

ADOLESCENCIA Y EDUCACIÓN SOCIAL

*Un compromiso
con los más jóvenes*

© Centro de Formación y Estudios del INAU
Rbla. República de Francia 441 - CP 11000 - Montevideo, Uruguay
E.mail: cenfores@adinet.com.uy - Internet: www.cenfores.edu.uy
Tel.: (+598.2) 916.8331/34 - Fax: (+598.2) 916.8335

El presente libro recopila el resultado de la labor realizada por el Centro de Formación y Estudios del INAU con el constante aporte de profesionales españoles, y del financiamiento de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), en la finalidad de contribuir al desarrollo de la Educación Social en Uruguay.

Esta publicación constituye un reconocimiento a la Formación de Educadores Sociales que desde 1990 imparte el Centro de Formación y Estudios del INAU. Los trabajos presentados forman parte de los desarrollos alcanzados en los últimos años, producto de la acumulación y el crecimiento profesional y académico de los educadores sociales y de la Educación Social en Uruguay.

CONTENIDOS TEMÁTICOS

ADOLESCENCIA Y EDUCACIÓN SOCIAL

Un compromiso con los más jóvenes

Presentación	11
---------------------------	----

Adolescentes sujetos de la educación social y vulnerabilidad.

Ensayo sobre la adjetivación de los sujetos de la educación	13
--	----

1. Introducción (o empezar trazando la ruta hacia el verbo)	13
2. Una Educación Social para educar (o el verbo que limita la intervención arbitraria del educador)	13
3. Contextos del verbo (o la vulnerabilidad y las tramas que inciden en la acción educativa social)	16
4. Sujeto del verbo (o el adolescente sujeto de la educación)	19
5. Propuesta educativa para adolescentes vulnerables (o propuesta educativa vulnerable para adolescentes)	21
6. Adolescente y educador construyendo la acción educativa social (o entre el protagonismo y la protección tutelar)	23

En la esquina... trampas y desafíos.

Adolescencia en situación de esquina	31
---	----

Introducción	31
I. La esquina	32
II. Adolescencia en situación de esquina	37
III. La frontera de la esquina	40
IV. Pistas para seguir pensando	47
V. Cuatro afirmaciones para tener en cuenta en el trabajo en la esquina	49

La educación después de la educación	53
I. Introducción	53
II. La crítica a la crítica	54
III. Versiones de la educación	56
IV. Los “orígenes” de la escuela moderna	62
V. Algunas reflexiones finales	65

El adolescente omitido y el educador discrecional. Aportes críticos para una reflexión educativo social acerca de la relación educativa en Hogares	75
---	----

1. Introducción	75
2. El hogar como espacio educativo social	76
3. Sujeto y agente de la educación en el hogar	78
4. Reflexiones finales para abrir nuevos recorridos	91

Gestión del desequilibrio: educación social y adolescencia en infracción	97
---	----

1. Introducción	97
2. Escenas que se conectan	97
3. Gestión política de la muerte	104
4. Experiencia y tiempo	112
5. Experiencia y educación social	114
6. Experiencia y encuentro educativo	117

Construcción de la identidad juvenil, cultura y acción educativo social	129
--	-----

I. La cultura tiene quien le escriba	129
II. ¿Tiene qué decir la educación?: hable con ella	140
III. Para un programa de acción en Educación Social	147

Anexo.

Acerca de las instituciones, las organizaciones y las redes 155

 A modo de texto 156

 A modo de contexto 159

 A modo de extra texto 160

 Algunos aportes de la teoría de redes 168

PRESENTACIÓN

En primer lugar quiero agradecer al Centro de Formación y Estudios del INAU por la invitación a participar en el Tribunal de Evaluación y Selección de los trabajos inéditos presentados sobre el tema Adolescencia y Educación Social.

Al mismo tiempo nuestro agradecimiento a la Cooperación Hispano – Uruguaya, a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional AECI, que hace posible este interesante y creativo trabajo de escritura.

Es así como en este proyecto un conjunto de educadores sociales, desde su campo específico de trabajo, reflexionan sobre su práctica y la inscriben en un marco epistemológico, logrando una escritura original e innovadora de una práctica compleja, difícil y que siempre pone a prueba la fortaleza de la identidad del educador social.

Desde mi formación, como médico en Psiquiatría, y paralelamente en Psicoanálisis, teniendo algunos años de experiencia en trabajo y docencia en la comunidad, me encontré leyendo apasionadamente y con gran interés los trabajos presentados en este Proyecto. Todos ellos traen aportes a la reflexión de su rol de educadores, reflexión, para mi sorpresa, atravesada por el conocimiento de los nuevos paradigmas indispensables para situarse en esta cultura globalizada posmoderna. Me refiero a los paradigmas como la complejidad, la transdisciplina, la multicultural, la intercultural.

¿Por qué digo sorpresa?

La formación del educador social es aún un título pre o parauniversitario. Sin embargo, el manejo adecuado e inteligente de una gama de autores nacionales, latinoamericanos, del continente europeo y más allá: filósofos, filósofos políticos, sociólogos, historiadores, educadores, psicoanalistas, etc., aporta conocimientos que dan cuenta, a mi criterio, de la universalidad que se corresponde con una formación universitaria. Y en este sentido felicito a los formadores de nuestros educadores sociales, a este Centro de Formación, que ha recorrido un camino de crecimiento y profundización admirables desde su fundación, hace 15 años.

También quiero señalar que esta apasionante lectura de los ensayos seleccionados, pone de relieve la dureza y la exigencia de la tarea del educador social con los adolescentes en situación de vulnerabilidad social.

Tal vez la riqueza conceptual puede a veces velar la dramática del encuentro entre el educador y el adolescente.

Me preguntaba al recorrer los ejemplos que llamaría “de una clínica” de este encuentro particular, ¿qué afectos, qué fantasías, atraviesan al educador? ¿Cómo vuelve a su casa luego de un fallido intento de contacto o de un exceso de demanda del joven?

¿Quién atiende y quién contiene al educador que tiene bajo su responsabilidad y su cuidado a uno o –más complejo aún– a un grupo de adolescentes en situación de vulnerabilidad? Es decir, jóvenes en situación de calle, de exclusión, de pobreza, al margen de la escuela y del trabajo; o, más complejo aún, en conflicto con la ley, con conductas violentas y destructivas hacia él y los otros.

¿Puede en estas circunstancias el educador social trabajar aislado? ¿Qué encuadre y qué función tiene un equipo interdisciplinario en el campo de la infancia y la adolescencia en situación de vulnerabilidad?

¿Cómo pensar, cómo formular, cómo y con quién puede hablar de los violentos atravesamientos que vive en su quehacer?

Mi impresión, –y esta es muy general–, en la lectura de los ensayos, es la de un cierto desequilibrio entre la riqueza conceptual y manejo de la bibliografía, con relativas limitaciones en la construcción de un relato de las experiencias con los adolescentes, que vaya más allá de la transcripción y de la descripción.

Nuevamente me interrogo: ¿cómo podría el educador conectarse con el modo en que es sacudido y atravesado por la experiencia de encuentro con los adolescentes, y con qué recursos internos, psíquicos, puede construir su relato de estas vivencias, y transformarlas en experiencia?

Pienso que para el educador, en un segundo momento, la reflexión con otros pares, colegas, equipos, puede permitir la construcción de hipótesis de trabajo, de un relato surgido del análisis tanto de la observación y las palabras del adolescente, como de la verbalización de las vivencias del propio educador.

Los “malos” momentos de estos encuentros, podríamos pensarlos como un “extrañamiento” del rol de educador, cuando inevitablemente el adolescente excluido, en situación precaria y vulnerable, va a proyectar en él las vivencias de ser excluido, rechazado, abandonado, atacado, haciendo vivir al otro sus angustias y fantasmas, muchas veces violentos y destructivos. Esta deportación de la función del educador le exige un trabajo consigo mismo que en algún momento puede ser necesario compartir con otro referente que lo escuche.

Esto implica hacer un puente entre la formación teórica conceptual y la práctica cotidiana. Se trata de cómo pensar la práctica, incluyendo las vivencias felices, dolorosas y traumáticas para construir un relato que permita organizar una experiencia, es decir mantener una cierta distancia que permita el diálogo, pero que sostenga la autonomía del educador y su autoridad.

Creo que seguramente, esto ocurre en la práctica educativa social y tal vez lo que propongo no es más que un desafío para lograr formular en escritura la riqueza de vuestra experiencia.

Maren Ulriksen de Viñar

ADOLESCENTES SUJETOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL Y VULNERABILIDAD

Ensayo sobre la adjetivación de los sujetos de la educación

Educ. Soc. Paola Fryd y Educ. Soc. Diego Silva Balerio

*"¿Cómo restituir un nombre propio?
No pobre, no carenciado, no marginal,
no vulnerable, menos aún pobrecito.
¿Cómo recuperar un nombre propio para cada uno?
¿Un nombre que no se diluya en el montón?"*
Graciela Frigerio

1. INTRODUCCIÓN (o empezar trazando la ruta hacia el verbo)

Este ensayo desarrolla un conjunto de ideas acerca de la Educación Social actuando en contextos sociales, económicos y políticos adversos. Nos convocamos a reflexionar partiendo de un sujeto de la educación con nombre propio, integrado a una cultura que le pertenece y en la que puede incidir, y a un educador centrado en el hacer del verbo que define su esencia.

Procuramos articular nuestra experiencia, de varios años de trabajo en el campo educativo social, con el análisis pedagógico a fin de producir una síntesis que permita deliberar acerca de los lugares del educador y el sujeto de la educación. A su vez, incorporamos en el último apartado algunas propuestas que contribuyan a una elaboración de una oferta singular que colaboren con la superación de miradas estandarizadas sobre los adolescentes y que banalizan la acción de los educadores.

2. UNA EDUCACIÓN SOCIAL PARA EDUCAR (o el verbo que limita la intervención arbitraria del educador)

El trabajo educativo social con adolescentes tiene como finalidad la expresada en el verbo educar. Nos remite al *ser* del educador social que es representado por verbos como educar, enseñar, instruir, transmitir, transferir o donar. Se trata del pasaje que opera el educador de parte del patrimonio cultural al sujeto de la educación. En su obra *Las palabras y las cosas*, Foucault (1969:98) escribe acerca de la teoría del verbo y en un fragmento expresa:

“El verbo es la condición indispensable de todo discurso: y cuando no existe, cuando menos de manera virtual, no es posible decir que haya lenguaje. [...] El umbral del lenguaje se encuentra donde surge el verbo”.

Más allá de que educar implica acción, se trata de un verbo que describe la esencia del hacer del educador, como sostiene Foucault (1969:99):

“Toda la especie de verbos se remite a uno solo, el que significa ser. Todos los otros se sirven secretamente de esta función única, pero la han recubierto de determinaciones que la ocultan [...]”.

Continúa diciendo:

“[...] el verbo ser tendría por función esencial el relacionar todo el lenguaje con la representación que designa. El ser hacia el cual desbordan los signos no es, ni más ni menos, que el ser del pensamiento”.

El lenguaje está dominado por el verbo, que atribuye, afirma, indica los nexos entre las cosas y otorga sentido a las relaciones entre las personas. Por ello son relevantes estas ideas para la Educación Social. La persistencia de nombrar el verbo educar remite al ser y hacer del educador, a aquello que le otorga sentido a la relación del educador con los sujetos. Esa atribución de sentido al quehacer educativo social que efectuamos desde el discurso afirma los cometidos de una función social específica.

Educar nos encarga la transmisión del patrimonio cultural de la época (Núñez, 1999), abriendo una senda para que el sujeto de la educación pueda apropiarse de la herencia cultural de la sociedad, ejerciendo el derecho a usufructuar esos legados. Nos afiliamos a la consideración de la educación como antidesestino, pues se trata de una práctica que viabiliza la redistribución social de las herencias culturales (Núñez, 1999).

Pensar la Educación Social sin destinos predeterminados tiene, en diversos planos, profundas implicaciones en la medida en que nos remite a los efectos de la educación, a un proceso incierto acerca de lo que suceda con cada adolescente luego de transitar por la relación educativa.

¿Qué aprendió de lo que le transmitimos? ¿Cuánto de lo aprendido tiende efectos de conexión social? Nos referimos a la incertidumbre de la actuación educativa que se opone a la fabricación de productos prediseñados. Por lo tanto el educador social ha de entenderse como un “pasador de cultura”, un mediador entre las exigencias del espacio social y los ciudadanos, el educador propicia el acceso a los saberes, herramientas y recorridos que toda persona necesita para vivir en sociedad.

Ello nos lleva a una impostergable conceptualización acerca de los que entendemos por cultura, tratándose de:

“[...] una forma de interpelación (y de acceso a) la polis: [...] una forma de intervención en el espacio público que construye, deconstruye y re-construye identidades sociales y sus relaciones relativas de poder” (Grüner, 1990/91).

Se trata de una noción amplia, abarcativa de múltiples fenómenos y que da cuenta de una dinámica cultural que está en constante movimiento con aportes de diferentes agentes sociales, también los sujetos de la educación. Seguramente la apropiación mayor del patrimonio cultural no

esté en un conocimiento acabado, sino en una actitud activa que aporte a la construcción de las identidades y relaciones sociales.

Los contenidos culturales, aparecen como un recorte de la cultura, que son seleccionados por las instituciones educativas y por los educadores para ser transmitidos a los adolescentes, dotando a los sujetos de la educación de mejores avíos para transitar por las rutas sinuosas de los tiempos actuales, mejorando los efectos de inclusión y ejercicio de los derechos ciudadanos.

Siguiendo a Natorp:

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

Los contenidos educativos, operan como el equipaje de los sujetos para transitar los diferentes caminos sociales, pero no olvidemos que estas rutas (nos y los) llevan a destinos inciertos, ya que la educación no intenta producir futuros prefabricados, en la medida en que los efectos de la acción educativa no podrán controlarse en términos de producto. Ello no significa que las acciones de los educadores no puedan ser evaluadas, o que no es posible valorar los aprendizajes provocados por la acción del educador pero lo que no será asible es el destino social del sujeto.

Podemos hablar de aprendizaje cuando el sujeto hace algo con lo que le fue transmitido, cuando su identidad se afecta en términos de nuevas interpretaciones, formas de actuación o miradas acerca del mundo, pero seguramente el educador no estará allí para constatar los efectos de su acción.

Al decir de García Molina la ética del educador pasa por promover en el sujeto la posibilidad de ocupar un lugar diferente, de no confundirlo con su situación social (con su síntoma social) y de poder sostener el tiempo y el recorrido que necesita para ocuparlo de verdad. Los lugares que la educación puede ofrecer pueden generar en el adolescente una modificación en sus recorridos sociales, en sus particulares formas de intervenir en el espacio público.

La tarea educativa consistiría en palabras de Philippe Meirieu “hacer sitio al que llega” pero no decidir por él qué trayectorias va a tomar y a dónde va a llegar. Implica pensar el futuro como algo diferente al presente, otorgar al sujeto la posibilidad de ocupar un lugar diferente es entender que *“enseñar es tratar de comunicar lo más grande y lo más hermoso que los hombres han elaborado pero también es, por definición, tratar de comunicarlo a todos”* (Meirieu, 1998:135).

Se trata de la universalidad de la cultura, del derecho de todo individuo a participar del patrimonio que la humanidad ha construido por siglos y que llega hasta la actualidad. Lo que nos enfrenta como educadores a una tarea crucial, a la responsabilidad profesional de revisar nuestros posicionamientos respecto del valor social de lo que enseñamos. Ya que los contenidos que transmitimos deben, necesariamente, trascender nuestro interés personal, incorporando como variable esencial su potencial integrador, no en el sentido restringido e instrumental, por ejemplo, de acceso al mercado de empleo, sino su posibilidad de instituir ciudadanía. Por otra parte, y a pesar de la cuidada selección de contenidos que podamos efectuar, no debemos olvidar que los adolescentes con quienes trabajemos realizarán sus *“... particulares recorridos en los que se tejen, destejen, entrete-*

jen, diversos registros de olvido y recuerdo; y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son pre-decibles sino, solo decibles a posteriori” (Núñez, 2003:210).

3. CONTEXTOS DEL VERBO (o la vulnerabilidad y las tramas que inciden en la acción educativa social)

¿De qué hablamos cuando hablamos de vulnerabilidad? Según el Diccionario de la Real Academia Española, la palabra *vulnerabilidad* remite a la “calidad de vulnerable”, mientras que *vulnerable* significa “que puede ser herido o recibir lesión, física o moral”. Actualmente el término se utiliza para caracterizar o adjetivar un conjunto de situaciones, instituciones, personas o procesos.

Ello abarca desde la reducción de la vulnerabilidad en el manejo del agua y los riesgos de incendio, pasando por la fragilidad de sistemas informáticos vulnerables a la acción de *hackers*, o aspectos vinculados al terrorismo como la vulnerabilidad de las sociedades a amenazas no tradicionales imbuidas del 11 de setiembre, hasta la vulnerabilidad de la economía de los Estados por la incidencia de las corporaciones.

Desde las ciencias sociales la noción de vulnerabilidad social –que en términos de Castel (1997) deviene de la creciente conjunción de la precariedad económica y la inestabilidad social–, las dificultades o imposibilidad de gozar de estabilidad laboral ponen en riesgo la supervivencia individual, a la vez que socava, los vínculos sociales y el sentido de pertenencia a su comunidad. Es destacable la utilización del término vulnerabilidad para enjuiciar el accionar de algunas instituciones sobre la vida de los adolescentes, concretamente las agencias de control social policial y judicial.

Como expresa Castel:

“El fantasma de la exclusión se alimenta en la retórica ambigua de la discriminación positiva mediante la cual se pretende compensar las desventajas que sufren algunos grupos sociales en materia de trabajo, educación y salud. El punto de interrogación no está necesariamente en sus principios, que aducen que dando más a los que menos tienen se los acerca a un estatus común, sino en la peligrosidad de instituir estigmas de categorización que terminan convalidando niveles desiguales de ciudadanía” (Castel, 1998b).

Aquí se introduce un aspecto relevante en la medida en que ciertas políticas compensatorias que se gestionan a través de proyectos que focalizan en problemas específicos (por ejemplo: situación de calle, desamparo, capacitación...), sin dirigir casi ningún recurso a los aspectos que estructuran la vulnerabilidad social.

De esa forma caemos en una falsa discriminación positiva que etiqueta a determinadas personas, o grupos atendidos por temas diversos aunque sin introducirse en los aspectos estructurales de la precariedad económica o laboral. Así transformamos a los adolescentes en usuarios de una política de la cual se agarran “porque no hay otra cosa”, ya que las estrategias de sobrevivencia no siempre son informales o ilegales, también involucran la “participación” en proyectos que no son demandados por los ciudadanos destinatarios pero igualmente utiliza.

“Si la condición de privación es todo lo que puede decirse de los sujetos, no hay lugar para que los que viven en condiciones de pobreza se identifiquen como sujetos de demanda, dado que esto supone una posición de cierta autonomía” (Duschatzky, Redondo, 2000:149).

Incorporar a los adolescentes y a sus familias a redes de consulta para conocer sus demandas, o participar en la elaboración de los proyectos, en la gestión o evaluación parece una tarea pendiente.

Nos encontramos inmersos en la lógica del usuario. Esta forma de dirigirse a los adolescentes obtura las posibilidades de ubicar al ciudadano. Ello implica que los servicios educativos y sociales no forman parte de una dádiva bien intencionada, sino de un derecho que los sujetos portan, introduciéndonos de esta forma en un relacionamiento más democrático propio de los ciudadanos.

“La utilización del término ‘usuario’ obtura la dimensión subjetiva porque reduce el sujeto a su relación con un aparato institucional determinado. Es el objeto producido por ese discurso y, la más de las veces, nombrado por el goce que encarna; aunque de esta manera se lo haga más resistente: ‘fracaso escolar’, ‘toxicómano’, ‘maltrato’... La paradoja de estos dispositivos es que, al funcionar así, pueden transformar al ‘usuario’ en el objeto insoportable que colma la falla del agente y del equipo, en lugar de interrogarse para producir algo nuevo” (Tizio, 2003:181).

¿Cómo articulamos este concepto con la Educación Social? o ¿cuál sería la función de la Educación Social que tiene como sujeto de la educación a un adolescente vulnerado o en situación de vulnerabilidad social?

El Estado es el principal garante de los derechos económicos, sociales y culturales, es decir, es responsable de desarrollar las acciones necesarias para que se garantice el cumplimiento de esos derechos, mediante políticas de salud, trabajo, vivienda y educación para todos. Muchas veces, frente a la insuficiencia de esas políticas para cumplir con el mandato y frente a las necesidades reales de los ciudadanos se dan *manotazos de ahogado* intentando resolver la pobreza o la exclusión –aspectos de carácter estructural- bajo el lema de “tratamiento educativo”.

Pero desde la acción educativa social no es posible dar respuesta a problemáticas que tienen causas económicas, sociales y políticas, apenas se trata de proyectos compensatorios, con aspiraciones educativas que intentan atender problemas que escapan a la especificidad educativa.

La relación entre la noción de vulnerabilidad y el discurso pedagógico implica el aporte de otras disciplinas, que nos permiten comprender las dinámicas sociales donde tiene lugar la relación educativa. Emerge un conjunto de interrogantes acerca de la forma en que el concepto de vulnerabilidad se utiliza para adjetivar a las personas y no tanto para describir las lesiones del sistema socioeconómico a la dignidad de niños, niñas y adolescentes. ¿Debemos hablar de adolescentes *vulnerados* o de adolescentes *en situación de vulnerabilidad social*?

Cuando en el Uruguay de hoy se habla de adolescentes en situación de vulnerabilidad social la referencia es a un grupo poblacional que comparte determinadas características en su situación social, económica y cultural y que por ello son objeto de las políticas focalizadas existentes.

Las características comunes de los adolescentes traducidas en cifras son: 34,6% son pobres, 2,7% son indigentes, 16,1% de los nacimientos son de madres adolescentes y uno de cada 6 se encuentra fuera del sistema educativo. En los últimos tres años el encarcelamiento de adolescentes ha crecido un 48%. (UNICEF, 2004)

Adolescencia, vulnerabilidad social y Educación Social se conectan en el terreno de las políticas sociales. En ese sentido las entendemos como instrumentos gestores de las necesidades humanas de los ciudadanos. Éstas son clasificadas por Max Neef como *existenciales* –ser, tener, hacer, estar– y *axiológicas* –subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad, libertad–. Como complemento de este discurso, Alessandro Baratta sostiene que los derechos humanos son la prolongación normativa de las necesidades humanas, mientras que la Educación Social es un derecho de los ciudadanos (García Molina, 2003; Núñez, 2003).

En este interjuego de relaciones entre la vulnerabilidad social, las necesidades, los derechos humanos y las políticas sociales es que encontramos puentes de conexión con una función específica para el educador social, que se articula con la de otros profesionales en el campo.

La calificación de los sujetos de la educación plantea algunas complejidades asociadas al lenguaje que expresa la forma en que pensamos a los adolescentes. La construcción del discurso pedagógico no implica una mera explicación o narración de hechos, sino que nos remite a la forma en que pensamos las situaciones o procesos educativos. La categorización es el primer paso para iniciar procesos de estigmatización que pueden limitar mucho las opciones de vida de las personas estigmatizadas (Goffman, 1993).

Definir al adolescente como vulnerable, pensarlo como carente implica circular por una carretera hacia la nada. Ello nos remite a los límites de la educación en general y de la Educación Social en particular. Nos hace pensar en recorridos definidos por políticas sociales focalizadas destinadas a esta población “recorridos sociales bien definidos para esos perfiles poblacionales previamente establecidos”. Proyectos que exigen resultados que no coinciden con los tiempos de la educación y que homogenizan con base en perfiles.

Si el sujeto de la educación es un adolescente vulnerable, ¿la tarea educativa social con ese adolescente sería tendiente a “desvulnerarlo”?

Frente a la imposibilidad de las instituciones de cumplir con su misión a cabalidad aparece el margen como ámbito de acción más allá del espacio instituido:

“Cuando se da a alguien el lugar de sujeto se lo ubica como responsable, al menos de sostener la palabra, y el profesional sale de la perspectiva paternalista que determina la suposición de saber sobre el bien del otro” (Tizio, 2002:199).

La Educación Social tiene una función social que asumir, como mencionábamos remite a educar, transferir parte del legado cultural al que tiene derecho el adolescente, pero no abarca todas las dimensiones que una política pública universal debe comprender para garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

En ese sentido es necesario despejar los aspectos educativos de aquellos de corte asistencial, punitivo o terapéutico. Allí deberíamos pensar en niveles de articulación de saberes que operen sinérgicamente potenciando el desarrollo del sujeto. Pero donde se expliciten los aspectos pedagógicos que abordamos.

4. SUJETO DEL VERBO (o el adolescente sujeto de la educación)

Entendemos la adolescencia como una construcción socio histórica cultural que nos refiere a un período de la vida en el cual el sujeto tiene como “tarea esencial el desprendimiento de los lazos infantiles para poder hacer su ligamen o inserción en el mundo adulto” (Garbarino y Maggi, 1990). Refiere a un momento vital con características propias, donde se procesan aspectos fundamentales en la conformación de identidad de la persona. Y donde también las relaciones que el adolescente entable con su entorno (amigos, familia, educadores u otros adultos) estarán afectando el transcurso de esos años adolescentes.

Con base en los principios de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN) y del nuevo Código de la Niñez y Adolescencia, los adolescentes son sujetos sociales de derecho, fijándose en nuestra legislación interna en el tramo de los 13 a 17 años. La delimitación de la adolescencia en el Código no es inocua, ya que reviste consecuencias en la medida en que a partir de los trece años una persona puede ser sancionada penalmente y consecuentemente puede ser encarcelado.

Retomando la idea de los adolescentes como sujetos sociales de derechos, concepción relevante para la Educación Social, que implica reconocerlos como actores sociales, con derecho a participar en la elección de trayectorias diversas. El reconocimiento de este derecho afecta sustantivamente las pautas de relación entre adultos y adolescentes, incorporando a los adolescentes como actores protagonistas en el juego de las relaciones sociales.

Esta consideración tiene al ejercicio del derecho a la participación como la idea más fuerte de esta concepción de la infancia, en la medida en que le reconocemos al adolescente la autoridad en la elección de las trayectorias vitales que desee recorrer.

Podemos decir –parafraseando a Margulis– que la categoría “adolescencia” es significativa, su uso conduce a un marco de sentidos. Sin embargo, el concepto “adolescencia” parece “*ubicarnos en un marco clasificatorio preciso para enseguida confundirnos, incluirnos en la ambigüedad e imprecisión. O peor aún, hacer aparecer como lo mismo una variedad intolerable*”.

Como sostiene Cecilia Braslavsky: “*El mito de la juventud homogénea consiste en identificar a todos los jóvenes con algunos de ellos.*” Lo que a priori puede constituir una nueva versión de la estigmatización y el etiquetamiento, a la vez que obturar desarrollos creativos de los más jóvenes.

Por todos estos aspectos, optamos por referirnos a *adolescencias*, subrayando el plural, lo que implica desterrar la lógica de perfiles poblacionales propios de las políticas focalizadas para pensar lo plural de las adolescencias en singular. Esto requiere diferenciar la actuación educativa social, centrando el eje de atención en el sujeto de la educación, a fin de garantizarle la expresión de ideas u opiniones respecto de los asuntos que lo afectan.

Hablamos de adolescencias refiriéndonos a la diversidad de posibilidades de ser vivida; remite a lo plural, a una construcción que no se realiza en soledad, sino interactuando con otros pares: amigos, compañeros o parejas; con instituciones diversas y con lo social amplio. Remite a una construcción personal realizable en lo social, anclada en una determinada sociedad y tiempo histórico que organizan formas de ser y habitar lo privado en el espacio público.

Paturet plantea que la educabilidad debe preferir nombrar a calificar y debe oponer a la predicación el sujeto definido justamente como despojado de todo predicado. De este modo, la educabilidad contribuirá a salvaguardar el enigma del sujeto reconociendo su autonomía y su capacidad de erigirse él mismo en autor.

Ahora bien, el educador se encuentra (en el sentido propio del término) con los adolescentes en un determinado marco institucional en el que ambos son convocados para formar parte de un proyecto educativo desde roles y responsabilidades diferentes. El educador social se encuentra con un individuo al que se le ofrece ocupar un lugar: el del sujeto de la educación y se encarga de una oferta que en este caso tiene un adjetivo: educativa.

Uno de los grandes desafíos de la Educación Social respecto de la educabilidad es el consentimiento del adolescente de participar de un proyecto educativo en el lugar de sujeto de la educación. Aceptación que no es explícita, en la mayoría de las circunstancias, sino que implica alguna manera de consentir ocupar ese lugar ofertado.

De quién se va a ocupar el educador es del adolescente sujeto de la educación y como afirma Martínez Fuentes: *“No podemos conocer a un sujeto en todas sus facetas y roles y controlar cómo actúa en cada lugar o presuponer cómo alguien va a reaccionar ante determinadas situaciones”* (2002:147).

Aquí vale la pena recordar los límites que todo proceso educativo tiene, a fin de concentrar los esfuerzos de vínculo con el adolescente en una relación educativa diferenciándose de otro tipo de vínculos que el adolescente mantiene con otros actores. La centralidad que define el encuentro con el adolescente remite a la oferta de un lugar diferente, para motivarlo con lo que la cultura tiene para mostrarle y lo que él puede hacer en ella, para habilitarle el acceso a espacios que son de su interés y a lo que por derecho le corresponde acceder.

La vulnerabilidad social tiene que ver con una relación de poder del sujeto y lo social-económico; una relación discriminatoria en términos de acceso a ingresos y empleo. La desigual distribución del legado cultural sí es un elemento central que condiciona el encuentro educativo, encontrándonos con adolescentes con diferentes niveles de apropiación de ese patrimonio y con capacidades particulares para transitar por las redes sociales.

Esas características y capacidades particulares de cada adolescente, así como su disposición para el trabajo educativo delimitarán una parte de los efectos, la otra tiene que ver con la calidad de la oferta de los educadores y con la responsabilidad de poner en juego contenidos verdaderamente valiosos que promuevan el máximo desarrollo.

Tomando los aportes de Hannah Arendt (1998), consideramos a los adolescentes como sujetos enigmáticos, lo que implica que en la medida en que son capaces de acción, puede esperarse de ellos lo infinitamente improbable, que no son un objeto en construcción sino un sujeto que se construye. Los riesgos están por quedar atrapados en adjetivos que estigmatizan y generan muros mentales en los educadores inhabilitando procesos imprevisibles de los adolescentes y condenándolos a los destinos que les asignamos por el lugar que ocupan en las relaciones de poder de la sociedad. ¿Qué lugar le estamos posibilitando al adolescente para que pueda ser un sujeto que hable en nombre propio? ¿Para que sea un sujeto en la sociedad y pueda ejercer ciudadanía?

5. PROPUESTA EDUCATIVA PARA ADOLESCENTES VULNERABLES (o propuesta educativa vulnerable para adolescentes)

“¿Cómo hacer para que no se establezcan categorías diferenciales de individuos, los cuales son gestionados a través de procesos de distribución y circulación en circuitos especiales?” (Núñez, 1999).

Las políticas focalizadas están dirigidas a sectores de la población a quienes se le otorga un lugar y se ubica como individuos en riesgo de; es así como un conjunto de proyectos donde nos desempeñamos los educadores sociales están centrados en tres verbos: asistir, prevenir y controlar. Desde esta lógica muchas veces no es posible el desarrollo del trabajo educativo, o quedan pequeñas brechas para qué educar.

La Educación Social no puede ser mera asistencia económica o personal, acompañamiento afectivo o control social de personas o sectores de la población que son designados como vulnerables, en dificultad o riesgo social. La Educación Social debe operar como agente de distribución del patrimonio cultural, no estando determinada por la condición social o económica de las personas.

Como es de público conocimiento, los adolescentes en situación de vulnerabilidad forman parte de estos sectores de población en las que el ojo se detiene. A través del control penal, el trabajo precario, la deserción-expulsión del sistema educativo o las normas regulatorias de la participación provocan un estado de situación de profunda discriminación y segregación sobre grupos de adolescentes en situación de vulnerabilidad social.

Retomando lo planteado acerca de la selección de contenidos, la universalidad y la participación que en ello le otorgamos al sujeto: ¿renunciamos a enseñar determinadas cosas según el adjetivo que acompañe al adolescente?

De alguna manera nos anticipamos a excluir ciertos contenidos en el entendido de que *“no vale para todos” ¿para qué le va a servir si tiene otras necesidades?* Descartamos contenidos y resolvemos a priori de acuerdo al adjetivo: para adolescentes madres, métodos anticonceptivos; para adolescentes infractores, habilidades sociales; para los adolescentes en calle, malabares; etcétera, para todos, elevar la autoestima.

Por otro lado en diferentes ámbitos decimos que en cuestiones educativas “no hay recetas”, pero vaya si las hay, utilizamos los mismos ingredientes “porque funciona.”

Algunos ejemplos que como educadores vivimos a diario en nuestros espacios de trabajos son ilustrativos:

La variedad de propuestas existentes en programas laborales destinados a adolescentes en situación de vulnerabilidad se basan en la trasmisión de conocimientos instrumentales en pro de una supuesta inserción social que es justificada por el ingreso al mercado laboral.

Jóvenes que conocen a la perfección habilidades técnicas que solamente las pueden utilizar en ese puesto de trabajo pero que la mayoría de las veces no funcionan como plataformas hacia una

verdadera inclusión social. Ya no están bajo la categoría de “exclusión laboral” pero sin embargo siguen al margen. No están “inscritos en el orden simbólico” pero ya no engrosan las cifras de los que no estudian ni trabajan.

Cuando pensamos en la inserción en el sistema educativo formal de una adolescente mujer de 17 años con primaria completa, generalmente nos inclinamos por cursos cortos, relacionados con la educación técnica y en rubros como gastronomía o estética. Algo rápido que le permita el ingreso al mercado laboral, que sea cercano a su domicilio y “*que ella pueda sostener*”, “*para que no lo vuelva a vivir como un fracaso*”.

Cuando los que parece que no están preparados para fracasar no son los adolescentes sino las instituciones –sus gerentes o coordinadores– o los profesionales –incluidos los educadores sociales–.

No desconocemos en esta situación la necesidad de un ingreso económico, el tema es qué le ofrecemos como educadores y qué es lo que excede nuestra tarea. La búsqueda de otras posibilidades que lo habiliten a nuevos recorridos forma parte de la tarea del educador, permitiendo al adolescente ser protagonista en esa búsqueda y en la toma de decisiones cuando de su vida se trata.

De alguna manera transmitimos con nuestra propuesta que esto “*es lo que hay*”, que esto es lo que le corresponde a ella de acuerdo a su situación social, que otros adolescentes pueden hacer otras opciones de estudio en otros lugares pero no es su caso ¿de qué la responsabilizamos a la adolescente? Resulta necesario diferenciar entre el adolescente responsable, en la medida en que puede sostener su palabra, que lo entiendo como un sujeto con posibilidades de hacer y de decidir y la culpabilización de los adolescentes por su situación social.

Los tiempos que desde las políticas institucionales se nos plantean –ingresos, procesos y egresos– no coinciden generalmente con los tiempos de la educación. Si mensualmente la exigencia es presentar planillas con los números de adolescentes que se insertaron en el mercado laboral o en el sistema formal educativo para que no permanezcan en las esquinas, los educadores encontraremos sitios precarios, vulnerables para adolescentes entendidos de esta forma.

Poco importa en qué se inserte, con qué posibilidades, pero las estadísticas de gestión deben ser exitosas¹. Así la interpelación da un giro para centrarse en las propuestas educativas, siendo estas las vulnerables, no permitiendo que educador y sujeto tengan el tiempo para que lo educativo, lo nuevo acontezca.

Determinadas propuestas, llamadas educativas, carecen de ese adjetivo en la medida en que estancan en vez de promover, controlan en vez de educar, reproducen vulnerabilidad en vez de posibilitar lo enigmático.

Frente a determinados perfiles, determinadas respuestas. Los proyectos proponen baterías prediseñadas según el adjetivo con el que llega el sujeto al punto de partida, dejándose de lado las posibilidades de que pueda expresarse algo nuevo, de pensar a largo plazo donde se incluyen fracasos de los adolescentes, de los educadores, de las instituciones y también posibilidades de crecimiento de todos.

De alguna manera, desde las propuestas educativas, nos anticipamos a otorgar determinadas capacidades a los adolescentes de acuerdo al calificativo que usemos, lo que repercute en la cons-

trucción de su identidad y en la creencia en sus propias posibilidades. Sus espacios de estudio, trabajo y ocio son acotados de acuerdo a la etiqueta.

“Lo interesante de una gestión no se mide exactamente por lo realizado sino por la capacidad de crear condiciones para que algo se movilice en los sujetos y en las matrices culturales de la institución. El no saber entonces se torna potente, su incompletud es lo que mantiene viva la marcha” (Duschatzky, 2001: 140).

Creemos que de eso se trata, de crear condiciones para que el pasaje del legado cultural se produzca y para que la conformación de la identidad de los adolescentes no esté marcada de antemano por las propuestas educativas que desarrollemos.

6. ADOLESCENTE Y EDUCADOR CONSTRUYENDO LA ACCIÓN EDUCATIVA SOCIAL (o entre el protagonismo y la protección tutelar)

La construcción de la relación educativa debe partir de algunos supuestos esenciales donde el educador debe gestionar un conjunto de responsabilidades.

En primera instancia debe asumir un lugar adulto que permita al adolescente confrontar y crecer:

“...resulta estimulante que la adolescencia se haga oír y se haya vuelto activa, pero los esfuerzos adolescentes que hoy se hacen sentir en todo le mundo deben ser encarados, convertidos en realidad por medio de un acto de confrontación. Esta tiene que ser personal. Hacen falta adultos si se quiere que los adolescentes tengan vida o vivacidad. La confrontación se refiere a la contención que no posea características de represalia, de venganza, pero que tenga su propia fuerza. Que los jóvenes modifiquen la sociedad y enseñen a los adultos a ver el mundo en forma renovada; pero donde existe el desafío de un joven en crecimiento, que haya un adulto para encararlo. Y no es obligatorio que ello resulte agradable” (Winnicott, 1971).

La abdicación de los educadores del lugar de adulto, sea para asumirse autoritario o para asimilarse a un par, no contribuye a la construcción de la relación educativa, impidiendo que otras cosas sucedan. La idéntica dignidad humana que portan adolescente y educador no implica una igualdad en todos los términos, por ejemplo en el orden de la responsabilidad.

En tanto adultos-educadores aceptamos, de acuerdo o no con el mundo que recibimos, el compromiso de pasar a los más jóvenes parte de los recorridos de la humanidad.

“Cuando el educador cree debe negar su carácter de adulto para realizar su proyecto, priva al otro de toda referencia y hasta la posibilidad misma de rechazarlo” (Meirieu, 2001:118).

En segundo término, debe contribuir a que se establezca una relación de confianza. En tiempos de deterioro del poder instituyente de las instituciones tradicionales y de la pérdida de autoridad simbólica, la confianza construida en el encuentro educativo es de las pocas cosas a que podemos acudir para que algo de lo educativo pueda producirse.

“...La igualdad entre semejantes no es anterior a la enunciación de la ley jurídica del Estado-nación. Sin embargo, todo parece indicar que asistimos al agotamiento de la potencia instituyente del Estado-nación. Así, uno de los índices de ineficacia simbólica del Estado-nación es, precisamente, la incapacidad estatal de producir instancias adecuadas y legítimas de enunciación y ejercicio de la ley. Cuando la sociedad está ‘regulada’ por el mercado, más que ley, instancia que legitima el suelo de obligaciones y derechos, lo que existe es un puro librar a cada individuo a su propia iniciativa y a su capacidad de hacer su vida” (Duschatzky-Corea, 2002:98).

Al dejar a los adolescentes expuestos a su propia iniciativa, a que *hagan su vida* sin responsabilizarnos de lo que ponemos en juego en una relación educativa, tiende a socavar aún más la menguada autoridad adulta.

La pérdida de autoridad instituyente de subjetividad de la familia y la escuela instauran un vacío de relación frente a los más jóvenes, esa vacante es ocupada por otras instancias como la banda (Duschatzky-Corea, 2002) habilitándose modelos de relación entre los extremos de la violencia o la apatía.

En esos contextos donde las instituciones son poco confiables, donde se otorgan escasos espacios para que los adolescentes desplieguen su creatividad, donde se responde de forma prefabricada con recetas como las mencionadas en el apartado anterior, queda el encuentro educativo como momento para provocar algunas conexiones integradoras.

El tercer componente hace al ejercicio del verbo que caracteriza al educador, educar. Ello implica la puesta en juego de forma explícita de un conjunto de saberes, habilidades, conocimientos que asumimos la responsabilidad de transmitir a los adolescentes.

Un cierto recorte del patrimonio cultural que elegimos para ese adolescente concreto, con base en una evaluación de que ello le permitirá conexiones de inclusión. Más allá de no buscar un producto adolescente en la relación educativa, ya que junto a Meirieu abdicamos de ejercer el oficio del Dr. Frankenstein, nuestra acción no transita por un camino sin rumbo.

Hay una dirección que orienta la práctica educativa social en el sentido de provocar aprendizajes para el máximo desarrollo e integración social de los sujetos de la educación, abrir puertas que no estaban previstas para ese adolescente. Hay una responsabilidad en la selección de la oferta educativa y en el acompañamiento y orientación durante ese proceso.

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

Como sostiene Larrosa acerca de la relación de poder y saber que involucra el trabajo con niños, niñas y adolescentes:

“La otredad de la infancia es algo mucho más radical: nada más y nada menos que su absoluta heterogeneidad respecto a nosotros y a nuestro mundo, su absoluta diferencia. Y la presencia enigmática de la infancia es la presencia de algo radical e irreductiblemente otro, habrá que pensarla en tanto siempre nos escapa: en tanto que inquieta lo que sabemos (y la

soberbia de nuestra voluntad de saber), en tanto que suspende lo que podemos (y la arrogancia de nuestra voluntad de poder) y en tanto que pone en cuestión los lugares que hemos construido para ella (y lo presuntuoso de nuestra voluntad de abarcarla). Ahí está el vértigo: en cómo la otredad de la infancia nos lleva a la región en la que no rigen las medidas de nuestro saber y de nuestro poder” (Larrosa, 2000:167).

La imposibilidad de abarcar o de saber todo sobre los adolescentes nos pone en un espacio de búsqueda permanente, de inagotables recorridos que cuestionen nuestras prácticas y propuestas, así como la de las instituciones que representamos.

La responsabilidad del educador como cuestión central en la relación educativa es la de ser representantes del mundo, responsabilidad de ser el otro que el adolescente necesita para ser, de ser un adulto que articule los referentes culturales amplios con la particularidad para que el sujeto haga algo con ello. A no perder la esencia del verbo que nos convoca a nuestro trabajo. Corremos el riesgo de hacer otra cosa, de asistir, prevenir, terapizar o controlar en vez de educar.

En la Educación Social nos enfrentamos a que la “... *novedosa existencia hace aflorar problemáticas que denuncian la falta de claridad, definición y justificación de sus tareas e intervenciones educativas...*” (Romans, 2000:179), generándose, de esa forma, dificultades en la delimitación del campo de acción, de sus funciones específicas, así como su articulación con otras prácticas educativas y sociales en el marco de las políticas públicas. Esta situación está facilitando el desarrollo de actuaciones, que aunque realizadas por educadores sociales, poco tienen que ver con lo educativo.

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

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

Pensamos los proyectos educativos con adolescentes como oportunidades para ser y hacer. El hacer del educador centrado en la búsqueda de una oferta educativa que le permita al sujeto trazar posibles rutas.

Sin agotar nuestra oferta en lo conocido o lo probado, sino apostando a que el sujeto pueda transitar otros espacios, experimentar, equivocarse para de esta manera construir identidad. Permitirle la fluctuación, el cambio de ideas o intereses, sin pretender “*proyectos de vida*” acabados, que más que proyectos son clausuras que habilitan el egreso institucional, sin tratarse de trayectos de desarrollo y aprendizaje.

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

Como referíamos al principio, desde nuestra perspectiva es necesario resaltar la responsabilidad del educador en la relación educativa, la de *ser el otro* que los adolescentes necesitan para *ser ellos*, lo que implica, no perder la esencia del verbo que nos convoca en nuestro trabajo.

Hacia el protagonismo de los adolescentes

La ley 17.823 que está en vigencia desde el 7 de setiembre de 2004 viene a declarar en un Código² un conjunto de derechos humanos para los niños, niñas y adolescentes reiterando los derechos que la ley 16.137 del 28 de setiembre de 1990 (CDN) ya había proclamado.

Esta nueva norma jurídica, con una fuerza vinculante simbólicamente mayor, además de reseñar los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes a ser oído en los asuntos que le afectan, a la libertad de expresión, asociación, incorpora una innovación que la doctrina venía postulando desde hace varios años que es el derecho a la participación (artículo 9).

Este último derecho tiene la virtud de interpelarnos como educadores en la medida en que nos convoca a reflexionar acerca del lugar, en nuestro caso, de los adolescentes en la relación educativa, respecto de la forma en que se viabiliza el ejercicio de la participación en el ámbito educativo social.

La idea de protagonismo de los niños, niñas y adolescentes se sustenta en una concepción de todos los seres humanos como actores sociales, lo que los torna activos frente a su entorno social y portadores de derechos que se realizan en la interacción con otros ciudadanos.

Implica que la realización de los derechos no es algo individual del sujeto frente al Estado o al mercado, sino que por el contrario “...requieren de una intervención pública que establezca un órgano destinado a prestar el servicio adecuado a las expectativas que se quiere satisfacer. Son, por tanto, pretensiones que emplazan a la iniciativa pública, a la política social de la que dependen (aunque no sólo de ella). Por eso su realización no puede confiarse al mercado ni a la iniciativa privada” (Barcellona, 1996:109).

El protagonismo como doctrina de los derechos del niño viene desarrollándose en América Latina hace varios años, igualmente se trata de una concepción nueva que involucra una modificación sustantiva de las relaciones sociales entre adultos, niños y adolescentes.

“El protagonismo pertenece al mundo de la cultura y su carácter histórico-cultural se hace más evidente si se trata de la infancia. Posee carácter cultural, en primer lugar, porque el protagonismo de los niños parece no formar parte reconocida en las prácticas sociales y específicamente culturales en las sociedades dominantes; en segundo lugar, porque contradice a una cultura que proclama la universalidad y la igualdad de los derechos del hombre y el ciudadano y, en la práctica, se los niega a los niños; y en tercer lugar, porque dichas sociedades dominantes desconoce a la infancia como portadora de creatividad, de pensamiento productivo y, de este modo, se priva de la contribución que los niños pueden hacer, en razón de lo que viven y sienten, al no tener en cuenta sus percepciones, producciones, juicios y acciones” (Cussiánovich y otros, 2001:58).

Desde el punto de vista del desarrollo de los adolescentes, lo que tiene mucho interés desde un enfoque educativo social, el protagonismo:

“... es un factor de identidad personal y social que refuerza la visión del otro (en tanto sujeto) y sienta las bases para una formación sobre la base de la solidaridad. Asimismo, refuerza las posibilidades y potencialidades para que se defiendan y cumplan los acuerdos, creando factores para generar y consolidar una base social a favor de los derechos humanos” (Cussiánovich y otros, 2001:73).

Una de las virtudes de esta propuesta es su carácter inclusivo de todos los miembros de la sociedad. Muchos planteos sobre los derechos de los niños tienen una propuesta cerrada a los intereses de estos olvidando su inserción e interacción social.

Pensar la realización de los derechos de los adolescentes como un hito colectivo, involucra la interdependencia con los derechos del resto de los ciudadanos (incluida la familia del adolescente y los propios educadores). Se trata de un proyecto de sociedad que desde la participación de todos (también de los niños, niñas y adolescentes) es que podemos construir una sociedad respetuosa de los derechos humanos.

“Cuando se habla de protagonismo se da un horizonte (direccionalidad) a la participación de los niños y niñas; es decir, se trata de colocarlos en una propuesta colectiva, donde sean actores con iniciativa propia. No niega la protección, sólo le da otra perspectiva conceptual y práctica. Tampoco niega el sentido de la prevención, pero compromete a la sociedad en su conjunto, no solamente a los adultos” (Save the Children Suecia, 2004: 64).

Desde nuestra perspectiva, el protagonismo se inscribe en la línea de desarrollo pedagógico que propone Larrosa (2000) convocándonos a reducir los ejercicios de poder y saber sobre los niños, para posibilitar su expresión, y para que en ella puedan emerger aspectos impensados e imprevisibles desde una lógica adulta. Ello no implica instaurar el reinado autoritario de los niños, no se trata de sustituir un poder arbitrario por otro, sino de modificar las relaciones sociales, y consiguientemente las educativas.

Como sostiene Cussiánovich (2002) el protagonismo implica una serie de rupturas:

- a) de carácter epistemológico en la medida en que se modifican las ideas acerca de la concepción de la infancia y también la sensibilidad sobre ella;
- b) antropológica en la medida en que involucra una reconfiguración del estatus de la infancia, a quien se le reconoce autoridad, modificándose los roles y las relaciones sociales;
- c) ideológico-político ya que surge una paridad entre adultos e infancia, todos somos sujetos, y los adultos no somos más sujetos que los niños, niñas o adolescentes; y
- d) estética en la medida en que incorpora sentidos diversos respecto del gusto por las cosas, y diferentes significaciones a los adultos como por ejemplo con el juego que despliega la imaginación.

Las rupturas de que nos habla Cussiánovich, comprenden una nueva configuración de las relaciones educativas donde se le reconoce a los sujetos de la educación espacios para incidir en un ámbito propio. Tiene que ver con el planteo de Rancière (2003) acerca de la ruptura del orden explicador³ del maestro, introduciéndonos en nuestra ignorancia como espacio desestabilizador del lugar cómodo que muchas veces asumimos los educadores, y motivador de búsquedas constantes en el mejoramiento de la acción educativa que proponemos.

La transmisión repetida de ciertos saberes, los paquetes de recetas o la moralización que nada enseña y sólo formatea a los adolescentes a nuestra imagen, representan ejemplos de una intervención mecanizada que obtura el desarrollo del otro. Pensar desde el protagonismo no hace desaparecer al educador⁴ sino por el contrario lo torna activo frente al *otro-sujeto de la educación* con voz

propia que nos interpela. La interpelación no representa una pérdida de nuestro lugar, sino una reafirmación del verbo esencial, que sólo es realizable junto al sujeto de nuestra acción educativa. No ya como receptor-usuario de un proyecto educativo, sino constructor conjunto de una relación donde está dispuesto a participar para aprender, proponer y evaluar la acción educativa que desarrollamos.

*"Para que pueda ser, he de ser otro,
salir de ahí buscarme entre los otros.
Los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia."*

Octavio Paz

Esta cita nos trae nuevamente al tema de los lugares, a la imposibilidad de producirse Educación Social sin sujeto y agente de la educación. Ambos conforman la relación educativa, y sólo con ambos es posible activar las posibilidades de transferencia de cultura, la apropiación y su utilización potencial. Frente a un sujeto adjetivado, que es objeto estigmatizado la existencia de la educación es cuestionada por carecer de sus protagonistas. El ser y hacer del educador caduca en sus pretensiones educativas para ocupar en el mejor de los casos el lugar de adiestrador.

Bibliografía

- ARENDETT, Hannah., (1998). *La condición humana*. Paidós, Barcelona.
- BARCELONA, Pietro, (1996). *Postmodernidad y Comunidad*. Trotta, Madrid
- CASTEL, Robert, 1997: *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós, Buenos Aires.
- CUSSIANOVICH, Alejandro – Erika ALFAGEME, Fabricio ARENAS, Jorge CASTRO y José OVIEDO. (2001). *La infancia en los escenarios futuros*. Fondo Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- CUSSIANOVICH, Alejandro. (2002). Video: Taller sobre protagonismo. Comité de Derechos del Niño Uruguay. Montevideo.
- DUSCHATZKY, Silvia y Alejandra BIRGIN (compiladoras) (2001). *¿Dónde está la escuela?* FLACSO Manantial, Buenos Aires.
- DUSCHATZKY, Silvia (compiladora).(2000). *Tutelados y asistidos*. Paidós, Buenos Aires.
- FOUCAULT, Michel. (1969). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI, México.
- GARBARINO, Mercedes, e Irene MAGGI, (1990). *Adolescencia*. Roca Viva, Montevideo.
- GOFFMAN, Irwin. (1993). *Estigma*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
- GARCÍA MOLINA, José. (2003). *Dar (la) palabra*. Gedisa, Barcelona.
- KAZTMAN, Ruben, y Fernando FILGUEIRA,(2001). *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. UCUDAL-IPES, Montevideo.
- LARROSA, Jorge (2000). *Pedagogía profana*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

- LARROSA, Jorge (2004). *Prólogo. Apuntes para crear una tradición diferente*. En KOHAN. 2004. Infancia entre educación y filosofía. Editorial Laertes. Buenos Aires.
- MARGULIS, M (comp.) *La juventud es más que una palabra*. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- MARTINEZ, Miguel, (2002). La mediación como eje del acto educativo. En GARCÍA MOLINA y R. Marí Y TARTE (coordinadores) *Pedagogía social y mediación educativa*. APESCAM, Toledo.
- MAX NEEF, Manfred, 1989. *Desarrollo a escala humana*. Nordan, Montevideo.
- MEIRIEU, Phillipe, (1998). *Frankenstein educador*. Laertes, Barcelona.
- MEIRIEU, Phillipe, (2001). *La opción de educar*. Octaedro, Barcelona.
- NATORP, Paul, (1987). *Curso de pedagogía social*. Editorial Porrúa, México.
- NÚÑEZ, Violeta, (1999). *Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana, Buenos Aires.
- NÚÑEZ, Violeta, (2003). “El lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos”. En José GARCÍA MOLINA (coord.), 2003. *De nuevo, la educación social*. Dykinson, Madrid.
- PATURET, J., (1996). Conferencia. (Mimeo), Barcelona.
- RANCIERE, Jacques, (2003). *El maestro ignorante*. Laertes, Barcelona.
- SAVE THE CHILDREN SUECIA, (2004). *Programación de los Derechos del Niño*. Lima.
- TIZIO, Hebe (coord.), (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- (2002). *Sobre las Instituciones*. En Núñez, Violeta (coord.) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*.
- UNICEF, (2004). *Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia en el Uruguay*. Montevideo.

Notas

1. Los mecanismos para que el éxito del proyecto esté casi asegurado son variados, uno que nos preocupa especialmente son los procesos de selección de los adolescentes para formar parte de los proyectos. En ocasiones deben probar su pobreza al punto de violentar la dignidad del sujeto, favoreciendo la estigmatización y autoconciencia de minusvalía social, es decir cualquier cosa que hagamos va a mejorar los indicadores sociales, antes no trabajaba ni estudiaba, ahora sí. En otros casos y debido al exceso de adolescentes postulantes para los proyectos, la selección busca salvar a aquellos menos vulnerables, ya que son los *que* pueden sostener la propuesta, pueden cumplir horarios, no van a faltar, o van a aprovechar la propuesta, a quienes no exponemos a nuevos fracasos, obviamente incluidos los nuestros.
2. Código de la Niñez y Adolescencia, ley que tiene un alto impacto simbólico en los operadores jurídicos y no jurídicos.
3. “La lógica de la explicación comporta de este modo el principio de una regresión al infinito: la reproducción de las razones no tiene porqué parar nunca. Lo que frena la regresión y da al sistema su base es simplemente que el explicador es el único juez del punto donde la explicación está ella misma explicada. Es el único juez de esta pregunta en sí misma vertiginosa: ¿ha comprendido el alumno los razonamientos que le enseñan a comprender los razonamientos? [...] El secreto del maestro es saber reconocer la distancia entre el material

enseñado y el sujeto a instruir, la distancia también entre aprender y comprender. El explicador es quien pone y suprime la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra”.

4. Como en el caso de Jacotot, que nos trae Rancière: “Los alumnos aprendieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro. Antes no sabían, y ahora sabían. Luego Jacotot les enseñó algo. Sin embargo, no les comunicó nada de su ciencia. Por lo tanto no era la ciencia del maestro lo que el alumno aprendía. Él había sido maestro por la orden que había encerrado a sus alumnos en el círculo de donde podían salir por sí mismos, retirando su inteligencia del juego para dejar que sus inteligencias se enfrentasen con la del libro. De este modo se habían disociado las dos funciones que une la práctica del maestro explicador, la del sabio y la del maestro. Asimismo, se habían separado, liberadas la una en relación con la otra, las dos facultades que se ponen en juego en el acto de aprender: la inteligencia y la voluntad. Entre el maestro y el alumno se había establecido una pura relación de voluntad a voluntad: una relación de dominación del maestro que había tenido como consecuencia una relación completamente libre de la inteligencia del alumno con la inteligencia del libro –esta inteligencia del libro que era también la cosa común, el vínculo intelectual igualitario entre el maestro y el alumno–. Este dispositivo permitía desenredar las categorías mezcladas del acto pedagógico y definir exactamente el atontamiento explicativo. Existe atontamiento allí donde una inteligencia está subordinada a otra inteligencia. El hombre -y el niño en particular- puede necesitar un maestro cuando su voluntad no es lo bastante fuerte para ponerlo y mantenerlo en su trayecto. Pero esta sujeción es puramente de voluntad a voluntad. Y se vuelve atontadora cuando vincula una inteligencia con otra inteligencia. En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará atontamiento a su coincidencia. En la situación experimental creada por Jacotot, el alumno estaba vinculado a una voluntad, la de Jacotot, y a una inteligencia, la del libro, enteramente distintas. Se llamará emancipación a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad”.

EN LA ESQUINA... TRAMPAS Y DESAFÍOS

Adolescencia en situación de esquina

Adrián Arias y Marcelo Morales

“Adueñarse de un espacio, estacionándose para olvidar la anomia de lo cotidiano”.

“La delimitación de un lugar de ‘nada que hacer’, el de la ocupación ilegal donde la inmovilidad no logra fijar verdaderamente el pensamiento”.

Anne Tassel. “Pensar la adolescencia”.

INTRODUCCIÓN

Este espacio, tantas veces exaltado por el arte urbano, tantas veces visto como amenaza, nos provoca el interés de interrogarlo en clave de Educación Social. Este trabajo pretende introducirnos a esta vivencia, de la mano de aportes bibliográficos y de algunas entrevistas, para encontrar algunas pistas que nos ayuden en la acción educativo social con adolescentes.

Partimos de una realidad cotidiana sin otra pretensión que la de observarla y acercarnos desde el interés que nos despierta como experiencia social, cultural y generacional. Esta aproximación se sustenta desde nuestra experiencia como educadores y trabajadores sociales.

*“Parece que hoy la esquina se alborota,
la novedad anda de boca en boca,
el barrio entero vuelve a palpar y hay voces
y aplausos que nacen de algún lugar.
En esta esquina encantada se esconden cofres
repletos de brillantinas y en cada noche estrellada
de los balcones aparecen serpentinas...”*

Murga Contrafarsa, 2002.

La esquina como fenómeno no es nuevo y menos aún raro, pero sí entendemos que presenta en el contexto actual algunas características particulares a la vez que nos permite detenernos en una vivencia concreta para utilizarla como analizador de otras más complejas y ocultas.

El sentido de espacio donde se pierde el tiempo es muy fuerte. Tiempo y espacio adoptan formas particulares mirados a través del cristal de la esquina.

El tiempo se asocia con lo productivo, el resto, es tiempo perdido. Y lo productivo se asocia rápidamente con lugares donde el tiempo no se pierde. La esquina es un lugar de perder el tiempo a los ojos de nuestra sociedad. Ver la esquina como un signo de nuestro tiempo, tratando de identificar claves para leerla, es fundamental para nuestra acción educativa.

A lo largo de este trabajo proponemos desarrollar 3 capítulos:

- I. La esquina.
- II. Adolescencia en “situación de esquina”¹.
- III. La frontera de la esquina.

Existen muchas formas de mirar la realidad: a través de los noticieros y de la prensa, desde nuestra fe, nuestras convicciones, nuestros prejuicios, nuestras experiencias personales. Comprender la realidad incorporando elementos de proximidad implica ponerle rostro a la historia y dejarse interpelar. Implica construir una mirada nueva con la capacidad de dejarnos conmover por la realidad, no desde una posición emotiva sino como opción metodológica. Implica implicarnos.

I. LA ESQUINA

*“Un día, después de que la directora me echó del liceo
empecé a juntarme con estos en esta esquina”*

*“Pasamos el día, hablamos de nuestras cosas,
la gente piensa que estamos porreando.”*

Mandril²

Es el cruce de dos calles, donde podemos pasar de una a la otra. Es a la vez un punto de encuentro para ir al cine o a otro lado: “nos encontramos en 'tal esquina' a tal hora”. Y como las esquinas son anónimas, se hace a veces preciso identificar a cuál de las cuatro esquinas nos referimos, dando la referencia de algún bar, un comercio, el color de una pared o algún otro rasgo particular del sitio.

Pero para algunas personas la esquina de encuentro no reviste ninguna novedad ni necesita referencia alguna para identificarla: se trata siempre de la misma. Tampoco la hora es una referencia: se puede ir en cualquier momento. Y no se trata de ir a otro lado; ese es el punto de encuentro, de permanencia y de despedida.

La elección de estas esquinas es un misterio, no tienen características parecidas ni cualquier esquina sirve para el propósito de albergar a un grupo de jóvenes. A veces cuenta con un muro para sentarse, otras sólo con el cordón de la vereda, en el frente de un baldío, entre casas, pero todas con esa cualidad intangible que las hace aptas para ser habitadas.

Es un fenómeno tan viejo como la ciudad. Algunas esquinas parecieran revestirse de una mística y una atracción incomprensible para quien no las frecuenta y que por el contrario, muchas veces intenta evitarlas. Es que un grupo –generalmente de adolescentes– reunido en una esquina, es a los ojos sociales un elemento de cuidado, por lo menos.

– *“Mirá, ahí están otra vez esos vagos”, “se pasan ahí todo el día y no hacen nada”.*

Traman algo...

Estar en una esquina es sinónimo de perder el tiempo, de no hacer nada, o peor aún, de estar tramando algo.



Esta visión es la preferida en momentos donde la inseguridad parece ser el único tema de los medios de comunicación y el asiento de no pocas campañas políticas.

Cuando a la vuelta de la esquina uno se encuentra con un grupo de adolescentes, un escalofrío desconfiado nos recorre la espalda hasta la nuca: es un momento incierto. En la mayoría de las ocasiones, no pasa nada que justifique tal alerta fundada en quien sabe qué prejuicios. A veces algún chiste o piropo dirigido a alguna particularidad de nuestra anatomía, modo de caminar, de vestir. Pero generalmente, el escalofrío se diluye en la ignorancia absoluta con que nos devuelven nuestra atención.

¿Qué nos despierta esa desconfianza tan infundada si miramos cuestiones de estadística? El miedo. Los adolescentes nos dan miedo. Y si son varios sentados por ahí, peor.

Es inevitable que se crucen muchas variables a la hora de intentar entender este fenómeno. La pobreza³ es uno de ellos. Si además agregamos la característica “pobre” al grupo de esquina, la sensación de peligrosidad aumenta al máximo.

“Se juntan para robar o consumir drogas y alcohol”. Todo este conjunto de características atribuidas socialmente, parecen conformar un círculo donde unas llevan a las otras retroalimentándose, al punto de parecer explotar: “No hacen nada, por eso se drogan, por eso necesitan plata y por eso roban y después no hacen nada...”

Tres esquinas

Retomando el cuadro número 1, podemos detenernos en el análisis de sus lados:

Esquina pobre - adolescencia en la esquina- adolescentes pobres.

Cada una de estas tres situaciones despiertan en nosotros esa sensación de temor. En los espacios donde se conjugan las tres variables (adolescentes pobres en una esquina de un barrio pobre) el miedo es una variable que aparece.

Si bien los grupos de jóvenes en la esquina no reconocen clases sociales, barrios, diferentes situaciones, esta experiencia no tiene que ver directamente con la posición económica sino con la búsqueda de espacios propios fuera de los marcos institucionales. Es cierto que cuando éste se da en situaciones de pobreza, adquiere rasgos particulares y es visto socialmente de otra manera.

Pero en las esquinas se “traman” cosas a las que la sociedad otorga un valor positivo. Murgas, sindicatos, clubes, tangos, han nacido en este catre tan típicamente urbano y popular.

El espacio esquina

Cuando la habita un grupo, una esquina, se transforma en un lugar.

La esquina es ante todo un lugar de tránsito, de pasada. Lo transitorio es propio de ese espacio y forma parte del uso que del mismo hacemos.

Una esquina cualquiera no es un lugar antropológico, es un *no lugar*. Según Marc Augé al término de “lugar antropológico” lo define como:

“Aquella construcción concreta y simbólica del espacio que no podría por sí sola dar cuenta de las vicisitudes y de las contradicciones de la vida social pero a la cual se refieren todos aquellos a quienes ella les asigna un lugar”.⁴

“Si un lugar –antropológico- puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico un espacio no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni histórico, definirá un no lugar”.⁵

NO LUGAR Antropológico	Construcción concreta y simbólica	LUGAR Antropológico
	Histórica	
	Relacional	
	Identificadorio	

Construcción a partir de definiciones de Marc Augé.

Utilizando este marco teórico para analizar el fenómeno esquina, observamos que desde lo relacional, lo identificatorio y la construcción concreta y simbólica de ese espacio, la presencia de un grupo le aporta características de lugar antropológico.

Se establece una serie de códigos, señas y señales y un fuerte sentido de “nosotros” entre quienes se juntan en este espacio. Lo relacional adquiere matices interesantes de analizar como la masculinidad preponderante, que le da su impronta a los temas allí tratados. Como la murga, el tango, el fútbol, la esquina lleva la impronta de lo masculino, más allá de la presencia femenina en estos espacios. Una de las barras entrevistadas, a la cual nosotros conocíamos de antes y sabíamos que de vez en cuando también la integraban mujeres, al preguntar nos afirmaban:

– *“No, acá mujeres no se juntan.”*

El apoderamiento de ese espacio se traduce en símbolos que marcan el territorio: grafitis, pinturas, e incluso “roturas” provocadas como forma de decir “acá, nosotros”. Este conjunto de características les imprimen una identidad propia que les permiten diferenciarse y reconocerse como “parte de”.

Si bien estas características colocan a la “esquina ocupada” en el umbral de constituirse como lugar antropológico, nos preguntamos si el sentido de lo histórico está presente. El tiempo transcurre como una variable difusa, como una sucesión de “ahoras” permanente.

– *“Hablamos de mujeres, de cosas nuestras.”*

El tiempo esquina

Hablar del tiempo es hablar de varias dimensiones que se ponen en juego en un momento determinado, que no se limita simplemente a la hora. El tiempo es etapas, es historia y compone un antes, un durante y un después.

– *“Yo en cuanto consiga trabajo me voy y me llevo a mi madre para otro barrio”. “Nos juntamos acá porque no hay laburo, si nó estaríamos haciendo otra cosa”. Nos decía un educador con el que comentábamos este tema: “Quizás es un refugio ante la fatalidad del destino”.*

Apropiarse de la esquina es apropiarse también de una parte del tiempo, de un ahora y transcurrir en el presente. De las pocas certezas que tengo, la esquina es un sitio donde el tiempo adquiere sentido; ayer estaba, y mañana seguiré estando. Lo transitorio se transforma en permanente; lo difuso de un tiempo que siempre transcurre en presente, se anula como nexo entre pasado y futuro.

– *“Pierden el tiempo.”*

La vivencia de ser protagonista de la historia, de ser constructor de su tiempo se enfrenta en la esquina a la ausencia de sentido, o quizás, a un sentido que se reduce a simplemente transcurrir flotando a la deriva, a “lo que venga”. Lo transitorio a su vez se relaciona con la dimensión de “tránsito”, de “estar de pasada” sin dirigirse a ningún destino particular.

A veces, algún acontecimiento los saca de este letargo:

– “¡Cementerioooo!”⁶.

Es inevitable que la vida se meta en la esquina. A veces es un acontecimiento; otras veces, la oportunidad de un trabajo, una madre que busca a alguno. Pero generalmente está ese letargo estacionado, una sensación de siesta en un día de calor.

Esta forma de vivenciar el tiempo parece contradictoria con la llamada “cultura del *zapping*” que se les atribuye a los adolescentes de hoy:

“La falta de atención de los alumnos, de la que todos los profesores se quejan hoy, no es más que una de las formas de esa nueva conciencia cool y desenvuelta, muy parecida a la conciencia telespectadora, captada por todo y nada, excitada e indiferente a la vez, sobresaturada de informaciones, conciencia opcional, diseminada, en las antípodas de la conciencia voluntaria, intradeterminada.”

Partimos de concebir la cultura como una construcción histórica, como la forma de adaptación que ha encontrado el ser humano al mundo biológico. Por tanto, la cultura al igual que la historia (en contra de lo que muchos intentan convencernos) están inacabadas, transcurren y avanzan al igual que el tiempo, abriendo un camino de posibilidad. El sujeto es constructor de la cultura del mismo modo en que la cultura lo forma: todo hecho perteneciente al mundo de esta organización simbólica y material humana está muy lejos de tener fundamentos y significados absolutos, sino que depende del espacio-tiempo en que se encuentra.

“En todas partes encontramos la soledad, el vacío, la dificultad de sentir, de ser transportado fuera de sí; de ahí la huida hacia delante de las 'experiencias' que no hace más que traducir esa búsqueda de una 'experiencia' emocional fuerte.”

Giles Lipovetsky

Pasando en limpio

Cuando hablamos de esquina hacemos referencia a un espacio que se configura en lugar, en la medida en que existe una presencia grupal con cierta estructura relacional e identificatoria. A lo largo de este capítulo nos aproximamos a diferentes “miradas” sobre este fenómeno, teniendo presente la diversidad del mismo.

La nada y el vacío son dos palabras centrales en esta descripción; son palabras que asumen la dimensión valorativa de una experiencia difusa de letargo, de un transcurrir como espectadores desinteresados.

Esta estructura organizada que se apropia de un espacio convirtiéndolo en lugar, adquiere rasgos particulares si lo vemos desde la adolescencia. Esta etapa tan particular de la vida encuentra en la esquina un vínculo profundo con lo que se vivencia en la misma.

A esta discusión les proponemos ingresar en el ensayo.

II. ADOLESCENCIA EN SITUACIÓN DE ESQUINA

*“No hay hora no hay tiempo no hay reloj,
no hay antes durante ni tal vez.”*

Fernando Cabrera

La adolescencia, por definición es un estado de vulnerabilidad, de cambios y transformaciones. Es una etapa de búsqueda de identidades, por diferenciación, identificación, contraposición, que requiere de espacios propios individuales y con pares.

Nuestra sociedad actual, que muchos autores definen como sociedad adolescente, no permite que los adolescentes se diferencien de ella. Se desdibujan las fronteras entre la adolescencia y la vida adulta. Usamos la misma ropa, escuchamos la misma música, queremos tener los mismos cuerpos. Esta apología de la adolescencia anula el desarrollo de las características propias de esta etapa.

Por otro lado, las instituciones educativas tampoco se constituyen como frontera para el adolescente. Existe una profunda identificación con él, sustentada desde una visión muy psicologista de esta etapa, donde se justifica todo, y hasta en algunos casos, los propios adolescentes manejan a su favor estos argumentos. Los límites laxos que nunca pueden ser trasgredidos llevan a nuevas búsquedas de espacios de libertad, lejos de las miradas adultas.

Según Lipovetsky, las sociedades vivimos en una “era del vacío”, la nada se apodera del sentido de la vida y la libertad se confunde con la no-opción. Estas características de nuestro tiempo nos invitaron a aproximarnos a la esquina, a preguntarle si es un espacio donde apartarse de la anomia de lo cotidiano, dejando transcurrir la vida.

La “situación de esquina”, en contraposición a lo que entendemos hoy por “situación de calle”, no es un estado ni de tránsito, ni de supervivencia. Es un estado de permanencia, ocupando más el lugar de espectador que de protagonista.

“Ser adolescente es transitar el Diluvio.”

1. Cuando el diluvio te agarra en una esquina.. y sin paraguas

Como mencionábamos en el primer capítulo, el fenómeno de la esquina como “espacio adolescente” nos impulsa a detenernos de manera especial en las características de esta etapa.

Ser adolescente establece una serie de rasgos propios, asumidos y asignados a la vez que un conjunto de juicios y prejuicios sociales. La “*edad de la bobera...*”, “*la edad del pavo*”, son sólo dos de las varias formas en las que nuestra sociedad se refiere a quienes atraviesan por esta etapa. Esta sentencia del prejuicio cultural no es nueva ni exclusiva de nuestra sociedad uruguaya, como tampoco lo son los conflictos y tensiones naturales en un momento de la vida en donde se producen, al decir de Mercedes F. de Garbarino, un “*diluvio universal*” en el adolescente:

“...imaginamos al adolescente en medio de un diluvio, tratando de sobrevivir a las lluvias tormentosas. Para hacer frente a esta situación crítica cuenta con su Arca, como Noé”.⁷

Para enfrentar este “diluvio”, el adolescente requiere construir sus propias barcas, sus propios espacios, que a la vez que se diferencien del mundo adulto, sean aceptados y convoquen a sus pares. Es por este motivo que cualquier texto básico que nos hable del trabajo con adolescentes, nos va a referir sobre la “banda” o el “grupo” como espacios de pertenencia e identificación. Si bien no siempre se hace referencia sobre el “lugar” en donde se constituye e interactúan estos grupos, los mismos se asocian a los centros educativos, los clubes, las casas, lugares y espacios reconocidos como propios para esta vivencia.

Es muy interesante detenerse en el hecho de que cuando se ubica este fenómeno en la “esquina”, se refiere más a las *pandillas o barras adolescentes*, con una carga de violencia y delito implícitas.

Esta visión sobre los adolescentes en situación de esquina como aquellos que viven la experiencia de la necesidad grupal fuera de los lugares propios para la misma, constituye un eje central de nuestro ensayo.

Si bien existen verdaderos ríos de tinta sobre el adolescente y su vida grupal, es nuestro interés detenernos a observar a aquellos adolescentes a los cuales “*el diluvio los agarra en una esquina... y sin paraguas*”.

2. Estar en situación de esquina

“Las palabras nos dan la posibilidad de expresar lo que pensamos y sentimos. Encierran realidades, abren caminos de encuentro, descubren y encubren, describen y connotan. Las palabras crean hechos, situaciones, visiones que sólo adquieren sentido a partir de un posicionamiento, de comprender y conocer el contexto en que fueron dichas.”

“Infantilización de la Pobreza”.

Si tuviéramos que transmitir con una palabra la vivencia de estar en situación de esquina para un adolescente diríamos: NADA. Nada por la nada de sus horas pero también, y sobre todo, nada de nadar en medio del diluvio de su etapa en una no-barca, en un no-lugar, con el riesgo y el destino de hacer la plancha.

Estar en situación alude a un estado transitorio que ubica una realidad en un contexto y en un escenario propio y particular. Situarse es ponerse en un lugar, pero también es estar viviendo algo. En las últimas décadas se ha acuñado en el ambiente social un término que define a aquellos niños que viven en y de la calle como niños en “situación de calle”.

Más allá de las observaciones y precisiones que respecto de este término podamos tener, estar “en situación de esquina” lo entendemos como: *una experiencia transitoria pero profunda, que determina ciertas condiciones y conductas y que a su vez configura una identidad.*

Es una vivencia que se torna experiencia, utilizando la distinción de J. Dewey, en la medida en que se aprende de la misma. La experiencia es conocimiento en tanto supone cierta organización, la posibilidad de servir para futuras acciones y/o decisiones. La vivencia deviene en educativa al transformarse en experiencia.

“Ya fue”

“La gente dice que andamos porreando, pero nosotros no...”

Lo transitorio de la experiencia de la esquina asume en la adolescencia rasgos característicos de esta etapa, reforzando aún más esta idea. El centro de atención salta vertiginosamente entre las relaciones y las preocupaciones de los adolescentes. Cualquier educador que tenga la experiencia de trabajar con adolescentes sabe lo difícil que es que “se cuelguen” con una propuesta, siendo común encontrarnos con la indiferencia o la apatía, con el “eso ya fue”.

En ese grupo se comparten la vida y las preocupaciones, las inquietudes, los problemas, los deseos, más allá de lo despegados que estén de la realidad y de lo que haga para lograrlo. En síntesis, es un espacio donde el adolescente puede expresar sus sentimientos frente a sus pares. Es un espacio de acogida y cobijo. Sin hacer una apología de la esquina, y sabiendo que no siempre esta experiencia profunda se concreta, sí creemos que existe en la estructura esquina las posibilidades que se dé esto que describimos.

Esquina sitiada

Hablar de esquina es hablar de plaza, muro, rambla, de espacios “afuera”. Hay una frontera que dibuja al grupo de jóvenes como una compacta amalgama. Hay un “ellos” y un “nosotros”. Estar dentro, implica el manejo de unos códigos que son propios y que hacen cómplices a los que están en la esquina. Es un “territorio liberado” por imposición de la fuerza de la presencia, por el temor que despiertan; es de ellos mientras estén allí.

Si bien como “territorio liberado” las normas las establecen ellos, igualmente siguen sujetos a una sociedad que los condiciona. Esto entra en el juego de la configuración de la identidad, la tensión entre el deseo y la posibilidad, el límite y la libertad. Porque de hecho los espacios de calle son los más vulnerables a la acción policial, una de las formas más arbitrarias por las que la sociedad ejerce su control.⁸ La sociedad penetra en la esquina también a través de los comentarios de los vecinos, los prejuicios sociales y nuestras normas culturales.

Situación de esquina	Tiempo	Espacio	Experiencia
Vivencia	Difusa	Situada	Nada
Transitoria	Etapa	De paso	Incertidumbre
Profunda	Sensible	Identidad	Relación
Condicionada	Evolutivas	Sociales	Grupales
Configura identidad	Ahora	Aquí	Nosotros

Este cuadro, como construcción abierta, intenta resumir algunos de los elementos que ponemos en juego a la hora de describir a los “adolescentes en situación de esquina”. Lejos de intentar agotar el tema, pretende invitar a la discusión.

Pasando en limpio

Hasta aquí intentamos describir el fenómeno social de la esquina, tratando de mirar sus particularidades, su estructura, los diferentes elementos que se ponen en juego. Hemos discutido sobre la identidad, el carácter histórico y complejidad que adopta cuando de adolescentes se trata. Nos metimos brevemente en la adolescencia como etapa y la relacionamos con este fenómeno, describiendo la transitoriedad y lo difuso como características peculiares.

Ahora, pretendemos vincular este fenómeno con lo educativo. ¿Podemos desde la Educación Social aprovechar esta estructura como posibilidad de abordaje educativo? ¿Qué pasa con las esquinas que existen "dentro" de los centros educativos? ¿Se las ve como una potencialidad o como una traba?

Existe un límite en la esquina, un adentro y un afuera. Reconocer una frontera nos permite descubrir un territorio en donde, sin invadir, establecer relaciones educativas.

III. LA FRONTERA DE LA ESQUINA

La frontera entre la esquina y el afuera se presenta como un territorio a explorar, renunciando a la siempre presente tentación de los educadores a cruzarlo. Identificar este territorio como todo aquel lugar apropiado por los adolescentes –“*territorio liberado*”– y no como un espacio geográfico, sea éste en la calle o dentro de la propia institución⁹, nos posibilita establecer estrategias educativas que contemplen esta realidad.

La frontera como espacio educativo nos invita a promover desde una intencionalidad, a generar puentes entre esos espacios propios y nuestros proyectos educativos.

La esquina abre la posibilidad de aprendizajes sociales varios: estar con el otro, vincularme, compartir mi vida, proyectarme, tolerar al otro. Estas habilidades, a medida que son reconocidas como tales, se constituyen en una herramienta válida para el desarrollo de la integración social.

¿Pero hasta qué punto las instituciones educativas “toleran” situaciones de esquina, tanto dentro como en las cercanías de sus muros? Por el contrario, suele ser un problema a solucionar que un grupo de jóvenes se encuentre en las inmediaciones de un centro educativo.

Proponemos otra mirada a esta situación reconociendo algunas características de los grupos de esquina, para ponerlas a trabajar como fortaleza de acciones educadoras. No pretendemos hacer una apología de este fenómeno; en estos grupos pasan cosas deseables y otras que, a nuestros ojos, no son tanto. Nuestro desafío es promover las deseables, las que entrañan experiencias sociales de inclusión y que movilizan hacia nuevos aprendizajes.

¿Pero cómo no renunciar a la intencionalidad educativa y a la vez no invadir aniquilando el espacio? Creemos que el “truco” está en la frontera, en pensar con qué colinda la esquina.

En principio y en una pincelada gruesa, "afuera" de la esquina está el mundo, aunque la vida transcurre igual en su interior. Entonces, la educación no puede estar ajena; puede favorecer vivencias (de todo tipo) y trabajar en pro de trascenderlas. Tomando nuevamente a Dewey, es darles carácter de experiencia. Puede –y debe– ponernos en contacto con el mundo de lo existente y ayudarnos a pensar sobre él, dentro de una cultura crítica consciente de las posibilidades humanas y sus horrores, cuya única certeza sea la búsqueda de humanización del ser humano y la sociedad, y en definitiva, de su felicidad.

Educación Social y situación de esquina

La Educación Social ha surgido en atención a los sectores que habitan en las “esquinas” de la sociedad, los más olvidados por la educación formal o al menos, los que no logran –por diversos motivos– transitar por ésta en la forma socialmente correcta. Se ha ido configurando como una educación de “última línea”, ya que aparece en gran número de oportunidades como la posibilidad final de lograr que las personas se integren a una sociedad que por alguna razón, los ha mantenido fuera de sus círculos de privilegio, es decir, de quienes pueden vivir dignamente dentro de ella. Este discurso histórico de la Educación Social debe ser superado hacia otros más abarcativos, que contemplen formas integrales de sociedad y reconozcan los discursos del poder hegemónico en sus intentos de perpetuar y legitimar las desigualdades hoy imperantes.

Avanzar en el proceso de profesionalización de los Educadores Sociales puede ser parte constitutiva de nuevos discursos, más críticos y comprometidos con la sociedad toda, no centrados en estrategias educativas *para inadaptados*, sino en la construcción y constitución de una sociedad “más” humana y humanizante.

En el contexto actual, el mundo de la información, la importancia de la educación radica en la organización de ésta y su articulación en conocimientos que partan y permitan lecturas y relecturas del mundo, del ser humano y sus utopías, que posibiliten y potencien la construcción de *proyectos de vida*.

En una época en la que las teorías van perdiendo certezas, ya no existen fundamentos absolutos y acrónicos. Esto nos motiva a buscar, investigar y construir los fundamentos de las acciones intencionadas con las que trabajamos en el campo de lo educativo social y por supuesto, de la educación en general. La educación debe recordar en todo momento, que uno de sus objetivos primordiales es lograr el pasaje de los individuos en personas críticas de su tiempo y su cultura, e integradas en ellos.

Para esto debemos estar dispuestos a creer en una concepción crítica de la cultura, que reconoce su falta de fundamentos absolutos y está dispuesta por medio de la experimentación, el contraste y los acuerdos, a su propia reelaboración. Una cultura dispuesta a aceptar su carácter tempóreo y ser capaz de sacrificarse –o modificarse– a sí misma, ya que se reconoce deudora de la voluntad de los sujetos, actores-productores, producidos de y por la misma.

Esta constante búsqueda de fundamentos nos sacude a pensar en dos de los aspectos que necesariamente integran la práctica del educador social: la didáctica y el nivel institucional.

La didáctica, pensada como ayuda al hacer, tiene mucho que aportar a la construcción de las acciones educativo-sociales. Tanto más si reconocemos nuestras prácticas como el espacio-tiempo en el que deben conjugarse nuestras posturas teóricas y valores con las acciones y actitudes que elegimos para perseguirlas. Es decir, la posibilidad de adentrarnos y desentrañar las diferentes redes de significados que sustentan o sostienen nuestras prácticas, para disminuir la distancia entre lo que quieren y lo que significan realmente. La didáctica es entonces, la posibilidad de contrastar la lógica, la coherencia en la sintaxis y la semántica de nuestras acciones, y en cómo éstas son re-significadas por los participantes en la relación educativa.

Pensando desde la esquina, este desafío de dar sentido desde nuestras propias prácticas, se enfrenta al sin sentido de la vivencia a la que pretendemos acercarnos. Esta distancia se reduce en la medida que intentamos construir significados con los otros, en este caso, con quienes habitan en una situación de esquina, sea ésta real, o metafórica.

¿Cómo conecto con las otras personas y las impulso a llegar a pensar su ser y estar en el mundo, a revisar su vida –y por tanto, estar dispuesto a ver la mía–, a contrastarla con otras experiencias, y no quedar solo en el intento? La búsqueda de una mayor coherencia posible entre lo que pensamos, decimos y hacemos exige una mirada atenta a los procesos en los que como educadores nos vemos inmersos, a la circulación del poder, tratando de descubrir los supuestos ideológicos subyacentes a nuestra práctica, a nuestras actitudes, y a los contenidos que seleccionamos para transmitir.

No se avanza por la acumulación de conocimientos; avanzamos afinando nuestra percepción, haciendo explícito lo implícito, tratando de ver texto y contexto de nuestras acciones.

La educación se nutre de la lucha por la concreción de utopías que aún no puede siquiera imaginar.

Encontrarnos con la esquina implica hacerlo con otras formas de ver y vivir en el mundo, de relacionarse y resolver las mismas necesidades. Existe un conjunto de pautas culturales particulares y diversas que se ponen en diálogo, interrogando nuestras identidades.

Para abordar la cuestión de la interculturalidad, es preciso pensar el tema de la propia identidad: cómo se siente uno al enfrentarse o actuar de maneras diferentes a las que construyeron su identidad, a los diferentes gustos, olores, costumbres, al sumergirse en un contexto que no es el propio.

Cultura y diversidad

La educación es un proceso de socialización, y la escuela se ha convertido en una, entre comillas, eficaz herramienta de aquélla. Mediante la simplificación de conocimientos y asegurándose llegar a un gran número de niños (la totalidad en los países desarrollados), transmitiendo matrices de cómo interpretar, conocer y actuar en este mundo. Desde ella se construyen nociones de lo bueno y

lo malo, un marco valorativo desde el que medimos nuestras acciones ponderándolas con la construcción que de “lo bueno” se nos traspassa.

Frente a esta realidad policultural que se nos presenta, la educación puede elegir entre dos opciones: por un lado aportar a la multiculturalidad –o mejor, por la interculturalidad– o por otro, creer en la unificación. Desde una opción plural, es imprescindible remitirse a la democracia y a los Derechos Humanos, para referenciarlos y poner límites a la pluralidad.

La educación puede plantearse políticas convergentes: una política de “crisol” donde las materias primas (los alumnos) se funden para lograr un producto homogéneo, compacto. O, la que José Manuel Esteve llama política de la “ensaladera”, donde se comprende la función de la educación como un *continente* que construye el sentido de la diversidad, donde cada parte tiene su sabor y contribuye al sabor del conjunto, que no es la simple suma de las partes.

Esta segunda opción no implica una tendencia hacia la multiculturalidad sino que es más ambiciosa, y busca la *interculturalidad*. Es decir, no sólo el respeto pasivo al diferente (al que está en la esquina), que nos puede llevar a la apatía y la ignorancia, sino practicar un relacionamiento dinámico entre las diferentes culturas y las distintas personas. Es interesarse por las prácticas, ideas y conocimientos provenientes de otras fuentes culturales, ponerlos a dialogar con los nuestros, y desde ese diálogo, construir nuevos conocimientos que respondan quizá con ideas nuevas, a viejos problemas.

Está claro, y sería ingenuo no reconocerlo, que diferentes culturas dan acceso a diferentes niveles de poder, de estatus económico y social. La educación no puede mantenerse ajena a ese fenómeno, planteando posturas idealistas que a la postre, van a despedazarse en su contrastación con las estructuras del mundo real, que de todos modos, penetra las políticas educativas que han sido dispuestas desde los poderes hegemónicos.

Es entonces, en la integración al diálogo de los valores dominantes, la lógica del mercado, que podemos ir enriqueciendo nuestras interpretaciones, nuestra forma de entender el mundo, viendo las posibilidades que tenemos y las que podemos construir, de actuar en él.

La elaboración de discursos abiertos que inviten a actuar y recorrer nuevos caminos en lugar de encerrar valles con montañas infranqueables, es una apuesta que la educación no puede posponer. Se trata de iniciar a los alumnos en la duda como forma de acceso al conocimiento, reconociendo que más que expresarse en categóricas respuestas suele aparecérsenos como contextualizadas preguntas.

Esto implica quebrar con el paradigma en que se ha fundado la educación moderna, el paradigma positivista que entiende al conocimiento como objeto externo y ajeno a las personas, incontaminado por la subjetividad y reflejo de la pureza de la objetividad como un ente que espera a ser conquistado por la racionalidad humana. Implica creer en una nueva construcción del conocimiento, democrática y contextual, para empezar a reconocernos como sujetos condicionados históricamente, pero protagonistas de la construcción, la destrucción, el cambio, la invención y el descubrimiento de su posibilidad histórica.

El favorecimiento del compromiso crítico con la propia historia, para poder construir y comprender nuestra identidad, nos permitirá relacionarnos e interactuar con otras pautas culturales (las de la esquina) desde prácticas democráticas, dialógicas, constructoras de nuevos marcos de actuación en común, de conocimiento encarnado en las prácticas sociales de las que provienen. Desde

este compromiso con la propia identidad, es que podemos empezar a romper con las estructuras identitarias que necesitan de la destrucción de otras identidades para la autoafirmación, para pasar a ese diálogo y relacionamiento intercultural del que hablábamos.

Para esto, es necesario reformular el rol del educador, pasando de mero trasmisor a colaborador en el proceso de construcción de los conocimientos, partiendo del reconocimiento del saber propio y del otro, contrastarlos y cuestionarlos, para encontrarnos con otros saberes. En definitiva, la pluralidad es más una cuestión de actitudes y valores que de selección de conocimientos, de propuestas de diálogo democrático, que de los temas sobre las que éstos traten. Pero, desde estos contenidos puede reforzarse la construcción subjetiva.

Nuestros sentimientos son los que nos lanzan a la acción. El deseo de conocimiento del otro, de encontrarnos con el otro, puede ayudarnos a construir puentes de encuentro, en este incierto mar de competencia y antagonismo, donde el otro es entendido como alteridad amenazante desde una ética del mercado que hoy penetra todos los órdenes de lo social.

Es imposible remitirnos a la construcción de un nuevo modo de construir el conocimiento, a un nuevo paradigma, sin referenciarlos a Edgar Morin, donde sintetiza una forma de entender el mundo, los hombres, el conocimiento:

“Es indispensable poder concebir la unidad de lo múltiple y la multiplicidad de lo uno. A menudo tendemos a ignorar la unidad del género humano cuando se ve la diversidad de las culturas y de las costumbres, y a borrar la diversidad al contemplar la unidad. El verdadero problema es ser capaces de ver lo uno en lo otro, puesto que lo propio del ser humano reside precisamente en ese potencial de diversidad, de las lenguas, de las psicologías, etc., que no tiene por qué poner en tela de juicio la unidad humana, a la vez anatómica, genética, cerebral, intelectual y afectiva. Se comprende así que lo general y lo particular no sean enemigos puesto que lo general en sí es singular. La especie humana es singular respecto a las otras especies, y produce singularidades múltiples. Nuestro universo es singular pero produce la diversidad. Es pues necesario comprender lo uno y lo múltiple, ya que las mentes incapaces de concebir la unidad de lo múltiple y la multiplicidad de lo general caen irremediablemente en la unidad que homogeneiza o en las multiplicidades que se encierran en ellas mismas.”¹⁰

Trampas y riesgos

Este campo de posibilidades implica también un riesgo, pero educar implica siempre riesgos. El trabajo educativo en la frontera de la esquina tiene sus trampas: tenemos que tener en cuenta que la educación puede más fácilmente empeorar las cosas que mejorarlas.

Hay que estar muy atento y ser lo más consciente posible de los límites de nuestra acción, no sea cosa que nos convirtamos, quizá sin quererlo, en un sofisticado instrumento de opresión.

Las trampas:

- Trampa 1. Invasión de la esquina y transformarla en su opuesto, un rincón.
- Trampa 2. Querer formar parte de la esquina.

- Trampa 3. Ofrecer y no reconocer la oferta. Ser mediadores. Enriquecer el medio.
- Trampa 4. Pensar que podemos construir nosotros las esquinas.

Trampa 1. Invasión de la esquina y transformación en su opuesto, un rincón.

El educador puede pretender apropiarse de ese lugar y transformarlo en un espacio educativo, sin identificar ese fenómeno como algo distinto, propio y deseable del grupo de adolescentes que lo constituye. Parafraseando a Galeano, rascaría bien pero rascaría donde no pica. Un rincón encierra y no invita a cruzar puentes.

Intervenir, abordar, proyectar, son prácticas habituales y deseables desde nuestro rol educador. Esta pretensión de actuar “sobre”, anula muchas veces las posibilidades de hacerlo con o desde el otro. La ausencia de espacios de encuentro y escucha del otro son sustituidos por nuestras interpretaciones de la realidad y nuestras elaboraciones discursivas.

Desde nuestras pautas culturales muchas veces tenemos la tentación de provocar un cambio en la forma de vida de aquellas personas que a nuestro entender padecen de alguna carencia, sea afectiva o material. Este impulso sumamente humano nos mueve y quisiéramos tomarlos de la mano y hacer algo por ellos. La trampa consiste en querer apropiarme de ese espacio para transformarlo en algo “mejor” para el otro. Ése es el origen de mi vocación, “transformar la vida” de aquellos que viven (a mi entender) en una situación deshumanizante o deshumanizadora. Cómo hacerlo sin invadir al otro es el desafío.

Trampa 2. Querer formar parte de la esquina.

Como un plato de aceite donde cae una gota de agua, el educador no puede pretender fundirse en la esquina. Esta afirmación constituye una herida narcisista. Siempre será otro; si pierde esta distancia, perderá también la posibilidad de entablar relaciones educativas.

Puede verse tentado a ser invitado y esto hasta gratificaría su autoimagen de ser educador. Pero sería un error creer que ese vínculo que allí se establece es similar a los que se dan sin él. Su sola presencia condiciona y modifica el entorno, lo hace otro.

Reconocer esto es simple desde el discurso y para ustedes que lo leen debe estar en la “tapa del libro”, pero en nuestras prácticas concretas, ¿cuántas veces nos dejamos seducir por la tentación de liderar esos espacios anulando a los otros como protagonistas? ¿Cuántas aceptamos como válido lo que vemos cuando estamos y no toleramos siquiera imaginarlos sin nosotros como algo propio y organizado?

Al educador le cuesta desaparecer. Mucho más difícil que lograr la aceptación se vuelve resignar de ella.

El formar parte es diferente a ser con el otro. Yo puedo ser desde mi identidad y mi historia, desde mi itinerario de vida el cual no interrumpe el tuyo sino que simplemente lo encuentra en un cruce de caminos.

Trampa 3. Ofrecer y no reconocer la oferta.

La educación implica la enseñanza, mostrar, ofrecer algo. Trabajar en la frontera de la esquina involucra el desarrollo de habilidades de diálogo, de tolerancia y de diversidad, reconociendo que ese otro espacio del cual como educador no soy ni gestor ni referente, tiene sus “propias ofertas” que quiero poner en interacción y no en confrontación con las mías.

La esquina presenta en su dinámica y estructura una enorme cantidad de vivencias, experiencias y aprendizajes significativos que no puedo ignorar. Mi presencia no establece un punto cero en la vida y la historia de los demás como tampoco de la mía. Existe todo un conjunto de cosas que están presentes y que se ponen en juego.

Anular esta presencia es ignorar los trayectos y cruces, empobreciendo el encuentro a la vez que asumiendo como educadores un lugar apoderado de la verdad y la certeza.

Imaginarme educador como mediador implica asumir una calle de doble vía, un canal de diálogo que provoque encuentros y aliente tránsitos. Si el canal es unidireccional y la oferta viene con la impronta de lo hegemónico, ¿qué mediación establezco? Por otro lado, no hay mediación sin voluntad. No se puede obligar al otro a aceptar la mediación; a lo sumo, podremos seducir, motivar, poner en juego todas nuestras herramientas didácticas pero desde el aceptar que el “sí” persistentemente reside en el otro. La educación es siempre algo que yo promuevo pero que no hago, en todo caso lo que modestamente podemos afirmar es que ayudamos al otro para que se eduque.

Reconocer la oferta implica apertura y respeto, humildad y asombro; en definitiva: capacidad de ser aprendiz a la vez que enseñante.

Trampa 4. Pensar que podemos construir nosotros las esquinas.

Para nosotros la esquina es, por definición, un “territorio liberado”, apropiado por los propios adolescentes, con sus códigos, costumbres, señas y señales. Pretender construir esquinas es ignorar su propia esencia. Esto no quita favorecer estas conquistas, valorándolas y respetándolas como posibilitadoras de variados aprendizajes.

¿Cómo renunciar a construir si nuestra profesión es de constructores? Nadie afirma que no construyamos, sino que estas son otras y que por definición nunca pueden ser esquinas. Las mismas son propias de y apropiadas por los adolescentes.

Cuántas veces quisimos construir espacios atractivos, “espacios esquina” y los mismos fracasaron; y los adolescentes prefirieron seguirse juntando en lugares para nosotros menos cómodos o seductores.

Aceptar esto es un ejercicio de incertidumbre: “no sé lo que quieren”, que es bien distinto a pensar “ellos no saben lo que quieren”. Saben lo que quieren aunque nos cueste aceptar nuestra ignorancia.

Pasando en limpio

Para ser educador, según Rebellato, hay que ser “estratega”, o sea, dominar el arte de decidir en la incertidumbre.

Las trampas y los riesgos, si bien debemos tenerlos presentes, inevitablemente están a la “vuelta de la esquina”, acechando como parte de la dinámica propia de nuestro quehacer. Esto sin embargo no quita importancia a la siempre necesaria actitud crítica, a estar alerta sobre estas prácticas que no sólo obstaculizan los procesos sino que los distorsionan o interrumpen.

Implica, además, descubrir otras trampas que no se agotan en las que nosotros presentamos. Estar en relación educativa es estar y reconocernos expuestos, vulnerables al encuentro con el otro a la vez que al desencuentro. Aceptar el corte como posibilidad es asumir que mi rol es siempre de invitación, de cruce que no determinamos como tampoco la permanencia ni el recorrido, sino que simplemente lo sugerimos.

La relación educativa debe estar signada por su destino transitorio, de paso. Desaparecer como estado para habilitar independencias y evitar sujeciones. Estar en relación educativa debe hacerse bajo el horizonte de hacernos prescindibles.

IV. PISTAS PARA SEGUIR PENSANDO

A lo largo del ensayo pretendimos presentar de una manera novedosa un análisis sobre algo tan común y cotidiano como los grupos de adolescentes que se reúnen en las esquinas. Partiendo de este hecho nos aproximamos a su estructura y nos interrogamos sobre su constitución o no como lugar antropológico.

La presencia adolescente en este espacio imprime un conjunto de caracteres particulares y propios, que nos sirven como pistas para trasladar esta experiencia al análisis de espacios esquina en situaciones educativas.

El abordaje en estas situaciones requiere para quien asume el rol educador ciertas precauciones para no caer en “trampas” que anulen u obstaculicen posibles procesos educativos. Estas trampas son propias de los riesgos que como educadores asumimos siempre que estamos en relación educativa. Nos enfrentamos a la incertidumbre que despiertan los vínculos humanos, debiendo asumir la resignación de que solamente podemos proponer.

Todo esto que presentamos se enfrenta a la inevitable pregunta de cómo hacerlo y por dónde transitar para alcanzarlo.

A continuación, a forma de pistas, planteamos algunas reflexiones que a nuestro entender aportan a la construcción de estrategias que permitan transitar por esa frontera, entablando diálogos significativos

Partiendo desde la mirada

De cómo miro un objeto o una realidad depende la comprensión que del mismo tenga, y viceversa. La mirada afecta la realidad y la carga de los valores y los conceptos desde los cuales me paro.

En la relación con el otro, esto se traduce en una serie de juicios que abren caminos o cierran rincones. Una misma realidad puede ser vista de maneras tan distintas que pareciera en algunos casos ser otra. No es lo mismo ver el grupo de la esquina desde un balcón que desde el cordón formando parte del mismo. La realidad se percibe diferente porque son otros los parámetros desde donde ordeno y jerarquizo lo que observo. Por eso la capacidad de mirar adquiere una importancia sustancial a la hora de establecer relaciones educativas.

Haciendo un paralelismo con ciertas patologías de la vista, nos resulta interesante distinguir algunos obstáculos comunes a la hora de acercarnos a la realidad del otro:

MIOPÍA: *Defecto óptico por el que se perciben confusamente los objetos lejanos.*

La miopía al nivel de la observación educativa asume el defecto de ignorar los contextos, de reducir lo que observo a lo cercano y no identificar la complejidad de las situaciones. Es no asumir el compromiso político que implica educar.

DALTONISMO: *Defecto visual que consiste en no percibir determinados colores o confundir otros.*

Hay cosas que cambio por el mero hecho de esperarlas. Veo lo que quiero ver y no siempre es lo real. Existen situaciones, acciones o reacciones que no registro o no valoro porque para mí no son importantes. Aunque el verde sea verde, el rojo que yo observo termina siendo rojo por la imposición de mi mirada. El deseo de ver algo puede asumir el carácter de profecía autocumplida.

PRESBICIA: *Defecto óptico por el que se perciben confusamente los objetos próximos debido a la pérdida de la elasticidad del cristalino, común en gente de avanzada edad.*

Lo próximo no es sinónimo de lo cercano. Muchas veces mi implicancia en vez de acercarme a la realidad del otro me aleja, pues no permite situarme desde una distancia mínima que evite “pegoteos”. En lo educativo, la proximidad del otro seduce y gratifica, borrando mi rol, confundiendo mis necesidades con las del otro.

Si la miopía me impedía ver el contexto, la presbicia me obstaculiza ver al educando, ponerle un rostro, sin ver a la persona detrás de los grupos.

CATARATAS: *Enfermedad consistente en la opacidad del cristalino del ojo.*

Opacar al otro es reducirlo como ser humano y desconocer la profundidad y complejidad de su historia. Es obviar parte de su ser y quedarme con una sola característica, adjetivándolo (adolescente en la esquina = vago) no reconociendo sus proyectos, vivencias, temores o sueños.

Estas categorías que proponemos para revisarnos no se agotan en lo que planteamos, sino que procuran servir para la discusión y el análisis.

La mirada ya de por sí es una acción, pues determina opciones y establece posibilidades. Mirar implica un desafío, y cuando de educación se trata, es un desafío ético y político. Si nos paramos desde la esquina, esta búsqueda debe moverse por el deseo de establecer una relación que posibilite encuentros con otras personas y objetos de la cultura.

V. CUATRO AFIRMACIONES PARA TENER EN CUENTA EN EL TRABAJO EN LA ESQUINA

En un tiempo donde nadie se anima a afirmar nada, en donde uno se cubre en la protección de la sugerencia, pensamos que resulta interesante interpelarlos al final del ensayo con ocho afirmaciones sobre cómo trabajar con adolescentes en situación de esquina.

1. CRUZARME EN EL CAMINO

Saber que ni yo ni ellos estamos en un punto cero. Simplemente estamos en un cruce de caminos en donde desde mi rol e intencionalidad les salgo al encuentro.

2. CAMINAR CON EL OTRO

Este caminar ni se detiene ni asume el rumbo que yo establezco, sino que se sustenta en un encuentro en donde debo aceptar que en última instancia, el ritmo no depende de mí.

3. IRA LO CENTRAL DE LA VIDA DEL OTRO

Siempre partir de lo que al otro le importa, no como una estrategia manipuladora sino como una sincera vocación por respetar sus intereses y preocupaciones. Lo central en la vida del otro no lo puedo determinar, solamente lo puedo encontrar en la medida en que el otro lo permita, lo cual es un derecho a garmme.

4. EL OTRO TIENE LA OPCIÓN DE CONTINUAR O INTERRUMPIR

Por más que el otro esté obligado a sentarse delante de mí a escuchar, él tiene el poder de cerrar las puertas a lo que intento generar. Y más aún, en situación de esquina.

Cuando nos acercamos a los adolescentes que estaban en las esquinas, nos surgía la duda de ¿quiénes son los que están en la esquina? Nosotros, desde nuestras profesiones, nuestros trabajos, nuestras opciones, también estamos en esquinas. En lugares que construimos para diferenciarnos e identificarnos con lo que sentimos, lo que pensamos y lo que hacemos. Identificar las esquinas como ejercicio, nos permite tener una mirada diferente de los espacios apropiados (territorios liberados) en los sitios en los que estamos, sean instituciones o prácticas educativas.

Desarrollar estrategias de esquina, requiere de educadores lúcidos y comprometidos con su tiempo y su lugar, capaces de entablar relaciones educativas significativas para el otro y con la apertura suficiente para resignificar las propias. Es no bajar los brazos en, como dice Gramsci, “hacer el hombre actual a su época”.

Bibliografía

- ACOSTA, B. y CAMORS, J. (1999) *La acción Educativo Social*, EPPAL, Montevideo.
- ADINOLFI, BRASELLI, MORALES y otros (2004) *Fronteras y costuras, roturas y costuras*, Banda Oriental, Montevideo.
- ARIAS – MORALES (2002) *Infantilización de la pobreza*, FKA-OSV, Montevideo.
- AUBERT y otros (2004) *Pensar la adolescencia*, TRILCE, Montevideo.
- AUGÉ, M. (1992) *Los No Lugares. Espacios del anonimato*, GEDISA, Barcelona.
- CHOMSKY, N. (2001) *La (des)educación*, CRÍTICA, Barcelona.
- GADOTTI y otros (2003) *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando Fronteras*, CLACSO, Buenos Aires.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003) *Dar la palabra*, GEDISA, Barcelona.
- LIPOVETSKY, G. (1986) *La era del vacío*, ANAGRAMA, Barcelona.
- MEIRIEU, P. (2001) *La opción de educar*, OCTAEDRO, España.
- GARBARINO, Mercedes F. de, Coord. (1995) *Adolescencia: Diluvio Universal*. ROCA VIVA, Montevideo.

Fuentes

- Entrevistas con adolescentes en situación de esquina.
- Entrevistas con educadores en trabajo de campo con adolescentes.

Notas

1. Parfraseando el tan discutido término “situación de calle”.
2. “Mandril” es el apodo de uno de los adolescentes entrevistados.
3. Cuando hablamos de “pobreza” y de “adolescente pobre”, estamos usando el término como adjetivo, en la forma cotidiana de uso. Sabemos que es un tema sustancial que requiere un análisis más profundo que escapa al objetivo y alcance de este trabajo. De todos modos, nos permitimos incluir ligeramente esta variable, porque la entendemos indisociada al fenómeno.
4. AUGÉ, Marc: *Los No Lugares. Espacios del anonimato*, Edit. Gedisa, Barcelona, 1992.
5. Ídem.
6. Uno de los grupos que entrevistamos, se juntan cerca del Cementerio del Norte. Cada vez que se acerca un entierro con “autos caros” a la voz de “¡Cementerio!”, todos salen a pedir propina por cuidar los autos.
7. GARBARINO, Mercedes F. de, Coord.: *Adolescencia: Diluvio Universal*, Roca Viva. Montevideo. 1995.

8. Más allá de contradecir el “Debido Proceso”, en nuestro país aún se puede detener simplemente por averiguaciones. Las llamadas razzias son una de las formas que toma esta práctica cuando se dirige a los jóvenes.
9. Por ejemplo, los baños son un típico “espacio esquina” de las instituciones educativas.
10. MORIN, Edgar: *Ciencias Humanas*, N°28, 07/97. Publicado en internet: http://www.france.diplomatie.fr/label_france/ESPANOL/IDEES/MORIN/morin.html.

LA EDUCACIÓN DESPUÉS DE LA EDUCACIÓN

Antonio Romano

I. INTRODUCCIÓN

La Educación Social transita por territorios poblados de sujetos que se han encontrado con la experiencia del fracaso escolar. Los encuentros con los educadores están mediados por experiencias anteriores que la mayoría de las veces constituyen obstáculos importantes para promover encuentros educativos. De ahí que una de las preguntas que motivan este trabajo es: ¿cómo superar la marca negativa que supone el “fracaso educativo” para el sujeto de la Educación Social?

Se trata en primer lugar de comenzar a construir nuevos sentidos de la educación que, en primer lugar, logren despegar la educación de lo escolar, y, en segundo lugar, sin negar el valor de la experiencia escolar, habiliten al sujeto “fracasado” la posibilidad de construir otro relato acerca de su experiencia anterior.

Para esto es necesario tomar distancia de las dos tentaciones más frecuentes: a) la satanización de la institución escolar como la fuente de todos los males atribuyéndole la responsabilidad por el fracaso¹; b) la subestimación del valor de la experiencia anterior del sujeto.

La primera tentación tiene como consecuencia anular cualquier posibilidad de reconocimiento de intervención del sujeto de la educación. Este sería puro resultado de la acción de la escuela, la cual es identificada como la principal responsable de la situación de exclusión². El sujeto termina ubicado en el lugar de víctima ineluctable de la situación.

La segunda tentación, al subestimar el valor de la experiencia del sujeto tiende a reforzar la creencia de que una nueva experiencia, positiva, puede por sí misma sepultar el efecto de una experiencia negativa anterior. Nuevamente lo que se refuerza es el poder que la educación tiene sobre el sujeto, reduciendo a éste a un puro resultado de la acción de aquélla.

Ambas tentaciones revelan la dificultad de tomar distancia de una versión de lo educativo: el discurso educativo moderno.³

Los dos proyectos que han desafiado la hegemonía del proyecto educativo moderno⁴: la “educación popular” y la “educación social” no han logrado desmarcarse de la centralidad que tiene la educación escolar en el conjunto de prácticas educativas⁵ de nuestras sociedades.

Dicha hegemonía se pone en evidencia si tenemos en cuenta que ningún otro proyecto educativo puede ubicarse más que en oposición⁶ o subordinado⁷ al sistema educativo estatal (SEE). Incluso los relatos educativos que se construyen desde lugares diferentes al ámbito escolar terminan teniendo una estructura de distribución de lugares que es similar a la que critican⁸.

Y los relatos de los educadores son fundamentales en la medida en que legitiman las versiones que el sujeto elabora respecto de su trayectoria educativa y, por lo tanto, de la imagen que el sujeto construye de sí mismo.

Estos relatos, entonces, habilitan o no la posibilidad de que el sujeto sienta que puede “*hacer otra cosa de su vida*”; es decir, que no tenga que aceptar como inexorable el “destino” que le tocó en suerte.

Desde nuestra perspectiva, creemos que la educación como dimensión central del proyecto moderno se caracteriza también, paradójicamente, por afirmar la emancipación del individuo, emancipación de cualquier clase de determinismo que impida la afirmación de la autonomía del sujeto. En este sentido, es condición indispensable para que la educación tenga lugar, el hecho de que el sujeto pueda desmarcarse de los fatalismos que pretenden amarrarlo a cualquier situación que se llame, paradójicamente, “*fracaso escolar*”⁹.

Proponer otros relatos que hagan posible “dar lugar al otro” y construir otros que transformen en habitables los lugares que estos definen, nos parece que es un punto de partida para empezar a modificar la situación. Pero para lograr este objetivo no alcanza con criticar los discursos hegemónicos, sino que nos parece imprescindible deconstruir los discursos de los educadores que se consideran “críticos” para ver en qué medida logran construir una alternativa o terminan por reproducir los mismos discursos que critican.

Desde nuestro punto de vista, para avanzar en la búsqueda de alternativas, en la medida en que éstas no surgen de la nada, ni tampoco solamente de una actitud de oposición a lo existente, proponemos volver a los comienzos de la educación moderna para descubrir otros relatos donde el “fracaso educativo” también pueda querer decir otra cosa.

II. LA CRÍTICA A LA CRÍTICA

Veamos cómo funcionan algunos de los relatos de los educadores sobre la situación de los sujetos que se encuentran “fuera de la escuela”¹⁰.

Los discursos que pronuncian los educadores parecen terminar por atraparnos en una realidad donde las alternativas duales, excluyentes, se disputan el terreno de la definición de las experiencias educativas de los sujetos de la educación formal¹¹.

“Estos jóvenes son muchas veces el producto de un sistema educativo selectivo, que expulsa a sus hijos más pobres, por no tener la capacidad de atender a sus demandas específicas.”(Berthet; 1998; 142)*

“Sabemos que esta tarea a realizar no es fácil, ya que muchos de estos niños, niñas o jóvenes son desertores del sistema escolar, y ya han experimentado el fracaso de aprender.” (Michelena; 1998: 156)*

La oposición que intenta nombrar la situación de quienes se hallan fuera del sistema educativo sin haber concluido el ciclo escolar obligatorio, se plantea del siguiente modo: o bien se caracteriza al sujeto de la educación como un “desertor”, quien al ser definido de este modo sería plena-

mente responsable de su situación, o bien se lo define como “producto de un sistema educativo selectivo”, esto es, como una víctima que resultaría “expulsado” porque el sistema educativo no atiende sus demandas específicas.

Entonces, la educación nuevamente queda atrapada en una de las oposiciones tradicionales: la perspectiva *voluntarista*, donde el sujeto es el único responsable de su situación, frente a la postura *determinista* donde el sujeto no puede hacer nada para revertir su situación. Dualidad característica del discurso educativo moderno que se debate entre la *omnipotencia* y la *impotencia* de la acción educativa.

Pero lo que ponen en evidencia estos discursos es la egocentricidad de la instancia que lo profiere; es decir, lo que ponen en evidencia es el fracaso del discurso del educador que cree que puede todo sobre el educando, y que cuando constata no haber reforzado su propia omnipotencia termina por frustrarse y creer que no puede nada.

Porque el discurso del educador lo primero que debería reconocer es la necesidad de su propia limitación respecto del poder que se ejerce sobre el otro. Esta es la condición que habilita al otro para que pueda constituirse en sujeto. Sin este reconocimiento el otro, el educando se transforma en un apéndice del educador.

Por eso planteamos que es necesario separar dos tipos de “éxito” en la acción educativa, y por lo tanto también dos tipos de “fracaso”. El éxito del educador es diferente del éxito del educando. Es más: planteamos que la condición del éxito del educando es el fracaso del educador. Porque si el educador logra formar al otro a su imagen y semejanza, estaría formando clones, no seres humanos. La condición para que el educador tenga éxito es que fracase¹². Esta es una de las paradojas de la educación.

Entonces, para que la educación tenga lugar, desde el lugar del educador, es necesario que ocurran al menos dos cosas: que el educador renuncie a la pretensión de formar al otro “a su imagen y semejanza”, pero que al mismo tiempo no renuncie a la pretensión de enseñarle todo.

Admitir esta postura implica asumir un cambio de perspectiva. Implica replantear también el lugar del educando. El educando no puede hacerse cargo del “éxito” del educador, porque si el educador fuera exitoso, el primero que fracasaría sería el educando; pero al mismo tiempo, el único que puede asegurar el “éxito” del educador es el educando. Si el educando no se hace cargo del propio aprendizaje, lo que incluye asumir tanto la posibilidad de equivocarse como la aceptación de los tiempos propios para lograrlo, la educación no puede tener lugar.

Nos parece importante plantear algunas diferencias entre términos cuya indistinción ha provocado consecuencias graves y que revela justamente esa egocentricidad del enfoque centrado en el educador que planteamos más arriba.

El éxito del educador no puede corresponderse con la idea de que el educando no se equivoque. Justamente esta equivalencia es la que produce gran parte de los “fracasos educativos”, más particularmente los escolares¹³. La condición del éxito del aprendizaje del educando depende de la posibilidad de que éste pueda equivocarse, que la equivocación sea legítima.

Aprendizaje y equivocación debieran ser casi inseparables; no obstante, al centrarse en la perspectiva del educador la equivocación es considerada como un fracaso de este último. Y si

además sumamos que la equivocación se considera como una “falta”¹⁴, es decir, no sólo como un fracaso del educador sino que además puede ser concebida como una rebelión del educando, se termina por reforzar esta perspectiva narcisista del proceso educativo visto desde el lugar del educador.

III. VERSIONES DE LA EDUCACIÓN

Pero para pensar otros relatos sobre la educación, como lo vimos más arriba, es necesario tomar distancia de los relatos que nos constituyen como educadores, puesto que es a través de éstos que también narramos nuestras prácticas, nos narramos a nosotros y narramos a los otros.

Veamos, entonces, algunos antecedentes y las formas en que se han ido formando las nuevas configuraciones discursivas para ver si desde éstas se han logrado explorar otros sentidos de lo educativo al modo en que la modernidad lo concibió.

1. La escuela y la educación popular

*“Aprendí a ser,
formal y cortés.
Cortándome el pelo
una vez por mes.”*
Sui Generis

Hasta comienzos de la década de los 60, la “educación escolar” y “educación popular” son intercambiables. Es más, la educación popular es la educación escolar¹⁵.

No obstante, a partir de fines de la década mencionada, “escolar” y “popular” pretenden nombrar cosas diferentes. La irrupción de otras versiones de lo educativo comienzan a obligar al discurso educativo a plantear adjetivaciones que ya no resultan sinónimos entre sí.

Esto plantea varios problemas. El primero es que la “*educación escolar, o formal*”, sería diferente que “*la educación popular*”. Entonces, “*lo escolar*”, “*lo formal*”, ya no sería “*popular*”.

Acá vemos reaparecer un problema que habíamos mencionado antes y que continúa siendo una constante en el discurso de muchos educadores y pedagogos: “*la escuela (algunos agregan capitalista) es selectiva por naturaleza*”. Entonces, por una suerte de asociación, la palabra escuela nombraría a un proceso de selección clasista. La escuela no sería un medio que permite la democratización del acceso a la cultura. Según este discurso, el discurso igualitario de la escuela sería un engaño (ideológico).

La “*educación popular*” aparece como propuesta alternativa a la educación escolar. Si esta última se transforma en sinónimo de selección, entonces, se convierte en opuesto a popular; es decir, la educación para ser popular no puede ser escolar. Si la escuela traiciona el ideal igualitario entonces se debe desarrollar una estrategia “alternativa” para hacer efectivo este programa¹⁶.

Surge, entonces, esta propuesta que se posiciona como ideológicamente opuesta a la idea de escuela. Pero, en oposición a la educación escolar para cumplir la promesa de la educación moderna, es decir, para cumplir el programa igualitario por el cual fueron creados los sistemas educativos¹⁷.

Esta es la paradoja de la “educación popular”: se desarrollan propuestas para alcanzar los objetivos planteados a los sistemas educativos (SE) estatales pero oponiéndose a éstos.

Por eso esta alternativa queda atrapada en la misma oposición que la define. No puede proponer una institucionalización de la educación diferente a la escuela, porque está más preocupada por atribuir la responsabilidad a los SE, que por buscar las causas de la exclusión¹⁸.

Entonces, la consecuencia que se deriva de este planteo es la siguiente: si escuela = institución = selección, entonces “educación” = desescolarización = popular.

Aquí es donde adquiere pleno sentido la asociación de “no formal” con educación popular y donde se dan la mano los movimientos de “desescolarización” con la “educación popular”. Ambos movimientos son cara y contracara de una misma reacción contra la escuela¹⁹.

Entonces, si Juan Mantovani²⁰ todavía podía plantear en 1958 que: “*La idea de educación popular es una de las primeras que ayudaron a construir los pueblos en América*” donde “*ha tenido un papel muy importante la escuela popular*”, es decir, donde educación popular y escuela popular resultan sinónimos, nos basta con avanzar una década para encontrarnos con relatos como el de Evertt Reimer (1980), los cuales plantean que la mejor forma de corregir las contradicciones que genera la escuela en la sociedad es:

“*liberando a la educación de la escuela*”.

Una década de distancia no sólo hace que educación y escuela no sean ya sinónimos, sino que, incluso, lleguen a transformarse en opuestos. La escuela niega a la educación y por eso la educación se debe liberar de la escuela. En otras palabras, ahora para salvar a la educación es necesario condenar a la escuela.

2. La escuela y la Educación Social

Como vimos antes, la educación escolar, concebida como la única versión de lo educativo es impugnada en primer lugar por la “educación popular”. Posteriormente, aparece la “educación social”.

En el marco de los movimientos de educación popular, lo *popular* y lo *social* pretenden definir modelos de educación diferentes al modelo escolar.

Por esto es que ambos modelos son caracterizados como versiones de la “educación no-formal”; es decir, su diferencia se construye en oposición a la “educación formal”. Y esta oposición parece revelarse en el caso de la educación social en dos características negativas que definirían la identidad de la educación social: su no selectividad y su no formalidad.

La educación social es en este sentido heredera de la educación popular. En América Latina su desarrollo es posterior a la aparición de la educación popular; incluso podríamos plantear que en Uruguay su origen está signado por el retraimiento de la educación popular y la búsqueda de

profesionalización de algunas tareas educativas desempeñadas por personal no calificado en espacios “no formales” o mejor dicho, no escolares.

La paradoja de muchos movimientos desinstitucionalizadores de fines de los 60, es que se encontraron con su propio “éxito” en sociedades actuales²¹ donde existe un grado de desinstitucionalización muy fuerte (algunos hablan de “destitución”) y han tenido que reaccionar en sentido opuesto a aquel que propugnaban en sus comienzos.

En este sentido la educación social es heredera, pero al mismo tiempo “traiciona” uno de los fundamentos de la educación popular, en la medida en que se transforma en una propuesta de educación institucionalizada; incluso en algunos casos más que institucionalizada, como lo que ocurre en el caso de las instituciones de internado de adolescentes en conflicto con la ley. La oposición a lo escolar cobra un sentido diferente en este caso.

Otra diferencia con la educación popular está en que la educación social surge para trabajar con niños y adolescentes, y aunque se desarrolla en contextos fuera de la escuela, en muchos casos también se plantea como un complemento de ésta. Esto genera algunas contradicciones, puesto que por un lado pretende tomar distancia de la educación formal y como contrapartida, en muchos casos la propia definición su accionar es la que la aproxima²².

La otra paradoja de la educación social es que la oposición al modelo escolar como selectivo, tal como se desarrolla en nuestro país, podemos decir que desarrolla una selectividad inversa. No opone a la selectividad la universalidad, sino la discriminación positiva: trabaja con aquellos que mayoritariamente están fuera de la escuela o se encuentran en una situación muy precaria respecto de su integración social. Este perfil de los sujetos con los que trabaja reforzaría la concepción que plantea que los únicos sujetos de la educación social por derecho deberían ser los pobres²³; niños y adolescentes pobres.

La última paradoja en este sentido del aparente distanciamiento entre la educación formal y la educación social. Dos “principios” contradictorios subyacen en la estructura actual del sistema educativo: la articulación de lo educativo y lo social.

Los sistemas educativos tienen tanto que ver con una forma institucional que se pensó para lograr la formación de los futuros ciudadanos, como con la “*cuestión del gobierno de la pobreza*” (Martinis y otros; 2004). Las políticas educativas son la traducción del primado de uno u otro de estos “principios” en momentos históricos diferentes. En un caso se orientan hacia la distribución más democrática del conocimiento; en el otro se acentúan los rasgos que están relacionados con las políticas de control social.

De hecho el sistema educativo puede ser visto como un gran dispositivo de control. La irrupción de la preocupación por “lo social” emerge muy ligado a los momentos de crisis social y por la misma razón generalmente esta preocupación está relacionada con el control y disciplinamiento de los pobres.

Entonces, si la educación *social* pretende afirmar su identidad a partir de la acentuación del carácter social corre el riesgo de desdibujar lo educativo, es decir, aquello que es específico a las prácticas educativas y que define la *educación* social, con el sustantivo educación. Este riesgo, más que alejarla, la aproxima a la educación formal.

3. El maestro y el educador social

Como vimos, entonces, muchas de las “diferencias” de la educación social con la educación formal en lugar de acercarla a la educación popular, finalmente terminan por acercarla a la formal. En este sentido, nos parece importante plantear la comparación entre el rol del maestro y el del educador social.

Los educadores sociales plantean que “hay un *temor* a mezclar nuestro rol con el rol del maestro.” Quizás este temor tenga que ver con esa dificultad de definir la especificidad de una profesión que se define como educativa pero es social y es social pero no asistencial. Y esta dificultad se acentúa si pensamos que lo social en las políticas actuales tiene que ver básicamente con concepciones asistencialistas.

Otros relatos plantean que existiría una “especie de *divorcio*’ que se da entre el maestro y el educador”. En algunas ONG incluso constatamos que los maestros que desarrollan su actividad como educadores, consideran que actuar como educadores implica negar su condición de maestros²⁴.

En otras palabras, frente a la dificultad de encontrar puntos de apoyo a la identidad del educador, parecería que la certeza de no ser maestro proporcionaría algún elemento desde el cual pensarse y afirmarse; entonces, la condición del educador no es articulable con la condición de maestro.

Finalmente, si ser educador y maestro se oponen, el maestro no es un educador y el educador no es un maestro.

Entonces el educador se debatiría entre diferenciarse del maestro, quien de alguna manera ostenta una posición privilegiada para representar lo educativo, o terminar atrapado en el marco de las políticas sociales desarrolladas en la última década ha sentido socavada fuertemente las bases de su identidad (Martini; 1998).

Si sumamos a esta situación la crisis que afecta a los sistemas educativos, podemos plantear que la identidad del educador está tan en cuestión para los educadores sociales como para los maestros. Incluso, la forma en que se construye la oposición de los educadores a la educación formal tiende a reforzar una imagen distorsionada tanto de la escuela como de la tarea de enseñar que dificulta encontrar otras formas de ser educador²⁵.

Paradójicamente esto termina por atrapar a la educación social en las redes de un juego de oposiciones que refuerzan a través de la negación aquello que debería ser superado.

Desde esta perspectiva nuestro trabajo intentará descubrir otros modos de ser educador que permitan replantear también el ser maestro.

Para esto vamos a intentar retrotraernos a los comienzos de la profesión de educar, cuando la “profesión” de educar comienza a desplazar a la “vocación” de educar.

Necesitamos deconstruir las categorías desde las cuales pensamos la educación como condición para pensarla de otro modo. No creemos posible pensar al educador sin pensar al maestro y viceversa. La oposición desde la cual se piensan ambas refleja una verdad: son conceptos relacionales y no pueden definirse en forma independiente.

Antes de esto creemos necesario poner en evidencia cómo las formas de ser maestro se han cristalizado a partir de la consolidación de los sistemas educativos modernos y que terminan por ofrecer una visión muy limitada de lo que significa ser maestro, formas que se nos imponen por la fuerza de la costumbre pero que no agotan lo que significó ser maestro en los comienzos de la modernidad.

4. La escuela y el sistema educativo

Aun hoy parece difícil pensar la educación sin que inmediatamente no aparezca lo escolar. La fuerza que ha adquirido en nuestros días *esta* versión de lo educativo, hace que se vuelva difícil, por un lado, pensar la educación separada de la escuela y, por otro lado, separar la idea de escuela de esta versión de la escuela que constituyen los sistemas educativos estatales.

No obstante, ni la educación pudo nunca reducirse al monopolio de lo escolar como lo pretendieron los Estados modernos, ni la única forma posible de las escuelas sea la que actualmente ostentan. La forma actual de la escuela devino como resultante de una historia de disputas donde diferentes alternativas pedagógicas fueron siendo desplazadas. La configuración que se transformó en hegemónica no es una forma definida de una vez para siempre, sino que es una construcción histórica hecha de ensamblajes (Varela y Alvarez-Uría; 1991, Puiggrós; 1995).

No obstante, esta parece presentarse como una forma eterna que se habría desplegado en el tiempo y contenida en sí misma desde el principio.

La forma de la educación moderna que de algún modo se transformó en hegemónica podría ser caracterizada sumariamente como aquella que articula a las posiciones de educador y educando como opuestas. La diferencia se articula como contradicción (Puiggrós; 1995). De ahí que lo que caracteriza a las posiciones de educador sea la completud y la condición del educando se identifique con la falta²⁶.

Esta concepción no deja de tener consecuencias. Educar como completamiento es la afirmación de *una* cultura en su carácter excluyente. Sólo el educador posee cultura. Al mismo tiempo, este modelo de relación ha construido un tipo de reflexividad que sólo puede reforzar la mismidad. El otro es asimilado a lo incompleto, a lo que necesita el suplemento que ofrece la educación para completarse.

Por eso alguien que haya transitado por el sistema educativo sin haber concluido sus estudios, es alguien considerado incompleto, alguien que necesita ser completado como sujeto para convertirse en “alguien”. En tanto eso no ocurra es un sujeto carente, nadie. De ahí que las estrategias educativas que se realizan fuera del sistema educativo, apuntan casi exclusivamente a su reinscripción o pretenden oficiar como apoyos para que no abandonen el sistema educativo²⁷.

Pero esta perspectiva no sólo da cuenta de la educación formal sino que permea también las formas en que son pensadas las otras variantes de educación. Es una óptica, una forma de ver que condiciona una forma de actuar. Es un relato que distribuye posiciones fijas y que no habilita la posibilidad de que exista movilidad o circulación.

Las posiciones son excluyentes. La educación popular freireana intentó desarticular estas posiciones pero al definirse por oposición a este modelo terminó por desdibujar la posición del educador. No es casual que el último trabajo de Freire sustituyera las categorías de educador y educando por las de *docente* y *discente*²⁸, como un esfuerzo por escapar a esta dificultad.

Veamos un ejemplo de cómo esta concepción se naturaliza y organiza los relatos de los actores de la educación social.

“Parece haber un círculo de causalidad entre el pertenecer a los sectores más desfavorecidos, el analfabetismo y la posterior marginación. El crecer en un hogar pobre provoca todo tipo de carencias: a nivel psico-afectivo y cultural. Al llegar a la escuela esta desventaja en lugar de ser superada, es reforzada, lo que provoca la deserción escolar.” (Berthet; 1998; 142)* *

Como vemos la escuela tendría la misión de “superar” “todo tipo de carencias”. Al no hacerlo provocaría la deserción escolar reforzando el circuito del “vaciamiento”²⁹. No es muy difícil inferir cuál sería el lugar que se le otorgaría a la educación social desde este relato.

Este es el desafío planteado a quienes pretendemos encontrar otras perspectivas capaces de superar la mirada moderna. Esta mirada ya fue caracterizada por Foucault, quien mostró cómo la institución del panóptico permite poner en juego la voluntad de control.

Foucault ve en las instituciones modernas la expresión de esta voluntad de control. Estas serían dispositivos ópticos que nos permiten ver y controlar la conducta de los otros. Y en dichos dispositivos la distribución de los lugares establece una reflexividad que supone la usurpación de la posibilidad de la palabra propia; el vaciamiento que constata la mirada quizás no haga otra cosa que resaltar el *imponder* de quien es objeto de la mirada.

Si la mirada establece un juego de oposiciones absolutas, la posición del maestro sería la de la Autoridad absoluta, el lugar de la omnipotencia y de la omnisciencia, el lugar del Otro absoluto³⁰. Esta relación especular sería una traslación de modelo de relación con lo divino como forma de resolver los problemas de autoridad y gobierno.

Si bien compartimos esta forma de ver las instituciones y en particular, los sistemas educativos, donde la laicización de las sociedades modernas más que eliminar el lugar de lo absoluto lo desplaza, no creemos que esta perspectiva permita agotar los sentidos de la escuela.

La “paranoia” foucaultiana encuentra sus límites cuando se encuentra con la propia mirada de historiador que él mismo promovió. La perspectiva del historiador nos permite tomar la distancia necesaria para analizar cómo se han naturalizado tanto las instituciones como las formas de ver que éstas han sancionado como formas “normalizadas”.

En el caso de los sistemas educativos para captar su particularidad es necesario remontarse hasta su *prehistoria*: la invención de las escuelas urbanas en el siglo XII.

La escuela de la que hoy somos herederos nace junto con las ciudades, y se ubica como un taller entre otros de los tantos que van a ir dibujando el contorno del paisaje urbano. Allí el “maestro de oficio”, del oficio de escribir, de leer y otros conocimientos, va a comenzar a ejercer su función docente como un artesano más entre otros.

Como veremos más adelante el propio Foucault es un heredero de esta figura que va a emerger junto con el nacimiento de las escuelas. En otras palabras, es el propio devenir de las escuelas el que ha permitido que figuras como las de Foucault pudieran irrumpir en la historia de Occidente.

IV. LOS “ORÍGENES” DE LA ESCUELA MODERNA

Para analizar los sentidos asociados con la palabra escuela vamos a remontarnos hasta la aparición de las escuelas urbanas en la Europa medieval. Una crítica que habilite la posibilidad de la alternativa supone desedimentar las categorías constitutivas de la escuela moderna.

Ya en el siglo XII, momento de aparición de estas escuelas, constatamos una primera oposición contenida en la palabra escuela: está designa por un lado un tipo de institución oficial, anexa a uno de los representantes del poder del mundo medieval, la iglesia y más en particular, a una de las formas específicas en que la propia institución eclesiástica organiza la vida de sus fieles, el monasterio³¹; nos referimos a las *escuelas monásticas*.

Por otro lado vemos que simultáneamente emerge una nueva configuración del espacio urbano junto con el surgimiento de las ciudades y con éstas aparece una nueva institución que va a desempeñar un lugar de primer orden en el desarrollo de la educación moderna: nos referimos a las *escuelas urbanas*, gérmenes de las futuras universidades.

En el comienzo de la modernidad, entonces, aparecen asociados a la palabra escuela dos sentidos contrapuestos: a la escuela monástica como representante del *viejo orden* feudal se opone la escuela urbana representante del *nuevo orden* que trae aparejado el surgimiento de la ciudad. Lo interesante es que cada orden dispone de una forma determinada de escuela, lo que impide decir, en sentido estricto, que las escuelas son exclusivamente un producto urbano. No obstante, el desarrollo de las ciudades va a traer aparejada la desaparición de las primeras, al punto que con el tiempo, la expresión escuela urbana va a resultar casi una redundancia³².

¿Qué es lo “nuevo” que va a aparecer con las ciudades? Y ¿cuál es la particularidad de las escuelas urbanas que la diferencian de otras formas educativas existentes o del pasado?

La ruptura de la pertenencia del sujeto a una red de jerarquías sociales inmutables, es decir, la posibilidad de la movilidad que hace posible la emergencia de la burguesía y el nuevo régimen jurídico que se instaura en las ciudades. Esto permite la aparición de un conjunto de actividades secularizadas, independientes de la administración de la autoridad eclesiástica.

Es en este marco que se desarrollan las escuelas urbanas, las cuales se hallan bajo la jurisdicción de las autoridades comunales. Esto hace que la enseñanza comience a separarse como una actividad específica, diferenciándose de la enseñanza del culto o de la preparación religiosa, y al maestro como una figura secular que tiene como tarea enseñar técnicas específicas, dentro de las cuales se hallan la escritura, la lectura, el cálculo, la historia, etcétera.³³

Por tanto, la función docente experimenta un cambio significativo. Y también cambian los materiales de trabajo³⁴.

Entonces podríamos plantear que en los orígenes de las ciudades la escuela aparece como uno de sus inventos más propios; y junto con ese “taller de la humanidad” que son las escuelas aparece un nuevo “maestro de oficio”: el maestro de escuela.

1. Un nuevo oficio en la ciudad: el maestro de escuela

Le Goff en un pequeño ensayo “*Los intelectuales en la Edad Media*” define a este personaje como una figura que se diferencia de otros como por ejemplo, sabios, doctos o pensadores. Para este autor, “intelectuales designa un medio de contornos bien definidos, a saber, el de los *maestros de escuela*”.

Nos interesa particularmente esta caracterización: el intelectual es el maestro de escuela, el cual no es un clérigo ni depende de la jerarquía eclesiástica. Es un “hombre libre” y depende de la jurisdicción de la comuna³⁵.

Hombre “*libre*” y hombre de “*oficio*”, tal la caracterización del maestro de escuela. La condición para el ejercicio del pensamiento, para el oficio de enseñar, en los comienzos de la modernidad occidental es la afirmación de la libertad.

Pero esa libertad tiene relación con una nueva forma de concebir su actividad. El intelectual no se identifica con el teólogo, con esta clase de funcionario al servicio del poder eclesástico, sino con el artesano, con un hombre de los nuevos tiempos; es un maestro como otros, que enseña su oficio.

La característica de éstos es que su función está definida en el marco de un orden secular. Le Goff lo define del siguiente modo:

“Designa a quienes ejercen el oficio de pensar y de enseñar lo que piensan, a quienes tiene por característica, justamente, esa alianza entre la reflexión personal y la difusión, por medio de la enseñanza, de lo que piensan.”

De todos modos, por el hecho de desarrollar actividades intelectuales el maestro de escuela se emparenta con el monje y, por ende, con la figura del profeta. No obstante, una diferencia es esencial: cobran por su trabajo.

Quizás no se ha puesto suficiente énfasis en este aspecto. No reciben ni “oblación” (ofrenda), como los monjes a cargo de las escuelas monásticas, ni son mantenidos por la Iglesia. Lo que convierte a los nuevos “maestros” en tales, no es solamente el considerar el ejercicio del pensamiento como un oficio, sino que además reciban una remuneración por esta actividad.

En la antigüedad griega sucede algo parecido. La aparición de los primeros “maestros” que se autodefinen como tales, los sofistas, va de la mano del reconocimiento material de su profesión³⁶.

Entonces, desde el comienzo de la modernidad la escuela, como institución de enseñanza, está ligada al ejercicio de la profesión del intelectual³⁷. Escuela urbana e intelectual, aparecen juntos. Y la escuela urbana va a disputar el espacio de la antigua escuela monástica, así como la nueva figura del intelectual va a intentar desplazar la figura de monje, aunque nunca lo logre definitivamente. Esta

oposición se expresa en la tensión que nunca se ha logrado resolver entre la consideración de la docencia como profesión o como vocación.

Lo que resulta llamativo es que esta misma contradicción va a surcar la organización del espacio urbano, contradicción que hasta el día de hoy se mantiene vigente, aunque cambien las formas. Al lado del espacio religioso aparece el espacio secular:

“En los espacios creados por la economía urbana las personas disfrutaban de una libertad individual que no podían tener en ninguna otra parte; en los lugares religiosos, unos cuidaban de los otros. Esa gran tensión balizó la dualidad que marca la ciudad moderna; de un lado, el deseo de liberarse de los compromisos comunitarios, en nombre de la libertad personal; de otro, la voluntad de encontrar un lugar donde todos se preocupen de cada uno.” (Sennett; 2000: 140)

Esta misma tensión la vamos a encontrar con el correr del tiempo en la construcción de los sistemas educativos estatales, y que nosotros la caracterizamos como la tensión entre lo educativo y lo social, pero que está contenida en el origen del mismo discurso pedagógico moderno y se expresa como la preocupación por la afirmación de la individualidad frente a la preocupación por los otros³⁸.

2. Abelardo: “el primer profesor”

Esta tensión va a dar origen también a dos tipos de figuras distintas: por una lado, el goliardo, errante, vagabundo, antecedente del intelectual moderno y, por ende, del “*profesor*”³⁹; por otro, el canónico regular, quien goza del favor de la Iglesia y a cuyo servicio ejerce su función de enseñanza.

Estos tipos pueden ser representados en las personas de Abelardo y de Guillermo de Champeaux, el último, maestro del primero, pudiendo reconocer en ellos las figuras de dos modelos diferentes de magisterio.

Dada la importancia de la figura de Abelardo caracterizado como “primer *profesor*” por Le Goff, nos parece relevante analizar un acontecimiento fundacional que es aquel a partir del cual Abelardo se “convirtió” en maestro.

La relevancia de este acontecimiento se puede evaluar por razones diferentes. En nuestro caso nos interesa puesto que nos permite encontrarnos con una articulación en el discurso pedagógico del fracaso diferente a la actual. Nos parece importante recuperarla porque creemos que puede ser una pista para pensar la relación entre docencia, discípulo y fracaso de otro modo a como se piensa en nuestros días.

Veamos entonces dos relatos sobre este acontecimiento de Abelardo.

El primero es el de Le Goff:

“Aquella cruzada intelectual (...) revela otro rasgo de su carácter; la necesidad de destruir ídolos (...) lo lleva a desafiar al más ilustre de los maestros parisienes, Guillermo de Champeaux. Lo provoca y lo acorralla, ganándose al auditorio hasta que Guillermo lo obliga a partir. Pero es ya demasiado tarde para ahogar a aquel joven talento. Abelardo se ha convertido en un maestro, se lo sigue a Melón, para escucharle, luego a Corbeille, donde abre escuela.” (Le Goff; 1971: 48)

El segundo es de Cappelletti:

“A sus clases de dialéctica comenzó a concurrir, pues, joven bretón (Abelardo), y en ellas se revelaron por vez primera la agudeza de su ingenio y la independencia de su espíritu. Lejos de conformarse con las tesis (...de) este maestro (Guillermo de Champeaux), levantó contra ellas serias objeciones y no tardó en ponerlo en aprietos delante de su clase. Pronto tuvo que dejar, como era previsible, aquella aula. Pero este fracaso como discípulo significaba nada menos que una consagración como maestro.” (Cappelletti; 1993: 7)

Ambos relatos plantean una actitud de Abelardo nada complaciente con su maestro; Abelardo *“lo provoca y lo acorralla, ganándose al auditorio”*. Abelardo comienza por objetar las tesis de su maestro y termina, *“como era previsible”* fuera del aula.

En los comienzos de la escuela entonces, la figura del futuro *“primer profesor”*, como discípulo, estaría relacionada con la aparición de un fervoroso contendor, quien nada teme, ni tampoco ofrece señal de reverencia alguna, salvo el reconocimiento del talento⁴⁰.

Sin duda que esta actitud sólo podía ser posible en el marco de una situación donde la crisis del orden tradicional diera al traste con el sistema de jerarquías y autoridades existentes.

Es interesante observar que lo que obliga a partir a Abelardo, en primera instancia, no es una decisión propia, sino una decisión de su maestro. Esta decisión estaría originada por la actitud que asume Abelardo, quien pone en aprietos a su maestro delante de su clase. El maestro no podría aceptar semejante humillación y por eso obligaría a Abelardo a partir.

Entonces, si *“este fracaso como discípulo significaba nada menos que una consagración como maestro”*, este éxito depende también de una decisión del maestro. Y no precisamente porque este tomara en cuenta aquello que fuera más favorable para el desarrollo de Abelardo. Guillermo se sintió amenazado y reaccionó.

Pero lo más interesante de los relatos es que plantea que lo que lleva a Abelardo a abrir su escuela es el fracaso como discípulo. En el origen de la escuela del primer profesor aparece un fracaso. Y es precisamente este fracaso el que supone la consagración como maestro. El relato de Le Goff resulta más claro en este punto. No es que Abelardo se convierta en maestro al abrir su escuela; el acontecimiento fundacional que marca que *“Abelardo se ha convertido en un maestro”* es la expulsión de la clase de Guillermo.

La expulsión confirma a Abelardo en su condición de *“igual”*, puesto que como nos lo recuerda Vernant recuperando a Hesíodo *“toda rivalidad, toda eris, supone relaciones de igualdad: La concurrencia no puede darse jamás si no es entre iguales.”* (Vernant; 1970: 36)

V. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

No quisiéramos que se sacaran conclusiones rápidas del ejemplo paradigmático de Abelardo. No nos parece que ofrezca la solución para enfrentar el llamado *“fracaso escolar”*. No se trata de cambiar el signo del *“fracaso”* para que adquiera otro sentido diferente.

En cambio, sí creemos que haber puesto en evidencia que en uno de los relatos “fundacionales” –se podría plantear que casi mítico– de la escuela moderna, nos encontramos con la reivindicación pedagógica del fracaso, puede ayudar a relativizar algunas posiciones o perspectivas teóricas respecto de lo que significa el “éxito escolar”.

Porque, como lo planteáramos al principio, lo que requiere cambiar en la educación es la mirada. Y un cambio de enfoque de las cuestiones pedagógicas requiere justamente otra forma de modular los relatos educativos: un tono distinto, menos absoluto. En otras palabras, para nosotros pensar el fracaso también ayuda a pensar el éxito; o mejor dicho, no se puede pensar el éxito sin pensar en el fracaso, a diferencia de quienes creen que debemos pensar en el “éxito” para no pensar en el fracaso.

En educación esto tiene una significación particular. No estamos diciendo simplemente que los conceptos de éxito y fracaso sean relacionales, sino que, como se planteó anteriormente, el éxito de la tarea del educador está en que éste termina fracasando. Continuando con el ejemplo anterior: si Guillermo hubiera sido totalmente “exitoso” con Abelardo, éste nunca hubiera podido fracasar como discípulo y, por tanto, nunca podría haberse convertido en maestro. En realidad, Guillermo fue exitoso con Abelardo porque fracasó como maestro.

Por tanto, pensar la relación entre éxito y fracaso es crucial para la educación, no solamente por aquello que significan, sino porque además, una articulación adecuada hace posible también una forma de relación pedagógica diferente. Éxito y fracaso deben poder decir cosas distintas, pero sobre todo debe permitir que signifique que el éxito del educando pueda ser realidad, aun cuando ello sea a costa del éxito del educador.

Nos parece que uno de los grandes defectos de la pedagogía moderna es que además de tener una visión distorsionada de los lugares –los habíamos caracterizado como de la “completud” y la “falta”– es que refuerzan una actitud narcisista del educador.

El educador necesita verse reflejado en el espejo del educando y, por ende, no es capaz de aceptar siquiera el menor error. Cualquier error debilita la ya debilitada imagen que necesita el reforzamiento constante para tornarse creíble. Y cuanto más se aleja esta imagen de lo esperado, más violenta se vuelve la miserabilización del otro. Porque el otro es a quien le falta lo necesario para devolver la imagen del trabajo del educador. Es el proceso de “vaciamiento” del otro, que se postula desde muchos de los enfoques actuales.

Seamos claros. Esto no es un problema que se resuelva criticando una supuesta concepción educativa que construimos artificialmente, como hace Freire con la pedagogía bancaria, para luego estar libres de su influjo. Nosotros no tenemos una pedagogía alternativa a proponer.

A lo sumo, podemos plantear algunas lecturas respecto de los relatos de los educadores, relatos que nos hacen y a través de los cuales construimos lo que hacemos, y señalar algunas cuestiones que obturan, en nuestra opinión, la posibilidad de *pluralizar las miradas*. Esta es nuestra principal preocupación.

Volviendo al título de nuestro trabajo, nos habíamos planteado cómo tornar posible la educación después de la educación. Vimos que algunos relatos refuerzan miradas sobre lo educativo alternando entre la omnipotencia y la impotencia de la educación, pero que por su mismo carácter

absoluto, no logran ponderar adecuadamente la potencia de los procesos educativos. Para lograr esto es necesario continuar con el descentramiento del lugar del docente que la pedagogía hace ya bastante tiempo planteó.

Para tornar posible la educación después de la educación, necesitamos construir relatos educativos con un tono distinto que habilite a los sujetos la capacidad de incidir en la definición de sus destinos, sobre todo de los educandos.

Habilitar este lugar es lo que va a permitir que el sujeto que haya fracasado una experiencia anterior, pueda hacer de su vida algo diferente de lo que se le anuncia. Esto es convertir al aprender como un “hacerse obra de sí mismo”, en palabras de Meirieu. De la misma manera que el fracaso como discípulo habilitó la posibilidad de que Abelardo pudiera convertirse en maestro, una experiencia escolar negativa puede tornarse el punto de partida para repensar un nuevo proyecto de vida.

Cuando hablamos de fracaso escolar hacemos referencia a dos cosas simultáneamente: que *alguien abandonó* la escuela y que la escuela *abandonó a alguien*. Decir que la escuela abandonó a alguien antes de tiempo, es lo mismo que decir que una sociedad le está limitando las posibilidades a alguien a que pueda volverse obra de sí mismo. Porque la escuela es el espacio social reservado para que esto pueda ocurrir.

Aquí adquiere sentido la idea de la escuela como un “*taller de humanidad*” y del educador como “*maestro de oficio*” en el arte de “*aprender a hacerse obra de sí mismo*”. De ahí la importancia que tiene para un sujeto el permanecer el tiempo necesario en la escuela, del tiempo necesario para este aprendizaje fundamental.

Porque el abandono no es una opción. El abandono es el que construye los “monstruos” como plantea Meirieu pensando en el Dr. Frankenstein y no en la criatura fabricada por él, a la cual ni siquiera le reconoce el derecho a un nombre propio⁴¹.

Si la educación después de la educación debe tener un lugar, es en primer lugar para superar la “falta de respeto”⁴² a los derechos de este sujeto que la sociedad comete con él. Pero también para que el sujeto aprenda a hacerse obra a sí mismo, y no resigne la voluntad de aprender, aun cuando tenga que enfrentarse al riesgo de equivocarse⁴³.

Por sobre todas las cosas, la educación después de la educación es necesaria, cuando es necesaria, para que el sujeto se “convierta” en un igual, no por efecto del “completamiento” que la educación operaría según una versión moderna que ya criticamos, sino por el reconocimiento en acto de su condición de sujeto (de derecho) *igual*.

La importancia de habernos remontado a los orígenes de la modernidad está, además, en que el descubrimiento de otra forma de articulación entre fracaso y éxito, nos permite pensar movibles las relaciones entre maestro y discípulo.

En el relato de Abelardo que nos ofrece Le Goff nos encontramos con la sorpresa de que una vez que éste se convierte en maestro y funda una escuela, *“al ver que se considera a los teólogos superiores a los demás (...) lleva (a) jurarse que él también será teólogo, Vuelve a hacerse estudiante y se precipita a Laón para seguir las lecciones del más ilustre teólogo de su tiempo, Anselmo”* (Le Goff; 1971: 50). Por tanto, Abelardo no se consagra de una vez y para siempre maestro, sino que cuando lo cree oportuno, se lanza a la aventura de seguir las lecciones de quien podía prometerle enseñarle algo nuevo.

Podríamos plantear, entonces, que la escuela en la modernidad establecía formas de pensar lo educativo que posteriormente los SE cristalizaron y reforzaron desde una lógica diferente a la enseñanza. Es contra estas formas cristalizadas que los proyectos educativos se oponen.

No obstante ello, desde nuestra perspectiva creemos que la mejor forma de pensar el lugar del educador, tanto para la educación social como para la educación escolar, es repensar el modelo desde el cual éste fue concebido en los albores de la modernidad educativa. Porque el discurso educativo moderno –como fue planteado al principio– contiene una contradicción en su propio interior.

Si los SE cristalizaron en categorías rígidas, organizadas según una lógica excluyente, no significa que el proyecto de la escuela se agote en dicha factura.

La escuela también es portadora de un proyecto de emancipación, del cual una de sus expresiones más representativas es la figura del maestro como un intelectual que utiliza la razón para juzgar con su propio criterio lo que se consideraba verdadero y no someterse al arbitrio de otro principio de autoridad más que sí mismo⁴⁴.

Este proyecto nos parece importante recuperar porque permite pensar las actuales articulaciones entre maestros y educadores sociales de otro modo, donde la función de control sea sustituida por la función de enseñar la definición de la identidad del lugar del educador.

Si el educador social, por diferenciarse de la figura del docente que construyen los SE, renuncia a la pretensión de encontrar una filiación común, corre el riesgo de terminar pegado exclusivamente a la función de cuidado del otro, con lo cual se lo asocia en su tarea. No es casual que estos discursos recurran a la reivindicación de la vocación.

Además, terminaría por reforzar una visión de lo educativo desde el propio SE que define la tarea de los maestros que trabajan en contextos de pobreza también como asistencia. Allí la función de enseñar se está abandonando, bajo el supuesto de que la educación en esos contextos requiere atender casi exclusivamente a la cuestión del cuidado del otro. El desarrollo intelectual, la libertad del individuo para desarrollar su criterio propio, se considera como una ficción improbable.

Estas perspectivas no sólo consagran, bajo el supuesto reconocimiento de las “diferencias” de los sujetos, la desigualdad, sino que además construyen una imagen del educador como un sujeto afectivo, que “quiere a los gurises”, y no la figura de un intelectual. Estos discursos se cruzan con apelaciones voluntaristas al educador como promotor del cambio social.

Desde nuestra perspectiva, la condición para recuperar una perspectiva de cambio en la educación supone la reivindicación del proyecto de autonomía de los individuos. Y dicho proyecto no puede separarse de la consideración de la educación como la afirmación del proyecto de

emancipación de los sujetos; sujetos que aprenden a emanciparse por sí mismos, a través de la enseñanza de sujetos emancipados.

Esto supone que el educador, sea maestro, educador social o educador popular, no renuncie a educar y por tanto, se asuma también como un intelectual.

Un intelectual que a su vez también reconoce a los otros como iguales porque nadie puede ser emancipado por otro y cada uno tiene esta posibilidad. Igualdad que no renuncia a la posibilidad de enseñar sino que se afirma a sí misma en el propio acto de enseñar.

“La igualdad –plantea Rancière– nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Ella debe estar siempre adelante. La misma desigualdad social la supone: el que obedece una orden debe ya, en primer lugar comprender la orden dada, en segundo lugar, comprender que debe obedecerla. Debe ser igual a su maestro para someterse a él. (...) Instruir puede entonces significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento. El primer acto se llama atontamiento, el segundo emancipación” (Rancière; 2003: III).

Por tanto, desde nuestra perspectiva la educación sólo es posible si contamos con un educador capaz de emancipar las inteligencias, es decir, con un intelectual: en palabras de Le Goff, alguien que tiene el “oficio de pensar” y enseña a los otros a pensar por sí mismos.

Bibliografía

- ABRAHAM, T. (2004): *Fricciones*. Sudamericana. Buenos Aires.
- BETTELHEIM, B. Y Zelan, K. (2001), *Aprender a leer*. Crítica, Barcelona.
- CAPPELLETTI, J. A. (1993) *Abelardo*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- HERMOSO, P. (1994) *Pedagogía social. Fundamentación científica*. Herder. Barcelona.
- HOLT, J. (1967) *El porqué del fracaso escolar*. Troquel. Buenos Aires.
- ILLICH, I. y otros (1974) *Juicio a la escuela*. Humanitas. Buenos Aires.
- LE GOFF, J. (1971) *Los Intelectuales en la Edad Media*. EUDEBA. Buenos Aires.
- (1972) *Mercaderes y Banqueros de la Edad Media*. EUDEBA. Buenos Aires.
- MANTOVANI, J. (1958) *La educación popular en América*. Nova. Argentina.
- MARTINIS, P. (1998) *Los procesos de construcción de la identidad de maestros*. Depto. de Publicaciones de FHCE.
- MEIRIEU, P. (1998) *Frankenstein educador*. Laertes. Barcelona.
- MARTINIS, P., Bordoli, E., Romano, A. (2004): *Las formas del gobierno de la pobreza en el Uruguay de la agudización de la crisis (2002-04) Agotamiento y búsqueda de articulación de un proyecto educativo nacional*. Proyecto de Investigación/ CSISC- UDELAR.
- PIRENNE, H. (1962): *Las ciudades medievales*. Ediciones 3. Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, A. (1995): *Volver a Educar*. Ariel. Buenos Aires.

- RANCIÈRE, J. (2003): *El maestro ignorante*. Laertes. Barcelona.
- REIMER, E. (1981) *La escuela ha muerto*. Guadarrama. Barcelona.
- ROMANO, A. (2004) *Ser Alumno. Un estado del alma: estar en falta*. En Revista LSD. N° 3.
- SENNETT, R. (2001) *Carne e pedra*. Editora Record. Sao Paulo.
- Tercer Encuentro Nacional de Educadores* (1998). Montevideo.
- Cuarto Encuentro Nacional de Educadores* (2000). Montevideo.
- VARELA J. Y ALVAREZ-URÍA. (1991) *Arqueología de la Escuela*. La Piqueta. Barcelona.
- VERNANT, J-P. (1970) *Los orígenes del pensamiento griego*. EUDEBA. Buenos Aires.

Notas

- * Ponencias presentadas al 3er. Encuentro Nacional de Educadores.
1. En este sentido es interesante observar cómo los estudiantes y egresados de la carrera de Educador Social se posicionan frente a la educación escolar como el modelo negativo de aquello que se considera como una práctica auténticamente educativa.
 2. Esta posición es la opuesta al “educacionismo” (Puiggrós), posición que inspiró la fundación de nuestras sociedades modernas. Dicha posición le atribuye un poder redentor a la educación, capaz de librar a los sujetos no sólo del estado de minoridad sino también de la miseria, de la barbarie y la integración social. La causa de la educación era la causa de la civilización. Es interesante ver que las críticas a la escuela, muchas veces, son deudas de aquella concepción educacionista que le atribuía poderes redentores a la escuela, pero que ahora la condenan por no haber cumplido con su promesa.
 3. Es necesario plantear que este discurso contiene dos tendencias contradictorias: el proyecto de autonomía y la concepción educacionista que afirma la omnipotencia de la educación. Ambas tendencias se apoyan en el descubrimiento de la educación como posibilidad de perfeccionar lo humano. La diferencia estriba en el grado de confianza que existe respecto a la “naturaleza humana”: el proyecto de autonomía la capacidad del sujeto de determinar el contenido de lo humano; para la Ilustración el bárbaro es el ignorante; en cambio, los discursos educacionistas pretenden definir a priori el contenido de lo civilizado: todo lo que no se ajusta a los parámetros establecidos de normalidad es considerado como bárbaro.
 4. Una característica propia de este proyecto es la identificación de la educación con los sistemas educativos estatales.
 5. Diferenciamos el “conjunto de prácticas educativas” que Durkheim (1996) define como sistema educativo de los “sistemas educativos estatales” en la medida en que estos últimos son una cristalización de una forma de organización determinada.
 6. El caso de la educación popular.
 7. A este respecto basta ver cómo son ubicados los “clubes de niños”, que aunque dependientes del INAU, su función esencial es operar como un apoyo a la educación escolar.
 8. Nos referimos a la idea que desarrollaremos más adelante de que la diferencia de posiciones de educador y educando se construyen como antagónicas.
 9. Alguien definido como “fracasado” es alguien a quien se lo considera como incapaz de aprender, lo cual, de algún modo, es lo mismo que negarle la condición de humano.

10. Esta es la definición que Feroso (1994;28) da a propósito de cuál es el ámbito de la educación social: “aquella que intencionalmente se lleva a cabo fuera de la escuela y de la familia.” Pero además nos parece sugerente porque dicha formulación es también el título de uno de los mejores libros de pedagogía escrito en Uruguay. Nos referimos a la segunda parte de la novela pedagógica de Jesualdo Sosa (1940) “Vida de un maestro”: “Fuera de la escuela”. Este libro fue escrito luego de que el autor fuera expulsado del sistema educativo. Jesualdo al acuñar la expresión “fuera de la escuela” pretendió poner en evidencia que algunas prácticas educativas no podían tener lugar en la escuela, estaban “fuera de lugar”; así fuera de lugar y fuera de la escuela terminan resultando sinónimos. El relato de Jesualdo nos parece importante en la medida en que pretende plantear la experiencia de un maestro “expulsado” por las autoridades de su época, lo cual permite relativizar la frase como aludiendo casi exclusivamente la situación de niños y/o jóvenes . Hay una tercera versión de “fuera de la escuela” que es la que plantea Illich. Este último plantea que el relato educativo moderno toma de la inquisición una consigna que la traslada a la educación: “Fuera de la escuela no hay salvación” (Illich;1974).
11. Esta forma de pensar en oposiciones parece ser característica de quienes habitamos los territorios educativos. Vaz Ferreira ya había caracterizado esta forma de pensamiento a principios del siglo pasado, denunciando dos actitudes propias de nuestro campo: la exageración, que lleva a tomar un principio y convertirlo en absoluto; y junto con ésta, casi como una consecuencia de la primera, la actitud que toma lo complementario como opuesto: el paralogismo.
12. Aquí adquiere sentido la consideración de Freud de la educación como una tarea imposible.
13. John Holt, en *El porqué del fracaso escolar* comienza su libro de este modo: “En la escuela, la mayoría de los niños fracasa . (...) ¿Por qué fracasan? Fracasan porque está atemorizados, molestos y confundidos. Atemorizados por encima de todo, de fracasar, de desilusionar o disgustar a los muchos ansiosos adultos que los rodean, cuyas incalculables esperanzas y expectativas están suspendidas sobre sus cabezas como una nube.”(1967: 17-8). Lo que Holt no termina por plantear es que la condición del “fracaso” también es la condición del “éxito”. El problema no se plantea tanto con las expectativas de los otros, sino que depende de la capacidad del sujeto para desafiarlas de otro modo que la simple negación.
14. La mezcla de lo moral y las tácticas de enseñanza puede verse en uno de los procedimientos escolares más denunciados, pero que gozaron de amplia reputación: nos referimos a las planas. Este procedimiento mezcla el castigo con la repetición: el sujeto debe repetir infinitamente la forma correcta para corregir una “falta” de ortografía. Supuestamente el efecto de la repetición lograría aquello que la buena voluntad del docente no consiguió. No obstante, el mismo procedimiento es utilizado para castigar otras faltas, por ejemplo disciplinarias: “no debo hacer...”
15. No debemos olvidar que uno de los textos fundacionales de la pedagógica uruguaya, “La educación del pueblo” se refiere a la educación escolar.
16. Lo interesante es que sujetos a los cuales estaba dirigida esta propuesta o programa (en los comienzos de la “educación popular” se desarrollaron como programas de alfabetización impulsados por los gobiernos) no eran niños sino adultos analfabetos, muchos de los cuales jamás habían pisado una escuela. No obstante, la escuela se transformó en la responsable de la situación de exclusión.
17. “Los pedagogos –plantea Cirigliano– convienen en criticar la educación y la escuela, pero se muestran reacios en aceptar que la escuela, como tal y en tanto institución, lleva hoy dentro de sí algo más que las injusticias de la sociedad; que dialécticamente ha generado la imposibilidad del cumplimiento para los fines para los cuales fue creada; y que resulta pensable que es imposible esperar de la escuela la solución de los problemas de la educación” (Cirigliano; 1974: 62).
18. Una afirmación de Reimer (1981:10-11), uno de los apologistas de la antiescolarización, nos basta para ilustrar esta posición: “Mi visión de la historia no tiene como resultado una valoración imparcial de las escuelas ni de la sociedad a la que pertenecen, sino más bien una acusación contra ambas.”
19. No es casual que los movimientos de educación popular hayan nacido casi de la mano de las propuestas de “desescolarización”. Dos fechas pueden ayudarnos en la comparación: 1968 y 1969. La primera corresponde a la edición del primer artículo de Ivan Illich –máximo exponente de la desescolarización– “The futility of schooling in Latin America”; la segunda corresponde a la primera edición de la “Pedagogía del Oprimido”

- de Paulo Freire. La diferencia de estos movimientos está en los contextos de aparición: la educación popular aparece en el noreste brasileño donde la importante mayoría de la población nunca accedió al sistema educativo; y la desescolarización es sobre todo un movimiento intelectual de impugnación a la escuela pero que surge del ámbito universitario.
20. El texto de J. Mantovani se titula “La educación popular en América”, editado por editorial Nova en Buenos Aires.
 21. En este sentido sería injusto no señalar la lucidez de Illich quien dudaba que la muerte de la escuela constituyera una solución a los problemas por los cuales se la denunciaba, y ya preveía una de las tendencias que se han desarrollado en las sociedades contemporáneas. “El hundimiento de la escuela podría conducir a la búsqueda de nuevos medios de enseñanza cuyo resultado sería, una vez más, la educación (...) En tal caso el remedio sería peor que la enfermedad. Podría conducir, en efecto, a un enorme esfuerzo por realizar lejos de la estructura escolar eso que ha encallado sin lugar a dudas en el interior mismo de la estructura. Es decir, que la educación que sirve para vivir podría volverse más efectiva y que nuevos estilos más universales de envasar conocimientos podrían envasarse a la par que su distribución comercial se aseguraría por otras vías diferentes a la escuela.” Un ejemplo de este fenómeno que se expresa en la actualidad es la proliferación de libros de autoayuda que se han multiplicado en los últimos años. Y concluye: “La muerte de la escuela (...) dará un aspecto de legitimidad a una invasión pedagógica permanente en la vida de cada uno” (Illich; 1974:21-2).
 22. Pongamos un ejemplo de esta situación contradictoria. “Los proyectos educativos sociales, ya sean internados o de medio abierto, no pueden plantearse como educación compensatoria, sustitutiva del sistema educativo formal(...) Hay que agotar todas las instancias para incorporar a todos nuestros niños, niñas y adolescentes al mismo” (Alvarez; 2000:58/4º Encuentro Nacional de Educadores).
 23. En este sentido se plantea la autopercepción del educador social en el siguiente enunciado: “Tenemos la sensación de estar en el epicentro del sismo, el lugar de los excluidos, precisamente el que nosotros elegimos”... (Equipo de trabajo de San Vicente; 2000:152/ 4º Encuentro Nacional de Educadores).
 24. Esta posición no carece de mentores teóricos. Tal el caso de Paciano Feroso (1994:28-9) quien, luego de ubicar como ámbito de la educación social al espacio de la educación “no formal”, y a ésta como la educación que se realiza intencionalmente “fuera de la escuela y la familia”, en un esfuerzo absurdo por fundamentar esta posición plantea: “Se pone de manifiesto hasta qué punto la escuela puede ser un ámbito de acción sociopedagógica, si decimos que el pedagogo o el educador social no es un docente (?) .”
 25. Para ver la forma distorsionada en que se construye la imagen de la educación escolar vamos a plantear un ejemplo que nos parece bastante paradigmático. El Dr. Jean Fatrás comienza su intervención al 3er. Encuentro de Educadores Sociales del siguiente modo: “Voy a tratar de explicarles (...) cómo funcionan las cosas en Francia. No vengo a dar una clase, a decir que es un sistema ideal.” Parecería que para el Dr. Fatrás dar una clase significa transmitir una verdad absoluta, no transmitir una experiencia. Esta posición del educador ubicaría como lugar legítimo del maestro el lugar de la verdad, de lo contrario no podría dar clase. Como vemos muchas veces las críticas al modelo vienen acompañadas por la idealización de una forma de ser docente tan sublime... que casi ningún humano podría estar a su altura.
 26. Para ver una caracterización de la posición del alumno como el lugar de la falta remito a un trabajo anterior del autor. (Romano; 2004) En este trabajo se plantea que la posición del alumno se caracteriza por el lugar de la falta, puesto que la mayoría de los discursos pedagógicos lo ubican en este lugar negativo: el alumno comete faltas de ortografía, faltas disciplinarias e incluso falta a clase.
 27. Con esto no queremos plantear que lo ideal fuera que esto no ocurriera. Simplemente plantear que en el marco desde el cual están pensadas estas políticas a priori no existe otra opción.
 28. Docente y discente remiten a posiciona que son caracterizadas por las actividades específicas de enseñar y aprender: docente es quien enseña, discente quien aprende.
 29. No es casual que desde esta perspectiva proliferen las metáforas “bancarias”, sobre todo después de la crisis del 2002.
 30. “¿Quién es este Otro? Derrida dice –comentando un texto de Foucault sobre Artaud– que es el soberano Comentarista. El único soberano de la palabra: el Me del Yo Me Escucho hablar, este Me inevitable por el

fenómeno de la conciencia, este Me especular, es el delegado de la Suprema Autoridad que me roba la palabra y la instala en un código de significados establecidos por el que todo ya se sabe. (...) Dios –sabelotodo de la modernidad interpretativa– es un soplón (ladrón), el gran soplón, que Artaud denunciará por su sinonimia con la omnisapiencia. Lo que creía decir en mi propio nombre, dice Derrida, me será robado en el mismo momento de su emergencia, y lo dicho no será más que repetición. La usurpación es la estructura original del verbo”(Abraham; 2004, 197).

31. En sentido estricto no sería correcto plantear que los monasterios fueran lugares de formación. Aunque algunos monjes “se desempeñaron alguna que otra vez como profesores, (...) ello no fue más que un aspecto fugaz y siempre secundario de su personalidad” (Le Goff; 1971:12).
32. Haciendo una extrapolación, podemos decir que en Uruguay la escuela urbana se descubre como urbana, después de la aparición de los movimientos de reforma de la educación rural. Hasta ese entonces escuela era sinónimo de escuela urbana y lo que expresaba este carácter era el hecho de que los programas eran idénticos en todo el país.
33. Para mayor ampliación sobre las escuelas urbanas ver Le Goff ; 1972.
34. Pero esta transformación implica otros cambios igualmente significativos. Por un lado, las fuentes de autoridad, en materia de conocimiento, de los nuevos maestros no son los Padres de la iglesia sino los antiguos. Y este cambio se origina porque “para ellos la Eneida y el Timeo son, ante todo, obras científicas, esto es, escritas por sabios y adecuadas para la enseñanza especializada, técnica”. “los antiguos son especialistas cuyo verdadero lugar se encuentra en la enseñanza especializada- artes liberales, disciplinas escolares-, mientras que los Padres o las Sagradas Escrituras deben reservarse para la Teología. El intelectual del SigloXII es un profesional con su material – los autores antiguos- y sus técnicas, la principal de las cuales es la imitación de esos autores antiguos” (Le Goff; 1971:20).
35. “La libertad es, en la Edad Media, un atributo tan inseparable de la calidad de habitante de una ciudad, como en nuestros días lo es de la de habitante de un estado” (Pirenne: 1962; 122-3).
36. También merece la pena plantear, que más hacia nuestros días, los procesos de formación de los sindicatos docentes van de la mano de la toma de distancia de la concepción del magisterio como un apostolado y su asunción como trabajadores.
37. Sería interesante preguntarse qué es lo que ha ocurrido con los maestros, educadores en general, que difícilmente se reconocen como tales.
38. La educación social claramente puede establecer una línea de filiación con esta tendencia a concebir la actividad educativa como una preocupación por el otro, pero lo que nos importa recalcar es que es inherente a la tarea de enseñar el estar atravesada por esta tensión.
39. “Aunque goliardo, Pedro Abelardo, gloria del ambiente parisino, significó y aportó mucho más de lo que este título puede hacer suponer. Primera gran figura del intelectual moderno (...) es el primer profesor.”(Le Goff; 1971:47). Le Goff intenta plantear que la identificación de Abelardo como goliardo, no se debe confundir con su condición de profesor; de ahí el “Aunque” con el que comienza la frase . Prefiere identificar su condición de profesor con la de un “caballero de la dialéctica”, la cual confirmaría su condición ambulante y combatiente, pero lejos de la figura del goliardo el cual lo aproxima a los rebeldes en busca de mecenazgo. De todos modos, ni el mismo Le Goff puede negar que en la “prehistoria” del profesor se encuentra el goliardo. Nos preguntamos en qué medida el mismo desprecio que ha caído sobre la figura del goliardo no se reconoce también en la figura del sofista.
40. Abelardo es un representante del nuevo orden y probablemente la derrota de un maestro simbolice la derrota del orden feudal. Abelardo sintetiza en su persona al nuevo héroe “civilizado” y al maestro, al punto que sería difícil poder separar modernidad, educación y el talento como categorías fundantes de la “nueva” civilización.
41. Meirieu a través del cuento de SHELLEY pone en evidencia la relación estrecha que existe entre el proyecto de fabricación del otro y el horror que produce en el fabricante el enfrentarse a la criatura concebida de este modo, a la cual termina por abandonar. Entonces, “Si la criatura es 'un monstruo' es porque ha sido abandonada por 'su padre' (Meirieu; 1998:60) y no por una supuesta naturaleza innata.

42. Como lo opuesto a “tener educación”.
43. Por eso planteábamos antes que aprendizaje y error deberían comenzar a ser casi inseparables, puesto que implica aceptar como “natural” el hecho de cometer errores. Incluso podríamos plantear que es una consecuencia inevitable de una concepción democrática de la educación, donde se postula el principio de que nadie puede estar en posesión de la verdad y donde la autoridad no necesita demostrarse a prueba de errores para ser legítima.
44. Abelardo planteaba que “ para entender el sentido de la Sagrada Escritura no se necesita maestro alguno, pues era suficiente con leer el texto” (Cappelletti; 1993:9).

EL ADOLESCENTE OMITIDO Y EL EDUCADOR DISCRECIONAL

Aportes críticos para una reflexión educativo social acerca de la relación educativa en Hogares

Educ. Soc. Hernan Lahore, Educ. Soc. Gonzalo López y Educ. Soc. Rudyard Pereyra

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos profundizar la reflexión en torno de algunos aspectos de la acción educativo social con adolescentes internados en Hogares.

En general estos establecimientos donde residen niños, niñas y adolescentes privados de un medio familiar, han sido utilizados como instrumentos de control y disciplinamiento de la “minoridad abandonada y pobre”. Sobre este tipo de instituciones han primado las visiones asistencialistas, filantrópicas y punitivas, produciéndose una suerte de penalización de la situación de abandono.

Entendemos que estas nociones típicas del siglo XIX no pueden justificarse en la actualidad, cuando existe un desarrollo teórico y práctico que nos exige pensar a dichas instituciones desde otras lógicas sustentadas en enfoques de derechos humanos.

Consideramos que es pertinente incluir una lectura educativo social del Internado, ya que ésta puede aportar elementos relevantes para su reorganización, tendiente al fortalecimiento de las acciones de promoción cultural, y restando espacio a los aspectos asistenciales o de mero control social.

Quienes realizamos este trabajo participamos anteriormente de un estudio exploratorio¹ realizado por el grupo ACCESO² acerca de los contenidos transmitidos en Hogares. Para dicho estudio se seleccionaron dos Hogares de Montevideo, en los cuales se realizaron una serie de entrevistas a educadores y adolescentes recogiendo las percepciones de estos actores sobre dicha temática.

A partir de las mismas, visualizamos en tales Hogares concepciones sobre los adolescentes y sobre el rol del educador que nos merecen ciertos reparos.

Entendemos que el adolescente es concebido como sujeto a moralizar, no siendo considerado sujeto activo y responsable, lo cual representa una importante omisión. A su vez ésta se ve reforzada desde las expresiones de los educadores que no reconocen la etapa adolescente en sí misma, apareciendo una construcción simbólica de los sujetos que oscila entre el adolescente-niño como imagen de la inocencia y el adolescente-adulto reflejo de problemas. En tal sentido se configura lo que hemos denominado como el “adolescente omitido”.

Por otra parte estas concepciones parten de un educador que construye su rol como interventor de la subjetividad del adolescente, basando su accionar en el aconsejar, acompañar y dar afecto, y no como mediador entre el sujeto y la cultura. Desde allí no surgen límites claros, ni objetivos que se materialicen en una definición de finalidades, metodologías y contenidos. Ello genera prácticas discrecionales que determinan la indefensión de los adolescentes, sujetos-objetos de una intervención que no explicita su accionar ni reconoce la diversidad de individuos con recorridos sociales propios. Es lo que caracterizamos como el “educador discrecional”.

Las formas de organización social, las políticas públicas y los marcos institucionales conforman el contexto en el que se desenvuelven las prácticas educativas. Más allá del contexto estructural que atraviesan estas prácticas, creemos que las concepciones que poseen los educadores acerca del sujeto de la educación como de su propio rol son determinantes en la construcción de la relación educativa y en los modelos de actuación que operan.

Desde nuestro punto de vista, las visiones de “adolescente omitido” y “educador discrecional” construidas a partir de las verbalizaciones de los educadores, no posibilitan la conformación de una relación educativa, y por ende, obstaculizan la función educativa del Hogar.

Es finalidad de este artículo analizar críticamente tales cuestiones. Asimismo, nos proponemos abordar cómo, desde un enfoque educativo social, pensamos y construimos concepciones del sujeto de la educación y del educador que habiliten la relación educativa con adolescentes residentes en Hogares.

2. EL HOGAR COMO ESPACIO EDUCATIVO SOCIAL

El Hogar, en tanto centro de residencia, se constituye como un dispositivo institucional de la política social del Estado que pretende dar respuesta a niños, niñas y adolescentes que por diversas circunstancias carecen temporal o definitivamente de un entorno familiar donde vivir.

Entendemos que la medida de internación debe ser excepcional, justificándose únicamente en aquellos casos donde ya se hayan agotado otras estrategias de asistencia familiar que posibiliten la permanencia de niños, niñas y adolescentes en su marco primario de socialización y desarrollo. No obstante, existen situaciones en las cuales habiéndose recurrido sin éxito a otras alternativas de actuación, la vulneración de derechos que viven niños, niñas o adolescentes hace necesaria la internación de los mismos. De cualquier manera, ésta deberíamos concebirla como una situación circunstancial en la vida de esos niños, niñas y/o adolescentes, procurando de ser posible el retorno del sujeto a su familia de origen, o de lo contrario, asignándole una familia sustituta que le dé acogida.

Quando cobra sentido la internación, el Hogar debería tener como finalidad principal “[...] *la creación intencional y planificada de un marco consistente que asegure las condiciones óptimas para el desarrollo y la socialización de los menores de edad que carecen de un entorno que satisfaga sus necesidades biológicas, afectivas y sociales, disponiendo de todos los recursos para que en cada etapa de su crecimiento se facilite: el desarrollo de su identidad personal, el desarrollo de su mundo relacional, la integración en la cultura y la sociedad.*”³

La realidad de las políticas de infancia y adolescencia de nuestro país marcan que no siempre se agotan acciones que impidan la separación del sujeto de su medio natural, ni se encuentran estrategias claras que posibiliten a mediano plazo la desinstitucionalización de los adolescentes internados.

Además, consideramos que los Hogares muchas veces sustentan sus prácticas sobre la base de un accionar meramente asistencial, desconociendo o minimizando la función educativa que les compete. No obstante, a partir del estudio exploratorio antes mencionado, podemos establecer que existen ciertas nociones acerca del trabajo educativo desde los Hogares, las cuales pueden ser clasificadas en tres categorías:

- *La educación como inserción o permanencia en la educación formal o curso de capacitación.* Esta es la idea más recurrente, entendiéndose que en el Hogar debe trabajarse prioritariamente para que los adolescentes se inserten o permanezcan en la educación formal o en cursos de capacitación.
- *La educación como “tener educación” o “ser educados”.* Remite a la idea de aprender las normas básicas de convivencia y cortesía en el relacionamiento con pares y adultos.
- *La educación como oportunidad de aprender en el cotidiano del Hogar.*

Consigna la necesidad de promover la adquisición de hábitos de higiene, rutinas de estudio, organización de horarios, etcétera; lo que se realiza a partir de resignificar situaciones cotidianas transformándolas en un espacio educativo.

Sin embargo, esta última noción de educación registra matices que pueden expresarse en dos maneras de concebir el trabajo educativo de las situaciones cotidianas. La primera fundamenta la potencialidad educativa de lo cotidiano como posibilidad de habilitar determinado tipo de experiencias que “*le sirvan*” al adolescente “*para el futuro*”. La segunda, si bien ve lo cotidiano como una situación potencialmente educativa, sustenta el aprendizaje en aspectos asociados a la gestión del hogar para que los adolescentes “*ayuden con las tareas*”, sin asignarle una función de provocar aprendizajes significativos.

Si bien todas las nociones pueden ser entendidas como pertinentes en el marco de concepciones educativas más amplias, consideramos que las mismas, entendidas de forma aislada y en términos finalistas no contemplan que la trasmisión de contenidos culturalmente valiosos para la inclusión social de los sujetos, implica una objetivación de diversos contenidos que garanticen el acceso a la pluralidad de la cultura y a la circulación social amplia.

En síntesis, desde nuestro punto de vista la actualidad de los Hogares se caracteriza por priorizar los aspectos asistenciales en detrimento de los aspectos educativos, al tiempo que la internación no resulta ser una medida extrema.

Pensamos que los Hogares deberían asumir la responsabilidad de garantizar y promover la socialización del sujeto, así como también el ejercicio de sus derechos, contemplando tres aspectos de actuación:

- *Dimensión asistencial* - que garantice derechos de vivienda, alimentación, educación, protección integral; tarea indelegable que tiene que ver con ofrecer un espacio adecuado donde vivir a niños, niñas y adolescentes privados de un medio familiar.

- *Dimensión educativa* - que promueva la adquisición de contenidos culturales indispensables para una integración autónoma y crítica en lo social.
- *Dimensión familiar* - que busque y apoye de forma sostenible la reconstitución de los vínculos familiares de niños, niñas y adolescentes tendiendo a la desinternación en todos los casos donde la revinculación familiar no implique exponerlos a situaciones de vulneración de sus derechos.

En el mismo sentido, creemos pertinente el planteo realizado por S. Moyano⁴ quien sugiere, de manera más precisa y sintética, que el trabajo de las instituciones residenciales debe contemplar la acción educativa y la atención social. Para ello distingue dos tipos de áreas de trabajo: áreas educativas y áreas de soporte.

Las áreas educativas tienen que ver con el trabajo educativo propiamente dicho, representado por aquello que han de adquirir niños, niñas y adolescentes a través de acciones educativas planificadas por los educadores. Por su parte, las áreas de soporte, implican aspectos escolares, familiares, psicológicos y sanitarios, que garantizan una atención integral a niños, niñas y adolescentes.

Consideramos necesario que los Hogares profundicen y expliciten sus propuestas de trabajo en las áreas educativas. Para que ello se produzca, deben sentarse las bases de una relación educativa que habilite la redistribución social de las herencias culturales, sin dejar de reconocer la implicancia del educador en las áreas de soporte.

3. SUJETO Y AGENTE DE LA EDUCACIÓN EN EL HOGAR

Entendemos a la relación educativa como una relación ternaria compuesta por tres elementos: el educador, el educando y los contenidos educativos. La relación educativa otorga a ambos sujetos –educador y educando– lugares específicos y distintos dentro de esa relación.

El educador, ocupa un lugar que lo remite a la responsabilidad social de transmitir el patrimonio cultural que a cada sujeto le corresponde por derecho, seleccionando recursos culturales y sociales que ofrece para que el educando realice sus propios recorridos de integración.

El educando por su parte, debe estar dispuesto a realizar un trabajo de adquisición de los contenidos culturales, y por tanto es él quien decide ocupar el lugar que le es ofertado para su humanización.

La lógica de lugares implica reconocer que para que acontezca el trabajo educativo ambos sujetos humanos, educador y educando, deben asumir las responsabilidades y expectativas sociales que suponen sus respectivos lugares en esta instancia social. El acto educativo define dos lugares, de los que devienen el sujeto y el agente de la educación. No se trata de una relación totalizadora que se inscriba en todos los ámbitos de la vida de ambas personas, se establece en un terreno específico, el educativo. Es el tercer elemento, los contenidos de la transmisión, quien media esa relación y establece los límites objetivos de la actuación educativa.

Desde el lugar del educador su actuación es intencionada, concretándose en un proyecto de trabajo que debe fundamentarse en su marco referencial, estableciendo contenidos que se preten-

dan transmitir. La intencionalidad debe reconocer las potencialidades del sujeto de la educación con el que se establece una relación educativa, para que más allá de las dificultades y los obstáculos personales y sociales, le permitan a éste la posibilidad de construir y realizar una trayectoria personal, crítica y socialmente comprometida, con autonomía y responsabilidad.

Por otro lado, esta actuación requiere dirección, no se trata de acciones imprevistas ni improvisadas; hay un hacer planificado que permite al educador una instancia de reflexión y sistematización sobre lo actuado.

El lugar del educando implica un compromiso y una responsabilidad con su propia educación. La manifestación por parte del educando para comprometerse en esta relación es uno de los principales desafíos que se le presentan al educador.

El educando es quien realizará el proceso de adquisición-reconstrucción de los contenidos, definiendo en última instancia el sentido del acto educativo, a partir de su experiencia previa y de su preferencia.

El adolescente omitido o el sujeto de la educación

Creemos que la Educación Social siempre debe orientar sus acciones hacia la promoción cultural de los adolescentes contra la asignación de un futuro ya previsto⁵. Desde esta perspectiva el sujeto se construye como enigma⁶, concepto que refiere a los efectos finales de la educación como espacio hacia el futuro que busca la filiación de los individuos.

Esta noción enigmática de los sujetos de la educación se relaciona con la natalidad, ya que la irrupción en el mundo de un niño implica la llegada de otro que se viene a integrar a nosotros. En el ámbito del Hogar se deberá disponer lo necesario para que ese sujeto pueda incursionar en el libre desarrollo de sus capacidades, en la elección de trayectorias propias. Ello implica reconocerlo en su calidad de sujeto social responsable, portador de derechos inherentes a su dignidad humana, confiando en su capacidad de acción y desarrollo de niveles de autonomía, esperándose de él lo infinitamente improbable⁷.

La realización de trayectorias personales de los adolescentes que permanecen internados en los Hogares representa un desafío constante, ya que los condicionamientos sociales y económicos dificultan la irrupción del componente enigmático de cada ser humano. La acción educativa debe tender los puentes hacia espacios integrados de lo social amplio, aportando una actitud pro-activa que provoque experiencias educativas de promoción cultural. Las propuestas educativas deben centrarse en los adolescentes atendiendo la particularidad de sus potencialidades, sus proyectos personales y respetando su subjetividad.

Al hablar de un adolescente responsable apuntamos a promover competencias y no a moralizar, a fortalecer una visión global y no a dirigir voluntades. En este sentido consideramos importante que el educando adquiriera una percepción global de la realidad y acordamos con E. Morin en que “[...] *el debilitamiento de una percepción global conduce al debilitamiento del sentido de la responsabilidad, pues cada uno tiende a ser responsable solamente de su tarea especializada, y*

también al debilitamiento de la solidaridad, pues cada uno no percibe más que su vínculo orgánico en su ciudad y sus conciudadanos”⁸.

En los Hogares relevados si bien no surge una concepción explicitada sobre el sujeto de la educación, se pueden visualizar algunas características comunes registradas en las entrevistas realizadas a los educadores. En las referencias sobre los adolescentes, son recurrentes expresiones que los conciben desde la carencia y la necesidad de afecto. Las opiniones muestran mezclas de altruismo, bondad y filantropía, reuniendo posturas disciplinarias y acciones asistencialistas. A modo de ejemplo transcribimos algunos fragmentos de las verbalizaciones de los educadores:

[¿Cuáles son las áreas de trabajo?]

“El diálogo con ellas, los problemas de ellas, son chiquilinas muy carenciadas, carenciadas hasta moralmente y todo, entonces vienen con cosas muy fuertes.”

Hogar 2 Adulto 6

[¿Que les saquen la salida?]

“Ya sabe el cuerpo técnico, se los digo en la cara. Ya sabe mi directora, también se lo digo en la cara; no me gusta que les saquen las salidas, yo pienso que no es penitencia. Capaz que estoy errada, ¿no? Pero yo pienso que no es penitencia eso, porque es lo único que tienen; porque ellas siempre se van a portar mal, porque son del INAME, están amparadas por las leyes por los jueces, por nosotros, son nuestras.

Como yo les digo, ‘yo vengo acá porque me pagan un sueldo, pero ustedes también necesitan de mí, como yo necesito de ustedes.’ Yo les hago ver la realidad de nosotras y la de ellas también, porque ellas me dicen que yo vengo a trabajar; pero ‘Yo llevo bienestar a mi casa, entonces yo quiero que ustedes sean distintas, para que ustedes también tengan bienestar’.”

Hogar 2 Adulto 2

“El lugar de la educación (...) es estar mucho con la menor, es volcarle lo que tenemos. Yo les vuelco mucho cariño, (...) Yo soy así; nunca vengo con un problema, porque los tengo, pero yo vengo acá y es mi función, es mi trabajo. Son ellas que me necesitan. ”

Hogar 2 Adulto 7

De esta forma se concibe al adolescente como depositario de valores, discursos y hábitos, que son seleccionados y transmitidos con base en la experiencia del educador, “el cariño” y su don de “buena gente”. El educador lo visualiza a través de un vínculo afectivo de pertenencia, “son nuestras”, “me necesitan”, “me gustan los niños”. Lo educativo deviene en acción dirigida a la moralización, el concepto de “carencia moral” lleva más que a la visualización de un trabajo educativo para la socialización, a una búsqueda de reparo interior de los adolescentes. La moralización y la socialización se confunden en una misma cosa porque lo que importa es la voluntad del ser, componer “valores”, la interioridad de los adolescentes.

Desde esta perspectiva el ideal del Hogar sería una “casa de familia”, un espacio total, donde el educador es confidente e interviene en todos los ámbitos de la vida del adolescente. Éste

adquiere su lugar en la relación educativa por su situación, el desamparo lo expone a una reestructuración moral.

En este sentido parece interesante el aporte de V. Núñez cuando señala que “[...] la acción educativa produce efectos de cambio en el sujeto, pero hablar de efectos implica diferenciar efectos y función. La función de la educación es la trasmisión, no el cambio de la estructura (‘interna’, ‘moral’, ‘inconsciente’) del sujeto. Cuando la educación pierde el eje de la trasmisión y, consecuentemente, de la consideración del sujeto como sujeto social, desdibuja su función y desliza a la acción política o la moralizadora. Es decir desliza a la lógica de los discursos de dominio”.⁹

Somos conscientes que de alguna manera el educador trasmite y reproduce un conjunto de valores personales e institucionales que forman parte del currículum oculto, ello ha de tenerse en cuenta en toda reflexión sobre las prácticas educativas. Pero creemos que justamente el reconocimiento de que hay una trasmisión a nivel de lo “no dicho” y la visualización del educando como sujeto responsable deben motivar al educador a realizar el trabajo de objetivar los contenidos de trasmisión para revelar los objetivos reales del acto educativo.

Los educadores no son claros y manifiestan contradicciones cuando hacen referencia a la educación de valores. Acordamos con que la educación en estos ámbitos puede integrar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, contenidos actitudinales que refieran a valores, pero creemos que justamente por estar estos contenidos compuestos de una carga ideológica importante, deben quedar claramente explicitados en el proyecto educativo y en las prácticas cotidianas efectuadas por los educadores. La definición de estas cuestiones en ámbitos educativos, nos parece importante para partir de un espacio contractual en el que el adolescente se conforme como sujeto de la educación por su lugar en la relación educativa y no por su situación de desamparo o carencia.

Las visiones de los educadores refieren a una concepción del adolescente que toma como modelo al educador. Éste es quien posee los valores inherentes al ser “buena persona” y con base en su experiencia familiar o de vida es capaz de transmitir y estructurar la moral del educando según su ideal de ser humano.

Ello implica que hay un sujeto desvalido, objeto de la filantropía que necesita la guía de un educador que re-educar y re-forma. El educando se construye más que como sujeto de derecho, como objeto de asistencia. Consideramos que esta postura, aunque bien intencionada, limita las posibilidades de hacer del adolescente, restringiendo también su participación activa en ámbitos diversos del Hogar.

Por otra parte, esta visión de los sujetos de la educación genera, como mencionamos anteriormente, un sentido de pertenencia. Creemos que ello implica en realidad, una visión del adolescente destinatario de la asistencia, receptor de discursos maniqueos sobre los caminos a recorrer, sobre el “bien” y el “mal”.

La protección afectiva es una dimensión a considerar en un Hogar ya que está implícita la dimensión humana de trabajar con un “Otro”. La profesionalidad del rol educativo debería tomar en cuenta los aspectos afectivos sin perder las especificidades de una función de promoción de aprendizajes.

“Aquí no se trata de emplear técnicos nomás, no. Si vienes con esa idea no puedes trabajar con niños, niños para formar. Yo les digo siempre a ellos cuando tengo oportunidad de hablarles que lo primero que quiero es que ellos sean buenas personas, y a partir de ahí, siendo buenas personas se puede lograr mucha cosa.”

Hogar 1 Adulto 3

[¿Cuál es el lugar de la educación en el Hogar?]

“Acá se educa para que se formen buenas personas, tratar de darles raíces y creo que sí se logra, que se ha logrado, veo en otras chicas, a veces miramos en la forma en cómo nos maquillamos nosotras y al rato ves que todas están maquilladas parecido.”

Hogar 2 Adulto 2

[¿Qué esperan de las adolescentes cuando egresan?]

“Nos gustaría que fueran buenas personas, primero buenas personas y que tuvieran su trabajo, todo lo que hemos logrado nosotros.”

[¿A qué te refieres con “buenas personas”?]

“Y... porque tengo chicas que me encanta verlas. Acá han regresado chicas con sus bebes, preciosas, trabajando, con su pareja estable. En cambio he visto a otras chicas que da pena saber que están en Cabildo o cosas así, que no captaron lo que uno quiso enseñarles.

Y esas cosas no nos gustan, porque vemos chicas tan lindas que siguen estudiando, trabajando. Las ves lindas, que vienen cada tanto a visitarnos acá al Hogar y dos o tres que se pierden del grupo, que han llegado a rapiñar o a lugares feos.”

Hogar 2 Adulto 2

[¿Qué esperan de las adolescentes cuando egresan?]

“Yo espero que no hagan lo que no tienen que hacer, espero todo lo bueno para ellos. Yo tengo varones que me van a visitar a mi casa, que trabajé con ellos, que nunca he logrado de una chica de acá, pero tengo esperanza de que salgan adelante.

Las que se llevan con la familia o las que se van con una compañera como se fue esta chica con R. [educadora]. Yo sé que es bárbaro, pero hasta tengo miedo de las que se van con los padres y después las ves en la calle y pensás: 'con cuántos mimos te he despertado yo', como pasa con algunas y 'cuántos besos te he dado y mirá.'”

Hogar 2 Adulto 4

El mensaje de los adultos en los Hogares es claro. Se trata de la elección entre el camino correcto o el incorrecto; pareja estable, hijos, estudio y trabajo parecen ser las opciones adecuadas. Lo opuesto, es como lo afirma una educadora “perdersé”, llegando a extremos de transgresión de las leyes penales. Como venimos afirmando se trata de un mensaje moral, dicotómico entre lo “bueno” y lo “malo”, lo “lindo” y lo “feo”. Esta concepción no deja espacio para la complejidad de recorridos sinuosos, que son los que transitan la mayoría de los adolescentes que residen en estas instituciones de internación. Parece difícil que los sujetos puedan implicarse en propuestas educativas que se estructuran desde esta lógica.

El sujeto de la educación ha de ser integrado por el educador en la relación educativa teniendo en cuenta el momento de su desarrollo evolutivo. Muchas veces desde los Hogares se observan visiones en la que ser niño implica un valor que se contrapone al antivalor de niño-adulto. El niño-adulto refiere a la pérdida de la inocencia y la disminución de las posibilidades de un abordaje educativo efectivo. Esta visión dicotómica lleva en varias ocasiones a omitir la adolescencia como etapa del desarrollo con características propias.

[¿Cuál es el promedio de tiempo que los adolescentes permanecen en el Hogar?]

“Hasta los 18 años, después se tienen que ir, se las va derivando, una con trabajo, u otra por ejemplo egresó porque se la llevó una funcionaria... Sí, se llevó a una niña, una niña de 18 años. Siempre le decimos niña porque fue la más rescatable de todo.”

Hogar 2 Adulto 3

[En cuanto a las características de la población adolescente del Hogar]

“Y, es muy rebelde, son muy rebeldes. Es otro nivel de niñas, vamos a decirles niñas porque tienen 14 años, pero ya piensan como mujeres de 30.”

Hogar 2 Adulto 3

[Tú has comentado que estuviste cuando empezó a funcionar el Hogar, ¿piensas que han cambiado las necesidades educativas de los adolescentes que ingresan?]

“Sí han cambiado; antes los chicos te respetaban más. Ahora está todo cambiado en general. Yo también tengo dos neños y es difícil educarlos. Ha cambiado toda la generación; ya los jóvenes te tratan de otra manera, tienen otra manera de tratar. Nosotros como que estamos a la antigua, enseñanza de la antigua. Ahora, como que es más difícil de educar a los jóvenes de ahora; cuando llegan a los 15 o 16 años es más difícil.”

Hogar 1 Adulto 2

La adolescencia como etapa evolutiva no puede concebirse en forma unidimensional. El desarrollo de los procesos de crecimiento que se generan en el sujeto está directamente influido por el interjuego recíproco adulto-adolescente.¹⁰ No debería hablarse estrictamente de la adolescencia desde una perspectiva homogeneizante; como toda categoría histórica y culturalmente construida no puede comprender las características de todos los individuos que se encuentran en dicha etapa de desarrollo. Deberíamos hablar de *los adolescentes* para tener en cuenta sus trayectos particulares, sus diversidades culturales, los entornos familiares o las extracciones de clase que hacen que la etapa de la adolescencia sea vivenciada de distintas maneras.

Por otra parte, desde algunos paradigmas se ha definido a la adolescencia como una etapa de transición caracterizada por ausencias: madurez, certidumbre, identidad, experiencia. De algún modo cuando se generalizan los abordajes de la adolescencia se hace desde la carencia, la problemática y la inexperiencia social. Se debilitan algunos espacios de reconocimiento de los adolescentes como sujetos responsables, ignorándose atributos y potencialidades de esta etapa evolutiva.

Podría concebirse a la adolescencia como momento en que la sociedad trasmite al individuo un sistema de prácticas, creencias, valores y saberes. Pero también es el momento en el que el sujeto prueba, asume y descarta esas prácticas, creencias y saberes, en definitiva los usos de la cultura que

habita. Este es el marco de análisis adoptado por UNICEF¹¹ desde una perspectiva del ciclo de vida que otorga valor propio a la adolescencia. Así se la diferencia de otras etapas del desarrollo evolutivo; se reconoce sus peculiaridades con la intención de favorecer el desarrollo integral del individuo desde las dimensiones psico-socio-afectivas, de salud, educación, supervivencia y participación. Hacemos acuerdo en que una “...visión consistente con los Derechos Humanos y desde el enfoque de ciclo de vida considera a los adolescentes como seres humanos iguales que por estar en un momento particular de desarrollo y de su historia, tienen necesidades y subjetividades específicas determinadas por su edad. No se asume la adolescencia como la preparación para la vida, sino como la vida misma.”¹²

La tarea esencial del adolescente es crecer¹³. El crecimiento implica cambios, es decir, cosas que se adquieren y cosas que se pierden. Nuestra existencia podemos visualizarla como un constante crecimiento; sin embargo es en la adolescencia cuando pérdidas y adquisiciones adquieren una importancia relevante que diferencia a esta etapa de las demás.

La adolescencia implica un conjunto de cambios psicológicos y físicos. Desde el punto de vista psicológico, uno de los principales cambios que se observan tiene que ver con la pérdida de la identidad infantil, y con el comienzo de una nuevo proceso de estructuración de la identidad. En este sentido, nos resulta pertinente lo planteado por P. Blos respecto de que la adolescencia, más que una etapa de crisis de la identidad implica un segundo proceso de individuación del sujeto.¹⁴

Con relación a las modificaciones físicas, el adolescente se encuentra ante la necesidad de una nueva estructuración del esquema corporal. Estos cambios influyen en cómo vivencia el adolescente su propio cuerpo, un cuerpo al que debe adaptarse de otro modo.

La maduración sexual del cuerpo propone al adolescente desafíos y alternativas diversas, pero el cambio físico no progresa en forma paralela al desarrollo psicológico. Como afirma P. Blos “los procesos internos no son necesariamente advertibles en el exterior”;¹⁵ ello implica tener en cuenta las particularidades de los sujetos.

En otro sentido, se procesa en la adolescencia una desvinculación emocional respecto de lo antiguo y un acercamiento a lo nuevo. El mundo adulto y la sociedad influyen en este proceso a través de su relacionamiento con los adolescentes, quienes se encuentran en una tarea de creación y resolución de conflictos y duelos vivenciados como desilusionantes¹⁶. Ello implica, entre otras cosas, un cuestionamiento de ideas tradicionales instituidas, la caída de la idealización del adulto, enfrentamientos, angustias, duelos y confirmaciones, aceptación del otro como diferente y una reestructuración psíquica. Una tarea de síntesis que se da en el marco de un cambio físico notorio en una sociedad hedonista y adolescentizada que no brinda imágenes claras del ser “adulto” pero que les pide que construyan su identidad en la “era del vacío”.¹⁷

En el trabajo de M. Freire de Garbarino y H. Garbarino el término *confrontación*¹⁸ implica un lugar desde donde el adolescente “se yergue y exige el derecho de tener un punto de vista personal”. El adulto y lo que éste representa es el blanco de los desafíos. Este proceso adquiere diferentes manifestaciones según el contexto en el que el adolescente se encuentra inmerso. En el marco de los Hogares de residencia, el mundo adulto será blanco de desafíos constantes que sólo se resuelven con el transcurso del tiempo. Allí la tarea sigue siendo la de “confrontar” sin “provocar”¹⁹, sin

perder los criterios y las posturas adultas, generando un ambiente facilitador para la adquisición gradual de la madurez y autonomía del adolescente.

A través de las entrevistas realizadas en los Hogares puede observarse que las escasas menciones a la adolescencia generalmente son utilizadas para referirse a la rebeldía, y se la representa simbólicamente unida a una imagen adulta. La edad real se opone a la edad simbólica atribuida a partir de las representaciones del educador acerca de qué es un niño. Implícitamente se adjudica un valor positivo a la infancia, se trata de lo bueno, una idea moralmente compatible con imágenes estereotipadas de la niñez.

Esas adolescentes “*más rescatables*” en el lenguaje del educador, representan la imagen simbólica de la niña, le son atribuibles adjetivos y actuaciones positivas. Se trata de una construcción que registra su opuesto: la imagen de la rebeldía representada en que “*tienen 14 años pero piensan como mujeres de 30*”.

Nos encontramos en varias ocasiones con referencias que adscriben etapas evolutivas a los sujetos en función de la situación en que se encuentran, de sus características personales y no con relación a sus edades reales o procesos de maduración. Así, además de las referencias “*al menor*” como categoría naturalizada que refiere a los sujetos “*problemas*”, encontramos otras diferenciaciones en la percepción de la población objetivo de los Hogares. Los adolescentes se convierten en niños cuando tienen características personales que son identificadas con un buen comportamiento o poseen una situación de desamparo reciente, por el contrario se convierten en adultos cuando se los define como sujetos problemáticos por sus características personales o por su historia de vida (situación de calle, sujeto institucionalizado, ausencia de vínculos familiares).

Existen varias opiniones en las que el desamparo se señala como característica constitutiva del adolescente y como única causa de los “*problemas*” que éstos poseen. Sin embargo no encontramos referencias más o menos claras sobre una selección cultural para la transmisión de contenidos que permitan desarrollar competencias en el adolescente de cara a la transformación de algunas de esas situaciones “*problema*”.

Como hemos venido desarrollando, en la mayoría de las opiniones de los educadores, la adolescencia en tanto etapa evolutiva no es tenida en cuenta como variable en la organización de los tiempos y espacios del Hogar, ni en las prácticas desarrolladas cotidianamente. Obviar esto implica desconocer la particularidad del ser adolescente, lo que representa para nosotros una primera omisión del sujeto.

A su vez, no reconocer al adolescente como sujeto social de derechos, enigmático y responsable, trae aparejadas prácticas moralizantes y totalizadoras que borran al sujeto y lo transforman en objeto de la intervención. De esta manera se conforma una segunda omisión del adolescente en tanto sujeto de la educación.

Desconocer el momento evolutivo del adolescente, y obviarlo como sujeto de la educación, son exclusiones asociadas entre sí. Hemos pensado en la categoría de “*adolescente omitido*” como forma de caracterizar estas concepciones que los educadores tienen sobre los adolescentes internados.

Los adolescentes que residen en los Hogares se encuentran expuestos en general a procesos de exclusión social que condicionan la forma en que estos experimentan dicha etapa evolutiva. En

general la adolescencia pasa a ser una etapa fugaz en el marco de espacios de interacción social reducidos a círculos en los que se vinculan con otros adolescentes en las mismas condiciones, lo que empobrece “*su acceso a modelos identificatorios socialmente valorados, limitándolos a aquellos que habitan espacios sociales estigmatizados.*”²⁰

Creemos que pensar una propuesta de Hogar dirigida hacia los adolescentes implica organizar recursos y seleccionar contenidos específicos orientados a favorecer su desarrollo evolutivo en esta etapa de la vida y su circulación social amplia. Ha de generarse un ambiente que les posibilite transitar por la conflictiva tarea de “*crecer*” y en este espacio el mundo adulto debe estar preparado para sostener los cambios que el adolescente va procesando y proyectando hacia el exterior.

Las transformaciones internas que procesan los adolescentes se proyectan hacia el exterior, por ejemplo en el rechazo hacia la rutina del Hogar. Esto queda claro en las entrevistas realizadas a los adolescentes donde se evidencia que no encuentran espacios de participación activa.

Promover la participación de los adolescentes efectiviza su derecho a la actoría social. La participación protagónica le ofrece al sujeto la posibilidad de ser y de ser reconocido como persona y como sujeto social de derechos y responsabilidades.

El adolescente es una persona. Como dice E. Sobrado, “*no olvidemos que el término 'persona' viene del latín 'personare' que quiere decir 'hacer sonar su voz.'*”²¹. Reconocerlo como actor social significa habilitar lugares para que pueda hacer sonar su voz.

Los adultos estamos acostumbrados a dirigir, organizar y decidir. Reconocer desde el mundo adulto a los adolescentes como actores sociales capaces de ejercer una participación protagónica en los asuntos que les corresponde, es un acto instituyente, y a la vez impostergable. La participación adolescente debe ser entendida desde un proceso de autonomía progresiva, lo que nos conduce a pensarla como un ejercicio participativo *desde-con*: desde las ideas, sugerencias, deseos, críticas, de los adolescentes; y con el apoyo de la experiencia, los límites, la referencia, del adulto.

Entendemos que el Hogar debe ser un espacio generador de experiencias en y para la participación de los adolescentes, brindándoles la posibilidad de exteriorizar sus necesidades de transformación y articulando sus capacidades de participar con las oportunidades reales para hacerlo.

La concepción del sujeto de la educación construida por los adultos determina el tipo de oferta educativa que se realiza desde la institución. Concebir al adolescente como un sujeto enigmático y responsable implica hacerlo partícipe de una relación educativa que lo convoca a realizar un trabajo de adquisición y re-creación personal. Es innegable que de los procesos educativos surgen efectos subjetivos, pero estructurar el interior de los educandos no es la centralidad de la tarea educativa.

El educador discrecional o el agente de la educación

El educador es portador de un encargo social, que lo posiciona como mediador entre el educando y la sociedad. Hay una función de trasmisión de contenidos que tiene la intencionalidad de posibilitar el acceso del sujeto de la educación a los distintos espacios de la cultura y la sociedad. Esto nos remite a una discusión pedagógica de relevancia acerca del rol del educador como agente

de transmisión del patrimonio cultural, lo que implica querer el máximo desarrollo de su semejante, es decir, de otro ser con quien comparte idéntica dignidad humana.

Es así, que los derechos humanos cobran importancia como orientadores de la acción educativa. Lo que nos lleva a afirmar que no trabajamos como educadores porque queramos a los adolescentes, sino porque nuestra tarea educativa implica acciones hacia la humanización de un par. Y nuestra contribución a esa humanización no está en el afecto particular que le tengamos, o en el rechazo que nos produzca, sino en la transferencia de determinado patrimonio de la cultura a la que tiene derecho, y que esperamos que lo haga más fuerte para enfrentar los obstáculos que la sociedad le ha puesto en su camino.

Como afirma P. Meirieu, educar es “*promover lo humano y construir la humanidad.*”²² La finalidad de la educación es el pasaje de la cultura acumulada de la humanidad al sujeto de la educación, y así, el individuo biológico se convierte en individuo social. De esta forma la función del educador es siempre la de “pasador.”²³

Entender de esta manera el rol del educador implica distanciarse de prácticas moralizantes que buscan modificar la subjetividad del sujeto. El educador construye un espacio inacabado que permite atender la particularidad del educando y le brinda la posibilidad de hacer con los contenidos descubrimientos personales y un trayecto propio. Ello implica que el educador reconoce que no sabe todo del sujeto, y que no lo puede abarcar, su tarea es sostener un espacio en el tiempo que ofrezca contenidos educativos sin asignar trayectos predefinidos. La responsabilidad de transferencia cultural que tiene el educador posee un límite, un freno a la arbitrariedad mesiánica de quienes munidos de la verdad absoluta intenten sobrepasar con su intervención los límites de respeto del sujeto.

A partir de las distintas entrevistas realizadas a los educadores de ambos Hogares hay una caracterización del rol del educador asociado a lo que hemos denominado “las tres A”: acompañar, aconsejar y afecto. Estos tres aspectos describen cómo desde los Hogares se entienden las funciones que los educadores asumen en el trabajo con los adolescentes. A continuación, analizamos cada uno de los componentes de esta tríada.

Acompañar

Esta característica se basa en la idea de que el rol del educador implica casi exclusivamente el “estar ahí” en la cotidianidad del Hogar, acompañando la rutina diaria desarrollada por el adolescente, tanto las actividades inherentes al funcionamiento y organización del Hogar, como aquellas relacionadas con el tiempo libre. Refiere a un accionar centrado en la vivencia cotidiana de la institución, desarrollando las acciones habituales referidas a la gestión de la rutina del internado.

“Sí, date cuenta que por ejemplo ahora estaban cocinando y yo estaba con ellas, están limpiando, vos estas ahí o de repente las ayudás, están mirando televisión y también estás ahí, están jugando, están bailando y también.”

Hogar 2 Adulto 4

“...para sentarse a la mesa, no tienen hábitos de eso, los hábitos hay que reforzarlos todos, de higiene, me refiero al baño diario, que a la limpieza de la boca, al arreglo de su ropa, es un continuo estar (...) acá se les lava

la ropa, pero también le hacemos lavar a ellos, nosotros con ellos, para que ellos aprendan porque no tenemos que hacerles todo, tenemos que enseñarles todo, y prepararlos más rápidamente que los demás, hay apuro para que aprendan todo lo más rápido que puedan porque sabemos cuando nos llegan, no cuando se nos van, entonces ese es un apuro que tenemos, en que aprendan todo, que se sepan valer por sí mismas.”

Hogar 1 Adulto 3

Si bien ambas citas reflejan este “estar ahí”, las mismas dan cuenta de diversas maneras de hacerlo. Por un lado, esta presencia en lo cotidiano nos muestra una forma de acompañar basada en el propio acto de estar. Por otro, entendemos que ese acompañar la rutina a su vez visualiza la posibilidad de transformar las situaciones cotidianas en instancias educativas.

El “estar ahí” por momentos constituye el hecho de “estar por estar”, en cambio en otros momentos parece trascender el acto en sí, recurriendo a lo cotidiano como oportunidad educativa. Ambas maneras no son excluyentes, y asimismo no determinan el tipo de relación que los educadores establecen con los adolescentes, aunque creemos que inciden tanto en la visualización como en la concepción que tienen los adolescentes acerca del rol de los educadores.

Podríamos decir que este primer componente toma, considerando los dos Hogares, formas distintas de acompañamiento pero que no reflejan modelos instituidos por el Internado sino formas de actuación independiente asumidas por los educadores.

Lo cuestionable de estas modalidades de acompañamiento es que no reflejan un hacer planificado del educador, ni hay una propuesta de selección explícita de contenidos a transmitir a los adolescentes. Implica una acción rutinaria de estar presente en lo que acontece en el Hogar, no generando acontecimientos educativos que dispongan el entorno para la generación de aprendizajes en un marco seguro de ensayo y error que reenvíe a los adolescentes a nuevas búsquedas e interrogantes.

Aconsejar

Este componente que hace al rol del educador, lo posiciona como “dador de consejos” que “dictamina juicios”, ya que como adulto puede distinguir el bien del mal y lo verdadero de lo falso. Ese rol se plantea muchas veces como la función primordial del educador. El adulto dictamina acerca de las situaciones o planteos que los adolescentes le presentan para que *“todo funcione bien en el Hogar”*.

El dictamen se fundamenta más que en un saber puesto en juego que atiende a los sujetos, el contexto y las situaciones, en la experiencia personal del adulto. Así el educador transmite tomando como referencia su experiencia de vida, su patrón de valores que le indican lo que está bien o mal hacer.

Las estrategias de trabajo con los adolescentes no son compartidas y objetivadas por el equipo de educadores, dependen de cada uno, y se dirigen al “interior” del sujeto para que este “aprehenda” una moral, que adquiere valor y justificación en la medida en que proviene del adulto de turno.

Se acompaña la vida de los adolescentes aconsejándolos, así se los contiene, se los escucha y se les demuestra afecto, así como también se les transmite una forma de resolver conflictos que

refiere al modo de vida del educador presente. En este contexto aparece poco espacio para el trabajo con los adolescentes en los procesos personales de conformación de valores, y en la reconstrucción de las experiencias en el Hogar que contribuyan a la adquisición de habilidades deliberativas.

En ocasiones parecería ser que los “consejos” responden más que a necesidades educativas de los sujetos, a la resolución de problemas de conducta que obstaculizan la dinámica cotidiana del hogar.

“De repente tenemos que sentarlas y escucharlas, porque de pronto no quieren lavar o no quieren planchar porque les está pasando algo, entonces tenemos que sentarlas y escucharlas también, apoyarlas y darles consejos y poder ayudarlas”.

Hogar 2 Adulto 5

Afecto

Ligada a las otras dos funciones, encontramos como tercer componente de la tríada, el dar afecto. La afectividad aparece mencionada por los educadores como una característica o cualidad sobredimensionada en la actuación del educador.

“Sobre todas las cosas yo personalmente, quiero darles seguridad, apoyo, estabilidad, comprensión, el cariño viene solo, porque cuando te llega un niño, ya sentís que tenés que trabajar con él pero a través del cariño, sin eso no hay nada, sin eso no hay nada”.

Hogar 1 Adulto 3

“Y soy mirá, soy de todo, porque las mimo, las mal enseño, tengo culpa en eso, yo sé que tengo culpa. Me piden que cambie y yo no puedo cambiar, porque de repente yo les hago la comida, hago papas fritas con huevo frito. O no les gusta la comida y les hago otra, y yo sé que ellas se tienen que cocinar, y entonces yo les dije que yo no voy a cambiar (...) hacemos torta, pascualina, fainá de queso, estoy todo el día con ellas, entonces es más tipo familia”.

Hogar 2. Adulto 7

Si el acompañar y el aconsejar son componentes fuertes de la tarea del educador, parecería que no pueden darse sin que haya un sentimiento de afecto, cariño. ¿Es entonces, el cariño o afecto un medio para trabajar con los adolescentes? ¿Será un fin en sí mismo? Cualquiera de las dos preguntas nos hacen pensar en la noción de sujeto como “sujeto carente”, en donde la falta de afecto parecería ser una de las principales carencias a ser atendida por los educadores. Así vemos que el afecto se transforma en parte del rol del educador en la medida en que los sujetos con los que trabaja carecen de él.

Creemos que esta característica de afectividad tiene más relación con las cualidades personales del educador que con un componente de su propio rol; pero si nos preguntamos por qué asume como parte de su tarea el brindar afecto, no podemos dejar de remitirnos a la idea subyacente del educador como padre o madre.

Mediatizar la relación con el adolescente por medio del afecto nos lleva a terrenos complejos, ya que sólo podremos trabajar con los adolescentes que nos generen ese sentimiento, o viceversa sólo aceptarán la tarea educativa aquellos adolescentes que nos quieran. Creemos que esta mirada limita las posibilidades del acto educativo entendido como espacio privilegiado para la transferencia de cultura. El educador debe planificar acciones educativas efectivas, y esa es una muestra de afecto hacia otro ser humano igual a nosotros poseedor del derecho a apropiarse del legado cultural de los humanos.

En el reciente libro del profesor español J. García Molina se expresan algunos elementos que contribuyen a esta discusión: *“La relación del agente y el sujeto no es una relación personal (directa), sino educativa (mediada), tal como la defendió Herbart. La palabra, el contenido, es lo que vincula a uno con el otro, lo que le otorga sentido a su particular relación. El imaginario triángulo que forman los tres elementos no se cierra en su base (la línea que uniría al agente con el sujeto). Ello obliga a ambos a encontrarse en el lugar de la palabra (situación educativa) y evitar el camino recto entre ellos (relaciones afectivas o de otro orden)”*.²⁴

Está claro que el afecto ha de ser parte constitutiva del relacionamiento educativo en el Hogar, puesto que el adolescente necesita de relaciones afectivas positivas para su desarrollo emocional e intelectual. Sin embargo consideramos que la intencionalidad del educador debería estar orientada a la reincorporación o vinculación del sujeto con su medio familiar. El afecto deberá ser incluido en el relacionamiento educativo desde un rol distinto al del padre, madre, hermano, tío o similar. El afecto del educador se evidencia en la asunción de una responsabilidad y en el irrenunciable esfuerzo por construir con el educando herramientas que posibiliten disminuir los efectos de exclusión social, promovándolo en todos los niveles y reconociéndolo como un “otro inédito”.

Este accionar del educador contemplado en “las tres A” –aconsejar, acompañar y afecto– encuentra sustento en las concepciones que los educadores poseen sobre los adolescentes internados. De esta forma, el educador queda posicionado como interventor de la subjetividad del adolescente y no asume su función de pasador de cultura. Al no existir una objetivación de los contenidos para la trasmisión, la acción del educador no encuentra límites claros y determina una práctica discrecional que refuerza la noción de “adolescente omitido”.

Desde esta lógica, la educación deviene “*fabricación*” del otro, y adquiere las características de un “*callejón sin salida*” al que conduce la intención de “*hacer al otro*”. En palabras del propio Meirieu: *“No podría expresarse mejor la violencia que se apodera ineluctablemente de quienes confunden la educación con la omnipotencia, no soportan que el otro se les escape y quieren dominar por completo su 'fabricación'”*.²⁵

Sobre estas ideas, hemos representado las percepciones que los educadores tienen sobre sus funciones en el Hogar, bajo la categoría de “educador discrecional”. El educador interviene en todos los aspectos de la vida del educando buscando su bien, y ese bien implica seguir el ejemplo del educador. Pero en realidad la función del educador debería implicar todo lo contrario, introducir al adolescente en la cultura para que éste construya su “*diferencia*”²⁶ y sus trayectos, sin que ello implique acceder únicamente a lo que éste desea hacer, o sea sin dimitir en su responsabilidad de adulto referente exigiendo un trabajo educativo que lo promueva en un proceso hacia la autonomía.

Los adolescentes no pueden ser considerados como “*sujetos de la institución*”, perspectiva que surge en ocasiones bajo sentimientos de apropiación que obturan la relación entre el “*afuera*” y el

“adentro” del Hogar. Esta idea debilita los vínculos del adolescente con “el afuera”; ello inhabilita la diferenciación individual de los sujetos, quienes en general poseen una jerga propia, muchas veces incomprensible para el “afuera” y pone en evidencia una forma de trabajo que lejos de promover la circulación social de los sujetos parece más bien reforzar (cuando no producir) su exclusión.

La responsabilidad del educador se constituye en la demostración de su competencia para hacer con los adolescentes un trabajo educativo que implique la construcción de contenidos valiosos que posibiliten su integración y participación en la vida política, económica y cultural.

La institución que ampara al adolescente tiene la tarea de asegurar el derecho de asistencia efectivizando los medios para que éste acceda a una educación integral. Ello requiere, para nosotros, la enunciación clara de objetivos y contenidos expuestos a la discusión y el cuestionamiento externo. Esto más que una buena intención es un derecho que poseen los adolescentes internados, saber cuál es la oferta que se le realiza para el acceso a la cultura en sus diversos campos y niveles.

El adolescente no se forma a nuestra imagen y semejanza, se educa sin horma, brindándole la posibilidad de constituirse en sujeto inédito, diferente, sin que ello lo ubique en un lugar diferenciado. En este sentido podemos hacer nuestras las palabras de García Molina cuando nos dice *“llegad a ser como soy yo no sólo no es una buena oferta, sino que ni siquiera podemos definirla como educativa”*.²⁷

4. REFLEXIONES FINALES PARA ABRIR NUEVOS RECORRIDOS

Las conclusiones de este artículo más que un cierre significan una búsqueda de caminos para la reflexión educativo social sobre las prácticas educativas en Hogares de residencia de adolescentes.

Los Hogares, instituciones que albergan adolescentes que por distintas razones no pueden permanecer en su medio familiar, son un dispositivo de la política social que debe integrarse a otras alternativas de atención. Pensamos el Internado como último recurso ya que implica alejar a los adolescentes del medio familiar, y ello sólo es pertinente cuando allí se estén produciendo situaciones que vulneren derechos humanos. Habiendo recurrido sin éxito a otras alternativas, el Hogar debe tornarse para el adolescente en un espacio educativo social, pensado desde el inicio de su actuación para su finalización y consecuente retorno del adolescente a un medio familiar.

Para que el Hogar se asuma como un espacio educativo social debe organizar sus acciones en torno de dos tipos de áreas de trabajo: las áreas de soporte y las áreas educativas. Pensar el Internado desde esta lógica restituye su dimensión educativa la cual históricamente ha sido relegada por las acciones asistencialistas.

La educación, principalmente en los Hogares, ha derivado en prácticas basadas en una pedagogía del amor o en una pedagogía del castigo. Las mismas suponen una definición del ser humano como víctima o como culpable, borrándolo como sujeto de derecho y responsabilidades, haciendo inevitables los dispositivos de control en lugar de los actos educativos.²⁸

Desde las entrevistas realizadas en los Hogares, se encontraron referencias de los educadores respecto del abordaje del trabajo con los adolescentes considerándolos desde las carencias,

centrándose en los aspectos negativos y con la misión de transferirle una moral que pueda transformarlos en “buenas personas”.

Asimismo, planteamos una visión del adolescente como sujeto social de derechos y responsabilidades, intentando fortalecer las posibilidades de que emerja su potencial enigmático, oponiéndose a una visión fatalista acerca de los adolescentes.

Las prácticas educativas deberían orientarse a la introducción de los adolescentes en el patrimonio cultural, de manera que éstos puedan ocupar el espacio ofertado de sujeto de la educación. En los Hogares los adolescentes transitan por momentos particularmente complejos, a pesar de ello es posible que se habiliten espacios para movilizar sus capacidades, deseos e iniciativas, a fin de que puedan transitar caminos hacia una revinculación familiar e inclusión social más autónoma.

Entendemos que pensar la práctica educativa de Hogares de residencia desde las nociones de “adolescente omitido” y “educador discrecional”, inhabilitan el establecimiento de una relación educativa tendiente a la trasmisión cultural. Sobre estas concepciones de educador y educando se configura una relación binaria no mediada por los contenidos de la educación. Cuando los contenidos no constituyen el lugar de encuentro entre educador y educando se cae en la pretensión de “ *juzgar los comportamientos de los adolescentes desde una moral que establece rígidas fronteras entre el bien y el mal. Así se les moraliza o sanciona, no dejándoles más opción que el sometimiento o la rebelión*”.²⁹

La mediación de los contenidos entre educador y sujeto de la educación aparece como una de las tareas pendientes en los Hogares, ya que la actuación de los educadores está fuertemente anclada a las relaciones personales con los adolescentes.

Entendemos que es posible plantear una concepción que reconozca dos finalidades generales de la educación en los Hogares: *dejar ser y ofertar hacer*.

La primera de ellas involucra una idea del educando como sujeto social de derecho, como sujeto enigmático, como *algo otro*³⁰. En ese sentido J. Larrosa sostiene que “...*la infancia como algo otro no es el objeto (o el objetivo) del saber sino lo que escapa a cualquier objetualización y lo que desvía de todo objetivo; no es el punto de anclaje del poder, sino lo que marca su línea de derrumbe, su límite exterior, su absoluta impotencia; no es lo que está presente en nuestras instituciones, sino lo que permanece ausente e inabarcable, brillando siempre fuera de sus límites*”³¹.

Ello nos remite a la relación de la educación con la natalidad³², significando la llegada de un nuevo ser que viene a integrarse a un mundo que le es desconocido, a un *nosotros* que debe recibirlo disponiendo los espacios necesarios para el pleno desarrollo de sus potencialidades. No nos referimos a una actitud educativa asociada al *laissez-faire*, a la indiferencia educativa, sino a reconocer al adolescente como sujeto social activo en la construcción de su trayectoria vital, oponiéndonos a concepciones que lo cosifican transformándolo en un instrumento moldeable.

Estas ideas se sustentan en el respeto de la identidad del adolescente y de su capacidad de proponernos escenarios impensados por los adultos, oponiéndose a una concepción del mismo como objeto moldeable a los deseos e intereses adultos ya que se mata toda novedad, en la medida en que el adolescente se torna un instrumento para la reproducción del *statu quo* o una herramienta de nuestras revoluciones.

Concebir al adolescente como objeto puede expresarse de formas múltiples, no necesariamente explícitas u obvias. Una de las principales estrategias para el desarrollo de la potencialidad de la adolescencia es promover su participación protagónica, lo que significa que se habiliten los espacios de ejercicio de la palabra para la toma de partido del adolescente en los asuntos que le afectan.

La segunda finalidad de la educación en estos ámbitos, *ofertar hacer*, implica ofrecer a los sujetos de la educación el patrimonio cultural de la sociedad a que tienen derecho. Esa oferta no refiere exclusivamente a una apropiación intelectual, pasiva, como receptor de conocimientos, sino una transferencia que motive aprendizajes que permitan al adolescente proyectar acción sobre sí mismo y su entorno.

Construir al Hogar como un espacio educativo sustentado en el *dejar ser* y en el *ofertar hacer*, deviene para nosotros, en un educador que asuma su rol sobre la base de las “tres S”, en oposición al accionar sustentado en las “tres A”. En tal sentido proponemos sustituir:

- *Acompañar por Suscitar* - implica suscitar hechos educativos intencionados que posibiliten la concreción de experiencias educativas para los adolescentes.
- *Aconsejar por Suponer* - implica suponer al adolescente en la medida en que no está definido, con un trayecto preestablecido, no es un ser a fabricar o al que se debe implantar una moral; sino todo lo contrario, pensarlo desde la emancipación y desde su desarrollo como sujeto enigmático y responsable.
- *Afecto por Socializar* - implica asumir a la socialización del adolescente como finalidad del Hogar y orientadora de la tarea cotidiana del educador.

Desde nuestra perspectiva, estamos proponiendo pensar la relación educativa en el marco de un Hogar de adolescentes, no desde las categorías de “adolescente omitido” y “educador discrecional”, sino cimentada sobre las lógicas de un “adolescente enigmático” y un “educador pasador”. Concebir la relación desde tales nociones nos ayudará a concretar una de las principales funciones del Hogar de residencia: educar.

Bibliografía

- ARENDET, H. (1998). *La condición humana*. Paidós. Barcelona.
- BLOS, P. (1991). *La transición adolescente*. Amorrortu. Buenos Aires.
- CAMORS, J - ACOSTA, B. (1999). *La acción educativo social*. EPPAL. Montevideo.
- CUSSIÁNOVICH, Alejandro: *El protagonismo como paradigma del interés superior del niño*, inédito, s/d
- FERRANDIS, A. y otros: (1993). *El trabajo educativo en los centros de menores*, Conserjería de Educación y Cultura. Madrid.
- FREIRE de GARBARINO, M - MAGGI de MACEDO: (1990). *Adolescencia*. Roca Viva, Montevideo.
- FREIRE de GARBARINO, M .- GARBARINO, H. (1999). *Adolescencia confrontación*. Clínica M.y H Garbarino. Montevideo.

- GARCÍA MOLINA, J. (2002) *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*, Gedisa. Barcelona.
- GIORGI, V. (2002) *Niños, niñas y adolescentes entre dos siglos. Acerca del escenario de nuestras prácticas en UNICEF - Centro de Formación y Estudios del Iname.*, 5º Encuentro Nacional de Educadores y Educadores Sociales, Montevideo.
- GOFFMAN, E. (1994) *Internados*. Amorrortu. Buenos Aires.
- LARROSA, J. (2000). *Pedagogía Profana: estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- LIPOVESTSKY, G. *La era del vacío*. Anagrama. Barcelona.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes, Barcelona.
- (2001). *La opción de educar*, Octaedro, Barcelona.
- MIRANDA, F - RODRÍGUEZ, D. (2000) *Marco teórico y áreas de contenidos en Educación Social: armando el cubo mágico en UNICEF - Centro de Formación y Estudios del Iname* 4º Encuentro Nacional de Educadores y Educadores Sociales, Montevideo.
- (1997). *La Educación Social: Tercer Espacio Educativo*. Cenfores. Montevideo.
- MORIN, E. (1999) *La cabeza bien puesta*. Editorial Nueva Visión.
- NÚÑEZ, V. (1990) *Modelos de la educación social en la época contemporánea*. PPU. Barcelona.
- (1999) *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana. Buenos Aires.
- SOBRADO, E. *Acerca del ser sujeto* s/d.
- TIZIO, H [coord.]. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Gedisa. Barcelona.
-

Notas

1. ACCESO: *Los contenidos educativos transmitidos en Hogares de amparo: la perspectiva de educadores y adolescentes*. (Inédito), 2004.
2. El grupo ACCESO está integrado por educadores sociales y egresados del Cenfores nucleados en el mismo desde el año 2002.
3. FERRANDIS, A y otros : *El trabajo educativo en los Centros de Menores*, CONSERJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA, Madrid, 1993. pág. 22.
4. MOYANO, S.: “Experiencias: Nuevas maneras de hacer, un ejemplo” en TIZIO, H [coord.]: *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. GEDISA, Barcelona, 2003.
5. NÚÑEZ, V.: *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. SANTILLANA, Buenos Aires, 1999. págs. 44-46.
6. *Ibidem*. pág. 66.
7. ARENDT, H.: *La Condición Humana*. PAIDOS, Barcelona, 1998.
8. MORIN, E.: *La cabeza bien puesta*, NUEVA VISION, Buenos Aires. pág.19 , 1999.
9. NÚÑEZ, V.: *Modelos de la educación social en la época contemporánea*, PPU, Barcelona.,1990, pág.102.
10. FREIRE de GARBARINO, M - MAGGI de MACEDO: *Adolescencia*. ROCA VIVA, Montevideo. 1990.
11. UNICEF. *Adolescencia con derecho a participar. Palabras y juegos. Herramientas para la participación adolescente*, Montevideo, 2004.

12. Ibídem. pág. 17.
13. FREIRE DE GARBARINO, M. - GARBARINO, H. : “ *La adolescencia*”. En: FREIRE de GARBARINO, M.; MAGGI de MACEDO, I.: *Adolescencia*. ROCA VIVA, Montevideo, 1990 pág. 13.
14. BLOS, P.: *La transición adolescente*, AMORRORTU, Buenos Aires, 1991. Pág. 12.
15. Ibídem.
16. Ibídem.
17. LIPOVESTSKY, G. : *La era del vacío*, ANAGRAMA, Barcelona.
18. FREIRE DE GARBARINO, M - GARBARINO, H.: *Adolescencia confrontación*, CLINICA M. y H. Garbarino. Montevideo, 1999, pág. 26.
19. Ibídem. pág. 27.
20. GIORGI, V.: “Niños, niñas y adolescentes entre dos siglos. Acerca del escenario de nuestras prácticas” en UNICEF - Centro de Formación y Estudios del Iname. *5º Encuentro Nacional de Educadores y Educadores Sociales*, Montevideo, 2002, pág. 41.
21. SOBRADO, E. *Acerca del ser sujeto S/d*. pág. 11.
22. MEIRIEU, P. *La opción de educar*, OCTAEDRO, Barcelona 2001 pág. 30.
23. MEIRIEU, P. 1998. *Frankenstein educador*. Ed. Alertes. Barcelona pág. 134.
24. GARCÍA MOLINA, J. 2003. *Dar la palabra: deseo, don y ética en educación social*. Gedisa. Barcelona. pág. 175.
25. MEIRIEU, P. 1998. *Frankenstein educador*. Ed. Alertes. Barcelona pág. 56.
26. Ibídem. pág. 65.
27. GARCÍA MOLINA, op.cit. pág. 126.
28. MEDEL, E. *Experiencias: Trabajo educativo con adolescentes* en TIZIO, H [coord.]. 2003. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Gedisa. Barcelona. pág. 74.
29. MEDEL, E. op.cit. pág. 74.
30. LARROSA, J 2000. *Pedagogía Profana: estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
31. Ibídem. pág. 167.
32. ARENDT, H. 1998. op. cit.

GESTIÓN DEL DESEQUILIBRIO: EDUCACIÓN SOCIAL Y ADOLESCENCIA EN INFRACCIÓN

Educ. Soc. Diego Silva Balerio

“Las sociedades occidentales enfrentan dos problemas principales: la distribución desigual de la riqueza y la distribución desigual del acceso al trabajo remunerado. Ambos problemas pueden dar lugar a disturbios. La industria del control del delito está preparada para enfrentarlos: provee ganancias y trabajo al mismo tiempo que produce control sobre quienes de otra manera perturbarían el proceso social¹.”

Nils Christie

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo intentaremos pensar el encuentro educativo entre los adolescentes y el educador social en contextos caracterizados por el control social y la pobreza de la experiencia². Esta inserción de la relación educativa nos obliga a optimizar el tiempo y los ámbitos de encuentro; no se trata de cualquier encuentro sino de uno calificado como educativo, lo que define su especificidad, su esencia.

Nos referimos a un espacio para la transferencia de cultura, para acercar parte del legado cultural a quien ha tenido dificultades de acceso por razones de injusticia social, característica típica del sistema capitalista, donde la inequidad en la distribución de los bienes económicos opera de forma discriminatoria respecto del acceso al patrimonio cultural.

Asimismo, esta reflexión se produce en tiempos de cuestionamientos de la legitimidad de las instituciones educativas y de la familia como agentes instituyentes de subjetividad. La narración pedagógica del trabajo se conecta con escenas de un caso concreto que nos va situando en la realidad e interpelando las prácticas y los propios discursos.

2. ESCENAS QUE SE CONECTAN

2.1. Se agachó antes que el puño golpeará en su rostro. El tipo le gritó *mandapreso*. Forcejearon. Carlos salió corriendo. No miraba atrás; se alejaba lo más rápido posible, evitando ser alcanzado, golpeado, tal vez muerto –esa idea le invadió sus pensamientos mientras corría, luego pudo decírmelo–. Los tipos disimularon. Eran dos o tres, no lo siguieron, se perdieron en la multitud que asistía al partido. Uruguay perdió 3-0 con Venezuela, “derrota histórica”, dijeron todos los diarios al día siguiente.

Carlos no pudo conocer el estadio Centenario; a eso iba. Su historia de delito y drogas lo persiguió, lo perturbó, lo hizo huir. Sintió miedo, las reglas de la *banda* no brindan excepciones; estás con ellos o estás en su contra, relataba con miedo al otro día. No hay flexibilidad con algunas normas; son claras y deben ser acatadas por todos. Eso da cobertura y seguridad al grupo; así se protegen de la policía y de los *buchones*. Temer ofrece ciertas seguridades a la *banda* y a quien salió de ella, para preservar su existencia y para alejarse lo suficiente como para no ser visto, oído o nombrado. En este punto puede observarse la reproducción de mecanismos de control punitivo que los integrantes de la banda sufren de la sociedad.

Un aspecto interesante es la construcción de la experiencia de las reglas, que no tienen existencia previa sino un nacimiento práctico:

“Lo que se trasmite como valor supremo es el aguante. Los valores surgen del seno de la experiencia y su fuente de legitimidad es la eficacia que producen para habitar un conjunto de circunstancias. No se trata de un sistema de valores producido en una genealogía cultural y legitimado socialmente. A diferencia de los dispositivos que producen sujetos mediante la socialización a un conjunto de normas y valores preestablecidos a la experiencia, en la fraternidad es la ‘experiencia’ la productora de las valoraciones construidas”³.

Carlos tiene 17 años, asiste al programa de libertad asistida en el que trabajo. Cometió varios delitos –hurtos y rapiñas– y el juez dispuso una sanción no privativa de libertad. Debe ser educativa, facilitar la integración social, promoviendo el ejercicio de sus derechos y la asunción de responsabilidades por sus actos. Este es el mandato autoimpuesto por la institución y por el equipo de trabajo; también es un postulado de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, aunque se inscribe en la lógica de provocar experiencias educativas que contribuyan a una subjetividad que establezca marcas de integración en los adolescentes a partir de prácticas institucionales y educativas que no están instituidas⁴.

Él vive con sus tíos; su padre lo echó de la casa y pasó a vivir con su hermana pero tuvo que mudarse porque abandonó la banda, dejó de robar, y como él afirma *“me quieren picar como un queso”*, refiriendo a las amenazas de muerte que recibió de sus *ex compañeros*. Son los mismos que lo vieron antes de entrar al estadio, en una salida recreativa con otros adolescentes y dos educadores sociales del Programa, y que intentaron golpearlo.

Hace cuatro meses que lo conocemos; había terminado la escuela a los doce años, comenzó el liceo y lo abandonó a las dos semanas de empezar. Hacía más de cuatro años que no ingresaba a un aula, que no participaba de actividades educativas en instituciones escolares.

2.II. Las respuestas del Estado frente a la infracción penal adolescente son varias⁵, aunque se concentra el 75 por ciento⁶ en dos instrumentos de gestión política del castigo: la privación de libertad –cárcel– y la libertad asistida. Desde hace varios años trabajo en un programa de libertad asistida, en una ONG en convenio con el Estado; ejecutamos una sanción no privativa de libertad dispuesta por el Poder Judicial. Se trata de la gestión de un desequilibrio donde se fortalezcan los aspectos educativo sociales disminuyendo a su mínima expresión los aspectos punitivos del contexto de actuación intrínseco en este tipo de dispositivos, reducir el control⁷ en pos de la promoción cultural.

La incorporación de aspectos educativos en las sanciones penales implica un ejercicio complejo e inacabado de construcción de la relación educativa intentando restarle punición para que

crezca lo educativo. Junto a Carlos, desde que asiste al programa, se fue realizando una evaluación móvil; mientras lo íbamos conociendo le proponíamos actividades que tenían un valor en sí mismas y a su vez permitían conocerlo en acción y propiciar la autoconciencia y autodeterminación⁸. Que los adolescentes puedan analizar críticamente su relación con el mundo, su forma de habitarlo y de interactuar con los demás.

Respecto de la construcción y mediación pedagógica de las experiencias en sí, Larrosa plantea sus exploraciones acerca de la problematización de los educadores, de cómo han construido su identidad personal con relación a la profesión, con el objetivo de provocar la autorreflexión de los educadores acerca de su propia práctica. En ese sentido afirma:

*“...lo que se pretende transformar no es sólo lo que el profesor hace o lo que sabe, sino, fundamentalmente, su propia manera de ser en relación a su trabajo.”*⁹

Ello implica reconocernos como educadores a partir de la autorreflexión que habilite explicitar los espacios de producción personal con relación al trabajo profesional, analizando la afectación de nuestra propia experiencia en el encuentro educativo con el otro.

En los primeros meses de trabajo le propusimos firmar un contrato pedagógico¹⁰ que recogiera los acuerdos a los que habíamos llegado, formalizar un proyecto concreto que implicara retornar a espacios educativos. En síntesis, él se comprometía a asistir a las reuniones individuales¹¹ y a participar de los dos cursos que había elegido¹² (instalaciones de gas por cañería y sanitaria), y nosotros nos comprometíamos a financiar su capacitación y a ofrecer los viáticos de transporte para asistir a esas actividades. La madre apenas puede costear la alimentación de la familia con su trabajo en el área de los servicios¹³. *–El padre lo echó de la casa, no puede volver, él no quiere–*, eso dice la madre de Carlos; se trata de una expresión de resignación y sumisión.

El apoyo familiar es escaso; Carlos se compromete como puede hacerlo un adolescente, con convicción en unos momentos, con dudas y contramarchas en otros. El robo y el consumo de drogas fueron las causas –según el discurso materno– que explican la expulsión de la casa por parte del padre. *–Por eso dejó el liceo también–*, continúa afirmando. Las relaciones del adolescente con la familia y con las instituciones educativas tienen muchos puntos de contacto con lo expresado por Duschatzky y Corea:

*“...la violencia se presenta como un modo de relación que aparece en condiciones de impotencia instituyente de la escuela y la familia, es decir en una época en que parecen haber perdido potencia enunciativa los discursos de autoridad y el saber de padres y maestros, que tuvieron la capacidad de interpelar en tiempos modernos.”*¹⁴

La mayoría de los adolescentes judicializados pertenecen a los sectores sociales más privados del ejercicio de sus derechos¹⁵. Las sanciones no privativas de libertad intentan evitar la institucionalización y fortalecer los proyectos de los adolescentes, pretendiendo potenciar sus capacidades a través de la acción educativo social que habilite puentes de conexión con otras instituciones, de promover el ejercicio de derechos, de asumir las responsabilidades por sus actuaciones y abordar los conflictos que surjan en su interacción social tratando de procesarlos y aprender de ellos, evitando el secuestro que la privación de libertad propone.

La cárcel implica la apropiación de los adolescentes y de los conflictos sociales que se generaron con sus actos infraccionales. Ese secuestro produce efectos criogénicos,¹⁶ en la mejor de

las hipótesis congelando la situación social hasta su liberación, aunque deshumanizando a los adolescentes producto del deterioro que produce. Tomando ideas de Agamben, sostenemos que el encarcelamiento de una persona en proceso de desarrollo puede impedir la construcción de humanidad. Como lo expresan Duschatzky y Corea sobre las ideas de Agamben “...*lo propio del humano es la posibilidad de dejar de ser humano.*”

Continúan diciéndonos:

“...Después de Auschwitz, la humanidad no es universal sino contingente; existe la paradójica experiencia humana de la deshumanización. El sobreviviente, entonces, se presenta como una figura ambivalente de lo humano y lo inhumano: se puede sobrevivir sin humanidad, pura nuda vida, el viviente. O se puede sobrevivir a la experiencia de la aniquilación no ya como puro viviente sino como sujeto: esa es una experiencia de subjetivación. [...] La desubjetivación entonces nos habla de un modo de habitar la situación marcada por la imposibilidad, estar a merced de lo que acontezca habiendo minimizado al máximo la posibilidad de decir no, de hacer algo que desborde las circunstancias. Se trata de un modo que despoja al sujeto de la posibilidad de decisión y de la responsabilidad.”¹⁷

2.III. La cárcel impide que los conflictos se procesen, que emerjan posiciones dispares, que la relación con entornos inestables y cambiantes posibiliten la realización de experiencias positivas en los adolescentes, que les aporten vivencias o conocimientos para moverse en los sinuosos caminos de nuestra época.

Las sanciones no privativas de libertad¹⁸, aunque se tratan de instancias de control social¹⁹ que es necesario contener para hacer emerger los aspectos educativos, establecen posibilidades de tejer proyectos junto a los jóvenes a fin de establecer conexiones más o menos estables con espacios diversos de lo social, permite procesar los conflictos, habilita ejercer derechos.

El conflicto lo entendemos como una posibilidad de producción de experiencias, de aprender.

–*Yo quiero trabajar de algo* –dice recurrentemente Carlos y la mayoría de los adolescentes.²⁰ Él estaba acostumbrado a tener mucho dinero y a gastarlo rápidamente. De los robos que hacían con la banda la mayor parte del dinero se lo gastaba en ropa y pasta base. Luego que se terminaba la plata para comprar la pasta cambiaba su ropa por droga. En dos días no tenía ni plata, ni pasta, ni ropa. Otra vez a robar. Más plata, ropa y pasta. Se termina la plata, la pasta y luego la ropa y también la pasta. Otra vez a ganar. El circuito se repitió casi un año –eso nos dijo–. Hasta que perdió.²¹

Esta es la historia más contada, un éxito de popularidad de los relatos de adolescentes pobres y captados por el sistema penal. No era así hace dos años; éste es un *best seller* nuevo en Montevideo, donde la pasta base de cocaína está impactando fuerte.

Exclusión, privación de derechos, ausencia de proyectos personales y desconfianza en los proyectos colectivos, pérdida de rol instituyente de las instituciones escolares, familiares, etcétera, vivencias de deshumanización, son aspectos que aparecen como conjunto de variables que nos permiten comprender las trayectorias de los adolescentes criminalizados, que en ocasiones usan medios ilegales para obtener lo que la sociedad de consumo les indica que deben tener.

[*¿De qué querés trabajar?* –le preguntamos a Carlos–]. –*No sé... de cualquier cosa*– responde. *Bueno... de cualquier cosa no, a mí no me gusta que me estén miliqueando, ni que me hagan*

*arruinar*²² por 2000 pesos –continuó diciendo–. [Te reitero la pregunta porque no me queda claro: ¿Dónde te gustaría trabajar, haciendo qué cosas?] ...No sé, no sé... –responde–.

Luego de varias conversaciones similares le proponemos que no puede buscar trabajo sin tener la documentación al día –cédula de identidad y carné de salud–, ya que es indispensable para comenzar a buscar trabajo que él tramite sus documentos y que lo haga solo, que necesita aprenderlo.

Muchos adolescentes que son captados por el sistema penal, fundamentalmente aquellos con mayor experiencia en el delito, manejan una simbología experiencial asociada al juego. Ganar o perder son términos que reflejan ese universo simbólico del robo: gana si no me agarra la policía y pierdo si lo hace. Al igual que el apostador, el adolescente que decide robar va a ganar. Ninguno de los dos piensa en perder, o mucho dinero en las apuestas o la libertad luego de un robo. Esa contingencia no está dentro de las previsiones, no aparece como alternativa, como afirma Walter Benjamin referido a los juegos de azar “...es evidente que el jugador intenta ganar”²³.

Sobre reglas y leyes Baudrillard²⁴ plantea una distinción relevante, “la ley, al instaurar una línea divisoria, puede y debe ser transgredida”, mientras que “...la regla, al ser convencional, arbitraria y sin verdad oculta, no conoce la represión ni la distinción entre lo manifiesto y lo latente: sencillamente no tiene sentido, no lleva a ninguna parte, mientras que la ley tiene una meta determinada”.

Esa idea de ganancia no estaría asociada al deseo,

*“[...] no lo llamaríamos deseo en el sentido propio del término a su esfuerzo por ganar y por hacer dinero. Quizá por dentro le invada la avidez, quizás una oscura resolución. En cualquier caso está en un estado de ánimo que no le permite hacer demasiadas cosas con la experiencia. El deseo, por el contrario pertenece a los órdenes de la experiencia. Goethe dice que ‘lo que deseamos en la juventud se cumple en la edad avanzada’. Cuanto antes formulemos un deseo en la vida tanto mayores serán las probabilidades de que se cumpla. Cuanto más lejos alcance un deseo en el tiempo, tanto mejor podremos esperar su cumplimiento.”*²⁵

Esta situación nos remite a la idea de “pobreza de experiencia” de que habló Benjamín en la década el 30 y que Agamben²⁶ retoma. Esa pobreza de la experiencia causada por la guerra, tiene su correlato en tiempos de no-guerra: “... para efectuar la destrucción de la experiencia no se necesita en absoluto una catástrofe y que para ello basta perfectamente con la pacífica existencia cotidiana en la gran ciudad.”²⁷ La ausencia de espacios simbólicos y reales de realización de los proyectos, la calle como ámbito de socialización, la pobreza reproducida y controlada en el gueto, el trabajo que no proporciona lo básico para satisfacer las necesidades, el empobrecimiento de las relaciones familiares van impidiendo la realización de experiencia.

El sociólogo francés Lóïc Wacquant²⁸ sostiene que se viene produciendo el *borramiento del Estado económico, el debilitamiento del Estado social y un fortalecimiento y glorificación del Estado penal*, donde se busca proveer seguridad a la población integrada y actuar con mano dura con aquellos que han sido descartados por las lógicas del mercado. ¿Es posible desde una acción educativa que se sostiene en el encuentro del educador con el sujeto de la educación minimizar, al menos, los efectos de estos procesos? ¿Cómo convocar al encuentro educativo, en el marco de una sanción penal, a adolescentes tan castigados por el sistema punitivo?

Tanto el robo como el juego apelan a lo imprevisto, a la contingencia de un producto incierto, donde se puede ganar mucho o perderlo todo. Arriesgarse a lo desconocido, sumergirse en un mundo incógnito aparece seductor, rompe radicalmente la rutina. Cada robo y cada partida son diferentes, distan mucho de la mecanización alienante del obrero en la fábrica, o del aburrimiento de un trabajo en el área de servicios para empleados poco calificados.

El robo se torna una estrategia de sobrevivencia y una acción expresiva del malestar social que asumen algunos adolescentes. Implica encuentro entre pares, comunicación y corrientes afectivas e identitarias, remite a formas de vincularse propias de una época de dispersión. Los rumbos a seguir aparecen difusos, los modelos familiares y escolares perdieron potencia para crear subjetividad y el grupo de pares ocupa un lugar preponderante frente a la destitución institucional.

Carlos fue pocas semanas al liceo, lo dejó rápidamente. – *No me gustaba... ¿para qué voy a ir si no me sirve para nada?* – dijo cuando conversamos acerca de su escolaridad. No se trata de un caso aislado, ya que comparte esa característica –no estudiar en la adolescencia– con muchos pares.

En los años 2000-2001 el 10,4% (14 años); 17% (15 años); 24,9% (16 años) y el 33% (17 años) del total de los adolescentes que residen en zonas urbanas no estudiaban. Si consideramos a los adolescentes ubicados en los dos quintiles de menores ingresos –allí se ubica Carlos y la enorme mayoría de los adolescentes judicializados por infracción– encontramos que el 28,8% no estudiaba, mientras que no lo hacían el 8,4% de los adolescentes pertenecientes a los tres quintiles de mayores ingresos.²⁹

Con los robos, Carlos sostiene la tensión de enfrentarse cada día a lo nuevo, lo que le trajo decepciones y euforias. La aceleración producida en el cuerpo y la mente altera los estados normales de conciencia. Atrapa a quien se involucre, la emoción captura la racionalidad, la ciega al menos en parte, automatizando la conducta. Benjamin analizando una litografía donde aparecen distintas personas en una sala de juegos expresa:

*“En actitudes tan múltiples se esconde algo común: las figuras representadas muestran cómo el mecanismo, al que el jugador se entrega en el juego de azar, le acapara en cuerpo y alma.”*³⁰

Los relatos de Carlos sobre sus experiencias de robo lo abstraen. – *Ibamos y pum; le dábamos al supermercado, nos llevábamos todo, salíamos corriendo y después nos tomábamos un taxi... o, – le encajé a la vieja que salía del cajero. Ni se daba cuenta de lo que le pasó; venía corriendo, le arrancaba la cartera. Ni cuenta se daba de lo que pasó...–*

Lo que afirma Benjamin respecto de los jugadores, podemos trasladarlo al robo y sostener que Carlos se implicaba en cuerpo y alma. Aunque es dudoso que su mente estuviera tan implicada, se trataba de una actuación poco reflexiva o la reflexión aplicada a los aspectos operativos. La reflexión vino luego, cuando perdió, cuando la adrenalina de la corrida y el dinero fácil se aplacaron.

El otro, el alter, no apareció en escenas reflexivas de Carlos hasta que se lo provocamos, invitándolo a asistir a sus pensamientos, a pensarlo con derechos idénticos a los suyos, a pensar también su miedo cuando le apuntaba con el arma o le arrancaba la cartera. No se trataba de bultos con plata, sino de personas como él.

– *Esa vieja de mierda me mandó preso* –nos decía Carlos los primeros días en que lo conocimos-. Le atribuía responsabilidad de su situación a la persona que había robado. Pensaba con externalidad su relación con la víctima circunstancial del delito. Pensar en el otro no era sencillo, fue necesario

efectuar un ejercicio de alteridad para provocarle la reflexión desde aspectos concretos de vivencias personales y familiares negativas, para que comprendiera el dolor que sintió la persona agredida.

Como afirma Zaffaroni:

“Creo que lo que incrementa el delito, sobre todo el delito contra la propiedad, es la falta de proyecto colectivo. Cuando lo hay, aun cuando económicamente se encuentre en el límite de su existencia, en esos casos baja el delito. Baja porque hay un proyecto común; vamos todos para adelante porque hay que salir de la catástrofe. Pero sin proyectos no se puede vivir. El ser humano es proyecto y no podés dejar a un pibe en la puerta de la villa y decirle quedate acá fumando un porro, o esperando a que la policía le pegue un balazo, sin inserción laboral, sin inserción estudiantil, sin proyecto de vida. Y bueno, sale el proyecto loco, producto de la frustración...”³¹

Desde un enfoque crítico criminológico el delito es considerado como social e históricamente construido; según los distintos momentos y circunstancias históricas una misma acción puede o no ser considerada delito³². Desde esta perspectiva, Zaffaroni critica que la pobreza por sí sola provoque incremento de delitos, sosteniendo que razones subjetivas como la esperanza y la proyección de futuro tienen una mayor incidencia que la pobreza material.

El “proyecto loco” remite a la ausencia de proyectos colectivos, a la realización de lo inmediato, de lo posible en condiciones de desesperanza y desesperación, a la conformación de una actuación cargada por la pobreza de la experiencia y a la necesidad de sobrevivir o de tener lo que se exige tener: champions de tal marca o camperas de tal otra. No se trata siempre de necesidades del orden de la sobrevivencia, sino objetos de alto valor cultural para los adolescentes, ya que son exigidos para la integración en determinados circuitos.

2.IV. Una de las dificultades de este tipo de acción educativa es la provocación de una ruptura de los adolescentes con sus pares, la separación de Carlos de su banda moviliza las bases de sus relaciones. Como sostienen Duschatzky y Corea:

“Mientras el ciudadano resultaba de una definición de valores previa a la experiencia (respetar la ley, cumplir con las obligaciones públicas, ser portadores por lo menos en términos jurídicos de una serie de derechos), la fraternidad y el aguante son valores preciados y construidos al calor de la experiencia”³³

Esta fractura con la banda tiene mayor impacto en la medida en que la familia de Carlos cayó como autoridad instituyente:

“...la familia como ‘marco’ parece perder relevancia para estos jóvenes, cediéndole lugar al grupo. Estos nuevos marcos funcionan como usinas de valoraciones y códigos que estructuran la experiencia del sujeto. Es más grave violar las reglas construidas en su interior que las producidas por el dispositivo institucional”³⁴

Armar un proyecto junto a un adolescente reviste múltiples complejidades, pero ¿cuántas opciones más tenemos? Un cuestionamiento que surge es que le “exigimos” a los adolescentes en desventaja social más de lo que se le exige a cualquier adolescente de clase media o alta, proponiéndoles que asuman responsabilidades que a priori trascienden sus posibilidades.

Es una apuesta a la capacidad de rearmarse, de conectarse con una sociedad que desde niño le puso obstáculos a su desarrollo pleno, pero no implica un salto al vacío. En el caso que narramos el adolescente parece asignar cierto valor al cambio que propició –no todos los adolescentes lo hacen o no a todos se lo podemos transmitir–. Me decía: –*Yo aprovecho lo que me den*–. Se trata de una frase que expresa una mezcla de *garroneo* con estrategia de sobrevivencia o como interés, o deseo de participar de la relación educativa.

A pesar de las valoraciones que podamos efectuar nos encontramos con una actitud que habilita, que hace posible tender redes para la elaboración en conjunto de propuestas de actuación educativa.

3. GESTIÓN POLÍTICA DE LA MUERTE

3. I. El fracaso de un proyecto puede significar el retorno al robo/consumo, a lo que ya sabe, a robar y asumir con resignación que puede *caer*. ¿Cuán sustentables son este tipo de propuestas? ¿Es justificado exigir a los adolescentes que asuman proyectos? ¿Cuáles son las responsabilidades adultas en la generación de políticas que garanticen derechos humanos?

La concepción que tengamos sobre la infancia va a incidir en las lecturas que realicemos, así como en los proyectos e iniciativas que propongamos.³⁵ Ello está profundamente vinculado con la idea de sujeto social de derecho que la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño nos trae como cambio radical en la consideración de la infancia. Significa transitar caminos de democratización de las relaciones sociales discriminatorias entre niños y adultos, dirigiéndonos a la integración de un nuevo pacto social sin marginaciones.³⁶ Las relaciones intergeneracionales en Uruguay están caracterizadas por una sociedad envejecida y una reproducción poblacional que está fuertemente concentrada en los sectores sociales más pobres. Las particularidades demográficas³⁷ inciden en la distribución de la pobreza y en el crecimiento de la sociedad, que aunque lento, está signado por la infantilización de la pobreza.³⁸

Por otra parte, la propia categoría de infancia está destituyéndose. Sobre este tema Cristina Corea³⁹ nos remite a evidencias que muestran cómo se borran las diferencias establecidas entre los distintos grupos de edades. Los niños como imagen de la inocencia y la bondad se ven contrastados con el niño que transgrede al punto de transformarse en asesino, siendo esa imagen reproducida por los medios de difusión.

Aparece además, una simbolización del niño como consumidor y como producto que vende y se vende; las niñas modelos por ejemplo, son imágenes aceptadas socialmente. La exaltación de la imagen negativa de los niños, asociada a hechos en ocasiones graves opera como plataforma justificativa de mano dura, baja de la edad de imputabilidad e imposición de más castigo.

3. II. El nacimiento de los niños implica la irrupción de *otro* que viene a integrarse al *nosotros*.⁴⁰ Ese nuevo ser se nos presenta como diferente a todos, en la medida en que cada uno de nosotros es único. La infancia ha sido objeto de estudio de múltiples disciplinas, usuario de distintas políticas públicas y objeto de control punitivo por parte del Estado. Concebirla como sujeto, como otro que aparece en nuestras vidas, implica reconocerle los derechos que porta por su sola existencia, derechos inherentes a su dignidad humana.

Ese reconocimiento de su existencia particular nos impide usar a los niños para la reproducción de nuestra sociedad, manteniendo el *statu quo*, así como no es posible que los transformemos en los brazos de la revolución que soñamos. Ambas opciones, aunque políticamente antagónicas, subsumen al niño a la calidad de objeto moldeable a nuestro gusto. Y ello está reñido con su reconocimiento de sujeto distinto, nuevo, con potencialidad de traernos un cambio en el mundo, producto de delinear una trayectoria propia, desconocida para nosotros, profundamente enigmática.

Las formas de entender ese *nosotros* son diversas. En principio aparecen dos, un primer nosotros que indica la reunión de *todos* quienes formamos la sociedad; un todos que está frente al otro que implica cada nacimiento.⁴¹ Y el segundo nosotros se relaciona con la tensión inclusión-exclusión, como afirma Agamben:

*“La pareja categorial de la política occidental no es la de amigo-enemigo, sino la de nuda vida-existencia política, zôe-bíos, exclusión-inclusión. Hay política porque el hombre es un ser vivo que, en el lenguaje; separa la propia nuda vida y la opone a sí mismo, y, al mismo tiempo, se mantiene en relación con ella en una exclusión inclusiva ”.*⁴²

La gestión política de la vida y la muerte remite a una forma de relación con la infancia y adolescencia caracterizada por la desresponsabilización de los adultos decidores de políticas económicas, sociales y punitivas acerca de las muertes evitables que provocan sus decisiones u omisiones.

Y esas muertes son impunes, no existen responsables de la mortalidad infantil, o de las muertes en instituciones de reclusión o en las calles. Ello tiene profundas implicancias con las categorías de *nuda vida-existencia política*, ya que los muertos (por los que no se comete homicidio) pertenecen, en la mayoría de los casos, a sectores sociales sin voz pública, sin existencia desde el punto de vista político.

Ingresando a algunos datos acerca del Uruguay de hoy, encontramos que:

“La reproducción biológica de la población de Uruguay está a cargo de los sectores en situación de pobreza, de los sectores excluidos del ejercicio de sus derechos, concentrándose la pobreza en los niños, niñas y adolescentes.”

Según se expresa en el Informe del Comité de Derechos del Niño Uruguay, el crecimiento de la población se concentra en los barrios más pobres. En el mismo sentido, en esas zonas se concentra el 50% de la población infantil, mientras que en las zonas de altos ingresos sólo viven el 11% de los niños⁴³.

Niños y adolescentes, los más pobres de la sociedad

Según información publicada por UNICEF en el año 2002, 104.000 niños y niñas de 0 a 5 años “...no logran cubrir los costos de alimentación y otros bienes y servicios no alimentarios considerados básicos”.⁴⁴

Los niños de esta franja significan el 8,5% de la población uruguaya, pero representan el 16% del total de pobres. Respecto de la indigencia, “...en el año 2002 aproximadamente 12 mil niños, que

representan un 5,4% vivían en hogares en los que no se pueden cubrir los requerimientos mínimos de nutrición. El mismo indicador para el total de la población alcanza el 1,9%”.⁴⁵ .

La pobreza de los niños menores de 6 años durante el año 2000 fue de 37,4%, en el 2001 38,3% y en el año 2002 de 46,5%. En el año 2003 la situación de pobreza de los niños menores de 6 años se profundizó llegando al 56,5% según datos del INE⁴⁶ . Si comparamos esta información con la pobreza de las personas de 18 a 64 años la misma registró en 2003 el 27,8% y la de mayores de 65 años un 9,7%⁴⁷ .

Existe una clara discriminación de los niños y niñas más pequeños en la medida en que absorben los mayores niveles de pobreza.

Respecto de los niños y niñas de 6-12 años en le 2002 el 41,9% se encuentra bajo la línea de pobreza y el 3.8% bajo la línea de indigencia⁴⁸ . En el año 2000 la pobreza fue del 32,2%, en el 2001 del 35,4%, en 2002 41,9%, para llegar a más de la mitad de los niños y niñas en esa franja en el 2003: 50,2%⁴⁹ .

Con relación a los adolescentes de 13 a 17 años durante el año 2002, el 34,6% se encontraba bajo la línea de pobreza, mientras que el 2,7% se ubicó por debajo de la línea de indigencia. La pobreza se ha venido incrementando respecto de los años anteriores que registran en el año 2000 25,9%, en el 2001 un 27,7%⁵⁰ , en el 2002 un 34,6% y en el 2003 trepa al 42,7%⁵¹ .

“Estos datos nos describen que en Uruguay la población menor de 18 años es la que absorbe los mayores costos de la pobreza, ya que la relación entre la pobreza general y la de los niños es siempre desfavorable para los niños, en general, duplicándola. Por otro lado observando a la interna de la franja de 0 a 17 años se incrementan los porcentajes de incidencia de la pobreza en los grupos de menor edad. Existe una clara segmentación de la pobreza por tramos etáreos; cuanto más joven es un uruguayo más probabilidades tiene de ser pobre o indigente”.⁵²

Estos datos debemos contrastarlos con la distribución etárea que presenta la pobreza en nuestro país, donde ubicamos una progresión de menor edad a mayor pobreza y viceversa. Para ilustrarlo tomemos de ejemplo el año 2003: porcentaje promedio de pobreza para toda la población 30,9%. Menores de 6 años: 56,5%; de 6 a 12 años: 50,2%; de 13 a 17 años: 42,7%; de 18 a 64 años; 27,8%; y de 65 y más años: 9,7%⁵³ .

Como observamos en los datos presentados, existe una fuerte discriminación generacional que en muchos casos significa la responsabilidad política en la muerte de niños o adolescentes, así como una demografía de la pobreza y de la muerte de la infancia.

Relacionado con el control social Zerbino nos aporta diciendo que:

“Mientras en las culturas ‘primitivas’ tratan la diferencia tragándose al desviado o al extranjero, para hacerlos suyos, ganando fuerzas a partir de digerirlos; las sociedades antropoémicas, como la Occidental a partir de la Modernidad, expulsan y encierran a los desviados, generando espacios diferenciados para darle algún tipo de tratamiento a esas diferencias”.⁵⁴

A pesar de la decadencia del Estado moderno, el encarcelamiento de adolescentes en Uruguay crece con vigor⁵⁵ . Mantenemos características antropoémicas reproduciendo violencia y exclusión con instituciones disciplinarias que deshumanizan a los adolescentes que atrapa.

Desde este punto de vista, producto de la gestión política de la muerte y de la dignidad humana se limitan las posibilidades que niñas y niños desplieguen su potencial enigmático. Más allá

del desarrollo teórico vinculado a la infancia, no sabemos todo de ella, su otredad⁵⁶ cuestiona nuestro saber, nuestras posibilidades de hacer, de intervenir sobre los niños.

Esta visión enigmática de la infancia parte del supuesto de que todo nacimiento trae la potencialidad de un cambio radical en el mundo.⁵⁷ Lo imprevisible del destino del nacimiento, de lo que puede implicar para el mundo, incorpora una mirada esperanzadora acerca de la infancia, no como reaseguro de un presente instituido, ni como futuro anhelado, sino como posibilidad de algo nuevo, imprevisto, diferente, distinto, inimaginable para nosotros.

Como lo afirma Hannah Arendt:

*“El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable. Y una vez más esto es posible debido sólo a que cada hombre es único, de tal manera que con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo”.*⁵⁸

3. III. Respecto de la gestión del sistema penal, los antecedentes y la actualidad marcan situaciones que representan una afrenta a la dignidad humana de los adolescentes captados por el sistema:

*“... se han comprobado poco tiempo atrás, por parte de la justicia, graves violaciones en derechos fundamentales, trasuntados en torturas, y diversas formas de violencia física y psíquica contra adolescentes privados de libertad en establecimientos públicos. En los dos últimos años, ha caracterizado esta área del sistema de atención a menores de 18 años, intentos de autoeliminación, suicidios, motines, etc., que revelan lo inadecuado del mismo a las necesidades de los adolescentes internados.”*⁵⁹

“En el período han ocurrido fugas y motines, los más destacados de los cuales en el Servicio de Evaluaciones y Rehabilitación Miguelete, sobre todo a partir de marzo de 1993. El 12 de ese mes fue reprimido un motín de algunos internados que amenazaron con prender fuego a sus colchones si entraba la guardia. El carácter de la represión y las condiciones en que se encontraban los internados llevaron a que una jueza dispusiera el cierre de Miguelete y otra procesara con prisión a funcionarios y policías. El GEO, grupo especial de la policía para la represión de disturbios que custodia el perímetro del establecimiento, ingresó al mismo a pedido de los encargados para ‘apoyar a los funcionarios a realizar una requisita entre los menores’.” El motín fue sofocado aunque aplicando métodos absolutamente desproporcionados: un peritaje judicial comprobó lesiones en 14 de los 18 menores examinados, que iban desde un empalamiento hasta hematomas y quemaduras por gases lacrimógenos.

Ya reducidos, los internados fueron conducidos al patio de recreo, donde se les obligó a arrodillarse desnudos frente a los muros durante alrededor de una hora y se les volvió a castigar. El 18 de marzo, la jueza de Menores de 2° Turno, María del Pino de Vega, dispuso la clausura del establecimiento luego de su inspección.

La jueza formuló que el mismo *“carece de las mínimas condiciones aceptables de decoro para alojar menores e intentar su rehabilitación, ya que (...) se encuentra en un deplorable estado de higiene, carece de duchas y agua caliente, no existiendo utensilios adecuados para la alimentación, ni vidrios o sustitutos que preservan las celdas del frío e inclemencias del tiempo.”*

Señala además la “ausencia total de talleres y maestros donde pueda intentarse su reeducación, permaneciendo los menores ociosos durante todo el día y teniendo como esparcimiento únicamente una hora de patio en la mañana y otra en la tarde.” El Iname ha obtenido reiteradas prórrogas judiciales para continuar funcionando en ese edificio, aduciendo carencias de recursos para instalar el servicio en otro local.⁶⁰

“La idea de violencia o aún, la más sutil de peligrosidad, condiciona toda la intervención estatal. Y su casi única respuesta práctica es el encierro. Se encierra al niño y/o adolescente en instituciones que están limitadas en sus posibilidades económicas por la prioridad de otras políticas estatales.

*¿Qué hacen estas instituciones estatales con un niño-adolescente vulnerado desde su nacimiento, encerrado en un lugar físico deteriorado y carente, sometido a reglas que conocerá recién cuando las viola, violado en su identidad y en su dignidad en la etapa de la vida en que más busca la formulación de estos conceptos, segregado de sus pares y estigmatizado socialmente por ello? Ese sistema sólo puede prolongar esa violencia que ya ha vivido y en la mayoría de los casos aumentarla o reproducirla”.*⁶¹

Durante el año 2004 el deterioro del sistema penal juvenil fue evidenciado por múltiples motines, denuncias de malos tratos, intentos de suicidio y el suicidio de un adolescente que se encontraba recluso en una celda.

*“Incitan a un 'motín' en la Colonia Berro para tapar la investigación sobre torturas. Un grupo conocido como 'G-12' constituye un poder paralelo dentro de la Colonia. Habría propiciado la fuga de seis menores en el Hogar 'El Puente'. Estaría implicado en tráfico de drogas y alcohol a prostíbulos. Imponen el miedo y otorgan 'protección' dentro y fuera del Iname. Buscan que se genere una fuerte represión para relativizar pruebas en sumarios. [...] Un grupo de funcionarios, ex funcionarios y otras personas no vinculadas al Instituto Nacional del Menor (Iname) estarían incitando a los jóvenes internados en la Colonia Berro a protagonizar un 'motín' que, en los hechos, llevaría a una represión de la protesta y desarticularía las investigaciones sobre malos tratos denunciadas por organizaciones de derechos humanos”.*⁶²

Ya en enero de 2005 se produce un motín donde fue herido de bala en el cuello un adolescente que presuntamente pretendía escapar de una de las cárceles juveniles. El presidente del INAME –de aquel momento– (Fernando Repetto) decía lo siguiente:

*“Tomaron de rehén a un funcionario, le sacaron la llave del bolsillo, liberaron al resto, tomaron el centro del hogar y en todo ese movimiento, algunos lograron fugarse. La Policía que tiene el cerco perimetral hizo disparos al aire en forma intimidatoria y evitaron el resto de las fugas. Allí se hirió a un chico que tiene una herida de bala en el cuello, pero está fuera de peligro y también se hirió por parte de algunos de los chicos que estaban intentando fugarse a un funcionario policial”.*⁶³

3. IV. La situación reseñada sobre nuestro país tiene su correlato en el exterior. En ese sentido respecto de la pobreza en el mundo un informe de UNICEF expresa:

“La pobreza es la causa fundamental de las tasas elevadas de morbilidad y mortalidad en la infancia. Mil millones de niños y niñas ‘más de la mitad de los niños y las niñas de los países en

desarrollo' no pueden disfrutar de sus derechos debido a que carecen de por lo menos uno de los bienes o servicios básicos que les permitirían sobrevivir, desarrollarse y prosperar. En el mundo en desarrollo, más de uno de cada tres niños no dispone de una vivienda adecuada, uno de cada cinco niños no tiene acceso al agua potable, y uno de cada siete carece de acceso a servicios esenciales de salud. Más de un 16% de los menores de cinco años no reciben una nutrición adecuada y un 13% de todos los niños y las niñas no han acudido nunca a la escuela".⁶⁴

Un caso paradigmático de los últimos años sobre la gestión de la muerte es el caso Panchito López (prisión juvenil paraguaya) donde murieron 9 adolescentes en un incendio:

"Este caso ilustra las condiciones carcelarias infrahumanas a que fueron sometidos un número aproximado de 4.000 jóvenes que pasaron por este instituto entre 1996 y 2001. La población del Panchito López, con capacidad para 15 internos, albergaba entre 200 y 300 jóvenes al mismo tiempo. Estas condiciones, sumadas a las torturas recibidas por parte de los guardias, llevaron a situaciones gravísimas de hacinamiento que derivaron en tres incendios en los que murieron más de una docena de internos y más de 40 resultaron heridos. El último de ellos destruyó completamente el Panchito López, lo cual obligó al Estado a cerrarlo. Sin embargo, con posterioridad al cierre, las graves violaciones continuaron cometiéndose ya que los internos menores de edad fueron trasladados a prisiones de adultos".⁶⁵

Por otra parte, en Argentina se ha dado un conjunto de sentencias de prisión perpetua⁶⁶ para adolescentes responsables de infracciones penales:

"Actualmente, la Argentina es el único país de América latina que aplica penas perpetuas sobre menores de 18 años, violando sistemáticamente nuestra Constitución y la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños, que desde 1994 tiene rango constitucional. Al menos doce adolescentes, que tenían menos de 18 años cuando cometieron los delitos que se les imputan, están cumpliendo condenas a reclusión o prisión perpetua después de haber sido encontrados penalmente responsables por distintos tribunales".⁶⁷

Arabia Saudita, Congo, Estados Unidos, Irán, Nigeria, Pakistán y Yemen son los siete países donde se ha documentado la aplicación de la pena de muerte por delitos cometidos por adolescentes:

"El país con mayor número de ejecuciones de las que se tiene noticia es Estados Unidos. Al menos dos de estos países, Pakistán y Yemen, han modificado desde entonces su legislación para excluir esta práctica".⁶⁸

Las ejecuciones ilegales o las muertes en enfrentamientos con la policía son formas informales de dar muerte a los adolescentes:

"Otro problema que se presenta de forma creciente, es la muerte de menores de edad en supuestos enfrentamientos con las fuerzas policiales. Durante el año 2001, se confirmó que en algunos departamentos del conurbano bonaerense operan grupos de policías que ejecutan chicos y adolescentes. Esto ratificó que el elevado número de niños y adolescentes muertos en enfrentamientos oculta hechos de abuso de la fuerza y ejecuciones extrajudiciales".⁶⁹

"Durante los últimos cinco años, y en particular durante los años 2001 y 2002, ha habido un incremento sin precedentes en Honduras del número de asesinatos y ejecuciones extrajudiciales

de niños y jóvenes. Organizaciones no gubernamentales (ONG) estiman que han muerto más de 1500 niños y jóvenes en Honduras desde 1998 hasta fines del 2002.

Existe un número preocupante de casos en los que se ha reportado la participación de miembros de las fuerzas de seguridad y otras personas que actúan con el consentimiento implícito de las autoridades, mientras que una parte de estos crímenes ha ocurrido en el contexto de la lucha entre maras o pandillas.

La mayor parte de las víctimas vive en la pobreza, al margen de la sociedad, tienen poca educación y escasas perspectivas de trabajo. Las muertes de estos menores y jóvenes han sido vistas por la sociedad hondureña con indiferencia, apatía y hasta se han reportado, en los medios de prensa, como una posible solución al problema de la inseguridad ciudadana”.⁷⁰

“... existe un perfil que se repite en las víctimas de la violencia policial: jóvenes negros que habitan en barrios empobrecidos como favelas (chabolas) entre 15 y 19 años de edad. A pesar de que algunos de ellos estén involucrados con pandillas, la mayoría de los jóvenes de comunidades pobres son inocentes, muertos indiscriminadamente en acciones policiales antidrogas o represalia a muerte de compañeros de profesión por bandidos. La situación en que estas muertes ocurren se repite trágicamente: policías, la mayoría sin preparación adecuada, en la búsqueda de sospechosos o en requisas preventivas aportan en estas regiones carentes disparando sin criterio en posibles implicados en crímenes, y habitantes”.⁷¹

Desde las normas legales se expresa que las sanciones (medidas) aplicadas a los adolescentes responsables de infracciones penales deben ser socioeducativas. Así lo expresa en la ley 17.823 de setiembre de 2004, donde se habla de medidas socioeducativas privativas y no privativas de libertad.

¿Cómo hacer educación desde una política pensada para la gestión del castigo? ¿Cómo es posible romper la lógica instituida para generar una acción educativa instituyente contra el poder punitivo? ¿Cómo construir humanidad desde la acción educativa social?⁷²

Como sostiene Duschatzky gestionar una institución supone saber sobre la situación en la que se actúa, a fin de “...crear las condiciones para que algo se movilice en los sujetos y en las matrices culturales de la institución”. Ese movimiento en los sujetos de la educación es para potenciar y posibilitar, de eso trata la gestión como ética.⁷³ La acción del educador no puede ser ingenua. Conocer las condiciones en las que se desenvuelve el hecho educativo es un prerrequisito de la propia acción; no podemos hacer a ciegas, mero activismo.

Los contextos ofrecen condiciones endebles para los adolescentes potenciales sujetos de la educación. La adversidad de nuestro tiempo, la desigualdad social, nos obligan a desplegar acciones que intenten romper la lógica de la disolución, para intentar enlaces, vínculos, relaciones que desarrollen las capacidades de los adolescentes, haciendo emerger su potencialidad.

“En condiciones de fluidez, en cambio, uno va perteneciendo a distintos espacios según lo que esté en juego; los agrupamientos se organizan problema por problema, situación por situación, y no en base a pertenencias orgánicas que determinen una identidad”.⁷⁴

La vinculación y relación con espacios distintos abre posibilidades de integraciones en ámbitos y con personas distintas. El proyecto pedagógico individual busca disponer y facilitar

asociaciones con espacios educativos, de salud, recreativos, deportivos o de trabajo. Se propone provocar experiencias que estimulen ligaduras con lo social.

También ese proyecto está inmerso en los contextos de relación del adolescente, apareciendo las contradicciones para mantenerse en ese proceso con demasiados enlaces que lo unen a la exclusión. Los tiempos de la acción educativa pasan a tener una gran relevancia para potenciar el desarrollo de lo educativo.

Asimismo, la confianza mutua hace que la palabra recobre peso para sellar acuerdos, para dotar de sentido relaciones que no están instituidas, ni registran una valoración social.

Realizar acuerdos produce la asunción de responsabilidades frente a otros, mientras que pone límites también a intervenciones arbitrarias y excesivas, estableciendo reglas claras, conocidas por los sujetos, restringiendo nuestra propia vocación e inercia de hacer, intentando rescatar una acción ética.⁷⁵ A su vez, tener presente que el proyecto de y con el adolescente habilita la posibilidad de lo inédito para que desde allí pueda emerger lo improbable.

Hablar de la gestión política de la muerte *a priori* suena una expresión radical, pero como hemos intentado reseñar, los niños, niñas y adolescentes están expuestos a decisiones políticas adultas que en el “juego de las prioridades” disponen de la vida o la muerte. Pensar la acción educativa como gestión del desequilibrio, reductora de lo punitivo y amplificadora de la acción educativa social denota una intencionalidad política de actuar contra corriente punitiva.

Muchos de los adolescentes sostienen los engranajes del sistema punitivo; se asociarían a la figura del *homo sacer* en la medida que dadas algunas condiciones, algunos son sacrificables sin cometer homicidio, pura nuda vida.⁷⁶

“Aquello que queda apresado en el bando soberano es una vida humana a la que puede darse muerte pero que es insacrificable: el homo sacer. Si llamamos nuda vida o vida sagrada a esta vida que constituye el contenido primero del poder soberano, disponemos también de un principio de respuesta a la interrogación benjaminiana sobre ‘el origen del dogma de la sacralidad de la vida’.

Sagrada, es decir, expuesta a que se le dé muerte e insacrificable a la vez, es originariamente la vida incluida en el bando soberano, y la producción de la nuda vida es, en este sentido, la contribución originaria a la soberanía. La sacralidad de la vida, que hoy se pretende hacer valer frente al poder soberano como un derecho humano fundamental en todos los sentidos, expresa, por el contrario, en su propio origen la sujeción de la vida a un poder de muerte, su inseparable exposición en la relación de abandono.”⁷⁷

Un conjunto de fenómenos dificulta, cuando no impiden, la irrupción de la novedad que implica cada nacimiento y por el contrario, gestionan políticas que producen la muerte.

El diseño general de la democracia como *forma formata*⁷⁸, es decir como política de administración de las relaciones de poder y de propiedad, como democracia formal, se opone a la democracia como *forma formans*, que piensa la política como proyecto colectivo donde todos los ciudadanos (también los niños, las mujeres y las personas de todas las etnias, los tradicionales excluidos del pacto social original) ejerzan sus derechos y tengan voz.

En la biopolítica moderna –afirma Agamben– la tensión está dada entre la nuda vida y la existencia política, entre la exclusión y la inclusión. Si nos referimos a las personas menores de edad, observamos pautas de relación adultocráticas, careciendo los niños, niñas y adolescentes de espacios para la expresión de su voz, para el ejercicio de la participación.

Estamos frente a una situación de inexistencia política, por tanto la posibilidad de transformarse en nuda vida es incontestable. La figura del derecho romano arcaico, el *homo sacer*, aparece como representación del espacio social no ocupado por niños y adolescentes, produciéndose muertes por desnutrición o enfermedades evitables o suicidios en instituciones carcelarias o muertes en las calles a manos de la policía, pero el único nexo común de esas muertes es que son matables sin cometer homicidio.

Pura nuda vida, pura existencia biológica de la que nadie en el estado democrático es responsable, apareciendo figuras “explicativas”: el Estado tiene pocos recursos para atender la alimentación de todos los niños, o las familias no los llevaron a los controles, o hay pocos médicos para atender todas las situaciones, o se suicidó porque tenía trastornos psiquiátricos, o fue muerto por la policía en legítima defensa. Todas explicaciones diferentes, pero que tienen en común la desresponsabilización social en un Estado democrático de esas muertes.

Aparece la muerte como límite extremo de la experiencia, o de la pobreza de la experiencia. En tanto que resuena la expresión de Duschatzky y Corea “...*lo propio del humano es la posibilidad de dejar de ser humano*”. Sin duda la gestión política puede potenciar el desarrollo pleno de la dignidad de los niños, niñas y adolescentes, lo que implica goce y ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales y también de los civiles y políticos, o puede significar la gestión de la pobreza de la experiencia y de la muerte.

4. EXPERIENCIA Y TIEMPO

4. I. La noción de experiencia reviste gran relevancia para la educación, permitiéndonos articular dos tiempos en clave de posibilidad. El pasado como experiencia que tiene valor en la medida en que rehace experiencias proyectables al futuro.

La idea de tiempo actual en la que transcurre la experiencia proviene de la tradición cristiana; se trata de un tiempo lineal y direccionado, con un inicio y un final.

*“...Este universo creado y único, que ha comenzado, perdura y terminará en el tiempo, es un mundo finito y limitado en los dos extremos de su historia. No es eterno ni infinito en su duración y los acontecimientos que en él se desarrollan nunca se repetirán. Además, en contraste con el tiempo sin dirección del mundo clásico, este tiempo tiene una dirección y un sentido: se desarrolla irreversiblemente desde la creación hacia el fin y tiene un punto de referencia central en la reencarnación de Cristo, que caracteriza su desarrollo como una progresión desde la caída inicial a la redención final”.*⁷⁹

Esa idea es diferente a la sostenida previo al Cristianismo por las tradiciones grecorromanas que nos remiten a un tiempo representado por un círculo, a una circularidad de los acontecimientos:

*“La primera consecuencia de esta concepción es que el tiempo, al ser esencialmente circular, no tiene dirección. En sentido estricto, no tiene principio ni fin o, mejor dicho, solamente los tiene en la medida en que retorna incesantemente sobre sí mismo por su movimiento circular.”*⁸⁰

Desde el punto de vista de Agamben, el Cristianismo y no el mundo antiguo fue el que sentó las bases para una experiencia de la historicidad. Ambas cosmovisiones representan un tiempo como un continuo puntual y homogéneo, representado como una línea continua, sea recta y direccionada o circular. Ello ha sido asociado a una idea de progreso continuo que es tomada por la modernidad, produciéndose una

*“...laicización del tiempo cristiano rectilíneo e irreversible, al que sin embargo se le ha sustraído de toda idea de un fin y se lo ha vaciado de cualquier otro sentido que no sea el de un proceso estructurado conforme al antes y el después. Esa representación del tiempo como homogéneo, rectilíneo y vacío surge de la experiencia del trabajo industrial y es sancionada por la mecánica moderna que establece la primacía del movimiento rectilíneo uniforme con respecto al circular. La experiencia del tiempo muerto y sustraído de la experiencia, que caracteriza la vida en las grandes ciudades modernas y en las fábricas, parece confirmar la idea de que el instante puntual en fuga sería el único tiempo humano. El antes y el después, nociones tan inciertas y vacuas para la Antigüedad y que para el Cristianismo sólo tenían sentido con miras al fin del tiempo, se vuelven ahora en sí y por sí misma el sentido, y dicho sentido se presenta como lo verdaderamente histórico.”*⁸¹

El carácter que domina la concepción occidental del tiempo (se grafique como círculo o línea) es la puntualidad, representándose el tiempo vivido “...mediante un concepto metafísico-geométrico (el punto-instante inextenso) y luego se procede como si el concepto fuera en sí mismo el tiempo real de la experiencia.”⁸² El instante es el punto temporal que se produce uno tras otro para dar cuenta del tiempo vivido. Agamben sostiene que cualquier tentativa de pensar el tiempo de forma distinta, lo que implica una condición lógica de una nueva experiencia, requiere una crítica al instante.

También en la Antigüedad, en la Stoa⁸³ parece que fue superada su propia concepción del tiempo,

*“...superación que se manifiesta como un rechazo del tiempo astronómico del Timeo, una imagen de la eternidad, y de la noción aristotélica del instante matemático. El tiempo homogéneo, infinito y cuantificado, que divide el presente en instantes sin extensión, para los estoicos es el tiempo irreal, cuya experiencia ejemplar se da en la espera y en la postergación. El sometimiento a ese tiempo inasible constituye la enfermedad fundamental, que con su postergación infinita impide la existencia humana que se asuma como algo único y acabado.”*⁸⁴

Esta concepción del tiempo que los estoicos están planteando implica una

*“... experiencia liberadora de un tiempo que no es algo objetivo y sustraído de nuestro control, sino que surge de la acción y decisión del hombre. Su modelo es el cairós, la coincidencia repentina e imprevista en que la decisión aprovecha la ocasión y da cumplimiento a la vida en el instante.”*⁸⁵

4. II. La idea de tiempo es central en cualquier concepción educativa, también en la Educación Social. Cierta idea fatalista sobre la población típica⁸⁶ de la Educación Social lleva a creer en las escasas posibilidades de los sujetos de la educación dada su situación socialmente vulnerable.

Estas escasas esperanzas en las posibilidades de los sujetos de la educación está asociada a la creencia en un destino determinado, en una anticipación del futuro como algo dado. Ello se relaciona con una idea lineal y continua del tiempo, esa progresión de los instantes que nos lleva a una meta inmodificable.

¿Cómo se instaura la relación educativa con los sujetos de la educación frente a esta creencia? ¿Para qué se instala?, ¿para acompañarlos en el proceso?

Así como la concepción cristiana del tiempo dio lugar a una idea de progreso permanente, siempre mejorando lo anterior, una suerte de evolucionismo social; también puede dar lugar a una visión negativa que piensa ciertas condiciones sociales –la pobreza, la exclusión, etc.– como una progresión inevitable y no como un conjunto de consecuencias producto de la decisión política. Allí una noción del tiempo, en ocasiones inconsciente, incide en la visualización de las posibilidades de producir algún efecto diferente al seriado.

Pensar el tiempo como ruptura, graficado con una línea punteada, rompe la postergación de ese tiempo único y acabado, liberándonos de ese sometimiento otorgando a la decisión y la acción humana la posibilidad de aprovechar la ocasión de que emerja algo nuevo e imprevisible.

La idea general del tiempo como ruptura, como posibilidad de producción de lo inédito –opuesto a la continuidad lineal– tiene sus peculiaridades en la vivencia de los adolescentes en tanto sujetos individuales. Su tiempo de vida condiciona sus experiencias, y la subjetividad con que es vivido ese tiempo profundiza aún más la producción de experiencias y su significación.

“La adolescencia no es un período que pasa. Por otra parte, no hay una manera única de decir el tiempo (no localizable en una sola edad) en el que la crisis es crisis de relación del sujeto con los otros, consigo mismo y con el mundo”⁸⁷.

Esa singularidad en la vivencia y utilización del tiempo por parte de los adolescentes, también nos acerca un tiempo que parece no ser importante ya que no se sabe ni el día ni la hora que se está transitando, o a la ansiedad que impide la espera de un día porque la subjetividad quiere que eso sea ya.

Desde el educador los tiempos de acción muchas veces son acotados, estamos determinados en el caso concreto de la justicia penal juvenil por los rituales procesales que marcan etapas sucesivas que inevitablemente deben ser cumplidas. La compatibilización de tiempos diferentes –los del proceso judicial, de la construcción de la confianza que posibilite la relación educativa, de la elaboración de un plan de acción y su ejecución, los de la trasmisión, los de los aprendizajes, etc.- en ocasiones, hacen inviable la realización de objetivos educativos.

5. EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN SOCIAL

5. I. Desde la perspectiva de Dewey⁸⁸ la experiencia está compuesta por un elemento subjetivo (humano) y otro objetivo (la naturaleza) que conforman un todo integrado. Un aspecto relevante es la crítica que efectúa a la filosofía tradicional que no consideraba la experiencia más que en el plano de lo particular, contingente y probable sin que pudiera elevarse de esos planos. Un ejemplo de ellos es que para Platón *“...la experiencia equivalía a ser esclavos del pasado, de la costum-*

bre”⁸⁹, considerando a la razón como única que puede elevarnos por encima del sometimiento a las incidencias del pasado. En el planteo deweyniano el conocimiento figura como una experiencia más, sin detentar la exclusividad de la experiencia.

Uno de los principios⁹⁰ de la experiencia educativa es el de continuidad, ya que la misma se produce seleccionando aquellas experiencias que “...vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes.”

El principio de continuidad de la experiencia opera como un criterio de diferenciación de las experiencias educativamente valiosas de aquellas que no lo son. Se basa en el hábito (hábito: toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, modificando la cualidad de las experiencias subsiguientes), significa que toda experiencia recoge algo de la anterior y modifica en algún modo la cualidad de la posterior.

La experiencia educativa no debe ocurrir en el vacío. “Una responsabilidad primaria de los educadores consiste en que no sólo deben conocer el principio general de la formación de la experiencia por las condiciones del ambiente sino también en que deben saber en concreto qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento. Sobre todo deben saber cómo utilizar los ambientes físicos y sociales que existen para extraer de ellos todo lo que poseen, para contribuir a fortalecer experiencias que sean valiosas”.⁹¹

5. II. La educación remite a una función esencial y exclusiva de lo humano que nos permite perpetuarnos. Como lo expresa Kant:

“El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación”.⁹²

En el mismo sentido el filósofo español Fernando Savater sostiene:

*“Para ser hombre no basta con nacer, sino que hay también que aprender. La genética nos predispone a llegar a ser humanos, pero sólo por medio de la educación y la convivencia social conseguimos serlo.”*⁹³

Tiene que ver con el tiempo, con la forma en que traemos del pasado aquello valioso y lo usamos en el presente o lo proyectamos para que sea perpetuado o modificado por las próximas generaciones. Se trata de un pasaje de legado cultural, lo que seguramente tendrá algunos efectos sobre los sujetos que lo reciben.

Como escribió Julio Castro “...hay que comprender que el educador trabaja sobre destinos en los que puede influir de distintas maneras.”⁹⁴ Influencia que está caracterizada por la incertidumbre de destinos no definidos y de trayectorias múltiples que los sujetos pueden recorrer.

La educación trabaja con las experiencias, con las del propio educador y con las de los sujetos de la educación. Experiencia entendida, desde un punto de vista complejo y múltiple, como un saber proyectado al futuro, un conjunto de conocimientos y vivencias pasadas, de relación con sujetos y objetos, de recorridos personales, de contacto social, comunicación o educación que permiten el acceso a nuevos conocimientos, vivencias o saberes que configuren nacientes experiencias.

De ello hablamos cuando decimos experiencia, de una vivencia o un saber que instituye cierta autoridad, y que unida indisolublemente al lenguaje funda humanidad.

Agamben nos habla de una doble herencia que recibe el hombre, endosomática y exosomática, naturaleza y cultura.

“...Naturaleza solamente puede significar el patrimonio hereditario transmitido mediante el código genético, mientras que cultura es el patrimonio hereditario transmitido mediante vehículos no genéticos, de los cuales el más importante es por cierto el lenguaje”⁹⁵.

Educación y experiencia son ampliamente cuestionadas, la primera por estar en crisis su autoridad y la segunda porque lo inexperimentable es propio del tiempo en que vivimos.

“La crisis de la autoridad en la educación está en conexión estrecha con la crisis de la tradición, o sea con la crisis de nuestra actitud hacia el campo del pasado. Para el educador, es muy difícil sobrellevar este aspecto de la crisis moderna, porque su tarea consiste en mediar entre lo viejo y lo nuevo, por lo que su profesión misma le exige un respeto extraordinario por el pasado”⁹⁶.

“...Lo que caracteriza el tiempo presente es que toda autoridad se fundamenta en lo inexperimentable y nadie podría aceptar como válida una autoridad cuyo único título de legitimación fuese una experiencia (el rechazo a las razones de la experiencia de parte de los movimientos juveniles es una prueba elocuente de ello).”⁹⁷

Tanto las referencias a la educación de Arendt, como a la experiencia de Agamben dan cuenta de una actitud acerca del pasado, sea la tradición, la historia o la experiencia que nos introduce en un tema ineludible para el educador que es la conexión, propia de su especificidad, que debe realizar entre lo que pasó, lo que está sucediendo y cómo utilizamos esas dos instancias para proyectarnos a lo que vendrá.

Toda experiencia tiene un efecto educativo o establece algunas marcas que equipa al sujeto que la vivencia con un determinado saber o relación social, apropiándose de recursos para enfrentarse a las experiencias posteriores. Aunque no toda acción educativa implica la realización de una experiencia, estamos frente a una relación donde toda experiencia implica un aprendizaje pero no todo aprendizaje involucra la realización de una experiencia.

Lo que aprendo hoy, no sólo me sirve para hoy o mañana, sino que puedo dejarlo a un lado, para luego en un tiempo posterior poder recurrir. Como lo expresa Agamben se trata de la semilla donde hiberna una experiencia futura⁹⁸.

Esta idea ofrece continuidad en un sentido no lineal ni inmediato, ya que la experiencia queda latente esperando una conexión con otras posteriores que podrán otorgar sentido a las pasadas, proyectándose hacia las experiencias inéditas que se producirán en el futuro. Implica una comprensión más compleja, una ruptura del continuo lineal del tiempo donde quiebres significativos iluminan las trayectorias.

6. EXPERIENCIA Y ENCUENTRO EDUCATIVO

*“Proyecta el futuro mejor y ayuda al hombre a realizarlo;
y su actuar está siempre sometido a la prueba de la experiencia.
Los planes que se trazan, los principios que el hombre
formula como guías de la acción reconstructiva,
no son dogmas. Son hipótesis que es preciso realizar en la práctica,
y serán rechazadas, corregidas y ensanchadas según
que fracasen o tengan éxito en proporcionar
a nuestra experiencia actual el guía que necesita.”⁹⁹*

6.I. La gestión educativa de las sanciones no privativas de libertad deben intentar, como afirmamos, desequilibrar hacia el proyecto de los adolescentes, hacia su integración y circulación social, tratando de restar fuerzas al control punitivo y al proyecto loco que resulta de no tener proyectos colectivos. *En el proyecto, no hay “más o menos”: lo que no está activo está destituyendo.*¹⁰⁰

Lo que se intenta generar es el encuentro, ofrecer las condiciones para que la posibilidad de encontrar conexiones de integración ocurra, y para que lo hagan es necesario estar activo, ya que de lo contrario estamos destituyendo.¹⁰¹

En este punto debemos afirmar la responsabilidad del educador, en ocasiones contra corriente de las instituciones, de proponer algo que trabe lazos con los adolescentes.

En la medida en que no propongamos proyectos y escuchemos a los adolescentes para que participen en su elaboración y concreción, colaboramos con las lógicas de borramiento de los sujetos. Resaltar un espacio a que emerja el potencial enigmático de los sujetos de la educación y para que la acción posibilite lo infinitamente improbable¹⁰² implica una responsabilidad ética de hacer algo contra la destitución.

*“Las vías de composición están ligadas a experiencias de composición de un nosotros, en torno de algún proyecto, de alguna decisión, de algún dispositivo, que no puede partir de una figura instituida, sino que parte de cualquiera y debe tener diferentes procedencias”.*¹⁰³

Esta frase nos resulta pertinente en la complejidad que nos ocupa, ya que resalta el proyecto como experiencia de composición en tiempos de disolución. Retomando las escenas descritas al comienzo, las experiencias de Carlos y el lugar social que ocupa está caracterizado por signos claros de destitución, de desesperanza y violación de sus derechos, de agresión a terceros y de reforzamiento de la estigmatización.

La pérdida de confianza en lo colectivo y en las instituciones profundiza el distanciamiento, desligándose de los lazos que lo conectan con lo social integrado. Así, el proyecto permite establecer ligaduras -débiles en lo social- posibilitando en el caso concreto disminuir los signos de exclusión que nos presenta una sociedad fracturada.¹⁰⁴

Proponer proyectos personales que implican contactos con otros iguales y distintos permite establecer puentes de cohesión. Aparece el contrato pedagógico como estrategia y posibilidad de construir un proyecto personal de conexión-reconexión y de ruptura del aislamiento, pudiendo operar como antídoto contra el secuestro de la cárcel.

Una marca de afectación de la situación se produce cuando bajamos del pedestal del poder-saber adulto para escuchar la voz de los adolescentes que nos permita elaborar algo propio; un proyecto que viabilice sus deseos, a la vez que levante puentes de integración social.

Operando consiguientemente como disminución de la vulnerabilidad a ser criminalizado por el sistema penal, hablamos de una acción educativa contra la reacción punitiva tratando de evitar hacer mal.¹⁰⁵

Para Carlos, el proyecto educativo del que forma parte implicó repensar sus actuaciones impulsivas/adictivas, salir del aislamiento del asentamiento y reconectarse con espacios educativos nuevos, aproximarse a relaciones con otras personas de ámbitos diversos, enriqueciendo sus contactos sociales. Y de esa forma instaurando la posibilidad de experiencias con posibilidades de composición.

6. II. Los contratos educativos son una herramienta de desarrollo positivo que promueven la responsabilidad y un ejercicio de ser libre. El ejercicio de la libertad implica la capacidad de expresar ideas, sentimientos, deseos; la capacidad de actuar, elegir y decidir; y la capacidad de utilizar sus facultades para acceder a nuevos saberes de pensamiento, razonamiento, imaginación y creatividad. En el mismo sentido ayuda a alcanzar la autonomía en la medida en que:

“la presencia de un marco en el que los límites han sido clara y explícitamente definidos [...] la libertad, dentro de esta estructura, de seguir y de trabajar según sus propias estrategias de aprendizaje.” PRZESMYCKI, 2000.

El contrato en la práctica educativo social nos permite explicitar las reglas de juego en un contexto sancionatorio de actuación, permite dejar en claro los derechos y las responsabilidades de ambas partes. Involucra al adolescente potenciando las posibilidades de que se transforme en sujeto de la educación, ya que lo hace partícipe de la propuesta, enseña un mecanismo democrático de convivencia social y fundamentalmente, establece límites a la arbitrariedad de los adultos.

Está claro que educador y sujeto no están en igualdad de condiciones en la medida en que el contexto punitivo enturbia la relación al punto de evitar que se constituya. Acordar con los adolescentes puede generarnos la ilusión igualadora del contrato pedagógico.

Este es un riesgo que corremos los educadores en este campo: olvidar el lugar que ocupamos y el poder que podemos ejercer sobre los adolescentes.

Como sostiene Meirieu acerca del contrato:

*“Se quiera o no, toda pedagogía es una ‘pedagogía del contrato’ en la medida en que se gestiona todo un juego de expectativas recíprocas, a menudo muy complejas, en el que interfieren el estatus social de los socios, las reglas de juego institucionales y su interpretación local...”*¹⁰⁶

Aunque recuerda:

*“... para que la asimetría constitutiva del contrato pedagógico sea algo más que un marco formal, para que cada uno pueda estar atento a la temporalidad del otro, abierto a él hasta el punto de que pueda darse un encuentro y, con él, la circulación de conocimientos, se precisa una paridad radical. La desigualdad de funciones es sólo viable si va acompañada de la igualdad de naturaleza, al igual que la relación jerárquica solamente es tolerable si es también un acto de compartir humanidad ”.*¹⁰⁷

Esta igualdad de naturaleza a que se refiere es también igualdad de derechos, emergente de la idéntica dignidad humana que portan educador y adolescente. La principal distancia aparece en el ámbito penal, un espacio socialmente diseñado para gestionar castigo y donde optamos por incorporar aspectos educativos en clave de derechos que viabilicen brechas educativas en un espacio punitivo.

No podemos olvidar que, si existen incumplimientos de parte de los adolescentes, los educadores debemos informar al sistema de justicia transformando nuestros informes en un posible gatillo que dispare la actuación policial; y las típicas acciones represivas sobre la que carecemos de control alguno.

Entonces, esta desigualdad de funciones requiere ser conocida a cabalidad por los adolescentes, delimitando aquellas actuaciones obligatorias propias de la lógica penal, de las de carácter voluntario, que son acordadas y conforman el núcleo del acuerdo educativo con el adolescente.

Estos acuerdos tienen para el educador un objetivo central, educar, lo que implica:

*“...introducir a un universo cultural, un universo en el que los hombres han conseguido amansar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos... un mundo en el que se quedan algunas ‘obras’ a las que es posible remitirse, a veces tan sólo para asignar palabras, sonidos o imágenes a aquello que nos atormenta, tan sólo para saber que no se está solo.”*¹⁰⁸

Por otra parte y vinculado al contrato, debemos precavernos de no caer en la dialéctica del amo y el esclavo de Hegel, la cual nos remite al corazón de la paradoja de la educación como fabricación, donde la verdadera satisfacción del amo sería que el esclavo lo saludase como hombre libre.

Esta metáfora es utilizada por Meirieu para referirse a la relación educativa, nos precave frente al riesgo potencial de ingresar en la lógica de la poiesis:

*“...la verdadera satisfacción del educador sería que aquel a quien ha educado le saludase como hombre libre y lo reconociera como su educador sin ser, por ello, su vasallo”.*¹⁰⁹

Ello según Meirieu sería imposible, ya que la exigencia de ese reconocimiento implica, como sostuvo el antropólogo Batenson, una doble imposición: *te obligo a adherirte libremente a lo que te propongo*. Así queda claramente plasmada la paradoja entre la subordinación y la libertad. La educación se enfrenta a este contrasentido de la fabricación o de asumir la libertad del sujeto de la educación.

Ello es doblemente paradójico en el ámbito educativo social al que nos referimos, ya que implica asumir la libertad de elección de un adolescente sometido a una sanción por parte de los aparatos del Estado. A pesar de la contradicción que obviamente representa, nuestra opción educativa debe contrarrestar las corrientes represivas, evitando que ocupen todos los espacios de relación con los adolescentes.

En la actualidad estamos asistiendo a la construcción del adolescente como enemigo¹¹⁰ al que debemos combatir y a la utilización de las políticas sociales como herramientas del control punitivo de los más jóvenes y más pobres. La historia de Carlos está siendo, continúa, está expuesta a la contingencia, a la inestabilidad.

Lo propio de la adolescencia es la contradicción, el apasionamiento con alguna actividad que pensada para toda la vida dura apenas unas semanas. La variabilidad de los intereses en poco

tiempo, y el caso narrado lo ejemplifica claramente, ya que ayer formaba parte de una banda, hoy estudia e imagina proyectos y mañana no sabemos, es incierto...

Retornando sobre el final la idea de *gestión del desequilibrio*, acudimos a la distinción que realiza Duschatzky acerca de la gestión educativa como fatalidad o como ética.

*“La gestión como fatalidad es aquella construida sobre una dirección ineludible de la que no podemos escapar.”*¹¹¹

Mientras que la gestión como ética:

*“...no es una propuesta de buena moral, sino otra posición frente al hecho educativo. Dado que la ética, en palabras de Agamben, se revela como aquello que contiene el mal, lo negativo, la ambigüedad; la propuesta de gestión a la que apostamos no va en busca de escuelas armoniosas, exentas de faltas, libres de disonancias, o de conflictos, más allá de malos o buenos actos. En todo caso se orienta a pensar las escuelas como las instituciones capaces de nombrar lo que acontece en ellas y habilitar que otras cosas, de otro orden puedan suceder.”*¹¹²

La *gestión del desequilibrio* en nuestro caso es una forma de *gestión como ética*, en el sentido a no ocultar lo negativo ni la ambigüedad que esta modalidad de acción registra. Nombrando lo que acontece en las instituciones de control social, insertas en sociedades profundamente injustas, señalamos a la muerte como efecto extremo que acaba con la experiencia.

También implica reconocer los riesgos que no se produzca lo educativo y que lo punitivo gane la pulseada. Pero como sostiene Duschatzky “... la gestión como ética no elige la realidad en la que le toca actuar pero sí elige la posición que decide tomar frente a ella”.¹¹³

Y de eso se trata, de nombrar lo que pasa en las instituciones que administran el castigo estatal, de tomar posición sobre ello y de implicarse en una acción educativa que vaya al encuentro de los adolescentes para posibilitar que algo de lo educativo rompa el continuo temporal para provocar experiencias educativas.

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2003) *Homo Sacer: El poder soberano y la nuda vida*. PRE-TEXTOS. Valencia.
- (2003) *Infancia e Historia*. ADRIANA HIDALGO EDITORA. Buenos Aires.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2000) *Menores de edad y pena de muerte. Ejecuciones en el mundo desde 1990*. Reino Unido.
- ANTELO, E. (2004) *Gestión de Instituciones Educativas*. Clase 8 Módulo 2. *Autoridad y Trasmisión*. FLACSO. Buenos Aires.
- ARENDRT, H. (1954) (1996) “*La crisis de la educación*”. En: ARENDRT. *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. PENINSULA, Barcelona.
- (1958) *La condición humana*. PAIDOS. Barcelona, 1998.

- BARATTA, A. (1995) “*La Niñez como arqueología del futuro*”. En AA.VV. *El Derecho y los Chicos*, ESPACIO EDITORIAL, Buenos Aires.
- BAUDRILLARD, J. (1994) *De la seducción*, R.E.I., Buenos Aires.
- BENJAMÍN, W. (2003) *El Azar en Baudelaire*, http://www.lainsignia.org/2003/junio/cul_063.htm.
- CASTRO, J. (1942) *El banco fijo y la mesa colectiva*. Montevideo, 1993. *Informe sobre la situación de los derechos humanos en Argentina*, (2002) CELS, Buenos Aires., Colegio de Abogados de la Capital Federal. (2003). *Sentencia de reclusión y prisión perpetua de personas menores de 18 años en la República Argentina (1997-2003)*, UNICEF, Buenos Aires.
- COMITÉ DE DERECHOS DEL NIÑO URUGUAY (2000) *La incorporación de los Derechos del Niño en las Políticas Públicas del Uruguay*. Montevideo.
- COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (1999) *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. LUMEN HUMANITAS, Buenos Aires.
- CHRISTIE, N. (1993) *La Industria del Control del delito ¿la nueva forma de holocausto?* EDITORES DEL PUERTO, BUENOS AIRES.
- DELEUZE, G. (1999) *Conversaciones 1972-1990*. PRE-TEXTO Valencia.
- (2001) *Spinoza: Filosofía práctica*, TUSQUETS Barcelona.
- DEWEY, J. (1919) (1993) *La reconstrucción de la filosofía*. PLANETA Buenos Aires.
- *Experiencia y educación*. LOSADA, Buenos Aires.
- DUSCHATZKY, S. (2001) *Todo lo sólido se desvanece en el aire*.
- DUSCHATZKY, S. y BIRGIN, A. (compiladoras) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. FLACSO-MANATIAL, Buenos Aires.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2002) *Chicos en Banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, PAIDOS. Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1969) *Las palabras y las cosas*. EDITORIAL SIGLO XXI, México.
- FRIGERIO, G. (2003) “*Hacer del borde el comienzo de un espacio*”. En AA.VV. *Infancias y adolescencias, Teorías y Experiencias en el borde: la educación discute la noción de destino*. NOVEDADES EDUCATIVAS – FUNDACIÓN CEM, Buenos Aires.
- KANT, E. (1991) *Pedagogía*. EDICIONES AKAL, Madrid.
- LARRAURI, E. (1997) *Evitar hacer el mal*. En Revista El Viejo Topo.
- LARROSA, J. (1995) “*Tecnologías del yo y educación*” (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí) En *Escuela, Poder y Subjetivación*, EDICIONES LA PIQUETA, Madrid. *Pedagogía Profana: estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. NOVEDADES EDUCATIVAS, Buenos Aires, 2000.
- LANZARO, J. (2004) *La reforma educativa en Uruguay (1995-2000): virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa*. En Revista de CEPAL. Serie Políticas Sociales. N° 91. CEPAL. Santiago de Chile.
- MEIRIEU, P. (1998) *Frankenstein educador*. Editorial Laertes. Barcelona.
- (2001) *La opción de educar: ética y pedagogía*. OCTAEDRO, Barcelona.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, (2003) *Estimaciones de Pobreza por el Método del Ingreso*. Montevideo.
- PEDROWICZ, S.; PALLUMMO, J. SILVA BALERIO, D. (2004) *Discriminación y Derechos Humanos: la voz de niñas, niños y adolescentes*. Comité de Derechos del Niño Uruguay – Save the Children Suecia. Montevideo.
- PRZESMYCKI, H. (2000) *La pedagogía de contrato: el contrato didáctico en la educación*. GRAO, Barcelona.
- SAVATER, F. (1997) *El valor de educar*. ARIEL. Barcelona.

- SILVA BALERIO, D.; COHEN, J.; PEDROWICZ, S. y equipo (2003) *Investigación sobre las infracciones juveniles y las sanciones judiciales aplicadas a adolescentes en Montevideo*. DNI, UNICEF
- SILVA BALERIO, D. y PEDRNERA, L. (2004) *La construcción del enemigo: apuntes para un ensayo sobre adolescentes, exclusiones e infracciones*. En Revista Nosotros N° 13 y 14. Junio de 2004. CENFORES. Montevideo.
- Derechos Humanos en Uruguay* (1993) SERPAJ, Montevideo.
- *Derechos Humanos en Uruguay* (1999). Montevideo.
- TÉLLEZ, M. (2001) “Entre el panoptismo y la visiónica: notas sobre la educación en la videocultura”, En AA.VV. *Repensando la educación en nuestros tiempos*. NOVEDADES EDUCATIVAS. Buenos Aires.
- UNICEF-INE. Sistema Nacional de Estadísticas (1999) *Infancia, adolescencia y mujer*, Montevideo.
- UNICEF: (2004) *Observatorio de los Derechos de la Infancia y Adolescencia en el Uruguay*, Montevideo.
- URIARTE, C. (1999) *Control Institucional de la Niñez Adolescencia en Infracción: un programa mínimo de contención y límites jurídicos al sistema penal juvenil (las penas de los jóvenes)*. CARLOS ÁLVAREZ EDITOR, Montevideo.
- WACQUANT, L. (1999) *Las cárceles de la miseria*. MANANTIAL. Buenos Aires, 2000.
- ZAFFARONI, E. (2003) *Entrevista publicada en Rolling Stone* N° 65, Buenos Aires.
- ZERBINO, M. C. (2004) *Gestión de Instituciones Educativas. Clase 4, Módulo 3. De qué habla la violencia en la escuela*. FLACSO, Buenos Aires.
-

Notas

1. CHRISTIE, Nils : 1993: pág. 20.
2. Noción desarrollada por Walter Benjamin que nos remite a la imposibilidad de desarrollo de experiencias en los sujetos en la medida en que los contextos las impiden. Él refiere a las situaciones de conflictos armados o de catástrofes naturales. Giorgio Agamben, retomando el mismo concepto en su libro *Homo Sacer*, establece situaciones actuales de supuesta normalidad donde la pobreza de la experiencia es un aspecto relevante de la configuración de las relaciones.
3. DUSCHATZKY - COREA. 2002. pág. 58.
4. Ello podría relacionarse con algunas ideas desarrolladas por DUSCHATZKY - COREA. 2002: pág. 31, donde sostiene. “Hemos visto que la subjetividad ya no depende de las prácticas y discursos institucionales sino que sus marcas se producen en el seno de prácticas no sancionadas por las instituciones tradicionales como la escuela y la familia”.
5. Privación de libertad, libertad asistida, arresto domiciliario, tratamiento psicológico, psiquiátrico o por adicción a las drogas, mediación víctima ofensor, trabajo comunitario, presentarse en comisarías, aperebimiento, seguimiento, informe social, psiquiátrico, etcétera.
6. SILVA BALERIO - COHEN – PEDROWICZ, 2003: pág. 116.
7. TÉLLEZ. 2001. “Tecnología disciplinaria de poder silenciosa, a la vez permanente, discontinua, homogénea y diferenciada; ejercida sobre todos y cada uno de los individuos, pues las disposiciones arquitectónicas de los espacios institucionales los convierte en lugares aseguradores de la visibilidad, conforme al dispositivo panóptico. Así, el poder ya no es lo visible –como en el caso del poder del soberano, representación del poder puesto de manifiesto, a plena luz del día y ante todas las miradas–, sino el conjunto de mecanismos

por los cuales se toman visibles todos y cada uno de los individuos, se ejecuta sobre ellos un tipo de intervención –al que Foucault llamó sanción normalizadora–, y los convierte en objeto de examen como dispositivo en el cual se conjugan procedimientos de vigilancia y normalización. De este modo, una nueva visibilidad y una nueva forma de ejercicio del poder se tejen en el poder disciplinario: vigilancia constante y reordenamientos espacio-temporales de los individuos. Ambas implican la localización de los cuerpos individuales, el control y mejoramiento de su rendimiento y el uso óptimo de sus fuerzas; en fin, un emplazamiento disciplinario de su vida, su tiempo y sus energías.”

8. LARROSA, 1995.
9. LARROSA, 1995.
10. FLACSO. 2004. Diploma de Gestión de las Instituciones Educativas. Cohorte 4. Foro, escena 2. “Adrián, profesor de Educación Física de una escuela primaria, nos comenta un modo de intervención que surgió casi de casualidad, frente a una situación recurrente en sus clases. Juan, uno de sus alumnos de 12 años, no logra responder a las consignas y constantemente hace la suya o molesta en las clases. En una oportunidad, Adrián le dice. 'Voy a tener que hacer una nota para que firmen tus padres'... 'Mi mamá murió', le responde Juan. Conmovido frente a la confesión, pero convencido que el asunto no podía terminar allí su intervención, Adrián replica. 'Bueno, entonces que la firme tu papá' '...A mi viejo no lo veo' '...Entonces firmála vos', remata Adrián. Juan sorprendido por la convocatoria de su profe, pregunta: '¿Esto es un pacto?'. Se trata de situaciones comparables, la del foro respondiendo en el momento que se crea el conflicto, y el contrato pedagógico de la escena de este trabajo como estrategia educativa planificada. Ambas buscan instituir una relación de sujeto a sujeto. Sujeto de la educación, sujeto educador que en tiempos de incertidumbre buscan rescatar las posibilidades enigmáticas de los niños y adolescentes, confiando en sus capacidades y tratando de potenciarlas. Las situaciones de Juan y Carlos son distintas pero profundamente identificables, conectables en la medida que se les solicita 'hacerse cargo' de asuntos que no son propios de su edad, condición social, clase, nivel educativo, etcétera.”
11. Donde se abordan un conjunto de temas muchos a propuesta del adolescente, funcionamiento del sistema de justicia penal juvenil, derechos humanos, aspectos referidos al abordaje de los conflictos en su familia y barrio, fortalecimiento de la comunicación, manejo de los recursos comunitarios, acceso a servicios públicos, música, deportes, etcétera. Se trata de una modalidad de intervención educativa con un currículum semi abierto, donde se establecen márgenes de construcción común entre educador y sujeto de la educación.
12. Los dos cursos se dictan en dos instituciones distintas, donde asiste cualquier persona sin requisitos de pertenencia institucional alguna. Esta es una característica de la propuesta de integración educativa, no dar cursos en la institución que ejecuta la libertad asistida, ni crear cursos sólo para chicos criminalizados por el sistema penal en la medida que reafirma el gueto.
13. El deterioro del empleo impactó en esta familia en concreto, como en muchas que perdieron sus puestos como obreros en las fábricas pasando al sector de servicios con un fuerte deterioro en las condiciones laborales (inestabilidad y bajos ingresos). Por otra parte se constató en la investigación (SILVA BALERIO, COHEN, PEDROWICZ - 2003) que las familias de los adolescentes judicializados por infracción pertenecen mayoritariamente a los sectores sociales más pobres, viven en la periferia de la ciudad, y están en situación de precariedad laboral o desempleo.
14. DUSCHATZKY – COREA, 2002: pág. 23.
15. De la investigación que realizamos (SILVA BALERIO, COHEN, PEDROWICZ - 2003) surge que la población captada por el sistema penal juvenil tiene sus derechos más vulnerados que el promedio de los niños y adolescentes. A su vez en la sociedad uruguaya los niños y adolescentes son los más deprivados ya que soportan los peores costos de la pobreza: 1 de cada 2 niños vive bajo la línea de pobreza. La progresión de menor edad a mayor pobreza se observa desde 1999 a la fecha. Ponemos de ejemplo el año 2003: Porcentaje promedio de pobreza para toda la población 30,9%. Menores de 6 años: 56,5%; de 6 a 12 años: 50,2%; de 13 a 17 años: 42,7%; de 18 a 64 años; 27,8%; y de 65 y más años: 9,7%.
16. Quienes confían en que la cárcel sirve para algo, sostienen discursos de reeducación, rehabilitación o resocialización del adolescente esperando que provoque algo positivo en ellos. Lo que ocurre en la mejor de las circunstancias es que los problemas estén en el refrigerador, y cuando el adolescente recupere la libertad

los encuentre idénticos, o siendo más pesimistas, que todo haya empeorado con el deterioro de la institucionalización compulsiva y la indignación y la bronca que se acumuló tras las rejas.

17. DUSCHATZKY – COREA, 2002.
18. Libertad asistida, trabajo comunitario, mediación víctima ofensor, etc.
19. Se trata de un dispositivo propio de las sociedades de control de que nos habla DELEUZE, 1999. “Todos los centros de encierro atraviesan una crisis generalizada: cárcel, hospital, fábrica, escuela, familia. La familia es un 'interior' en crisis, como lo son los demás interiores (el escolar, el profesional, etc.). Los ministros competentes anuncian constantemente las supuestamente necesarias reformas. Reformar la escuela, reformar la industria, reformar el hospital, el ejército, la cárcel; pero todos saben que, a un plazo más o menos largo, estas instituciones están acabadas. Solamente se pretende gestionar su agonía y mantener a la gente ocupada mientras se instalan esas nuevas fuerzas que ya están llamando a nuestras puertas. Se trata de las sociedades de control, que están sustituyendo a las disciplinarias. 'Control' es el nombre propuesto por Burroughs para designar al nuevo monstruo que Foucault reconoció como nuestro futuro inmediato. También Paul Virilio ha analizado continuamente las formas ultrarrápidas que adopta el control 'al aire libre' y que reemplazan a las antiguas disciplinas que actuaban en el período de los sistemas cerrados. [...] No cabe comparar para decidir cuál de los dos regímenes es más duro o más tolerable, ya que tanto las liberaciones como las sumisiones han de ser afrontadas en cada uno de ellos a su modo. Así, por ejemplo, en la crisis del hospital como medio de encierro, es posible que la sectorialización, los hospitales de día o la asistencia domiciliaria hayan supuesto en un principio nuevas libertades; ello no obstante, participan igualmente de mecanismos de control que no tienen nada que envidiar a los más terribles encierros. No hay lugar para el temor ni para la esperanza, sólo cabe buscar nuevas armas”.
20. En cuanto al trabajo adolescente, un 15,3% del total y un 21% de los adolescentes de sexo masculino trabajó en el año 1998 (estos datos no se refieren a Montevideo sino al total del país urbano) y “existe cierta relación entre los hogares con menores niveles de ingreso y el trabajo adolescente. Los porcentajes más altos de trabajo adolescente se encuentran en el 40% de hogares con menor ingreso [...] En éstos, prácticamente uno de cada cuatro adolescentes se encuentra trabajando [...] La asistencia al sistema educativo formal es una situación minoritaria entre la población adolescente que trabaja. En el año 1998, el 63,5% de los adolescentes ocupados no asistía al sistema educativo formal” (UNICEF-INE. 1999: págs. 34-36).
21. Ganar y perder son verbos clásicos de la construcción simbólica del robo. Gano cuando robo y no me agarra la policía; perdió cuando sí lo hace.
22. Piensa en trabajos de mucho esfuerzo físico: peón de albañil, cargador de cajones en el mercado de frutas y verduras, por ejemplo.
23. BENJAMIN. 2003.
24. BAUDRILLARD, 1994.
25. BENJAMIN. 2003.
26. AGAMBEN. 2003b.
27. AGAMBEN. 2003b: p.8
28. WACQUANT, 2000: p. 22.
29. LANZARO, 2004.
30. BENJAMIN, 2003.
31. ZAFFARONI, 2003.
32. URIARTE, 1999: pág. 11. “El delito no es algo natural, pues antes del acontecimiento natural hay una definición que le da sentido. El positivismo etiológico percibe una cara de la moneda, el enfoque causal explicativo deja fuera un momento básicamente valorativo, la definición del delito, por lo que cae en una reificación de un momento normativo. En primer lugar, las definiciones legales son temporal y espacialmente situada: hilando grueso, p. ej., el homicidio –específica y fragmentada definición legal de una muerte- tal cual lo entendemos hoy en nuestro país, no tendría la misma virtualidad en las culturas que ofrecían vidas

- humanas a sus dioses o bien sacrificaban a niños defectuosos; hoy no consideramos delictivos como antaño a la blasfemia, la brujería o la tentativa de suicidio”.
33. DUSCHATZKY - COREA, 2002: pág. 58.
 34. DUSCHATZKY – COREA, 2002: pág. 56.
 35. Enfatizo en la responsabilidad del adulto-educador frente al adolescente-potencial sujeto de la educación, ya que debemos poner en juego propuestas importantes, atractivas y con potencial incluyente. Ello como crítica a planteos educativos que buscan el entretenimiento o enseñar lo que sabe el educador, sin considerar el valor social de ese contenidos cultural. ¿Qué valor puede tener para un adolescente aprender a realizar tarjetas españolas, punto macramé o peluches? ¿Cuál es la complejidad de ese saber, que potencial integrador tiene si lo hacemos repetitivamente con todos los adolescentes a que nos enfrentamos?
 36. Alessandro BARATTA planteó que el pacto social de la modernidad fue construido por el hombre blanco, macho y propietario, marginando a las mujeres, hombres pobres y de otras etnias y a los niños, convocándonos a la construcción de una Alianza Mestiza que nos integre a todos.
 37. Uruguay tiene un comportamiento demográfico distinto al del resto de América Latina, el continente es esencialmente joven y su población está en crecimiento. En la década del 50 Uruguay representaba el 1,3% de la población latinoamericana, actualmente representa el 0,6% y las proyecciones no marcan que esta situación vaya a revertirse. (INE, 2003)
 38. COMITÉ DE DERECHOS DEL NIÑO URUGUAY, 2000.
 39. COREA - LEWKOWICZ, 1999.
 40. Tiene que ver la idea desarrollada por LARROSA, 2000. Allí habla de la infancia como algo otro que no es apropiable y controlable por nosotros, los que ya estamos en el mundo.
 41. Ello en el sentido de LARROSA y ARENDT.
 42. AGAMBEN, 2003a: pág.18.
 43. COMITÉ DE DERECHOS DEL NIÑO URUGUAY, 2000: pág. 45.
 44. UNICEF, 2004: pág. 20.
 45. UNICEF, 2004: pág. 21.
 46. INE, 2003: pág. 13.
 47. INE, 2003: pág. 13.
 48. UNICEF, 2004: pág. 43.
 49. INE, 2003: pág. 13.
 50. UNICEF, 2004: pág. 50.
 51. INE, 2003: pág. 13.
 52. PEDROWICZ, PALLUMMO y SILVA BALERIO, 2004: págs. 24-25.
 53. INE, 2003.
 54. ZERBINO, 2004.
 55. Entre el año 1999-2002 la privación de libertad de adolescentes creció un 48%. (SILVA BALERIO, COHEN, PEDROWICZ - 2003).
 56. LARROSA, 2000.
 57. Para ARENDT el nacimiento de Jesús es el ejemplo paradigmático de esta visión de la infancia.
 58. ARENDT, 1998: pág. 202.
 59. Informe no oficial de la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño en Uruguay. 1993. Comité los Derechos del Niño Uruguay. pág. 427.
 60. SERPAJ, 1993: págs. 39-40.
 61. SERPAJ, 1999: pág. 133.

62. Fuente: Diario La República. 20/06/04.
63. Radio El Espectador, 14/01/05: <http://www.espectador.com/nota.php?idNota=34798>.
64. <http://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhoodunderthreat.html>.
65. <http://www.cejil.org/comunicados.cfm?id=544>.
66. Para conocer más en detalle esta situación ver: Colegio de Abogados de la Capital Federal – UNICEF: 2003.
67. <http://www.observatoriodelosderechoshumanos.org/modules.php?name=noticias&file=article&sid=635>.
68. AMNISTÍA INTERNACIONAL. 2000.
69. CELS, 2002.
70. AMNISTÍA INTERNACIONAL, Honduras. 2003. *Cero Tolerancia... a la impunidad. Ejecuciones Extrajudiciales de niños y jóvenes desde 1998*. <http://web.amnesty.org/library/index/ESLAMR370012003>.
71. Agencia de Información Fray Tito para América Latina. Sobre el informe de ONU acerca del Incremento de las ejecuciones extrajudiciales en Brasil. 13 de febrero de 2004. <http://www.adital.org.br>.
72. Las interrogantes están abiertas a respuestas diversas, dependiendo de cada encuentro entre educador y sujeto de la educación. Las formas de composición en una época de destitución de las instituciones educativas clásicas nos enfrentan a la necesidad de dar respuesta a los adolescentes. Respuestas –aunque resulte contradictorio– que los escuchen y tomen en cuenta sus opiniones y las de la familia, a partir de construir una relación de confianza que posibilite elaborar y concretar un proyecto pedagógico. La idea es pensar la composición, los proyectos y las conexiones de los adolescentes criminalizados por el sistema penal con otros espacios públicos.
73. DUSCHATZKY, 2001: págs. 140-143.
74. Texto complementario del Diploma de Gestión de Instituciones educativas. Cohorte 4. FLACSO. 2004.
75. DELEUZE, 2001: pág. 34. "...la ética derroca el sistema de juicios. Sustituye la oposición de los valores (Bien-Mal) por la diferencia cualitativa de los modos de existencia (bueno-malo). La ilusión de los valores está unida a la ilusión de la conciencia; como la conciencia es ignorante por esencia, como ignora el orden de las causas y las leyes, de las relaciones y sus composiciones, como se conforma con esperar y recoger el efecto desconoce por completo la Naturaleza. Ahora bien, para moralizar, basta con no comprender."
76. AGAMBEN, 2003a: pág. 243. "...vida a la que cualquiera puede dar muerte impunemente, y al mismo tiempo, a no poder ser sacrificada de acuerdo a los rituales establecidos."
77. AGAMBEN, 2003a: pág. 109.
78. BARATTA, Alessandro. 1995: págs. 13-22, siguiendo los planteos de Pietro Barcelona.
79. AGAMBEN, 2003b: págs. 136-137.
80. AGAMBEN, 2003b: pág. 133.
81. AGAMBEN, 2003b: págs. 139-140.
82. AGAMBEN, 2003b: pág. 147.
83. Patios de columnas construidos en templos, mercados, gimnasios y otros edificios de Grecia antigua donde Zenon de Citio (Siglo III a.C.) enseñaba a sus seguidores, a quienes les llamaron estoicos.
84. AGAMBEN, 2003b: págs. 148-149.
85. AGAMBEN, 2003b: pág. 149.
86. Niños y adolescentes internados en hogares, responsables de infracciones, en situación de calle, excluidos, que viven en asentamientos, que son víctimas de maltrato, etcétera.
87. FRIGERIO, 2003: pág. 8
88. DEWEY, 1945 y 1993.
89. DEWEY, 1993: pág. 115.
90. El desarrollo de esto se puede encontrar en DEWEY, 1945.

91. DEWEY, 1945: pág. 41.
92. KANT, 1991:29.
93. SAVATER, 1997. pág. 37.
94. CASTRO, 1993: pág. 17.
95. AGAMBEN, 2003b: pág. 80.
96. ARENDT, 1996: pág. 205.
97. AGAMBEN, 2003b: pág. 10.
98. AGAMBEN, 2003b: pág. 10.
99. DEWEY, 1993: pág. 118.
100. FLACSO. 2004. *Notas para pensar la composición social*. Diploma de Gestión de Instituciones Educativas. Cohorte 4. Buenos Aires.
101. Igualmente no debemos perder de vista los riesgos de caer en el disciplinamiento de estas modalidades de actuación menos obvias en su ejercicio de poder, pero que requieren un límite claro a la arbitrariedad: "...en lugar de celebrar las nuevas formas laxas del ejercicio del poder –flexibles y no rutinarias, supuestamente más libres–, mostrar dónde es que está su propio límite” ANTELO, 2004.
102. ARENDT, 1998.
103. Texto complementario del Diploma de Gestión de Instituciones educativas. Cohorte 4. FLACSO. 2004.
104. La mitad de los niños son pobres, no se les reconoce el ejercicio de voz, mientras que se recrudece sobre ellos el control penal. PEDROWICZ-PALUMMO-SILVA BALERIO, 2004.
105. “Debemos precavernos de aquellos que intentan hacer el bien a través de la aplicación de una medida penal. Las medidas penales son medidas impuestas, son castigos y por lo tanto lo mejor que puede pasar es que no tengan que aplicarse porque hay mecanismos alternativos de tratar los comportamientos delictivos, y si se tienen que aplicar, que duren el menor tiempo posible y sean lo menos intensas posible. Entre procurar hacer el bien y evitar hacer el mal, hay que optar por lo segundo cuando se entra en el sistema penal.” LARRAURI, 1997.
106. MEIRIEU, 2001: pág. 115.
107. MEIRIEU, 2001: pág. 120.
108. MEIRIEU, 1998: pág. 25.
109. MEIRIEU, 1998: págs. 47-48.
110. SILVA BALERIO – PEDERNEIRA, 2004: págs. 41-50.
111. DUSCHATZKY, 2001: pág. 142.
112. DUSCHATZKY, 2001: pág. 142.
113. DUSCHATZKY, 2001: pág. 143.

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD JUVENIL, CULTURA Y ACCIÓN EDUCATIVO SOCIAL

Educ. Paola Fryd, Lic. en Educ. Fernando Miranda y Lic. en Artes Gonzalo Vicci

*“Tu lugar será siempre tu lugar
eso nunca lo podrás cambiar,
aunque hayas escapado por la puerta de atrás
tu lugar será siempre tu lugar.
Cuando las copas te castiguen de más
y no haya nadie a quien contarle la verdad;
cuando no puedas seguir ni un paso más,
ni tampoco dar marcha atrás.
Tu lugar será siempre tu lugar.”*
Trotsky Vengarán

I. LA CULTURA TIENE QUIEN LE ESCRIBA

La cultura como esfera de construcción y refugio de la identidad. Terreno de producción, intercambio, negociación, conflicto y apropiación de elementos materiales y simbólicos. Todo aquello por lo que mi lugar será siempre mi lugar. Pero ... ¿qué será de los lugares de los otros que serán siempre sus lugares?

Espacio donde se expresa la multiculturalidad: abanico de lugares culturales como lugares sociales de producción de identidad individual y colectiva. Lugares también donde se juegan los valores. Porque si somos tolerantes, respetuosos, abiertos... lo somos, necesariamente, con relación a un (a unos) otro(s) distinto(s). Entonces el debate sobre la cultura implica, necesariamente, reconocer la alteridad; sería muy fácil tolerar a un otro idéntico. Al decir de Jacques Hassoun *“lo más importante es que decir la palabra ‘otro’ no es suficiente, lo importante es reconocer en el otro su alteridad”*.¹

Sigamos por un momento a Geertz: *“Si se abandona (y desde luego no lo ha hecho todo el mundo, ni siquiera la mayoría) la idea de que el mundo se encamina hacia un acuerdo esencial sobre asuntos fundamentales (o que debiera hacerlo) ...entonces la llamada al etnocentrismo de ‘relájese y disfrute’ crece de forma natural. Si nuestros valores no pueden desvincularse de nuestra historia e instituciones, ni asimismo los de nadie pueden desvincularse de las suyas, entonces parece que no nos quedará más que alzarnos sobre nuestros propios pies hablar con nuestra propia voz.”*²

Entonces, podemos comenzar a pensar en dos líneas interesantes de abordaje de la cuestión: a) en términos de lo multicultural, como construcción colectiva de respeto de las yuxtaposiciones que operan en lo social con una doble relación de globalidad y localidad; y b) en cómo la educación (y en particular la Educación Social) aborda y media el fenómeno para promover un sujeto productor y crítico de la cultura desde una acción basada en el logro de espacios de desarrollo y soporte de lo intercultural.

Hoy que todo parece fragmentarse y multiplicarse sin sentido, que es también una forma de dar sentido, este tipo de debates parece impostergable en los ámbitos donde se cruzan la educación y la cultura. Y más aún sobre la posmoderna matriz aceptada acerca de “*la incredulidad respecto a los metarrelatos (...) La función narrativa pierde sus functores, el gran héroe, los grandes peligros, los grandes periplos, y el gran propósito*”.³

De cualquier forma, hemos trascendido aquella noción de la cultura vinculada estrecha y exclusivamente a la materialidad de la producción social de cualquier tipo o arraigada en la noción de la alta cultura para colocarnos en la definición que aporta Stuart Hall en ese sentido: “*La cultura, se argumenta, no es simplemente un conjunto de cosas –novelas y pinturas o programas de televisión o cómics– como proceso, un conjunto de prácticas. Primeramente, la cultura se relaciona con la producción y el intercambio de significados –el dar y tomar significados– entre los miembros de una sociedad o grupo... Así la cultura depende de lo que sus participantes interpretan significativamente acerca de lo que los rodea y dan sentido al mundo, de maneras amplias y similares. (...) los significados no están sólo en la cabeza. Organizan y regulan las prácticas sociales, influyen en nuestra conducta y consecuentemente tienen efectos reales y prácticos*”.⁴

Esta definición implica aquella trascendencia en al menos dos niveles destacables: a) la ruptura con la noción exclusiva de producción de materialidad observable o tangible para ubicar en la noción de cultura la propia producción de significados y su intercambio y b) la ampliación de lo observable a la producción de prácticas sociales (individuales y colectivas) y a manifestaciones de producción del más variado interés (estético, ético, político, etc.) tradicionalmente asociados a las culturas populares, considerados de bajo valor y/o propios de una subcultura dominada o de algo definible como *low culture*.

Cómo se manifiesta la multiculturalidad y cómo se construye una actitud que implica la diversidad y los espacios de lo intercultural son sin duda ítems sobre los que tenemos que ocuparnos con cuidado.

I. 1 La cultura en su laberinto

Para lograr una aproximación a la denominación de cultura, deberíamos, en primer lugar, plantearnos algunas interrogantes vinculadas a la multiplicidad de abordajes que puede tener la reflexión, sobre todo teniendo en cuenta la variedad de identidades juveniles en el Uruguay de hoy.

Si como punto de partida, acordáramos que la definición de cultura resulta al día de hoy una tarea al menos compleja, el intentar especificar los elementos que la componen para este caso, resulta bastante más complicado. Más aún, en una sociedad signada por la utilización del término cultura, en función de unas interpretaciones basadas en la visión que desde gobiernos, mercados, asociaciones civiles, etc., en que se elabora como soporte de las formas de apropiación e impulso de aquellos “bienes culturales” que conformarían “nuestra” cultura, de todos. Implícitamente, esta conceptualización estará viciada de concepciones que representen a aquellos grupos que, en el marco de las relaciones de poder, traten de imponer su visión de esa sociedad, de todos, basada en la acumulación particular de bienes simbólicos.

Es así, que al intentar definir un mapa de situación, debemos preguntarnos si nuestra cultura es todo aquello que nos diferencia del resto de las culturas del mundo, si aquellas manifestaciones puramente autóctonas son las que mantienen nuestra “individualidad” como sociedad, y si el mantener inalterado ese sistema actual de símbolos y significados mantendrá a resguardo el imaginario que compone la idea “oficial” de cultura nacional.

Quizás en esta línea de pensamiento, se pueda inscribir la noción instituida en nuestro país de que existen símbolos claramente identificados por todos los ciudadanos, como el mate, la garra charrúa (expresión particularmente demagógica), las tortas fritas, el tango, el candombe, el carnaval, etc.; que se instauran como elementos fundantes de nuestra cultura, y constituyen la materialización de un imaginario social, plagado de símbolos ambiguos, instalados como propiamente nuestros, uruguayos.

Sólo para ejemplificar el lugar que ocupa en el imaginario social uno de estos símbolos, tomando una de las manifestaciones culturales denominada como características de nuestro país, durante el Carnaval 2005, una murga que participa en el concurso oficial de agrupaciones carnalescas, organizado por la Intendencia Municipal de Montevideo, cantaba en su canción despedida:

*“Ay, qué soledad
la libertad viene en frasquito
comenta el Uruguay
mientras sonrío ahoga un grito.
Qué triste que es saber
que le mentimos a uno mismo.
Cultura no es un mate, es tu cabeza.
No hay mate sin un cebador
no hay tele sin espectador
no hay carnaval que no ande mal
comiendo arroz,
vendiendo bacanal
cómo demoran las mudanzas en la cabeza...”⁵*

Quizás, esta composición sea el ejemplo paradigmático de cómo un grupo social determinado contiene manifestaciones que se apropian de una simbología característica, re-significándola y utilizando esa manifestación para –directa o indirectamente–, cuestionarla y transformarla. Seguramente, sea importante señalar que estos murguistas son todos jóvenes que han surgido de la Movida Joven⁶ y participan recientemente en el Concurso de Carnaval, posicionándose así en un lugar particularmente irreverente y polémico.

Sin lugar a dudas, esa visión de la que hablábamos anteriormente ayudó, en algún momento, a forjar una idea de nación, que acompañada por la prosperidad económica regional y las guerras mundiales en Europa, forjaron una sociedad que, demás está decir, ha cambiado profundamente. No puede dejar de considerarse el proceso de debilitamiento del entramado social de nuestro país y que ha provocado transformaciones no proyectadas aún sobre el accionar de los grupos sociales que conforman nuestra sociedad, así como el surgimiento de nuevos grupos y realidades vinculadas

particularmente a problemáticas económicas diversas, con consecuencias que impactan en todos los niveles de lo social.

De la manera que han cambiado también las diversas definiciones de cultura que desde diversos campos se han intentando delinear, sería inconveniente, entonces, mantener la perspectiva que señalábamos anteriormente como enunciación vernácula contemporánea. Y aún más inadecuado pensar que esa cultura como “identidad nacional” y patrón de homogeneidad pueda seguir todavía tomándose como soporte de la acción educativa.

Si tratamos de encontrar una definición que sintetice las diversas visiones disciplinares podríamos coincidir con García Canclini cuando dice que: “*Se puede afirmar que la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social.*”⁷ Esta definición contiene invariablemente varias definiciones en sí misma, es decir, diferentes ópticas o formas de abordaje del término *cultura* que desde diferentes disciplinas, convergen en un posible punto de partida en la delimitación del tema en cuestión.

Sin embargo, ésta, aunque abarcativa, resultará insuficiente para abordar la complejidad contemporánea, por cuanto condenará a perpetuar las diferencias encerradas en sociedades que, tratando de mantener sus rasgos identitarios a resguardo, se conservarán “encapsuladas” buscando no trascender su carácter nacional, étnico, vinculado estrictamente con un grupo social. La idea de que cultura sólo son aquellos bienes simbólicos que produce un determinado grupo o etnia de una sociedad determinada y como éstos generan interpretaciones que son, a su vez, adoptadas por sus miembros, puede generar una perspectiva estanca sobre la complejidad que contiene este término.

Es razonable pensar que esas realidades se tornan artificiales hoy, cuando nuestras sociedades no son ya nacionales sino globalizadas, formando parte de procesos que trascienden ampliamente fronteras físicas y culturales. Tal como sostiene Giroux, por ejemplo, “*la política cultural de la globalización capitalista no es sólo evidente en la presencia de los conglomerados de los media (...) sino también en la campañas publicitarias masivas organizadas internacionalmente por corporaciones como Nike, McDonald’s, y Reebok*”.⁸

Así, se debe tener en cuenta que al fin del siglo XX y comienzo del actual se han desencadenado procesos que a su vez generan transformaciones sociales profundas, provocan el cuestionarse cómo operar en esta nueva realidad, es decir: “*Nos preguntamos cómo encajar en algo que parezca real... Setenta canales de televisión contratados por cable, acuerdos de libre comercio que nuestros presidentes firman aquí y allá, migrantes y turistas cada vez más multiculturales que llegan a nuestra ciudad, millones de argentinos, colombianos, ecuatorianos y mexicanos que ahora viven en los Estados Unidos o Europa, programas de información, virus multilingües y publicidades no pedidas que aparecen en el ordenador: dónde encontrar la teoría que organice las nuevas diversidades*”⁹.

Cualquier abordaje deberá centrarse en cómo se desarrollan determinados movimientos entre individuos que forman parte de, no ya diferentes sociedades, sino de infinidad de grupos separados real o artificialmente y unidos –paradójicamente– por un proceso forzado de falsa homogenización a través de la extendida concepción de lo cultural como acumulación de bienes materiales, producidos para ser consumidos y comercializados. Esta nueva realidad globalizada, deberá observar enton-

ces no sólo las manifestaciones particulares, exageradamente definidas, delimitadas, macizas; mantenidas como anquilosados preceptos históricos de lo que significa la cultura de una sociedad. Deberá centrarse en las diferencias que se generan entre los diversos grupos que la integran, de cómo se crean vínculos y se intercambian e incorporan, se repelen y mixturán aquellas significaciones simbólicas producidas, apropiadas y resignificadas, dando paso a un proceso nuevo, de inevitable transformación.

Seguramente, las relaciones de poder signarán, como ha sido hasta el momento, los (des)equilibrios entre esas diferencias, las minorías mantendrán sus debilidades y las mayorías tratarán de mantener sus hegemonías, pero indudablemente la adopción de este nuevo concepto de construcción a partir de la diversidad y la lucha contra la imposición de una diferencia arbitraria por encima de la otra, abre un nuevo camino para recorrer.

Si éste es el camino en que lo cultural se introduce como política, entonces habrá que coincidir con las visiones que desde la Pedagogía y la crítica cultural se elaboran en términos de que *“los educadores deben rechazar la división moderna entre la política ‘real’ forjada en las luchas materiales y la política cultural como una mera exhibición. La cultura es un terreno crucial de política y lucha y creo que la fuerza pedagógica de la cultura en la era del capitalismo global es una de las causas primarias para la creciente despoltización que es la marca del capitalismo monopolístico...”*¹⁰

Sería conveniente entonces, ante esta situación, encontrar aquellos caminos que nos permitan un abordaje menos rígido para el análisis de las culturas contemporáneas, tratando de reformular el concepto de cultura, no ya como una cosa o un bien particular propiedad de una sociedad, sino como *“el subconjunto de diferencias que fueron seleccionadas y movilizadas con el objetivo de articular las fronteras de las diferencias”*.¹¹

Lo cultural entonces, será el territorio en donde los contrastes, comparaciones y asimilaciones, definirán la negociación entre culturas disímiles, dando paso a nuevos procesos sociales, integrados pero diferentes. Quizás a partir de ahora sea más importante sobreponerse a la comparación de culturas, y tratar de *“prestar atención a las mezclas y los malentendidos que vinculan a los grupos. Para entender a cada grupo hay que describir cómo se apropia de y reinterpreta los productos materiales y simbólicos ajenos: las fusiones musicales o futbolísticas, los programas televisivos que circulan por estilos culturales heterogéneos, los arreglos navideños y los muebles early american fabricados en el sudeste asiático”*.¹²

Si pensamos en la multiculturalidad en una ciudad como Montevideo el fenómeno pareciera surgir, hoy, más de la segmentación social y de la crisis del modelo tradicional de las instituciones, que de cuestiones vinculadas a la raza o los fenómenos migratorios, como atiende la bibliografía en uso de origen básicamente anglosajón.

Este problema no escapa a lo que García Canclini enfatiza acerca de que *“la escasa literatura existente sobre políticas culturales urbanas supone que éstas deben referirse al conjunto de tradiciones, prácticas y modos de interacción que distinguen a los pobladores de una ciudad determinada. Pero así como las culturas nacionales están en duda, tenemos que poner entre signos de interrogación lo que significa pertenecer a una urbe...”*¹³

Tenemos entonces aquí una relación de lo local con lo global en la conformación de lo cultural que genera una consecuente trama de relaciones del yo (nosotros) y ellos. Qué postura asumir frente a la multiculturalidad tiene que ver con la manera de entender el problema.

Nos hemos aproximado a éste como un fenómeno teñido por las condiciones de la sociedad post industrial. El desarrollo de los servicios y, fundamentalmente, los medios de comunicación, la informática, las redes de conexión, etc. que dislocan las pertenencias sociales y culturales tradicionales, circulando información, modelos, valores, producciones simbólicas, vuelven inútiles las fronteras geográficas a las que la sociedad moderna estaba acostumbrada. Estos elementos se agregan a la fragmentación de los metarrelatos y su sustitución por múltiples relatos localizados a veces geográficamente, a veces por otro tipo de conexiones de pertenencias diversas.

Aquello que explicaba el mundo hoy ya no parece explicar mi (de cada uno) lugar en él; de manera que también el corte con relación al saber tiene mucho más que ver con la división del conocimiento en los términos en que Lyotard lo plantea: *“En lugar de ser difundidos en virtud de su valor ‘formativo’ o de su importancia política, puede imaginarse que los conocimientos sean puestos en circulación según las reglas mismas de la moneda y que la separación pertinente a ellos deje de ser saber/ignorancia para convertirse, como para la moneda en ‘conocimientos de pago/conocimientos de inversión’ es decir: conocimientos intercambiados en el marco del mantenimiento de la vida cotidiana versus créditos de conocimientos con vistas a optimizar las actuaciones de un programa.”*¹⁴

I. 2 Cultura y adolescencias: mira quién habla

Los conocimientos que hacen a la vida cotidiana son los que primariamente definen el lugar cultural de identidad del sujeto. Son, a su vez, aquellos que la educación debe tener en cuenta como elemento de partida principal de socialización, formación y creación de conocimientos, ya que seguramente, son los que vinculan a los individuos con su entorno particular. Así, *“la discontinuidad entre las culturas enseñadas y las culturas vividas, lejos de representarse traumáticamente, lo que crea es una nueva identidad fruto de las relaciones dialógicas con los demás. El descubrimiento de la identidad propia no se produce aisladamente, sino que se negocia a través del diálogo, en parte abierto, en parte interno con los otros”*.¹⁵

Es obvio sin embargo, que esto se escribe mucho más fácil de lo que se hace, ya que si el otro fuera tan aceptado para mí, es probable que yo debiera abandonar mi lugar para “trasladarme” al lugar de ese otro, lo que conduciría entonces al pensamiento único. O eventualmente podría exigirle al otro una operación similar.

Lejos de lo anterior, lo que debemos radicalizar es la aceptación del “otro cultural”, no para llegar a ser como él, o viceversa, sino para que cada uno pueda ser en el marco de crear niveles de ser “nosotros”. *“Y ser capaces de superar los límites, de atravesar fronteras, supone acercarse al otro ahondando en el nos-otros, aun a riesgo, o precisamente con el riesgo de un cierto extravío en el otro de ese nos que nos reduce y nos encierra en sus estrictas y excluyentes fronteras”*.¹⁶

Como advierte Castoriadis: *“La idea aparentemente tan simple e incuestionable de que los otros son simplemente otros, es una creación histórica que va contra la corriente de las tendencias ‘espontáneas’ a la institución de la sociedad. Los otros casi siempre han sido instituidos como inferiores. Todo lo cual no es una fatalidad, o una necesidad lógica, es simplemente la probabilidad extrema, la ‘propensión natural’ de las instituciones humanas. Evidentemente, el modo más simple de valorizar las propias instituciones es la afirmación de que son las únicas ‘verdaderas’ y que en consecuencia, los dioses, creencias, hábitos, etc. de los otros son falsos”*.¹⁷

Si salvamos este peligro, o intentamos hacerlo, al menos comprenderemos que la diversidad y cierta dosis de eclecticismo pueden contribuir a mantener una posición referida a la cultura que privilegie las posibilidades múltiples contra lo correcto (político o estético da igual), como posibilidad única.

Si pensamos, siguiendo a Castoriadis, la diferencia y la alteridad como componentes de la multiplicidad, podremos compartir que las diversas identidades culturales que en lo social, constituyen la diferencia (y la desigualdad y la desconexión, siguiendo a García Canclini), o las diversas identidades culturales que forman la alteridad, generan la necesaria riqueza de esa multiplicidad única: *“La multiplicidad implica formalmente la unidad: sin la unidad, la multiplicidad no sería multiplicidad, sino infracaos, disperso y desconectado en sí mismo”*.¹⁸

Atendamos también que aquello que la posmodernidad (o la modernidad tardía) ha modificado tiene que ver con el señalamiento de Geertz *“...las cuestiones morales suscitadas por la diversidad cultural que, de surgir, lo hacían principalmente entre sociedades -las costumbres contrarias a la razón y a la moral, ejemplo de tema del que se nutrió el imperialismo- surgen ahora cada vez más dentro de ellas mismas”*.¹⁹

Este fenómeno no es exclusivo de las sociedades europeas ni de ningún país en particular, sino que aparece como un síntoma del desarrollo cultural de las sociedades actuales. Lo que describe Peralta²⁰ para París, Manchester o Hamburgo puede conceptualizarse, como fenómeno general para la periferia montevideana tanto como para el gran Buenos Aires o los ejemplos de ciudad de México que describe García Canclini. Aunque, en verdad, los rasgos originarios de la multiculturalidad sean diversos.

En nuestro país, y según informes recientes de UNICEF²¹, la crisis ha producido un incremento del número de adolescentes que viven por debajo de la llamada “línea de pobreza”. Por otro lado, el mismo informe señala que casi la quinta parte de esos adolescentes no estudia ni trabaja. Estos elementos, a los que podrían sumarse otros similares, conforman la expresión de una situación social que genera formas de producción simbólica y cultural propias que, sin caer en el determinismo, están asociadas a situaciones sociales de supervivencia, identidad, género, etc., también particulares.

La localización geográfica de esta situación conforma asimismo zonas urbanas asociadas a problemas particulares, y a manifestaciones sociales y culturales propias, a veces distorsionadas, a veces perceptivamente vinculadas con prejuicios arraigados en el colectivo social.

Una de esas manifestaciones es, probablemente, la asociación de la violencia con los (o algunos) sectores juveniles, que implica el reaccionario y cíclico reclamo de la rebaja de la edad de imputabilidad penal y una consecuente actuación policial sobre los espacios adolescentes y juveniles que es vista como un verdadero hostigamiento por diversos sectores de jóvenes.

La visión del control y la represión sobrevive posestructuralismos y posmodernismos y se mantiene instalada en la conformación de la amenaza del otro (joven, pobre, etc.) y opera en la permanente transformación del adolescente en peligro al adolescente peligroso.²²

Algunos estudios actuales²³ han demostrado sin embargo, que la construcción de lo social sobre la condición y actuación de algunos sectores de adolescentes y jóvenes conforma un prejuicio cultural. El análisis de la violencia y de la comisión de infracciones a la ley penal en la última década demuestra que los jóvenes no cometen más delitos, ni éstos son más graves ni más violentos que los de los adultos.

Si “*ser joven en la sociedad de la modernidad tardía implica siempre encontrarse en una posición compleja de búsqueda interior y exterior y de trabajo permanente de identidad*”, las formas en que estas búsquedas se manifiestan tienen en gran parte su correlato con la pérdida de significado de las formas institucionales tradicionales -familia, escuela, Estado- y se expresan en nuevas maneras de agrupamiento, producción e intercambios de significados culturales.

Los nuevos agrupamientos en las denominadas bandas o tribus urbanas, manifestadas en Montevideo por bandas de rock o del llamado pop latino, las manifestaciones locales de la argentina “cumbia villera”, grupos de candombe, hinchadas de equipos de fútbol, y hasta los menos difundidos *skaters* o *hip-hopers*, y otras formas de diversa cohesión grupal; todas expresan localmente estas nuevas pertenencias culturales que implican elementos de representación, construcción de la identidad y protagonismo juvenil.

Muchas de estas manifestaciones expresan la tensa relación, por ejemplo, con las instituciones educativas en lo que tiene que ver, como señala Guerra con “*La contraposición del espacio escolar con un espacio fuera de la escuela surge entonces como una disposición liberadora. Ciertas actividades como la música, la moda, el deporte y el juego aportan un lenguaje más físico y menos lingüístico y representan, a la vez, ritos de liberación. Sugieren, en conjunto, una forma diferente de establecer contacto con el mundo. Suponen, a fin de cuentas, otras formas de integración*”.²⁴

Nos acercamos a la noción de *identidad* como categoría relacional que se entrama en forma dinámica con la cultura a nivel del sujeto, en un espacio y tiempo determinados. Partimos de la idea de que toda identidad es una identidad construida frente a otras, la construcción del sí mismo, del *self*, necesita de otro diferente del cual distanciarse en este proceso.

La construcción de la identidad cultural se implica necesariamente, y esto es fundamental para la selección y delimitación de los contenidos educativos, con las manifestaciones y producciones que concentran, fundamentalmente, elementos de valor estético. Sean éstas las obras y manifestaciones de los lenguajes del arte, sean otras formas vinculadas a la cultura popular, a los medios masivos de comunicación, cómics, video clips, expresiones callejeras, etcétera.

Desde una mirada educativa deberíamos reconocer que esas producciones no tienen un valor en sí mismas sino un carácter relacional en el marco de la vida cotidiana de las personas, individualmente y en su actuación colectiva. Y por consiguiente -segunda hipótesis-, cualquier persona puede tener o, mejor, tiene experiencias estéticas más allá de lo que “entienda” de la materialidad, la técnica o la historia de la manifestación expresiva en sí.

I.3 Cultura visual y educación: te doy tus ojos

*“Operarios con salarios de miseria
dirás...qué me importa eso?
tengo trece o quince años...
Las Jordan´s con para mí!
Vos gritás – ¡No Logo!
O no gritás – ¡No logo!
O gritás – ¡No Logo... no!
Si Nike es la cultura
Nike es la cultura, hoy...”*

Indio Solari

Todo lo que nos rodea, desde que nos levantamos hasta el momento de volver a la cama, son imágenes. Nuestros hogares están llenos de objetos que constituyen iconografías personales y colectivas que nos particularizan del resto. Todas esas imágenes conforman imaginarios, símbolos que modelan nuestra visión particular del mundo cercano y lejano, propio y ajeno.

Las imágenes... y cómo nos apropiamos de ellas, de sus significados, con qué herramientas contamos para intermediar entre lo que no dicen esas imágenes y lo que nosotros logramos descifrar de ellas. Para qué las utilizamos, cuáles son las que nosotros generamos, cómo nos servimos de ellas para diferenciarnos de algo o igualarnos a tal cosa.

¿Hasta dónde puedo ir desde mi universo visual? ¿Hasta dónde puedo comprender e interactuar con otros universos, diferenciados y/o igualados por la generación de discursos visuales interesados no precisamente en contribuir a la búsqueda individual de una visión abierta de la representación de la realidad?

Quizás en la formulación de estas aseveraciones plagadas de incógnitas, se encuentre una aproximación a una caracterización de la cultura visual y a su importancia desde el punto de vista educativo, tal como el propio Giroux recoge *“(los educadores deben volverse) más reflexivos acerca de la relación entre la producción, recepción, y el uso situado de las nuevas tecnologías, los textos populares y las diversas formas de los medios visuales y cómo ellos estructuran relaciones sociales, valores, nociones particulares de comunidad, el futuro y variadas definiciones de uno y de otros.”*²⁵

Partiendo de los estudios culturales surgidos en Inglaterra a comienzos de la década del 60, los estudios de cultura visual se desarrollarán a partir de mediados de la década de los 90, nutriéndose de los fundamentos centrados en la *“creencia de que la sociedad está estructurada alrededor del dominio y que las prácticas significantes son siempre para establecer y mantener el poder; pero que las personas pueden resistirse y negociar el significado por sí mismas”*²⁶.

La incidencia que los objetos tienen en nuestra conformación como individuos itinerantes de un determinado grupo o sociedad, es bastante más profunda de lo que nuestra cultura visual puede transmitirnos, es decir: *“Mediante nuestra imaginación, reconfiguramos, reinterpretamos y rehacemos constantemente nuestros entornos físicos organizados por nuestra imaginación, lo cual, a su vez, alimenta constantemente nuestra imaginación. Nos alimentamos del mundo físico de los*

objetos para generar significado. Los objetos corrientes 'transmiten y condensan' ideas sobre el mundo y nuestro lugar en él".²⁷

Los Estudios de Cultura Visual se conforman desde la confluencia de un campo disciplinar muy amplio y complejo, tratando de abordar el análisis de nuestras formas de mirar y ver, cuáles son los lugares desde donde nos posicionamos para mirar e incorporar el repertorio visual que a diario se nos presenta, tratando de prestar atención a todas las imágenes, descifrando sus significados más allá de nuestros propios ángulos de análisis. Cada una de las cosas que vemos, contiene implícita o explícitamente significaciones que utilizamos consciente e inconscientemente para recibir y transmitir, ideas, mensajes. *"Los Estudios de Cultura Visual tratan el significado de la imagen en el cine, la fotografía, la televisión, la publicidad o la pintura... También se ocupan de lo que se muestra y de la visión y la vitalidad en lugares de espectáculo, es decir, los marcos sociales para mirar y ver, los lugares en los que se mira y se ve, y las relaciones entre el sujeto que ve y el sujeto que es visto".²⁸*

En la era de la información, el ciberespacio, el *marketing* y tantos otros procesos de estandarización e instalación de propuestas visuales, resulta natural la convivencia con un bombardeo incesante de imágenes. Sin embargo, el análisis que efectuamos de los significados de las mismas pocas veces resulta tan profundo como el impacto que provocan en nosotros.

Comprender los fenómenos que sostiene a la producción de imágenes en la contemporaneidad nos permite visualizar qué hay más allá de los objetos o imágenes que consumimos, además de posicionarnos de forma más abierta hacia lo diferente y comprender la importancia de esto en la acción educativa, especialmente con adolescentes y jóvenes, donde muchas veces pesa más la instalación de lo legítimo sancionado por la institución educativa (sea ésta del tipo que fuera) como fundamento de la práctica educativa. Este tipo de práctica educativa se aparta de la riqueza de la producción cultural y (estética en definitiva) y tiende a inscribirse en *"la teoría de la 'legitimidad cultural' que reduce las diferencias a faltas, las alteridades a defectos, no logra ver la estilización que se imprime a distintas partes de la casa, todo lo que los adolescentes populares cultivan en los arreglos de su cuerpo, en el vestido y la cosmética, (en sus) habitaciones o lugares de diversión".²⁹*

Si partimos de la base de que detrás de la mayoría de las imágenes existe un organismo, empresa, interés institucional o particular en transmitir determinado imaginario, que trata de incidir en nuestros gustos, valores, decisiones y definiciones; resulta particularmente peligrosa la ausencia de una reflexión sistemática sobre estos fenómenos. De otra forma la libertad para optar, aceptar, resistirse, discrepar o impulsar determinada idea, producto o mensaje, quedará anulada.

La preferencia por un cuadro de fútbol, los colores que identifican a una hinchada, los espacios colectivos de interacción, un grupo de rock, un recital, la ropa de determinada marca, las publicidades que impulsan a consumir, Internet, autos, celulares, bebidas, etc.: a todo ello estamos sujetos diariamente y a ese tráfico de significados estamos expuestos permanentemente. Así, la apropiación del capital simbólico circundante nos condiciona en cuanto al lugar que ocupamos en la sociedad.

Los Estudios de Cultura Visual (y otros que ocupan denominaciones fronterizas como cultura material -Bolin & Blandy-; VCAE -Duncum-; narrativas culturales -Pauly-) constituyen abordajes adecuados para una realidad que se presenta particularmente compleja. Sin lugar a dudas la construcción de las "identidades juveniles" en estos tiempos está signada por estas problemáticas contemporáneas; descifrarlas exige agudizar el análisis de las herramientas metodológicas que de-

ben ponerse en práctica. Quizás la aplicación de estos abordajes permita proponer la puesta en marcha de aproximaciones más reales sobre los fenómenos que se suceden en la construcción de la identidad adolescente y su importancia en la acción educativa social.

El punto central es la delimitación de qué se ve, cómo y mediante qué se ve. La generación de representaciones del mundo, valores, sentimientos, deseos, etc.; fundamentalmente pensado en términos de la infancia y la adolescencia, encuadra la caracterización de lo visual “*como un lugar en el que se crean y discuten los significados*” suponiendo “*un importante desafío a la visión del mundo como texto escrito que dominaba con gran fuerza el debate intelectual...*”³⁰

Esta dimensión de la cultura visual desacraliza la relación individuo-imagen visual en muchos casos limitada a la producción artística como a la relación con esa producción en términos institucionales, de forma que “*si está en un museo entonces debe ser arte*” (Keifer-Boyd).³¹

El campo de la cultura visual aparece para Duncum con tres formas emergentes “*como una amplia oferta de una inclusiva lista de imágenes y artefactos, un foco sobre cómo vemos las imágenes y artefactos y las condiciones bajo las cuales las vemos, el estudio de imágenes dentro de su contexto como parte de una práctica social.*” Por esto la “*cultura visual debe ser enseñada a través de la pedagogía dialógica*”.³²

Colocar la relación individuo-imagen visual en la cotidianidad nos parece un elemento importante, sobre todo para quienes también trabajamos en ámbitos de formación vinculados a campos educativos como la Educación Social. Además esto lleva a la recuperación de lo que Gillian Rose rescata en términos de “*tomar en serio las imágenes*”³³ incorporando la perspectiva de la imagen como sitio de resistencia y teniendo en cuenta tres diversos lugares en cuanto a producción de la imagen, la imagen en sí, y las condiciones de visualidad de la misma en tanto la imagen no es en sí, si no en cómo la vemos. Se distingue, así, entre visión (biológica) y visualidad (cultural) como constituyentes de la perspectiva con relación a la imagen. Esta perspectiva de visualidad incorpora seguramente la relación interpretación / descripción / juicio. (Barret)³⁴

La intención de la mirada cultural sobre lo visual parece importante para entender las formas de producción de significados, no en un sentido textual sino en su relación con la generación de imágenes sobre el mundo y la ubicación de los sujetos en su cotidianidad y en su construcción de relaciones sociales.

Sobre todo, teniendo en cuenta que hay aquí dos dimensiones interesantes respecto de la infancia y la adolescencia y a sus consecuencias educativas. Cómo se producen y circulan los significados desde los que nos relacionamos con nuestro entorno, pero también cómo se producen y circulan los discursos acerca de la comprensión e interpretación de y sobre la infancia y la adolescencia.

Esto es especialmente relevante porque estos discursos sobre infancia y adolescencia, además, son producidos diacrónicamente según las miradas desde las que se realizan, por ejemplo, jurídica, social, económica, médica, etc.. Lo que constituye un entorno de relaciones que quizás haya que considerar más de lo que la educación en general lo hace actualmente, teniendo en cuenta lo específico de la Educación Social.

Si como sostienen algunas posturas (por ejemplo el propio Duncum) la cultura visual nos ayuda a entender y no solamente a celebrar las producciones de imágenes a nivel colectivo, enton-

ces podríamos coincidir en que: “*El término cultura visual es una forma de llamar la atención de las cualidades visuales como componentes importantes de prácticas culturales e incluye dimensiones no exhibidas de significados como contexto y poder. Las divisiones conceptuales entre aspectos éticos, intelectuales y estéticos de la vida –entre bondad, verdad y belleza– fueron distintivamente invenciones modernas (...) Acción, pensamiento y visión están interrelacionadas en la teoría contemporánea. Los tres son importantes aspectos de las prácticas culturales que modelan nuestras vidas*” (Amburgy).³⁵

Los elementos epistemológicos que fundamentan la cultura visual, desde cierta perspectiva crítica posmoderna de la Pedagogía, tienen que ver con problemas de localización, de identidad social y psicológicos como ejes de construcción de pasaje entre ambas posiciones, es decir, en cada caso, de la verdad neutra, la localización estanca, la postura del genio creador y la “salud” psíquica de la modernidad a la diversidad que incluye lo no occidental, lo global, lo individual no idéntico y la construcción social del *yo* en la posmodernidad.³⁶

Esta posibilidad no puede desconocerse desde la Educación Social como una perspectiva posible que recupere los elementos de identidad cultural que señalamos; tampoco la postura de algunos autores, como vimos, respecto de la metáfora de las narrativas culturales o historias sociales en referencia a “*cómo la historia es contada, qué es considerado culturalmente valioso, cómo las identidades sociales son imaginadas, quién es considerado bello, y qué es más probable pensar o imaginar en el futuro*”.³⁷

II. ¿TIENE QUÉ DECIR LA EDUCACIÓN?: HABLE CON ELLA

“Educar es, pues, introducir a un universo cultural un universo en el que los hombres han conseguido amansar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante lo infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos.”

P. Meirieu

Es repetida la casi etnocéntrica afirmación de que si los mexicanos descienden de los aztecas, y los peruanos de los incas, los uruguayos descendimos de los barcos, en alusión a las corrientes migratorias europeas que conformaron parte de nuestra “nacionalidad”.

En este aspecto, la escuela laica, gratuita y obligatoria se constituyó como una institución principal en conformar al “ciudadano uruguayo”, que desde una visión moderna otorgaba (¿otorga?) a todos una misma base unificadora de un sentimiento sociocultural único, vinculado a posibilidades de estudio, trabajo, pertenencia nacional y futuro promisorio.

Si bien es verdad que “*(el cambio paradigmático) ha reorientado el énfasis educativo, que ha pasado de resaltar las cosas en las que las personas se parecen a destacar los rasgos en que se diferencian*” y aun compartiendo que “*esta transformación no se ha conseguido de manera sus-*

tancial en el ámbito de la pedagogía (artística, cultural, etc.) porque muchos de nosotros todavía creemos en una estética universal”³⁸, también es cierto que una radicalización de la diferencia puede obligar al otro a ser distinto, confirmando así su situación social.

En Uruguay, como se ha dicho antes, la modificación de la realidad económica, política y social, modificó también la estructura cultural del país y las dos o tres generaciones implicadas en el sentimiento del inmigrante, por ser hijos o nietos de europeos o inmigrantes ellos mismos, están seguramente dando lugar, si no lo han hecho ya, a una realidad de la cultura que conforma, en los términos que hemos visto, una multiplicidad de signo diverso.

Si es verdad que “*las políticas culturales más democráticas y más populares no son necesariamente las que ofrecen espectáculos y mensajes que lleguen a la mayoría, sino las que toman en cuenta la variedad de necesidades y demandas de la población.*”³⁹ Entonces el compromiso debe ser con el desarrollo de una educación en general y de una Educación Social en particular, que promueva desde el reconocimiento de la diversidad (de lo multi) la actitud de respeto y posibilidad en el juego y negociación que ha de producirse en lo (inter) cultural, hasta el límite ético en que esto pueda implicar una ratificación del sujeto en una condición desfavorable para su desarrollo personal.

Entonces, las diferentes manifestaciones de la cultura, las expresiones artísticas, los contenidos estéticos del saber cotidiano, no pueden estar desprendidos de la educación, porque son parte de la vida misma. Citando a Geertz: “*Toda reflexión sobre el arte (y diríamos sobre las diversas manifestaciones de la creación humana que condensan alto contenido estético) que no sea simplemente técnica o bien una mera espiritualización de la técnica pretende básicamente situar el arte en el contexto de otras expresiones de la iniciativa humana, y en el modelo de experiencia que éstas sostienen colectivamente. Al igual que la pasión sexual o el contacto con lo sagrado (...) no podemos permitir que la confrontación con los objetos estéticos, opacos y herméticos, quede al margen del curso general de la vida social.*”⁴⁰

Educadores que trabajan con niños, niñas y adolescentes en situación de calle en la ciudad de Montevideo han destacado la experiencia acerca de que esos niños, niñas y adolescentes que provienen de barrios de la periferia y pasan su día en barrios de estratos medios y altos gastan parte del dinero que obtienen, por alguna forma de mendicidad o trabajo, en cyber cafés o en los *shoppings* de esos mismos barrios, accediendo a posibilidades –de consumo sin duda, pero también de conocimientos, saberes, relaciones, habilidades, etc.– que merecerían un estudio serio desde lo educativo.⁴¹

Nuevas formas de relación, intercambio y acceso como Internet, o de espacios de convivencia como los *shoppings* es parte de lo que García Canclini se pregunta “¿no se convertirán, sin embargo, estos sitios neutros, como los *shoppings*, en lugares por el modo en que las nuevas generaciones los marcan al utilizarlos como significativos y los incorporan a su propia historia?” para agregar luego la importancia de “*las culturas urbanas modernas: el rock, las historietas, las fotonovelas, los videos, o sea los medios en que se mueven el pensamiento y la sensibilidad masivos (...) los escenarios de consumo donde se forma lo que podríamos llamar las bases estéticas de la ciudadanía.*”⁴²

La diversidad cultural y la generación de espacios donde lo distinto y múltiple pueda intercambiarse, negociarse, modificarse, es un desafío que por ser tal, implica peligros, contradicciones, avances y fracasos, y que tiene que ver con las diversas manifestaciones de lo cultural no

reducido a su expresión artística, estética o simbólica sino al conjunto de representaciones y significados que rodean estas expresiones:

*“Al fin y al cabo no hemos de enfrentarnos únicamente con estatuas (o pinturas, o poemas), sino con los factores que hacen que esas cosas parezcan importantes para aquellos que las elaboran o poseen, y esos factores son tan variados como la vida misma”.*⁴³

En general, ese “entender” tiene que ver mucho más con conocimientos acerca del contexto, forma y condiciones de producción de la manifestación o de la obra expresiva; sus características formales y de composición, que con la experiencia estética que la obra genera en quien se pone en contacto, de alguna manera, con ella.

Por esto, “qué quiso decir el productor o el artista” quizás no sea más importante que aquello que nos sucede con relación a la obra, es decir qué le pasa al sujeto respecto de ella. Y, además, en qué mejora nuestra vida, con cuáles de nuestros propósitos se relaciona, cómo expresa nuestros deseos, cómo se articula con lo que somos y cómo la modificamos desde lo que somos.

Con las manifestaciones de la cultura, con relación a la producción estética o simbólica, *“llega cuando se empiezan a ver las peripecias anteriores no como etapas del ascenso a la Iluminación, sino sencillamente como los resultados contingentes de encuentros con diversos libros que han caído en las propias manos (...) (Si) logra escapar a tales ensoñaciones, acabará pensando en sí mismo, al igual que en todo lo demás, como capaz de permitir tantas descripciones como propósitos posibles. (...) Esta es la etapa en que todas las descripciones se evalúan de acuerdo a su eficacia como instrumentos para propósitos, más que por su fidelidad con el objeto descrito”.*⁴⁴

Esto no hace perder el valor de las producciones de la cultura sino más bien que las coloca en el contexto de nuestra cotidianidad y en diálogo con nuestras propias vidas, nuestras de cada uno y nuestras de todos. Para que esto ocurra, la experiencia estética generada en la producción cotidiana tiene la posibilidad de trascender la comunicación. Es más, la decodificación de intenciones y mensajes de otros no puede equipararse a la concurrencia de distintos individuos por el dominio de un lenguaje común.

Aunque nos situáramos en ámbitos de la cultura, aparente o pretendidamente reducidos como el campo artístico, autores como Gombrich califican como *“ingenua idea”* la pretensión de hablar en un sentido de comunicación como si *“las mismas emociones que dan origen a la obra de arte se transmiten al espectador que a su vez las siente”.*⁴⁵

El valor de la recuperación de la experiencia estética que se pretende mostrar, en clave de interculturalidad y delimitación de contenidos educativos implica que debemos tener en cuenta que la intención, el sentimiento, la necesidad de expresión contenidas en la producción no siempre son coincidentes con la intención, el sentimiento y la necesidad expresivas del otro individual o colectivo. Esto sin perjuicio de estar unidos por la relación, diversa, con la producción en sí. Es en este punto donde la experiencia estética no puede restringirse al código comunicacional. Al decir de Maquet: *“Entre aquellos que diseñan y dan forma a los objetos estéticos y aquellos que contemplan estas obras no hay comunicación a través del mensaje. Hay comunión a través de las experiencias”.*⁴⁶

La incorporación de estas nociones no dista de las características que se asumen en la relación educativa. La selección de los contenidos educativos en términos de su desarrollo en el marco de la Educación Social toma en consideración las condiciones de su selección y puesta en juego como las posibilidades que tenga el otro de apoderarse de unos contenidos que ha de transformar en términos de sus propias posibilidades.

Posibilidades cognitivas, sin duda, pero igual de importantes como las condiciones de su experiencia sensible, la diversidad y riqueza de su entorno cultural, y sus oportunidades de expresión particular, que le permitirán apropiarse de aquello valioso y transformarlo en clave de su propio interés.

En tal sentido, es justo el cuestionamiento de Rorty acerca del sentido único, extremo importante de rescatar para pensar lo educativo: *“Para nosotros, la noción de que hay algo de lo que un texto trata realmente, algo que la rigurosa aplicación de un método revelará, es tan mala como la idea aristotélica de que hay algo que una sustancia es real e intrínsecamente, en oposición a aquella que sólo es aparente, accidental o relacionalmente”*.⁴⁷

El énfasis en lo relacional debe promoverse en la actuación educativa como una posibilidad para el sujeto de la educación en términos de sus posibilidades en lo social. Parte de esta afirmación puede pensarse desde Rorty traduciendo su pensamiento a un dentro y fuera de la relación educativa: *“Esta es exactamente la clase de distinción que los antiesencialistas como yo deploramos: una distinción entre dentro y fuera, entre las características no relacionales y relacionales de algo. Porque en nuestra opinión no existe algo así como una propiedad intrínseca y no relacional”*.⁴⁸

Hablamos de un sujeto de la educación en situación, traducido por las condiciones subjetivas del individuo puestas en relación con su entorno material, social y simbólico. Por esto, la experiencia estética, consecuencia de la proposición educativa de contenidos que relacionen al sujeto con las máximas posibilidades culturales de su época, no puede aislarse de las propias condiciones del sujeto. Consecuentemente, la producción cultural no tiene necesariamente un sentido en sí, como sentido verdadero al que debemos aproximarnos.

Como sostiene García Canclini: *“La reflexión actual sobre la identidad y la ciudadanía se va situando en relación con varios soportes culturales, no sólo en el folklore o la discursividad política, como ocurrió con los nacionalismos del siglo XIX y principios del XX. Debe tomar en cuenta la diversidad de repertorios artísticos y medios comunicacionales que contribuyen a reelaborar identidades.”*⁴⁹

La experiencia estética genera conocimiento, nos relaciona con el mundo, nos provoca miradas múltiples sobre éste, nos conduce a actuar y, así, nos implica con el/los otro/s. La racionalidad, que parece dominarnos como modalidad de aproximación al mundo, como forma predominante de conocimiento, deja su lugar de privilegio, desde la perspectiva de la experiencia estética, a otras formas de acercamiento a nuestro entorno.

La educación que privilegia esta racionalidad ha de ser debatida con los argumentos de la integralidad del conocimiento humano no desprovisto de lo emocional como elemento constitutivo. Producción simbólica y vida cotidiana han de conjugarse desde lo educativo en su carácter relacional y desde una perspectiva que no privilegie una forma de conocer sobre otra.

II. 1 Educación Social y acceso a la cultura: lo intercultural al palo

Si la Pedagogía (Social) reflexiona sobre la forma de transmitir la cultura y a su vez genera y consolida modalidades de transmitir lo valioso en una época (Nuñez, 2000; García Molina, 2003), ninguna de estas modalidades podrá excluir los efectos buscados del logro de la participación y las consecuencias educativo sociales sobre el colectivo social que autoriza y legitima la intervención de un profesional determinado: el educador social y un ámbito educativo sancionado para tal fin. Así, siguiendo a García Molina coincidimos en que como *“profesión educativa, la Educación Social se sostiene sobre acciones mediadoras y de trasmisión cultural en las que la praxis se articula necesariamente alrededor de principios y criterios pedagógicos y éticos. Y en este punto todos los ciudadanos, y entiéndase que con ello hablamos de la humanidad en general, deberían tener derecho al acceso a las manifestaciones y productos culturales de uso y de valor social en nuestros días”*.⁵⁰

Debemos reconocer que esta pretensión no excluye las crecientes dificultades para llevarla a cabo y que ese acceso, participación y organización está contextuada, como vimos antes, por una degradación y pérdida de autoridad de los sistemas escolares públicos y su pasaje a meros contenedores de niños, niñas y adolescentes.⁵¹

Del mismo modo, se establecen formas de exclusión por la gestión de las condiciones de urgencia en la atención de determinados “previos” que, o bien son más urgentes y necesarios que la acción educativa en sí en función de las condiciones de los jóvenes, o bien opera como una intervención focalizada de contención o prevención.

Las consecuencias de ello son en parte lo que García Canclini lamenta, en el sentido de que *“no podemos esperar que los jóvenes, (...) se interesen por gestionar responsablemente el tiempo social si las únicas políticas que se ofrecen siguen achicando el futuro y vuelven redundante el pasado”*.⁵²

Se instala así una contraposición entre el tiempo de la emergencia y lo que Giroux denomina el “tiempo público”. La cita es extensa, pero ilustra la importancia del concepto que se presenta: *“Contra la noción del tiempo de emergencia, educadores, trabajadores culturales, y otros necesitan colocar la noción de tiempo público. De acuerdo con el teórico democrático Cornelius Castoriadis (1991), el tiempo público representa ‘la emergencia de una dimensión donde la colectividad puede ver su propio pasado como resultado de sus propias acciones, y donde un futuro no determinado se abre como dominio de sus actividades’ (poniendo) en cuestión las instituciones establecidas y la autoridad dominante (...) El tiempo público legitima aquellas prácticas pedagógicas que forman las bases de la cultura del cuestionamiento: una que provea el conocimiento, las habilidades y las prácticas sociales de fortalecer una oportunidad de resistencia a la proliferación de discursos”*.⁵³

La previsión y la prevención son más propias del tiempo de emergencia que del tiempo público y el riesgo del que los educadores debemos resguardarnos a favor de promover una Educación Social que ponga en juego efectivamente bienes culturales valiosos en un sentido de filiación cultural.

El concepto de filiación, aun en su acepción etimológica, surge como importante en la relación entre pensar la cultura, la identidad de los adolescentes en su pluralidad, porque remite a una procedencia de las generaciones jóvenes respecto de las adultas y porque, en otro sentido, indica las señas personales de cualquier individuo.

Por lo tanto, es un patrimonio de todos y de cada uno. *“Una verdadera cultura es un conjunto de objetos que poseen dos características aparentemente contradictorias y que, sin embargo, están necesariamente asociadas: esos objetos deben perfilarse sobre un horizonte de universalidad a la vez que deben ser susceptibles de ser apropiados por un sujeto, irreductiblemente único y permitirle a él especialmente comprender y controlar las situaciones individuales e imprevisibles a las que se verá enfrentado. La Universalidad que pretende tener la cultura sólo adquiere existencia bajo la prueba de las individualidades del mismo modo que recíprocamente, las adquisiciones individuales sólo tienen alcance cultural emancipador en referencia a la universalidad de su intención. Es así como la cultura homogeneiza y especifica, reúne y diferencia a la vez.”*⁵⁴

Es decir que reconoce el derecho a la diversidad y a las señas propias del sujeto de la educación.

Así es que la *“reflexión acerca de los modos de articulación de la identidad cultural en las sociedades de hoy es en realidad una reflexión sobre lo común, sobre los anclajes sociales necesarios para la convivencia”*.⁵⁵

En tales términos las posibilidades de la educación intercultural favorecería esta doble condición, en tanto: *“la educación intercultural se conforma como filosofía y práctica educativa destinada a favorecer y promover el vínculo básico entre cada individuo y su sociedad de referencia, mediante la participación activa y democrática de todos los implicados en la (re)construcción y el cambio de las relaciones sociales y culturales”*.⁵⁶

Recorrido este camino hasta aquí, el diagnóstico de la pretensión de la interculturalidad como política general se implica con la política a desarrollar en el ámbito específico de lo educativo social en términos que *“remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios (...) implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos”*.⁵⁷ Por esto *“el enfoque intercultural no intenta identificar al prójimo circunscribiéndolo a una red de significaciones, no intenta aprender la cultura del Otro sino aprender a partir del encuentro...”*⁵⁸

Pensar la cultura, las distintas experiencias que puedan reconocer y favorecer el derecho al acceso y la responsabilidad directa en la inserción cultural implica la realización de acciones educativas por parte de un agente de la educación y la disposición a la participación y adquisición por parte de un sujeto que valore aquellos contenidos educativos como interesantes y de efecto en su realidad social.

El educador social ha de debatirse entre el sentido de filiación cultural que pretendemos mostrar y los sentimientos de filiación más primarios descritos por García Molina y Sáez con relación a las prácticas diversas donde, como vimos, la cultura globalizada despliega su capacidad de generación de adhesiones potentes y duraderas, aun sobre lo efímero de sus sucesivos enganches. Parece compartible el punto de que *“la existencia material de la gente se desenvuelve en un escenario de imágenes virtuales, en un mundo de representación en el que los símbolos se convierten en nuestra realidad*

*más palpable. La publicidad, su mensaje de que en todos habita un posible king of the world, logra mantenernos encantados en la virtualidad de símbolos vacíos, que no significan nada (marcas comerciales, logotipos, imágenes corporativas, videoclips, gestos, etc.) pero que evocan fuertes sentimientos primarios de filiación y adhesión y que, especialmente en lo referente a los más jóvenes, ofrecen identidades a la carta según los estilos o movimientos de moda”.*⁵⁹

La Educación Social debe incorporar con mayor fuerza y decisión aportes educativos en términos de abordar el sentido de filiación, acceso y pertenencia desde la sensibilidad del sujeto y en función de elementos del orden de lo subjetivo, basados en la validez –que no es complacencia o romanticismo– de sus capacidades, creencias, producciones culturales y manifestaciones estéticas.

Este postulado cobra aún más fuerza en la época de la naturalización de los procesos de exclusión y la modificación de las categorías modernas, tal como señala García Canclini, donde se concentran figuras de exclusión social como delimitaciones de un estar diverso: un afuera y un adentro: *“La relativa unificación globalizada de los mercados no se siente perturbada por la existencia de diferentes y desiguales: una prueba es el debilitamiento de estos términos y su reemplazo por los de inclusión o exclusión (...) Los incluidos son quienes están conectados, y sus otros son excluidos, quienes ven rotos sus vínculos al quedarse sin trabajo, sin casa, sin conexión. Estar marginado es estar desconectado...”*⁶⁰

Tenemos la alternativa de enriquecer la Educación Social con el desarrollo de formas y posibilidades educativas que resignifiquen la incorporación a la cultura, destacando aquellas manifestaciones que, desde el enfoque intercultural, puedan aumentar el desarrollo del goce estético, multiplicar las posibilidades identitarias de los sujetos y dotarlos de crecientes capacidades de juicio y posicionamiento en el mundo a partir de la crítica y la producción individual y colectiva, crítica y responsable, y ausente de prescripciones prejuiciosas donde *“los símbolos o constructos estéticos carecen de significado intrínseco, de modo tal que la interpretación estética es siempre una práctica de tipo metafórico, la cual atribuye sentido extrínseco a las prácticas y productos estéticos. (...) Tener sensibilidad estética es disponer de un sistema de categorías y valores con los que aprehender estéticamente o poseer el dominio de un cierto ‘juego de lenguaje’. Ni tan siquiera eso que denominamos ‘gusto’, que siempre ha permanecido refugiado en el ámbito de lo personal y subjetivo, puede analizarse sin tener en cuenta la variable cultural”*.⁶¹

Parte de la Pedagogía Crítica estaría de acuerdo con Giroux en que *“la cultura se ha convertido actualmente en la fuerza pedagógica por excelencia y su función como condición educativa fundamental para el aprendizaje es crucial para establecer formas de alfabetización cultural en diversas esferas sociales e institucionales a través de las cuales las personas se definan a sí mismas y definan su relación con el mundo social”*.⁶²

Le compete a la Educación Social (educadores e instituciones) multiplicar las posibilidades de lo intercultural desde la proliferación de lecturas posibles del entorno visual y material de la producción cultural, incluyendo el arte en su sentido más amplio, las manifestaciones populares y las instituciones culturales de distinto tipo.

Ya ha demostrado en parte Pierre Bourdieu que *“es en el campo de producción, como sistema de relaciones objetivas (entre agentes e instituciones) y lugar de luchas por el monopolio del poder de consagración, donde se engendran continuamente el valor de las obras y la creencia en*

este valor".⁶³ Participemos como educadores sociales, y educadores en general, en la pugna por interpretar y dotar de nuestro propio valor y significado a las manifestaciones artísticas y culturales que son nuestro patrimonio común y, como tal, al que tenemos derecho inalienable de acceso.

En tales términos, la intersección con otros campos educativos de apetencias y preocupaciones comunes a la Educación Social, significaría un punto de coincidencia y una sumatoria interesante de formación y energía puesta en los procesos filiatorios como norte de nuestra acción educativa común. Ningún educador social discreparía con que de esta forma los sujetos de la educación, en definitiva, *"los ciudadanos, se acercarán al arte contemporáneo como lugar donde se manifiestan, representan, experiencias vitales complejas en forma estética y no como un territorio sacralizado para los connoisseurs y vedado al inexperto. Convendría considerar que el arte es (las artes son) manifestaciones ordenadas, narrativizadas, formalizadas, de la experiencia humana; vehículos de transmisión de ideas, pensamientos, necesidades, pasiones, etc... y que por ello pueden ser efectivamente útiles y cercanas a cualquiera. Ahí reside su valor"*.⁶⁴

III. PARA UN PROGRAMA DE ACCIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL

*"Conozco a una profesora de Ciencias Naturales que sólo desarmó a sus alumnos cuando demostró unos inusuales conocimientos futbolísticos, lo que le permitió abordar con entusiasmo la evolución de las especies.
Y a un profesor de Matemáticas que consiguió hacerse con la audiencia tras interpretar un rap Public Enemy Number One (...)
Siempre sale algún cráneo privilegiado para quien la educación es una rama de la política penitenciaria."*

Manuel Rivas

Para desarrollar una propuesta educativa, en el sentido de que recoja las líneas fundamentales que hemos planteado en este trabajo, proponemos considerar algunos aspectos centrales en lo que hace al rol del educador.

Es función de éste imaginar relaciones entre los individuos y su mundo más cercano, con el barrio, con la ciudad que habita, con el espacio público, con los otros que conviven en ese mismo espacio. El educador estará entretenido en buscar las formas de acercar lo que no se conoce, de establecer lazos que habiliten otras formas de apropiación y producción en la cultura.

La idea de mediación como centro del acto educativo nos permite diseñar propuestas educativas concretas y pensar nuestras prácticas en esta clave. Entendiendo de acuerdo a J. García Molina que mediar *"es sentar la base sobre la que el sujeto de la educación puede llegar a conocer el entorno en el que vive y aprender a moverse por él, desplegar una relación de amistad o de colaboración con otros sujetos, descubrir nuevos contenidos culturales que pasen a formar parte de su bagaje de intereses y motivaciones para un posterior trabajo educativo."*⁶⁵

El educador realiza un *"acompañamiento físico y simbólico"* durante la mediación que permite al sujeto de la educación ir haciendo sus propios recorridos en busca de la articulación necesaria

entre sus intereses y las exigencias sociales. Una mediación entre el sujeto y los contenidos culturales, el sujeto y los otros, y el sujeto y el entorno social.

Esta función mediadora es previa a cualquier trabajo de transmisión que nos propongamos realizar. Implica también un reconocimiento de las posibilidades del educador para la intervención educativa que se propone, en el sentido de su propia inclusión y participación en la cultura.

El educador tiene que tener efectivamente la posibilidad de la mediación conociendo, realizando e interesándose, él mismo y previamente, por los recorridos que plantea, por el desarrollo de sus propios conocimientos y por la importancia que tiene la asunción de su posición como educador en el sentido de ser un otro que también construye sus propias trayectorias de aprendizaje.

Sin estas condiciones, se limitan efectivamente las siempre diversas alternativas que deben habilitar a los adolescentes a armar sus propias estrategias de conexión con el patrimonio cultural que por derecho les corresponde, y ser parte y protagonistas en términos de la construcción de sus identidades.

Para el logro de los objetivos de la función de mediación, el educador social necesita, además, poner en juego una serie de recursos institucionales y profesionales que impliquen la delimitación de contenidos propios de la cultura visual y las diversas expresiones artísticas y estéticas. Si bien estos contenidos no pueden prescribirse sin tener en cuenta un sentido de universalidad, tampoco pueden limitarse a las condiciones estrictas del sujeto de la educación.

Así, la recuperación de la visualidad (en el sentido explícito de lo cultural), tal como lo hemos desarrollado, recupera para el campo educativo social una serie de posibilidades que han de ponerse en juego en las distintas formas de mediación. Las imágenes, su producción y su interpretación ofrecen desde la cultura visual y la experiencia estética un espacio propicio para la expresión de la multiplicidad, fluctuación y flexibilidad de los intereses y los comportamientos que hacen a la construcción identitaria de los adolescentes.

Pensar una propuesta educativa en esta línea implica pensar en profesionales que cuenten con las herramientas que habiliten un trabajo educativo en el sentido señalado.

Entendemos que esto es posible si tenemos en cuenta:

a) Generación de espacios profesionales de intercambio, formación y producción colectiva e interdisciplinaria que tenga en cuenta las prácticas y métodos de la Educación Social junto a “...*los métodos propios de las artes, sobre todo del arte contemporáneo, (ofreciendo) sugerencias inigualables y (siendo) una fuente de recursos para inventar procesos de trabajo, extender una mirada crítica sobre la realidad circundante, generar nuevas formas de representación, etc. (...) Abrirse al repertorio de problemas e inquietudes estéticas, adaptadas a cada nivel educativo, que subyacen a los productos estéticos que configuran nuestra cultura visual*”.⁶⁶

b) Formación de grado que incorpore de manera interdisciplinaria los problemas de lo cultural, la cultura visual, las manifestaciones artísticas y estéticas; así como las concepciones vigentes, coincidentes o contrapuestas, sobre las características de la enseñanza, el aprendizaje y los contenidos de aquellas manifestaciones culturales.

c) El desarrollo de la investigación y las actividades de extensión y comunitarias vinculadas en general a la Educación Social debería incluir, en clave de cultura e identidad:

- La importancia de nuevos territorios de desarrollo de la Educación Social y las consecuentes prácticas que esto conlleva; su relación con los lenguajes y manifestaciones tradicionales y populares de la cultura y con la incorporación de diversas tecnologías actuales.
- El lugar y uso de las representaciones visuales en términos formales, estéticos y de interpretación; tanto como su vinculación con otras disciplinas académicas.
- Las instituciones que, además de las propias que conforman el campo de la Educación Social están vinculadas con el fenómeno cultural y con sus marcos institucionales de producción, circulación, evaluación y educación: universidad, escuelas, museos, galerías, exposiciones, centros culturales, talleres, etcétera.

Pensamos en lo cultural como el acervo común de la humanidad y también como las significaciones particulares que para cada uno de nosotros éste pueda tener. Lo importante es, entonces, encontrar y desarrollar lugares no excluyentes que favorezcan la fluctuación, la diversidad y la multiplicidad de incorporaciones, intercambios y construcción identitaria.

La Educación Social tiene un papel privilegiado para favorecer los procesos imprescindibles para alcanzar este cometido. Nuestra obligación y compromiso es la multiplicación de los espacios de promoción, participación cultural y encuentro con el otro, como contribución a estos procesos.

Bibliografía

- AGIRRE, Imanol (1996-1997) *El arte como sistema cultural y sus implicaciones en educación artística*, Revista Huarte de San Juan N° 2-3. Universidad Pública de Navarra, Navarra.
- (2003) *¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes hoy? El Practicum de maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales en Educación Artística*, Revista de Investigación N°1 Universidad de Valencia, Valencia.
- (2004) *Esto no os lo explico porque no lo vais a entender* (mimeo), Pamplona.
- BARRET, Terry (2002) *Interpreting Art*, Mc Graw Hill, New York.
- BOURDIEU, Pierre (2003) *Creencia artística y bienes simbólicos*, Aurelia Rivera Grupo Editorial, Córdoba, Buenos Aires.
- CASTORIADIS, Cornelius (1990) *El mundo fragmentado*, Nordan, Montevideo.
- CHANDA, Jacquie (2003) *Ver al otro a través de nuestros propios ojos: problemas en la educación multicultural.. El estado de la Pedagogía Artística multicultural II*, Jornadas de Cultura Visual. Fundación La Caixa, Barcelona.
- DEWEY, John (1949) *El arte como experiencia*, FCE, México.
- DNI-UNICEF (2003) *Investigación sobre las infracciones juveniles y las acciones judiciales aplicadas a adolescentes en Montevideo*. Montevideo.

- DUNCUM, Paul (2002) *Visual Culture Art Education: Why, What and How* JADE 21.1 14-23.
- (2004) *La cultura visual como base para una educación en artes visuales* (mimeo) University of Illinois at Urbana- Champaign, EEUU.
- DUSCHATSKY, Silvia; Corea, Cristina (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Paidós, Buenos Aires.
- ECO, Umberto (1997) *Interpretación y sobre interpretación*, Cambridge University Press, 2ª Ed. New York.
- EFLAND; FREEDMAN; STHUR (2003) *La Educación en el Arte Posmoderno*, Paidós, Barcelona.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1995) *Consumidores y Ciudadanos, Conflictos multiculturales de la globalización*, Grijalbo, México.
- (2004) *Diferentes, Desiguales y Desconectados*, Gedisa, Barcelona.
- GARCÍA MOLINA; J.; Marí Ytarte, R. (2002) *Pedagogía Social y Mediación Educativa*, APESCAM, Toledo.
- GARCÍA MOLINA, José; Sáez Carreras, Juan (2003) *La Educación Social ante la diversidad cultural* (mimeo).
- GEERTZ, Clifford (1994) *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*, Paidós, Barcelona.
- (1996) *Los usos de la diversidad*, Paidós ICE/UAB, Barcelona.
- GIROUX, Henry (2001) *Cultura, política y práctica educativa*, Graó, Barcelona.
- (2004) *The Abandoned Generation. Democracy Beyond the culture of fear*: Palgrave Macmillan, New York.
- GIROUX, Henry A.; Searls-Giroux, S. (2004) *Take Back Higher Education Race, youth and the crisis of Democracy in the post-civil rights era*, Palgrave Macmillan, New York.
- GOMBRICH, Ernst (1997) *Gombrich Esencial* Madrid: Debate.
- GUERRA, Carles (2001) *Culturas discontinuas. Notas de introducción al debate sobre la cultura visual, política de reconocimiento y educación I* Jornadas de Cultura Visual. Fundación La Caixa. Barcelona.
- HALL, Stuart (1997) *Representations. Cultural representations and signifying practices* London: SAGE publications.
- KEIFER-BOYD, Karen; AMBURGY, Patricia; KNIGHT, Wanda (2003) *Tree Approaches to teaching visual culture in K-12 school contexts*, Art Education) 44-50.
- LYOTARD, Jean-François (1989) *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*, Cátedra, Madrid.
- MAQUET, Jacques (1999) *La Experiencia Estética*, Celeste/Universidad, Madrid.
- MEIRIEU, Phillipe (1998) *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona.
- (2001) *La opción de educar. Ética y Pedagogía*, Octaedro, Barcelona.
- MIRZOEFF, Nicholas (2003) *Una introducción a la cultura visual*, Paidós, Barcelona.
- PAULY, Nancy (2003, 44 /3) *Interpreting Visual Culture as Cultural Narratives in Teacher Education Studies in Art Education*.
- PERALTA, Amanda (2003) *Jóvenes, alteridad y suburbio: formas de identificación y mitos fundacionales en Hammarkullen II* Jornadas de Cultura Visual. Fundación La Caixa. Barcelona.
- RORTY, Richard (1997) *El progreso del pragmatista* en Eco, Umberto, *Interpretación y sobreinterpretación*: Cambridge University Press, New York.
- Rose, Gillian (2001) *Visual Methodologies* Sage Publications, London.
- UNICEF (2004) *Observatorio de los Derechos de la infancia y la adolescencia en Uruguay*, Uruguay.

Notas

1. HASSOUN, J. *Los contrabandistas de la memoria* en GARCÍA MOLINA, J.; MARÍ Y TARTE, R. (2002) *Pedagogía Social y Mediación Educativa*, Toledo: APESCAM.
2. GEERTZ, Clifford (1996) *Los usos de la diversidad* Barcelona: Paidós ICE/UAB Págs. 73-74.
3. LYOTARD, Jean-François (1989) *La condición posmoderna. Informe sobre el saber* Madrid: Cátedra Pág. 10.
4. HALL, Stuart (1997) *Representations. Cultural representations and signifying practices* London: SAGE publications.
5. <http://www.lamojigata.org/sitioporcentaje202005/texticulos.html>
6. La Intendencia Municipal de Montevideo en el marco de su “política cultural” organiza desde hace varios años eventos artísticos realizados por jóvenes. “Nacida en el año 2001, la Movida Joven concentra varias actividades que reúnen a miles de jóvenes artistas, incluyendo el teatro, la danza, la murga, la percusión, el candombe, la fotografía y el cine”. En <http://www.montevideo.gub.uy/movidajoven>.
7. GARCÍA CANCLINI, N. (2004) *Diferentes, Desiguales y Desconectados*. Barcelona, Gedisa.
8. GIROUX, H.A. (2004) *The Abandoned Generation Democracy Beyond the culture of fear* New York: Palgrave Macmillan Pág. 56 (*Traducción de los autores*).
9. GARCÍA CANCLINI, N. (2004) *Diferentes Desiguales...*
10. GIROUX, H.A. (2004) *The Abandoned Generation Democracy Beyond the culture of fear* New York: Palgrave Macmillan Pág. 54.
11. APPADURAI, A. (1996)
12. GARCÍA CANCLINI, N. (2004) *Diferentes Desiguales y Desconectados*.
13. GARCÍA CANCLINI, Néstor (1995) *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo Pág. 79.
14. LYOTARD, Jean-François (1989) *La condición...* Pág. 19.
15. GUERRA, Carles (2001) *Culturas discontinuas. Notas de introducción al debate sobre la cultura visual, política de reconocimiento y educación*. I Jornadas de Cultura Visual. Fundación La Caixa. Barcelona.
16. PÉREZ DE LARA, N. *Las prácticas crítica y el otro: pensar en nosotros* en GARCÍA MOLINA, J.; MARÍ Y TARTE, R. (2002) *Pedagogía Social y Mediación Educativa* Toledo: APESCAM
17. CASTORIADIS, Cornelius (1990) *El mundo fragmentado* Montevideo: Nordan Pág. 28.
18. CASTORIADIS, Cornelius (1990) *El mundo...* Pág. 159.
19. GEERTZ, Clifford (1996) *Los usos...* Pág. 81.
20. PERALTA, Amanda (2003) *Jóvenes, alteridad y suburbio: formas de identificación y mitos fundacionales en Hammarkullen II* Jornadas de Cultura Visual. Fundación La Caixa. Barcelona.
21. UNICEF (2004) *Observatorio de los Derechos de la infancia y la adolescencia en Uruguay*. Págs. 49-66.
22. La construcción de las nociones y políticas de control sobre la infancia y la adolescencia está expuesta de manera esclarecedora en VARELA, J. Y ALVAREZ URÍA, F. *Arqueología de la Escuela* Madrid: La piqueta.
23. DNI-UNICEF (2003) *Investigación sobre las infracciones juveniles y las acciones judiciales aplicadas a adolescentes en Montevideo*.
24. GUERRA, Carles (2001) *Culturas discontinuas...*
25. GIROUX, H.A.; Searls-Giroux, S. (2004) *Take Back Haigher Education Race, youth and the crisis of Democracy in the post-civil rights era*. Pág. 103.
26. DUNCUM, P. (2004) *La cultura visual como base para una educación en artes visuales*. University of Illinois Urbana-Champaign. EEUU.

27. MYERS (2002) en DUNCUM, P. (2004) *La cultura visual como base para una educación en artes visuales*. University of Illinois aya Urbana-Champaign. EEUU.
28. HOOPER – GREENHILL (2000) en DUNCUM, P (2004) *La cultura visual como base para una educación en artes visuales*. University of Illinois aya Urbana-Champaign. EEUU.
29. GARCÍA CANCLINI, N. (2004) *Diferentes, Desiguales...* Págs. 70-71.
30. MIRZOEFF, Nicholas (2003) *Una introducción a la cultura visual* Barcelona: Paidós Pág. 24.
31. Una postura en relación a esto puede verse en BOURDIEU, Pierre (2003) *Creencia artística y bienes simbólicos* Córdoba/Buenos Aires: Aurelia Rivera Grupo Editorial.
32. DUNCUM, Paul (2002) “Visual Culture Art Education: Why, What and How” JADE 21.1 14-23 .
33. ROSE, Gillian (2001) *Visual Methodologies* London: Sage Publications.
34. BARRET, Terry (2002) *Interpreting Art* New York: Mc Graw Hill Pág. 42.
35. KEIFER-BOYD, Karen; AMBURGY, Patricia; KNIGHT, Wanda *Tree Approaches to teaching visual culture in K-12 school contexts* Art Education (March 2003) Págs. 44-50.
36. Estos puntos se incorporan desde EFLAND; FREEDMAN; STHUR (2003) *La Educación en el Arte Posmoderno* Barcelona: Paidós.
37. PAULY, Nancy *Interpreting Visual Culture as Cultural Narratives in Teacher Education* Studies in Art Education 2003, 44 (3), Págs. 264-284.
38. CHANDA, Jacquie (2003) *Ver al otro a través de nuestros propios ojos: problemas en la educación multicultural. El estado de la Pedagogía Artística multicultural II* Jornadas de Cultura Visual. Fundación La Caixa. Barcelona.
39. GARCÍA CANCLINI, Néstor (1995) *Consumidores y Ciudadanos*. Op. Cit. Pág. 94.
40. GEERTZ, Clifford (1994) *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas* Barcelona: Paidós Pág. 119.
41. Esta experiencia ha sido un aporte de educadores del programa “Omnibus” del Instituto de Educación Popular “El Abrojo” en el curso de Educación Permanente para graduados “*Las Artes Plásticas y el Teatro en la ciudad como espacio educativo*” que quienes escriben coordinaran y realizaran en el Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes” de la Universidad de la República en setiembre de 2003 en Montevideo.
42. GARCÍA CANCLINI, Néstor (1995) *Consumidores y Ciudadanos...* Pág. 87 y ss.
43. GEERTZ, Clifford (1994) *Conocimiento local*. Pág. 145.
44. RORTY, Richard *El progreso del pragmatista* en ECO, Umberto (1997) *Interpretación y sobreinterpretación* New York: Cambridge University Press, 2ª Ed. Págs. 106-107.
45. GOMBRICH, Ernst (1997) *Gombrich Esencial* Madrid: Debate Pág. 61.
46. MAQUET, Jacques (1999) *La Experiencia Estética* Madrid: Celeste/Universidad Pág. 199.
47. RORTY, R. Op. Cit. Pág. 119.
48. RORTY, R. Op. Cit. Pág. 109.
49. GARCÍA CANCLINI, Néstor (1995) *Consumidores y Ciudadanos...* Pág. 114.
50. GARCÍA MOLINA, J. SÁEZ CARRERAS, J *La Educación Social ante la diversidad cultural*. (mimeo) Pág. 20.
51. Como ejemplo el Ministro de Educación argentino, Daniel Filmus, declaraba a la revista Rolling Stone en julio de 2004 “*A la escuela se le cargó con todos los problemas sociales porque fue la única institución eficiente y capaz de llegar a todos. Pero si vos vas a una escuela que se dedica a dar de comer, a atender los problemas familiares, a cuidar la salud bucal, todo, si la escuela pierde su eje pedagógico para pivotar en lo social dicen ‘La escuela no enseña nada’. Bueno es una institución que usted la puso a hacer una gran cantidad de cosas que no constituyen su función básica. (...) Los pibes que roban de una u otra manera te lo dicen, te lo hacen entender elípticamente (...) Los chicos que roban necesitan expresarse.*”
52. GARCÍA CANCLINI, N. (2004) *Diferentes, Desiguales...* Pág.. 179.

53. GIROUX, H.A. (2004) *The Abandoned Generation. Democracy Beyond the culture of fear* New York: Palgrave Macmillan Pág. 9 (*Traducción de los autores*).
54. MEIRIEU, P. (2001) *La opción de educar. Ética y Pedagogía* Barcelona: Octaedro Pag. 153.
55. MARÍ Y TARTE, R. *Diversidad cultural y educación social* en GARCÍA MOLINA; J.; MARÍ Y TARTE, R. (2002) *Pedagogía Social y Mediación Educativa* Toledo: APESCAM Pág. 112.
56. GARCÍA MOLINA, J. SÁEZ CARRERAS, J La Educación Social ante la diversidad cultural. (mimeo) Pág. 4.
57. GARCÍA CANCLINI, N. (2004) *Diferentes, Desiguales...* Op. Cit. Pág. 15.
58. GARCÍA MOLINA, J. Sáez Carreras, J La Educación Social ante la diversidad cultural. (mimeo) Pág. 26.
59. GARCÍA MOLINA, J. Sáez Carreras, J La Educación Social ante la diversidad cultural. (mimeo) Pág. 11.
60. GARCÍA CANCLINI, N. (2004) *Diferentes, Desiguales....* Pág. 73.
61. AGIRRE, I. El arte como sistema cultural y sus implicaciones en educación artística, Revista Huarte de San Juan N° 2-3 (1996-1997):219 y ss. Navarra: Universidad Pública de Navarra.
62. GIROUX, Henry (2001) *Cultura, política y práctica educativa* Barcelona: Graó.
63. BOURDIEU, P. (1977) en García Canclini, N. (2004) *Diferentes, Desiguales...* Pág. 59.
64. AGIRRE, I. (2004) Esto no os lo explico porque no lo vais a entender (mimeo) Pamplona Pág. 3.
65. GARCÍA MOLINA, J. *Mediación educativa entre el saber y la herramienta* en GARCÍA MOLINA; J.; Marí Y TARTE, R. (2002) *Pedagogía Social y Mediación Educativa* Toledo: APESCAM Pág. 135.
66. AGIRRE, I. *¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes hoy? El Practicum de maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales* en Educación Artística, Revista de investigación nº1 (2003):47 Valencia: Universidad de Valencia.

ANEXO

ACERCA DE LAS INSTITUCIONES, LAS ORGANIZACIONES Y LAS REDES

Purificación Estévez

A MODO DE TEXTO

En mi corta experiencia de trabajo en el Centro de Formación y Estudios (Cenfores) del Iname (años 1998 al 2001) he tenido la posibilidad, desde mi lugar de docente, y a partir de la observación, la escucha, el registro y por supuesto de la interpretación (ineludible compañera), de plantearme algunas hipótesis respecto de:

- cómo sienten los participantes a la institución para la que trabajan
 - cómo la piensan
 - cómo la imaginan
 - cómo la padecen
 - cómo la sufren
 - cómo la transitan
 - cómo la institución los piensa
 - cómo los sitúa
 - cómo los abandona
 - cómo los controla
 - cómo no los deja hacer
 - cómo los deja hacer
 - cómo los valora
 - cómo no los valora
 - etc.
-
- *“...son muy pocas las cosas que se pueden hacer...”*
 - *“...lo que aprendemos acá está bárbaro, pero nos sirve más que nada como personas; lo que podemos hacer en el trabajo es muy poco...”*
 - *“...no hay trabajo de equipo...”*
 - *“...no alcanzan los recursos...”*
 - *“...los técnicos no nos tienen en cuenta, no nos escuchan...”*
 - *“...lo único que hace el Iname es tenerlos ahí hasta que se van...”*
 - *“...los gurises salen sin nada, o con muy poca cosa para enfrentar la vida...”*

En todos los cursos en los que he participado, los participantes rescataban y valoraban el espacio que el Cenfores les ofrecía, no sólo por la oportunidad que tenían para capacitarse, sino también por la posibilidad de creación y recreación de un espacio:

- “... de encuentro con compañeros de diferentes Hogares y diferentes departamentos...”
- “...podemos intercambiar y aprender, de los compañeros...”
- “... hemos aprendido no sólo de los docentes, también de los compañeros...”
- “... a pesar del viaje, del cansancio, los viernes son para mí un día esperado no tanto por aprender, sino por las cosas que comparto con ustedes...”
- “...en este espacio aprendí a valorar mi tarea...”
- “...las dificultades no son tan diferentes como pensaba, estás en Montevideo o en Artigas...”
- “...aquí me siento escuchada y respetada por mis compañeros...”

Me encontré muchas veces pensando estos dos “espacios”: el real (el aula, el del curso), y el virtual (para mí) el de los diferentes establecimientos donde los participantes desarrollaban sus prácticas.

No se trata de pensar en uno en particular, ni en todos en general, sino de lo que manifestándose en su singularidad en las diferentes prácticas, se repite e insiste, impidiendo muchas veces los avances, afirmando la paralización, la impotencia, dificultando los cambios, los agenciamientos: LA QUEJA.

La queja, invitada permanente en los cursos, traída de ese otro espacio, el de los establecimientos. Y entonces, lo “virtual”, la imagen obstaculizando la apropiación de lo “real”.

“La queja es una acción cuya finalidad es evitar la acción” (C. De Brasi, 1991).

“La queja como la acción de interlocución que busca un testigo o un destinatario que se haga cargo del malestar. Así el sujeto de la queja queda resguardado de toda responsabilidad y reclama algo de otro” (Herrera, Loya, De la Sovera, -Woronwsky, 1993).

En los dos últimos años (2000 y 2001) tuve la posibilidad de trabajar, con mi compañero de equipo, en un dispositivo, desde mi punto de vista muy acertado, que “ponía” a los mismos docentes acompañando el proceso de formación de la mayoría de los participantes (se integró gente en los diferentes niveles).

Este dispositivo nos permitió, entre otras cosas, no sólo acompañarlos en su tránsito por el Cenfores, sino también poder visualizar y evaluar en términos de procesos más largos, dónde lo diacrónico se redimensiona. El trabajo con la didáctica de emergentes posibilita entre otras cosas, tener un “mapa” de lo que aparece (emerge), y trabajarlo desde lo teórico, y permite también (una vez trabajado lo teórico) visualizar cómo lo institucional subyace. Quedaba claro muchas veces que lo que estaba apareciendo como una dificultad en el nivel de lo epistemofílico o de lo epistemológico, estaba referido a otras formas de producción y reproducción.

G. Karninsky dice que todo habla en la institución; de lo que se trata es que podamos escuchar. En lo dicho, en lo no-dicho, en las prácticas, en los discursos, en sus contradicciones, en la circulación del poder, en la historia, en la novela, en el mito, en la utopía, etcétera.

Lo institucional y lo organizacional que hace al Iname está presente en los cursos, más allá que lo trabajemos o no, que lo veamos o no. La institución Iname y la multiplicidad de instituciones por las que son (somos) atravesados.

El institucionalismo afirma que la sociedad es una red, un tejido de instituciones, e identifica cuatro instituciones “fundantes”: el lenguaje, la regulación del parentesco, la división del trabajo y la religión.

“En un plano formal, una sociedad no es más que eso, un tejido de instituciones que se interpenetran y se articulan entre sí, para regular la producción y reproducción de la vida humana sobre la tierra y la relación entre los hombres” (y las mujeres) (G. Barenblitt, 1992).

Queda claro pues, la condición de imprescindibles de las instituciones, produciéndonos, formándonos, conformándonos, pero también inconformándonos. Aquí estamos ante la relación paradójica que “establecemos” con las instituciones: las necesitamos, las sufrimos.

Se ha escrito bastante respecto del “sufrimiento institucional”. Aunque no lo hayamos leído, ¿quién no lo ha sentido?

En todos los cursos en los que he trabajado el “sufrimiento institucional” ha aparecido siempre, de diferentes formas con diferentes intensidades, en diferentes lugares; claro, en diferentes verticalidades.

Muchas veces, escuchando a los participantes de los cursos, conociendo a la institución a través de ellos, pensaba en algo que escuché alguna vez en TAIGO: *“Las instituciones reproducen aquello que se plantean abordar”*.

No estoy planteando esta hipótesis sólo respecto de la población objetivo de Iname; incluyo aquí a todo el colectivo que trabaja dentro de la institución.

Aquí quiero traer a un filósofo del existencialismo, Heidegger, y sus aportes con relación a la condición de “yecto” del ser humano, para el cual la única salida es la posibilidad de un “proyecto”.

En los cursos del Cenfores nos hemos propuesto como uno de los objetivos fundamentales, que los educadores puedan hacerse cargo y dar cuenta de su propio proyecto como educadores. Sabemos que ésta no ha sido tarea fácil.

Una y otra vez hemos hablado en el espacio de la supervisión, de nuestra imposibilidad de evaluar a los participantes en su práctica. Los evaluamos con relación a su producción en el curso y en este sentido los logros están a la vista.

Y es justamente en esa zona opaca, para nosotros, la de sus prácticas, donde quizás muchas veces lo de “yecto” predomina sobre el “proyecto”.

Es aquí donde la institución, las instituciones, las organizaciones y sus efectos están operando.

Roland Barthes dice: *“No importa cómo los hombres piensan a los mitos, sino como los mitos se piensan en los hombres, sin que éstos lo sepan”*. Me permito hacer una pequeña transformación aquí: *“no importa cómo los hombres piensan a las instituciones, sino cómo las instituciones se piensan en los hombres, sin que éstos lo sepan”*.

Las instituciones nos sitúan, nos “ponen” en diferentes dispositivos, y desde allí las transitamos, operamos portando una multiplicidad de “atravesamientos”. El orden de lo impensado ordena muchas veces.

Es entonces, que en la medida en que se pueda empezar a ver algunos aspectos que hacen a las instituciones, para poder simbolizarlos, quizás estemos aportando no sólo a la comprensión de lo que hace a lo institucional y a las instituciones, sino y fundamentalmente, a que los sujetos que transitan las instituciones puedan, no sólo pensarlas, sino también pensarse. Y de esa manera, rescatarse de esa condición de “sufriente”, “quejoso”, “inoperante”, “solitario”, para poderle dar a su proyecto un lugar dentro del proyecto institucional, pues como es sabido, cuando el proyecto es sobrevivir, eso está indicando que ya no hay proyecto.

A MODO DE CONTEXTO

La posmodernidad es nuestro gran marco. Nos encontramos en ella. Su nombre remite a quien la precedió: la modernidad. Identidad referida a otro.

Leonardo Schvarstein dice: *“la posmodernidad significa un esfuerzo teórico para cruzar los puentes entre el orden y el desorden (...) En la modernidad vemos la hegemonía de la idea de orden, mientras que en la posmodernidad se revaloriza la noción de caos como opuesto al orden”*.

En la modernidad, la verdad es algo alcanzable para el sujeto. La realidad es objetivable, está separada del sujeto, puede ser aprehendida por él. Hay una “distancia óptima”. La verdad da las afirmaciones de lugar a la existencia de valores claros.

En la posmodernidad, el planteo es que la realidad es construida por el sujeto cognoscente. No hay una realidad externa, objetivamente discernible. La epistemología presente en la posmodernidad hace énfasis en la inclusión del sujeto en el objeto. La idea de verdad se debilita, se relativiza.

Con la relativización de la verdad nos encontramos, entre otras cosas, ante la coexistencia de multiplicidad de valores, o lo que muchos van a llamar “crisis de valores”.

Son tiempos de globalización, de enormes avances tecnológicos, de innumerables posibilidades tecnológicas para la comunicación, de hiperinformación. Tiempos de fragmentación (miremos el mapa). Son tiempos de incomunicación. Y las dificultades de comunicación son emergentes en los diferentes ámbitos de la sociedad.

El quantum de información es tal, que produce un nivel de saturación.

En la modernidad tenemos un Estado centralizador. En la posmodernidad –dice Debray–, *“el Estado se ha transformado en seductor”*, predominando el espectáculo. Se fortalece una noción fundamental para la posmodernidad: la imagen.

¿Quién puede dudar del predominio, –¿reinado?– de la imagen en estos tiempos? La seducción se transforma muchas veces en instrumento y en mensaje: “La era del vacío”.

Dos instituciones “fundantes” de la sociedad: la familia y la religión, están cambiando sus modelos hegemónicos. Las grandes religiones del mundo se fragmentan. La familia se ha expandido, fragmentado, producto de múltiples separaciones y adiciones.

El incremento de la productividad a partir del desarrollo tecnológico nos ha traído la “desocupación estructural” y por lo tanto, un nuevo contrato psicológico que se establece entre el individuo y la organización; un contrato asimétrico, precario, inseguro para el sujeto. Se da la retracción del Estado.

La posmodernidad a los uruguayos nos encuentra menos “amortiguados”. Han cambiado las variables sobre las que según Real de Azúa descansaba la índole amortiguadora y amortizada de nuestra sociedad.

Y si hay menos amortización, ya se sabe,

son tiempos de ambigüedades:

“del fin de la historia”,

“del fin del trabajo”,

“del fin de las utopías”.

A MODO DE EXTRA TEXTO

En noviembre del 2001, Jorge Rotunno me plantea la posibilidad de esta elaboración. La propuesta: –“...*A partir de la conceptualización del Análisis Institucional, qué aspectos, ideas de este movimiento, pueden aportar a una mayor comprensión de los internados*”.

Existen una serie de fenómenos, procesos, lógicas que se “producen” al interno de las instituciones y que van más allá de lo que los sujetos y los grupos que las conforman puedan “decidir”. Es como si fuera un “extra-texto”, que es necesario incluir para poder comprender el texto.

Es respecto a estos fenómenos, procesos y lógicas, que el movimiento institucionalista va a poder aportar. No es poca cosa el solo hecho de entenderlo. Pero no es suficiente. En la medida en que ello se propicie, se estará trabajando en contra de la alienación, de la pasividad, de la queja. Se estará trabajando a favor de la autonomía y contra la heteronomía.

En suma, se estará aportando a la posibilidad de “proyectarse” de los diferentes agentes que conforman la institución.

Acuerdo en que *“las disciplinas disciplinan”*. Como no creo, además, que haya un solo saber que pueda dar cuenta de un objeto de conocimiento, incluiré también algunos aportes del Análisis Organizacional y de la Teoría de redes, no perdiendo de vista que otras disciplinas y otros “saberes” desde la multidisciplinariedad, enriquecerán esta mirada.

El movimiento institucionalista incluye tres tendencias fundamentales: el Análisis Institucional de Lourau y Lapassade; el Esquizoanálisis de Deleuze y Guattari y el Sociopsicoanálisis de Mendel.

Podemos definir a este movimiento como un conjunto heterogéneo y heterológico de orientaciones que tienden al autoanálisis y a la autogestión de los colectivos sociales. El objetivo más ambicioso de las diferentes escuelas institucionalistas es propiciar desarrollos, apoyando en las comunidades, en los colectivos, en los grupos, procesos de autoanálisis y de autogestión.

El autoanálisis consiste en que los colectivos sean protagonistas de sus problemas, de sus necesidades, de sus demandas. Que puedan enunciar, comprender, adquirir o reconstruir un vocabulario propio que les permita saber acerca de su vida. No se trata de que alguien venga de afuera o de “arriba” (un *expert*) para decirles quiénes son o qué necesitan.

Este proceso de autoanálisis se va dando en forma simultánea con un proceso de auto organización.

Los institucionalistas van a decir que para que el autoanálisis sea hecho por los colectivos, tendrán que construir un dispositivo en el que la producción sea posible. Deben organizarse en grupos de discusión, en asambleas. El analista institucional tiene un lugar en este dispositivo, desde la implicación y no desde el lugar del “sujeto supuesto saber”.

El saber como el poder, circula. No puede existir una organización sin un saber, así como no puede haber un saber sin una organización.

El objetivo de esta elaboración no es una “intervención institucional”. Se trata de saber acerca de lo que hace a las instituciones y a lo institucional, pues en la medida en que eso se logre, se puede aportar a una manera diferente de “ser” y de “estar” en las mismas. Y como “*el saber es poder*”, se estará propiciando la propia gestión.

El institucionalismo afirma, además, que la sociedad es una red, un tejido de instituciones. ¿Qué son las instituciones? Las instituciones son lógicas, y según el grado de formalización que adopten serán: leyes, normas o, cuando no están enunciadas de manera directa pueden ser pautas, regulaciones del comportamiento.

Las instituciones son lógicas. Y estas lógicas no son otra cosa que la regulación de una actividad humana. Lo que hacen es proscribir y prescribir, esto es: lo que está permitido y lo que no está permitido, así como también lo que es indiferente.

Un ejemplo claro de ello son las instituciones fundantes como el lenguaje o la regulación del parentesco. En esta última, vemos cómo están definidos los lugares (padre, madre, hijo, etc.); está prescripto entre quiénes se pueden dar las uniones y entre quiénes no.

Lourau va a hablar del “concepto de institución”. Emplea la palabra “concepto”. No usa la palabra institución como algo concreto sino como algo teórico, abstracto, como la definición de un campo de teoría dentro del cual se generan diversos tipos de práctica.

La institución no es exclusiva ni necesariamente un “aparato”, como aparece en algunos discursos marxistas clásicos de la década del 60, en donde las instituciones son “*aparatos reproductores de ideología*”. El institucionalismo genera un concepto novedoso, y revitaliza el concepto de institución, retirándolo de ese pragmatismo.

Esto lleva a los institucionalistas a afirmar que la institución es algo dinámico, que tiene una dinámica interna (instituido, instituyente, institucionalización).

Para cumplir su función de regulación de la vida humana las instituciones tienen que materializarse. Y es así que las visualizamos como organizaciones.

“Las organizaciones son grandes o pequeñas, conjuntos de formas materiales que concretizan las opciones que las instituciones enuncian. Las instituciones no tendrían vida si no fuese a través de las organizaciones. Pero las organizaciones no tendrían sentido, ni objetivo, ni dirección si no estuvieran informadas por las instituciones” (G. Baremlitt, 1992).

Las organizaciones, a su vez, están integradas por *establecimientos*. Los *establecimientos* incluyen dispositivos técnicos (maquinarias, archivos, etc.) llamados equipamiento.

Y por último, tenemos al “protagonista”: el agente, o sea, las personas, que portan y transitan las instituciones.

Estos agentes protagonizan *prácticas*. Las *prácticas* pueden ser verbales, no verbales, prácticas teóricas, prácticas técnicas. Y es aquí, en el nivel de las *prácticas*, el de las acciones, desde donde se operan transformaciones en la realidad.

Las prácticas son, entonces, el último eslabón; el *agente y sus prácticas* y su posibilidad de transformar o reproducir. Es este nivel en el que fundamentalmente trabajamos en los cursos del Cenfores: los agentes y sus discursos con relación a sus prácticas.

Queda pendiente aún, la profundización de los otros niveles; el del *establecimiento*, el de la *organización*, el de la *institución*.

En los diferentes cursos, trabajando con estos agentes, aparecen obstáculos en los diferentes procesos individuales, que van más allá de la apropiación teórico-conceptual que cada quien puede hacer. Estos obstáculos están referidos a dificultades en otro tipo de “apropiaciones” que deben realizarse a partir de propuestas que “desvelen” estos otros niveles.

Expresaba anteriormente que Lourau plantea la institución como un concepto dinámico. En dicho concepto distingue tres momentos: Instituido, Instituyente, Institucionalización.

Instituido: lo universal, la tesis, lo establecido.

Instituyente: lo particular, la antítesis, el cambio.

Institucionalización: lo singular, la síntesis, la realización.

El instituido es un resultado, es el efecto de la actividad instituyente. El instituyente es un proceso. La institucionalización es la relación dialéctica existente entre lo instituido y lo instituyente; tiene que ver con la práctica social, con el hacer.

En este nivel de realización es que la institucionalización se materializa en la organización.

Todas las organizaciones están atravesadas por todas las instituciones. Tanto en los hospitales como en las escuelas, en los tribunales, se cura o se enferma, se enseña o se confunde, se imparte justicia o injusticia.

“Los modelos hegemónicos determinados por las instituciones se manifiestan; en cierta forma se materializan, en la familia, en los diferentes grupos sociales, y también en las organiza-

ciones, que son los establecimientos concretos en los cuales llevamos a cabo parte de nuestras actividades sociales” (L. Schvarstein, 1998).

Las organizaciones son desde esta perspectiva, el producto de estos múltiples atravesamientos institucionales, y como sabemos, los modelos hegemónicos son determinantes de lo instituido en la sociedad.

Según los institucionalistas, las instituciones, organizaciones, establecimientos, tienen una *función* que está siempre al servicio de las formas históricas de explotación y dominación. Está claro que esta función se presenta deformada y se nos muestra como un objetivo natural, deseado, lógico.

Los instituidos presentan, predominantemente, funciones al servicio de la explotación y la dominación, pero son presentadas de tal forma que las hacen parecer “naturales” y eternas.

El instituyente, en cambio, está siempre inspirado por la utopía; está siempre al servicio de objetivos que tienen que ver con la justicia, la igualdad, la fraternidad.

Estos procesos reciben el nombre de *funcionamiento*.

Resulta, entonces, que el *funcionamiento* siempre es instituyente, es transformador. Tiende a la utopía. La *función* es predominantemente reaccionaria, conservadora.

La característica fundamental del instituyente es propiciar la *producción* que no es otra cosa que la generación de lo nuevo.

Producción y funcionamiento son la misma cosa.

Por su parte, el instituido tiene una *función* y ésta es sinónimo de *reproducción*. Su función es perpetuar lo que ya existe. Los instituidos que constituyen la red social actúan en conjunto. Cada uno de ellos actúa en el otro, por el otro, para el otro, desde el otro.

A esta interpenetración al nivel de la *función*, de lo conservador, de lo reproductivo, el institucionalismo lo llama atravesamiento.

También lo instituyente actúa en conjunto, y esta interpenetración a nivel de lo instituyente es la *transversalidad*.

“Cuando las instituciones se singularizan en la forma de una unidad organizacional concreta -los establecimientos institucionales- definen un espacio geográfico, imaginario y simbólico en el que el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo, que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento” (Lidia M. Fernández, 1994).

La contradicción es inherente a las instituciones, pues en ellas conviven: la función, la reproducción y los atravesamientos, aportando fundamentalmente a la enajenación, a la exclusión, al sufrimiento. El *funcionamiento*, la *producción*, la *transversalidad*, propician el desarrollo, para el cual es imprescindible el cambio y el crecimiento.

“Cualquiera sea el lugar que focalicemos de la institución, será importante analizar los atravesamientos del todo sobre la parte considerada, así como la transversalidad que exhibe esta parte, respecto de dichos atravesamientos” (F. Guattari, 1976).

Los atravesamientos están sobre-determinando. Reconocemos en ellos la actuación del todo sobre las partes.

Visualizamos cómo se realiza en la institución. Un ejemplo: la preexistencia de una relación de poder entre el docente que sabe y el alumno que ignora, más allá de la voluntad de los docentes y los alumnos que quieran modificar esta situación.

La transversalidad, como reconocimiento de que tales docentes y alumnos puedan oponerse a esta relación socialmente instituida, generando una acción instituyente que niegue la vigencia del poder como instituido social.

La transversalidad, como reconocimiento, también, de la generación y el sostén de las propias coherencias internas en una organización que problematiza la validez de los modelos hegemónicos de las instituciones sociales, cuando ellos no satisfacen sus necesidades particulares.

Cuando un grupo dentro de una institución es capaz de contactarse con su propio deseo (producción), y es capaz de darse sus propias leyes para realizarse y construirse a sí mismo durante el proceso, no dejando de tener presente siempre su finitud, estamos ante un *grupo sujeto*. Este grupo es capaz de plantearse una utopía, y estamos así ante un grupo con un alto coeficiente de transversalidad.

Para Guattari, “*la transversalidad es el objeto mismo de la investigación de un grupo sujeto*”.

Por el contrario, cuando un grupo no es capaz de contactarse con su deseo y dar lugar a su proyecto (reproducción) y lo único que hace es subsistir y sólo tiene objetivos y procedimientos que se imponen desde otro lugar, nos encontramos ante un *grupo objeto*.

¿Quién puede discutir la casi ausencia de utopías en las sociedades en que vivimos? El Iname no escapa a esta realidad. La utopía nos habla de los deseos, anhelos, ideales de los colectivos que desarrollan su actividad dentro de la institución. ¿Qué es lo que predomina, los *grupos sujeto* o los *grupos objeto*?

La posibilidad de sostener utopías es una manifestación de la capacidad para modificarse internamente y para modificar el contexto que los rodea. Las utopías son signos de insatisfacción con el presente, nos proyectan hacia un futuro “posible”. Su sostenimiento en el tiempo es un factor de desequilibrio que favorece el desarrollo.

Desde el planteo de los autores que hemos citado, podemos ir visualizando las características del “campo” institucional. Es aquí donde se “juega”, “jugamos”.

J. Rodríguez y B. Lapolla van a decir, siguiendo a Foucault, que “*este campo va a estar determinado por relaciones de poder*” y va a estar determinado “*por los efectos de varios sistemas polidimensionales: de legalismos, legalizaciones, equivalencias e ilegalismos*”.

Nos encontramos en las instituciones y en su realización; las organizaciones con todos estos efectos operando, actuando, “hablando de la institución”.

La institución produce y reproduce.

En la “*Semejanza y la distinción*” Rodríguez y Lapolla hablan de tres lógicas de producción diferentes:

- 1) La lógica del deseo, cuya producción es el inconsciente, las identificaciones, las transferencias, los lapsus.
- 2) Las lógicas del discurso, la intertextualidad, la polisemia, el malentendido, el decir, el no-decir.
- 3) Las lógicas prácticas, el hacer, el no hacer, el cómo se hace, cómo se decide qué se hace, la lógica del contacto cotidiano, el hábitat, el espacio y su regulación, el tiempo y sus mediaciones, en suma: lo impensado.

Estas lógicas conviven y actúan en las instituciones, organizaciones, en los agentes. Muchas veces en forma contradictoria. ¿Cuántas contradicciones podemos encontrar entre lo que se desea hacer con los niños, niñas y adolescentes del Iname, y lo que se dice que se hace y lo que realmente se hace.

Estos “agentes” que pueblan las instituciones, están *implicados*. Lourau en “*Diario de una investigación*” nos muestra y nos demuestra la *implicación*. Partiendo del diario de los navegantes, de la bitácora, expresa que hay un texto que es lo que se publica, y un extra-texto que tiene que ver con lo íntimo, lo no publicable.

La concepción de sujeto que plantea Lourau se remite a Lacan, concibiéndolo como un cúmulo de identificaciones (al sujeto sólo le queda el estilo). La concepción del objeto no es la del paradigma positivista, donde el mismo es medible, manipulable, sino de la representación que se tiene del objeto, que es arbitraria y relativa.

Bachelard, va a decir: “*la maldición de las ciencias humanas es trabajar con objetos que hablan.*”

Entonces, ese objeto de conocimiento no es algo que esté fuera del sujeto, no es algo incontaminado. Aquí es algo a construir y además es provisorio.

La *implicación* es el conjunto de relaciones conscientes y no-conscientes que se establecen con el objeto. El discurso de la implicación se mueve en el campo de las ideas, en un campo de problemas. Algunos van a hablar de similitudes con la transferencia y con la contratransferencia. Sin embargo, la *implicación* es más que un proceso psíquico, más que un proceso inconsciente.

Es un proceso de materialidad múltiple, compleja y sobredeterminada. Un proceso económico, político, psíquico, etc., heterogéneo por naturaleza, que debe ser analizado en todas sus dimensiones. Sin duda está teñido de todo lo subjetivo.

Pero la subjetividad no es una trampa, sino la esencia inherente a lo humano; la intersubjetividad es la condición que permite la manifestación de nuestra esencial humanidad. *Implicación* es intersubjetividad.

El análisis de nuestra *implicación* es lo que nos permite ver la trama de relaciones vinculares que nos incluye.

La *implicación paradigmática* da cuenta del compromiso que tenemos con nuestras representaciones y modelos, con nuestro marco de referencia.

Incluiremos, ahora, algunos aportes del Análisis Organizacional (A.O.)

L. Schvarstein lo define así: “*Llamo Análisis Organizacional al dominio de intervenciones en las organizaciones sociales que realizan el análisis sistemático de sus contradicciones con el propósito de favorecer el logro de la eficacia.*”

Las organizaciones que se propone abordar el Análisis Organizacional son todas: con y sin fines de lucro, públicas, privadas, de producción y de servicios.

El A.O. hace énfasis en la contradicción inherente a las organizaciones. “*Nuestras organizaciones son espacios de contradicciones entre la racionalidad política y la racionalidad técnica, entre los proyectos y la resistencia, entre la austeridad y el despilfarro, entre el conocimiento y la ignorancia, entre la omnipotencia y la impotencia, entre la semejanza y la diferencia entre la cooperación y la competencia, entre el orden y el desorden*” (L. Shvarstein, 1991).

¿Puede reconocerse algo de esto?

Sin comentarios.

Siempre estaremos en la necesidad de resolver estas contradicciones. No importa cuántas veces las resolvamos, ellas volverán a manifestarse ante cada nueva situación.

El A.O. plantea que las organizaciones se han constituido básicamente como dispositivos de acción y no se caracterizan por la reflexión. Reflexionarse, volverse sobre sí mismas para pensarse, es extraño a su modo de funcionamiento normal. Por lo tanto, introducir el análisis sistemático de las contradicciones, no es sólo instituir ámbitos de reflexión, es también proponer nuevos modos de acción.

Se propone como objetivo la eficacia. Esta palabra -muy connotada y denotada en estos tiempos -, nos remite al discurso de la calidad total, donde el individuo o los individuos no importan demasiado.

El planteo del A.O. es diferente, tiene en cuenta al sujeto, lo incluye. La “*salud para la organización es eficacia, es adaptación activa a la realidad del sujeto producido-productor, que modifica y es modificado en interacción dialéctica con su entorno*” (Etkin J. Schvarstein, 1989) (Se ve en esta corriente de pensamiento, en forma muy clara, la influencia de Pichon Rivière).

Esta “salud” que posibilita la *eficacia*, se logra, entre otras cosas, mediante el análisis sistemático de las contradicciones. A través de esto se promueve el cambio; es la explicitación y resolución de las contradicciones, lo que posibilitará el cambio.

Esta corriente plantea la relación individuo - organización como de carácter complementaria y antagónica al mismo tiempo. La complementariedad se relaciona con el esfuerzo “común”. El antagonismo con el hecho de que la organización se ubica en una posición de restricción, respecto de los grados de libertad de las conductas de los sujetos que las componen.

Existirá un *contrato psicológico* que ligará a los sujetos con la organización. Este contrato va más allá del contrato real e incluirá el conjunto de metas inconscientes: sus sueños, esperanzas, temores, experiencia pasada y expectativas futuras.

El A.O. analiza también lo que sucede con la comunicación y la información a la interna de las organizaciones. Va a decir que encontraremos (contradicciones mediante) especificidad y ambigüedad. Algunas veces, la información asumirá un carácter explícito y específico; otras, transcurrirá en el trasfondo de lo obvio, de lo implícito.

Por momentos, el rumor ejercerá su poder; en otros, la información se retendrá por parte de algunos. Las jergas harán lo suyo. Los flujos de comunicación actuarán en un sentido o en otro.

En oposición a los valores de apertura y transparencia que se proclaman para una sana comunicación interpersonal, la organización es opaca y hay “ocultamientos” al servicio de los poderes instituidos. Son muchas las cosas que la gente no entiende y no se atreve a preguntar, mientras que hay otras que todos conocen y de las que nadie habla, a veces por autopreservación, otras por miedo, o por otras razones.

Existe una organización “informal” que se manifiesta y se despliega más allá de la formal. Más allá del organigrama.

El organigrama, modelo “representativo de la estructura formal”, adolece de la variedad requerida. Le falta. No capta lo “informal”, con su variedad y riqueza. Y es justamente en la “informalidad” que no informa, donde se dan los “acuerdos”; es aquí, donde transcurre una buena cuota del poder, que muchas veces, casi siempre, le es muy difícil captar a la organización.

El A.O. sostiene que cada organización tiene su *identidad*, aquello que la distingue y conserva a lo largo del tiempo.

La *identidad* tiene múltiples manifestaciones: está en sus roles y en su tecnología, en sus sistemas de información y control, en los modos en que se toman las decisiones, en los procesos de socialización de sus miembros, en la disciplina que imparte, en las formas que asumen el poder y la autoridad, en los modos de interacción entre los integrantes, en la configuración de sus espacios y en la distribución de los tiempos, en sus urgencias, en sus paredes y equipamientos, en la distribución de sus recursos, en sus ritos y ceremonias, en sus objetos y palabras.

La *identidad* se materializa a través de una *estructura*.

La *estructura*, es la forma que asume una organización en un aquí y ahora concreto. La estructura se define “*por los recursos de que dispone y el uso que de ellos hace, por las relaciones entre sus integrantes y con el entorno y por los modos que dichas relaciones adoptan, por los propósitos que orientan las acciones y los programas existentes para su implementación y control*” (Etkin y Schvarstein, 1989).

Los elementos de la *estructura* pueden ser agrupados en tres dominios: el de las *relaciones*, el de los propósitos y el de las *capacidades existentes*.

El primero alude a las relaciones entre las personas; el segundo a los propósitos que orientan las acciones de estas personas, ya sea individual o conjuntamente, y el tercero, se refiere a los recursos de todo tipo. Las capacidades existentes se van a desarrollar y utilizar para el logro de los propósitos y la legitimación de las relaciones.

El articulador entre relaciones y propósitos es el concepto de *rol*, ya que como sabemos, la función de rol implica objetivos, mientras que su *status* alude a la relación con los otros roles.

ALGUNOS APORTES DE LA TEORÍA DE REDES

Ha comenzado a gestarse una cultura que no piensa al universo como un reloj, sino como “*archipiélagos de orden en un mar de caos*”: la cultura de la complejidad. Se han incorporado a los “discursos”, nuevos términos como co-evolución, salto, diversidad, organización compleja, auto-organización. Estamos ante nuevos paradigmas que han abierto el camino a lo que se conoce como ciencias de la complejidad, que implican una nueva manera de pensar a nosotros mismos, a la ciencia que producimos, y al mundo que construimos.

Todo el universo físico es visto hoy como una inmensa “*red de interacciones*”, donde nada puede definirse de manera absoluta, independiente. El conocimiento no es producto sujeto radicalmente separado de la naturaleza sino el resultado de la interacción global del hombre con el mundo al que pertenece. El observador es partícipe y creador del conocimiento. Está implicado. Es un agente social histórico.

El “observador” está dando paso al “sujeto”. El “sujeto” no es lo dado biológicamente, sino lo construido en el intercambio en un mundo social. (El sujeto sólo adviene como tal, en la trama relacional de su sociedad y en su contexto. Así es que devendrá “sujetado”. El “otro” es imprescindible para el “yo”. Sólo en la relación con los otros hay un “yo”).

Las redes sociales son el ámbito por excelencia de la construcción y la interacción humana. Cuanto mejor “tejida” esté la red social personal; esto es, cuanto más estable y confiable sea, más generadora de salud será, más protegida estará la persona de las enfermedades, más rápidos serán los procesos de cura, mayor será la sobrevida.

Quizás la primera investigación en este sentido fue la de Durkheim, que demostró que existe una mayor probabilidad en gente con una menor red social.

La “red” es una metáfora que permite hablar de relaciones sociales aportando los atributos de “*contención*”, “*sostén*”, “*tejido*”, “*estructura*”, “*densidad*”, “*extensión*”, “*control*”, “*posibilidad de crecimiento*”, “*ambición de conquista*”, “*fortaleza*”, etc. Todos estos atributos están tomados en préstamo de su modelo material (M. Packman, 1995).

La noción de red permite una forma novedosa de concebir el accionar social. La red social no es sólo un hecho social; es también una oportunidad para la reflexión sobre lo social, a partir de la experiencia en las prácticas cotidianas. Es una invitación a verse a sí mismo como un participante reflexivo, y no como el “objeto social” de una “masa humana”.

Una red social es una organización de sujetos que logra, de alguna manera, “presentificar” la utopía. La utopía de Tomás Moro, no como la imposibilidad, sino como algo que sí existe y en tanto esto, es posible de construir.

El trabajo en red, el pensar en red, tiene por supuesto un marco de referencia teórico. El modelo teórico sistematizado más relevante es el socio-ecológico de Uri Brogenbrenner. Este inves-

tigador ruso-americano, presenta una descripción del desarrollo del niño visto desde una perspectiva sistémica. Su modelo de desarrollo ecológico muestra al individuo y su medio como partes de un sistema de red, cuyas influencias son mutuas y circulan.

Cada persona se halla en una realidad que consiste en un número de sistemas de diferentes niveles.

Este autor denomina *microsistema* al entorno inmediato en el que el niño se cría: su familia o el grupo de cuidadores o educadores (si está en una institución). A medida que el niño crece va perteneciendo a diferentes *microsistemas* al mismo tiempo; la escuela, el centro recreativo, el grupo de amigos, el equipo de fútbol. En su modelo, Brogenbrenner, considera fundamental los contactos regulares y positivos entre quienes conforman el entorno del niño; o sea, el contacto entre los diferentes microsistemas en los que el niño se desarrolla.

La relación entre esos *microsistemas* constituye, para Brogenbrenner, un sistema en sí mismo, al que denomina *mesosistema*.

El otro nivel de este modelo es el *exosistema*, que muestra cómo el niño es afectado por lo que ocurre en él, aunque no participe directamente. Por ejemplo, el que se decida por “ajuste fiscal” reducir el número de educadores (*exosistema*), hará que en los diferentes establecimientos haya menos educadores (*microsistema*) por cada niño.

O. Saidon afirma que sólo es posible la formación de redes de intercambio social sustentables y consistentes si “pensamos en red”.

El término “red” tiene una multiplicidad de sentidos: por un lado es un concepto, por otro es un instrumento; en algunos momentos es una propuesta de acción, en otros un modo de funcionamiento de lo social. En otro sentido, la red es un modo espontáneo de organización, pero también se nos presenta como una forma de evitar la organización y lo instituido.

“Es una estrategia para gestionar los riesgos a que se ven expuestos los sectores más vulnerables de nuestra sociedad. Para muchos de nosotros pensar en red ha sido una estrategia que nos habilita a relacionar las producciones sociales y la subjetividad que en ellos se despliega. Si esta era del vacío, este crecimiento de la vulnerabilidad social continúa como última alternativa, pronto no habrá más optimistas que los imbéciles” (O. Saidon, 1995).

Entonces, “pensar en red” facilita la reconstrucción de las ligazones sociales. No se trata de respuestas asistenciales. Desde mi punto de vista, el “asistencialismo” termina la mayoría de las veces en el abandono, ya que en algún momento, más temprano o más tarde, se deja de “asistir”. De lo que se trata es de: promover, educar, inventar, crear, desarrollar redes. Aquello tantas veces repetido de trabajar “con” y no “por”; trabajar a partir de las potencialidades y no de las carencias. Se trata de propiciar y ofrecer redes, dispositivos (agenciamientos) continentes que permitan desplegar los hechos tal como se producen y no solamente lo que nuestros hábitos de pensamiento intentan producir.

Esta teoría posibilita otra mirada para enriquecer nuestras maneras de pensar la realidad, y por supuesto, de operar en ella.

La metodología supone “tejer la red”.

Sin duda está muy alejada del “quietismo” de muchas de nuestras instituciones y organizaciones. Es imprescindible el movimiento, la circulación, el contacto de y entre los diferentes profesionales que trabajan a la interna de estas instituciones. Si pensamos, por ejemplo, en algunos de los objetivos que se plantea el proyecto del Iname, que apuntan a que su población objetivo se “incluya” y “circule” por los diferentes ámbitos de la sociedad, ¿se podrá lograr esto si no hay una circulación de los diferentes profesionales (tejiendo la red) y los diferentes “saberes” (pensando la red), Para tejer la red hay que “moverse”. Tejer la red no se trata de un plan estático, sino que debe remodelarse continuamente (¿no decimos que la realidad es dinámica?).

¿Cómo puede promoverse la “circulación social” si no se circula?

Trabajar en red, desde mi punto de vista, no es lo que habitualmente se hace bajo ese nombre. Creo, que en general, se trata más que nada, de “establecer contactos”.

Trabajar en red implica, entre otras cosas:

- una mejor posibilidad de establecer acuerdos continuamente concertados,
- una nueva aceptación de la diferencia del otro como legítima e inevitable,
- una nueva visión del mundo, las organizaciones, y las biografías individuales como interpretaciones, en vez de hechos,
- una mejor competencia en coordinar acciones con otros a partir de la posición de responsabilidad,
- una mayor apertura al diseño flexible y al cambio de planes en el curso de las acciones cuando la situación lo requiere.

Imprenta Rosgal S.A.
Depósito Legal
333160/05
Decreto 218/996