacional de derechos de personas con discapacidad.

Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. Plumilla Educativa.

ENCUENTRO NACIONAL DE EDUCADORES/AS SOCIALES Y ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SOCIAL.

25 AÑOS DE CREACIÓN Y CONSTRUCCIÓN – OCTUBRE 2015

*Jorge Camors

Para comenzar deseo agradecer la invitación que las amigas y amigos de la Asociación de Educadores Sociales del Uruguay (ADESU) me han realizado para participar en un “nuevo” encuentro de los educadores sociales. He aceptado porque se trata de un colectivo al que aprecio mucho y vengo con el interés de intercambiar y dialogar.

Los “encuentros” son muy importantes en la vida de las personas, pero en el caso de este colectivo, tiene historia, forma parte de su cultura, porque creo que contribuyeron a la conformación de la identidad de los profesionales, entre otros elementos constitutivos. En este caso, además, se convoca expresamente al encuentro de profesionales y de estudiantes, en momentos donde participan cada vez más profesionales y estudiantes en diferentes puntos del país.

Me parece muy importante que ADESU se haya propuesto sostener esta tradición, a la cual todos podemos contribuir y enriquecer porque será necesario profundizar esta política de encuentro e intercambio.

1.- A 25 AÑOS VIENE BIEN RECORDAR LAS PRINCIPALES IDEAS - FUERZA DE LOS COMIENZOS.

Parece importante repasar las principales ideas que fueron inspiradoras y explicativas de la creación de la nueva figura del Educador Social y del proyecto de formación.

En primer lugar debemos recordar el contexto; porque siempre un contexto explica y aporta a la comprensión de los procesos y en este caso, permite comprender algunos aspectos sustantivos de la identidad que fue asumiendo esta nueva figura profesional.

La década de los 80’ en nuestro país comienza en medio de una dictadura pero ya se percibían las primeras señales de su derrota, con el plebiscito de 1980, luego los procesos y resultados de las elecciones internas de 1982, las elecciones de 1984 y la recuperación democrática en 1985.

En el Consejo del Niño de la época (ahora INAU), que ocupaba la mayor parte del escaso espacio de las políticas de infancia de aquellos años, sucesos de maltrato infantil, desencadenan una interpelación parlamentaria a las autoridades del momento, que motivan diferentes cambios entre los cuales mencionamos la reapertura de la Escuela de Funcionarios en 1987 en el marco de la reestructura del organismo. La

misma contemplaba diversos llamados a concurso, entre los cuales se encontraba la Dirección de la Escuela de Funcionarios. El año 1989 entonces comenzaría una nueva etapa, con un proyecto que permitiría la conformación de un equipo para llevar adelante “una propuesta de cambio, en un contexto de cambios”.

Cambios importantes en el país, que se venían procesando en el plano político, institucional, jurídico y particularmente en el plano social y cultural porque todos veníamos procesando una transición de la vida en dictadura, a una nueva forma de vida y de convivencia social. Cambios en la institución que suponían cambios en las formas de trabajar con los niños y niñas.

En síntesis: un contexto de cambios y oportunidades, de esperanza pero con grandes problemas a resolver. Estaba planteado el problema de los presos políticos, cuya amnistía se logra en marzo de 1985, el retorno de los exiliados, el dolor de los que permanecieron y crecieron en dictadura, la violación de los derechos humanos y la afectación de la vida de muchas personas que sufrieron destitución y represión.

Otro hecho significativo en este contexto, es la aprobación en 1986 de la Ley de Caducidad de la pretensión punitiva del Estado, es decir la Ley de Impunidad para los violadores de los derechos humanos. Este acontecimiento genera un movimiento político y social para promover su derogación, que pasa por reunir las firmas necesarias para convocar a un referéndum que finalmente se logra realizar en abril de 1989. Lamentablemente el resultado fue adverso, quedando confirmada la ley de impunidad.

En este contexto de debate en torno a los derechos humanos, en nuestro país, se incorpora explícitamente la situación de los derechos humanos a nivel de niños, niñas y adolescentes, a partir de la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño por parte de las Naciones Unidas en diciembre de 1989.

Un contexto entonces, de post dictadura, recomposición de la vida en un marco de democracia, en una sociedad que consideramos “adultocéntrica y conservadora”, bajo los efectos de la represión y del miedo, que comienza a recorrer estos caminos signados por las tensiones que generan los cambios y la apertura, frente a la resistencia y la conservación, donde la situación de los derechos humanos adquiere una importancia vital, removedora por el pasado y desafiante en el presente y ante el futuro.

El proyecto del *Educador Social* surge en el contexto mencionado y en una institución con un mandato social y una experiencia específicos en la educación situada “fuera de la escuela”, en el marco de la vida cotidiana de los niños, niñas y adolescentes, de sectores en situación de vulnerabilidad.

Para el equipo, este proyecto, trascendía la simple creación de una nueva figura profesional y de una nueva carrera; el proyecto se inscribía en el contexto social,

político, institucional y cultural de la época, colocando una mirada particular y procurando incidir en los procesos de cambio, con las tensiones y conflictos instalados.

No cabe duda que se actuó con audacia, elaborando e implementando una propuesta orientada a los cambios que se consideraban necesarios, a los cambios posibles.

2.- DIFERENTES MOMENTOS Y PRINCIPALES ACONTECIMIENTOS.

La creación

En el transcurso del año 1989 se elabora la propuesta de creación de la nueva figura profesional y el plan de estudios que se presenta en Setiembre.

Corresponde mencionar la influencia que tuvo Reyna Reyes en la nominación de la profesión, porque convocada como comentarista del proyecto en aquel momento, en una presentación pública, expresó que la propuesta de formación era para *educadores sociales*, educadores por la función y sociales por la problemática con la que iban a trabajar. A partir de aquel día de setiembre de 1989, el nuevo profesional de la educación, ya tenía nombre!

Los cursos comienzan en marzo de 1990 con un Plan de Estudios que contiene antecedentes, fundamentación, objetivos, contenidos y perfil de egreso.

El primer día de clase tuvo una significativa coincidencia: fue el 19 de marzo, fecha de nacimiento de José Pedro Varela y como no tenía capacidad los salones de la Escuela de Funcionarios, comenzaron los cursos en una Escuela Pública.

En el período que comienza en el año 1995, se propone la “creación” del Centro de Formación y Estudios (CENFORES) sustituyendo así la denominación Escuela de Funcionarios. No es el propósito de este artículo explicar los fundamentos de conformar un “Centro” en sustitución de una Escuela, y de desarrollar los dos grandes cometidos que se proponía asumir: la formación y los estudios.

Intercambio y cooperación

Cabe mencionar y recordar los diferentes momentos significativos en el proceso de desarrollo de la formación y de consolidación de la identidad profesional de los educadores sociales.

En mayo del año 1993, se realiza un Encuentro Internacional de “Reflexiones sobre Estrategias de Capacitación del Personal que Trabaja en el campo del Bienestar Infantil”, promovido por UNICEF, que luego nos convoca a integrarnos a la organización, junto al Instituto Interamericano del Niño. En dicho encuentro, con representantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Venezuela, Uruguay y España, se nos solicita la presentación de la propuesta de formación de los educadores sociales

en Uruguay. Este evento constituyó un primer acto de reconocimiento y estímulo al proyecto que se venía desarrollando en nuestro país.

En el año 1996, y durante todo el año siguiente, se desarrolló un programa de intercambio y cooperación, con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional y la Oficina de Planeamiento y Presupuesto, que nos permite ponernos en diálogo con el Ministerio de Asuntos Sociales de España, el colectivo de educadores sociales de Madrid, y las Universidades de Barcelona y Salamanca, donde ya había comenzado la formación de educadores sociales en España. Este programa posibilitó la visita de varios integrantes del equipo a contactarse con educadores sociales en España así como varios integrantes del equipo de CENFORES, visitamos a conocer la formación que se realizaba en diferentes Universidades de España.

Es así que durante el año 1997, en Montevideo, se procede a una revisión del proyecto original, de los antecedentes, fundamentación, objetivos y perfil de egreso de la formación de educadores sociales, con el aporte de los diferentes actores de la experiencia española (educadores, universidades y gobierno). Si bien se confirman los principales ejes de la matriz formativa, se amplían y profundizan los contenidos teóricos y metodológicos de la formación.

En ese contexto, se reactivan las gestiones ante el Ministerio de Educación y Cultura, comenzadas en el año 1991. Finalmente se logra en Octubre de 1997, la declaración ministerial del nivel terciario no universitario de la formación de educadores sociales que brindaba CENFORES.

En el año 1997 dan comienzo una serie de “encuentros” que tenían la finalidad de convocar y reunir a quienes venían desempeñando la función de educadores, junto a quienes se formaban para desempeñar la profesión de educadores sociales, para analizar y reflexionar conjuntamente sobre los desafíos de la realidad y las experiencias que se venían realizando. Con el apoyo de UNICEF se lograron publicar todas las ponencias presentadas por los educadores y educadores sociales en el proceso de cinco encuentros anuales entre 1997 y 2001.

En el año 1998 se toma formalmente contacto desde CENFORES con la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI), realizando una presentación en una reunión de su Comité Ejecutivo, en Madrid, con motivo de la realización del II Congreso Estatal de Educadores Sociales de España. CENFORES ingresa en calidad de miembro asociado a AIEJI.

En el año 2001, CENFORES participa en el XV Congreso Mundial de AIEJI en Barcelona y es electo para integrar el Comité Ejecutivo de AIEJI en el período 2001 – 2005. Asimismo se decide en ese congreso, realizar el próximo, en 2005, en Montevideo, Uruguay, por primera vez en América Latina.

En el marco de la preparación del XVI Congreso Mundial, se realiza en el año 2002, en Montevideo, una reunión de su Comité Ejecutivo, quienes incluyen en sus actividades, asistir al VI Encuentro Nacional de Educadores y Educadores Sociales que se realizaba en esos días.

En el año 2005 tiene lugar el XVI Congreso Mundial de AIEJI en Montevideo lo que constituye un reconocimiento y estímulo al trabajo que se venía realizando en Uruguay. Dicho congreso fue organizado por representantes de los educadores sociales de ADESU, los educadores de Grupo del Sur y los formadores de CENFORES.

Estos últimos eventos mencionados constituyeron oportunidades muy relevantes para que el colectivo de educadores y educadores sociales tomara contacto con diferentes perspectivas del trabajo profesional de diferentes partes del mundo.

El desarrollo alcanzado en los últimos años de este período

Parece conveniente destacar algunos acontecimientos que forman parte del proceso de construcción y consolidación de la identidad profesional.

En el año 2002, se crea el cargo Educador Social en la reestructura INAU (Esc. B grado 10), después de un largo proceso de lucha y que ubica a esta figura profesional a la par de otras figuras con mayor historia y peso en la institución y en las políticas de infancia y adolescencia, como los Psicólogos y los Asistentes Sociales.

En el año 2006 en el marco del proceso de reflexión y discusión hacia una nueva ley para la educación, se convoca al Debate Educativo. En la Comisión Organizadora (CODE) se incluyó un educador social. Esta Comisión organizó el Debate que se desarrolló en todo el país, a lo largo del año y el Congreso Nacional de Educación que se llevó a cabo en diciembre. Esto fue una forma de considerar y tener en cuenta la perspectiva de la educación social en la educación.

En mayo del año 2008, se presenta el proyecto de Ley General de Educación, que se aprueba en diciembre. En esta ley se incluye expresamente a la educación social y se incluye a los educadores sociales, en el art. 31 que define la “formación en educación” como “enseñanza terciaria universitaria” que abarca la formación de maestros, profesores, maestros técnicos, profesores de educación física, *educadores sociales*, así como otras formaciones que la educación requiera. Esta definición la consideramos sumamente trascendente porque ubica definitivamente a los educadores sociales en el conjunto de los profesionales de la educación y a su formación, en el marco de la educación terciaria universitaria, con todas las posibilidades que se abren a partir de esto.

Este avance se continúa con el pasaje de la Carrera de Educación Social al Consejo de Formación en Educación de la ANEP, creado a partir de la Ley General de Educación para recorrer un proceso de transición hacia la nueva institucionalidad de tipo universitario que se vaya a crear en el país, para la formación de los profesionales de la

educación, tal como se establece en el art. 84 de la ley. Es así que a partir del año 2011 los cursos comienzan a dictarse en el IPA en Montevideo, y en otros departamentos del país: Artigas y Maldonado. Luego se suman Paysandú, Treinta y Tres y Canelones.

En el año 2015, en Montevideo se crea el Instituto de Formación en Educación Social (IFES), que asume los cursos que se dictaban en el IPA. Esta definición puede ser considerada como un reconocimiento y la apertura de nuevas oportunidades para el desarrollo de la formación, porque permite ubicar un espacio específico para la formación de los educadores sociales, en principio, para Montevideo.

Por último, corresponde mencionar que en el año 2009, se presenta un proyecto de ley para la reglamentación de la profesión. Dicho proyecto de ley no fue considerado a nivel parlamentario; en primer lugar porque se presentó al final de la legislatura que en pocas semanas debió cambiar su integración. Pero en segundo lugar, también se pueden realizar otras lecturas, entre las cuales deberíamos incluir falta de voluntad política, no tanto en el parlamento sino en las instituciones de la educación que deben presentar sus opiniones al respecto. También es cierto que la reglamentación de la profesión, no supone mejoras en el campo laboral de los educadores sociales que han visto surgir una amplia, permanente y creciente gama de oportunidades para el desempeño de la profesión, en las políticas sociales y en la educación pública, especialmente a partir del año 2005.

3.- DESAFÍOS, DE CARA A LOS PRÓXIMOS 25 AÑOS.

En primer lugar, corresponde reconocer todos los cambios operados en el contexto social, cultural, político, institucional, jurídico; particularmente en el campo de la formación de los educadores sociales, de la profesión y en el campo de la educación. Ha habido avances significativos en el reconocimiento de la educación social y de los educadores sociales en Uruguay.

En segundo lugar, corresponde “ahora” reiterarnos las preguntas: *¿por qué y para qué, educadores sociales?*, conscientes de que nos encuentra en “otro lugar y en otro momento” para pensar las respuestas, que seguramente podrán resultar “nuevas” pero con *señales propias de la historia recorrida*.

Con respecto al campo de la educación social podríamos afirmar que está bastante aceptado que es “una forma de hacer educación” (en su sentido amplio y profundo), de promover una relación educativa con propuestas para los sujetos de cambios significativos (aprendizajes), de procesos (educativos) relevantes, en la mejora de sus vidas, con proyectos, con mayor protagonismo, en el marco de su integración social, desarrollando formas activas, críticas y responsables de participación ciudadana.

Por lo tanto, es una forma de “recuperar, construir y reconstruir” la sociedad, una forma de vida social y humana; en definitiva de promover “todo lo educativo de lo social y todo lo social de lo educativo” parafraseando a Paul Natorp.

Estos avances en el campo de la educación, no deberían distraer nuestra atención de ciertos enfoques, presentes aún, de desconocimiento de estas posibilidades y realidades de la educación social.

Esto nos abre la reflexión en diferentes perspectivas:

Desde el punto de vista político, corresponde seguir reflexionando sobre la pertinencia, para el futuro próximo, de la figura profesional: su perfil, la formación de grado y sus necesidades de formación permanente, su identidad, su proyección social. En esta dimensión deberíamos también proponer la reflexión y la discusión acerca del papel del colectivo de los educadores sociales, como actor social activo, así como el papel que puede cumplir en los ámbitos institucionales donde actúan.

El surgimiento y la actuación, de estos “nuevos” profesionales de la educación, han promovido reflexiones y debates en relación a la *función educativa* y a la profesionalidad del “colectivo docente”.

Desde el punto de teórico, la reflexión, el estudio y el debate en relación a *lo educativo*, sigue siendo central y esencial. En la sociedad uruguaya sigue siendo muy importante seguir colocando la pregunta ¿qué se entiende por “lo educativo”? donde la Pedagogía Social tiene respuestas y la Educación Social en nuestro país, tienen experiencias muy interesantes, fundamentadas y bien evaluadas, que pueden contribuir a una “mejor educación”.

El desafío sigue siendo trabajar hacia una “re-elaboración del sentido de la educación” (Núñez, 2005). La educación debe recuperar *su sentido* (social) en todas sus dimensiones; los proyectos y las acciones deben promover lo educativo de/en lo social, así como lo social debe contemplar y promover lo educativo. Esta perspectiva atraviesa la propuesta educativa en su totalidad y nos propone desarrollar un determinado “modelo teórico” (García Molina, 2003)

El trabajo de campo, de “atención directa”, “cuerpo a cuerpo”, que muy bien conocen los educadores sociales, desplegado en base a “la acción” y “la relación”, educativas, son elementos propios de la profesión, donde el profesional aporta una perspectiva específica, singular y necesaria en la educación. Estas actitudes profesionales resultan naturales para los educadores sociales pero aportan una mirada muy importante. Esta capacidad de escuchar al “otro”, de conocerlo y de comprenderlo, la realiza desde una “proximidad” que habilita vínculos facilitadores del trabajo educativo.

Un profesional con capacidad de relevar insumos, observar lo que sucede en el contexto, social e institucional, dándose el tiempo necesario para poder pensar,

proponer y hacer, en condiciones adecuadas. La educación requiere de *profesionales* que formulen estrategias y no *operadores* de pautas y protocolos establecidos a priori.

En síntesis, un “profesional de la educación”, que sabe cómo y cuándo puede suscitar *lo educativo*, con participantes diversos, colocando contenidos educativos, pertinentes y relevantes, en diferentes circunstancias, ámbitos y contextos, generalmente “a la intemperie”.

Un profesional de la acción educativa, lo que no supone dejar de lado los tiempos para “pensar”, “repensarse”, “pensar sobre lo hecho y sobre lo que es necesario hacer”. La construcción de la profesionalidad, es asunto de cada uno y del colectivo.

Con respecto al proceso de construcción de la Pedagogía Social, podemos decir que aparece con una especificidad apropiada a los hechos y situaciones de la educación y de la educación social, para reflexionar sobre diferentes hechos o situaciones. Una disciplina útil para pensar propuestas de cambio y para analizar las experiencias innovadoras que requiere la educación.

Es necesario demarcar “un campo de reflexión, de estudio e investigación, sustentando la praxis de la educación social en una disciplina científica que teorice y conceptualice, que investigue, organice, recopile y sistematice los conocimiento relativos a esa acción o práctica profesional” (Ortega, J. citado por Caride, 2005) Los educadores sociales, ya desde las prácticas curriculares de la formación de grado, así como desde las prácticas profesionales, han aportado al proceso de construcción de teoría y metodología. Es importante ampliar y profundizar en esta perspectiva.

Seguramente estaremos de acuerdo en la necesidad de fortalecer y desarrollar un ámbito de nivel universitario, para la educación en su conjunto en general y específico y particular para la educación social; y aspiramos sea entonces el Instituto Universitario de Educación, creado por la Ley General de Educación del año 2008, que actualmente se propone denominar Universidad de la Educación.

Mientras tanto, debemos actuar con iniciativas y propuestas en el Consejo de Formación en Educación, en el Instituto de Formación en Educación Social de Montevideo y con todos los institutos y centros donde se desarrolla actualmente la Carrera de Educación Social para contribuir al proceso de construcción de este nuevo ámbito universitario para la educación y la educación social.

En esta perspectiva consideramos que el Centro de Formación y Estudios del INAU (CENFORES) y la Universidad de la República, a través del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, no deberían quedar ajenos en una estrategia interinstitucional que articule los soportes que la formación, la investigación y la profesión, requieren.

PALABRAS FINALES

Se requieren más “encuentros”, como éste y como los de siempre, para seguir promoviendo relaciones de trabajo colaborativo, de intercambio, con apertura y disposición a seguir avanzando.

Es conveniente reconocer a los diferentes actores que contribuyen a la construcción del campo de la educación social y que sería conveniente tener en cuenta para “sumar” en una estrategia concertada

- los educadores, un colectivo diverso y disperso, que se encuentra contratado, trabajando, participando de sus gremios, desempeñando una **función educativa**, que nos debería merecer la mayor atención.
- los formadores, en un sentido amplio, convocando a los actuales docentes del CFE de ANEP, junto a quienes han aportado y trabajan actualmente en la Universidad de la República y en CENFORES.
- Los actores sociales, múltiples y diversos, que pueden y deben aportar a la revisión y formulación de políticas educativas y políticas sociales, salud, empleo y otros, que requieren la contribución de la educación social.

Hay que pensar el campo de la educación social para los próximos 25 años. Viejas y nuevas necesidades, intereses y problemas, nos convocan. Es necesario seguir pensando y haciendo. Hay que “imaginar” y “soñar”, las contribuciones necesarias y posibles, desde la educación social y la educación, al proceso de cambio social y cultural, que la población requiere, para seguir avanzando en lograr más democracia y más justicia.

*Jorge Camors, educador, Licenciado en Educación, Director de CENFORES (1989 – 2004), Docente de la Universidad de la República (1986 a la fecha). Exposición realizada el 2 de Octubre de 2015

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camors, J. (2014) *El Educador Social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*. Montevideo, Magro.

Caride, J.A. (2005) *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona, Gedisa.

García Molina, J. (2003) *Dar (la) palabra. Deseo don y ética en educación social*. Barcelona, Gedisa.

Ley General de Educación N° 18.437 año 2008.

Natorp, P. (1987) *Curso de Pedagogía Social*. México, Porrúa.

Núñez, V. (1999) *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana.

Núñez, V. (2005) *Hacia una re-elaboración del sentido de la educación. Una perspectiva desde la Pedagogía Social*. Montevideo, UNEVOC/MEC.

LO ESTÁTICO Y LO DINÁMICO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Ana Paula Capdevila
Damián Gil

RESUMEN

El taller “Prácticas de Formación Política en la Escuela” presentado en el marco del Segundo Encuentro Nacional de Educadores/as Sociales del 2016, surge a partir de una experiencia del trabajo en escuela. A partir de allí elaboramos algunas líneas de reflexión teórico práctica al respecto del posicionamiento de los educadores sociales con respecto al accionar educativo.

PALABRAS CLAVE: escuela, ética, movimientos, política

INTRODUCCIÓN

La iniciativa propuso colaborar con la escuela buscando generar lazos institucionales entre las políticas de educación formal y el no-formal, que nos permitan intercambiar miradas, reflexiones y temáticas que se puedan traducir en intervenciones socioeducativas. Este taller, permite fortalecer y re-pensar(nos) acerca del rol de la educación social dentro de las políticas educativas formales y el desarrollo de prácticas educativas alternativas entre los distintos actores que involucra (Dirección, colectivo docente, redes, nosotros).

Este taller busca generar otras formas de ser y estar en el espacio-tiempo, a partir de los movimientos y desplazamientos que lo conforman (¿de qué forma se distribuyen los cuerpos, cómo trazamos el movimiento en el espacio y hacia dónde nos desplazamos en el acto educativo?); se vincula con la puesta en escena, cómo disponemos el espacio físico en el que se trabaja, cómo se distribuye el mobiliario y materiales en el espacio, así como la forma para que cada participante se encuentre en movimiento, que no sea lo estático lo que predomine sino las formas de intercambio entre las personas y las cosas en sus diversos planos. El reflexionar acerca de las formas de estar en el espacio físico colabora con otra forma de habitar la experiencia y lugar donde se desarrollan las propuestas educativas. De este modo, una forma de organizar la estructura del taller es

pensarlo en tres momentos que a su vez contienen tres formas de movimientos (y de ser y estar en el espacio) y cada uno desde un plano espacial específico.

Estos son: Movimiento Espiral (plano vertical: la disposición de los cuerpos es vertical y en movimiento), Movimiento Circunferencial (plano medio: la disposición de los cuerpos es sentados en sillas) y Movimiento Integral (plano horizontal: la disposición de los cuerpos es en el suelo).

DESARROLLO

Consideramos que para presentar esta experiencia, en el marco de este Encuentro, es necesario que además de compartir los posicionamientos organizacionales y teóricos desde los cuales se origina es esencial, que aquellos que participen, transiten y vivencien dicha experiencia se involucren en el intercambio intersubjetivo real sobre cómo ven y consideran las prácticas de educación formal y no formal en este caso en las escuelas. Así mismo, reflexionar sobre las metodologías de trabajo en las prácticas educativas propuestas. Pensar la escuela como trama de relaciones entre NNA, colectivo docente, familia, equipo de dirección, redes, entre otros, nosotros. A continuación se diagrama el taller en sus tres momentos/movimientos: espiral, circunferencial e integral. Donde cada uno de éstos visibiliza un único trayecto transversal que se desenvuelve a partir de distintos trazos de movimientos y de ser y estar en el espacio-tiempo.

MOVIMIENTO ESPIRAL

Etimológicamente el origen de la palabra movimiento deviene del verbo “movere”, que es sinónimo de “mudar de un lado a otro”, y el sufijo “-miento”, que es equivalente a “acción y efecto”. Y espiral proviene de “spiralis”, que puede traducirse como “de forma helicoidal”. Esta es una palabra que está compuesta de las siguientes partes: “spira”, que es sinónimo de “tirabuzón”, y el sufijo “-al”. A partir del origen de dichas palabras relacionadas a lo que consideramos como Movimiento Espiral en este taller, podríamos traducir que en un primer momento/movimiento se propone desde los inicios, el movimiento de quienes participan del mismo. El espiral acompaña en este caso el trazado del movimiento determinando una forma intencional de llegar al mismo.

Por ello, una manera de presentar el taller fue el ingreso al espacio físico, los participantes entraban realizando un recorrido donde se encontraban con imágenes y palabras en papelógrafos pegados en las paredes del salón. Estas palabras e imágenes a su vez eran de NNA de la escuela que ya habían transitado la experiencia, proponiendo una forma de intercambio inter-subjetivo entre lo que pasó en otro espacio-tiempo y con otros/otras y lo que devenía del taller. Esto (desde nuestra perspectiva) ya genera un intercambio, un efecto previo en los participantes, acercándose según cada mirada a la propuesta. Luego del recorrido por las distintas paredes del salón y sus expresividades/subjetividades, se encontraban con la disposición de sillas en círculo, teniendo en cuenta que para la llegada al mismo si o si debían realizar el trayecto/recorrido establecido previamente.

Hacia el final del recorrido la idea fue que se encontraran que en el pizarrón había un párrafo escrito con una cita de Hannah Arendt (1997), donde manifiesta que la política trata, “sobre el hecho de estar juntos de los diversos. Hay que entenderlo de esa misma pluralidad originaria. Lo político no se deriva de la esencia del hombre, sino que nace entre los hombres, surge de la relación misma”.

Nuestra intención fue que, además de provocar reacciones intersubjetivas entre lo que NNA expresaron en su momento, (registrado en los papelógrafos distribuidos en la pared) y lo que cada participante invocara en su memoria afectiva de su estadía en la escuela, pudiesen finalizar con unos minutos de reflexión, acerca de la definición de lo que para H Arendt es política, cuestión fundamental en el sustento teórico de la propuesta. Vinculando así, teoría y práctica, vivencias pasadas y presentes, experiencias singulares de los que allí estábamos y de los que no estaban presentes, de forma de poder interpelar a partir de lo que fuésemos a trabajar en el taller, y a la luz de nuestra formación, sobre el futuro de nuestras prácticas.



Luego de que las personas que participaron del taller culminaron la recorrida inicial y que quedaran unos minutos para la reflexión introspectiva, ¿Cómo comenzar?

La intención de presentar un organigrama supone para los que participan una pista acerca del doble posicionamiento implícito y explícito en la práctica concreta del trabajo en escuelas.



¿Por qué doble? Hablamos del lugar que ocupamos dentro del organigrama que supone el mapeo de redes que se tejen a partir de las instituciones, organizaciones y grupos que se entrelazan allí; pero también nos referimos al posicionamiento político al respecto de lo primero, que da cuenta de alguna manera de una ética compartida (y a compartir) de parte de quienes elaboramos la propuesta, aspecto fundamental para entender el espíritu de nuestras acciones, cuando nos hacemos cargo de la opción de educar.

En primer lugar presentamos la relación que se da entre instituciones, organizaciones, grupos, quienes traducimos en acciones los encargos y la sociedad civil. Por un lado ir construyendo en el pizarrón el organigrama formal del funcionamiento y la cadena descentralizada de organismos estatales y organizaciones de la sociedad civil, instituciones nacionales e internacionales que de alguna forma u otra intervienen en la práctica concreta. Por otro lado los beneficiarios, participantes, usuarios de los dispositivos. A partir de allí hacemos explícito el hecho de que entre “agentes de la educación” y “sujetos” de la misma se generan vínculos como aplicaciones de métodos, simplemente programas a desarrollar, racionalidad técnica e instrumental aplicada, no se escuchan las voces de aquellos que en tanto “sujetos”, reciben de la mejor manera posible nuestras buenas intenciones. Rara vez a la hora de diseñar, programar, planificar o evaluar un programa se tiene en cuenta realmente las voces de los “sujetos”, sus tiempos, sus disposiciones. En este caso, si hablamos de trabajo en escuela, niñas, niños y adolescentes. ¿Tendríamos que tenerlos en cuenta?

Hablando de una ética que se interroga sobre la finalidad de nuestros actos, que nos sitúa de entrada, ante la cuestión del otro. ¿Reconocemos su alteridad radical, o acaso hacemos de ese otro objeto de nuestras manipulaciones para servir al regodeo de nuestras satisfacciones?

Si realmente trabajamos para la emancipación de las personas, deberíamos involucrar desde los inicios del diseño del dispositivo, a todos los involucrados, a todos. Hablamos de las condiciones de emergencia de los sujetos, estamos hablando del ejercicio de su libertad, de la comprensión de lo que hay en juego. Y eso tiene que ver con relacionar lo pedagógico con lo concreto, con lo singular, con lo particular y con lo histórico, y con cada involucrado en cada caso; no se puede ahorrar un trabajo con ellos, sobre sus representaciones previas, ni se puede dejar de tomar en serio su forma de pensar y de actuar, no para idolatrarlos, sino para crear las condiciones que permita conocer juntos y por nosotros mismos, las condiciones y proyecciones de nuestra práctica.

En este caso no se trata de sacrificar los aprendizajes escolares en nombre de justificar las citas a Paulo Freire o de creer que con las mejores intenciones aseguramos el acceso a los contenidos prefijados. En este caso se trata de promover prácticas coherentes con los principios que inspiran y promueven nuestras acciones orientadas a educar. No debemos tener miedo a que esos “sujetos de la educación” pongan a prueba nuestra determinación; que pongan a la luz de su propia crítica nuestro criterio; a aceptar la espontaneidad, no en nombre de la improvisación, sino del reconocimiento de la posibilidad que tenemos todos, de decirnos, de decirse, de escuchar-nos y superarnos. Y Esto no se consigue al primer intento.

MOVIMIENTO CIRCUNFERENCIAL

Luego del primer momento/movimiento del taller donde ya se encontraban los participantes surgía un segundo Movimiento que denominamos como Circunferencial. Etimológicamente circunferencia es una línea cerrada de formato curvo y apariencia plana en la cual los puntos resultan equidistantes del punto central que se localiza en el mismo plano. De esta forma los que estaban siendo parte del taller (luego de haber recorrido un primer movimiento en espiral que era transitado según los tiempos de cada uno) se distribuían en el espacio en círculo conformando así una sinergia compartida del trayecto/recorrido y dando lugar a un segundo movimiento donde cada participante se encontraba a la misma distancia de un punto central, que en este espacio-tiempo, se conformaba por la segunda parte del taller. Dando lugar al encuentro de miradas entre

los que estábamos siendo parte; respetando a su vez los tiempos de intercambio de cada uno en el trayecto para dar pie a conocer los ejes conceptuales de la experiencia.

Mujeres, hombres, seres históricos sociales, nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper; por todo eso, nos hicimos seres éticos. Sólo somos porque estamos siendo. Estar siendo es, entre nosotros, la condición para ser.

Programar lo inesperado, organizar lo contingente, imposición del encuentro entre múltiples y variadas cuestiones que surgen de la diferencia. La ética es lo que realmente está en el centro de lo político, es ella y sólo ella, la que puede transformar un colectivo en comunidad.

Y esto no sucede ante el conjuro obstinado de algunas cuestiones desde lo teórico, o la repetición sistemática de esas mismas cuestiones en lo práctico, emerge de la coherencia entre ambos. Hablamos de la puesta en práctica de un dispositivo que en los hechos sea coherente con lo que teóricamente promueve, es decir la metodología de trabajo le da sustento moral al espacio, configura las pautas de funcionamiento y proyecta al grupo hacia lo posible a partir de la consideración de que todos los que intervenimos en la experiencia somos necesarios para su mejor desenvolvimiento. Y tampoco se consigue al primer intento.

Plantear la cuestión de la reapropiación de la relación de todos los niños entre sí y de los niños con los adultos, de la reapropiación de los problemas educacionales, sanitarios, psíquicos, culturales, etc., de cada barrio, supone intentar captar allí las especificidades, las características originales y verdaderas de la experiencia. Cada barrio, en situación de emergencia constante, es transitado por formaciones diferenciadas o muy discriminatorias de intervención del tejido social; el poder del Estado o los equivalentes del poder del Estado están teniendo una importancia desmedida en la reconstrucción de ese tejido.

La reapropiación por parte del tejido social de los lazos sociales de convivencia supone invocar, desde el inicio, un espacio donde los participantes se integren. De esta forma, en esta experiencia, desde los protagonistas y lo que en esta experiencia signifiquen, se apunta a partir del intercambio sistemático de las significaciones personales y colectivas, a generar una subjetividad colectiva de base

La metodología de trabajo (de la práctica concreta y del taller), propone tres ejes conceptuales de referencia que son los que dan horizonte a la propuesta, y que funcionan como la base subjetiva que todo grupo (desde nuestra perspectiva), necesita compartir para ser tal: Participación, Integración y Protagonismo. Cualquiera de ellos está contenido en los otros, por sí solos no explican todo, pero sin ellos no sería lo mismo. Entendemos que es la potencia de la síntesis de los tres ejes la que puede generar el clima propicio para que las subjetividades salgan a la superficie, y se propicie de la mejor manera un espacio donde todos se sientan parte de la construcción de una nueva mirada acerca de los escenarios escolares y su trama de relaciones.

Apostando a quebrar la brecha entre educación formal y no formal, se plantea como desafío incursionar en las tensiones que quedan expuestas y se expresan a la hora de incluir, por ejemplo, el juego en el aula o en las aulas. Estas tensiones parecen originarse en la definición de usos para el juego en la escuela. Reconocer esta tensión en la etapa previa, nos obliga a considerar las concepciones en torno a lo lúdico y su relación con los modos de entender el propio aprendizaje escolar. Tomando posición en dos cuestiones fundamentales a la hora de pensar en “lo escolar”: el dilema en torno a la ponderación de lo espontáneo o lo socialmente inducido en el desarrollo del sujeto, procurando desarrollar estrategias pedagógicas adecuadas; y el tener que optar por preservar o no cierta continuidad entre las formas de actividad cotidiana y las escolares, cuando se trata de delinear y concretar una propuesta educativa.

El gran desafío parecería radicar en hacer conciliar en una misma propuesta el juego, entendido como expresión de las formas espontáneas de desarrollo en el niño, y los aprendizajes escolares. Este problema parece expresarse cuando el juego se incluye en un espacio de actividad que predica fundamentalmente el trabajo, el esfuerzo y la constante superación de logros; consecuencia de la

división social moderna entre juego y trabajo, o lo “serio y útil”, y lo recreativo o “no serio”. El juego puede transformar siempre en un escenario flexible de aprendizaje que posibilita exploraciones diversas, la apropiación de herramientas y la resolución de problemas. Jugar permite flexibilizar el grado de “artificialidad” que plantea el aprendizaje escolar, involucrando docentes y estudiantes en un escenario que recupera motivos, plantea desafíos y facilita aprendizajes.

Concretamente el juego que realizamos en el taller, es el mismo que se puso en práctica en el trabajo en escuelas, metodológicamente, interviene en el movimiento general del taller con la intención de integrar y generar un clima de distensión y confianza entre los participantes por un lado, y por otro, generar un intersticio en el que las personas que vienen siendo parte de los movimientos anteriores, desenfocan su atención de la información recibida en los movimientos anteriores y se preparen para atravesar el último movimiento de manera más fluida.

MOVIMIENTO INTEGRAL

Este último movimiento denominado como Integral, es el que traza de alguna forma un tercer momento que da integralidad al taller y a los movimientos anteriores. Se transita secuencialmente del movimiento espiral, al circunferencial de forma que el integral resume la experiencia concreta, la intención y el posicionamiento desde el cual se realiza, así como la forma de traspasarla (el ambiente generado, la secuencia de acciones, la disposición de las cosas).

Este último movimiento apunta a trabajar con los participantes del taller de forma de continuar dando cuenta de la metodología de trabajo utilizada en el trabajo concreto en las escuelas, y al mismo tiempo posicionar a estas personas en una consigna que invite a reflexionar en sub grupos en relación a los cambios y permanencias en la institución escolar; es decir invitar a pensar en el pasado, el presente y el futuro de nuestra escuela.

De forma que las acciones tendientes a generar participación, protagonismo, e integración se traduzcan en producciones concretas de las personas que participan de la experiencia (teniendo en cuenta el tiempo pre-establecido para

la duración del taller), es que optamos por tres grupos de intercambio sub-divididos en las tres temporalidades manejadas anteriormente (pasado, presente y futuro); invitando al mismo tiempo a traducir lo intercambiado en un papelógrafo, para después generar de parte de cada sub-grupo una puesta en común y un posterior debate acerca del alcance de cada reflexión.



De este modo, es que consideramos que esta forma de presentación de taller, donde los integrantes participan de forma activa y transitan la experiencia como tal, permite otras formas de intercambio y de hacer la experiencia; ya que la subjetividad de base varía según el grupo y espacio-tiempo donde se encuentre, sin perder de vista los ejes que dan sustento teórico a los temas que se quieran transversalizar, ni cayendo compulsivamente en la obsesión de la racionalidad técnica anticipatoria.

Por lo tanto, este tercer movimiento expresa tanto teórica como prácticamente los ejes conceptuales que nutren la experiencia y la metodología de trabajo, de lo individual previo hacia lo grupal construido en los distintos movimientos, generando así un producto concreto y específico sobre lo que cada uno transitó así como una subjetividad de base grupal (que sin los movimientos anteriores no hubiera sido posible).

CONSIDERACIONES FINALES

Pero es que hasta aquí no llega la escuela, digo tal vez mal, la pedagogía que utiliza la escuela. La escuela cuando mucho llega, no sobrepasa de la palabra corriente de intercambio, ni siquiera de la que trae el niño, nunca llega al “lenguaje espontáneo. (Jesualdo Sosa, 1949)

Poder diseñar, planificar, poner en práctica y reflexionar posteriormente sobre un taller que incorpora tiempos, planos, movimientos que se descomponen en otros, líneas de fuga, ejes conceptuales, ritmos, intercambios, subjetividades, intenciones, formas del espacio y espacios, experiencias, sensibilidades, una escuela (o todas); implica una concepción de la educación como acto que no le

da la primacía al contenido en sí mismo (ya que éste/éstos varían según las personas, necesidades y momentos), sino en las personas en situación, en el estar siendo en un

tiempo y espacio específico. Por ello es que es necesario tener claridad teórica acerca de que se trabaja con un grupo de personas y en tanto tales, siendo parte del ser, hacer y del posicionamiento en el devenir de su propio proceso, dando lugar a su decir.

El reflexionar acerca del posicionamiento del educador social, a partir de este modelo de trabajo, permite el ser coherente con aquello que se propone ya que habilita el pensar(nos) en relación con lo que se busca transmitir y con las personas que son parte del acto educativo. Un modelo que cuestiona lo estático, buscando generar movimientos que promuevan el intercambio y la reflexión acerca de lo que nos (pre)ocupa a todos los que somos parte del acto educativo, pensando al mismo como trama de relaciones entre las personas, las cosas y las situaciones.

Hablamos de una ética que se interpele acerca de nuestros verdaderos motivos y cuestione nuestros actos, una ética que no nos disculpe en nombre de nuestras buenas intenciones, que nos exija superarnos constantemente, que promueva la humildad necesaria para no convertirnos en el centro de los actos educativos, que se cuestione cada ceremonia mínima.

Hay quienes se quejan de las muertes diarias que produce la guerra. Es claro. A nosotros también ellas nos horripilan y conmueven hasta el espanto. Pero no me dejan de espantar menos, las muertes consecutivas, diarias, que maestros, profesores, sociedad, padres estamos realizando constantemente en nuestros hijos y alumnos, en nombre de “una cultura que es necesario transmitir” o de una, se dice, “preparación para la vida” que hay que cumplir. Solamente el día que entendamos definitivamente que esa cultura debe servir para algo más que para doctorar especulaciones utilitarias, habremos empezado a salvar las muertes diarias y numerosas a la infancia del mundo. Antes no habremos sido más que unos ilustres verdugos, por muy humanos y muy racionales que hayamos intentado ser en nuestro oficio. (Jesualdo Sosa, 1949)

BIBLIOGRAFÍA

AIZENCANG, Noemí (2010): Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares. Buenos Aires: Manantial.

ARENDT, Hannah (1997): ¿Qué es la política?. Barcelona: Paidós

DÍAZ BORDENAVE, José Luis (1994) “O que é participação” (6ta Edição). Brasil: San Pablo. Editora Brasiliense

FREIRE, Paulo (2002): Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina

FRIGERIO, Graciela (2004): “Bosquejos conceptuales sobre las instituciones”?] (Cap. 8) en N. E. Elichiry (comp.): Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional. Buenos Aires: Manantial.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely (2013): Micropolítica. Cartografías del deseo. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones. Colección Nociones comunes.

HERRERA MENCHÉN, María del Mar (1998): La Animación Sociocultural. Un proceso de educación social. Sevilla: Ed. Docencia.

MARI Y TARTE, Rosa (2007): ¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación. Barcelona: Gedisa Editorial.

MARTINIS, Pablo; REDONDO (2015): Inventar lo (im)posible: Experiencias entre dos orillas (Cap.8) Stella Editorial.

MEIRIEU, Philippe (2001): La opción de educar. Ética y Pedagogía. Barcelona. Editorial Octaedro

MEIRIEU, Philippe (2009): Aprender sí. Pero ¿cómo? Barcelona. Editorial Octaedro

ROSSO, Laura (2010): “Mientras el lobo no está” en Suplemento “Las12”, Página 12 (17 de marzo de 2010). En línea: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-5573-2010-03-17.html>

SAEZ, Juan; GARCÍA, José (2006): Pedagogía Social: pensar la Educación Social como profesión Alianza Editorial.

SOSA, Jesualdo (1949): La expresión creadora del niño. Buenos Aires. Editorial Poseidón

TIZIO, HEBE (2003): Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis. Barcelona. Editorial Gedisa

OTRO SOCAT, ¿ES POSIBLE?

Juan Colmán
Sabrina Duarte Dubra
Cecilia Nauar Temponi

Preguntarse, ¡qué lindo ejercicio! Coleccionar preguntas, buscarlas y seguir buscando, en ese camino circular que son los procesos comunitarios, “*es circular, va a terminarse para empezar*”. Nos preguntamos, nos permitimos dudar, problematizar, y queremos compartir las prácticas que nos interpelan, apostando a construir juntos/as más preguntas y posibilidades...

¿Qué quiere decir (el) SOCAT? Una pregunta con dos sentidos...

1- ¿QUÉ SIGNIFICA LA SIGLA SOCAT? 2- ¿QUÉ VIENE A DECIR EL SOCAT COMO PROGRAMA?

Sobre la sigla, para quienes no conocen el programa, proponemos el ejercicio de imaginar qué es; y para quienes lo conocen, la posibilidad de inventar otros significados...

S

O

C

A

T

Se trata de jugar con las palabras y sus significados, re-armar la sigla, ¡¡¡¿transformarla?!!!

Porque el capitalismo pretende sacarnos hasta la posibilidad de soñar, imaginar los proyectos de otras maneras, nos desafiamos a inventar el SOCAT que deseamos...

¿Lo deseamos?, ¿será necesario? Sí, aunque suene raro, ¡¡¡cuestionar-nos, nuestras fuentes de trabajo también es posible!!!

2- ¿Qué viene a decir el SOCAT como programa?, ¿Qué está demostrando, dando cuenta, la existencia del SOCAT?, ¿Por qué existe este programa?, ¿Qué posibilidades y límites plantea?, ¿Qué nos está diciendo y qué podemos hacer -o no- con toooooo eso?, ¿Qué entendemos que se espera desde el encargo institucional del programa de nuestro trabajo?, ¿Qué esperamos e intentamos nosotras/os de nuestro trabajo?

Respecto a lo que viene a decir el SOCAT, encontramos las realidades en las que trabajamos, el contexto en el que se desarrollan nuestros trabajos, nuestras vidas...

Nos referimos a las situaciones de pobreza económica, al neoliberalismo, al control y disciplinamiento que se impone sobre ciertas poblaciones, a la mitigación como respuesta. Se crea un “NINI”, NI habilita realmente la posibilidad de ser autosuficientes -nosotrxs y las personas que se vinculan al SOCAT-, NI oprime explícitamente nuestros derechos...

Por esto también nos preguntamos, ¿y qué **NO** es un SOCAT? No es un programa *universal*, está focalizado. No soluciona la gran mayoría de las situaciones que presentan las personas que se vinculan: vivienda, alimentación, trabajo, educación, etc.

Veamos ahora las DEFINICIONES OFICIALES sobre el SOCAT y sus funciones -los *subrayados y sub-rayadas, ¡todas nuestras!*-

Según figura en su página web⁷, para el MIDES el SOCAT:

...es un servicio que apunta a impulsar el desarrollo comunitario y la activación de redes de protección local a través de la participación de vecinos e instituciones públicas y privadas, que tienen en común el hecho de trabajar o vivir en el mismo territorio. (...) Los equipos de SOCAT de todo el país se integran por 2 a 4 técnicos profesionales del área social, y operan estableciendo vínculos en el terreno a través del Servicio de Orientación y Consulta (SOC), los cuales funcionan en locales de referencia comunitaria como escuelas, centros de salud, etc. La atención ciudadana desarrollada en estos servicios, permite tomar contacto con diversas necesidades en el plano individual, familiar o barrial comunitario, realizando entonces una primera recepción, y orientación para su resolución.

⁷ <http://www.mides.gub.uy>

Asimismo, esas realidades que se conocen a través de la acción del SOC, muchas veces requieren de la acción articulada de varias instituciones para poder ser resueltas, lo que da lugar a la conformación de espacios de Articulación Territorial como los Nodos, donde convergen técnicos de diversos organismos, a fin de complementar y mejorar la eficacia de las acciones a través de un quehacer en común.

*Otro espacio de trabajo promovido por los equipos de SOCAT, es el de las **Mesas de Coordinación Zonal (MCZ)**, donde participan vecinos, organizaciones barriales, y técnicos de diversos organismos. Estos espacios se reúnen periódicamente, y tienen como función identificar colectivamente los principales problemas de la zona, realizando propuestas para su resolución. Desde el año 2005 a la actualidad, las Mesas de Coordinación Zonal, se han constituido en espacios de planificación, y generación de acciones comunitarias innovadoras, para la resolución de problemas locales.*

Algunos comentarios sin merendar, advertimos tenga cuidado, dicen que con hambre no se puede pensar... Igual todo sirve, menos mis pantalones del año pasado, ¡todo sirve!

En nuestra experiencia, lo que encontramos... mucha burocracia, informar, coordinar, derivar, registrar.

Los Nodos como espacios de tensiones, pueden ser transitados como lugar de encuentro para hablar sobre las mismas familias **INTERVENIDAS** -y muy bien usado el término, realmente es quirúrgica la *operación* que se realiza- por tantas instituciones, programas, proyectos y *proyectiles*, NOdos -NItres, muchas más, haciendo mucho meNOs-. Entonces, como existen tantos y diversos *programitis diferentes* para hacer *naditis*, tiene que existir la *coordinaditis*... ¿Alguien tiene que coordinar todo lo que NO se hace, verdad? Este espacio entonces, trata situaciones puntuales de las familias y personas, se opina desde diversas instituciones o programas que están o no trabajando con la situación, para después llevar a esa(s) persona(s) LA solución, promoviendo acciones sobre las personas y no con ellas. Generalmente, luego de varios años y diversas INTERVENCIONES, las situaciones familiares que se tratan, continúan atravesando la misma situación problematizada... Quizás un poco maquillada por algún "beneficio" social, pero la cuestión ESENCIAL sigue igual, así lo que se hace es velarla -en lugar de develarla-.

Pero también puede ser transitado de *otras maneras*, como espacio de encuentro entre las instituciones y programas que no se enfoca en las situaciones familiares sino en las

temáticas que se desprenden de dichas situaciones, problematizando las temáticas y generando estrategias colectivas de trabajo. Esta modalidad de trabajo habilita la posibilidad de identificar los recursos, déficit y necesidades del territorio, a partir del cual desplegar diversas acciones.

Acudimos a los términos como INTERVENCIÓN, tan bien aprendidos para intentar prevenir esta patología clásica de la acumulación de programas que deriva en la coordinaditis, o sea en una inflamación de la zona de las coordinaciones que deriva en la naditis o sea una inflamación de la nada, de la NO respuesta.

Ejemplo bien nuestro, OPERADOR SOCIAL como quien opera una máquina, a un sujeto o una maniobra militar, todas opciones con connotaciones cuestionables. En el primer caso, es como si fuera tan mecánico como operar el Windows o una maquinaria o sea de manual. Los programas sociales basados en marcos lógicos tan estructurados y cuantitativos pensados para arrojar números.

En el segundo, asociamos al operador con aquel que realiza una operación, intervención quirúrgica y ahí lo simbólico... es el saber hegemónico, oficial, el que determina que esa es la enfermedad, el problema, la causa y que es allí donde hay que intervenir, cortar, violentar, extirpar, agregar, como una especie de Frankenstein social, y así sólo podemos contribuir con la creación del monstruo. ¿Quién tiene el bisturí por el mango, quién ejerce la violencia inicial?

Y en el tercero, operación como operación militar asociada al abordaje, a la táctica, a la estrategia, al control. En este sentido, plantea Zibechi:

Las periferias urbanas concentran los sectores sociales que se han desvinculado de la economía formal y se convirtieron en territorios fuera del control de los poderosos. Las élites intentan resolver esta “anomalía” a través de una creciente militarización de estos espacios y de modo simultáneo aplican modos biopolíticos de gobernar multitudes para obtener seguridad a largo plazo.” (Zibechi, 2007, p.187)

Desde este punto de vista los planes sociales y la militarización de las periferias pobres son dos caras de una misma política ya que buscan controlar las poblaciones que están fuera del alcance de los estados (Zibechi, 2007, p.181)

Repensemos entonces nuestro lugar, como trabajadores/as de una Organización de la Sociedad Civil (OSC) que convenia con el Estado. OSC que acepta términos de referencias contractuales, manteniendo una relación dialéctica de unidad – distinción, como plantea Gramsci (en Coutinho, 2012). Entendiendo a la sociedad civil como parte del Estado, en su concepto amplio, donde se da la lucha de clases entre los diferentes grupos sociales que quieren conservar o conquistar HEGEMONÍA. Hegemonía entendida, siguiendo los planteos de Gramsci, como “el modo de articulación política sociocultural que impone, reafirma y recrea el tipo de poder (económico, político, cultural) dominante” (Gramsci en Rauber, 2012, p.185).

Nos encontramos insertos/as en esa relación, donde se manifiestan las diversas contradicciones que nos atraviesan, y que en este caso elegimos comparar con escenas de la película *Los Increíbles*.

En una de las escenas seleccionadas (minuto 11:05 a 12:35), identificamos uno de los tantos SOC que hacemos en nuestro quehacer profesional. Aquí una vez reasignado por el estado en un puesto en una aseguradora a cambio de la promesa de nunca más ejercer de superhéroe; Mr. Increíble atiende las quejas de aquellos que no logran hacer valer sus pólizas de seguros ya que el propio sistema se encarga de que se pierda la energía del reclamo en la burocracia, y también su propia energía, él es quien da la cara por el sistema ante quienes no tienen satisfechos sus derechos y está allí para dar una respuesta oficial que en muchos casos es la no respuesta satisfactoria para quien efectúa el reclamo.

Es aquí donde entra en juego la tensión, en la que, por un lado se puede adoptar una postura desde la cual informamos lo que es políticamente correcto, sin mayores implicaciones y de manera automática, o, como le pasa a Mr increíble, tentados por ayudar, desde la empatía y posicionados ética y profesionalmente brindamos otras informaciones “informales”, brindando a los “usuarios” las herramientas para ser “buenos usuarios” de los servicios y políticas sociales o sus sustitutos caritativos (por ejemplo un techo por mi país), no contribuyendo con ninguna de estas posturas al cambio de la situación global ESENCIAL planteada.

Brindamos respuestas asistencialistas que poco permiten que se y nos repensemos, que se y nos cuestionemos como sociedad, como personas que atraviesan situaciones

problematizadas. Se trata de una especie de válvula de escape de una olla a presión, evitando la desesperación. Desesperación que puede ser entendida como “coraje”, para ser conscientes de la realidad de opresión en la que vivimos y poder transformarla, compartiendo los aportes de Zizek, quien retoma planteos de Agamben, “*el pensamiento es el coraje de la desesperanza*”.

En la otra escena (minuto 26:13 al 28:29), se relaciona con el rol del Estado, por un lado el de control y supervisión de las tareas de los técnicos y a través de estas el control de la población, y por otro el que presenta un manejo de las demandas, de las consultas (“Sé manejar las quejas”, expresa en la película el jefe del Sr. Increíble a lo que él contesta “debemos ayudar a la gente” y su jefe le retruca “pero a nuestra gente comprendes”) y piensa en el derecho de sus accionistas (votantes, empresarios, licitadores) antes que en el de sus clientes (destinatarios de sus servicios y políticas). Mientras que compara una empresa aseguradora y nosotros una batería de políticas sociales que deberían también asegurar el ejercicio responsable de derechos, con los engranajes de un reloj que funcionan de manera cooperativa para gestionar... la pobreza.

Desde la población también hay muchas veces un manejo de las demandas, porque saben lo que “deben” decir para incidir en el acceso de un “beneficio social”. Acto seguido en la escena él y su jefe son testigos de un robo frente a lo que el jefe espera que la víctima no esté asegurada con ellos, ya que de esta forma no sería su problema o si así lo fuera, que no cumpliera con los requisitos para acceder y así poder responsabilizarla de su situación. De esta forma tan perversa, con nuestra mediación en los espacios de soc reproducimos muchas veces de manera inconsciente formas de relacionarnos...

**¿PODEMOS DESDE NUESTROS LUGARES DE TRABAJO HABILITAR TRANSFORMACIONES, QUE APORTEN A CONSTRUIR NUEVAS RELACIONES SOCIALES, POLÍTICAS, ECONÓMICAS Y CULTURALES?
¿DE QUÉ FORMA/S SERÍA ESTO POSIBLE?**

Compartimos reflexiones de Slavoj Zizek⁸,

⁸ Zizek, Slavoj, cita textual del largometraje documental *The pervert`s guide to ideology*, 2012.

Y sí, soñamos... Soñamos un Servicio Comunitario que trabaje Junto a los vecinos/as del barrio donde se encuentra, con la finalidad de construir estrategias en conjunto para satisfacer sus necesidades, así como encontrar soluciones colectivas a las diversas problemáticas que se visualizan en el territorio.

El *otro SOCAT* llevaría otros ingredientes: más hacer y menos derivar, más trabajo en colectivo y menos individual, más salida al barrio y menos oficinas, más acciones y menos informes, más análisis crítico de las realidades a atender y menos seguimiento de procedimientos, más autocríticas y menos justificaciones discursivas.

Y en ese ensayo nos embarcamos, probando 1,2,3 probando... Apuntes de una experiencia

Marzo de 2016

Los **Soc Activos**, surgen de la necesidad de crear *otros espacios de SOC*, espacios que puedan lograr “habilitando con la palabra y la experiencia la posibilidad de un cruce. Cruce de saberes, reflexiones; cruce de problemáticas comunes, cruce del apasionamiento por cambiar todo aquello situado en el territorio de la imposibilidad” (Redondo y Martinis, 2006. P.7).

La idea central de los SOC Activos es generar un marco grupal, colectivo, respecto a alguna actividad o temática que habilite el intercambio de saberes y estrategias en torno a las diferentes problemáticas que se vivencian, en la búsqueda de multiplicar las potencialidades comunitarias del barrio. Se trata de vincular inquietudes individuales con intereses colectivos, apostando a la construcción de lo común como horizonte.

Durante el año 2016, se desarrollaron 5 espacios de SOC activos: huertas comunitarias en el Centro de Salud de ASSE y en la Escuela N°96, talleres de alimentación saludable en Escuela 121 y Jardín 115 y el Taller de AudioVisual en conjunto con el Aula Comunitaria N°9.

En estos espacios... algunos aportes que encontramos desde la educación social:

Acercar una mirada pedagógica que habilite a complejizar el análisis de las situaciones, ampliar el abanico de posibilidades de las personas con las que se trabaja, potenciar sus habilidades, valorando las señales, apostando a generar acciones para “aprender

haciendo”. Esto implica partir de las experiencias de las personas, dando lugar a los diversos saberes y promoviendo la autonomía. Se trata de problematizar las situaciones con las familias para fomentar que las personas puedan visualizarse de otras formas posibles.

Porque entendemos que desde la Educación Social se puede aportar a las transformaciones de nuestras realidades, seguimos preguntando-nos...

BIBLIOGRAFÍA

Coutinho, Carlos Nelson. (2012) Introducao a Gramsci. En *Cadernos de Estudos ENFF*, San Pablo: Coletivo Pedagógico da Escola Nacional Florestan Fernandes.

Rauber, Isabel. (2012) *Revoluciones desde abajo*. Buenos Aires: Continente.

Redondo Patricia y Martinis Pablo (comps.) (2006) *Igualdad y educación - Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del estante, 2006.

Zibechi, Raúl. (2007) *Autonomía y Emancipaciones. América Latina en movimiento*. Lima Universidad de San Marcos, 2007.

Zizek, Slavoj. (2015) El coraje de la desesperanza. Brecha, 6 de agosto de 2015, pp.36 - 37.

REFERENCIAS DE WEB, AUDIOVISUALES Y LITERARIAS

Brad Bird. *Los Increíbles*, película animada de superhéroes producida por Walt Disney Pictures y Pixar Animation Studios, ganadora de dos Premios Óscar y estrenada el 5 de noviembre de 2004.

Benedetti, Mario. (2009). *Egemonía. Inventario Dos*, Uruguay: Planeta.

Viglietti, Daniel. (2008) *Las Hormiguitas*. En *Trabajo de Hormiga*. [Disco compacto]. Uruguay: Tacuabé.

www.mides.gub.uy 15 de mayo 2015

ANÁLISIS DEL TRABAJO EDUCATIVO SOCIAL CON FAMILIAS. ENTRECRUZAMIENTO DEL TRABAJO DE TRES DISPOSITIVOS.

Juan Colman
Matías Meerovich
Esteban Ramírez

INTRODUCCIÓN

El presente documento se remite a un análisis teórico a partir de la experiencia de tres Educadores Sociales desempeñándose en tres dispositivos donde el trabajo con familia es parte del cotidiano. Tres dispositivos ubicados en contextos diversos que nos ayudan a pensar en los distintos escenarios posibles para el desarrollo de nuestra profesión. Los Servicios de Orientación, Consulta, y Articulación Territorial (SOCAT) y los Equipos Territoriales de Atención a la Familia (ETAF) son dispositivos pensados para el trabajo con familias, no así en su esencia los Centros de Estudio y Derivación de INAU (CED), los cuales están enfocados particularmente a Infancia y Adolescencia; no obstante la conformación de estos equipos posibilitó a que la apuesta metodológica y la planificación estratégica con Educadores Sociales le diera el toque de “lo educativo” al trabajo con cada arreglo familiar.

Nuestro trabajo se centrará en posibles líneas de acción, no así en experiencias concretas con familias particulares. El cruce de las experiencias de cada dispositivo nos ayuda a pensar cuales son los puntos en común para elaborar estrategias de trabajo educativo social desde un enfoque de trabajo en equipo con familias. El trabajo interdisciplinar nos posibilita visualizar la especificidad de la tarea del Educador Social en el trabajo con familias y retroalimenta el saber desde un trabajo con otro(s) profesional(es) donde el foco está puesto en la promoción de Derechos, la generación de contextos para que se dé lo educativo y el encuentro de diversas corrientes de pensamiento.

Es importante señalar dos aspectos fundamentales. En primer lugar, nos afiliamos a un concepto de familia no acabado, como sistema complejo de relaciones múltiples entre individuos que pueden o no compartir lazos sanguíneos y dependiendo de las diversas acepciones pueden vivir o no en un mismo lugar. Los diversos procesos por los cuales viene transitando la vida en sociedad (económicos, culturales, de relacionamiento, tecnológicos, ambientales, entre otros) nos hacen abrir el abanico a nuevas formas de relacionamiento que configuren el vivir en familia más o menos alejados del modelo de familia nuclear clásico. (Cohen; Peluso, 2010).

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Sin pretender hacer un recorrido histórico detallado sobre el papel que ha jugado en la conformación social y política de las diversas culturas la Educación, queremos comenzar resaltando la importancia de ésta y el recelo que ya desde la época clásica se puede observar.

En la Roma Antigua la enseñanza está a cargo del estado con un cuerpo de profesores del estado comparable al cuerpo militar, visualizándose el poder de la educación como instrumento civilizatorio (colonización cultural). A pesar de los intentos romanos de detener el avance de las doctrinas cristianas la historia sigue su curso y el cristianismo será instrumento de su dominación abriéndose así un larguísimo período en que la iglesia es la mayor depositaria de los conocimientos. A lo largo de la historia de occidente quien posee el poder político (y económico) es quien posee el dominio del conocimiento hegemónico en una sociedad o cultura determinada.

La era industrial y luego la post industrial tuvieron mojones significativos en las concepciones de Educación y conformación de las sociedades contemporáneas. El vivir en sociedad y el conformar diversos sistemas educativos tienen sus particularidades en cada momento histórico de cada comunidad. El modo de vida en donde los sujetos interactuamos, transitamos, desarrollamos y pensamos nuestras experiencias (Larrosa, 1995), en un lugar común (Frigerio en AA. VV., 2009) es fluctuante; ciertas estructuras e instituciones que se consideraban sólidas comienzan a modificarse desde las últimas décadas del siglo XX.

La forma dialéctica clásica de entender los procesos socioculturales en la nueva era se ve dificultada principalmente por los nuevos procesos de construcción de subjetividades, nuevos mecanismos que operan en las relaciones sociales, donde se hace más difícil de discernir los mecanismos de poder que operan.

Cada sujeto es parte de esa maquinaria ideológica, un representante de la realidad de cada tiempo y lugar, donde la disciplina (Foucault, 1992) y la instrucción juegan un papel solapado dentro de los procesos formativos. Esa maquinaria, que regula y establece las actividades humanas, que separa lo permitido de lo prohibido y de lo que se entiende indiferente, da a llamarse Institución.

A la Educación, como Institución, se la carga de sentido social, se intenta trazar líneas rectas con recetas sobre métodos y resultados sin tomar en cuenta los procesos particulares de cada comunidad (y de cada forma de entender y hacer educación), diezmando la posibilidad del profesional y del Sujeto de derecho como Sujeto de la Educación.

Es así que desde este lugar entendemos que Educación será toda *praxis* (Freire, 1972) que considere a los seres humanos como *iguales* (Rancière, 2002) en potencialidades y derechos y esté dirigida a *hospedar* (Derrida, 2006) a los *otros recién llegados* (Frigerio, 2005: 135), a contribuir a la configuración de una identidad personal (Bárcena y Mèlich, 2000: 113) y a la *emancipación* (Frigerio y Skliar, 2005; Rancière, 2002; Merieu, 2001), transmitiendo y generando patrimonio cultural (Núñez, 1999).

Este proceso se piensa de tal manera que pueda suceder lo imprevisto, aquello que da a llamarse “antidestino” (Núñez, 1999; Planella, 2009; Aguirre, 2010; Fryd, 2011).

Dejar que entre en juego lo imprevisto, que pueda suceder lo que sea. (...) Deligny, poco amigo de las grandes programaciones, y en cambio, firme defensor del ‘dejar fluir’, acabará afirmando que el educador es un profesional de ‘presencia ligera (Planella, 2009, p.179).

CONTROVERSIAS ENTRE LO FOCAL Y LO UNIVERSAL EN EL CONTEXTO ACTUAL

Con el advenimiento de los gobiernos progresistas en la última década, en nuestro país, las políticas públicas de índole social se han incrementado en términos cuantitativos con un considerable aumento de la inversión y a su vez a nivel cualitativo con la conformación del Ministerio de Desarrollo Social. En torno al mismo se han creado una serie de programas focalizados de atención y articulación con el objetivo de atender las problemáticas sociales desde diferentes ángulos.

Este incremento ha generado ciertas tensiones entre las que destacamos la que se da entre lo focal y lo universal, en términos de que si existe la focalización es para cubrir cuestiones que desde las instituciones no se está pudiendo, interviniendo por

consiguiente los síntomas y no las causas. Esta forma de encarar la tarea corre el riesgo de tornarse un mecanismo de control de corte higienista.

Podemos definir al higienismo como lógica que extrapola, en el análisis de lo social, las premisas del discurso médico (tales como prevención, tratamiento, intervención, seguimiento, riesgo, entre las más socorridas). (Núñez, 2005, p.3)

Es importante poner pausas a los emergentes y tomar partido en estos asuntos ya que como nos lo advierte Hannah Arendt:

Cada vez que se produjo una crisis en el mundo, no se podía seguir adelante ni retroceder sin más. La inversión no nos llevaría sino a la misma situación que dio origen a la crisis. (...) Por otra parte, una perseverancia simple poco reflexiva ya sea para seguir adelante con la crisis o para adherirse a la rutina (...), sólo puede, aumentar el distanciamiento del mundo que ya nos amenaza por todas partes.

La consideración de los principios educativos debe tomar en cuenta este proceso de distanciamiento del mundo; incluso puede admitir que en esto nos enfrentamos con un proceso automático, siempre que no se olvide que dentro del poder del pensamiento y del obrar humanos está la capacidad de interrumpir y detener esos procesos. (Arendt 1996, p.206)

Más allá de las caracterizaciones coyunturales, los países latinoamericanos se ven inmersos en una división mundial del trabajo y del acceso a los bienes culturales que los posiciona en un lugar de desigualdad negativa. A su vez, las propias desigualdades que se dan a nivel social al interior del país constatan y mantienen esta situación. En este marco una parte de la población se encuentra en condiciones de opresión (en cuanto a la apropiación de lo que por herencia como integrante de la humanidad le corresponde) desde el momento de su nacimiento.

En el país, en el marco del contexto caracterizado anteriormente, se vienen desarrollando desde el estado una serie de políticas públicas que intentan subsanar algunas desigualdades, y garantizar el acceso universal a los recursos materiales y simbólicos que garanticen la plena consecución de los derechos de las personas. Las políticas públicas ideadas en una lógica de “inclusión” flotan en un sistema económico y social enormemente desigual, generando dispositivos teñidos de control en clave de *biopolítica* (Foucault, 1998, p.168) y focalización.

Esto no es una característica única del Uruguay, sino que responde a lógicas mundiales, en un marco en el cual

“Lo universal-limitado del liberalismo (siempre temeroso de caer en la tentación de «gobernar demasiado») y lo universal-masivo (impetuoso, arrollador, irreverente) del keynesianismo, ceden su paso a baterías ultrafocalizadas y diversificadas de tecnologías que atienden y responden a situaciones particulares: las carencias de las poblaciones «en situación de riesgo», las apetencias de seguridad personal y familiar, las demandas sectoriales de empleo y servicios sociales, los deseos de ocio y consumo, etc.” (Marinis, 2002, p.328)

Pero al mismo tiempo, son estas mismas políticas las que permiten el devenir de acontecimientos que pueden volverse educativos, y garantizan una forma de acceso a la cultura de gran parte de las personas.

Por otro lado el trabajo de educadores sociales en relación a lo familiar en el contexto de la focalización comienza a desarrollarse a través de programas de primera experiencia laboral protegidas, de alfabetización, de capacitación profesional para luego, y paulatinamente, ir ocupando lugares en equipos de trabajo vinculados a la familia tales como los ETAF y los SOCAT, aportando de esta forma una visión desde lo educativo a la planificación de la tarea.

Atendemos nuevamente a la advertencia de Arendt con respecto al trabajo educativo con adultos-as, el cual tiene que ver una responsabilidad Ético-política. A su vez, entendemos que hay algo que se debe poner en juego en una relación intergeneracional que hace a la trasmisión del legado cultural. Esto, en el accionar educativo social se traduce en generar los mecanismos para garantizar la accesibilidad de todos los sujetos a estos contenidos que de alguna manera hacen al pasado.

...todos nosotros en la medida en que vivimos en un mismo mundo que nuestros hijos y con nuestros jóvenes-debemos adoptar hacia ellos una actitud bien distinta de la que tenemos unos ante otros. Debemos separar de manera concluyente la esfera de la educación de otros campos, sobre todo del ámbito vital público, político, para aplicar solo a ella un concepto de autoridad y una actitud hacia el pasado que son adecuadas en ese campo... (Arendt, 1996, p.207)

Esto no se riñe con la idea de poder oficiar de pasadores de cultura en el sentido de dotar a los sujetos adultos de contenidos culturales que sirvan de herramientas para una circulación socio-económica que apunte a la autonomía.

PENSANDO LÍNEAS DE ACCIÓN

Los tres programas a los cuales hacemos referencia son parte de una política de protección social más que educativa. No obstante, consideramos que hay unas líneas de acción posibles desde nuestro saber, que puede llegar a ser específico del campo educativo social.

Estas líneas parten de una premisa: todo ser humano, más allá del momento socio-histórico en que se encuentre, puede llegar a posicionarse como Sujeto de la Educación. Esto implica (al mismo tiempo) que todos-as somos capaces de aprender y que los procesos de enseñanza-aprendizaje no podrán llegar a “formar”, en razón de un efecto esperado, ya que siempre las personas se presentan como un *Otro* (Frigerio; Diker, 2008) y portan una autonomía radical. Cada sujeto traza sus propios trayectos.

A su vez, desde los dispositivos donde estamos pensando, se agrega un elemento más, que es la posibilidad de pensar a la familia como sujeto, y al mismo tiempo tener en cuenta que los sujetos individuales están en relación a un contexto familiar específico.

A partir de lo expuesto creemos que podrían trazarse al menos tres líneas de acción dentro de nuestro campo disciplinar y atendiendo a la diversidad de los proyectos de los cuales nos posicionamos para la propuesta a presentar. Las mismas no son acabadas ni únicas posibles, son un esbozo de un pienso colectivo donde “lo educativo”, “lo social” y el trabajo con familias se conectan.

- ***HABILITACIÓN PARA EL DEVENIR DE LOS APRENDIZAJES***

El trabajo con familias implica el relacionamiento con niños, niñas y adolescentes y adultos-as, esto conlleva a tener presente que son etapas vitales en sí mismas.

Por otro lado, el trabajo con familias implica la gestión pública, el relacionamiento con las instituciones, la toma de decisiones para resolución de conflictos cotidianos. En

torno a esos procesos, el profesional se puede posicionar desde el hacer por el otro, que puede implicar mayor facilidad y rapidez en la acción puntual, pero inhabilita al Sujeto como tal, ya que lo pone en una posición de dependencia hacia el referente. Otro camino posible donde sin dudas habrán diferentes variantes, obstáculos y mayor tiempo para concretar lo pautado, es el de posicionarse desde el hacer con la otra persona. Lo cual puede implicar nuevos aprendizajes en relación a cómo resolver determinadas situaciones, que si bien se presentaron puntualmente en ese momento, podrían volver a repetir.

En este sentido la línea de acción que nos proponemos tiene que ver con que las personas involucradas puedan generar sus propios aprendizajes de los caminos, mecanismos, tiempos y lógicas institucionales en las que se van enmarcando.

La planificación del trabajo con el otro, con el trazado de cartografías (AA.VV. 2009) con cada sujeto puede ser diseñada junto con el otro. De esta forma se logra comprender los alcances del dispositivo y el contexto del Sujeto para concretar los objetivos planteados. Esto no implica generar “Proyectos de vida”, sino posibles propuestas en un momento determinado donde el interés y posibilidad del sujeto son los que diagraman los caminos y dan herramientas al equipo para trabajar en procura de metas concretas.

- LA NARRACIÓN COMO ELEMENTO EDUCATIVO

Pensar el espacio de lo común (Frigerio, en AA. VV., 2009) exige a los-as profesionales de la Educación, pensar y crear nuevos dispositivos (Agamben, 2007) de praxis educativa y de mediación de la experiencia de sí (Larrosa, 1995). Aquellos conceptos que fundamentan toda acción social deben ser repensados en la cotidianeidad, de forma tal de ser consecuentes con las propuestas a poner en marcha.

En este sentido la posibilidad de narrarse, la búsqueda de un trasfondo narrativo, alejado de lo psicológico y cercano a lo educativo implica que narrar una historia es una forma de apropiarse, no sólo de la historia, sino también de una parte del mundo. Narrar impone pensar en algo que fue, en algo que es y en algo que puede ser. Implica pensar en causas y consecuencias. En palabras de Beatriz Sarlo:

La narración de la experiencia está unida al cuerpo y a la voz, a una presencia real del sujeto en la escena del pasado. No hay testimonio sin experiencia, pero tampoco hay

experiencia sin narración: el lenguaje libera lo mudo de la experiencia, la redime de su inmediatez o de su olvido y la convierte en lo comunicable, es decir, lo común. (Sarlo, 2005, p.29)

Narrar implica hacer uso de una facultad distintiva de los-as seres humanos: el lenguaje. El lenguaje es una forma de apropiarse del mundo. Las palabras median entre el ser subjetivo y el afuera. El contexto es entendido a través del lenguaje, y con su ayuda se decodifican los mensajes. Las palabras abren y expresan ideas; las palabras nos muestran en dos sentidos: muestran nuestros pensamientos y nos muestran pensamientos de otras personas. El lenguaje nos da la posibilidad de ser seres políticos, al tiempo que nos obliga a permitir que el otro se exprese. El lenguaje nos abre posibilidades de alcanzar tantas orillas como palabras encontremos para recorrer los ríos del mundo.

Larrosa afirma que si se considera la narración en un sentido reflexivo, como *narrar-se*, se pueden visualizar dos elementos.

En primer lugar, una escisión entre el yo en tanto que se conserva del pasado, como una huella de lo que ha visto de sí mismo, y el yo que recoge esa huella y la dice. Al narrar-se, uno se dice lo que conserva de lo que ha visto de sí mismo. Por otra parte, el decir-se narrativo no implica una descripción topológica, sino una ordenación temporal. Así el narrador puede ofrecer su propia continuidad temporal, su propia identidad y permanencia en el tiempo... (Larrosa, 1995, p.31)

Narrar es contar situaciones posibles, tanto desde la posibilidad de existencia como desde la posibilidad de explicar algo ya ocurrido. Los-as seres humanos somos *en situación* y nos explicamos en el devenir de distintas situaciones de vida. Poder contar, narrar, situaciones vividas es dar lugar a otras situaciones.

Es por esto que brindar dentro del dispositivo de atención un espacio de escucha con las condiciones mínimas de intimidad, confidencialidad, estabilidad, atención, confianza y el tiempo necesario para que la situación a transmitir o “discutir” vaya surgiendo como historia, se vuelve indispensable. Luego de ello, poder comenzar a profundizar en los aspectos que hagan al entendimiento de que la misma es una historia inacabada, de sujetos inacabados, que está muy relacionada a decisiones tomadas y que es una de las posibles nuevas decisiones a tomar.

Esta línea de acción tiene que ver con la generación de contextos (Moyano en AA. VV., 2009) pertinentes y adecuados que posibiliten narrar -se. Este narrarse no es algo que se produzcan de por sí. Hay ciertas acciones que se llevan adelante en función de ese objetivo trazado. Éstas se relacionan con la generación en contexto y no con poner “su moral” en esa narración. Suscitar que la persona pueda historizarse, pensar las decisiones tomadas dependiendo del momento y lugar particular con sus consecuencias; no la construcción de las valoraciones morales sobre el bien o mal de sus actos. Este dispositivo no tiene por qué ser en formato clásico de entrevista, sino que quizás pueda pensarse en formatos más abiertos, inclusive teniendo en cuenta los momentos vitales de cada sujeto.

- ELABORACIÓN DE PROYECTOS ESPECÍFICOS

El diseño de las posibles propuestas a desarrollar en forma particular o con la familia en su conjunto, se enmarcan en una propuesta de trabajo en equipo, donde cada saber se complementa y necesita.

En equipos que se caracterizan por estar conformados por técnicos-as de diferentes disciplinas, es importante partir de la base de que ningún profesional puede trabajar de forma aislada y que el campo disciplinar no otorga el monopolio.

Teniendo en cuenta esto, consideramos que desde la Educación Social pueden plantearse proyectos de acción específicos al interior de los propios dispositivos en los que se trabaja. Es decir, teniendo en cuenta los lineamientos generales de las políticas y los programas, la educación social puede proponer líneas de trabajo educativas específicas para ser desarrolladas en el marco del trabajo de los proyectos y programas que hemos tenido en cuenta.

Partiendo de las funciones específicas de la educación social: transmisión de contenidos, medicación con la cultura y generación de contextos (Moyano en A.A.V.V., 2009), y sumando funciones no específicas como el trabajo con la comunidad, sostenemos que como educadores sociales es posible generar proyectos que marquen particularidades.

Esta línea de acción (y es imprescindible tenerlo en cuenta) no se trata de ver a la Educación Social como una profesión cuya única posibilidad sea el hacer directo. Creemos que al interior de equipos donde se intercambian prácticas, saberes y

referencialidades que parten de diferentes profesiones, los educadores sociales pueden proponer proyectos como línea de acción en su trabajo. Esto es, no creer que se porta un saber salvador y superior, y respetar los acuerdos al interior del equipo, pero no por eso dejar de lado la posibilidad de proponer.

CONCLUSIÓN (INCONCLUSA)

En este trabajo hemos intentado pensar desde nuestras prácticas específicas, no para sistematizar lo actuado ni narrar experiencias, sino para generar algunas líneas de análisis que puedan ser tomadas en el futuro para su profundización.

Luego de desarrollar ciertos posicionamientos más generales, hemos propuesto algunas ideas a modo de líneas de acción de la educación social al interior de dispositivos que trabajan con familias: la habilitación para el devenir de los aprendizajes, la narración como elemento educativo, y la elaboración de proyectos específicos.

Creemos que estas propuestas que hemos realizado son plausibles de ser puestas en práctica. Sin embargo, al finalizar creemos razonable plantear algunas preguntas, que quedarán abiertas: ¿qué implica, para la educación social, el trabajo con familias? ¿Será pertinente sostener que se realiza un “trabajo con familias”?, o quizás estemos hablando de acciones educativas singulares, ya sean individuales o grupales, en un marco familiar, teniendo en cuenta a la misma como el lugar social de relacionamiento que, en determinado momento histórico y cultural, articula con otras instituciones en nuestro devenir seres humanos.

¿Hasta dónde lo familiar queda atado a lo individual con cada sujeto? ¿Cuáles son las posibilidades de generar proyectos individuales teniendo en cuenta el trabajo familiar? ¿Dónde queda el factor “tiempo” como estructurante? Diversas interrogantes nos siguen marcando la agenda del pensar colectivo en el trabajo interdisciplinar con familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A.A.V.V. (2009) "Educación Social. Acto político y ejercicio profesional". MEC: Montevideo, Uruguay.
- Agamben, G (2006) ¿Qué es un dispositivo? Traducción al español en Sociológica, número 73, pp. 249-264. Recuperado de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>
- Aguirre, I (2010) "El mercado mediático y la configuración de los criterios y experiencias estéticas de los adolescentes." MIMEO: Pamplona, España.
- Arendt, H (1996) "Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política". Península: Barcelona, España.
- Bárcena, F; Mèlich, J (2000) "La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad". Paidós: Buenos Aires, Argentina.
- Cohen, J; Peluso (coord.) (2010) "Familias y Sistemas". Psicolibros: Montevideo, Uruguay.
- Derrida, J (2006). "La Hospitalidad". Ediciones de la Flor: Buenos Aires, Argentina.
- Fernández, A (1986) "*Educación de Adultos y lucha de clases*" en "Entre Líneas Apuntes para la educación popular N° 0", Federación Española de Universidades Populares, España.
- Foucault, M (1992) "Microfísica del poder": La Piqueta: Madrid, España.
- [1975] (1992) "Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión." Siglo XXI: Buenos Aires, Argentina.
- [1976] (1998) "Historia De La Sexualidad"; Tomo I: La Voluntad de Saber. Siglo XXI: Madrid, España.
- Fryd, P. (comp.) (2011) "Acción socioeducativa con infancias y adolescencias." Editorial UOC: Barcelona, España.
- Frigerio, G; Skliar, C (Comp.) (2005) "Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados". Del estante editorial: Buenos Aires, Argentina.
- Frigerio, G; Diker, G (comp.) (2008) "Educar: posiciones sobre lo común." Del estante editorial: Buenos Aires, Argentina.
- Freire, P (1972) "La educación como práctica de la libertad". Tierra Nueva. Montevideo, Uruguay.
- (2003) "El grito manso". Siglo XXI: Buenos Aires, Argentina:
- Larrosa, J (Ed) (1995) "Escuela, poder y subjetivación". La piqueta: Madrid, España.

- Larrosa, J; Skliar, C (2009) “Experiencia y alteridad en educación”. Homo Sapiens: Rosario, Argentina.
- Lewkowicz, I (2004) “Pensar sin Estado”. Paidós: Buenos Aires, Argentina.
- Marinis, P (2002): “Ciudad, “cuestión criminal” y gobiernos de las poblaciones” en Universidad de Buenos Aires. Argentina. Política y Sociedad, Vol .39 Núm. 2. Año 2002, Madrid, España. (pp. 319-338)
- Merieu, P (2001) “La Opción de educar. Ética y pedagogía”. Editorial Octaedro: Barcelona, España.
- Núñez, V (1999) “Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio”. Santillana: Buenos Aires, Argentina.
- (2005) “Participación y Educación Social (S/D de edición)
- Planella, J. (2009) “Ser Educador. Entre Pedagogía y Nomadismo.” Editorial UOC: Barcelona, España.
- Rancièrè, J (2002) “El maestro ignorante”. Editorial Alertes: Barcelona, España.
- Sarlo, B (2005) “Tiempo pasado”. Siglo veintiuno: Buenos Aires, Argentina.

DESDE LA PRÁCTICA PRE- PROFESIONAL HACIA EL EJERCICIO PROFESIONAL: TENSIONES, DESAFÍOS Y CERTEZAS

Fernando Estévez Maraffi

RESUMEN TEMÁTICO

Creo relevante establecer desde dónde voy a compartir las siguientes reflexiones para ser discutidas con ustedes, en tanto quien escribe lo hace como egresado de la Carrera de Educador Social del CENFORES y en la actualidad me encuentro cumpliendo funciones docentes en el área de las Prácticas en el Consejo de Formación en Educación en la Carrera de Educador Social que se dicta en el CERP del Este departamento de Maldonado.

En esta trabajo me propongo, tomando como nodo sugerido por la organización del encuentro, los “contextos de actuación y contextos de práctica”, poner el foco particularmente en la práctica pre-profesional, es decir, detenernos en los procesos de formación de los estudiantes, los aportes de docentes y los centros donde se desarrollan los diferentes ejercicios de aprendizaje para la formación de los Educadores Sociales.

Para ello intentaré compartir con ustedes un breve desarrollo de los procesos de formación de la Carrera en estos 25 años. También me propongo focalizar en el ejercicio de la práctica pre profesional, a partir de la mirada sobre, los planes de estudios del CENFORES (Plan 2007) y del Consejo de Formación en Educación. (Plan 2011), las definiciones sobre el perfil de egreso y las consideraciones sobre la figura de este profesional de la educación, el Educador Social. Para finalizar compartiré algunas ideas en clave de tensiones, desafíos y certezas presentes en dicho proceso formativo y que propongo traerlas a escena, a la luz del desarrollo de la formación a nivel nacional en la actualidad.

Para dicho ejercicio es relevante tener presente como ejes transversales, las realidades locales donde se dicta la Carrera en todo el País, las condiciones para la formación, los ámbitos donde se desarrollan las prácticas de los estudiantes de la carrera, las tensiones puestas en juego y los desafíos que dicha particularidad nos plantea. De igual forma identificaremos algunas certezas que son el eje por donde transita la formación de los Educadores Sociales y que se configuran no solo como contenidos de los espacios

formativos, sino también como un saber particular disciplinar, matrizador para los egresados de la misma. A mi entender, no es un saber que da el fin de la formación, es decir, la titulación, sino que configura los cimientos para el ejercicio profesional y marca el comienzo de nuevos recorridos formativos. Entendiendo que ninguna formación profesional puede dar respuestas definitivas a los diferentes desafíos que implica un desempeño profesional particular. Es un saber que plantea poner en juego una práctica educativa social, en un determinado ámbito para el ejercicio profesional.

PALABRAS CLAVE: perspectiva histórica, Práctica pre-profesional, formación profesional sus tensiones certezas y desafíos.

INTRODUCCIÓN

La Carrera de Educador Social tiene su inicio en el año 1990 en la Escuela de Funcionarios de INAME con una matriculación anual promedio de 100 estudiantes hasta el año 2011 donde inicia la última generación los cursos en el CENFORES. El mismo año comienza la formación en el Consejo de Formación en Educación en Montevideo y en el interior del país, en la actualidad en 5 departamentos con un número significativamente mayor de estudiantes inscriptos.

En la actualidad nos encontramos con 621 Educador Sociales recibidos, 48 estudiantes de 3er año que ya entregaron su monografía y 25 estudiantes que se encuentran dentro de los plazos de elaboración de su trabajo en el CENFORES. Desde el 2015 comenzaron también los procesos de tutoría para la elaboración de la monografía de egreso de estudiantes de 4to año de la carrera en el CFE de los centros de Artigas y Maldonado⁹ y se están produciendo los primeros egresos de Educadores Sociales.

Adhiriendo a las palabras de José Antonio Caride (2005), toda práctica social es contextual e histórica y podemos agregar también política; intentar analizar el desarrollo de nuestra profesión desde sus inicios a nuestros días, sin tomar esas perspectivas en cuenta, nos podría llevar a realizar construcciones erróneas sobre la

⁹ Los datos fueron aportados por la Bedelía del CENFORES y los articuladores de la Carrera de Educador Social del Consejo de Formación en Educación.

finalidad de la formación de Educadores Sociales, sus particularidades, su especificidad y sus diferentes ámbitos de actuación.

Sin lugar a dudas una pregunta ineludible que se pone en juego en la construcción de la profesionalidad del Educador/a Social es: ¿qué un Educador/a Social?, pregunta que me animaría a decir que está fuertemente presente en el proceso de formación de los estudiantes de la carrera, no solo porque su respuesta hace a los aprendizajes que deberá adquirir para su titulación, sino también porque cada uno de ellos deberá encontrarla en su práctica, dentro del centro que le corresponda, e ir construyendo posibles formas de responderla. Para ello, en el mejor de los casos podría encontrar allí un Educador/a Social al que interrogar, o se vea en la difícil tarea de identificar cuál puede ser el aporte de la Educación Social y más específicamente cuál es el rol de un Educador/a Social en dicho ámbito donde se desarrolla su práctica pre profesional.

En el contexto actual me animaría a señalar con certeza, que al igual que en la historia de la formación de la Carrera, este último aspecto es el más común¹⁰, no solo porque contamos con un número de egresados importante, pero acorde para una carrera joven en nuestro país, sino también por la multiplicidad de ámbitos donde se despliega el ejercicio profesional, lo que hace necesario construir un posible desempeño novedoso y a medida.

Ahora bien, en perspectiva histórica podemos decir que la respuesta a dicha interrogante ha encontrado diferentes respuestas. Por ejemplo en el perfil de egreso del Plan de la Carrera del CENFORES del 1989 citado por Jorge Camors (2012) en su libro, se establece que

“El Educador Social es el profesional de la Educación Social de atención directa que trabaja en el marco no escolar, con sujetos que, por diversas causas físicas, psíquicas y sociales se encuentran en situaciones de marginación o inadaptación.”.

Años después en 1997 y como resultado de la cooperación Hispano – Uruguay, se hace una propuesta de modificación, donde se lo define como

¹⁰ Atendiendo a la diversidad de ámbitos donde los estudiantes realizan su práctica y un número importante pero poco significativo dada la amplitud del campo socio educativo de Educadores Sociales en ejercicio de su profesión, los estudiantes deben identificar las posibilidades de lo Educativo Social junto a prácticas de diferentes operadores.

“...un técnico en educación que se relaciona y opera con niños y jóvenes en sus contextos: familiar- institucional –comunitario, desde el marco de la vida cotidiana, preferentemente con aquellos que encuentran obstáculos para el desarrollo de sus potencialidades”.

Si nos detenemos por un momento podremos ver que este profesional, definido aquí como “técnico” en el entendido que era necesario reafirmar en esos años, que posee conocimiento de carácter técnico, al igual que otras disciplinas con las que se encuentra en el campo socio educativo y particularmente dentro del INAME, en la actualidad INAU, es identificado en el campo de la Educación en general y más particularmente en la Educación Social y es definido como un profesional, por lo que se hace necesario reflexionar sobre la implicación de esta característica, aspecto que retomaré más adelante en este documento.

Es importante señalar que por esos años aún no estaba creado el cargo de Educador Social dentro del instituto y la existencia dentro de la estructura de cargos de INAME fue generada en el año 2005, lo que significó un reconocimiento de carácter técnico y una mejora salarial importante, equiparándolo con otras funciones técnicas desplegadas dentro del instituto. Ese reconocimiento también se fue dando en diferentes instituciones de la sociedad civil y muchas Organizaciones no gubernamentales fueron identificando a esta figura profesional como un actor relevante.

Pero volviendo a los perfiles presentados encontramos algunas pistas que definen la especificidad de este profesional en los años 90, su población sujeto de la acción educativa, los niños niñas y adolescentes, yendo a su encuentro en sus diferentes contextos, en la familia, múltiples instituciones educativas, en los centros de reclusión de adolescente, en programas de medidas alternativas a la privación de libertad, en internados del ex INAME o por convenios, en los espacios públicos, en la comunidad, etc. Lista que fue aumentando según fueron pasando los años. En palabras de Fernando Miranda y Dalton Rodríguez (1997) en ese “tercer espacio”, tercer espacio educativo donde se produce el encuentro con la familia y la escuela y en con otros marcos institucionales, no con fines compensatorios sino para permitir mayores desarrollos en la circulación de los sujetos de la educación, espacios donde los Educadores Sociales encuentran sus ámbitos de ejercicio profesional y laboral.

En el marco del inicio del trámite de solicitud de reconocimiento de nivel terciario de la Carrera en el Ministerio de Educación y Cultura se propone una nueva modificación al perfil de egreso que está vigente en el plan de estudios del 2007 del CENFORES (Camors, 2012), se retoma en tanto superada la necesidad de identificar el rol de los Educadores Sociales como técnicos, se lo define como un profesional de la educación: “El Educador Social es un profesional, cuyo trabajo está centrado en la acción educativo –social, con niños/niñas y jóvenes, preferentemente con aquellos que encuentran obstáculos para el desarrollo de sus potencialidades. Su práctica se desarrolla a partir de un proyecto educativo, en el marco de la vida cotidiana. Integra y participa activamente en un equipo de trabajo. Su finalidad será promover la conformación de sujetos, cuyo desarrollo les permita alcanzar la necesaria autonomía, promoviendo una integración crítica y responsable, en lo económico, social, cultural y político, propiciando la construcción de ciudadanía, como sujetos de derecho.”

En la actualidad el Plan de estudio 2011 del Consejo de Formación en Educación (CFE) nos plantea que: “El Educador Social es un profesional de la Educación con un saber pedagógico y con competencias específicas para el campo socio – educativo, que desarrolla acciones educativas con individuos, grupos, familias o colectivos, para garantizar a los ciudadanos:

- El derecho a la educación durante toda la vida;
- El máximo acceso al patrimonio cultural;
- Estrategias para el mejoramiento de la calidad de vida;
- Herramientas para desarrollar autonomía y el máximo de sus capacidades para una integración y participación social amplia.”

Nuevamente se lo identifica como un profesional con conocimientos pedagógicos y competencias específicas a desplegar en un campo amplio, el socio educativo, donde se relaciona e interactúa con diferentes prácticas profesionales. Podríamos señalar que a diferencia del inicio de la formación en 1989, los Educadores Sociales en los últimos 10 años, retomamos el encuentro iniciado con la educación formal pero integrados a la cotidianidad de sus diferentes dispositivos. A partir de las experiencias de práctica en el marco de la formación pre profesional en liceos, escuelas públicas y en UTU, se han

generado encuentros, permitiendo compartir aprendizajes y aportes desde la Educación Social, para la construcción de diferentes recorridos de los alumnos en dichos ámbitos educativos, repensando sus finalidades y estrategias didácticas en clave de complementariedad.

Es importante establecer que el perfil actual del C.F.E nos posibilita el despliegue de acciones educativas sociales con adultos. Es necesario señalar que el trabajo con adultos, definiéndolos en tanto sujetos de la intervención educativa social, merece una especial profundización e investigación, en el entendido que en nuestro país para los Educadores Sociales, empieza a presentarse como un sujeto con ciertas particularidades, atendiendo a su desarrollo evolutivo, sus intereses y necesidades y la necesaria construcción de una relación educativa con particulares características.

Ahora bien, definir el campo de la Educación Social suele ser complejo, podríamos acordar en plantear la existencia de un campo donde se da el encuentro de diferentes prácticas educativas, al que diferentes autores denominan campo socio – educativo. Jaume Trilla (2009) nos sugiere delimitar dentro del campo socio educativo, el campo de la educación social y determinar las diferentes prácticas educativas a desarrollar. Para ello nos propone hacerlo a partir de tres condiciones no exclusivas de esta última: a) práctica que se desarrolla en un ámbito educativo no formal, b) que está orientada al desarrollo de la sociabilidad y c) está dirigida a sujetos en situación conflictiva, él concluye que estamos frente a una práctica educativa social cuando se cumplen al menos dos de las tres anteriores. Yo me animaría a proponer que la práctica del Educador/a Social, puede desarrollarse en diferentes ámbitos educativos formales y no formales, con diferentes sujetos de la educación y no exclusivamente con sujetos en situación de vulnerabilidad

ACERCA DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROFESIONALIDAD

Quiero proponerles detenernos en analizar qué implica definir al Educador/a Social como un profesional, ¿cómo se construye esta profesionalidad?, ¿Que aprendizajes supone la función educativa para poder suponerla una práctica profesional?

José Antonio Caride (2005) entiende a la profesión “ como conjunto de conocimientos teóricos, aptitudes y habilidades prácticas que capacitan para ejercer una gama más o menos amplia de actividades o bien ocupar un conjunto de lugares de trabajo afines, previa obtención de una titulación y el reconocimiento formal social de la referida capacidad” .

Los espacios de formación deben permitir la adquisición de conocimientos específicos, proponer una determinada metodología de trabajo, establecer una serie de “funciones y competencias específicas” (ADESU 2010), funciones generales tales como la transmisión de contenidos, habilidades y formas de trato y relación social; la mediación educativa que promueva el encuentro del sujeto con otros sujetos, con el patrimonio cultural, con el entorno social y por último la generación de espacios educativos que posibiliten aprendizajes significativos para los sujetos de la educación.

De forma similar, José García Molina (2003) nos plantea con total claridad que para pensar en

... una profesión, además de una formación determinada, también se conforma en torno a un reconocimiento social, un colectivo profesional organizado y sobre todo, el establecimiento de una tarea con funciones específicas, los y las Educadores Sociales reciben el encargo desde diferentes instancias políticas, sociales e institucionales, de realizar una tarea educativa con los sujetos que llegan a una institución pensada, quizás entre otras, con finalidades educativas.

La profesionalidad supone una actitud constante de evaluación en relación a las estrategias elaboradas, los objetivos planteados, contenidos y las diferentes posibilidades para su transmisión.

Ahora bien, el ejercicio profesional implica como nos lo proponen Violeta Núñez (2005) y con otras palabras ADESU (2010), poner en juego tres habilidades: “saber hacer”, que supone poner en prácticas los conocimientos adquiridos en la formación, “saber ser” Educador/a Social, reconocerse como tal y “saber estar” en el entendido que el despliegue profesional supone el encuentro con otros, transitando los conflictos, construyendo acuerdos que posibiliten acciones educativas sostenidas en los diferentes dispositivos donde los/as Educadores/as Sociales intervienen. El reconocimiento social de una profesión no solo se logra a partir del valor otorgado por diferentes instituciones

(pero sin él no hay posibilidad de ejercicio profesional), también se alcanza en función de la calidad de las acciones llevadas adelante y el reconocimiento respetuoso de las diferentes prácticas con las que se encuentra en un determinado ámbito institucional.

Ahora bien poder establecer con total certeza y de forma cerrada, como bien lo plantean Parcerisa, Giné y Farés (2010), cuáles son los conocimientos que debe adquirir un/a Educador/a Social es una tarea compleja., básicamente porque en Educación Social y en la práctica profesional en la actualidad tal como sucede con otras disciplinas, es necesario partir de algunas certeza y también construir nuevos conocimientos a la luz de las nuevas realidades sociales a las que nos enfrentamos. De todas formas hay un conjunto de conocimientos que constituyen los pilares desde donde partimos y nos instrumentan para la función Educativa Social, para el encuentro con las personas a las que están orientadas las acciones educativas, en las instituciones y al intercambio en el equipo de trabajo en el cuál estamos integrados. Para ello contamos en estos 27 años de historia, con un número importante de colegas que han producido y siguen haciéndolo, sistematizando sus prácticas y surgen propuestas como las impulsadas por ADESU y AEES, que permiten el encuentro, el intercambio y el debate de nuevos conocimientos frutos de la reflexión sobre el ejercicio profesional enriqueciendo nuestro marco conceptual de referencia como Educadores/as Sociales.

TENSIONES, DESAFÍOS Y CERTEZAS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE EDUCADORES SOCIALES EN LA ACTUALIDAD

La Práctica ocupa un lugar central en la formación de los Educadores Sociales a lo largo de estos 27 años. Supone un aprendizaje activo por parte del estudiante, en el entendido que implica participar e interactuar, vincular conocimientos teóricos con diferentes prácticas, con la finalidad de comprender los procesos que se ponen en juego en cada dispositivo y encontrar nuevas respuestas para el acto educativo. Este aprendizaje supone una actitud crítica y reflexiva desarrollada en grupo y en forma individual, donde es necesario ir a la búsqueda y el encuentro de las posibilidades del ejercicio profesional de los Educadores Sociales en el marco de diferentes ámbitos, instituciones, dispositivos y proyectos.

Los aprendizajes producidos encuentran determinados énfasis, según el estudiante va transitando por sus años de formación. Él se va acercando progresivamente al campo de lo Educativo Social, desde un fuerte marco conceptual que lo instrumenta y le permite profundizar su mirada. Es desde allí que irá construyendo una práctica específica, poniendo en juego diferentes metodologías adquiridas en la formación, aplicando, experimentando, creando, en suma construyendo la figura del Educador Social y particularmente encontrando su “estilo” como profesional.

Para ir al encuentro de los aprendizajes como bien nos lo proponen Lewkowicz, Cantarelli y Grupo Doce (2001), el estudiante deberá realizar tres ejercicios de subjetivación, “habitar” los espacios de la práctica, “desacelerar” para que el análisis se produzca y “suspender” las acciones para que otras sean posibles. Solo de esta forma será posible transitar las diferentes tensiones que supone la integración en los diferentes espacios donde desarrolla su práctica pre profesional. Me interesa señalar aquí que entiendo las tensiones, no como conflicto que paraliza sino aspectos que entran en juego y que deben ser resueltos en la medida de lo posible, tensiones que se reflejan en los discursos de las prácticas, en los mandatos institucionales, en esta falsa oposición teoría - práctica, en las diferentes acciones desplegadas en los dispositivos donde la finalidad educativa de las mismas se ven puestas en discusión. Pero también identificamos tensiones en el encuentro con el “otro”, ya sea otros actores institucionales, profesionales, sujetos donde es necesario presentar la Educación Social y presentarse en tanto futuros Educadores Sociales.

También es interesante pensar en una posible tensión entre los diferentes intereses puestos en escena en el acto educativo: los del estudiante de Educación Social, los de los sujetos de la educación, intentando posibilitar el trabajo sobre las diferentes necesidades que están presentes a partir de la consolidación de una relación educativa, con ciertas características que posibilitan el encuentro y consolidan el “contrato educativo”.

Tomando el contexto actual, donde diferentes elementos ya los hemos presentado rápidamente, se me ocurre compartir con ustedes algunos desafíos por los que debemos transitar en el marco de los procesos de formación. En este escenario de la formación profesional a nivel Nacional uno de los principales desafíos es no perder la especificidad profesional, en el entendido que la apertura de múltiples ámbitos donde la

Educación Social y los Educadores Sociales se van insertando, implica necesariamente un proceso de investigación, que encuentra una base sólida en los conocimientos adquiridos en los diferentes espacios académicos y las experiencias en la Práctica. Conocimientos que fundamentan nuestras intervenciones educativas sociales, que nos instrumentan, que se nos presentan como herramientas que deberán ser puestas en juego en cada nuevo encuentro con los sujetos de la educación en los diferentes dispositivos.

A la luz de la realidad local de la formación en los Institutos donde la carrera se dicta, también es un desafío para los docentes acompañar al estudiante, en ese complejo proceso que supone la práctica y que nos moviliza a ambos.

Quienes somos docentes se nos presentan estos desafíos para con los estudiantes, pero también en nuestro ejercicio docente, debemos respetar los programas existentes, proponer modificación en los ámbitos colectivos de participación, (sala docente, intercambios con articuladores, en las Comisiones de Carrera y de Enseñanza a través de los delegados, etc.) proponer nuevos contenidos a medida de las interrogantes surgidas en la práctica, actualizarnos, investigar y tomando en cuenta los nuevos y diversos ámbitos de ejercicio profesional, también posicionarnos en un lugar de aprendizaje y todo lo que ello implica.

Entiendo también que se presenta como un desafío para todos, no proponer modelos que impliquen clasificar a los Educadores Sociales y estudiantes en categorías, según donde se formen, CENFORES –CFE, o sean egresados de Montevideo y del Interior del País, apostando a la construcción de una formación de calidad, que posibilite instancias de actualización para todos los egresados. De igual forma profundizar en los espacios de intercambio con el cuerpo docente de las diferentes áreas curriculares (Núcleo común, núcleos específicos, prácticas pre – profesionales y materias optativas y elegibles), para poder acordar sobre las características de un Educador Social, sus funciones y competencias.

CONSIDERACIONES FINALES

Para finalizar esta ponencia quisiera compartir con ustedes algunas certezas que nos encuentran en este contexto actual de la formación de Educadores Sociales. Estoy

convencido que debemos ir hacia una formación de carácter universitario como claramente está presente en el plan de estudios vigente del CFE, profundizando en aspectos del orden de la investigación, dado que la multiplicidad de ámbitos donde es posible el desempeño de los Educadores Sociales lo amerita. También es de suma importancia en la institucionalidad actual (CFE) o en la que pueda proponerse a futuro (IUDE) promover un área de formación de post grado que permita el encuentro de los egresados de Educación Social, como una estrategia sistemática de formación para la actualización sistematización e investigación en Educación Social.

Es necesario continuar trabajando en la construcción de una estructura organizacional que oriente y garantice el sentido de la formación, unifique y amplíe sus contenidos y promueva procesos de formación de calidad a nivel nacional.

En este entendido, las figuras de los articuladores de la carrera surgen como actores muy importantes, figuras propuestas por docentes y estudiantes y aprobadas por el Consejo, con una función de relevante importancia, que es necesario apoyar y fortalecer para garantizar el desarrollo de la formación de los Educadores Sociales a nivel Nacional.

De igual forma, la conformación y puesta en funcionamiento en estos años de la Comisión Nacional de Carrera, las Comisiones Locales de Carrera, las Comisiones de Enseñanza, las salas docentes de Educación Social, son instrumentos muy potentes para trabajar y monitorear la formación de los Educadores Sociales, realizar propuestas y ajuste necesarios así como participar en la revisión del plan de estudios vigente. Contando con la participación de los diferentes actores de alta relevancia como lo son los órdenes de docentes, estudiantes y egresados.

Es importante señalar que el pasaje de la formación de Educadores Sociales a una nueva institucionalidad y su plan de estudios, no supone pensar que estamos frente a una nueva carrera, desconociendo sus 27 años de construcción, negando la transferencia de producción académica y experiencia profesional, que se vienen desarrollando en estos años. Sino entender que la misma ha experimentado una serie de cambios fruto de los contextos actuales en las que son llamados a intervenir dichos profesionales.

Estoy convencido que la Educación Social tiene mucho para aportar al campo socio educativo y que contamos con un número muy importante de Educadores Sociales y

estudiantes de Educación Social comprometidos con los procesos de formación con la finalidad de construir propuestas de calidad que permitan a los sujetos apropiarse de un capital cultural que le pertenece como derecho y que promueva su integración social en forma crítica y responsable.

BIBLIOGRAFÍA

ADESU (2010) Funciones y competencias del Educador/a social.

CARIDE, José Antonio (2005). Las fronteras de la pedagogía social. Perspectiva científica e Histórica. Editorial Gedisa: Barcelona.

CAMORS, Jorge (2012). EL Educador/a Social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional. Ed. Grupo Magro

GARCÍA MOLINA, J (2003). Dar(la) palabra, deseo don y ética en educación social. Gediza Barcelona

LEWKOWICZ, Ignacio; CANTARELLI, Mariana y Grupo Doce. (2001). Del Fragmento a la situación.

MIRANDA. F Y RODRIGUEZ. D (1997) La Educación Social: tercer espacio educativo Cenfores Montevideo.

NÚÑEZ, Violeta (2005). Conferencia sobre la Participación y Educación Social. Barcelona: noviembre de 2005

PARCERISA. A, GINÉ. N, FARÉS. A (2010). La Educación Social. Una mirada didáctica. Relación, comunicación y secuencias educativas. Editorial GRAÓ Barcelona.

PETRUS, Antonio (1993). Educación y perfil del Educador/a social. En: Sáez Carreras, J coord.. “El Educador/a social” Universidad de Murcia. Murcia

Plan de Estudio 2007 Centro de documentación y Biblioteca. Cenfores- INAU.

Plan de estudios 2011. Carrera de Educador/a Social CFE. www.cfe.edu.uy

TRILLA, Jaume (2009). De profesión: Educador/a(a) social. Paidós Ibérica S.A.
Barcelona España.

AUTONOMÍA EN CONSTRUCCIÓN: ABORDAJES CON ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS

Lucía González

PAUTA DE ESTILO DE ESCRITURA

En este texto utilizamos la forma genérica del masculino para referir tanto al género masculino como al femenino. Por esta razón, los términos *adolescente*, *adolescentes*, *educador*, *educadores*, *jóvenes* y *niños* aluden a ambos géneros, y es en ese sentido que deben entenderse.

RESUMEN

En este informe proponemos mapear, cartografiar y analizar procesos educativos que se producen en los internados de adolescentes con modalidad mixta en Montevideo, Uruguay, dependientes de la División Protección Integral a la Infancia y Adolescencia, INAU.

A partir de entrevistas a educadoras sociales involucradas en esta labor, analizamos qué se entiende por *autonomía* en el trabajo educativo con los adolescentes, y elaboramos un concepto acorde al dispositivo hogar.

Asimismo, reflexionamos sobre cuál es la posición del adulto como promotor de autonomía en términos educativos, y criticamos a la luz de autores como Planella el concepto de *autonomía*.

PALABRAS CLAVE: adolescencia, transición, internado, autonomía.

ADOLESCENCIAS Y TRANSICIONES

El concepto de *transición hacia la adultez* está asociado a la adquisición de habilidades sociales previstas para el ingreso al mundo adulto.

Bois-Reymond y López Blasco (2004) plantean que, dentro del contexto de las sociedades posmodernas, el desarrollo personal y los procesos de individualización previstos en la socialización son cada vez más complejos y cargados de incertidumbres.

De hecho, las transiciones ya no son lineales, pues hay una ruptura con los patrones de normalización desarrollados por las sociedades modernas: educación-empleo-matrimonio-niños.

La desigualdad social persiste en las trayectorias individualizadas y forma parte de las restricciones que contribuyen al desarrollo de lo que Bois-Reymond y Blasco (2004) denominan *modelos de transiciones tipo yo-yo*.

Los trayectos, entonces, se diversifican e individualizan. Los procesos de construcción de identidades ya no son únicos e inflexibles, ni proyectos para toda la vida, sino que, como plantea Baman (2010), tienen la capacidad de renacer de forma intermitente.

Así como no podemos hablar de *adolescencia* en términos absolutos, sino de múltiples adolescencias, tampoco podemos partir de transiciones normalizadas con trayectos únicos, porque en Montevideo los trayectos son variados y la desigualdad social opera como excluyente de algunos soportes materiales y culturales. Sin embargo, podemos encontrar en estas circunstancias actuales un indicio de cambio social que plantea demandas y aspiraciones de los adolescentes.

Hoy en día, según López Blasco (2004), estamos frente a la desaparición de la biografía normal con roles de género y clase definidos y aceptados socialmente. Frente al desmarcamiento de la normalidad en los recorridos transicionales, lo nuevo, emergente y hasta saludable es la individualización de las transiciones hacia la adultez y la autoevaluación constante de los jóvenes en ese proceso: ellos son cada vez más responsables de las decisiones que toman.

En el caso de los jóvenes de Montevideo que ingresan a los internados de INAU, esas transiciones deben además enmarcarse en el respeto, la participación y el acompañamiento, en pos de transitar este proceso con la mayor diversidad posible.

Los informes de la ENAJ (Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud) trabajan sobre las transiciones de los jóvenes uruguayos a la adultez a través de los siguientes eventos: constitución de hogar diferente al hogar de origen, salida del sistema educativo, ingreso al mercado laboral e inicio de la vida reproductiva. Estos eventos son mojones que expresan el cierre de un proceso y la apertura progresiva hacia algo diferente, más complejo si se quiere. Si bien la adultez no se inaugura categóricamente con estos cuatro eventos, no suceden al mismo tiempo y de la misma manera, estas categorías ordenan la situación actual de los jóvenes de nuestro país.

No obstante, como analizamos anteriormente, las transiciones son cada vez más fragmentadas y diversas; los adolescentes en situación de exclusión y vulneración de derechos no viven éstas transiciones del mismo modo que los adolescentes encuestados en sus hogares. La mayoría de los adolescentes institucionalizados en INAU son portadores de varias trayectorias de vulneración de derechos, producto de la desigualdad social. Llegan a los internados con abandono o retraso en el sistema educativo formal, situaciones de maltrato y/o abusos en el ámbito familiar; en definitiva, siendo víctimas de los procesos de exclusión social.

Trabajar estas transiciones significa entonces para los educadores asumir un posicionamiento ético y político frente al trabajo educativo.

Cuando las posibilidades de reconstruir o fortalecer el vínculo para que el adolescente retorne a su ámbito familiar son casi inexistentes, el equipo de educadores de los hogares trabaja para ofertar un egreso institucional autónomo, que implica acelerar o apuntalar dos de los cuatro eventos de las transiciones a la adultez: la constitución de un hogar diferente al hogar de origen y el ingreso al mercado laboral. Estamos hablando aquí de lo que Silva Balerio y Domínguez (2014) denominan *autonomía anticipada*, concepto para nada neutral y que denota las desigualdades sociales provenientes de un sector de la población de nuestro país que no accede a las mismas oportunidades o recorridos y proyecciones que otros grupos detentan.

Los adolescentes que ingresan a INAU también sufren un proceso de estigmatización que responde a las concepciones que aún subyacen en las mentalidades de nuestro país acerca de la minoridad infractora, o próxima a infringir, por portación de exclusión y vulnerabilidad. A pesar de los cambios de paradigma, hay todavía en los internados de INAU concepciones con resabios de la tradición tutelar que se cuelan en las prácticas educativas con adolescentes. La exigencia del egreso institucional a proyectos de autonomía anticipada pareciera exitosa, pero no lo es cuando un adolescente “[...] retorna al núcleo familiar y cae el proyecto de autonomía”, afirma una de las entrevistadas.

¿Por qué se concibe el retorno al núcleo familiar de un adolescente perteneciente al sector social más excluido como un signo contrario a la autonomía; o sea, de dependencia? Tal vez tenga que ver con la partición de infancias a la que hace referencia Frigerio (2008) cuando menciona a los niños y los niños adjetivados. En los internados de INAU sigue habiendo adolescentes adjetivados. Y como platea Carmen Rodríguez (2016, p.140): “Son las instituciones las que etiquetan, adjetivan. Y, por supuesto, es muy evidente que es en la selección de esos adjetivos donde el lenguaje muestra desplegarse sin miramientos el orden simbólico de un tiempo”.

CONCEPTO DE AUTONOMÍA PARA EL DISPOSITIVO HOGAR

Dentro del dispositivo hogar emergen algunas concepciones acerca de qué se entiende por educar en promoción de procesos de autonomía. El aprendizaje de la autonomía se concibe como un proceso que no finaliza con el egreso de los adolescentes. Se reconoce que el período de transición de la adolescencia a la adultez es aún más largo que los tiempos formales planteados por la institución. Al respecto, una de las entrevistadas afirma que

como estamos hablando de chiquilines de 18, 19, no estamos hablando de chiquilines autónomos. Son chiquilines que tienen que continuar sus procesos acompañados fuera del internado de INAU; capaz que en algún proyecto de autonomía. [...] Muy difícilmente hoy por hoy un adolescente pueda vivir solo.

En este sentido, de las entrevistas se desprende una idea fundamental: el ensayo de la convivencia social a través del acceso a la red normalizadora de la sociedad actual.

«Aprender a cocinar, tomarse ómnibus, manejarse en un ámbito laboral previo al egreso» son algunos ejemplos. Además, señala una de las entrevistadas,

insistimos en la convivencia con el otro: desde el cuarto, la ropa, la tarea; todas estas cosas más del internado clásico, si se quiere, o lo que más conocemos de los hogares, de cómo se organiza un hogar desde adentro.

Hay aprendizajes que claramente se desarrollan dentro del internado: aprender a cocinar, tender una cama, ordenar un cuarto, limpiar la ropa, gestionar dinero. Y otros que están relacionados con la circulación social: tomar un ómnibus, ir al médico, terminar los estudios, encontrar gustos personales, buscar trabajo, entrar en contacto con manifestaciones artísticas y culturales de la ciudad, etc. Todos éstos apuestan a romper con el estereotipo de institución totalizante.

Esta noción de *autonomía* como aprendizaje constitutivo de un proyecto educativo es el reconocimiento de un anticipo del proceso de autonomía, un empezar a ensayar. Sobre todo porque culturalmente los adolescentes de nuestro país no comienzan a ensayar la vida autónoma a los 18 años, sino que hay un período de transición bastante más largo.

Asimismo, de las entrevistas se recoge una dimensión afectiva de la autonomía, que implica trabajar con el entorno familiar.

También consideramos que es importante trabajar en el tema de autonomía, porque les suele suceder a los gurises. Se van y a dónde... es para donde salieron, porque uno forma parte de ese clan, de esa familia, con virtudes y defectos, como cada uno de nosotros. Es como [...] poder manejar lo que los otros son y lo que yo soy, y qué me aportan y qué puedo aportar, y eso también es autonomía.

Ésta dimensión afectiva que alude a cómo gestionar y trabajar las emociones está presente en el proceso de adquisición de autonomía. A propósito, parece interesante el planteo de Mèlich (2000) acerca de la historicidad y la multiplicidad de trayectos que poseemos los seres humanos, porque somos herederos de nuestra naturaleza, de nuestra cultura, de nuestro entorno. Para bien o para mal, dice Mèlich (2000), el pasado siempre deja huellas en el presente, no hay una libertad completa frente a lo que aconteció en nuestras vidas. Los adolescentes que transitan por la institución inician nuevos trayectos pero sin desprenderse de sus vivencias pasadas. Trabajar para la autonomía no significa desprenderse de su trama familiar, porque están implicados en ella, es parte de la herencia.

En consecuencia, las entrevistadas plantean la necesidad de atender a cómo trabajar con esa ausencia que se torna presencia constante: la relación que establecen los adolescentes con sus familias estando en el internado. Porque si no forman parte del proyecto educativo individual, las referencias familiares quedan rezagas, son un ámbito de poca exploración educativa.

Por eso, es imprescindible que los educadores se tomen el tiempo necesario para conocer la situación del adolescente que ingresa al internado; cada adolescente es singular, y conocer su historia es construir un contexto de posibilidad donde lo subjetivo pueda expresarse. Entonces, como señala Gomes Da Costa (1995, p.40):

Estudiar su situación, comprenderla y actuar constructivamente en relación con ella, dando la posibilidad al adolescente para que se enfrente con su realidad de forma cada vez más madura, es la tarea que, en orden de importancia, antecede a todas las demás. Su realización permite al educando superar el aislamiento y la soledad.

ROL DEL ADULTO EN LA CONSTRUCCIÓN DE AUTONOMÍA

La figura del educador en el internado está siempre, es constante. El adolescente convive en un espacio donde la presencia adulta es permanente. Ahora bien, esta presencia de los educadores se construye a partir de la convicción de estar respetando, acompañando, emancipando.

Para los adolescentes institucionalizados, el ensayo con el otro es permanente. En efecto, el educador debe oficiarse de acompañante en un proceso donde inevitablemente la presencia del otro acompaña un aprendizaje. No se puede aprender solo. De hecho, el principio de autonomía no pasa por la soledad absoluta, porque educar es también, en cierto sentido, humanizar, y la vida sin otro no es posible.

En este sentido, Mèlich (2000) plantea que

la autonomía se fundamenta en la heteronomía, y solo a través de la heteronomía puede el sujeto convertirse en autónomo. La presencia del otro, como heteronomía privilegiada, no niega mi libertad, ni la dificulta. Todo lo contrario, la inviste.

La presencia del otro fundamenta el proceso de autonomía, y de eso se trata educar: acompañar, transmitir, mediar; procesos en donde las relaciones, los vínculos, están presentes.

Sin embargo, hay un juego entre la proximidad y el distanciamiento en el proceso de acompañamiento: la presencia del educador no es la misma durante todo el proceso. No es lo mismo ser recién llegado que estar a punto de partir, y hay que saber correrse cuando el adolescente toma el protagonismo de su proyecto.

Así, como apunta Gomes Da Costa (1995, p.29),

hacerse presente en la vida del educando es el dato fundamental de la acción educativa dirigida al adolescente en situación de dificultad personal y social. La presencia es el concepto central, el instrumento clave y objetivo mayor de esta pedagogía.

Presencia que requiere del educador una implicación en ese acto de educar.

Estas características de la relación educativa están mediadas por la intención en el acto de educar, dentro del cual hay que mediar entre la proximidad que permite comprender al educando y su problemática y el distanciamiento para visualizar el proceso educativo y dejar emerger al sujeto. Presencia que debe ser constructiva y emancipadora.

AUTOEVALUACIÓN DEL PROCESO DE AUTONOMÍA

Es posible que el adolescente se involucre en el proceso de autonomía, que se apropie de los contenidos educativos.

El desarrollo de la capacidad de decidir y de evaluar es un proceso que denota mayor complejidad en la vida de un adolescente. Ante esto, una de las entrevistadas afirma:

Nosotros tenemos tres etapas: coordinadas, brújulas y timón. [...] Cuanto mayor autonomía, vas [...] pasando de etapa. Tiene que ver con que te ayudamos a marcar las coordinadas, hacia dónde vas; la brújula, [...] ya vos empezás a moverte solo; y el timón, después sos vos el que dirige hacia dónde vas. Las etapas... es bien importante para nosotros y para ellos, porque tienen bien claro que no es lo mismo estar en una etapa que en otra.

Es interesante como, a través de esta herramienta de tres etapas bien diferentes, los adolescentes logran visualizarse como sujetos de la educación. Y estos procesos están relacionados a la construcción de espacios educativos: la posibilidad de educar también requiere de un ambiente predispuesto para la educación, algo tan difícil en un internado de tradición institucional totalizante y homogeneizadora.

Sin duda, de las entrevistas sobresale la necesidad de contribuir a la singularización del sujeto dentro del internado:

El poder darle lugar al otro en tanto otro, en tanto sujeto único, singular [...] cuesta mucho más y requiere más capacidad de observación, de estar atentos, de vincularme. [...] Darle lugar a que el gurí pueda empezar, porque hay gurises que llegan a la institución con su identidad negada [...], tienen una idea muy banal, muy vaga, de lo que tienen que hacer ellos en tanto protagonistas.

Así, crecen en importancia los procesos de participación en sus proyectos educativos y en sus respectivas evaluaciones. Y frente a esta posición, la de privilegiar al sujeto singular en una institución con tradición homogeneizadora, se economizan las acciones para lograr mayor impacto en los procesos de autonomía.

Los procesos de autoevaluación de los adolescentes van de la mano con la disposición y el tomar parte de. Esto se vuelve fundamental a la hora de elaborar un proyecto educativo individual para y con un adolescente. Generalmente, los adolescentes transitan por los hogares sin entender mucho el por qué y para qué de esa experiencia.

La predisposición a ser educado es fundamental a la hora de establecer la relación educativa. Sin ella, la trasmisión de los contenidos educativos queda trunca. Y la predisposición de ser educado no es un proceso similar en todos los sujetos. Muchas veces viene de la mano con el conflicto, con el enojo y también con los errores. Y en estos casos, señala una de las entrevistadas, “*el adulto no esquiva el conflicto. El adulto que mejor se puede desenvolver en estos lugares es el que puede lograr eso, y resolverlo a través de la palabra*”.

Los sujetos de la educación son también «*sujetos de la experiencia*» (Larrosa, 2003), porque están expuestos a transitar por procesos que pueden ser interpelantes en varios aspectos, y eso genera incertidumbres. El error, la equivocación, los enojos, los miedos son parte de un camino a recorrer dentro de los proyectos educativos de los

adolescentes. Los sujetos que se «*ex-ponen*» (Larrosa, 2003) transitan por todas esas vivencias, y el adulto es el que acompaña, acompaña, pero también interpela, cuestiona, redobla la apuesta. Los adolescentes que se exponen son aquellos que «*hacen carne*» su proyecto, lo producen, lo elaboran junto con el educador y lo vivencian, lo hacen suyo con todos los riesgos que eso implica.

PROBLEMATIZAR LA AUTONOMÍA

El concepto de *autonomía* se desarrolla con la Ilustración. Según el precepto kantiano, el ser humano debe adquirir sus capacidades racionales para alcanzar la plena libertad y autonomía.

Atendiendo a una construcción sociomoral de la *autonomía*, el sujeto debe ser capaz de darse sus propias leyes y cumplirlas. Planella (2015) señala que la cuestión vinculada al aumento exponencial del individualismo tiene que estar relacionada a la llegada de la modernidad. Y agrega: “la creación del sujeto jurídico moderno se traduce en la supremacía del yo y tal vez en el ordenamiento de un Estado-cuerpo” (Planella, 2015, p.310).

Frente a la barbarie de los totalitarismos, Adorno (1998) plantea nuevamente que el camino de la educación hacia la autonomía es la única fuerza contra el principio de Auschwitz. La capacidad de recibir órdenes de autoridades exteriores, la dependencia, es típica de la barbarie.

En este sentido, *autonomía* encierra una idea de autosuficiencia, de superación de dificultades, es una mirada positiva.

Sin embargo, según Planella (2015), podemos sospechar del término *autonomía* si evidenciamos su contracara: la dependencia.

Para este autor, hay una relación dialéctica entre *dependencia* e *independencia* (autonomía): pasamos en nuestra vida por varias etapas de dependencia, no son constantes a lo largo de la vida, ni tan solo a lo largo de un mismo día.

Planella (2015) pone en juego el término *interdependencia* como constitutivo de nuestras relaciones, porque da cuenta de la complejidad de las relaciones sociales y de las capacidades de las personas por transitar diversas instituciones. El transcurrir de la vida, dice Planella (2015), es un tránsito por diferentes veredas y caminos, que varía según las realidades y condiciones.

En definitiva, a partir de estas reflexiones podemos cuestionarnos acerca del término *autonomía*, y de toda la carga moral y social que este conlleva, para pensar en un camino de interdependencia que requiere de un acompañamiento intersubjetivo a los adolescentes de nuestra ciudad, que no solo transitan en una cuerda que varía de la dependencia a la autonomía, sino que sus transiciones hacia la adultez están plagadas por nuevos recorridos, territorios, identidades, y que han quebrado la antigua transición normalizada.

Al mismo tiempo, siguen vigentes las reflexiones de Freire (2004) acerca de considerar a los educandos como seres con identidad en construcción. La práctica rigurosa de los profesionales de la educación se asienta sobre el respeto a la dignidad, identidad y ser en formación de los educandos. La exigencia de la reflexión crítica permanente aún sigue siendo válida para nuestras profesiones.

BIBLIOGRAFÍA

Bois-reymond, M., y López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos, en: Estudios de Juventud.

Filardo, Verónica (coord.) (2010). Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Segundo Informe. Montevideo: mides-infamilia- inju.

Gomes Da Costa, Antonio Carlos (1995). Pedagogía de la presencia. Buenos Aires: Losada.

Larrosa, Jorge (2003). Experiencia y pasión, en: La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.

Mèlich, Joan-Carles (2000). El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto?, en: Revista Enrahonar n. ° 31, Barcelona, pp. 81-94.

— (2008). Antropología narrativa y educación, en: Revista Teoría Educativa n. ° 20, Barcelona, pp. 101-124.

Núñez, Violeta (1990). Modelos de educación social en la época contemporánea. Barcelona: ppu.

Planella, Jordi (2015). Controversias sociopedagógicas sobre las capacidades de ser sujeto, entre la dependencia y la autonomía, en: Revista Reflexão e ação, Santa Cruz del Sur, .v 23, n. ° 3, p. 299-314.

**LAS NENAS CON LAS NENAS. LOS NENES CON LOS NENES.
EL ROL DE LOS/AS EDUCADORES SOCIALES EN CENTROS DE PRIVACIÓN
DE LIBERTAD PARA ADOLESCENTES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

Florencia Martínez Schipani

RESUMEN

El presente artículo busca aportar algunas ideas entorno al rol de los/as educadores/as sociales en centros de privación de libertad para adolescentes desde la perspectiva de género. En forma específica, se trata de poner el acento en cómo los estereotipos de género se transmiten a partir de la educación y qué hay de particular en eso si hablamos de instituciones cuyo mandato es el cumplimiento de medidas socioeducativas privativas de libertad.

Para eso, se parte de algunas precisiones en relación a la educación en contextos de encierro y sobre adolescencia, delito y género, para luego focalizar la atención en el análisis de las funciones de los/as educadores/as sociales en ese tipo de dispositivos y desde esa perspectiva. Posteriormente se intenta proponer algunas posibles líneas de acción desde lo educativo social.

PALABRAS CLAVES: género, educación, adolescencia, privación de libertad.

**A MODO DE INTRODUCCIÓN: LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE
ENCIERRO**

El análisis sobre las posibilidades de lo educativo social en instituciones de privación de libertad de adolescentes, debería comenzar por definir un posicionamiento acerca de si lo educativo en sentido amplio, es necesario, pertinente y viable en este tipo de dispositivos.

Partiendo del convencimiento de la necesidad y de la pertinencia, diremos que lo educativo en contextos de privación de libertad de adolescentes, debería tener como objetivo “dar a los sujetos, *otra* posibilidad que la que les “viene asignada” socialmente” (Núñez, 2007, p.12).

La institución no debe perpetuar en los adolescentes una identidad vinculada al delito en forma prefijada y definitiva, sino que debe promover procesos educativos que pongan a los sujetos ante experiencias significativas que les permitan superar y superarse.

Pero, dada la situación de encierro, pensar en lo educativo implica cierta adaptación de la oferta a esa realidad. Los procesos de aprendizaje que un/a educador/a pueda eventualmente promover, serán llevados a cabo en espacios muy poco favorables, en centros que no están pensados políticamente e infraestructuralmente para eso.

...las cárceles siguen siendo vistas y pensadas como islas purgatorias, modelos acabados y seguros, como figuras jurídicas y no como espacios que cumplen con los objetivos que aparecen en los marcos normativos y en los discursos políticos.
(Castro Prieto, 2011, p.1).

Se trata entonces de pensar cómo habitar esto, cómo darle otro sentido y cómo comprometerse para que la institución se configure como un espacio educativo real y significativo. Pensar así en cómo convertir el “galpón” (Lewcowicz, 2004) en el que parecen haberse convertido estos centros, en instituciones con sentido, centradas en los sujetos que reciben, capaces de construir convicciones que permitan transitar lo educativo profesional y comprometidamente.

Los posicionamientos acerca de los adolescentes que han cometido delitos, han estado ubicados en torno a dos posturas. Por un lado el “adolescente peligroso”, completamente responsable y consciente de sus actos, del que la sociedad debe prevenirse en tanto amenaza. Por otro lado, el “adolescente víctima” de su entorno y de las condiciones sociales, sometido a circunstancias de vulneración a lo largo de su vida.

Siguiendo a Martinis y Flous (2013), ambas construcciones discursivas imposibilitan una acción educativa en tanto ambas colocan al sujeto en un lugar definitivo e insuperable.

Estas formas de concepción nos muestran una primera dificultad para abordar una reflexión pedagógica con relación al trabajo educativo con adolescentes en conflicto con la ley. Esta dificultad se genera en tanto ninguna de las dos perspectivas consigue producir una noción de sujeto con relación a la cual sea posible articular procesos de transmisión de cultura. (González, Leopold, López, Martinis, 2013, p.111).

En cuanto a los contenidos educativos en dispositivos de privación de libertad, los autores anteriormente citados, reconocen la existencia de tres tipos. Por un lado los contenidos de carácter moralizante (vinculados a los discursos de la “rehabilitación”, “reeducación”, “resocialización”); un segundo tipo o conjunto vinculado al campo de los valores (también moralizante) y finalmente todo lo relacionado con el “mundo del trabajo”.

Los tres conjuntos de contenidos tienen en común el convencimiento de que los sujetos insertos en estos dispositivos, carecen de la capacidad intelectual necesaria para asumir otro tipo de aprendizajes.

Importa destacar que si hablamos de educación en contextos de encierro, el trabajo sobre la responsabilización es innegable no sólo por una cuestión de mandatos, sino porque es lo que configura una “práctica educativa honesta” (Castro Prieto, 2011:6) en este tipo de instituciones.

El carácter de “socioeducativa de la medida dictaminada por un juez operaría desde el supuesto que la internación tiene no solamente una intencionalidad punitiva sino, fundamentalmente, una justificación pedagógica o “socio-pedagógica”. Esto es, que el encerrar al adolescente se sostiene en una intención de producir un trabajo educativo, el cual debería permitir alguna forma de cambio del sujeto a partir de la toma de conciencia de la falta cometida y de sus consecuencias en términos sociales y también penales (Martinis y Flous, 2013, p.96)

ROLES DE GÉNERO Y ADOLESCENCIA

En función de los objetivos que se propone este artículo, comenzaremos por precisar que entendemos por roles de género al conjunto de papeles y expectativas diferentes para varones y mujeres, que pautan las distintas formas de ser, sentir y actuar esperadas socialmente para cada sexo. Los roles de género se enseñan, se aprenden y se reproducen a partir de complejos mecanismos en los que todas las instituciones resultan implicadas.

El conjunto de las expectativas y valores sociales establecidos para 'lo femenino' y 'lo masculino' constituye el 'sistema de relaciones de género'. La carga biológica que mujeres y varones traemos en los cuerpos y que nos ubica en diferentes roles en la reproducción de la especie humana - el "sexo"- no puede comprenderse sin el género. Pensar desde el enfoque de género es intentar descubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que mujeres y varones ocupan en la sociedad (Morgade, 2001, p.11).

Si consideramos a la adolescencia "como momento de construcción de la identidad, de reapropiación del espacio subjetivo, del proceso emancipatorio" (Kantor, 2008, p.21), la categoría género deviene fundamental para analizarla y comprenderla. Resulta evidente que los/as adolescentes se ven enfrentados a grandes cambios físicos y emocionales, además de a una fuerte presión social sobre cómo deben ser y comportarse.

La identidad de género remite a la percepción subjetiva que una persona puede tener sobre sí misma, esto es, *sentirse* varón o *sentirse* mujer teniendo en cuenta que ese sentir puede mutar a lo largo de la vida. Nos referimos a una dimensión psicológica que puede ser independiente de los condicionamientos biológicos.

Salirse de los patrones identitarios hegemónicos no resulta sencillo para ninguna persona, menos aún para un/a adolescente que se encuentra en pleno proceso de construcción de su subjetividad. En ese sentido, los/as adolescentes se enfrentan a tener que definir-se en función de los mensajes relativos a la adscripción femenina o masculina que han recibido desde su nacimiento.

La adolescencia entendida como período entre la niñez y la adultez, es una construcción social relativamente reciente. Notoriamente existen ciertos cambios a nivel biológico que caracterizan a esta etapa de la vida, pero la categoría a la que me estoy refiriendo, no se reduce a ese aspecto ni tampoco al elemento etario en tanto los límites de la adolescencia son imprecisos y variables.

ADOLESCENCIA, DELITO Y PRIVACIÓN DE LIBERTAD

En Uruguay, la privación de libertad es de responsabilidad exclusiva, irrenunciable e indelegable del Estado. Por lo tanto la administración de los centros encargados de cumplir con este mandato, le corresponde actualmente al Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente (INISA).¹¹

Desde la promulgación del CNA¹² y de acuerdo con las disposiciones internacionales vigentes¹³, la privación de libertad se establece como medida socioeducativa dictada por un juez a los/as adolescentes que hayan cometido delitos según el artículo N°72 del mencionado código. Esto significa que “este sistema de responsabilidad penal requiere que el adolescente incurra en una conducta previamente tipificada y sancionada por la norma penal para que se justifique aplicársele una sanción”. (López; Palummo, 2013, p.31).

Según datos del Observatorio del Poder Judicial (2013) referidos a delitos cometidos por adolescentes en Montevideo en el período 2005 – 2010, se visualiza una clara preponderancia de los delitos contra la propiedad (hurtos y rapiñas)¹⁴. Sobre este punto, cabe destacar la disminución porcentual de los delitos de hurto y el aumento de las rapiñas. Este último delito llegó a constituirse en el 75,5% de las infracciones cometidas por adolescentes dentro del período citado. En cuanto a los delitos contra las personas, el Observatorio evidencia que son claramente minoritarios en relación a los que se

¹¹ El INISA se crea como organismo desconcentrado por Ley N° 19367. Antes de su creación, la privación de libertad de adolescentes estaba en manos del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SIRPA), dependiente del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU).

¹² El CNA fue promulgado el 7 de setiembre de 2004, como ley N°17.823. A partir de la ley N°19.055 del 4 de enero de 2013, se modifican los artículos 72 y 76 del Código referidos al régimen de ejecución de medidas socioeducativas privativas de libertad para adolescentes que hayan cometido infracciones a la ley penal. En relación a estas modificaciones se destaca el endurecimiento de las medidas impuestas a los/as adolescentes de entre quince y dieciocho años que hayan cometido delitos tipificados como gravísimos según el artículo N°72. Para estos casos, la norma establece que los/as adolescentes deberán permanecer privados de libertad por un plazo no menor a un año.

¹³ Ver Convención de los Derechos del Niño y Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de Menores Privados de Libertad.

¹⁴ “La diferencia entre ambos delitos contra la propiedad es que en el primero no media violencia contra las personas, mientras que en el caso de la rapiña esto ocurre con mayor o menor gravedad” (López; Palummo, 2013: 32)

cometen contra la propiedad, además de registrarse una disminución porcentual progresiva¹⁵.

El estudio realizado por Luis Eduardo Morás (2016), ratifica el hecho de que las rapiñas continúen siendo la principal causa de ingreso de adolescentes al sistema penal: tres de cada cuatro lo hacen por este motivo, lo que representa un 74% del total de los ingresos si se suman las rapiñas consumadas y las tentadas. Por otro lado, el mismo estudio advierte que “aquellas infracciones que despiertan un fuerte impacto en la opinión pública, involucran un bajo número de adolescentes: cuatro casos por violación, cuatro por copamiento y tres por secuestro” (Morás, 2016, p.41).

Importa destacar que el número de adolescentes infractores varones es mucho mayor en relación a las adolescentes infractoras. Según datos del Observatorio del Sistema Judicial (2013)¹⁶, el 92,7% de los delitos cometidos por adolescentes en Montevideo corresponden a varones mientras que los efectuados por mujeres constituyen el 7,3%.

Los datos aportados por el SIRPA¹⁷ reflejaban a nivel nacional la misma disparidad, registrándose un total de 421 adolescentes varones con proceso judicial privados de libertad y un total de 33 adolescentes mujeres.

Actualmente el total de adolescentes varones privados de libertad es de 490, distribuidos en los centros de Montevideo y Colonia Berro; el total de adolescentes mujeres privadas de libertad es de 32. (Morás, 2016: 16).

Si intentamos pensar las causas de esta diferencia, debemos tener en cuenta que la vinculación de las mujeres con el delito estuvo históricamente relacionada con una especie de “exceso de masculinidad” en sus conductas o con aspectos asociados a lo sexual. (Galeotti, 2013). La imagen de la loca, la machona, la histérica o la prostituta, dominaron la teoría criminológica y las acciones de los sistemas penales durante muchísimo tiempo.

En esa línea, las intervenciones sobre las mujeres delincuentes tanto adultas como adolescentes, operaron sobre conductas “no siempre definidas estrictamente como

¹⁵A modo de ejemplo, los homicidios representan el 3,5% de los delitos cometidos por adolescentes en Montevideo en el período 2005 – 2006. Para el período 2007 – 2008 se constituyen en el 3%, disminuyendo nuevamente al 2,5% en el período 2009 – 2010. (Observatorio del Poder Judicial, 2013).

¹⁶Datos correspondientes al año 2010.

¹⁷ Datos proporcionados por el SIRPA en julio de 2013.

ilegales” (Galeotti, 2013, p.37). La lógica dominante desarrolló la noción de que las mujeres delincuentes transgreden no solo las normas sociales sino también su “condición femenina”, estableciendo la existencia de un disciplinamiento basado en los roles o estereotipos de género.

... prostitución, promiscuidad sexual, maternidad adolescente (...) podríamos plantear que en el caso de las adolescentes mujeres el disciplinamiento se ejercía sobre el propio cuerpo, particularmente vinculado al ejercicio de su sexualidad, siendo éste el lugar privilegiado en el cual se localizaría la “desviación” y por consiguiente el control (Abal; Cheroni; Leopold en Galeotti, 2013, p.37).

LOS FUNDAMENTOS DE LA SEPARACIÓN

Los centros de privación de libertad, no son una excepción en cuanto a la transmisión y reproducción de los roles de género tradicionales. En ese sentido, lo que resulta pertinente observar son las particularidades o especificidades que en torno a este tema implican los contextos de encierro.

El punto de inicio de este análisis es la separación de varones y mujeres en distintos establecimientos. Aunque existen casos en diferentes lugares en los que se han instalado centros penitenciarios mixtos¹⁸ para adultos, los espacios de convivencia previstos entre varones y mujeres resultan extremadamente restringidos. Aunque se comparten las instalaciones, son muy pocos los espacios en los que varones y mujeres interactúan. Es de destacar que ninguna de estas experiencias ha sido desarrollada con adolescentes.

Al indagar sobre los fundamentos de esta separación, surgen respuestas poco claras o imprecisas. Se visualiza cierta naturalización de esta lógica y prácticamente unanimidad a nivel de adultos/as, en cuanto a la imposibilidad de generar espacios compartidos por varones y mujeres en estos establecimientos. En general, las argumentaciones guardan relación con aspectos vinculados a la sexualidad de los/as adolescentes y a su eventual falta de límites.

¹⁸ Puede tenerse en cuenta a nivel internacional el caso de España en el que existen 3 centros penitenciarios exclusivamente de mujeres, 13 exclusivamente de varones y 44 mixtos, y a nivel nacional el ejemplo de la cárcel de Paysandú.

En ese sentido, se observa que la separación de mujeres y varones simula la existencia de un lugar “libre de sexualidad” y de eventuales “complicaciones” vinculadas a lo sexual, al tiempo que se invisibilizan a partir de un pensamiento exclusivamente heteronormativo, las posibilidades de relaciones entre personas del mismo sexo.

A la separación debemos sumarle aspectos vinculados a la propuesta educativa que los/as adolescentes reciben. Deliberadamente o no, las propuestas o actividades están al servicio de la reproducción de los estereotipos de género, ubicando a los varones en el mundo del trabajo y a las mujeres en actividades de cuidado y/o vinculadas a la estética.

Otro elemento a considerar es que existen varias adolescentes con hijos/as pequeños/as que permanecen con ellas en el centro. La institución reproduce claramente el rol asignado a las mujeres en relación a la maternidad. En los centros de varones hay muchos adolescentes que son padres pero sólo está permitido que tengan contacto con sus hijos/as en el momento de la visita.

El “ser madre” es uno de los roles tradicionales de género que más se impone a las mujeres. Las instituciones que estamos analizando transmiten y reproducen esto, naturalizando que el cuidado de los/as hijos/as es de responsabilidad exclusiva de la madre a partir de decisiones y prácticas institucionales.

En ese mismo sentido, no está previsto que todo lo relacionado con los derechos sexuales y reproductivos se aborde como contenido. Las mujeres reciben en algunas circunstancias puntuales talleres informativos desde la óptica de la prevención, pero no así los varones.

EL ROL

La privación de libertad de adolescentes puede considerarse un ámbito tradicional de inserción profesional, más allá de que en la actualidad existan muy pocos educadores/s sociales desempeñándose profesionalmente en ese tipo de instituciones en “atención directa”. A pesar de lo tradicional no resultan copiosos los materiales o elaboraciones acerca de lo que la educación social tendría para

aportar en estos espacios en tanto educativos, ni tampoco qué sería lo particular en el rol del educador/a social.

Los centros de privación de libertad para adolescentes deberían diferenciarse de las cárceles para adultos en muchos aspectos. En primer lugar, y como ya se mencionó, deben reconocer a la adolescencia como una etapa de desarrollo de la vida de los sujetos. En ese sentido, las prácticas que allí se desarrollen tendrán que inscribirse dentro de lo que el propio sistema penal juvenil denomina carácter socioeducativo de la pena. Se infiere a partir de esta denominación que habría algo para enseñar y algo para aprender, algo para reflexionar y algo para cambiar, y que no se trataría solo del cumplimiento de una sentencia.

Pensando en el trabajo del educador/a social desde la acción más concreta, surgen ciertas líneas de acción posibles:

- En relación a la transmisión de contenidos y mediación con la cultura: en este sentido la responsabilización tendría un lugar de privilegio en tanto el delito es lo que ubica al sujeto en ese contexto. De ninguna manera puede quedar fuera de la labor educativa lo que refiere a los trayectos vitales de los sujetos desde la problematización, la historización y la construcción positiva de identidades.

Además, resulta viable y pertinente elaborar propuestas diversas que pongan en juego saberes y aprendizajes significativos, más allá de lo recreativo y el entretenimiento.

Intentando superar la discusión de si es parte del rol el cuidado o lo asistencial, se propone una visión más integral que convine acciones educativas planificadas (con contenidos o saberes específicos), con aspectos relacionados a las áreas de soporte (aspectos escolares, familiares, psicológicos y sanitarios). (Lahore; López: Pereyra, 2005).

- Mediación con el afuera: en cuanto al seguimiento del proceso judicial y también en lo vinculado a la promoción y sostenimiento de los vínculos interpersonales del/la adolescente entendiéndolo como un aspecto fundamental para el tránsito por la medida y para la proyección del egreso.

Proyección del egreso y trabajo con los referentes adultos: se considera necesario un trabajo específico que implique pensar sobre alternativas “afuera” y sobre cómo acompañar ese proceso. Resulta imprescindible el involucramiento de las familias o referentes adultos en el trabajo educativo con ellos/as.

- Generación de espacios educativos con otros adultos: además de la coordinación entre los adultos que trabajan en el centro, resulta pertinente pensar en la posibilidad de promover acciones coordinadas con otras instituciones no solo pensando en el egreso sino también en función de posibles instancias de aprendizaje y contacto con diferentes aspectos de la cultura.

- Elaboración de proyectos educativos individuales: se considera necesario un abordaje metodológico singular que atienda las particularidades de la situación de cada uno de los sujetos.

A MODO DE CONCLUSIÓN: LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Tanto las funciones de los educadores/as sociales como las líneas de acción planteadas pueden ser transversalizadas por la categoría género. Esto quiere decir que cuando se piensa en trabajar desde la perspectiva de género no se está haciendo referencia a actividades concretas o aisladas sino a un posicionamiento desde el cual desarrollar todas nuestras acciones educativas.

Me refiero a la posibilidad de poder poner en funcionamiento un esquema de pensamiento que nos permita superar la lógica binaria a la que estamos acostumbrados con respecto a las relaciones que se establecen entre las personas, sus identidades, sus géneros.

Evidenciar como parte de nuestra práctica educativa profesional, que el género es una construcción y que también lo es la correspondencia de identidades con cuerpos y géneros, no es para nada menor. Por el contrario, es la base desde la que debemos partir para que el rol se configure desde la perspectiva de género.

El hecho de objetivar y desnaturalizar va de la mano de una cuestión conceptual fundante para este análisis referida a que “toda educación es sexual, ya que en

todos los procesos educativos se producen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de la sexualidad y los roles de género” (Morgade, 201, p.187).

Aunque el pensar en propuestas mixtas en instituciones de privación de libertad de adolescentes no resulte valorado en la actualidad como viable, podríamos pensar en que quizá en el futuro otro aspecto del rol de los educadores/as sociales guarde relación con la generación de propuestas educativas mixtas o integradas, y yendo aún más allá, propuestas basadas en la coeducación, entendiendo que este último concepto encierra como objetivo la superación del sexismo y la creación de modelos diferentes de relacionamiento social. (Martin Seoane, 2015).

BIBLIOGRAFÍA

Castro Prieto, Oscar. (2011). La educación social y las prácticas punitivas. Disponible en www.fhuce.edu.uy/jornada/2011/.

Galeotti, Raquel. (2013). Adolescentes infractoras. Discursos y prácticas del sistema penal juvenil uruguayo. Montevideo: Psicolibros.

González, Carolina; Leopold, Sandra; López, Laura, Martinis, Pablo. (Coord.) (2013). Los sentidos del castigo. El debate uruguayo sobre la responsabilidad en la infracción adolescente. Montevideo: Trilce.

Lahore, Hernán; López, Gonzalo; Pereyra, Rudyard. (2005). El adolescente omitido y el educador discrecional. Aportes críticos para una reflexión educativa social acerca de la relación educativa en Hogares. Disponible en www.fhuce.edu.uy/jornada/2011/.

Martin Seoane, Gema y otros/as. (2015). Construcción de la desigualdad de género en la educación. Madrid: FUHEM.

Morás, Luis Eduardo. (2016). Estudio de trayectorias de vida de adolescentes en conflicto con la ley con particular énfasis en la relación delito-trabajo. Montevideo. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/moras_web.pdf

Morgade, Graciela. (2001). Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Núñez, Violeta (Equipo Norai). (2007). La inquietud al servicio de la educación. Barcelona: Gedisa.

Palummo, Javier; López, Agustina. (2013). Delincuencia juvenil en la ciudad de Montevideo. Observatorio del Poder Judicial. Montevideo: Fundación Justicia y Derecho.

EDUCADOR SOCIAL: ENTRE LA PROFESIÓN Y LA CONTINGENCIA¹⁹

Marcelo Morales

Luego de 25 años de existencia de la formación, en Uruguay se nombra como Educador/a Social (al menos en forma mayoritaria) a aquella persona que cuenta con el título, y nos referimos como educador a la función que cumplen las personas en el marco de un proyecto educativo.

El Educador Social como profesional de la educación, ha ido ganando en espacios de trabajo y reconocimiento social. Cada vez más se incluye en llamados públicos y privados que buscan contratar personas con esta formación específica para su desempeño en componentes socioeducativos de variedad de proyectos. Hay Educadores y Educadoras Sociales trabajando en diferentes niveles de las políticas públicas ocupando roles que van desde el diseño y la gestión de las mismas a las propias prácticas que acontecen en diversos contextos con niños, adolescentes y adultos en nuestro país. Algo similar ocurre en el campo privado, teniendo en muchos casos resoluciones estatales que obligan a la contratación de esta figura profesional para la realización de proyectos en conjunto.

Nuestra historia como profesión, marca la relación que tenemos con la pedagogía social, que para nosotros ha sido un punto de llegada, más que de partida. Las preguntas que han ido surgiendo en este proceso de pasar de una ocupación a una profesión, han sido formuladas y abordadas por y desde diferentes disciplinas. En los comienzos fue clara la influencia de la psicología y la sociología. Hacia estos últimos años, ha sido bastante marcado el giro hacia la pedagogía (social).

Este trabajo pretende abordar algunas cuestiones que surgen del intento de conceptualizar acerca de la educación y de la práctica educativa situada en un campo con sus particularidades, cuya amplitud y diversidad hace difícil precisar con exactitud. Las reflexiones que comparto, surgen estrechamente vinculadas a mi actual labor docente en la formación de educadores sociales, a la intención de compartir con otros las incertidumbres y las certezas provisionarias, pero por sobre todo, a los desafíos y las posibilidades de ser parte de este campo (siempre) en construcción.

¹⁹ Este texto ya fue publicado en AAVV (2016) Pedagogía Social y Educación Social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay, UR - UEM, Montevideo.

PROFESIONALIZACIÓN

Situados en una sociedad muy marcada por la tradición y la importancia que ha tenido la escuela pública en su desarrollo, hablar de educación casi siempre refiere a la educación que sucede en las instituciones diseñadas específicamente para ello, refiere al sistema de educación obligatoria del Estado. Esa lógica que iguala educación con la forma que ha tomado el sistema de la educación obligatoria de un país, también alcanza a la pedagogía que muchas veces queda atrapada en el sistema escolar, encontrando pocos espacios o posibilidades de trascendencia a otros espacios sociales.

Por eso se hace necesario por ahora el apellido social para la pedagogía y para la educación: es una posibilidad de reivindicar una parte de la educación que parece haber quedado olvidada, al darse por obvia en el marco del impacto que ha tenido la escuela en nuestras sociedades, su carácter de social. El apellido social aplicado a estos dos nombres (educación y pedagogía) más que una delimitación académica es una opción política, reivindicativa del carácter social que tiene en forma inherente toda práctica educativa. Es una opción que intenta reubicar el debate sobre educación en territorios más amplios, que incluyen lo escolar pero que no acaban allí. En la pedagogía social encuentra un lugar la necesidad de reflexionar sobre prácticas educativas que no estaban contempladas desde el pensamiento pedagógico tradicional.

Estos años nos dejan además la certeza de que nuestra tarea tiene un eje fundamental en la práctica educativa, desde una visión social, pero con lo pedagógico como referencia fundamental para nuestras acciones. Esta opción se ha convertido en una de nuestras marcas de identidad. Uno de los actuales folletos de difusión de la formación, llevada adelante por el Consejo de Formación en Educación, plantea que el Educador Social es un “profesional de la educación con un saber pedagógico y competencias específicas para el campo de lo socio-educativo”. El Educador Social como profesional, tiene el encargo de llevar adelante prácticas preocupadas además por los efectos que provocan, es decir, por sus repercusiones en los participantes, y por ende, en la sociedad.

Esta preocupación por los efectos, descarta la posibilidad de prácticas educativas que cierren en sí mismas, que se muerdan la cola. Es decir, es una práctica educativa donde hay conocimientos en juego, pero su finalidad va más allá del aprendizaje de estos conocimientos. Su finalidad es exterior a la práctica en sí, se ubica en cosas que espero, que deseo que les pasen a los participantes en relación con lo social. Por eso no es suficiente con que el otro,

provisionalmente llamémosle educando, aprenda lo que el educador enseña. No es ahora que vamos a profundizar en esta cuestión, pero es una idea de práctica educativa que incluye una dimensión de enseñanza como parte de su esencia, hay algo de la cultura, de lo-común-que-hemos-construido que debe ser puesto a disposición, enseñado (como sinónimo de mostrado) al otro.

El problema es que conocer los efectos de una práctica educativa, si fuera posible, solo lo sería a posteriori, acerca de prácticas que ya sucedieron. Digo si fuera posible porque dudo acerca de la posibilidad de aislar la influencia de las prácticas educativas del resto a las que una persona está sometida en sus tránsitos sociales, considero que algo sobre los efectos de las prácticas educativas podemos conocer, pero es una cuestión, que aún pensada a posteriori, resulta incognoscible en forma completa.

Pero esto, conocer los efectos de prácticas ya pasadas, no nos da mayores datos acerca de los efectos que producen nuestras prácticas actuales, no nos ayuda más que por analogía, a desarrollar mejores propuestas que nos conduzcan en el sentido deseado.

La pedagogía, como reflexión sistemática acerca de la educación se propone según algunos autores, entre sus cometidos, el de la anticipación, es decir, una suerte de predicción entre las características de ciertas prácticas educativas y los efectos que generarán. Violeta Núñez (1999) plantea que una de las funciones de la pedagogía social (que resulta perfectamente trasladable a la pedagogía a secas) es analizar los diferentes modelos educativos y predecir los efectos que provocan. Menudo problema para el educador esto de discernir en el momento presente, cuáles son las prácticas que debe desarrollar para provocar ciertos estados futuros deseados, consensuados (efectos). Este, a mi entender, es el problema que da sentido a la existencia de profesiones dedicadas a la educación en general y la figura del Educador Social en particular.

La idea de profesionalizar una ocupación viene de la mano de iniciar procesos de formación que implican reconocer que la tarea que se viene llevando adelante no admite una mera resolución técnica. Se vuelven profesiones aquellas ocupaciones de alto grado de complejidad ya que quien las lleva adelante, debe aplicar sus conocimientos para resolver problemas que en alguna medida, resultan novedosos. Problemas novedosos que no admiten una resolución basadas en manuales y protocolos sino que precisan de la reflexión situada del profesional. En

alguna medida, las profesiones buscan reducir la contingencia y el azar en cuestiones donde las variables a considerar son muchas y diversas.

Tomando prestadas alguna de las sugerentes ideas de un texto de Byung-Chul Han (2013), uno requiere un profesional cuando los procesos en los que debe participar, no son transparentes. La transparencia, es propuesta por este autor como uno de los ideales que persigue nuestra sociedad occidental actual y es un logro que en forma total solo puede cumplir una máquina. Los procesos humanos siempre, aún en la aparente convergencia de sentidos y sentimientos, guardan un lugar para la discrepancia y el equívoco.

En educación la complejidad resulta obvia, en tanto consiste en el encuentro y la relación entre dos o más personas, la contingencia en términos de lo que puede o no pasar es enorme. Más aún en el campo de la educación social, donde se suma la diversidad de instituciones en las que trabajamos, y que forman parte de diferentes políticas públicas, no siempre con un énfasis educativo.

Un profesional en educación social no trabaja para volver más transparentes estos procesos, sino, justamente porque sabe que jamás lo serán totalmente. La necesidad de un profesional consiste justamente en sostenerse desde lo inconocible en el acto educativo, opaco y que resiste todo intento de mirar a través, desde la necesidad de actuar a pesar de saber que es imposible conocer todo lo que sucede allí, de ofrecer algo en pro de construir espacios comunes, habitables.

La definición de la tarea del Educador Social como práctica educativa permite delimitar nuestra función y colocarnos a pensar en clave pedagógica más allá de las políticas en que nos encontremos inmersos. Más allá de la política en la que se encuentre inmersa nuestra acción, si aceptamos que la tarea es educativa, nos pone a pensar y trabajar en pro de los aportes que desde la educación podemos hacer en el proyecto en cuestión.

Esto, tomando la idea de práctica educativa de (Freire, 1997) nos obliga a definir ciertos objetivos (en sintonía con nuestra idea política de cómo vivir juntos) y a diseñar un camino para llegar a ellos que incluye necesariamente actos de transmisión de cultura. Que sea una práctica educativa implica que haya en juego ciertos contenidos, recortes culturales a ser puestos en juego en la relación. Esto no quiere decir que el educador elija solo estos contenidos, claro que debe considerar el escenario en el que está, consultar, investigar,

preguntar, pero siempre, al final, debe proponer algo que vuelva educativa esa relación: esa es su responsabilidad, el encargo que asume en tanto educador.

Por eso, la pregunta, ¿qué enseña el Educador Social? se ha vuelto clave en nuestra reflexión profesional. Enseñar (como sinónimo de mostrar, poner a disposición) es uno de los verbos que nombran nuestra acción profesional. Para que la transmisión suceda, algo en clave de enseñanza debe acontecer. Y más aún, para que esta acción educativa efectivamente se concrete, este aprendizaje debe generar ‘algo positivo’ en los sujetos a los que se dirige: efectos. Uno de los problemas que constituyen el núcleo del quehacer profesional de los educadores, pasa por la selección de ese algo a enseñar, a transmitir y los efectos que deseamos son la principal guía para esta selección.

Transmisión (Hassoun, 1996), tiene en su etimología tres diferentes acepciones que dan en la esencia del acto educativo. Tradición, porque lo que se transmite es la tradición, tiene que ver con un mundo que nos precede y del cual quien pretende enseñar, elige aquello que merece ser recordado (por lo tanto también define los olvidos). Traducción, ya que al mostrar precisa a veces generar puentes, mediar entre los contenidos y los sujetos para que el encuentro entre ambos suceda. Traición, porque lo que se transmite es modificado por quien lo recibe, resignificado, reconstruido, cambiado. Los efectos nos remiten a un deseo, un horizonte para avanzar que se considera ‘bueno’ para los sujetos de la educación, teñido por las ideas del educador. Los efectos que nos proponemos remiten a nuestra idea de ser humano y de mundo, de ahí que para Paulo Freire en la educación se plasma el sueño del educador, y es un sueño político. Político como la forma en que decidimos convivir, la política como el arte de decidir y construir una forma de vivir juntos.

Otro de los problemas a mi entender más difícil aún consiste en la ligazón entre lo que uno elige enseñar (siempre como sinónimo de mostrar) y los efectos que pretende conseguir en el otro con ello (porque para eso mostramos, para generar cosas en el otro). ¿Cómo se construye el puente que va de lo uno a lo otro? No creo que pueda abordarse rápidamente esta cuestión, pero vale la pena estar atento que muchas veces proponemos relaciones entre lo que enseñamos y lo que pretendemos que lejos están de tener algún vínculo. Ser educador es estar preocupado ‘por’ y ocupado ‘en’ este vínculo.

Quiero ser claro en este punto: no creo posible conocer en forma exhaustiva esta relación entre unos conocimientos puestos en juego por alguien, los aprendizajes realizados por otro y los

efectos que ello provoca en este último. También creo que la lógica de la formación académica profesional, nos lleva a intentar dar algunas certezas (sin dudas en alguna medida necesarias) a los estudiantes, pero en este mismo movimiento, en el intento de explicar que hace un Educador Social, terminamos forzando y reduciendo la naturaleza de la práctica educativa. Dicho de otro modo, creo que por momentos exageramos con algunas de las certezas que planteamos.

EXAGERACIÓN I: TRABAJOS EN LA EXTERIORIDAD DEL OTRO

En los años iniciales de la formación, solemos enfatizar que la profesionalidad pasa por la composición de una práctica educativa situada, que considere las diferentes variables en juego y elija conscientemente como organizarlas. En esta composición, la selección de los contenidos educativos ocupa un rol central, ya que sin ellos (siguiendo planteos de Violeta Núñez y José García Molina entre otros) no habría una práctica educativa.

El planteo se basa en que como profesionales nos ocupamos de la *exterioridad del otro*, que una lectura pedagógica de la situación implica en alguna medida, renunciar a trabajar con el ‘interior’ del otro, que nos es opaco, un enigma según planteos de Violeta Núñez. Es así, que lo que podemos hacer consiste en ese trabajo alrededor, en poner elementos de la cultura a disposición del otro, generando contextos que promuevan experiencias.

Pero hay cierto miedo en asumir que todo este trabajo externo, alrededor, tiene por fin el generar efectos en ese del que definimos su afuera, su alrededor. El otro nos resulta opaco, se nos presenta como un enigma tomando palabras de Violeta Núñez (1999), de acuerdo, este reconocimiento es parte de un ejercicio ético donde aceptamos el límite que el otro en tanto otro nos pone, pero es alguien en el que queremos incidir. No sería cierto sostener que los efectos que esperamos en las personas con las que trabajamos son únicamente en función de las relaciones que establece con la sociedad, su acceso a la cultura y el ejercicio de derechos. Quedarse en esta postura resulta en alguna medida restringir nuestras expectativas acerca de los efectos de la práctica educativa a algunas acciones que esperamos del otro, a algunas conductas.

Claramente esto resulta exagerado. Podría ser una reacción a los planteos de estudiantes de los primeros años de la formación, donde prima la idea de que para solucionar los problemas que

como sociedad tenemos es suficiente la educación. Quizás entonces, en la intención de mostrar la relación un tanto más endeble de la educación con el cambio social y como se mueve en la tensión entre conservación y el cambio, terminamos olvidando que si bien como educadores tenemos la función de hacer disponible para otros lo construido, la cultura, esto tiene como fin construir un mundo algo mejor que el que tenemos, mundo con el que nos declaramos claramente inconformes. Hay un deseo de cambio implícito (e inevitable) en todo acto de transmisión.

Tomar solamente la exterioridad del sujeto como objeto para nuestra acción, es quedarnos con una parte muy restringida de él, es recortarlo a que finalmente solo nos importa lo que hace, no por qué lo hace ni para qué, es despojar en algún modo a la acción del sentido que le coloca su actor.

En palabras de Hannah Arendt (2003), el hombre se revela en la acción, o sea, hay algo de la interioridad que traspasa los límites del cuerpo y forma parte de lo que se actúa, hay una expresión del sujeto en la acción. Es imposible, puesto en estos términos, desligar a las prácticas educativas de esto. Las acciones no tienen un sentido en sí, sino que es el sujeto quien las dota de sentido al menos en primera instancia.

Exagerar es aumentar las proporciones de algo, pero también acumular, amontonar. Quizás la exageración en esto consiste en la insistencia de que la profesionalización de la tarea del educador implica centrarse únicamente en aquellas cosas sobre las que tengo más control, es decir, las que suceden alrededor del otro. Esto elude pensar y por momentos pareciera negar la pretensión de todo acto educativo de meternos con el otro, e incluso, con mucho respeto, en el otro.

El sentido tiene que ver con el rumbo al que queremos destinar nuestras prácticas, a lo que queremos que a partir de ellas se genere. Nos recuerda constantemente que una práctica educativa no cierra en sí misma, sino que se construye en ligazón con lo social, con la cultura de nuestro tiempo, con nuestros contemporáneos y con nuestros antepasados.

Sentido también nos remite a la esencia de algo, a su significado. Nos sitúa en tiempo pasado-presente. La práctica educativa puede ser tomada aquí como efecto, es causada también por cuestiones del pasado y nos compete desentrañarla, comprenderla, tomar en cuenta los factores que influyen en ella y en nuestras decisiones acerca de ella.

Tenemos la responsabilidad de imaginar una práctica educativa coherente con una (nuestra) idea política, que parte de la inconformidad con el mundo que tenemos. Pero sucede que finalmente las prácticas no son como las imaginamos, no suceden como esperábamos porque en ella actúan diversos actores, pero principalmente, los sujetos en juego. Además, sentido remite a sensación, sentimiento, lejos de ser un acto meramente racional integra también nuestros sentimientos.

Bárcena propone una diferenciación entre significado y sentido, siendo el significado el sentido ya identificado, y el sentido, aquello que permanece abierto a que el pensamiento lo desentrañe: “Cómo cuestión de sentido, la educación no se cumple plenamente en su mera realización técnica. La realización técnica de la educación, como actividad, es solo un momento de una empresa más amplia y controvertida”. (Bárcena, 2005, p.35)

El sentido parece construirse entre lo que sucede (la práctica en sí) y quienes ponen palabras sobre ello. El sentido es entonces una construcción compartida, que no puede extraerse de las prácticas educativas sin dialogar con los participantes, no es un atributo objetivo de las prácticas sino que surge en el intercambio subjetivo, es una construcción intersubjetiva. Con esto queremos desmarcarnos de aquellos que piensen que a igual práctica, igual sentido creyendo que la cuestión de la educación se resuelve a través de vericuetos meramente técnicos.

Ahora bien, un riesgo es entender el camino de la profesionalización como la posibilidad de eliminar la contingencia, el azar. Y véase que no hablo del deseo de disminuirla o controlarla en alguna medida, sino del deseo de eliminarla totalmente. Muchas veces desde el discurso de la profesionalización se ha dado lugar a prácticas dogmatizadas, reduciendo la labor profesional a la aplicación técnica de un protocolo. Este movimiento convierte a la práctica educativa en la mera intervención de unos sobre otros, anulando la posibilidad del encuentro entre sujetos que se producen (en tanto sujetos) mutuamente.

CONTINGENCIA

Al comienzo del trabajo señalábamos la relación que hay entre la profesión con el dominio de lo contingente. Aplicada esta idea en términos generales a todas las profesiones, no parece generar mayores problemas. En el campo de la educación, la pedagogía ha trabajado para

reducir la incidencia de todo aquello que no se alinee con los objetivos de una práctica educativa. Nos preguntamos si este esfuerzo no ha resultado desmedido, para esto proponemos entrar en el tema a través de algunas ideas del filósofo catalán Joan Carles Mélich.

Mito, metafísica y tecnología son los tres grandes ‘procesos de enmascaramiento’ que ha conocido la humanidad [...] los tres coinciden también en su mecanismo: ofrecer un punto de apoyo firme y seguro no sometido a los avatares del tiempo y del devenir (Mélich, 2010, p.33)

Su función es siempre la misma para el autor: la protección contra la contingencia, el intento de dominio de lo contingente, para si es posible (cosa por demás imposible), suprimirlo totalmente. Aceptar la contingencia en la educación y en particular, en el ejercicio profesional del educador no resulta sencillo, en una época donde el valor de algo se establece a partir de poder medirlo, contarlo, tabularlo, pesarlo. ¿Cuál es el valor entonces del pensamiento, en tanto no puede ser pesado? ¿Cuál es el valor de una relación? ¿Da igual el vínculo que como tal se establece entre dos personas, si se garantiza la transmisión de contenidos culturalmente valiosos? ¿Está exenta esa transmisión de ese vínculo?

No parece ser fácil de aceptar que sea ‘igual’ lo que se logra adquirir en el marco de una relación donde existe un afecto que podríamos llamar ‘positivo’, a esos mismos conocimientos puestos en juego en el marco de otro tipo de relación, desprovista en alguna medida de esta ‘afectación positiva’, o más aún, cargada de sentimientos que parten del no reconocimiento mutuo de las partes en esa relación. De algún modo, lo que se transmite, no es lo mismo.

Aceptar que la práctica educativa es ante todo un encuentro, implica estar dispuesto a abrirse a que la atraviese toda una dimensión de lo implanificable, lo contingente, lo azaroso, lo imprevisto. Esto no cuenta con buena prensa entre los que nos dedicamos a la educación. Hay un esfuerzo desmedido por excluir toda cuota de azar de nuestras relaciones educativas, pero en definitiva son relaciones.

¿Será posible llevar adelante una práctica educativa que, en lugar de estar preocupada por la trascendencia, lo inmutable, se sitúe desde lo finito, lo inmanente, lo móvil, lo imprevisto? Cómo conjugar los elementos que deben estar en juego para que una práctica sea efectivamente una práctica educativa, sin anular su dimensión de encuentro. Porque tampoco la versión de un *laissez faire* nos ofrece una respuesta a esto, ya que abandonarnos totalmente a las fuerzas de lo contingente, a la contigüidad de lo que nos propone la situación es renunciar a que nuestras acciones sean educativas. La posibilidad de transitar por esta tensión radica en el

lugar conceptual en que ubicamos estas cuestiones en nuestra práctica, de cómo miramos, nombramos, pensamos aquello que sale de lo previsto.

Lo excepcional, finalmente, abre una posibilidad única para el diálogo, el intercambio, el encuentro. Hay contenidos que no admiten el ejercicio del diálogo, más allá del objetivo de comprender ese objeto que acabado, se nos presenta como algo ajeno y del que no podemos hacer otra cosa que conocer. Esos tipo de ‘objetos de conocimiento’, que son medibles, pesables, cuantificables, evaluables son los que se nos han vuelto habituales en nuestra educación, son más fácilmente traducibles en currículum y son, claro, necesarios.

El problema, a mi modo de ver, es que este tipo de objetos se han vuelto ‘la’ educación y no han dejado lugar para nada más. La tecnología nos da un marco seguro para la enseñanza de estos contenidos y en la evaluación podemos medir nuestro éxito o el fracaso de los estudiantes en hacerse con ellos, en aprenderlos.

Kant (1983) define a la educación como algo exclusivo de lo humano y que solo por humanos puede llevarse adelante. Como, justamente, de volvernos humanos, de humanizarnos es de lo que se trata la educación para él, no es posible pensarla más allá de lo humano. Esta ambición por eliminar toda incertidumbre, lo es en definitiva, por eliminar todo factor humano interviniente en una práctica educativa y precisamente por eso, toda posibilidad de educación. Si la educación trata acerca de lo humano, no puede prescindir de la cuota de contingencia que lo humano trae de suyo. A los educadores nos toca entonces decidir el lugar que le damos (o le negamos) a esto en nuestras prácticas.

EXAGERACIÓN II: ES POSIBLE LA EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DEL EDUCADOR

Saber en alguna medida lo que se produce en la educación nos lleva todos los esfuerzos a quienes trabajamos en ella. Es un conocimiento que se nos vuelve esquivo en forma definitiva, tenemos que aceptar que nunca conoceremos en forma acabada qué se produce en la educación, eso no quita que tenemos también que seguir pensando en ello para acercar nuestras prácticas reales a lo que idealmente deseamos de ellas. Esta imposibilidad de saber, ha llevado en más de una ocasión a querer reducir las variables en juego en las prácticas educativas con el ingenuo anhelo de así poder controlar lo que se produce allí. Una de las variables a controlar en

esta lógica es el educador, que las prácticas educativas sean diseñadas y se lleven a cabo sin mayor incidencia por parte del educador particular que las realice.

Este deseo de control es una exageración: que las acciones sean efectivas más allá de quien las obre, que el efecto de la escuela suceda más allá de los maestros, que las prácticas educativas lo sean 'más allá' de los educadores. Esta separación entre el que obra, la obra y el efecto de lo obrado está descrito por Agamben (2012) como una de las operaciones fundantes del pensamiento moderno, y agregamos nosotros, sería una tragedia tomarla como ideal pedagógico. Si como venimos sosteniendo, la educación se encarga de preservar y construir lo humano, esto es posible, justamente, porque es en el encuentro entre unos humanos particulares que acontece.

Ser profesional en educación, implica pensar cada desafío que se nos presenta como novedoso porque es inseparable de la realidad en que se sitúa, en que nos sitúa. Y porque en alguna medida es inseparable también de quienes participamos en esa práctica particular. Intentar borrar esa cuota de azar en la práctica educativa es ir en contra de su propia potencia, quizás aún más en pedagogía social.

Hablar de sujeto de la educación implica concebirlo como alguien que ocupa un lugar en un momento dado (García Molina, 2003), dispuesto a esforzarse –en alguna medida al menos- por adquirir la selección de la cultura (los contenidos) que se pone a su disposición. Si aceptamos esta forma de entender el 'lugar' del sujeto de la educación, resulta interesante pensar en los desafíos que supone al educador.

El 'sujeto de la educación' es *alguien* aceptando ocupar un *lugar*. Alguien, que además decide ocuparlo porque espera 'algo' (¿los contenidos?) de otro 'alguien'. Desde esta lógica, las ofertas educativas ofrecen lugares a ser ocupados por personas que devienen en sujetos de la educación, según su voluntad, por más que nos pese. Vale aquí recordar palabras de Hegel: "...el hombre puede ser sojuzgado; es decir, que su parte física, por lo tanto exterior, puede ser sujeta al poder de otros. Pero la voluntad no puede en sí y por sí, ser violentada" (Núñez, 2003, p.23)

Esto coloca al educador preocupado en una postura tan incómoda como inquieta. Incómoda en tanto la educación es un derecho y no podemos quedarnos pasivos frente a su incumplimiento. Inquieta, porque implica búsqueda, de nuevas estrategias, de cambios en la oferta que se realiza, de formas de invitar y volver a invitar; nos pone en movimiento. Que el sujeto *se nos*

resista es señal de que está allí plantea Meirieu (Frankenstein Educador, 1998). Pero esto no implica la pasividad del educador, sino la búsqueda de contagiarse al otro con el gusto por la cultura, de creer en el valor de lo que proponemos, para que pueda decidirse a ocupar el lugar de sujeto de la educación.

Para los educadores sociales, esto redobla el desafío, ya que una de nuestras señas de identidad es que en la mayoría de las oportunidades, somos quienes vamos a buscar al sujeto de nuestras prácticas. En muchas ocasiones, el punto de partida para un educador social es generar en el otro el deseo de participar en una propuesta educativa, o sea, decidirse por ocupar ese lugar que se le ofrece.

Pero la cosa no termina ahí. Pensar al otro como sujeto de la educación, ocupando ese lugar ofrecido por el educador es una parte de la cuestión educativa. El desafío es que además, el otro se constituya como sujeto en esa relación, es decir, que produzca algo. La pretensión del educador para con el otro no acaba en que se decida por aceptar el lugar ofrecido, sino porque lo ocupe y genere movimientos desde ahí que repercutan en la propia práctica educativa.

¿Qué implica que en este proceso emerja un sujeto? Tomando ideas de Cerletti (2008) que haya sujetos en una situación educativa implica que algo del azar, de lo que no entra en lo que se considera que podría pasar, suceda. Habría *sujeto en* la educación, si hay algo de lo aleatorio alterando la continuidad de lo que sucede y alguien (individual o colectivo) que le da cabida permitiendo un orden diferente de las cosas, alterando la lectura de lo que es posible en esa situación determinada.

Si la preocupación es por disminuir y controlar todo aquello que escapa a lo que tenemos previsto, o las energías están puestas únicamente en que se cierre el círculo de la enseñanza aprendizaje, no están dadas las mejores condiciones para que haya sujetos en la educación, ya que toda interrupción con la normalidad, lejos de ser considerada como una posibilidad es a todas luces, un estorbo, un obstáculo en el camino demarcado de antemano.

Que haya sujeto en la educación implica que estos sean el centro, desde su sentido habitual de ubicarlos por sobre las decisiones de otra índole, como fin y nunca como medio, pero también considerando que el centro (Del lat. centrum, y este del gr. κέντρον, agujijón) era un agujijón que impulsaba, movía. El Kentrón era una estaca que utilizaban los geómetras griegos para sus mediciones y construcciones que clavaban sobre la tierra con un cordel atado, de allí deriva el

uso más común de esta palabra, como punto que equidista de los demás en una circunferencia y del que se derivan sus demás significados habituales.

Si el sujeto es el centro de/en la educación, la educación debe ser impulsada por él, acicateada, discutida, movida. La educación es diálogo entre sujetos, no puede ocurrir dentro de lo previsto, tiene que desbordar, y es justamente el momento en que se excede a sí misma cuando expresa su máxima potencia.

Entonces, el sentido de una práctica educativa estaría dado por la posibilidad de ‘salirse de sí misma’. O, por su capacidad para permitir que lo aleatorio (dado por la propia condición de los presentes) acontezca. Dicho de otro modo, si aceptamos que lo aleatorio está dado por nuestra propia condición humana (novedosa), en una práctica educativa donde lo aleatorio no se produce, es porque no se permite. El protagonismo de los presentes marcaría la propia posibilidad de la educación. Esto defiende una idea de educación donde la posibilidad de transmisión es al menos igual a la posibilidad de que se interrumpa. La transmisión quedaría subsumida en la posibilidad de que un acontecimiento surja, pero también es la posibilidad de su producción.

El sujeto no precede a la práctica educativa sino que se constituye en ella. Es de la relación entre los presentes y el dispositivo en el que se encuentran dónde surge el sujeto aportando esa dosis inevitable (por su propia condición) de imprevisibilidad, azar, acontecimiento. La preocupación excesiva por el funcionamiento, la eficiencia, por controlar todo imprevisto, va en contra de la posibilidad de sujetos allí.

Sujeto refiere entonces a cierta cualidad de un cuerpo en relación a una situación, a una forma de habitarla. En cierto sentido, es la posibilidad de construir historia, lazos, conexiones en la situación con algo de mi interioridad. Si no hay algo de este diálogo (que no tiene necesariamente por qué tomar forma en palabras), no hay sujeto en esa situación. Sujeto en la educación refiere además a las particularidades de la situación, que incluye una combinatoria de elementos donde toman especial relevancia dos roles y responsabilidades diferentes en juego (educador y educando) y la presencia de un tercer elemento que organiza la relación: los contenidos.

La profesionalidad del educador implica situarse como sujeto en esa situación, es decir, habitar la situación permitiéndose construir historia, lazos, conexiones, en otras palabras, comprometiéndose, entrando en juego. No es posible sostener una práctica educativa sin entrar

en juego, sin estar genuinamente abierto a la posibilidad de que pretendiendo generar cosas en otros, no sea yo quien se transforme. La mecanización de una práctica educativa, su objetivación como mera tarea de enseñanza termina alienando al educador, enajenándolo de su acción, que deviene en puro hacer.

La pregunta sobre el sujeto en esa situación recae en primera instancia en el educador, tiene la responsabilidad de devenir sujeto en esa relación. No se trata solo de intentar que el otro (en este caso el educando) devenga sujeto, sino de en primera instancia, serlo yo mismo.

EXAGERACIÓN III: EL EJEMPLO

Un proceso de profesionalización de una ocupación, implica la trascendencia de ciertos dominios individuales de las prácticas para configurar ciertos parámetros colectivos. Profesionalizar implica en alguna medida abandonar criterios meramente personales para situarse en una discusión colectiva. El proceso de profesionalización de los educadores sociales en Uruguay, como se ha mencionado ya en algunos trabajos como por ejemplo en el de Espiga, López y Morales (2012), tuvo un fuerte énfasis en la idea de práctica educativa y en el papel del educador social como ‘alguien que enseña’.

Esto resulta una idea potente que provoca movimientos en un campo donde la acción de los educadores se describía (y describe) desde verbos como acompañar, escuchar, orientar, casi nunca incluyendo la cuestión de que si es una acción educativa, debe incluir algo de la cultura puesto a disposición allí, mostrado, enseñado. La pregunta acerca de qué es lo que enseña este profesional es la que toma un lugar central en las prácticas que durante su formación realizan los estudiantes.

Una práctica educativa tiene una dimensión de enseñanza y quienes la llevan adelante deben ser capaces de dar cuenta acerca de los criterios que pusieron en juego para realizar esta selección y del valor que tienen los contenidos puestos en juego.

Esta postura nos lleva a alejarnos de la idea del educador como ejemplo: no es el educador el que debe colocarse como contenido en la práctica educativa, son selecciones de la cultura lo que debe poner allí. Esto resulta muy claro situados desde la dimensión de enseñanza que tiene toda práctica educativa, la cuestión cambia un poco si consideramos además, que toda práctica educativa tiene una dimensión de aprendizaje.

Una cosa es que el educador se proponga como ejemplo para sus educandos, esto supone una importante dosis narcisista por su parte, que piensa que ha logrado ciertos niveles de perfección que vale la pena conocer e imitar. Conocemos muchas prácticas que difícilmente calificaríamos de educativas donde la propuesta se acaba en la relación con personas más o menos interesantes, donde no hay conexión con otros a través de elementos culturales, que nos permitan salir de esa lógica un tanto claustrofóbica. El punto de salida termina siendo muchas veces ciertos valores que se presentan como absolutos, ideales a alcanzar, que se colocan por fuera de toda construcción histórica.

Otra cosa muy distinta es desconocer que, por más que no se lo proponga, puede funcionar como ejemplo. No tiene valor una propuesta educativa que se basa en decir 'sean como yo', pero en toda práctica educativa hay algo del educador a disposición del otro. Si el agente de la educación está en juego en la transmisión, si no se puede separar el acto de quien actúa, algo del 'ser del educador' está puesto en juego, se revela en sus acciones (educativas).

Considerar la dimensión de aprendizaje de la práctica educativa implica entrar en conciencia de que el educador no solo coloca contenidos culturales en su acción (y sin esto, no tendría sentido calificarla de educativa) sino que además se coloca a sí mismo, se revela inevitablemente en su acción.

PROFESIÓN Y CONTINGENCIA

Formar parte de una situación ética es entrar en un escenario de excepcionalidad, de singularidad, de asimetría... no somos éticos porque nuestra respuesta 'pueda convertirse en ley universal', sino todo lo contrario, porque no puede (Mélich, 2010, p. 35)

En nuestra contingencia y finitud se explica nuestra necesidad de hacer parte a otros de lo que somos hasta ahora, de nuestra necesidad de educar. ¿Cómo es que hemos sacado esta parte de la educación?

Para la pedagogía social, es prioritario conjugar una práctica educativa que garantice el derecho a la cultura, con la militancia de esos momentos donde el otro realmente participa. Esos momentos que a veces los educadores percibimos como molestos, disruptivos, son la expresión de otro que está ahí, y que por solamente ese hecho (estar), nos interpela.

Tenemos el imperativo ético de construir hoy las relaciones que deseamos para el futuro. No podemos pensar la igualdad, la participación, como cuestiones ideales que se encuentran al final de nuestras prácticas, sino como opciones éticas que nos exigen decisiones pragmáticas en el presente.

Un profesional de la educación social requiere ser consciente de la tensión que le plantea su ejercicio, entre el deseo de control de lo imprevisto y la apertura a que lo imprevisto se vuelva parte importante en su práctica. ¿Es necesario –o deseable- pasar por procesos de formación para trabajar como educador social? Toda propuesta educativa tiene que tener un alto grado de formalización pedagógica y esto hace necesario una formación sistemática específica para el educador.

La educación social necesita de profesionales capaces de planificar y ejecutar sus prácticas en forma reflexiva, dando lugar a propuestas educativas de calidad, dentro de un marco ético profesional. La formación no asegura las buenas prácticas, pero pensamos que es una garantía mínima. La ‘no formación’ nos permite afirmar aún menos. Lejos estamos de defender una postura ‘meritocrática’ que supone que el título o el haber pasado por instancias formativas asegure una práctica profesional valiosa, respetuosa de los sujetos a los que se dirige. Pero, a sabiendas que el desafío del educador es enorme, debemos prepararnos para asumirlo.

No es posible separar la práctica educativa de sus participantes. La contingencia (que también alude a cercanía, proximidad) de los sujetos en juego, condición de lo humano, es parte de la esencia de toda práctica educativa. Esencia, porque sin la participación de los sujetos, sin que provoquen cosas que excedan lo previsto, sin algo de azar, no hay educación posible. No hay educación sin sujeto y toda práctica que intente reducir a los sujetos, se aleja de la educación.

Por eso una apuesta es por la formación de los educadores, porque no es posible agotar esta práctica en una resolución técnica, en manuales, protocolos. Somos cada uno de nosotros el que está en juego allí, en cada práctica educativa, los que nos jugamos en esas prácticas. Esto nos impone, nos exige, que pongamos en juego lo mejor posible, lo que no es posible sin autoreflexión, trabajo en equipo, lectura, diálogo, cuestiones que se vuelven claves para pensar en la formación de los educadores y educadoras sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (1998). El hombre sin contenido. Barcelona: Áltera.
- Agamben, G. (2012). Opus Dei. Arqueología del oficio. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Antelo, E. (2006). Autoridad y transmisión. FLACSO - Clase Diploma Superior en Gestión educativa.
- Arendt, H. (2003). La condición humana. Buenos Aires: Paidós.
- Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. (U. d. Barcelona, Ed.) Enrahonar. Quaderns de Filosofia, 31.
- Bárcena, F. (2005). La experiencia reflexiva en educación. Barcelona: Paidós.
- Camors, J. (2012). El Educador Social en Uruguay. Montevideo: Grupo Magro.
- Cerletti, A. (2008). Repetición, novedad y sujeto en la educación. Buenos Aires: Del Estante.
- Espiga, H., López, W., & Morales, M. (2012). Educación Social en Uruguay: Apuntes para pensar la formación. (P. y. Departamento de Pedagogía, Ed.) Revista Pedagógica, 2.
- Freire, P. (1997). Política y Educación. México: Siglo XXI.
- Frigerio, G., & Diker(comps.), G. (2004). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: cem/Novedades Educativas.
- Frigerio, G., & Diker, G. (2008). Educar: posiciones sobre lo común. Buenos Aires: Del Estante.
- García Molina, J. (2003). Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Barcelona: GEDISA.
- Hassoun, J. (1996). Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Kant, I. (1983). Pedagogía. Madrid: AKAL.
- Meirieu, P. (1998). Frankenstein Educador. Barcelona: LAERTES.
- Mélich, J. C. (2010). Ética de la compasión. Barcelona: Herder.
- Núñez, V. (1999). Cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires: Santillana.

Núñez, V. (2002). La educación en tiempos de incertidumbre. Las apuestas de la pedagogía social. Barcelona: GEDISA.

DESAFÍOS EDUCATIVOS SOCIALES: ADOLESCENTES, JÓVENES, FAMILIAS Y ADULTOS EN LA ERA TECNOLÓGICA

Ana Laura Muñoz Díaz

«Estamos rodeados de demasiados juguetes tecnológicos, con Internet, los iPod... La gente se equivocó. Yo no traté de prever, sino de prevenir el futuro. No quise hablar de la censura sino de la educación que el mundo tanto necesita. »

Ray Bradbury

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en una revisión y ampliación de la experiencia presentada en el Primer Encuentro Nacional de educadores/as sociales y estudiantes de educación social, realizado en el año 2015; donde presenté algunas líneas de trabajo a partir de mi accionar educativo en el Programa RUMBO²⁰ en el marco del CETP- UTU. En este momento la intención busca ampliar la mirada y sumar otras experiencias y acciones educativas realizadas en otros proyectos como Jóvenes en Red, en intervenciones con familias y con la comunidad. Las mismas han sido en el marco de trabajo realizado en INAU y otras experiencias educativas en las que se han puesto en diálogo las relaciones entre lo educativo y lo tecnológico.

PALABRAS CLAVE: Educación Social; Tecnologías, Educación de jóvenes y adultos(as), aprendizaje colaborativo.

PRESENTACIÓN

Considerando la actualidad y el momento socio-histórico que transitamos, es importante reflexionar en como las tecnologías impactan en diversas esferas de nuestra vida y por

²⁰ RUMBO es un programa del CETP-UTU de acreditación de la enseñanza media básica (EMB), que tiene como objetivo promover la continuidad educativa. Está dirigido a personas mayores de 18 años, que hayan concluido la Educación Primaria y aprobado cursos de Nivel I sin continuidad educativa así como también a personas jóvenes y adultas que hayan acreditado sus saberes por experiencia de vida y laboral y personas mayores de 21 años, con Primaria aprobada, que no hayan culminado la Educación Media Básica. El desarrollo de mis acciones educativo sociales en el programa RUMBO se dan en el marco del Perfil Funcional y Académico de los integrantes de la Unidad de Alfabetización Laboral; los y las Educadores sociales correspondemos al área 703 (perfil compuesto por una amplio grupo de profesionales) que integran dicho perfil conjuntamente con el área 929

lo tanto alteran los modos de producir conocimiento. Alterando también las formas de acercarnos a este conocimiento desafiando la enseñanza en todas sus formas y dimensiones.

En ese sentido el objetivo de este trabajo apunta a retomar las diversas interpelaciones sobre las que he reflexionado a partir de las acciones educativas realizadas en diversos contextos, donde se busca a partir del diálogo y aporte de distintos autores(as) y la revisión crítica de la relación Educación – Tecnología. Aportar una perspectiva que entiende necesario discutir sobre estos aspectos para asumir un rol reflexivo en nuestras intencionalidades cuando nos encontramos con una realidad intensamente tecnológica.

Las acciones educativas en diversos contextos de la educación en general, formal, no formal, se ven ampliamente interpeladas por el conjunto de diversas tecnologías que atraviesan la práctica de educadoras(es), por lo que el profesional de la Educación Social trabaja en muchas oportunidades en propuestas con un amplio uso de las tecnologías. Por lo tanto partiendo de un análisis que problematiza el uso de dichas tecnologías, se realizará un aporte para pensar las tecnologías como un espacio de transformación de la realidad y no como un sistema exclusivo de recepción unilateral. Dicho análisis se basa principalmente en el texto de Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo (2010) Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital.

Habitualmente se utiliza el término TIC's haciendo referencia a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que prefiero englobar en el uso de término: **Tecnologías**. Tomándola como una conceptualización amplia que intenta abarcar también el fenómeno TIC's.

PLANTEO Y EXPERIENCIA

“A nadie le gusta morir... Ni siquiera a una habitación”

Ray Bradbury

Quizás ya no nos parezca tan distante aquella ilusión creativa que planteaba Ray Bradbury en su creación literaria, cuando leíamos lo que podía realizar una casa inteligente. Esta realidad tecnológica es hoy parte de nuestras experiencias cotidianas, por lo tanto es necesario darnos un espacio para la reflexión y problematización de nuestra época y las posibilidades de lo educativo.

La relación Educación y Tecnología en las prácticas educativas parecen ser cuestiones secundarias en el quehacer cotidiano, pero las experiencias de trabajo educativo social me han interpelado. Por un lado; el lugar que tienen dichas tecnologías en las realidades educativas, la preparación y fortalecimiento de las habilidades para el ingreso al mundo laboral; el apoyo al estudio, el acceso a trámites, el ingreso a bolsas laborales, la búsqueda de información, etc. Se ven atravesadas por una situación que se presenta sin muchas posibilidades de incidencia, muchas familias se encuentran en tensión por el no manejo de las tecnologías y se presentan diversas barreras que impiden su acceso efectivo. Estas realidades nos convocan a pensar diversas estrategias para promover un uso autónomo y crítico de las tecnologías, pero también nos convocan a una democratización tecnológica que desborda las prácticas cotidianas.

Tomando la definición que aporta la Ley General de Educación²¹ así como el aporte sobre la educación de Adultos²² (as) en diversas experiencias educativas, y la propia Educación Social en el desarrollo de sus acciones (en marcos formales y no formales), podemos decir que la educación es un proceso a lo largo de la vida. Por lo tanto, entender particularmente, que la educación de adultos y jóvenes tiene un plus en tanto

²¹ La Ley GENERAL DE EDUCACIÓN N° 18.437 en su Artículo 1°. Define: “La educación como derecho humano fundamental”.- Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa

²² «La educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), es una política educativa que se ha venido consolidando en el mundo a partir de la primera conferencia internacional en 1949 convocada por UNESCO. A tales efectos se ha creado en Hamburgo un Instituto Especializado (UIL) en temas de EPJA, educación no formal y aprendizaje a lo largo de la vida. Cada 12 años UNESCO – UIL convocan a todos los estados miembros a realizar una conferencia internacional (CONFINTEA) para promover el desarrollo de “más y mejor” EPJA en los países y hacer el seguimiento de los avances. La sexta CONFINTEA se llevó a cabo en diciembre 2009 en Brasil; UNESCO – UIL promovieron acciones previas y otras a posteriori de la conferencia.

En nuestro país, a partir de marzo 2005, se ha promovido una política de “educación para todos, a lo largo de toda la vida” y en ese sentido alcanza mayor importancia la EPJA. En el año 2007 el Presidente de la República, a propuesta del MEC, creó el Comité Nacional Preparatorio de CONFINTEA VI, integrado por MEC, ANEP, UdelaR, MIDES, y ONGs internacionales especializadas en EPJA tales como ICAE (Consejo Internacional de Educación de Adultos), REPEM (Red de Educación Popular Entre Mujeres) y CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina), con el cometido, entre otros, de promover y divulgar la preparación de la Conferencia Internacional, coordinar la participación de nuestro país, promover la reflexión y el debate sobre la importancia de la educación de personas jóvenes y adultas.» (Pág. 9.) EN: “Educación de Personas Jóvenes y Adultas en el Uruguay, Experiencias actuales, desafíos y perspectivas a futuro” MEC 2011

desafío como oportunidad ya que es imposible desconocer aquellos aspectos que los mismos sujetos portan a partir de sus experiencias de vida. Esto es uno de los pilares para pensar y problematizar estas experiencias.

La educación de jóvenes y adultos ofrece oportunidades en la relación que se establece entre lo educativo y lo tecnológico, ya que la educación de adultos genera un efecto expansivo, multiplicador y motivador. Los jóvenes y adultos por lo general se apropian de las propuestas y las transforman, promueven además aportes desde sus realidades concretas, lo que permite ampliar los horizontes de contenidos de forma muy dinámica.

Indudablemente pensar las cuestiones que hacen a la relación Educación y Tecnología, nos interpela no solamente en relación a los contenidos a transmitir así como también a las metodologías que llevamos adelante. Podemos agregar que el desafío implica también, a quien lleva adelante la propuesta educativa, ya que requiere un manejo fluido y exige además, determinada apropiación de distintas tecnologías para poder provocar un efecto expansivo. Este desafío no debe entenderse como una exigencia y experticia desmedida, pero sí requiere que nos aventuremos a experimentar desde nuestro rol educativo social diversos desafíos y problemas que presentan el uso de las tecnologías en aquellas personas que somos anteriores a la era virtual.

Si bien Rancière (2002) nos permite reflexionar sobre la posibilidad de generar procesos educativos aún en la ignorancia de quien tiene el rol de educar, nos dice que “Se puede enseñar lo que se ignora” si se emancipa al sujeto, es decir si se le obliga a usar su propia inteligencia para lograr que algo de lo educativo acontezca. Así se generan los aprendizajes, quién educa plantea Rancière, debe estar emancipado, debe creer que el otro puede. La emancipación del acto educativo consiste en reconocer la igualdad. Quizás muchas niñas y niños nos puedan explicar cómo utilizar determinadas aplicaciones o bajen y manejen diversos programas de forma más fluida que quienes nacimos antes de la explosión tecnológica, por esto es fundamental comprender que la problematización de las tensiones, desafíos y oportunidades que nos presentan las tecnologías, implican un trabajo sobre nuestras propias dificultades y barreras. Es en alguna medida una creación colectiva y transformadora que invita a aventurarse.

Desde la tensión entre, lo dado y lo transformable, es que me interrogó acerca de si es **posible pensar las tecnológicas como campo de autonomía, participación y**

transformación. Entonces considero que hablar de educación y tecnología en la actualidad parece inevitable, pero también esa idea es una construcción transformable.

Tenemos a disposición el planteo realizado por Inés Dussel y Luis A. Quevedo (2010) quienes nos hacen reflexionar sobre estas tensiones y desafíos y que enuncian la situación actual y la relación educación – tecnología, realizando el siguiente plano descriptivo:

Dentro de los sistemas educativos de la región, contamos con más de dos décadas de múltiples y ricas experiencias en materia de introducción de TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las más de las veces, los programas y proyectos vienen empujados por una fuerte presión social y económica para que se incluyan las nuevas tecnologías en la educación. El hecho de que la presión o motor fuera sobre todo externo a los sistemas educativos motivó, al menos inicialmente, que fueran pocos los planes de prospectiva que se plantearan una planificación a largo plazo de cambios en gran escala. Esto se debe, en gran parte, al ritmo acelerado de transformaciones, que impusieron el tema aun antes de que pudiera ser procesado en proyectos que anticiparan futuros desarrollos. (Dussel; Quevedo, 2010, p.9)

Estos planteos que traen los autores “destacan la inadecuación de los marcos institucionales actuales para dar rápida respuesta a los desafíos de las nuevas tecnologías.” (Dussel; Quevedo, 2010, p.10) Pero entienden que estas dificultades o carencias del sistema educativo y las instituciones, no son homogéneas y que existen diversas experiencias donde se intentan implementar diálogos y acciones educativas.

En definitiva plantean:

Sin embargo, en los últimos años puede observarse que hay una recuperación de la iniciativa por parte de los Estados que han desarrollado diferentes programas orientados a equipar, capacitar e incorporar en el territorio escolar las nuevas tecnologías. Las experiencias son muy diversas, como también lo han sido sus objetivos y grados de desarrollo, pero ya podemos señalar una serie de iniciativas muy valorables para América Latina, como el Plan Ceibal en Uruguay, Enlaces en Chile, Proyecto Huascarán en Perú, Programa Computadoras para Educar en Colombia, (...) Todos ellos dan muestras de la existencia de políticas que buscan acompañar estas transformaciones, sumarlas al mundo de la escuela y orientarlas en una dirección determinada. (Dussel; Quevedo, 2010, p.10)

Si bien son amplios los niveles de crítica que podemos realizar a cerca de iniciativas, por ejemplo, la citada por los autores en relación al Plan Ceibal, lo que es claro es que existe una realidad que es atravesada por el hecho tecnológico y quedarnos en la crítica, puede habilitar el riesgo de no generar una asunción crítica y ética de las tecnologías. El desafío pasa por generar justamente un uso emancipatorio que promueva la creatividad y corra el foco en el uso unidireccional como consumidor de algo, para generar de esa forma herramientas de creación, promoviendo una apuesta a la autonomía y construcción colectiva del conocimiento.

Los cambios en la actualidad, el crecimiento de la industria y la tecnología han generado una nueva organización de lo social e impactan en el desarrollo educativo y cultural de nuestras sociedades promoviendo otras relaciones con el consumo y del uso del tiempo libre, el trabajo, etc. Dussel y Quevedo (2010) toman para el análisis el planteo de Zygmunt Bauman (2005) quien utiliza una imagen que resume bien el fenómeno planteando. La cuestión de la actualidad como la vivencia de una “licuefacción acelerada de marcos e instituciones sociales” (Dussel; Quevedo, 2010, p.16) que funcionan como articuladores de la modernidad.

Esto conlleva a que la noción conceptual sobre la Modernidad esté en crisis, los autores toman el aporte de Manuel Castells para pensar la modernidad quien entiende

...denominó muy tempranamente este fenómeno “proceso de desterritorialización” y le atribuyó, con razón, una importancia estratégica. El cambio de época incluye de manera fundamental la crisis de los territorios modernos, territorios que no se reducen a la geografía de un Estado nación, es decir a las fronteras materiales que fijaron los países, sino a sus instituciones, valores, creencias, ideologías y a los espacios públicos y privados que delimitaron el territorio político, social y de la intimidad familiar o personal.” (Dussel; Quevedo, p.16)

Quizás la apuesta más interesante que podemos hacer en relación al uso de las tecnologías pasa principalmente por poner el foco en lo que ésta nos posibilita: ¿La podemos utilizar como contenido en sí? o ¿podemos poner el foco en el proceso educativo en general, considerar a la tecnología como un elemento vehiculizador, facilitador, como un medio que nos permite acceder o crear determinadas cosas? Estas tensiones se deben considerar en el acto reflexivo de pensar la acción educativa en su contexto general y particular. Las modas pasan y lo importante es comprender que las

tecnologías siguen su proceso expansivo, detenernos simplemente a cuestionarlas nos paraliza y no nos permite pensar el lugar que podemos tener los diversos sujetos que conforman la relación educativa. Esto como la posibilidad de transformar y crear y democratizar el acceso a los bienes culturales es uno de nuestros horizontes éticos, que desde la perspectiva de derechos encuadra nuestra profesión.

Pero la apuesta es un gran desafío porque exige una asimilación crítica y consciente desde una intencionalidad educativa concreta, que no nos deje atrapados(as) en las exigencias sociales y culturales actuales, siendo siempre una apuesta a un futuro no determinado y por lo tanto transformable.

En este sentido parece oportuno acudir al planteo de Rebellato (1997) quien comprende que se debe reconceptualizar la noción de ética y propone pensarla

No como disciplina separada y distante, sino como reflexión compenetrada con los problemas urgentes planteados por nuestras sociedades contemporáneas. Ya no hay lugar para una ética extraterritorial. La ética aparece profundamente comprometida, en su status y en su desarrollo reflexivo, con el avance de las ciencias, de la tecnología y de los proyectos sociales y políticos. Desafiada por una profunda crisis de civilización. (Rebellato. Giménez 1997 Pág.9)

En relación a la relación Educación y Tecnologías parece más que conveniente el aporte, comprendiendo que la apuesta debe ser el fortalecimiento de las habilidades desde una perspectiva crítica que promueva un acercamiento y desarrollo autónomo en la relación con las tecnologías.

En relación a las experiencias desarrolladas tanto sea en el acompañamiento al fortalecimiento de las habilidades laborales; en la formación en procesos grupales y ciudadanía y otras experiencias desarrolladas en el marco de la relación Educación-Tecnologías; es fundamental el trabajo en equipo, la planificación de los objetivos y el conocimiento del grupo para poder implementar estrategias conjuntas que promuevan un tránsito significativo por la diversidad de tecnologías. Pensar en las herramientas tecnológicas más adecuadas para cada momento y principalmente de la experiencia transitada en los diversos equipos pasa por confirmar que cuando se realiza una acción

consciente y planificada de las tecnologías estas son un elemento más y no el central de la propuesta educativa y de lo que en ella se genera.

A su vez destaco como elemento transversal en el diseño de propuestas educativos sociales, la apuesta a revertir la idea de aislamiento y despersonalización que generan las redes y lo virtual. Realizando acciones educativas sociales orientadas con una intencionalidad que revierta el foco del uso unidireccional y promueva espacios educativos abiertos, desde la perspectiva colaborativa y cooperativista. La posibilidad de diseñar actividades que se puedan hacer en grupos y en las que se requiere la colaboración y el cooperativismo, son la base para la promoción de una acción educativa transformadora en el marco de los contextos tecnológico. Desde la sistematización y marco teórico de la Educación e-learning, educación a distancia, educación virtual entre otras denominaciones (la mayoría escrita en Inglés). Algunos autores destacan el valor de la perspectiva de la educación colaborativa y cooperativa; gran parte del material indagado hace foco en el aprendizaje colaborativo y se lo abrevia AC en la mayoría de la producciones, aquí nos interesa hacer énfasis en la Educación Colaborativa y cooperativa, pero tomamos la noción de Aprendizaje Colaborativo (AC) para explicar la perspectiva Bernaza (2005) que define el aprendizaje colaborativo como “un proceso de construcción social en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí mismo, debido a la interacción con otros miembros de su grupo”. (Bernaza, 2005, p.15)

Por otra parte Johnson y Johnson (1997) entienden que en el aprendizaje colaborativo están presentes acciones como la cooperación, la responsabilidad, la comunicación, el trabajo en equipo y la autoevaluación, si logramos incluir en nuestras planificaciones acciones educativas que estén dirigidas a promover estos aspectos en el manejo de las tecnologías quizás nos aproximamos a una perspectiva transformadora.

Por otra parte tenemos como insumo para pensar la perspectiva colaborativa y cooperativa a la propia la Ley de Educación (18.437) y la ley sobre el “Sistema Cooperativo” (18.407) en la cual se establece en el Artículo 220 la “Enseñanza del cooperativismo” estableciendo que:

Los órganos competentes de la educación, en coordinación con el INACCOOP, deberán elaborar los programas curriculares de los niveles primario, secundario y terciario, que

incorporen progresivamente la enseñanza y la práctica del cooperativismo, así como la formación de los docentes respectivos.

Esto nos habilita a incorporar estas perspectivas en los espacios educativo sociales que desarrollen acciones en relación con la tecnología.

Por otra parte a nivel nacional se visualizan algunas acciones que aproximan la posible conceptualización sobre la Educación Social y las tecnologías. A modo de ejemplo en el 2015 se formó la Red DidáC TICa en el marco de un convenio entre Fundación Telefónica, FLACSO y El Abrojo y luego se incorporó CFE en el que se ha invitado a Docentes de Práctico en la Formación de la Carrera de Educación Social, para participar en formaciones para contribuir a promover capacidades y habilidades para el mejor aprovechamiento de las TIC en el ámbito educativo.

Existen además diversas experiencias en espacios educativos que son necesarios relevar para poder ampliar la sistematización de dichas experiencias, y de esa forma aportar al proceso de profesionalización y al fortalecimiento de las prácticas en el marco de la Educación Social en la era tecnológica. Para que permita profundizar y desarrollar las habilidades y competencias necesarias para el desarrollo de un accionar ético y responsable.

CONSIDERACIONES FINALES

En estos momentos asistimos a una gran cantidad de publicaciones, indagaciones y producción de conocimiento de lo que implica la relación Educación- Tecnologías, pero esta producción se refiere principalmente a los formatos educativos “formales” tradicionales. Existe muy poca referencia a sistematización sobre dicha relación en espacios Educativos Sociales, es entonces que nos genera una gran responsabilidad comenzar a reflexionar sobre estos aspectos y comenzar a aportar estrategias concretas y reflexiones sobre el aporte de la Educación Social a la conceptualización sobre los desafíos y oportunidades de la educación y las tecnologías.

Por otra parte los procesos educativos con las “juventudes” y con adultos (as) se encuentran enmarcados en una sociedad fuertemente marcada por la masificación de las herramientas informáticas y tecnológicas. Esto pauta un desafío importante para

habilitar recorridos de acceso crítico y responsable. En este sentido es sumamente importante habilitar espacios para el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo y cooperativo, como un elemento que les permita tomar algunas estrategias individuales para posteriormente pautarse nuevas rutas de conocimiento de acuerdo a los intereses y necesidades de los sujetos de la educación. Proceso que permiten el fortalecimiento de las áreas de contenido que aportan los diversos referentes de la educación social como un marco indispensable para el logro de nuestros accionares profesionales.

Asumir críticamente la realidad en la que estamos insertas (os) y no transitar como algo dado nos permitirá promover un uso y transformación de las herramientas tecnológicas desde la idea de emancipación de los sujetos y no como mero receptor de dichas tecnología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADESU (2010). Funciones y competencias del Educador Social. Montevideo.

Bauman, Z. (2005) Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona, Gedisa

Bernaza, G. (2005). El aprendizaje colaborativo: una vía para la educación de postgrado. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) Disponible en: <http://rieoei.org/1123.htm>

Carneiro, R. Toscano, J. C. Díaz, T. Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Madrid, España

Camors, J. (Coord). (2011) Comité Nacional de Articulación y Seguimiento de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Educación de Personas Jóvenes y Adultas en el Uruguay, Experiencias actuales, desafíos y perspectivas a futuro. Uruguay- MEC

Dussel, I. Quevedo L.A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Bs.As. Santillana

García, J.M. Báez Sus, M (Comps) (2016). Educación y Tecnologías en perspectiva.

Flacso Uruguay Disponible en:

http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia_2016/Garcia_Baez_Educacion_y_tecnologias_en_perspectiva.pdf

García Molina, J. (2003). Dar (la) palabra. Gedisa, Barcelona.

Tizio, H. (2003). Reinventando el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Gedisa, Barcelona

Johnson, D. Johnson, F. P. (1997). Joining Together: Group Theory and Group Skills. Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.

Rancière, J. (2002). El maestro ignorante” ed. Laertes, Barcelona

LA HIDRA Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS ADOLESCENTES



Rudyard Pereyra

Diego Silva Balerio

Imagen: Hércules y la hidra de Lerna. Gustave Moreau; 1876. Instituto de Arte de Chicago, Estados Unidos.

RESUMEN

El presente trabajo ofrece una reflexión desde el campo socioeducativo sobre la inclusión de los adolescentes en el marco del derecho a la educación y la construcción de políticas educativas.

La reflexión se inicia destacando los desafíos que los adolescentes pobres deben enfrentar para tramitar su inclusión social. A partir de allí la propuesta se enfoca en el terreno educativo por su potencia sinérgica. Se plantea el reconocimiento de la corresponsabilidad en la vulneración del derecho a la educación de los adolescentes para procesar cambios que habiliten la inclusión y la personalización en las trayectorias educativas de los individuos.

Desde esta perspectiva, y tomando en cuenta la participación de diversos actores, el artículo plantea en modo propositivo cuatro aspectos que es necesario destacar en la discusión sobre inclusión educativa: Competencias básicas comunes; sistema de certificación y acreditación universal; profesionalización del campo socioeducativo; educación integrada: primaria, media y propuestas socioeducativas interconectadas.

PALABRAS CLAVE: políticas educativas, educación social., adolescencia, Inclusión

LA HIDRA Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS ADOLESCENTES

El pintor francés Gustave Moreau pintó en 1876 a *Hércules y la hidra de Lerna*, representa la mítica batalla entre el héroe griego y un monstruo de siete cabezas, la peculiaridad es que cada vez que cercena una cabeza le crecen dos. En la pintura observamos, la escena previa al combate, a Hércules enfrentado con una hidra rodeada de cadáveres. La hidra funciona como metáfora de los desafíos que los adolescentes pobres deben enfrentar para tramitar su inclusión social.

Ser adolescente y vivir en la pobreza es una tarea titánica. La contienda tiene varios frentes:

- a) la mentalidad social dominante, que reproduce una separación históricamente construida entre los niños/adolescentes y los menores, para los primeros la familia y la escuela son los espacios “naturales”, para los menores los tribunales y el encierro;
- b) la desigualdad económica, los niños y adolescentes son los ciudadanos más pobres;
- c) la inexistencia política, los espacios de participación protagónica son escasos, en general se resuelve sobre sus vidas con prescindencia de su opinión;
- d) las prácticas punitivas, el encierro es la respuesta arquetípica ante la trasgresión, las penas no privativas de libertad son poco utilizadas;
- e) las prácticas tutelares, el encierro en instituciones sigue siendo la respuesta más frecuente del sistema de protección;
- f) la exclusión laboral, se cuestiona el derecho de los adolescentes a acceder a ofertas laborales de calidad, que no interfieran con su formación; y
- g) la exclusión educativa, ya que los adolescentes están siendo vulnerados en el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

Nos enfocaremos aquí en el terreno educativo, su potencia sinérgica permite adquirir capacidades fundamentales para que todos los adolescentes desarrollen sus proyectos, lo que sin duda contribuiría con la prosperidad y la cohesión social. Resaltemos que la educación primaria es un derecho universal ampliamente reconocido por toda la sociedad. Es infrecuente encontrarse con maestras que piensen lo contrario, está asumida la relación entre niño y escuela, incluso se naturaliza ese vínculo y se soslaya la baja calidad de aprendizajes.

No sucede lo mismo con los adolescentes y la educación media, se repite en muchos espacios, incluso en voces de altas autoridades del sistema educativo, que hay algunos adolescentes que “no son para el liceo” y más recientemente “no son para la UTU”. Como si portaran alguna característica o condición que incompatibiliza la relación con el sistema educativo. Esta ideología de la exclusión, pone en cuestión el derecho a la educación de muchos adolescentes, transformándose en el telón de fondo que explica las manidas cifras de la exclusión educativa.

Hoy los datos son más claros, aparecen incluso en la prensa sin los ocultamientos que otrora operaran. Sabemos por ejemplo que más del 62 % de los jóvenes de nuestro país a los 22 años no ha culminado la educación media (Ministerio de Educación y Cultura [MEC] 2015). En el 2014 el MEC informaba que un 50% de los adolescente entre 15 y 17 años o estaban rezagados o bien no se encontraban asistiendo a algún centro educación media (MEC 2014).

Pero también sabemos que la exclusión golpea con mayor virulencia a quienes se encuentran en situación de pobreza con inequidades alarmantes. La brecha se evidencia en los datos; un 72 % de los adolescentes del quintil de mayores ingresos finalizan la educación media, mientras que solo lo hace el 11 % de los adolescentes que viven en los hogares del quintil más pobre (MEC 2015).

Los rostros de la exclusión social de los adolescentes son diversos, la *hidra de Lerna* opera eficazmente sobre quienes no cuentan con los atributos del mitológico Hércules. Sobreviven hoy prácticas institucionales y profesionales que alimentan el monstruo de la discriminación y criminalización a las nuevas generaciones.

Más allá de los datos, entendemos que uno de los mayores problemas reside en que nos encontramos empantanados en el discurso de la “**culpabilidad de los otros**”. Es tiempo

de plantearnos una **radical corresponsabilidad** en la producción y sostenimiento de la vulneración del derecho a la educación de los adolescentes. Aunque estamos en la época de mayor matrícula en el sistema educativo no es suficiente si los egresos no se compatibilizan con los ingresos. No podemos asumir una actitud complaciente con las instituciones y las políticas educativas, culpabilizando a los adolescentes o las familias.

Lo aceptemos o no, la exclusión educativa nos interpela a todos en distintos grados; a la academia y a los “especialistas” (en su dificultad para proponer y comunicar), al gobierno de la educación (en sus problemas para dirigir cambios profundos), a los políticos (en su incapacidad para acordar), a los sindicatos (por la ausencia de agenda pedagógica), a los educadores en general (al ser absorbidos por dispositivos que más que incluir, gestionan población), a las familias (en sus inconvenientes para acompañar) e incluso a los sujetos de la educación (en los obstáculos que encuentran para organizarse y hacerse escuchar).

La meta es clara, la establece la Ley general de Educación cuando consigna que el sistema educativo está integrado por la educación formal y la no formal y que la política educativa tiene por objetivo que todos los habitantes del país logren *“aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional, a través de acciones educativas desarrolladas y promovidas por el Estado, tanto de carácter formal como no formal”*. (Ley General de Educación 2009 Art.12)

Es tiempo de hacerlo realidad; la educación pública como un “sistema” que articule y sostenga ofertas educativas diversas, orientado por un conjunto de competencias y saberes comunes. Que reconozca la horizontalidad en las trayectorias educativas, donde los adolescentes puedan entrar y salir de distintas instituciones. Una política socioeducativa que supere la antinomia educación formal-educación no formal, que resulta inoperante para desarrollar un sistema educativo integrado.

En este sentido los espacios socioeducativos y sus prácticas han dado impulso a la idea de que, la educación se dirige a todas las edades de la vida de las personas presentándose bajo formas distintas; que además la educación se desarrolla en distintos espacios y que implica la totalidad del individuo contemplando sus diversas dimensiones.

Se hace urgente desplegar un conjunto de ofertas pedagógicas que mejoren las

condiciones para la inclusión social y educativa de los ciudadanos que participan del 1er y 2do quintil de ingresos. En tal sentido es indispensable avanzar en la articulación de las prácticas educativas escolares con las socioeducativas (Ibíd. Art, Art.37) en el marco de dispositivos que garanticen la validación de conocimientos y la continuidad educativa (Ibíd, Art.39).

Pensar en políticas socioeducativas refiere a una propuesta de ampliación del proyecto pedagógico público que necesita de marcos regulatorios que permitan poner a trabajar juntos, y de forma colaborativa, a una heterogeneidad de actores e instituciones brindando mayores niveles de incidencia en nuestro sistema.

Entendemos que desafiar el tabique limitante entre lo formal y lo no formal es una operación de inclusión. Existe un conjunto de instituciones y organizaciones públicas y privadas que, bajo el precepto de lo socioeducativo, trabajan en el cruce de lo social y lo educativo. Estas instituciones y organizaciones ofrecen y ejecutan propuestas de transmisión y mediación educativa que van desde la formación ciudadana, la educación y el trabajo, la integración expresiva, artística y cultural, pasando por la recreación y el deporte, la educación ambiental y ciudadana, la salud, el lenguaje y la comunicación, hasta la ciencia y la tecnología, con el objetivo de lograr aprendizajes que mejoren la calidad de vida, la circulación social amplia y las posibilidades de continuidad educativa de los adolescentes.

Desde esta perspectiva, y tomando en cuenta la participación de diversos actores, señalaremos cuatro aspectos que se vinculan y que creemos necesario destacar en la discusión educativa.

1. COMPETENCIAS BÁSICAS COMUNES

Es necesario acordar un marco de competencias que atraviesa distintos ámbitos educativos y que nos brinde un horizonte común. Competencias a las que debería acceder todo adolescente a lo largo del país, más allá de la condición social.

La interacción entre conocimientos y competencias es una relación ineludiblemente dinámica. Pensar las competencias en sentido amplio implica como nos recuerda Meirieu, integrar un enfoque en el que *“se aprende a hacer lo*

que no se sabe haciéndolo” (en Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, 2007, p.31).

Muchas veces en nuestro país se ha discutido sobre una concepción restringida de competencia, pensada únicamente para el mundo del empleo. Esto la aísla de los contextos de la vida social y personal de los adolescentes.

En clave educativa entendemos que las competencias deben ser pensadas como aprendizajes complejos. Estas exigen movilizar y combinar capacidades humanas de distinta naturaleza, que permiten a un sujeto, poner en acción conocimientos y habilidades para dar respuestas “(...) sentidas, efectivas y actualizadas a las demandas de un entorno complejo, cambiante y en ocasiones contradictorio en el que se inscribe su vida, contemplando sus implicaciones sociales y éticas” (Ballester Vila y Sánchez Santamaría, 2011, p. 6).

Aparecen aquí dimensiones reflexivas y creativas que son claves para todo trabajo educativo social que apueste al desarrollo de saberes que permitan a los adolescentes resolver problemas y lograr objetivos en forma autónoma.

Establecer un debate sobre estos asuntos implica resituar la discusión acerca del derecho efectivo a la educación, y no sólo el derecho a ocupar una silla en las instituciones. Nos enfrenta a la necesidad de objetivar cuáles son los saberes que los adolescentes deben poder poner en movimiento para ser ciudadanos de nuestro tiempo. Necesariamente esto implica centrarnos en procesos de transmisión-adquisición que efectivicen un derecho a saber, saber hacer y saber ser que puede ejercerse en instituciones y ámbitos tan diversos como el liceo, la UTU, el Centro de Capacitación Profesional, Jóvenes en Red, centros juveniles, hogares residenciales de adolescentes, programa de penas no privativas de libertad o cárcel.

Un marco de competencias básicas comunes debe ser algo vivo que permita evaluación de propuestas y que integre mecanismos que le permitan revisarse a sí mismo periódicamente adaptándose a las necesidades de los adolescentes y a las exigencias de inclusión que nuestro mundo requiere.

Generar un marco común de competencias implica un proceso de acuerdo político

– técnico sobre competencias básicas comunes, a partir del cual todas las instituciones escolares y las organizaciones socioeducativas puedan aportar (con metodologías diversas) a unos objetivos de aprendizaje nacional.

2. SISTEMA DE CERTIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSAL

Vinculado a lo anterior resulta imprescindible crear un Sistema de Acreditación Nacional gestionado por una institución independiente que dé lugar y cabida a la pluralidad de trayectorias educativas de los jóvenes más allá de los sub-sistemas y dispositivos en donde se hayan producido los aprendizajes.

Las personas somos capaces de aprender, y efectivamente lo hacemos, en ámbitos diversos, bajo distintos formatos sociales, culturales, educativos, laborales, etcétera. Por ello debe visualizarse una institución, ante la cual cualquier joven pueda presentar sus trayectos y competencias obtenidas para que sean reconocidos y les permita continuar estudiando.

Es claro en este punto que todas las ofertas educativas y de capacitación pública o privada deben certificar y acreditar competencias en el marco de una regulación general que garantice estándares de calidad.

Es inexplicable que el propio Estado diseñe dispositivos educativos terminales que no brindan a todos los adolescentes la posibilidad de certificación y acreditación de los aprendizajes, como por ejemplo sucede actualmente en los Centros Educativos de Capacitación y Producción MEC.

Por otra parte esto conlleva la necesidad de tramitar mecanismos de supervisión pedagógica, acreditación y certificación, que funcionen como contracara de la educación pobre para pobres.

Deben generarse estrategias de supervisión pedagógica unificadas que involucren distintos organismos del Estado (ANEP, INAU, MEC, MIDES, INEFOP) que puedan brindar garantías para los adolescentes que circulan por programas o

proyectos socioeducativos tanto a nivel público como privado.

Desde allí deben surgir acuerdos sobre marcos metodológicos y prestaciones para el acompañamiento educativo de los adolescentes que se encuentran en proceso de desafiliación de la educación media.

3. PROFESIONALIZACIÓN DEL CAMPO SOCIOEDUCATIVO

El Estado debe establecer marcos de regulación claros que estimulen la profesionalidad de todos los educadores tanto en el ámbito público como en el privado. Aún hoy los registros parciales del Ministerio de Educación y Cultura ponderan la antigüedad por sobre la formación.

Es vital legislar acerca de registros profesionales y profesionalizantes que premien y estimulen a las instituciones que integran profesionales con formación pedagógica, procurando una gestión estatal que brinde marcos de orientadores claros.

Lamentablemente seguimos asistiendo a llamados de educadores como los realizados por el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay o del Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente en los que el nivel formativo exigido es apenas primaria completa o ciclo básico.

4. EDUCACIÓN INTEGRADA: PRIMARIA, MEDIA Y PROPUESTAS SOCIOEDUCATIVAS INTERCONECTADAS

La construcción de una propuesta que integre la oferta escolar y proyectos socioeducativos que establezcan condiciones de articulación y continuidad para los adolescentes. La institucionalidad tiene que enlazar una trama de experiencias educativas por donde los adolescentes puedan transitar, reconociendo el derecho a comenzar a estudiar en cualquier momento del año y reconociendo los saberes adquiridos en los diversos tránsitos institucionales.

De lo contrario, se superponen programas y se solapan recursos, sin que se

acrediten los aprendizajes obtenidos y sin que se les reconozcan a los adolescentes los esfuerzos realizados en trayectorias educativas cumplidas en distintas instituciones. Hoy en día, muchos adolescentes están condenados a volver a empezar de cero, invalidando sus esfuerzos y los de educadores que el propio Estado contrata.

En este sentido no sería excesivamente costoso construir dispositivos en los que se integre efectivamente y de manera natural la educación escolar con propuestas socioeducativas que brinden oportunidades de culminación de ciclos a adolescentes que por distintos motivos se han visto desvinculados de la educación media.

Se deben tomar algunas experiencias interinstitucionales ya existentes que vienen identificando y promoviendo el despliegue de espacios comunes en la educación, aunque aún sin integrarse completamente. Es tiempo de dar un paso más, de salir de las unidades testimoniales y de comenzar a consolidar programas nacionales que promuevan el acceso a la educación media a través de la combinación de estrategias socioeducativas con formatos escolares que apuesten a la singularización de las propuestas.

Generalmente se recurre a la educación no formal en tanto lugar donde se brindan “*los previos*” para transitar por la educación media. Se visualiza a estos espacios como un tiempo de “aprestamiento” que habilite a los adolescentes a volver al sistema escolar, aunque este sistema permanezca inmutable y sea el mismo en el que los adolescentes han experimentado fracasos institucionales.

Somos críticos sobre las acciones que hoy se llevan a cabo en el marco de políticas educativas que desembarcan en los “territorios” para identificar, clasificar y estacionar sujetos en propuestas compensatorias. Parece más importante pensar en cambiar el mismo sistema educativo para que el territorio se incluya y se adentre en las instituciones.

Así desde una mirada socioeducativa los dispositivos se conciben como integrados, recurriendo a un diseño que desde el inicio permita combinar las metodologías y actividades socioeducativas con las escolares para ir acreditando saberes. Se trata de incorporar las trayectorias previas de los adolescentes con

tiempos adaptados a la diversidad de realidades.

En un mismo dispositivo, según las trayectorias previas y las realidades individuales se podría recurrir a proyectos formativos individuales, ciclos grupales semestrales, espacios para el fortalecimiento de conocimientos y tutorías con acreditación.

En el marco de una visión amplia de educación, resulta vital generar estructuras institucionales que permitan profundizar las relaciones entre centros escolares, las familias y centros socioeducativos. Es necesario asignar recursos y diseñar normativas que orienten la construcción de redes que favorezcan la personalización de las propuestas, más allá de los muros edilicios. Aquí se trata de pasar de la lógica de la derivación institucional, al acompañamiento responsable interconectado.

Finalmente, en la línea de Cesar Coll (2013) entendemos que la educación del SXXI deberá ser “distribuida”, ya que asimilará influencias de contextos presenciales, virtuales y mixtos; al mismo tiempo que “interconectada” porque será superadora de la lógica de la colaboración interinstitucional para instalarse en la corresponsabilidad de los entornos sociales de aprendizaje.

Resulta vital volver a pensar en clave de “Paideia” griega, crianza y transmisión para ensanchar los espacios en los que se enseña, se aprende y se ponen en movimiento los saberes.

Cabe para ello comprender que los adolescentes no son convidados de piedra en la obra de la educación. Es urgente hacerles lugar como actores protagónicos, reconocer su singularidad para incluirlos en propuestas educativas de calidad. De lo contrario, seguiremos abonando la trampa reproductora de la serpiente policéfala de Lerna.

Admitir que hay adolescentes que "no son para la educación media" no solo es un acto negligente, sino que además expresa la dimisión de nuestra responsabilidad adulta en relación a la transmisión de la cultura y preservación de la democracia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballester, M^a G. y SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J.: “La dimensión pedagógica d el enfoque de competencias en educación obligatoria”, en ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, España N° 26, 2011. Recuperado en <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>

Cesar Coll. “La familia como socio-estratégico en la Educación” Fundación Telefónica 17 de mayo 2013 Quito. [Video- conferencia] recuperado 28 de mayo de 2013 en: <https://www.youtube.com/channel/UC7IRzO50QmUQ8rcix7fjtA>

Denyer, M., Furnémont, D., Poulain, R. y Vanloubbeeck. (2011). “Las competencias en la educación. Un balance”. México: Fondo de Cultura Económica.

Ley General De Educación. Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. 2009

Logro y nivel educativo alcanzado por la población 2014. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación .División de Investigación y Estadística. Mag. Gabriel Errandonea Lennon (Director). Uruguay

Logro y nivel educativo alcanzado por la población 2015. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación .División de Investigación y Estadística. Gabriel Gómez (Director). Uruguay