

ITINERARIOS PARA EDUCADORES

Aproximación al trabajo socioeducativo con adolescentes



ITINERARIOS PARA EDUCADORES

Aproximación al trabajo socioeducativo
con adolescentes



El presente material se realiza en el marco del *Proyecto de fortalecimiento y desarrollo de programas de atención a adolescentes de 12 a 18 años* del Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay.

© La Barca 2013

Autores: Pablo Domínguez, Hernán Lahore y Diego Silva Balerio

Coordinación editorial: Rafaela Lahore

Ilustraciones: Santiago Hermida

Diseño y diagramación: Diego García

Impresión: Gráfica Mosca

D.L. 361.512

Agradecimiento especial:

Marian Carini, Sergio Camacho y Paula Dodera

ISBN 978-9974-98-895-8

Montevideo, abril de 2013

ÍNDICE

I. Lo socioeducativo:	
ideas y conceptos con potencia práctica.....	11
Tres no son multitud, ¡nunca solos!.....	14
Ni total ni completo... armado entre varios.....	15
No todo está escrito, una situación imaginada es posible.....	16
¡Movete vos, movilizá a los adolescentes!.....	17
¿Tiempo progresivo y vacío o tiempo como ruptura?.....	18
Derechos para todos, pero con los adolescentes como actores.....	20
Conjuntamente responsables.....	21
II. Relación educativa: dos lugares, un punto de encuentro.....	23
Educador... enseñante, mediador, generador de ambientes educativos.....	27
Sujeto de la educación: un adolescente que aprende.....	29
Contenidos educativos: ¿qué enseñar?, ¿qué aprender?.....	31
III. Metodología: conceptos en acción.....	35
Montando el escenario: clima y contexto en el trabajo socioeducativo.....	39
Un poco previsible: rituales de la acción socioeducativa.....	45
Ni amargo ni vulgar: el humor como herramienta.....	47
La familia: ¿protagonista o invitada de piedra?.....	49
Mejor, acompañado: lo grupal, un recurso valioso.....	53
Desanclate: cartografía de las ofertas educativas.....	54
A la carta: proyecto educativo individualizado (PEI).....	56
Ordenando la casa: registrar, planificar, evaluar.....	58
IV. Temáticas: las que no pueden faltar.....	61
Educación Formal: derecho y obligación para el adolescente, responsabilidad para el educador.....	63
Trabajo: integración, autosustento y socialización.....	67
Salud: prevención, promoción y acceso.....	72
Ciudadanía, participación e identidad.....	75
Relaciones, vínculos y circulación social.....	78
Arte, recreación y deporte.....	80
V. Referencias bibliográficas.....	84

PRESENTACIÓN

Te invitamos a leer este material sin la expectativa ni el prejuicio de encontrar verdades absolutas o un catálogo más o menos ordenado de respuestas a situaciones con las que te enfrentas en lo cotidiano.

No soslayamos que las exigencias institucionales prioritarias, para quienes cumplen tareas de atención directa con los adolescentes, tienen que ver, en muchos casos, con el control, la protección y el cuidado.

Reconocemos la complejidad de pensar el trabajo con adolescentes en ámbitos tan distintos como un centro de privación de libertad, un hogar de amparo, una casa joven o un centro juvenil.

Por supuesto que no desconocemos la realidad institucional en cuanto a la diferente trayectoria y experiencia personal, así como la diversa formación profesional de quienes allí trabajan.

Pero más allá de eso, proponemos una mirada reflexiva y autocrítica sobre tu accionar cotidiano; ver y pensar el trabajo *desde una perspectiva educativa*.

Ser y sentirte educador, en tanto adulto que es capaz de ir más allá de ese mandato institucional inicial, capaz de promover aprendizajes en los adolescentes, capaz de pensar y actuar en función de un proyecto educativo que te necesita para ser posible.

Los centros de privación de libertad y programas de medidas no privativas de libertad, a través de la Ley 18.771 de julio de 2011 gradualmente pasarán a la órbita del órgano desconcentrado SIRPA (Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente).

INTRODUCCIÓN

El trabajo educativo con adolescentes, en el marco del sistema INAU, representa un desafío a nuestras capacidades para generar condiciones de aprendizaje que amplíen horizontes de participación social.

Este material es a la vez teórico y práctico, ya que propone un conjunto de conceptos desde donde pensar y actuar. Partimos del supuesto que siempre poseemos una teoría que fundamenta nuestra acción educativa, incluso cuando ella no esté explicitada.

Algunas aclaraciones previas: lo que exponemos no es una receta para el trabajo con adolescentes ni una guía a seguir paso a paso. Se trata de un conjunto de reflexiones, conceptuales y metodológicas, acompañadas de algunas propuestas concretas para deliberar sobre la tarea educativa con adolescentes. Por lo tanto, la reflexión sobre la práctica, en el marco institucional donde estés integrado, es fundamental. Todo educador deberá reclamar estos espacios de reflexión y sostenerlos; en la actualidad es imposible realizar un trabajo educativo mecanizado o estandarizado.

Proponemos pensar este trabajo en dos dimensiones:

a) lo común, aquello que es para todos los adolescentes¹ con los que trabajamos;

b) lo singular, que es el desafío de pensar y proponer *algo para cada uno*.

Esta forma de ver el hecho educativo necesita que tomes decisiones sobre el rumbo y el ritmo que la propuesta educativa va teniendo en cada etapa del proceso, y dónde poner el énfasis en cada una de estas etapas.

Este *Itinerario* tiene un conjunto de señales que indican puntos de interés. Podrás reconocerlos con los siguientes símbolos:



Citas de autor: incluye fragmentos textuales de diversos autores que expresan conceptos importantes para pensar la educación con adolescentes.



Para pensar: preguntas o frases que invitan a la reflexión sobre las prácticas.

1. Cuando nos referimos a los adolescentes en todos los casos comprende a ambos géneros.



Glosario: delimitación y profundización de algunos conceptos.



Humor: ilustraciones que, apelando al humor, presentan escenas y estereotipos caricaturizados para pensar las prácticas educativas, a punto de partida de construcciones instaladas en el imaginario colectivo.

Te invitamos a acompañarnos en estas páginas, para pensar sobre la tarea educativa que venís realizando con adolescentes.

**I. LO SOCIOEDUCATIVO:
IDEAS Y CONCEPTOS CON
POTENCIA PRÁCTICA**



LO EDUCATIVO NO ESTÁ DADO, TENEMOS QUE INSTALARLO

En las instituciones del sistema INAU: internados, centros juveniles, proyectos calle, centros de privación de libertad o programas de medidas no privativas de libertad; la propuesta educativa requiere un *proceso de instalación*.

A diferencia de una escuela o de un liceo, donde lo educativo está prescripto, en el sistema INAU es necesario ser más explícito en la delimitación de objetivos, contenidos y métodos educativos, ya que ha sido una institución históricamente más asociada a la protección y al control que a la educación.

Delimitar el alcance de lo socioeducativo es una tarea relevante en un *contexto desregulado*, con ámbitos institucionales diversos.

Es necesario pensarlo, planificar y acordar en el equipo.

El proceso de instalación requiere, al menos, transitar por las siguientes etapas:

- a) Definir los objetivos de aprendizaje y las acciones a realizar con los adolescentes;
- b) Establecer el margen de tiempo disponible para alcanzar los objetivos;
- c) Acordar una forma de evaluar su cumplimiento.

Cabe aclarar lo complejo que resulta delimitar lo educativo (contenidos, objetivos, tiempos, evaluación) en instituciones que no fueron pensadas para la educación y que están en un contexto de políticas sociales de asistencia, protección, prevención o control social.

Si no se enseña algo de forma sistemática y planificada *no hay educación*.



Contexto desregulado

Casi nada en el campo socioeducativo está prescripto. Ni la formación de los educadores, ni lo que tienen que enseñar, ni cómo. Eso deja las prácticas libradas a la iniciativa de cada educador o institución, no ofreciendo garantías de calidad de la oferta educativa a los adolescentes.

TRES NO SON MULTITUD, ¡NUNCA SOLOS!



«El tercer espacio educativo queda, para nosotros, configurado con relación a las formas institucionales posibles que dan marco al ejercicio de la acción educativo social. Mediante estas acciones es posible transformar intencionalmente los ambientes cotidianos y recurrir a las posibilidades existentes en lo social amplio para permitir a los sujetos apropiarse de un capital cultural valioso y participar de todas las posibilidades sociales integrándose crítica y responsablemente».

Fernando Miranda
Dalton Rodríguez

Una idea relacionada con la lógica de la instalación es la que concibe a las prácticas socioeducativas como un *tercer espacio educativo*. Esto implica operar sobre los ambientes cotidianos para la transmisión del capital cultural.

La familia o los referentes afectivos de los adolescentes, la educación formal y el proyecto educativo, configuran un *triángulo de espacios* necesarios para el aprendizaje. Esto conlleva una relación complementaria de los ámbitos de crianza familiar con los escolares, lo que significa entablar relaciones entre entornos educativos diversos. Ningún ámbito sustituye a otro, se complementan y generan interacciones para que los adolescentes experimenten marcos relacionales y encuadres vinculares heterogéneos.

¿Cómo se relaciona la propuesta socioeducativa con la escuela, el liceo o la UTU?

¿Qué participación tienen los referentes afectivos en la oferta educativa que brindamos a los adolescentes?

Las posibles respuestas a estas dos interrogantes marcan el tipo y estilo de relación que genera el proyecto entre la escuela, y la familia o núcleo de convivencia. Esto exige del educador la capacidad de articular relaciones entre actores distintos, ayudando a los adolescentes a significar sus procesos de circulación social.



La idea de que toda relación educativa implica, una relación entre educador y sujeto de la educación mediada por los contenidos de enseñanza, fue desarrollada por el pedagogo Herbart. Violeta Nuñez ha representado la misma a través del siguiente diagrama, denominado por ella como “triángulo herbartiano”.

El proyecto socioeducativo no lo puede todo, los educadores requieren apoyo de otras instituciones, no pueden trabajar solos. Es fundamental que los adolescentes no estén vinculados solamente a nuestro proyecto socioeducativo, porque eso empobrece sus posibilidades de socialización y su proceso de aprendizaje.

NI TOTAL NI COMPLETO... ARMADO ENTRE VARIOS



Institución total

«...lugar de residencia y ocupación, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente».

Erwing Goffman



¿Cómo ubicamos en el territorio las ofertas educativas dirigidas a los adolescentes? ¿Con qué instituciones entablamos vínculos? Estas interrogantes tendrán diversas respuestas dependiendo del proyecto en el que trabajemos, y fundamentalmente de los intereses y motivaciones de los adolescentes.

Lejos de cualquier aspiración de totalización, las propuestas socioeducativas en la actualidad debieran autodefinirse como *incompletas*. Esto significa que es deseable que los adolescentes transiten por diferentes relaciones, entablando vínculos no-exclusivos:

- Les enseña a vincularse con instituciones y personas distintas
- Los expone a estilos de relación, formatos institucionales y grados de exigencia diversos.
- Les exige adaptarse a demandas y expectativas diferentes.

Las propuestas socioeducativas deben coconstruir las condiciones para que los adolescentes ejerzan sus derechos en la interrelación con agentes e instituciones. Esto no implica que nos desentendamos. Por el contrario, se necesita de la responsabilidad de los educadores para trabajar sobre esas interacciones, estar atento a «lo que les pasa» a los adolescentes. El educador estimulará *los procesos de participación* y ayudará a entender las dinámicas de relación que esos espacios proponen.

NO TODO ESTÁ ESCRITO. UNA SITUACIÓN IMAGINADA ES POSIBLE



«...hay que comprender que el educador trabaja sobre destinos en los que puede influir de distintas maneras».

Julio Castro



Estigmatización

Proceso de asignación a una persona, o conjunto de personas, de un atributo que lo hace objeto de desaprobación social.

El concepto de *antidestino* otorga a la acción educativa un horizonte programático, ético y político. Nos exhorta a establecer objetivos pedagógicos tendientes a la democratización del acceso a la cultura. De esta forma se pretende romper con inercias institucionales que suelen consolidar lugares preestablecidos para los adolescentes.

La acción educativa va a intentar incidir en ese destino, y esa influencia está caracterizada por la incertidumbre de destinos no definidos y de trayectorias múltiples que los sujetos pueden recorrer.

Esto torna atractiva la labor educativa, en la medida que involucra un accionar a favor de la inclusión del otro en la cultura. De esta forma se opera contra las lógicas de exclusión social y represión de las nuevas generaciones.

La educación tiene la responsabilidad de generar condiciones para que el adolescente pueda desarrollar sus capacidades. Alterar una situación de desigualdad, de violencia, de privaciones, hace posible lograr una mejor situación.

¡MOVETE VOS, MOVILIZÁ A LOS ADOLESCENTES!



La **circulación social amplia** (Núñez, 1999) es un principio organizador de las prácticas educativas, en la medida que requiere de los educadores la capacidad de generar condiciones para enlazar, para trabar vínculos con instituciones diversas que aseguren a los sujetos de la educación el desarrollo de sus capacidades.

La **circulación social endogámica** crítica a la construcción de dispositivos específicos para poblaciones adjetivadas. Pone en cuestión los procesos de socialización que enfatizan la homogeneidad de las poblaciones atendidas como un valor de éxito de las propuestas.



«...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.»

Graciela Frigerio

Proponemos pensar la acción educativa desde la idea de movimiento, incorporando *una perspectiva dinámica*, que posibilite a los educadores la configuración e instalación de nuevas escenas educativas.

Concebimos el movimiento como una condición relacional en las prácticas socioeducativas. Tiene una primera dimensión de incidencia física, ya que implica desplazamientos en el territorio, flujos donde la acción educativa se traslada, y una segunda dimensión, simbólica, sobre las formas de pensar la situación y de planificar la acción educativa.

Esto implica que las propuestas educativas no pueden quedar encerradas tras las paredes de una institución; se requiere articular con distintos recursos e instituciones de la comunidad. Así crearemos una institucionalidad porosa, permeable (tanto para la salida como para el ingreso de los adolescentes).

Se trata de no quedar a la espera de que el adolescente venga. Es necesario salir en su búsqueda, a su encuentro. Que los educadores vayan a las casas, al barrio, a la comunidad.

Este enfoque dinámico expresa una forma de hacer educación donde la intemperie puede ser el telón escénico. No necesariamente debemos acudir a la protección que nos brindan los edificios o los salones, que reúnen a un grupo de adolescentes, para que todo transcurra allí.

El movimiento implica también la posibilidad de que los sujetos *circulen socialmente* por una diversidad de espacios sociales y comunitarios. De esta forma son afectados por intercambios humanos disímiles que inciden en sus procesos de aprendizaje y mejoran sus habilidades de relación social.

Los educadores no podemos esperar que la institución en la que trabajamos nos resuelva todo. Tenemos que generar las condiciones para que la propuesta educativa motive a los adolescentes a que se desplacen hacia otras instituciones.

¿TIEMPO PROGRESIVO Y VACÍO O TIEMPO COMO RUPTURA?

El tiempo es una variable central en cualquier propuesta educativa. La modernidad ha asociado el tiempo a la noción de progreso, por lo que todos tenemos una *percepción lineal y progresiva de este*. Un tiempo vacío, espacio para la repetición de las mismas trayectorias.

Esta percepción se traduce en una sensación de fatalismo sobre las posibilidades de los adolescentes que participan de los proyectos socioeducativos. Se destaca, hasta el cansancio, las carencias, la vulnerabilidad de su situación social.

Esta escasa esperanza en las posibilidades de los adolescentes está asociada a la *creencia en un destino determinado*. Nos anticipamos al futuro, lo concebimos como algo dado, como un designio inmodificable.

Se relaciona con la idea de continuidad del tiempo, una forma progresiva en que los instantes se producen para llevarnos hacia una meta inmutable. Nos remite a un proceso de *estigmatización inicial*. Pareciera que los adolescentes, vulnerados en sus derechos fundamentales, estuvieran impedidos de modificar su situación y de transitar por otros recorridos.

¿Cómo se instaura la relación educativa frente a esta creencia?

¿Para qué se instala?, ¿para acompañarlos en un proceso de fracaso decretado?

Esta concepción del tiempo dio lugar a una idea de progreso permanente, siempre mejorando lo anterior, una suerte de evolucionismo social. También puede producir *una visión negativa*, en ocasiones inconsciente, que concibe ciertas condiciones sociales como algo inevitable. Esto impide visualizar las posibilidades de producir algún efecto diferente al secuencialmente esperado.

Desde otra perspectiva, proponemos *pensar el tiempo como ruptura* —simbolizado con una línea punteada, con altas y bajas— lo que nos ofrece una representación de la realidad que rompe la postergación de ese tiempo lineal, único y acabado. Se da lugar a lo inédito, liberándonos del sometimiento a la desesperanza. Nos otorga, mediante el ejercicio de la decisión y la acción, la posibilidad de poder aprovechar la ocasión para que emerja algo nuevo e imprevisible.

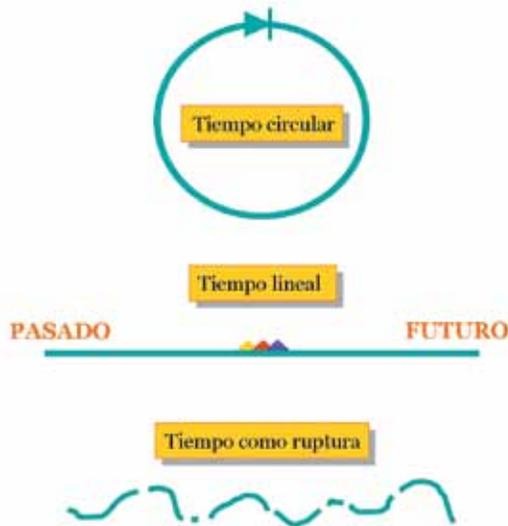


Walter Benjamin en sus Tesis para la filosofía de la historia plantea que se ha instalado un concepto de progreso global (no solo de sus destrezas y conocimientos); inconcluible (en correspondencia con la infinita perfectibilidad humana) e incesante. Sostiene que esta representación del progreso del género humano en la historia es inseparable de la representación de un tiempo homogéneo y vacío.

La idea general del tiempo como ruptura, como posibilidad de producción de lo inédito —opuesto a la continuidad del instante— puede registrar las peculiaridades propias de la vivencia del tiempo que experimentan los adolescentes. Su tiempo de vida condiciona sus experiencias, así como la subjetividad con que es vivido ese tiempo, profundiza la producción de experiencias y su particular significación.

Una relación a tener en cuenta es *entre el tiempo social y el tiempo subjetivo* del adolescente. El primero indica actividades esperables para la adolescencia: que estudie, que vaya adquiriendo autonomía en la vida cotidiana (cocinar, limpiar, hacer mandados), que socialice con pares, que salga solo, que disfrute de la cultura, de la recreación, del deporte. El tiempo concreto de cada adolescente, señala las posibilidades individuales de cada adolescente para cumplir con estas expectativas sociales.

Es necesario tener en cuenta que, muchas veces, los tiempos de las instituciones no se ajustan a las necesidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje.



DERECHOS PARA TODOS, PERO CON LOS ADOLESCENTES COMO ACTORES

Los adolescentes en nuestro país, junto con los niños, son los más pobres. Pertenecer a las nuevas generaciones es sinónimo de vulnerabilidad, de tener más probabilidades de ser pobre o indigente.

Esta constatación coloca la noción de *justicia* en el horizonte de las finalidades de las prácticas socioeducativas. Implica pensar en clave de derechos y actuar para eso.



«...sostenemos el protagonismo como el deber de llegar a ser lo que somos como seres humanos, con dignidad, con individualidad, con pertenencia a un colectivo mayor, con identidad propia y propositiva, con absoluta valoración y respeto por el otro, con saber ser y saber vivir con los demás. Por ello podemos decir que el protagonismo se nos presenta en primer lugar como una necesidad inaplazable de la especie humana y de cada individuo y por ello mismo como un derecho inherente a la condición humana y a los pueblos».

Alejandro
Cussiánovich

Deben generarse contextos para los adolescentes donde se promueva el *ejercicio de sus derechos*. Es necesario enfatizar los derechos económicos, sociales y culturales, y el derecho a la participación, a ser escuchado con relación a sus opiniones e intereses.

De todos los derechos de los adolescentes destacamos la participación y, concretamente, la *participación protagónica* ya que implica una serie de rupturas (Cussiánovich, 2002):

- a) epistemológica, en la medida en que se modifican las ideas acerca de la concepción de la adolescencia, y también la sensibilidad sobre ella;
- b) antropológica, en la medida que involucra una reconfiguración del estatus de la adolescencia, a la que se le reconoce autoridad, modificándose los roles y las relaciones sociales;
- c) ideológicopolítica, ya que surge una paridad entre adultos y adolescentes; todos somos sujetos, y los adultos no somos más sujetos que los niños o adolescentes;
- d) estética, en la medida que incorpora numerosos sentidos respecto al gusto por las cosas y distintas significaciones que los adultos, por ejemplo, en la vivencia del tiempo.

Esta concepción altera las ideas que consideran a los adolescentes como peligrosos e incapaces de actuar individualmente de forma correcta. Desde la acción educativa debemos reafirmar y *promover la capacidad de acción*, de tomar decisiones, de organizarse, de afectar otros cuerpos.

CONJUNTAMENTE RESPONSABLES

El lugar de los referentes afectivos de los adolescentes es un aspecto a tener en cuenta. ¿Cuál es nuestra idea de familia? ¿En qué lugar de participación la hemos pensado?

Entendemos que la familia —que puede ser consanguínea o fraterna— es una referencia afectiva ineludible. En ambos escenarios juega un rol como actor corresponsable del proceso educativo, por lo que debe ser incluida. Deben acordarse grados de participación acordes al dispositivo socioeducativo y al vínculo preexistente con el adolescente.



Integralidad

Significa que se considera el conjunto de los problemas emergentes de la relación de los adolescentes con sus referentes adultos y en su circulación por diferentes instituciones de participación, fundamentalmente la educación, el trabajo, la salud y la cultura. La integralidad no puede resolverla una sola institución, requiere de la articulación con diversos espacios institucionales.

Sobre este tema, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño no tuvo el camino libre de críticas. Por el contrario, sus impulsores debieron hacer frente a varios escollos en el proceso de consolidación. Así, hubo quienes interpretaron su espíritu como excesivamente liberador del niño y contrario a los derechos familiares tradicionales y a la autoridad de los padres.

En su preámbulo, la Convención reconoce «... que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión».

De igual forma, nuestra constitución da importancia a la familia, considerándola el mejor de los ámbitos para el desarrollo de los niños. «La familia es la base de nuestra sociedad. El Estado velará por su estabilidad moral y material, para la mejor formación de los hijos dentro de la sociedad» (Art. 40).

Por su parte, la Convención da un paso más al transmitir que el adolescente, si bien forma parte de un grupo familiar, no debe ser considerado como de su propiedad. No debemos olvidar que estamos ante *un sujeto de derecho* y no ante un objeto propiedad de sus padres u otros adultos o instituciones. El adolescente integra su familia como persona plena de derechos que piensa, tiene sus opiniones y, a medida que avanza su madurez, aumenta su capacidad de actuar por sí mismo.



**II: RELACIÓN EDUCATIVA:
DOS LUGARES, UN PUNTO
DE ENCUENTRO**

¿QUÉ SIGNIFICA TRANSMITIR? ¿QUÉ IDEAS Y SENSACIONES NOS GENERA EL TÉRMINO?



Proyecto personal

La educación inevitablemente deberá lidiar con la relación entre el pasado, el presente y los proyectos de futuro. Ante esa constatación: ¿Qué de la historia del adolescente debiéramos trabajar en el presente para que sea soporte de los proyectos futuros?



Educar es «promover lo humano y construir humanidad... ello en los dos sentidos del término, de manera indisoluble: la humanidad en cada uno de nosotros como acceso a lo que el hombre ha elaborado de más humano, y la humanidad entre todos nosotros como comunidad en la que se comparte el conjunto de los que nos hace más humanos. Por esta razón, el decidir —o simplemente aceptar— privar de forma deliberada, aunque fuera a un solo individuo, de la posibilidad de acceder a las formas más elevadas del lenguaje técnico y artístico, a la emoción poética, a la comprensión de los modelos científicos, a los retos de nuestra historia y a los grandes sistemas filosóficos, es excluirlo del círculo de la humanidad, y excluirse a uno mismo de ese círculo. Es, en realidad, romper el propio círculo y poner en peligro la promoción de lo humano».

Philippe Meirieu

Pensar la educación en el contexto de los proyectos del sistema INAU, supone acordar que estamos ante prácticas educativas deliberadas, en las cuales existe, por parte de cada educador, la clara intención de educar a los adolescentes con quienes trabaja.

Según su tiempo y lugar, la educación es un fenómeno que puede asumir formas y modalidades disímiles. Pero, en esencia, siempre se trata de lo mismo: la transmisión de la cultura de una generación a la otra, con un doble cometido: 1) darle cierto grado de continuidad a lo humano y 2) posibilitar que el sujeto tome parte de aquello que la humanidad ha construido hasta el momento.

Toda transmisión habilita el ofrecimiento de una herencia, y al mismo tiempo, la oportunidad de transformarla, de hacerla propia. La acción de transmisión, de enseñanza, produce dos operaciones paradójicas: *conservación* y *cambio*.

Conservación, porque se enseña algo conocido por nosotros para que las nuevas generaciones lo apropien.

Cambio, dado que esos conocimientos, habilidades o formas de relación social van a ser recreadas y modificadas por los adolescentes que las aprenden.

Una relación educativa implica la presencia de tres componentes: dos sujetos, en nuestro caso educador y adolescente, mediados por la cultura.

¿Por qué ese «triángulo» no se cierra en su base?

Porque la relación entre educador y adolescente no es directa, está mediada por los contenidos culturales.

La relación define así dos lugares:

- Uno para el educador, que tiene la responsabilidad social de realizar acciones educativas en el marco de una institución;
- Otro para el adolescente que decide tomar parte de ese trabajo educativo que se le ofrece.

Los contenidos culturales establecen el punto de encuentro entre estos dos sujetos, dotando a la relación de una especificidad y un encuadre particular, lo que la diferencia de otro tipo de

relaciones y la restringe a un terreno concreto: el educativo. He aquí el tercer elemento: las ofertas culturales puestas en juego en esa relación; en otras palabras, los contenidos educativos.



“...la educación la vamos a considerar como antidesdino en el sentido que se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las experiencias populares. Es decir que si la educación es tal permite traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación, etc.; recorridos particulares tejen, destejen, tejen diversos registros de olvidos y recuerdos, y en estos andamios, se abren y bifurcan futuros que no son predecibles. Por eso la idea de educación como antidesdino. No son predecibles sino –y en términos de Hannah Arendt– sólo decibles, en todo caso a posteriori.”

Violeta Núñez

Por lo tanto, la triada *Educador - Cultura - Sujeto de la Educación*, encarna una relación típicamente pedagógica.



EDUCADOR... ENSEÑANTE, MEDIADOR, GENERADOR DE AMBIENTES EDUCATIVOS

El educador comparte el trabajo socioeducativo con otros actores, con desiguales formaciones, trayectorias y encargos. En tal sentido podemos identificar algunas funciones que son compartidas, mientras otras resultan inherentes a su rol. Resulta entonces necesario identificar ciertos elementos constitutivos del trabajo del educador en ambos sentidos, es decir, como características generales de la labor socioeducativa, independientemente del rol, y particulares, que refieren específicamente a la tarea de educar.



«El educador deviene... un director de orquesta que ejecuta una partitura coescrita (compuesta) con los sujetos de la educación. [...] requiere de una disposición a conectar lo que no se sabe conectar, de hacer algo para lo que no estamos preparados, para vincular lo socialmente desconectado y fisurado. En el sentido de Rancière (2002), el educador en los tiempos que corren, debe poder enseñar lo que no sabe. Enseñar una relación con lo social, la cultura y los sujetos en una época de incerteza, de pérdida de referencias y seguridades».

Paola Fryd y

Diego Silva Balerio

Proyecto de centro

Su diseño supone establecer colectivamente, de forma clara y ordenada, los marcos de actuación en los cuales se inscribe el proyecto socioeducativo de la institución. Plasmar esto en un documento escrito permite al equipo pensar las distintas dimensiones de planificación y organización de sus acciones, las cuales responden a determinada manera de concebir la realidad sobre la que se actuará, y a los fundamentos que justifican la acción. Asimismo, dar cuenta de esta lógica es una forma de hacer públicas las prácticas institucionales en términos de un deber ser. En tal sentido, el documento escrito permite, a posteriori, evaluar lo que se ha hecho en relación a lo ideado previamente.

Trabajo en equipo

El equipo de trabajo de cada centro varía en su cantidad de integrantes, así como en su composición, tanto con respecto a la multiplicidad de profesionales que lo integran como a la experiencia y trayectoria laboral de cada uno. No obstante, en cada caso, el equipo es el responsable de la gestión del proyecto en cada una de sus etapas. Cada centro, a su vez, encuentra sus propias formas de organizar los recursos humanos de acuerdo a las características del proyecto y a los condicionamientos institucionales. Por lo tanto, los modos de agrupamiento del equipo para la ejecución de cada una de las acciones resultan luego heterogéneos. En tal sentido, el educador siempre es parte de un equipo de trabajo y trabaja junto a otros. Esto lo desafía, al igual que al resto de los integrantes del equipo, a construir una forma de ver, pensar, decir y hacer con otros.

Trabajo en red

Además de trabajar junto a otros en el marco de un equipo, el educador debe procurar establecer diversos niveles de articulación con otros actores sociales, otras instituciones y las propias

familias de los adolescentes. Esto supone asumir los distintos niveles de responsabilidad que a cada uno le corresponde, respecto a los adolescentes.

Planificación y evaluación

Más allá del Proyecto de Centro que enmarca la práctica del educador, existe un nivel más micro que le exige planificar acciones más concretas y cotidianas. Al mismo tiempo, debe incorporar la evaluación de su práctica de forma recurrente, lo cual le permitirá ir apropiándose de un saber en constante transformación: el del ejercicio de su función.

Registro

Existe diversidad de registros, con diferentes finalidades y formas de hacerlo. En líneas generales podemos señalar que implica poner por escrito ciertos datos que dan cuenta de algo que sucede o se realiza, con la intención de conservar, sistematizar o comunicar esa información.



«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 solo a que cada hombre es único, de tal manera que con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo».

Hannah Arendt

Funciones particulares

En lo que refiere a lo específico de su rol, es responsabilidad del educador asumir ciertas funciones diferenciadoras respecto a las de otros trabajadores:

- **Transmisión:** refiere a las acciones y actividades vinculadas a la enseñanza de contenidos culturales.
- **Mediación:** remite a las acciones y actividades que procuran conectar al sujeto de la educación con otras personas o lugares, habilitando nuevas oportunidades de circulación e interacción social, así como el encuentro con diversos contenidos culturales.
- **Promoción de ambientes educativos:** implica acciones y actividades que buscan suscitar condiciones materiales y simbólicas que favorezcan y enriquezcan los procesos educativos grupales e individuales.



SUJETO DE LA EDUCACIÓN: UN ADOLESCENTE QUE APRENDE

«...la utilización del término 'usuario' obtura la dimensión subjetiva porque reduce al 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 insostenible que colma la falla del agente y del equipo, en lugar de interrogarse para producir algo nuevo».

Hebe Tizio



«El niño no es un Robinson; los niños no constituyen una comunidad aislada, sino que son parte del pueblo y de la clase de la cual proceden. Así es que sus juguetes no dan testimonio de una vida autónoma, sino que son un mudo diálogo de señas entre ellos y el pueblo».

Walter Benjamin



Efecto de un lugar

Remite al movimiento que realiza un sujeto para ocupar temporalmente el lugar de sujeto de la educación o de educador. Nadie es educador ni educando todo el tiempo.

Hablar de sujeto de la educación nos remite a una lógica de lugares, en tanto se trata de una categoría que representa una construcción teórica, que supone establecer una diferencia entre este y el individuo en sí. El sujeto de la educación, es efecto de un lugar que se ofrece para que un sujeto humano, decida si desea formar parte de un trabajo educativo; lo que supone restringir la relación con el educador a un campo concreto y específico: el de la educación.

Es a través de la educación, que todo ser humano se transforma en tal. Nacer es entrar al mundo humano, y a la vez, estar sometido a aprender para construirse desde un triple proceso que convierte al recién nacido en un sujeto humano, singular y social. La educación supone este proceso.

Desde otra perspectiva, el ser humano es un ser en situación: vive, y lo hace en un tiempo y en un espacio determinados. De cada situación, de cada historia de situaciones, deviene una humanidad específica. La forma de relacionarse consigo mismo, con los otros y con el mundo, depende de la situación en que el sujeto se encuentre.

En lo que refiere a lo particular de nuestras prácticas educativas, los potenciales sujetos de la educación con los cuales nos encontramos, son los adolescentes. La adolescencia, a menudo, es definida como una etapa de transición, problemática, caracterizada por grandes cambios.

Adherimos a pensar esta etapa en clave no singular. Creemos que el plural «adolescencias» permite contemplar a los adolescentes desde formas diferentes y creativas, en contraposición a una única forma de vivir en la cual los que no se ajusten a un patrón común, son objeto de diferentes adjetivaciones. Pensar la adolescencia en clave cultural, es reconocer que encuentra sus anclajes en las coordenadas en las que se desarrolla. Asimismo, entendemos *las adolescencias* desde una perspectiva del ciclo de vida. Así, se la diferencia de otras etapas del desarrollo evolutivo, se reconoce sus peculiaridades y se favorece su desarrollo integral. La adolescencia es un momento vital de construcción y reconstrucción identitaria; de búsqueda, de ensayos, de exploraciones en sí mismo y en el entorno. Practicando y probando, los adolescentes viven y transitan los diferentes espacios de la vida cotidiana (Lahore-Pastore-Pereyra, 2010).

Esta forma de pensar y nombrar a los adolescentes admite también que reflexionemos respecto al relacionamiento que



Protagonismo

Perspectiva que enfatiza el lugar de los adolescentes como actores sociales, reconociendo sus capacidades de realizar acciones por sí mismo para ejercer sus derechos.



Sobre la responsabilidad de los adultos

«La subjetividad es humana en el momento que respondemos no solamente al otro, sino del otro, respondemos de su vida y de su muerte, de su fragilidad y de su vulnerabilidad, y la heteronomía es anterior a la autonomía porque soy responsable del otro a mi pesar».

Joan-Carles Mèlich



Ser en situación

Implica comprender al hombre, a las personas, a los educadores, a los adolescentes como interrelacionados con el mundo. No se trata de un sujeto separado, diferenciable de la situación, sino que la persona y sus circunstancias configuran una unidad dinámica.

establecemos con ellos desde el mundo adulto. En tanto sujetos de derecho, debemos reconocer y efectivizar el protagonismo adolescente. La participación no es algo dado de antemano ni un estado final; resulta un espacio abierto, e implica un proceso constante de construcción común y de aprendizaje.

La participación de los adolescentes, además de ser un derecho, es un principio orientador de la acción educativa, ya que la oferta que sostiene el educador deberá establecer lazos, como los intereses, deseos y motivaciones de cada uno de ellos.



CONTENIDOS EDUCATIVOS: ¿QUÉ ENSEÑAR?, ¿QUÉ APRENDER?



El educador no solo educa

Asumiendo que las funciones específicas de los educadores son la transmisión, la mediación y la generación de contextos de aprendizaje, ¿cuáles son las tareas que, sin ser educativas, funcionan como soporte y generan las condiciones para que sea posible la acción educativa?



Proponemos cinco áreas referenciales para la estructuración de los contenidos propios de la educación social, a saber:

1. Área de lenguaje y comunicación.
2. Área de sujeto social y entorno.
3. Área de arte y cultura
4. Área de tecnología.
5. Área de juego y deporte.

Entendemos que la educación social ha de dotar al sujeto de recursos culturales propios, para poder acceder a los requisitos y beneficios de su época. Esto lo denominamos garantizar la producción de efectos educativos. De lo contrario, en nombre de la educación, operan dispositivos de mero control social. Se ha de garantizar, pues, la transmisión del patrimonio cultural, el mostrar el mundo...

Violeta Núñez

¿Es posible hablar de educación sin la transmisión de algún tipo de contenido? ¿Sin enseñar algo? ¿Cómo se concretaría una relación entre educador y sujeto de la educación sin que exista traspaso de cultura?

Estas interrogantes iniciales nos cuestionan acerca del carácter educativo de una práctica social que no enseña nada, que se limita a relacionar a dos sujetos, a generar una situación de proximidad sin ninguna pretensión de transferencia cultural. Muchas veces los proyectos socioeducativos están sostenidos en otras funciones como la prevención, la asistencia y el control que, al no estar mediados por la cultura, resultan en una mera moralización. La presencia, la afectividad, la relación o el contacto humano están sobredimensionados, ocupando un lugar casi exclusivo. No es que estos aspectos no sean relevantes, lo son y mucho, al igual que los contenidos educativos que necesariamente deben estar en juego en la relación educativa.

Creemos que *no hay educación posible sin enseñanza*, sin que deliberadamente se enseñe a los adolescentes algún conocimiento, alguna habilidad o forma de relación social.

Los contenidos culturales deben sufrir algunas modificaciones que permitan transformarlos en objetos de enseñanza, es decir, en contenidos educativos. En principio establecemos cuatro operaciones para tramitar esa transformación.

1) Identificar

Los contenidos culturales a transmitir en los proyectos socioeducativos, a diferencia de los escolares, no están sistematizados en áreas curriculares concretas y detalladas. Es deseable y necesario que busquemos constantemente aquellos contenidos que articulen las exigencias que lo social establece, y las particularidades de los sujetos de la educación. Como contrapartida, esa misma indefinición provoca que, en la actualidad, su determinación sea totalmente discrecional de acuerdo a cada institución o educador.

Como intento de estructurar mínimamente y de garantizar los diversos campos de la cultura, varios autores han establecido áreas de contenidos que permitan orientar su selección.

2) Recortar

La selección de contenidos que realiza el educador, siempre arbitraria y parcial, debe regirse por su valor social, por las particularidades del sujeto, por garantizar el acceso amplio a la cultura y por la inscripción que el proyecto tiene en el marco de las políticas educativas y sociales. Asimismo, debe contemplar los intereses, deseos o preferencias de los sujetos.

Con base en estos criterios, el educador realiza un recorte de la cultura, a través del cual toma una parte de ella, con la intención que pueda ser enseñada.

3) Traducir

Hecho el recorte, el educador debe organizar esos contenidos que se presentan de forma aislada y dotarlos de un nuevo sentido, resignificarlos para el contexto en el que se inscribe la relación educativa. Esto supone realizar diversas transformaciones respecto a la profundidad de los contenidos, la interrelación existente entre ellos, su ordenamiento expositivo, el uso del lenguaje a utilizar, entre otros. Todas estas acciones permiten la construcción de un texto discursivo que preside el acto mismo de la enseñanza.



En mi espacio de trabajo

¿Desde tu experiencia, que áreas o temáticas propondrías? ¿Qué aprendizajes tienen que adquirir los adolescentes en el proyecto en el que trabajas?

4) Contextualizar

Durante el acto de enseñanza, la traducción realizada debe presentarse al sujeto como una novedad que permita cierta apertura al saber. Sin embargo, esa novedad prontamente debe transformarse en algo cercano, identificable con el universo de saberes que el sujeto posee, para que así pueda inscribirlo en él. En tal sentido, el educador debe ir promoviendo esas relaciones entre lo traducido y los conocimientos previos del sujeto.

A modo de ejemplo, aclarando que no se trata de una propuesta cerrada, sistemática ni completa, presentamos la siguiente tabla, con un conjunto de temáticas para el trabajo con adolescentes.

CONTENIDOS MÍNIMOS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA	
Áreas	Temáticas
Educación formal	Seguimiento del desempeño del adolescente en la educación primaria o media.
	Técnicas de estudio (lectura y comprensión de textos, estrategias, como resúmenes, subrayado del texto, realización de esquemas, memorización).
Comunicación	Desarrollo de competencias comunicativas (conversación, escritura, lenguaje gestual).
	Adecuación de la comunicación al contexto (reconocer los distintos espacios que requieren modalidades distintas de comunicación).
	Desarrollo de las competencias lingüísticas del sujeto.
Reflexividad	Desarrollo de las capacidades críticas y reflexivas del sujeto en torno a situaciones sociales (medios de prensa, publicidad, discursos políticos, situaciones de conflicto).
Promoción cultural	Conocimiento de los recursos culturales de la comunidad.
	Reconocimiento de las diversas manifestaciones culturales y artísticas nacionales.
	Desarrollo de posibilidades de apreciación estética.
Deporte	Promoción de actividades deportivas como posibilidades de desarrollo físico individual, y de relacionamiento grupal.
Salud	Promoción y difusión de formas saludables de vida.
	Desarrollo de hábitos de higiene.
Convivencia	Promoción de abordajes y distintas formas de resolución de conflictos.
	Desarrollo de mejores posibilidades relacionales grupales y sociales.
Procesos de identificación	Promoción y reconocimiento de la identidad personal de los sujetos.
	Promoción y difusión de los principales temas relacionados a identidad sexual, afectividad, roles, reconocimiento corporal).
	Desarrollo y promoción de diversas formas expresivas del sujeto (plástica, musical, literaria, corporal).
Derechos	Difusión y formación en torno a derechos individuales y grupales: Convención de los DD.NN., Derechos laborales, Derechos civiles, etcétera.



III. METODOLOGÍA: CONCEPTOS EN ACCIÓN

¿Técnicos en reunión... educadores correteando adolescentes?



DIMENSIONES QUE ORIENTAN LA ACCIÓN



La posibilidad de revertir muchos años de pauperización en todos los niveles, no puede pensarse de manera ingenua ni economicista: debemos poner en juego recursos en relación con el problema que enfrentamos. Creer que los adolescentes merecen una oportunidad no es suficiente. Además, debemos disponer de los recursos humanos y materiales para hacerla posible.



Acudimos a la distinción que realiza Duschatzky acerca de la gestión educativa como fatalidad o como ética. La gestión como fatalidad está construida sobre una dirección ineluctable (Duschatzky, 2001: 142), sobre un destino prefijado que no podemos modificar. En cambio, pensar la gestión educativa como ética involucra una posición frente al hecho educativo, no se trata de una propuesta de buena moral, sino que incluye, como sostiene Agamben, lo negativo, el mal, la ambigüedad se trata de pensar unas instituciones educativas «capaces de nombrar lo que acontece en ellas y habilitar que otras cosas, de otro orden, puedan suceder».

Silvia Duschatzky

Una propuesta metodológica pensada para trabajar con adolescentes provenientes de los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad debe necesariamente contemplar, por lo menos, tres dimensiones que la orienten:

- El fortalecimiento de las capacidades de cada adolescente, que inciden en la auto percepción, el reconocimiento y el desarrollo de sus potencialidades personales.
- La ampliación, recuperación, o construcción de redes sociales de apoyo. Esas redes de apoyo, esos vínculos que el joven fortalece, recupera o genera, serán un sostén imprescindible en el proceso de construcción de un proyecto personal a mediano plazo.
- Los recursos y apoyaturas institucionales, que son condiciones y soportes necesarios para hacer posible el desarrollo de la acción educativa.

¿Cuál es el desafío inicial?

Pensar lo que podemos hacer como equipo y lo que puedo hacer como educador, evitando dos posturas que son contrapuestas, pero llevan al mismo resultado, la inacción:

- Por un lado, la *omnipotencia* que lleva a pensar que podemos obviar el contexto institucional y que el único límite a nuestro trabajo está en la capacidad individual y colectiva. Más temprano que tarde comprenderemos que esto no es posible, que las barreras existen y no es fácil saltarlas.
- Por otro lado, en oposición, *asumir inicialmente que nada es posible*. A partir de esto, limitamos nuestra acción al cumplimiento de una serie de mandatos institucionales, vinculados, según el caso, a la protección, el cuidado o la vigilancia.

Debemos evitar por todos los medios caer en estas posturas, debemos realizar todos los esfuerzos para lograr el clima y el contexto que den marco a una acción educativa que interese a los adolescentes, que los motive a participar, a ser parte del proceso.

Antes de listar algunas ideas en relación a lo metodológico, tengamos en cuenta algunos conceptos de Gomes Da Costa:

- **La relación educativa es por definición conflictiva.** Se trata de que el conflicto y el debate potencien el diálogo como herramienta educativa que satisface la necesidad humana de entendimiento y, como tal, es fundamental para el desarrollo y la socialización.

- **La horizontalidad es un mito**, ya que la relación educativa tiene un carácter asimétrico, los roles de agente y sujeto de la educación son distintos, no en lo humano, sino en las responsabilidades que cada uno tiene.
- **La relación educativa es artificial**, no surge espontáneamente, surge en la medida que el educador se marca objetivos y desarrolla su actividad en el contexto de políticas sociales e institucionales.

MONTANDO EL ESCENARIO: CLIMA Y CONTEXTO EN EL TRABAJO SOCIOEDUCATIVO

Intencionalidad



Encuadre

Marco normativo y relacional que contiene, limita, destaca y promueve la acción educativa con los adolescentes.

Debe haber una definición de objetivos y estrategia orientada a un sujeto en concreto, que por ser particular debe respetar sus intereses y promover sus potencialidades. La dirección de dichas acciones educativas debe ser prevista y fundamentada. Debemos tener una finalidad clara, que tiene que ver con la promoción de aprendizajes significativos que favorezcan la inclusión social y cultural de los adolescentes.

Confianza



«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».
Duschatzky y Corea

Es fundamental establecer una relación de confianza pero ¿cómo se construye la confianza en una relación con adolescentes?. Debemos tener en cuenta algunas acciones y actitudes que la habilitan y promueven:

- **Respeto mutuo:** promover una relación enmarcada por el respeto mutuo parece ser un punto de partida. El adolescente debe sentirse respetado, y también debe sentirse responsable del cuidado de esa relación.
- **Estar disponible:** encontrar en el adulto un referente a quien poder consultar, con quien poder hablar de lo que le pasa y de lo que siente, a quien recurrir frente a una situación que no sabe cómo enfrentar o resolver, sabiendo que al otro le importa, que lo escucha con interés y que, en el marco del proyecto, desarrollará las acciones necesarias en su favor.
- **Encuadre:** la relación con adolescentes en el marco de un proyecto socioeducativo es asimétrica, debemos asumir el lugar que como educadores nos corresponde. Esto nos remite a la necesidad de ser claros con los adolescentes en cuanto a que nuestra forma de proceder está enmarcada en un proyecto institucional: desarrollaremos acciones en su favor, seremos en extremo cuidadosos en el manejo de la información, pero en ningún caso omisos o cómplices.



Disponibilidad

En épocas de multiempleo, de aceleración. ¿Cómo estar siempre disponible para los adolescentes? ¿Cuáles son las actitudes y aptitudes que nos muestran con interés en la escucha, confiable y cercano al adolescente?

Es imposible proponer un proyecto de trabajo con adolescentes sin pensar el tema de los **límites** y el manejo de las **sanciones**. Estos aspectos son particularmente álgidos y merecen un análisis particular en relación con los internados.

Una aclaración previa: no es posible construir instructivos o guías que nos resuelvan este problema. En todo caso, el desafío

es pensar, en el equipo, cuáles son las bases para que el proyecto lo resuelva desde una perspectiva socioeducativa.

Algunas de las bases principales serían:

- Existencia de un Proyecto de centro.
- Un equipo de trabajo: implica la capacidad, como colectivo, de mostrar coherencia; no generar brechas «entre turnos»; evitar el manejo discrecional; pasar por el tamiz del sentido común la aplicación de reglamentos y sanciones, (ejemplo: quien llega a «tomar el turno» apaga el televisor porque el reglamento dice que la hora de mirar terminó, sin tener en cuenta que faltaban veinte minutos para terminar la película).
- Un marco normativo claro, que regule el funcionamiento, tanto de los adolescentes como del equipo de trabajo.
- Instalación de formas de relación que promuevan vínculos caracterizados por el respeto a todo nivel (entre pares, dentro del equipo, entre adultos y adolescentes).

Sin proponer una lista acabada, queremos mencionar algunos cuidados a tener en el momento de pensar el manejo de las sanciones:

- **Relación directa entre la trasgresión y la sanción.** Si el adolescente no respetó el horario de mirar televisión, ¿será mejor comprendido y aceptado que lo dejen sin mirar televisión o que lo dejen sin salir del cuarto?
- **No suspender espacios socioeducativos a la hora de la sanción.** Parece lógico que la sanción limite el acceso a actividades placenteras para los adolescentes; como la computadora para usar redes sociales, juegos o el *play station*, pero debemos evitar comprometer su participación en espacios que son claves para el desarrollo de su proyecto personal: actividades deportivas, formativas, de acceso a la cultura.
- **No limitar la posibilidad de visitas o salidas relacionadas con los vínculos afectivos de los adolescentes.** No debería ser una opción la suspensión de visitas ni salidas que tengan por propósito el fortalecimiento de los vínculos familiares o el fortalecimiento de la red afectiva del adolescente. Sin duda, un análisis particular que no es razón de este trabajo, merece este punto con relación a centros de privación de libertad en el que conviven adolescentes que cumplen una sanción penal.



«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».

Hannah Arendt



Los educadores son responsables de sostener un clima de trabajo educativo, y esto incluye la dimensión de la disciplina, de los límites. ¿De qué forma se gestiona la disciplina en tu centro? ¿Hay un reglamento escrito? ¿Los adolescentes participaron o participan en la construcción de las normas de funcionamiento? ¿Se promueven mecanismos de autorregulación?

Sobre este tema recomendamos basarse en las Reglas de las Naciones Unidas para la protección de menores privados de libertad, adoptadas por la Asamblea General en su resolución 45/113, del 14 de diciembre de 1990.

Más allá de las definiciones que cada equipo tome con relación a la administración de las sanciones, podemos destacar la *reparación del daño* y la *autorregulación grupal* como estrategias a ser integradas. Esto implica:



Voluntariedad

La mayoría de los proyectos socioeducativos requieren de la voluntad del adolescente para participar. ¿Cómo construir voluntad? ¿Cuánto y cómo insistir para lograr la adhesión del adolescente?



«Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo».

Benjamín Franklin

- **Involucrar a los adolescentes.** Tanto en espacios individuales y grupales predefinidos (entrevistas, asambleas), como en las charlas más informales que permite la cotidianidad; es posible trabajar la cooperación de los adolescentes en la construcción y respeto del marco normativo que pautó la convivencia.
- **Mediatizar el tiempo de aplicación de la sanción.** Casi siempre es posible retardar la toma de la decisión el tiempo suficiente para analizar el hecho, ver la respuesta del adolescente, intercambiar ideas en el equipo sobre decisiones a tomar.
- **Reflexionar con el adolescente sobre el hecho.** La sanción tiene un fin educativo, por lo tanto es una herramienta que no se agota en sí misma, debemos proponernos trabajar la posibilidad del responsabilizarse por el hecho y sus consecuencias, así como la necesidad de reparar el daño provocado, en la medida de lo posible.
- **Que la aspiración de coherencia no se transforme en un dogma.** En ocasiones, frente a transgresiones leves o moderadas, puede ser positivo que la modalidad del educador permeé la resolución, dando lugar a respuestas distintas. Ello deja de manifiesto las normales diferencias entre los adultos.
- **El adulto cumpliendo los acuerdos.** Generar la certeza de que los acuerdos se van a cumplir es fundamental para consolidar la confianza del adolescente. Ganar la confianza de los adolescentes es difícil, ya que, en general, miran con desconfianza al mundo adulto, sus reglas y concepciones. Es nuestra responsabilidad evitar que esa confianza se dañe, pues después será muy difícil recomponerla.

Voluntariedad

Uno de los componentes esenciales de la relación educativa es la voluntariedad del sujeto de participar del proceso

educativo. Pero, ¿existe voluntariedad en las relaciones que surgen en el contexto institucional de INAU? En muchos casos sí, y en otros tantos no, debido a que nace mediada por una medida dispuesta por un juez, ya sea en el marco de una sanción penal o de protección de derechos vulnerados, o a partir de la cobertura de necesidades básicas insatisfechas en el ámbito familiar o comunitario.

¿Existe la determinación de participar de una medida «educativa» en estos casos?

Esta pregunta plantea una de las tensiones más importantes en el desarrollo de la práctica educativa con adolescentes institucionalizados. Nos encontramos frente a una relación educativa que hay que construir salvando la dificultad de la obligatoriedad de la participación.

EL EQUIPO DE TRABAJO, ¿DINAMIZA U OBSTRUYE?

Como si fuera una receta culinaria, un buen equipo educativo necesita algunos ingredientes infaltables. En este caso, una conjunción de saberes académicos y experiencias laborales y personales disímiles. Por suerte, no hay disciplina ni persona que dé todas las respuestas ni que pueda responder a la multiplicidad de situaciones a las que nos enfrentamos.



El educador en el equipo

Si los educadores son los que sostienen la cotidianidad del trabajo en los centros, ¿su aporte se remite al desarrollo de acciones de cuidado, control y supervisión de tareas cotidianas o integra su conocimiento y experiencia en la definición de las estrategias de trabajo con cada adolescente?

Por eso, el equipo es nada más y nada menos que el espacio donde debe expresarse la complementariedad de las distintas disciplinas. Romper los encasillamientos es, cuando no está dado, un camino necesario a recorrer. Nada más y nada menos.

Las relaciones interpersonales deben habilitar la confrontación en un marco de confianza. Reuniones que cumplen la formalidad del encuentro, en las que no hay clima para reflexionar, discutir y acordar, son reuniones vacías, casi sin sentido.

Sostener una oferta educativa de calidad exige análisis, reflexión y toma de decisiones en equipo.

¿Horizontalidad en el manejo de la información?

La horizontalidad *no significa que todos sepamos todo*. Esa búsqueda suele ser muy destructiva, porque genera una expectativa que no se puede satisfacer: no es posible que todos estemos al tanto del cien por ciento de lo que sucede. De todas formas, sí es esperable que la información que cada uno necesita esté a su disposición.

Esto nos enfrenta a un asunto clave: la responsabilidad y el criterio con que usamos la información que refiere a la vida de los adolescentes. Un *manejo profesional de la información* es un imperativo ético en nuestro trabajo.

Existen tres espacios grupales en el equipo que no deberían faltar:

- **Reuniones de planificación.** Por lo general, estas reuniones no deberían exceder una frecuencia quincenal.
- **Reuniones de evaluación del proyecto** y desempeño individual de los integrantes del equipo. Al menos una vez al año, sería ideal poder realizarlas en forma semestral.

- **Supervisión externa.** Más allá de la integración del equipo y del tipo de trabajo que desarrolle, es fundamental contar con una mirada objetiva que nos ayude a pensar la práctica.

¿Seguimos rechazando o flexibilizamos la propuesta?



UN POCO PREVISIBLES: RITUALES DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Definir rituales de la acción socioeducativa no es más que pensar en la colocación de algunos mojones que permitan representar el proceso del adolescente durante su pasaje por el proyecto. Pensar los rituales como mojones nos remite a momentos clave del proceso: el ingreso, el acuerdo de trabajo, la evaluación y el egreso.



Rituales

Acontecimientos o hitos que tienen por objetivo jerarquizar momentos claves en el proceso socioeducativo.



Egreso

Cierre de un proceso socioeducativo en el marco de una institución. Trabajar el egreso desde el comienzo de la intervención; realizar un buen registro del proceso, que le facilite al adolescente una valoración de los logros; desarrollar una propuesta que estimule la participación en circuitos amplios de socialización, no son garantías de éxito pero sí condiciones necesarias.

Ingreso y acuerdo de trabajo

Se trata de presentar la propuesta de trabajo y escuchar la opinión del adolescente. Es importante, dependiendo de los medios con que se cuente, dejar un registro gráfico de este primer momento. Puede ser a partir de fotografías, de una filmación corta, de un registro escrito. ¿Para qué? Para poder utilizarlo en otros momentos del proceso.

Un acuerdo, escrito o no, será un instrumento central que pautará los lineamientos generales de la participación del adolescente en el proyecto. Dentro de la lógica de rituales que proponemos instalar, la firma del acuerdo debe tener trascendencia. Dependiendo de cada proyecto, se puede dar a partir de una firma grupal, de la participación de la Coordinación o Dirección del Proyecto, además del educador.

Si el proyecto trabaja con la modalidad de referente, el acuerdo tendrá un doble valor: por un lado, será un instrumento para la planificación del referente y, por otro, una herramienta para la evaluación del trabajo realizado.

Evaluación y autoevaluación

Un tercer momento (que serán terceros momentos según cada situación), esencial en el proceso de cada adolescente, es generar mecanismos que estimulen la autoevaluación, facilitando así su autonomía e iniciativa. En este sentido, el desafío es elaborar materiales que permitan a cada adolescente ver en qué momento de su proceso de aprendizaje se encuentra, y las habilidades que aún le falta fortalecer o integrar. Estos materiales serán, al igual que el Acuerdo de Trabajo, insumos para el análisis del proceso al momento del egreso.

Egreso

¿Cuándo empezamos a trabajar el egreso de un proyecto con un adolescente? ¿En qué momento explicitamos que su participación es un pequeño paso en su recorrido vital? La respuesta, que parece obvia, a veces no lo es tanto.

El momento en que debemos empezar a integrar la perspectiva del egreso es durante el ingreso, en el momento que se establece el acuerdo de participación o aquel que definimos como mojón inicial. Si no lo hacemos se corre el riesgo de perder la dimensión de proceso y cronificar relaciones personales.

Sin duda, el egreso es un momento de mucha contradicción para el educador, dado que se ponen en juego los cambios que se produjeron, y todo lo que quedó pendiente. Implicará ponderar las oportunidades de cambio en las condiciones reales, además de un acto de desprendimiento de las propias expectativas.



NI AMARGO NI VULGAR: EL HUMOR COMO HERRAMIENTA

El humor es una herramienta ineludible, con un enorme potencial a la hora del desarrollo de una propuesta socioeducativa. ¿Cuántas veces logramos descomprimir una situación a partir del humor? ¿De cuántos apuros nos saca un planteo que integre el humor en una situación estresante?



“El sentido del humor nos ayuda a comprender el mundo que nos rodea desde una mirada amable, generosa y divertida. Nos hace ver la realidad desde diferentes perspectivas gracias a que: desdramatiza situaciones conflictivas; posibilita la observación de los fenómenos con diferentes claves humorísticas de interpretación. El humor permite contemplar y entender la existencia desde una mirada generosa, amable y teñida de emociones positivas. Ofrece nuevos datos que puedan estar olvidados al tiempo que ayuda a poner las cosas en su justa perspectiva.”

Fernández Solís
García Cerrada

Esto es muy cierto, tan cierto como los riesgos a los que nos expone. A modo de breve resumen podemos identificar algunas de las potencialidades del humor y sus riesgos:

¿Qué nos permite?

Confrontar discursos y prácticas, estereotipándolas intencionalmente. Es un recurso valioso; nos permite, por ejemplo, jugar de espejo para que los adolescentes puedan ver lo inconveniente de algunas posturas y discursos en determinados contextos, a través de su caricaturización.

Descomprimir en situaciones estresantes, aportando una forma diferente de verlas. En muchas oportunidades, la vivencia desde la fatalidad hace que los adolescentes enfrenten las situaciones complejas desde una perspectiva muy negativa y sin poder ver las alternativas para superarlas. El humor, en estas circunstancias, tiene el valor de poner las cosas en justa perspectiva, tal como se expresa en *El valor pedagógico del humor en la educación social*.

Usar un lenguaje coloquial al alcance de los adolescentes. Encontrar la forma adecuada para comunicarnos con jóvenes, que en general manejan un lenguaje acotado, es una de las grandes dificultades a las que nos enfrentamos a diario.

¿Cuántas veces al final de una entrevista o actividad grupal con adolescentes sentimos que no nos comprendieron? ¿Cuántas veces creemos que hablamos para nosotros mismos? En estas circunstancias, el humor es una herramienta fundamental; a partir de una humorada, de un ejemplo en clave de chiste, podemos decir mucho más que con discursos elaborados y complejos.

Establecer un vínculo llano, reírnos con el otro y de nosotros mismos. Nos da la posibilidad de reírnos de situaciones cotidianas en las que están involucrados los adolescentes y los educadores, y donde la broma está habilitada en ambas direcciones.

¿A qué nos expone?

A caer en la vulgaridad. Por todos los medios debemos evitar utilizar un lenguaje ordinario o que cause discriminación de algún tipo (de género, por identidad sexual, raza, etcétera).

A reírnos del otro, no con el otro. Uno de los riesgos es exponer al otro al ridículo, generando además lugares estancos, en lo que «siempre los mismos se ríen de los mismos». No debemos permitir que esto suceda entre los adolescentes y menos caer nosotros en esa actitud.

A la burla de situaciones dolorosas. No debemos reírnos ni tampoco quitar trascendencia a situaciones que para los adolescentes pueden ser muy difíciles o molestas.

Como educadores conocemos aspectos de la vida de los adolescentes que debemos tener mucho cuidado de «usar» en una entrevista o de exponerlos frente al grupo.



LA FAMILIA: ¿PROTAGONISTA O INVITADA DE PIEDRA?

En este apartado sentimos que es clave una primera puntualización:

INTEGRAR A LA FAMILIA A NUESTRO TRABAJO
NO ES UNA OPCIÓN, ES UNA OBLIGACIÓN



Familia

Grupo de convivencia que constituye una referencia afectiva para los adolescentes, con diversas composiciones y vínculos de consanguinidad o fraternidad. Esta concepción implica entender y aceptar a la familia en plural, en sus diversas configuraciones y arreglos, condición necesaria para incluirla en el proyecto socioeducativo.

¿Por qué? Porque es un derecho garantizado por ley. La Convención Internacional sobre los derechos del niño y el Código de la Niñez y Adolescencia de nuestro país contemplan expresamente el derecho a vivir en familia y la responsabilidad del Estado de generar políticas de apoyo para que esta pueda cumplir sus funciones de cuidado y promoción cuando no lo puede hacer en forma autónoma.

La Convención, en su preámbulo nos recuerda:

Que en la declaración de los Derechos Humanos, las naciones proclamaron que la infancia tiene derecho a cuidado y asistencia especiales.

Que la familia, como elemento básico de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad.

En su Parte I la Declaración afirma:

«Los estados partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sea necesario para su bienestar teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables...» (Art. 3.2).

«Los estados partes se aseguran que las instituciones, servicios e instalaciones responsables del cuidado de la protección de los niños se ajusten a las normas establecidas, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número e idoneidad de su personal y supervisión competentes» (Art. 3.3).

«Los estados partes velarán por que el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de estos, excepto cuando [...], las autoridades competentes determinen [...], que tal separación es necesaria en el interés superior del niño» (Art. 9.1).

«A los efectos de garantizar y promover los derechos enunciados en esta Convención, los Estados partes prestarán la asistencia apropiada a los padres y tutores para el desempeño de sus funciones en lo

que respecta al cuidado y protección del niño y velarán por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños» (Art. 18.2).

«Los Estados partes, adoptarán medidas apropiadas para ayudar a los padres y a otras personas, responsables por el niño, a dar efectividad a este derecho, y en caso necesario proporcionar asistencia material y programas de apoyo, particularmente con respecto a la nutrición, el vestuario y la vivienda» (Art. 27.4).

En nuestro país, el Código de la Niñez y Adolescencia dice lo siguiente:

Artículo 1º. (Ámbito de aplicación). - El Código de la Niñez y la Adolescencia es de aplicación a todos los seres humanos menores de dieciocho años de edad.

A los efectos de la aplicación de este Código, se entiende por niño a todo ser humano hasta los trece años de edad y por adolescente a los mayores de trece y menores de dieciocho años de edad.

Siempre que este Código se refiere a niños y adolescentes comprende ambos géneros.

Artículo 3º. (Principio de protección de los derechos).- Todo niño y adolescente tiene derecho a las medidas especiales de protección que su condición de sujeto en desarrollo exige por parte de su familia, de la sociedad y del Estado.

Artículo 7º. (Concurrencia para la efectividad y la protección de los derechos de los niños y adolescentes).-

- 1) La efectividad y protección de los derechos de los niños y adolescentes es prioritariamente de los padres o tutores —en su caso—, sin perjuicio de la corresponsabilidad de la familia, la comunidad y el Estado.
- 2) El Estado deberá actuar en las tareas de orientación y fijación de las políticas generales aplicables a las distintas áreas vinculadas a la niñez y adolescencia y a la familia, coordinando las actividades públicas y privadas que se cumplen en tales áreas.
- 3) En casos de insuficiencia, defecto o imposibilidad de los padres y demás obligados, el Estado deberá actuar preceptivamente, desarrollando todas las actividades integrativas, complementarias o suplementarias que sean necesarias para garantizar adecuadamente el goce y ejercicio de los derechos de los niños y adolescentes.

Artículo 12. (Derecho al disfrute de sus padres y familia).- La vida familiar es el ámbito adecuado para el mejor logro de la protección integral.

Todo niño y adolescente tiene derecho a vivir y a crecer junto a su familia y a no ser separado de ella por razones económicas.

Solo puede ser separado de su familia cuando, en su interés superior y en el curso de un debido proceso, las autoridades determinen otra relación personal sustitutiva.

En los casos en que sobrevengan circunstancias especiales que determinen la separación del núcleo familiar, se respetará su derecho a mantener vínculos afectivos y contacto directo con uno o ambos padres, salvo si es contrario a su interés superior.

Si el niño o adolescente carece de familia, tiene derecho a crecer en el seno de otra familia o grupo de crianza, la que será seleccionada atendiendo a su bienestar.

Solo en defecto de esta alternativa, se considerará el ingreso a un establecimiento público o privado. Se procurará que su estancia en el mismo sea transitoria.

Algunos de estos postulados entran en cuestión cuando nos enfrentamos a contextos familiares que presentan dificultades para dar garantías de cuidado de los adolescentes, del desarrollo de su individualidad o del aprendizaje de los roles sociales.

Una primera crítica que puede surgir es atribuir a esta postura una suerte de «idealización» de la familia. No proponemos idealizarla, sino *asignarle el lugar que le corresponde*, partiendo de algunos principios orientadores:

- El acompañamiento institucional pasa por la **detección de las dificultades existentes y la búsqueda de soluciones alternativas** a la situación planteada.
- **Divulgar antes que ocultar**; explicitar las dificultades, asumiendo los conflictos que devengan, como punto de partida para la búsqueda de soluciones.
- **No culpabilizar**, sino tratar de analizar y entender la situación en el particular contexto que se da. La familia es, también, en todos los casos, víctima de una realidad social de la que no es totalmente responsable.
- **Ponerse en el lugar del otro**, aceptarlo y concebir que pueden haber diferentes formas de resolver situaciones problemáticas, y mirar la realidad.

- **Adoptar una perspectiva comunitaria**, que incluya a la familia, los centros educativos, las instituciones locales y los recursos socioculturales.
- **Concebir la intervención en los diferentes ámbitos espaciales posibles:** el centro, los centros educativos, otros ámbitos socio comunitarios, el hogar familiar. Salir del lugar de la visita «inspectiva», integrando la vivienda como un espacio de trabajo socioeducativo, suele ser una herramienta valiosa, dependiendo de la propuesta que cada servicio desarrolle.
- **Respeto por los modelos familiares de crianza y cuidado.** Entender a la familia en plural, en sus diversas configuraciones y arreglos es, sin duda, una condición para iniciar un trabajo con la familia.

En el caso de los proyectos de tiempo completo, que generan una separación del adolescente de su familia, se debe integrarla y promover la revinculación. Esto implica instalar cierta desconfianza de nosotros mismos, de los efectos negativos sobre el desarrollo de los adolescentes que muchas veces provocamos. No se trata de una idealización de la familia, pero supone reconocer la experiencia. La mayoría de los adolescentes separados de su familia e institucionalizados por años, en algún momento dejan de lado las historias negativas ante el deseo del reencuentro. Esto requiere aceptar, aún en la discrepancia, que es necesario trabajar para la mejor vinculación posible (UNICEF – Intercambios N^o 3).

MEJOR, ACOMPAÑADO: LO GRUPAL, UN RECURSO VALIOSO

La articulación de espacios individuales y momentos grupales parece ser la alternativa más adecuada en el momento del trabajo con adolescentes. Las instancias grupales son un espacio privilegiado para trabajar temas tales como:

- El sentido de pertenencia.
- La visualización de conflictos y de roles de forma de optimizarlos en beneficio del grupo, potencializando capacidades de liderazgo positivo.
- Los vínculos interpersonales, la convivencia, el compañerismo; resaltar valores como la solidaridad, el trabajo en equipo y el esfuerzo compartido.
- Las habilidades sociales, como la capacidad de hablar en grupo, la escucha, la resolución no violenta de conflictos o la búsqueda de acuerdos colectivos.

Al promover espacios grupales en el trabajo con adolescentes algunas de las premisas serán:

- **Planificar anteriormente;** salvo actividades espontáneas puntuales, las actividades grupales exigen planificación en cuanto a temáticas a abordar, contenidos a transmitir, técnicas a utilizar, materiales necesarios.
- **No exponer a los adolescentes** a través de actividades y técnicas que no tomen en cuenta sus concepciones, experiencias previas e inquietudes.
- **No monopolizar la palabra.** Los educadores deben alentar la participación del grupo.
- **Utilizar un lenguaje comprensible.** No es fácil captar la atención de los adolescentes, menos aún si lo que decimos está «codificado».
- **No entrar en debate constante.** No debemos caer en la tentación de confrontar cada opinión de los adolescentes.
- **Disponer el ambiente.** De esta forma, la actividad puede desarrollarse sin contratiempos y siguiendo la planificación. Cosas tan sencillas como verificar previamente que los equipos funcionen (grabador, retro, PC, etc.), que los materiales estén en cantidad adecuada (rotafolio, marcadores, etc.), que las sillas alcancen para todos, que el salón tenga la privacidad que la actividad demande, etcétera.

DESANCLANDO: CARTOGRAFÍA DE LAS OFERTAS EDUCATIVAS

La cartografía es el arte de hacer mapas, y este ejercicio resulta fundamental para el desarrollo metodológico en el ámbito socioeducativo. Esta actividad demanda que los educadores registren y organicen las ofertas existentes para los adolescentes. Tanto en lo cultural, deportivo, educativo, como respecto a la salud o la vivienda. Es preciso imaginar recorridos para que los adolescentes realicen, relacionándose con instituciones, proyectos y propuestas diversas.

Ninguna institución del ámbito socioeducativo podrá, debido a su incompletud, garantizar por sí sola, e íntegramente, los derechos o las necesidades de los adolescentes. Será necesario articular, generar lazos que permitan a los adolescentes componer un *itinerario de promoción cultural y social*. Esto solo es posible trabajando con otros.

Pero ¿para qué nos sirve una cartografía?

- **Para pensar las relaciones que se entablan entre las instituciones.** Identificar puntos de tensión, conflictos, malestares que impiden crear situaciones educativas para los adolescentes. Muchas veces los conflictos adultos, la competencia entre instituciones, obturan los intercambios.
- **Visualizar recorridos posibles, comunes, alternativos.** Si bien hay que tener presente las propuestas dirigidas a los adolescentes de la ciudad o del departamento, podemos ser más creativos a la hora de ofrecer alternativas de socialización.
- **Visibilizar carencias, zonas oscuras, trayectos no recorridos.** Nos permite identificar lo que falta, y al reconocerlo podemos proponerlo, creando mejores condiciones para garantizar derechos desde un enfoque multisectorial.
- **Transmitir una forma de relación con lo social.**
- **Situar la práctica educativa** en un conjunto de relaciones sociales estables e inestables. Lo que implica incluir la incertidumbre, como una característica de época. Esto nos exige a los educadores aprender a movernos en terrenos inestables, y enseñarlo a los adolescentes.

Además, nos permite un ejercicio de creación de escenarios de promoción educativa, componer, crear, imaginar oportunidades de relación que enriquezcan los procesos educativos de las personas. Nos enfrenta a la necesidad de ensayar respuestas posibles a las siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es el escenario deseable de tránsito y de recorrido para los adolescentes desde el proyecto a la ciudad? ¿En qué propuestas quiere participar?
- ¿Cómo componer-armar-crear un proyecto educativo de calidad con los recursos reducidos que posee cada una de las instituciones de este campo?
- ¿Qué conexiones debemos activar, qué capital movilizar para garantizarle a los sujetos una educación de calidad?
- ¿Cuál es la capacidad de recepcionar y atender demandas de los adolescentes?
- ¿Qué tipo de respuestas me permite dar el proyecto socioeducativo en el que participo?
- ¿Con quiénes establezco alianzas complementarias de cooperación para mejorar el trabajo socioeducativo?

En muchas oportunidades, la forma de organización de los horarios de trabajo, las rotaciones, el multiempleo, generan ciertos obstáculos para la gestión de las instituciones. Además, a veces la gestión se adapta a las utilidades de los trabajadores y no a las potencialidades de la intervención educativa.

De estas preguntas surgen al menos dos certezas:

1) LO MEJOR QUE LES PUEDE PASAR A LOS ADOLESCENTES ES QUE NO TRABAJEN SOLAMENTE CON NOSOTROS. ES MÁS INTERESANTE Y ENRIQUECEDOR QUE MANTENGAN RELACIONES Y EXPERIENCIAS DIVERSAS.

2) LA CIRCULACIÓN POR DIFERENTES PROPUESTAS E INSTITUCIONES EVITA QUE EL ADOLESCENTE CAIGA EN CIRCUITOS PERVERSOS DE APROPIACIÓN POR PARTE DE LAS INSTITUCIONES.

A LA CARTA: PROYECTO EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO (PEI)

El PEI es un instrumento para la planificación de las acciones por parte de los equipos. Permite que el educador piense y planifique una oferta particular con cada adolescente, teniendo como referencia y marco el proyecto institucional.

Particularizar la acción educativa implica:

1- Conocer la situación del adolescente al inicio de su participación

Una herramienta valiosa suele ser el análisis de las fortalezas y debilidades con las que el adolescente llega. De esta manera definiremos cuales son las habilidades que debe fortalecer o integrar en relación con los objetivos que nuestro proyecto se plantea. Por otro lado, si conocemos el contexto socio familiar del adolescente, podemos identificar oportunidades (facilidades que el contexto le brinda) y amenazas (obstáculos que pueden dificultar el desarrollo de su proyecto personal).



Referente educativo

Educador encargado de planificar, acordar e implementar, junto con el adolescente, el proyecto educativo individualizado. Debemos estar atentos a que este vínculo no sea excluyente de la interacción del adolescente con otros integrantes del equipo.

2- Establecer prioridades con cada adolescente

El proyecto individual no va a generar objetivos particulares, pues estos son los que el proyecto institucional tiene definidos, sino que delimitará resultados esperados para todos o algunos de esos objetivos. Para concretar este proyecto individual debemos definir una metodología de trabajo que contemple:

- Temáticas a trabajar en función de los objetivos y resultados esperados: organización de la vida cotidiana, derechos ciudadanos, vínculos familiares, conflictos interpersonales.
- Acciones a desarrollar: taller, salida recreativa, apoyo curricular, entrevista familiar, visita domiciliaria.
- Recursos materiales y humanos: elementos de recreación, dinero, transporte, recursos audiovisuales, papelería.
- Definir con qué instituciones de la comunidad se van a coordinar acciones: club deportivo, centro juvenil, centro de salud, liceo, aula comunitaria, proyecto de promoción cultural.
- Prever el grado de participación del adolescente: diaria, algunos días a la semana, semanal.
- Espacialidad de las acciones; sede del proyecto: calle, otras instituciones, vivienda del adolescente.

3- Evaluar los avances y retrocesos

Con una intensidad que dependerá de cada proyecto, pero que no debería ser mayor a seis meses, debemos establecer pautas y criterios para una evaluación del proceso individual de cada joven. Esta evaluación debe ser participativa, o sea que debe contar con la participación activa del adolescente y quedar registrada, de manera que pueda servir como insumo para la planificación y para el análisis futuro.

Algunos facilitadores de la evaluación son:

- Contar con materiales gráficos de apoyo (fotos, videos, rotafolios).
- Contar con registros escritos sistemáticos del proceso.
- Disponer de herramientas preelaboradas de evaluación.

ORDENANDO LA CASA: REGISTRAR, PLANIFICAR, EVALUAR

Quienes trabajamos en ámbitos socioeducativos no formales tenemos una tendencia a la espontaneidad en la acción y, en consecuencia, cierta resistencia a adherir a sistemas de información que promuevan la sistematicidad en el registro, la evaluación y la sistematización como parte de la metodología de intervención.

¿Para qué sirven los registros si luego se amontonan en un armario? ¿Para qué evaluar, si luego nada cambiará, si la inercia es la que marca el ritmo del proyecto? ¿Cuándo lo voy a hacer? ¿Con qué herramientas? Estas y otras tantas preguntas son algunas de las innumerables excusas que solemos esgrimir si alguien nos propone pensar en estas dimensiones del trabajo.

El registro

El registro de las acciones cotidianas es vital, pues se convierte en un insumo clave a la hora de evaluar. Ahora bien, ¿qué tipo de registro? Podemos reconocer al menos dos:

- 1- Responde al manejo de información importante para el funcionamiento diario del proyecto. Un ejemplo claro es el *cuaderno de partes o registro diario* en un internado. Allí se vuelca información del cotidiano, referida a la organización de la jornada. El esfuerzo es construir una herramienta que sea útil y rompa con la anécdota y los comentarios extensos.
- 2- Registro orientado a recoger insumos para la evaluación y planificación.

El registro debe ser:

SISTEMÁTICO: TENER CONTINUIDAD Y RIGOR.

FORMATO COMÚN: PARA FACILITAR EL PROCESAMIENTO DE LOS DATOS.

CONCRETO: SE DEBE DESTACAR LO SUSTANCIAL, NO LO ANECDÓTICO.

CLARO: DEBE SER COMPRENSIBLE PARA TODOS. DEBE DAR CUENTA DE LAS ACCIONES PLANIFICADAS PARA EL CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS Y RESULTADOS ESPERADOS: DEBE CONTENER EL DETALLE DE LAS ACTIVIDADES: TEMÁTICA, DURACIÓN, INSUMOS, PARTICIPANTES, Y UNA BREVE VALORACIÓN DE SU DESARROLLO POR PARTE DEL EDUCADOR.

La planificación y la evaluación

La planificación es el proceso de establecer metas, y elegir medios y actividades para alcanzarlas (Stoner, 1996). Para ello es indispensable plantearse algunas preguntas:

Qué se quiere hacer	Naturaleza del proyecto
Para qué se quiere hacer	Establecimiento de metas, objetivos
Dónde se quiere hacer	Delimitación de espacios
Cómo se va a realizar	Acciones y metodología
A quién va dirigido	A los adolescentes destinatarios
Quiénes son los responsables	Los educadores que lo implementan
Con qué recursos	Financieros y materiales
Qué queremos que aprendan	Delimitación de contenidos educativos

Estas preguntas son orientadoras de la planificación, posibilitan un ordenamiento de la acción, marcan un rumbo. Sin un rumbo claro corremos el riesgo del espontaneísmo o el activismo; el hacer por hacer, sin que las actividades tengan un sentido ni estén orientadas a que los adolescentes generen algún aprendizaje.

Luego, cada proyecto socioeducativo deberá definir qué tipo de evaluación utilizará.



**IV. TEMÁTICAS:
LAS QUE NO
PUEDEN FALTAR**

EDUCACIÓN FORMAL: DERECHO Y OBLIGACIÓN PARA EL ADOLESCENTE, RESPONSABILIDAD DEL EDUCADOR

La inclusión en el sistema educativo es un derecho consagrado para todos los adolescentes. En los últimos cuarenta años, el país ha resuelto incrementar el número de años de escolarización obligatoria, pasando de seis años de educación primaria en la década de los setenta, a catorce años de educación inicial, primaria y media, en la actualidad.



«Nadie sabe lo que puede un cuerpo» es la frase de Spinoza que Deleuze repite en sus escritos. Si un cuerpo no se define por su pertenencia a una especie, sino por los afectos de los que es capaz por el grado de su potencia, por los límites móviles de su territorio, entonces no se puede saber lo que puede un cuerpo antes de la experiencia. Por supuesto que hay algunos encuentros de los que podemos afirmar, con toda seguridad, que serán fatales (la ingestión de determinadas sustancias, el choque con determinados cuerpos), pero para el resto de posibilidades que el azar nos ofrece no podemos saber qué pasará».

Maite Larrauri

A pesar de las exigencias normativas, según todas las estadísticas, estamos lejos de la universalización de la educación media, básica y superior. Por ello en los últimos siete años se han implementado diversos proyectos de inclusión educativa para mejorar el acceso y la permanencia en la educación formal.

Ver la educación formal solo desde la perspectiva credencialista, por los certificados que otorga para continuar estudiando, es una mirada reduccionista. La inclusión educativa, además de aportar conocimientos curriculares, permite a los adolescentes adquirir un conjunto de competencias indispensables para su participación social:

- oportunidad de construir vínculos con pares
- aprender las reglas de convivencia en instituciones
- desarrollar habilidades de comunicación
- aprender diferentes formas de resolver problemas

Organizamos este capítulo a partir de dos preguntas:

- a) ¿cuál es la oferta?;
- b) ¿cómo acompañar la inclusión, el sostenimiento y el progreso en su desempeño?

¿Cuáles son las ofertas educativas para que un adolescente siga estudiando?

La presentación de la oferta para seguir estudiando en la adolescencia incluye tanto la finalización de la educación primaria, como los estudios de educación media, básica y superior.

Para finalizar la escuela, luego de cumplidos los quince años, existen en lo nacional, dos posibilidades:

- realizar los cursos de educación para jóvenes y adultos, que funcionan en algunas las escuelas públicas de todas las capitales departamentales, y de varias ciudades;
- rendir la prueba de acreditación por experiencia que se realiza en todo el país en los meses de mayo, agosto y diciembre de cada año.

Respecto a la educación media básica, el ciclo básico, se puede tomar la opción de promover la participación en las propuestas clásicas del Consejo de Educación Secundaria o de utu, u optar por algunos programas de inclusión.

¿Cuáles son las razones para optar por una u otra alternativa?

Los proyectos de inclusión educativa cuentan con algunas características relevantes para tomar la decisión:

PARA ACCEDER A LAS FECHAS Y LOCALES DISPONIBLES
CONSULTAR EN LA DIRECCIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN DE
ADULTOS DE CODICEN: www.anep.edu.uy

- flexibilidad en el ingreso, en los contenidos, en los tiempos de curso o en las formas de evaluación;
- propuestas de acompañamiento personalizado por parte de otros profesionales;
- mayor tolerancia frente a las dificultades particulares de adaptación a la propuesta educativa.

En suma, una propuesta menos exigente en cuanto a las competencias necesarias para su continuidad educativa, que genera mejores condiciones para que los adolescentes con una trayectoria educativa interrumpida puedan retomar sus estudios.

Asimismo, propuestas como el *Aulas Comunitarias* articulan la realización de primer año en un contexto de mayor flexibilidad y acompañamiento mas individualizado, con la incorporación al liceo en el segundo año.

¿Cómo apoyamos a los adolescentes en su inclusión y sostenimiento educativo?

La presencia del educador acompañando el proceso de inclusión y sostenimiento es clave en la estrategia de apoyo. Saber «en que está», estar atento y disponible para los adolescentes, es una estrategia relevante, ya que genera las condiciones



¿Cómo organizar una estrategia de trabajo socioeducativo que garantice condiciones para que todos los adolescentes estudien?



¿Cuál es el potencial de un adolescente? ¿Hasta dónde podrá llegar?
¿Podemos anticiparlo sin vivir la experiencia, sin apostar?

de soporte. El educador con su presencia y atención reconoce el esfuerzo del adolescente como estudiante. Implica, además, un reconocimiento del lugar de sujeto de la educación, un rol integrador, igualador con el resto de su generación. Esto es particularmente importante con adolescentes que han vivido experiencias de estigmatización por estar institucionalizados.

Algunas de las acciones posibles son las siguientes:

- preguntarles cómo les fue cada día
- efectuar consultas en el centro educativo, al menos tres veces al año
- facilitar materiales de estudio
- enseñar técnicas de estudio
- orientar a los referentes familiares para que se ocupen de diversos aspectos
- generar un espacio amigable para estudiar y hacer deberes
- disponer de profesores o maestros para dictar clases en grupos pequeños
- trabajar sobre el significado de la formación en sus proyectos personales

Listado de algunos de los principales programas de inclusión educativa

- **ÁREAS PEDAGÓGICAS** (INAU-CES). Educación secundaria, cursos semestrales, personalización para rendir exámenes.
- **ATENCIÓN A ALUMNOS SORDOS E HIPOACÚSICOS** (ANEP-CES)
- **CENTRO DE RECURSOS PARA ALUMNOS CIEGOS Y CON BAJA VISIÓN** (ANEP-CES).
- **COMPROMISO EDUCATIVO** (ANEP-UDELAR-INAU-MIDES). El Programa integra tres dispositivos con diferentes niveles de articulación previstos-concretados: Espacios de Referencia entre Pares (ERP), Acuerdo Educativo, Beca de Estudio.
- **DIRECCIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS** (ANEP-CODICEN). Finalización de primaria para estudiantes mayores de quince años.

- **FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA - FPB** (ANEP-UTU). Propuesta de educación técnica para finalizar el ciclo básico.
- **PROGRAMA URUGUAY ESTUDIA** (MEC-ANEP-MTSS-INEFOP). Busca contribuir a la formación de personas jóvenes y adultas para su inclusión y participación social, activa e inteligente, en los procesos de desarrollo humano del Uruguay democrático, social, innovador, productivo e integrado. Finalización de los ciclos educativos: Primaria, Educación Media Básica, Educación Media Superior. Becas de apoyo económico.
- **PROGRAMA AULAS COMUNITARIAS** (PAC). Curso de primer año de secundaria en un dispositivo en acuerdo con organizaciones de la sociedad civil, en segundo año se integra al liceo del barrio.
- **PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN Y TRABAJO** – CECAP (MEC)
- **PROGRAMA PUENTE** (ANEP-MIDES). Finalización de primaria para adolescentes de trece a diecisiete años.
- **JÓVENES EN RED** (MIDES). Programa interinstitucional coordinado por el MIDES que busca promover el ejercicio de derechos de jóvenes de catorce a veinticuatro años, desvinculados del sistema educativo y del mercado formal de empleo.

LA INFORMACIÓN
ACTUALIZADA SOBRE
ESTOS PROGRAMAS PUEDE
CONSULTARSE EN LAS
PÁGINAS WEB DE LOS
ORGANISMOS:

www.anep.edu.uy
www.ces.edu.uy
www.utu.edu.uy
www.compromisoeducativo.edu.uy
www.inau.gub.uy
www.mides.gub.uy
www.mec.gub.uy

TRABAJO: INTEGRACIÓN, AUTOSUSTENTO Y SOCIALIZACIÓN



«Los umbrales de calificación para participar en el mercado formal se elevan al ritmo cada vez más acelerado de las innovaciones tecnológicas y de los requerimientos de productividad y competitividad a nivel mundial. Esta situación suele implicar una drástica devaluación de los créditos asociados a las habilidades y competencias que los trabajadores lograron adquirir en los lugares de trabajo y, por ende, una reducción igualmente drástica de sus posibilidades de participar en el mercado formal y en los ámbitos laborales donde se acumula el tipo de activos antes mencionados».

Ruben Katzman



Patrimonio cultural social

Es el conjunto de los bienes, materiales (tangibles) o inmateriales (intangibles), que, por su valor propio, deben ser considerados de interés relevante para la permanencia de la identidad y la cultura de un pueblo: los valores, la lengua, los ritos, las creencias, las obras artísticas.

Formar parte del cuerpo social implica niveles de conocimiento y aceptación de las normas y regulaciones que pautan la convivencia, así como el manejo de los códigos comunicacionales y prácticas de uso.

Nuestros adolescentes, en general, presentan dificultades para el desarrollo de experiencias de socialización en ámbitos formales, ya sea por haber desertado tempranamente del sistema formal de enseñanza, por tener una visión negativa del mundo del trabajo en su entorno más cercano o por no contar con los respaldos familiares o económicos necesarios para sostenerlas. Tomando como referencia la investigación realizada por el sociólogo Katzman, *Seducidos y Abandonados: El aislamiento social de los pobres urbanos*, vemos que a partir de la década del noventa, se profundiza el proceso de modificación de los activos que tienen incidencia en el grado de exclusión o integración a los espacios laborales formales. Serían tres las dimensiones que aparecen en situaciones de exclusión y tienden a perpetuarlas:

1. La reducción de las probabilidades de contar con redes de información y contactos que facilitan la búsqueda de empleo (capital social individual).
2. La reducción de la participación de personas de distintas clases sociales en un mismo ámbito laboral disminuye las posibilidades de que trabajadores menos calificados accedan a instituciones de defensa de sus derechos (capital social colectivo).
3. El trabajo no opera como vínculo central de pertenencia social, afectando la adquisición de derechos ciudadanos, ya que no se comparten subjetividades, no se constituye un destino común que pueda incidir en la posibilidad de obtener conquistas laborales o mejoramiento de prestaciones sociales (capital social ciudadano).

Desde el punto de vista educativo y territorial se aprecia el mismo fenómeno; el sistema educativo se segmentó, ofreciendo espacios educativos que se dividen con bastante nitidez según clases sociales. En cuanto a la distribución territorial se consolidan los asentamientos de pobres y excluidos en contraposición a los barrios residenciales y de clase media. Por lo tanto, las distancias se profundizan, no solamente en el nivel de ingreso o acceso a bienes de consumo, sino también, en el patrimonio cultural social al que acceden de manera diferencial.

Castel en *Metamorfosis de la Cuestión Social*, define el trabajo como un «soporte privilegiado de inscripción en la estructura social». Manifiesta, también, la relación existente entre el lugar que se ocupa en la división del trabajo y la participación en redes de socialización y en los sistemas de protección social.

El trabajo, así entendido, brinda a la persona que lo «ocupa» la integración social que permite el reconocimiento público y la utilidad social. Las personas nos definimos y presentamos a partir de nuestra tarea en el espacio laboral, otorgándole también un papel fundamental en la construcción de identidad. En tanto actividad estructurada desde fuera del sujeto, es, a la vez, estructurante de este. Se caracteriza por ser un ámbito en el que la creación y recreación de uno mismo en relación con el entorno es permanente.



«El desafiado es aquel que pierde todo contacto con los elementos que constituyen un entramado social. El primer punto de desafiación es la pérdida del trabajo y con él la adscripción a distintas instituciones: salud, educación, incluso a la conformación de núcleos afectivos o de redes familiares. Cuando desaparece lo central que es el trabajo, se produce la incertidumbre laboral, inestabilidad en la familia y el debilitamiento en las estructuras comunitarias. Surge la vulnerabilidad social, educativa».

Robert Castell

Esta noción del trabajo, legada por la época moderna, coexiste con la actual, en la que este no se considera una ruta para el reconocimiento y la plena integración social. Al menos, no para vastos sectores de población. Muchos de los trabajos a los que acceden los sujetos con los que trabajamos carecen de valoración y tienen niveles salariales que no permiten tan siquiera cubrir las necesidades básicas.

Se compone un escenario de intervención en donde el acceso al mundo laboral carece de una investidura afectiva que lo haga deseable, a lo que se suma la imposibilidad de considerar la categoría sujeto-trabajador como un modelo identificatorio. Conciliar una realidad en la que el trabajo es una exigencia, con las experiencias de displacer que provoca, se hace difícil.

La disponibilidad de espacios laborales protegidos, que integren la posibilidad de un empleo real y el espacio para ensayar y adquirir habilidades tanto técnicas como sociales, es de gran importancia. En el caso de propuestas que atiendan a adolescentes mayores de dieciséis años, se debería procurar la existencia de este tipo de experiencias como herramienta.

Ahora bien, ¿qué significa espacios laborales protegidos? ¿Qué aspectos debe contemplar la «protección» para que sea promocional? En ocasiones, se piensa el «trabajo protegido» como una oferta flexible que implica tolerar llegadas tarde, inasistencias o bajo rendimiento, con la contracara de salarios bajos y tareas que no requieren calificación.

A modo de ejemplo, decimos que las experiencias que INAU ha promovido como estrategia de apoyo al egreso de jóvenes de SIRPA (sistema de responsabilidad penal adolescente), en acuerdo con el PIT-CNT y empresarios de diferentes rubros, parecen ser un camino válido. Uno de los aspectos centrales de

estas experiencias son las condiciones de trabajo que se ofrecen a los jóvenes.

Estas propuestas implican una serie de exigencias de carga horaria, trabajo seriado, etc., pero coloca claves de protección inéditas:

- salario ajustado al rubro;
- aprendizaje técnico para el desempeño;
- espacio de sostén y supervisión grupal con participación sindical y empresarial, donde reflexionar sobre las condiciones y el proceso de inserción.
- hospitalidad de los trabajadores sindicalizados que promueven, sostienen y generan un proceso de aprendizaje de habilidades para el trabajo en el marco de la propia tarea.



La inserción laboral ¿es una herramienta promocional, antes de los dieciocho años?, ¿es complementaria o compite con la educación formal?

Estas cuatro condiciones permiten una experiencia de gran valor para los jóvenes, incluso para aquellos que no logran sostener las exigencias, y renuncian o son despedidos.

Partiendo de este marco conceptual, al plantearnos una estrategia metodológica referida a adolescentes debemos abordar al menos tres áreas: 1) cultura del trabajo; 2) intereses y posibilidades de los jóvenes y; 3) competencias básicas y transversales.

1) CULTURA DEL TRABAJO

Refiere a la trasmisión de pautas y valores que permitan reconocer el trabajo como una opción válida de inserción y ascenso social.

Contenidos mínimos a integrar:

- Integración del proyecto laboral al proyecto personal.
- Representaciones simbólicas sobre el mundo del trabajo.
- El mundo del trabajo como espacio de intereses disímiles.
- Identificación de los diversos intereses en el mundo del trabajo,

2) INTERESES Y POSIBILIDADES DE LOS JÓVENES

Para orientarlos hacia áreas de formación, que en lo posible coincidan con sus gustos, intereses y posibilidades.



Competencias transversales

Son aquellas competencias genéricas, comunes a la mayoría de las profesiones, que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos.



¿Qué otras dimensiones abordarías en el trabajo con los adolescentes de tu centro? ¿Qué otros contenidos te propondrías transmitir?



Competencias básicas

Son aquellas que surgen de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, valores y actitudes, así como de otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan para lograr una acción eficaz. Implica la adquisición de aquellos aprendizajes que todas las personas necesitan para su realización y desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

Contenidos mínimos a integrar:

- Itinerarios formativos-laborales previos, actuales y futuros
- Fortalezas y debilidades que facilitan o inhiben la incorporación de actitudes sociolaborales.
- Proyección individual laboral
- Organización de la vida cotidiana en función de la capacitación y del empleo

3) COMPETENCIAS BÁSICAS Y TRANSVERSALES

Para que los adolescentes adquieran o fortalezcan las competencias básicas y transversales necesarias para facilitar su inserción laboral y social.

Contenidos mínimos a integrar:

- Tramitación de documentación ciudadana y laboral básica
- Normativa laboral vigente en el marco de los derechos de los trabajadores
- Técnicas de postulación laboral y estrategias de búsqueda de empleo
- Habilidades de relacionamiento y resolución de conflictos interpersonales en el ámbito laboral.
- Fluidez de lectoescritura y cálculo
- Manejo de las TIC (tecnologías de la Información y de la comunicación)
- Autonomía e iniciativa personal

INEFOP - INSTITUTO DE
EMPLEO Y FORMACIÓN
PROFESIONAL
www.inefop.gub.uy

CINTERFOR - CENTRO
INTERAMERICANO
PARA EL DESARROLLO
DEL CONOCIMIENTO
EN LA FORMACIÓN
PROFESIONAL
www.oitcinerfor.org



SALUD: PREVENCIÓN, PROMOCIÓN Y ACCESO



Conferencia Alma Ata sobre atención primaria en salud (URSS, septiembre de 1978)

I- La Conferencia reitera firmemente que la salud es un derecho humano fundamental y que el logro del grado más alto posible de salud es un objetivo social sumamente importante en todo el mundo, cuya realización exige la intervención de muchos otros sectores sociales y económicos, además del de la salud.



«Existen cuatro determinantes generales que influyen en la salud: biología humana, ambiente, forma de vida y la organización del cuidado de la salud. De esta manera, la salud es mantenida por la ciencia y la práctica de la medicina, pero también por esfuerzo propio».

Marc Lalonde

Para abordar integralmente la temática de la adolescencia es necesario hacerlo desde enfoques dispares, de miradas complementarias, para poder entender una realidad compleja que se manifiesta de muchas formas sin poder hacer simplificaciones sobre esta etapa de la vida. Hay muchas formas de adolescencia, muchas maneras de ser adolescente. El proceso de crecimiento y desarrollo, tanto físico, emocional como intelectual, está condicionado por factores históricos, económicos, culturales, propios de un tiempo y lugar que la hacen manifestarse de una manera particular.

El adolescente se socializa a partir de dos premisas básicas: necesita la aceptación de sus pares, así como compartir, con los integrantes de su grupo de referencia, creencias, actitudes, formas de comportamiento.

A partir de la *Declaración de Alma Ata*, el concepto de salud abarca el estado de bienestar físico, psíquico y social completo y no exclusivamente la ausencia de enfermedad. Promover, prevenir y atender integralmente la salud de los adolescentes, implica, desde esta perspectiva, favorecer la construcción de un bienestar psicofísico, que posibilite el desarrollo de sus potencialidades y promueva sus vínculos en un entorno continente; abordando cuestiones relativas a su desarrollo biológico, psicológico y social.

Para potenciar este desarrollo en los adolescentes es necesario que se le brinden, entre otras cosas, servicios de salud adaptados a sus necesidades, oportunidades de empleo, recreación, educación. Es importante que como adultos, que cumplimos un rol de influencia en la toma de decisiones de los adolescentes, brindemos información y recursos para potenciar su desarrollo integral.

Educar para la salud implica cambiar ciertos hábitos de vida para que sean más saludables, promoviendo la autonomía personal, la responsabilidad individual y colectiva hacia la salud, así como la solidaridad y el compromiso con el entorno.

Estilos de vida saludables

Los estilos de vida refieren a la manera de vivir, a las actividades que se realizan, a las rutinas cotidianas o hábitos, como pueden ser las referidas a la forma de alimentación, el descanso, la actividad física, la vida sexual, el tabaquismo, las sustancias psicoactivas.

El objetivo es que el propio adolescente pueda problematizar acerca de los estilos de vida que promuevan una forma de

vida más saludable, teniendo en cuenta los factores que nos influyen desde lo relacional y desde el medio ambiente.

Accesibilidad

El acceso es una condición fundamental para garantizar el derecho a la salud. Refiere a la capacidad de los adolescentes de buscar y obtener la atención que necesitan y que esta se reciba de manera continua, articulada y organizada, desarrollada de una manera integral.



Promoción de la salud

Consiste en proporcionar a las personas los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer sobre ella un mayor control.

Un aspecto a considerar, en función de la existencia del servicio de salud de INAU, es la inconveniencia de que los adolescentes lo utilicen. Parece mejor opción que, salvo excepciones, utilicen los servicios públicos generales: policlínicas, sanatorios hospitales, en virtud de que luego de egresados será en estos ámbitos donde continuarán su atención. Para esto, deberemos generar actividades con los adolescentes que les permitan conocer como están organizados los servicios de salud, la accesibilidad geográfica, los horarios, si son gratuitos o pagos, la documentación exigida en cada caso, el proceso de prestación de estos servicios.

Alimentación

Los hábitos de alimentación son la base para un desarrollo saludable. Por lo general tendemos a pensar que el adolescente es sano, sin importar lo que coma. La necesidad de una dieta equilibrada suele asociarse a la infancia, ya pasada, o la vejez, aún distante. El resultado es que prestemos menos atención al tema en la adolescencia.

Trasmitir hábitos y pautas de alimentación saludables en la adolescencia influirá de manera decisiva en su propia salud en la adultez y en la de sus hijos.

Higiene

Dentro de los factores protectores de la salud, la higiene personal y del entorno son fundamentales: previenen el desarrollo de enfermedades, fortalecen la autopercepción positiva y contribuyen a una circulación social amplia.

Estimular el cuidado de la higiene personal y del entorno es una tarea cotidiana, que necesita de la sistematicidad del educador para que el adolescente genere e integre los hábitos. Algunos elementos que atentan contra la generación de hábitos en esta área son las dificultades de acceso a instalaciones sanitarias en su casa y la escasez de vestimenta y calzado que tienen los adolescentes. Los aportes institucionales en este



¿Qué estrategias implementarías para aumentar el nivel de concientización de los adolescentes acerca de las medidas de prevención con relación a las conductas de riesgo, a las enfermedades y sobre los mecanismos de detección tempranos?

sentido, si existen, son muy importantes para construir condiciones materiales que posibiliten mitigar la falta y permitir que el educador pueda hacer su trabajo de manera eficaz.

Conductas de riesgo

Los adolescentes enfrentan día a día situaciones tales como conflictos con el mundo adulto, con sus reglas y concepciones; nuevas formas de experimentación en relación con la sexualidad (ETS, embarazo precoz no planificado); experimentación en el consumo de sustancias psicoactivas. Atendiendo a estas situaciones, la promoción de la salud debe integrarse en una propuesta socioeducativa como un espacio de reflexión y de información que permita una toma de conciencia en el adolescente, para que pueda evaluar las consecuencias de determinadas conductas.

M.S.P. MINISTERIO DE SALUD PÚBLICA

www.msp.gub.uy

MYSU - MUJER Y SALUD EN URUGUAY

www.mysu.org.uy

CLAVES - JPC

www.claves.org.uy

JUNTA NACIONAL DE DROGAS

infodrogas.gub.uy

CIUDADANÍA, PARTICIPACIÓN E IDENTIDAD

Podemos pensar la ciudadanía “tal cual lo plantea Pablo Gentili” en dos dimensiones: como condición legal o como actividad deseable.



«...en una sociedad democrática, la educación presupone alguna finalidad distinta de la mera socialización y que tal finalidad presupuesta consiste en cultivar la capacidad de los futuros ciudadanos para pensar por sí mismos, para deliberar, juzgar y escoger sobre la base de sus propias reflexiones racionales».

Wilfred Carr



Participación protagónica

Supone pensar al sujeto como actor social, es decir, capaz de acción. No apunta solo a una concientización, sino a la construcción de verdaderos actores sociales.

Desde la primera dimensión, se considera a las personas pertenecientes a una comunidad política como portadoras de derechos. Según Marshall la ciudadanía consiste en el reconocimiento de tres tipos de derechos: los civiles, los políticos y los sociales. Distingue de esta forma tres dimensiones y fases de la ciudadanía: ciudadanía civil, ciudadanía política y ciudadanía social.

Gentili entiende que tal concepción, si bien es fundamental, limita la ciudadanía a un conjunto de atributos formales, condicionando y restringiendo las posibilidades y los alcances de la acción. La ciudadanía queda reducida a una cuestión meramente jurídica. Propone entonces, concebir *la ciudadanía* como *una práctica deseable*. Se trata de una concepción más radical y que excede lo meramente formal. Resulta un espacio abierto, de construcción común y no es visto nunca como un estado final. En este contexto, entendemos particularmente necesaria la promoción de prácticas que efectivicen la participación adolescente.

Entonces, en tanto una práctica deseable, *la participación implica efectivizar el ejercicio de un derecho: ser y tomar parte de aquello que les corresponde*. Se presenta como un fin en sí misma, en tanto derecho fundamental que representa; como objetivo principal de la educación ciudadana, y como principio básico en la construcción de una cultura democrática.

A su vez, la participación representa un medio para alcanzar otras metas, desde el entendido de que permite al sujeto tomar parte en la vida social de su comunidad, adquirir aprendizajes y garantizar el ejercicio de otros derechos.

La participación no es algo dado de antemano; resulta un espacio abierto e implica un proceso constante de construcción común y aprendizajes. *Por ello para hablar de participación debemos distinguir tres condiciones necesarias para que la misma se produzca: querer participar, saber participar, y poder participar.*

En otras palabras, se necesita una motivación para participar, es necesario tener la capacidad para hacerlo y se deben crear las oportunidades para ello. Por todo lo anterior, concebimos que este proceso de construcción para la participación no puede darse si no es de una única forma: aprendiendo a participar, participando.

Algo de aquello en que les corresponde tomar parte a los adolescentes, es la ciudad misma. Ella nos ofrece variados elementos materiales y simbólicos para el intercambio, el consumo, la apropiación, e incluso su transformación. Transitar por ella, habilita a conocerla, a «leerla», y por qué no, a modificarla.

La ciudad, como espacio público, nos iguala, pero al mismo tiempo nos diferencia. Nos iguala, en tanto territorio común y como posibilidad de ejercer en ella el estatuto de ciudadanos. Nos diferencia, justamente, porque nos permite vivir y relacionarnos con otros sujetos y discursos. Toda identidad es relacional, y es la percepción de la diferencia la que permite conformar la singularidad. Esta reclama, necesariamente, alteridades que permitan al sujeto reconocerse, diferenciarse, y establecer sus límites y potencialidades.



Situación

Refiere a una forma de existencia humana que reconoce que cada ser humano está condicionado —no determinado— por su aquí y ahora. En tal sentido, nuestro modo de ser en la vida, nuestras relaciones con los demás y con nosotros mismos, dependen de la situación en la que nos encontramos. Experimentamos el mundo a través de nuestras situaciones.

Sin embargo, la historia de la humanidad también nos muestra, que la afirmación de «uno» siempre ha significado la negación del «otro». Los radicalismos o fanatismos establecen fronteras identitarias infranqueables, donde el «nosotros» se construye a resguardo de la amenaza que representan los «otros». Se reduce la identidad a la pertenencia a una sola cosa, de lo que devienen actitudes sectarias e intolerantes.

Más allá de la necesidad de cualquier ser humano, y de los adolescentes en particular, por formar y tomar parte de un grupo, estos estereotipos identificatorios, promueven únicas posibilidades de ser.

Nuestra identidad, lo que somos, lo que nos es propio, es una síntesis original de nuestras variadas inscripciones culturales. La identidad está formada por múltiples pertenencias, muchas de las cuáles podemos compartir con otros, pero que todas juntas, y en determinada jerarquía, nos hacen seres complejos y únicos.

Los seres humanos, somos seres en situación. De cada situación, de cada historia de situaciones, deviene una singularidad específica. Por ello, la identidad se construye y modifica a lo largo de toda nuestra existencia, desarrollándose en un tiempo y un espacio cultural determinado. Así entendida, la identidad se concibe como un proceso de identificación que se construye a lo largo de la existencia humana.

La adolescencia es un momento vital de construcción y reconstrucción identitaria, de búsquedas, de ensayos, de exploraciones en sí mismo y en el entorno. La educación, en tal sentido, debe ofrecer la pluralidad que habilite las sucesivas identificaciones y las filiaciones múltiples.

Destacamos algunos aspectos relevantes para el trabajo socioeducativo en esta área:

- Los procesos de identificación y de diferenciación.
- La inclusión de los adolescentes y los debates políticos.
- La acción como condición humana de producción de una situación imaginada, distinta a la actual.
- La decisión como acción que nos posiciona en el escenario social, incluso la opción de no hacer nada.
- Conocimiento, respeto y exigibilidad de los derechos que todo adolescente tiene.
- Acceso a servicios y recursos existentes en la ciudad relacionados con temáticas diversas, indispensables para el desarrollo integral de los adolescentes: educación, salud, recreación, deporte, cultura, entre otros.
- Promoción de la tramitación de toda la documentación que a un adolescente le corresponde.
- Disposición de espacios de participación en los cuales se conjuguen el desarrollo de capacidades y las oportunidades para la participación adolescente.
- Fomento de relaciones sociales y espacios comunitarios más hospitalarios en los cuales los adolescentes tengan la posibilidad de socializarse.



La educación de los adolescentes, desde lo que venimos desarrollando, exige detenemos en cómo los hacemos partícipes. Sin embargo, se trata de hacerlos parte en el marco de su autonomía progresiva, sin renunciar a nuestro rol y nuestra autoridad como adultos y educadores.

PROGRAMACION DE LOS DERECHOS DEL NIÑO.
COMO APLICAR UN ENFOQUE DE DERECHOS
DEL NIÑO EN LA PROGRAMACION
www.savethechildren.org.pe
HERRAMIENTAS PARA LA PARTICIPACION ADOLESCENTE
www.herramientasparticipacion.edu.uy
GUIA NACIONAL DE RECURSOS SOCIALES
www.guisderecursos.mides.gub.uy

RELACIONES, VÍNCULOS Y CIRCULACIÓN SOCIAL



«Si entendemos la mediación como un proceso que trasciende la resolución de conflictos para ofrecer «una compleja y completa filosofía de la relación, de la comunicación y del trato social» (Ripol Millet, 2001, 15), el papel de los agentes de la mediación se centra en impulsar procesos de cambio en las personas y grupos, facilitando la redistribución del poder y el establecimiento de nuevas formas de comunicación y diálogo».

Belén Caballo

Rita Gradañlle



¿Por qué los adolescentes atendidos por servicios de INAU deben ampliar sus vínculos accediendo a recursos fuera de esta institución?

Una de las principales enseñanzas que debemos dejarle a los adolescentes que han transitado el sistema INAU es que para garantizar sus derechos y atender sus necesidades es indispensable que desarrollen sus capacidades de comunicación, de relacionamiento interpersonal para transitar eficazmente por diversas institucionalidades.

Como ya mencionamos, uno de los efectos más negativos de la institucionalización es promover procesos de circulación social endogámica, enseñando a los adolescentes a utilizar solamente recursos del circuito INAU. Cuando ello se produce, sin generar experiencia de circulación social normalizada, instalamos lógicas de dependencia que incapacitan para la vida social.

Por lo tanto, una tarea clave de los educadores es promover que los adolescentes cultiven y cuiden sus vínculos, que amplíen sus relaciones con personas e instituciones diversas. No solo las relaciones familiares, afectivas, sino los vínculos de amistad y de compañerismo que se construyen en los centros educativos, en el trabajo o haciendo deporte.

Desde esta perspectiva resulta relevante que los educadores nos ocupemos de trabajar los siguientes aspectos:

a) El desarrollo de habilidades de comunicación y de lenguaje resultan indispensables como herramientas para el relacionamiento interpersonal y la expresión de ideas y emociones.

La generación de espacios de reflexión sobre variadas temáticas cotidianas, sociales, políticas o culturales resulta significativa para los adolescentes. Hacerse el tiempo para ver un noticiero o un programa de televisión, para leer un diario o una revista, parecen actividades interesantes para que los adolescentes puedan situarse críticamente en la actualidad.

Asimismo, estimular a los adolescentes en la expresión de sus emociones, aprender a nombrarlas, a distinguirlas, significa un aprendizaje para ser más eficiente en el relacionamiento interpersonal. No es lo mismo sentir rabia que enojo; pánico que inquietud; tristeza que preocupación o enamoramiento que gratitud. Ayudar a los adolescentes a identificar y nombrar sus emociones resulta clave para que pueda enfrentar una multiplicidad de vínculos.

b) La conexión del adolescente con un conjunto de actores e instituciones colabora en que se instalen formas de relación

social saludables, y posibilita a los adolescentes a manifestarse de formas disímiles, adecuándose a los contextos.

c) Los espacios de socialización de los adolescentes deben ser variados, abarcando escenarios de participación social tan dispares, como la educación, el trabajo, el deporte, la cultura y la recreación. La diversificación de los espacio permite que frente a la desvinculación de alguno de los espacios, hecho frecuente, el adolescente no quede desanclado, sino que pueda mantener otros ámbitos de relación.



¿Cuáles y cuántas actividades distintas debiera realizar un adolescente?

d) El disfrute de múltiples manifestaciones culturales (cine, música, teatro) posibilita que los adolescentes desarrollen espacios de goce de variadas expresiones artísticas.

e) No es posible sostener un vínculo o relación social sin el deseo de hacerlo. Por lo tanto, la oferta educativa requiere ser construida en conjunto con los adolescentes, tratando de conjugar actividades obligatorias con otras voluntarias. Ello ayudará a mitigar el esfuerzo que implican algunas actividades como estudiar o trabajar, para conectar con el disfrute. Asimismo, ubicar las diversas actividades y relaciones que sostiene el adolescente con un proyecto a mediano o largo plazo permite darle sentido a lo que hacen. Una situación imaginada, mejor que la que están transitando, resulta un motor que activa las capacidades de los adolescentes.

ARTE, RECREACIÓN Y DEPORTE

Los derechos humanos representan la proyección normativa, en términos de deber ser, de las necesidades que todo ser humano necesita para ser, vivir y desarrollarse dignamente.

Manfred Max-Neef plantea que las necesidades humanas fundamentales son finitas, escasas, comunes a todo tiempo y a todo lugar. Propone clasificarlas en nueve categorías: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. Sin embargo son los satisfactores de esas necesidades, los numerosos y culturalmente determinados.

La posibilidad de que los adolescentes alcancen sus necesidades humanas, nos obliga a transitar en la promoción de prácticas que efectivicen sus derechos. En tal sentido, resulta esencial que puedan tomar parte de propuestas vinculadas al ocio y a la recreación.



¿Cómo podemos sostenernos en una búsqueda constante y creativa de propuestas o actividades que permitan conectar a los adolescentes —individual o grupalmente— con sus intereses?

En primer lugar, detengámonos en la *recreación*. Esta tiene que ver con el desarrollo de las actividades que voluntariamente realizamos durante nuestro tiempo libre; motivadas primariamente, por el placer y la satisfacción que derivan de ellas. En tal sentido, todo ser humano necesita participar en juegos, así como de otras actividades que favorezcan su desarrollo y su capacidad de disfrute. La posibilidad de realizarlas, también permite que cada uno pueda ir descubriendo aquellas actividades que le resulten más placenteras, y por ende, tener más elementos para tomar decisiones futuras con respecto al uso del tiempo libre.

En particular expresábamos que el *juego* es una de estas opciones a la que podemos recurrir. Lo lúdico es parte de la cultura y de la condición humana. La infancia y la adolescencia son los momentos en los cuales el juego tiene un lugar privilegiado. Aparte de «pasarla bien», este genera condiciones para la socialización, el aprendizaje de habilidades de relaciones sociales, y de la simbolización.

En segundo término, señalemos el valor del *deporte*. Más allá de que también pueda ser asociado con las actividades de disfrute que realiza cualquier ser humano, la práctica de una actividad física de forma regular, incide en nuestra calidad de vida. En tal sentido, es trascendente que los adolescentes puedan practicar algún deporte y reconocer los beneficios de dicha práctica para su salud. De igual forma, es importante el aporte respecto al conocimiento de su propio cuerpo, pudiendo descubrir sus virtudes y limitaciones, para luego desarrollarlas y superarlas. Por otra parte, practicar determinado deporte, ade-

más de que permite conocer sus fundamentos, reglas y técnica, resulta un medio para el aprendizaje de otros aspectos que hacen a nuestra condición de sujetos sociales.



«El juego es una acción o actividad voluntaria que se desarrolla sin interés material, realizada dentro de ciertos límites fijos de tiempo y espacio, según una regla libremente consentida pero completamente imperiosa, provista de un fin en sí misma y acompañada de un sentimiento de tensión y alegría».

Johan Huizinga



Satisfactores

Son formas de ser, tener, hacer y estar que contribuyen a la realización de las necesidades.



¿Por qué en la adolescencia los varones realizan más actividades deportivas que las mujeres?

Por último, centrémonos en el *arte*. Toda producción artística, al mismo tiempo que brinda la posibilidad de ser contemplada y apreciada, incita al espectador a construir significados sobre lo vivido. En tal sentido, se habilitan formas propias de ver, decir, reflexionar y generar vínculos con las manifestaciones artísticas y sus autores. El arte, conduce a la ocurrencia de experiencias estéticas disímiles. Desde la educación, debemos facilitar la vivencia de este tipo de experiencias, ya que ofrecen nuevas posibilidades y sentidos para la construcción identitaria de los adolescentes.

Desde este encuadre establecido, el trabajo socioeducativo con adolescentes debe buscar promover el acceso y el disfrute de variados objetos culturales y espacios sociales, donde se pongan de manifiesto actividades artísticas, deportivas y recreativas. Ello supone pensar en dos dimensiones complementarias: una, en que los adolescentes tengan oportunidades de realizar actividades lúdicas, expresivas, deportivas, artísticas, y otra, en que aprecien, en tanto espectadores, variadas manifestaciones de la cultura que contemplen dichas actividades. También, podemos pensar el trabajo desde otras dos posibilidades: una, vinculada a propuestas dentro del Centro, como parte de nuestro programa de actividades y otra, la participación de los adolescentes en propuestas que el entorno comunitario y social promueven.

Entendemos que la consideración de estas variables a la hora de realizar ofertas a los adolescentes, sean de carácter individual o grupal, permite poner a trabajar diversos aspectos relevantes para la educación, a partir de la participación de los adolescentes en dichas actividades. En particular, enfatizamos los siguientes aspectos:

- Como señalábamos, tomar parte de estas actividades, sea como realizadores o espectadores, efectiviza un derecho.
- Representa una oportunidad para apropiarse de contenidos culturales vinculados a las áreas de arte, juego y deporte.
- Posibilita el desarrollo de aptitudes personales que favorezcan variadas formas de recrearse, expresarse y comunicarse.
- Permite la práctica de actividades físicas, las cuales incidirán en la calidad de vida de los adolescentes.



«Las artes plantean a los estudiantes el reto de hablar de lo que han visto, les ofrecen oportunidades, licencias y estímulos para que usen el lenguaje sin someterse a las limitaciones de la descripción literal. Esta libertad les permite liberar sus emociones y su imaginación».

Elliot Eisner

- Resulta una excusa para favorecer relaciones de los adolescentes con la ciudad. Esta, como espacio común para habitar, transitar, conocer y modificar.
- Colabora con las oportunidades reales de interacción social de los adolescentes, de encontrarse con otros, con otros distintos.
- Amplía el repertorio de vivencias personales y colectivas, lo cual tiene efectos enriquecedores para los procesos de identificación de los adolescentes.

CENTROS MEC: <http://centrosmec.org.uy/>

PORTAL DE MUSEOS DEL URUGUAY: www.museos.gub.uy

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. (1954) 1996. La crisis de la educación. En: ARENDT. Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política. Editorial Península. Barcelona.

ARENDDT, Hannah, 1998. La condición humana. Paidós, Barcelona.

BARATTA, Alejandro. 1995. La niñez como arqueología del futuro en El derecho y los chicos, (Bianchi, María del Carmen, comp.). Editorial Espacio. Buenos Aires.

BARCELLONA, Pietro, 1996. Postmodernidad y Comunidad. Trotta, Madrid

BENJAMIN, Walter. 1989. “Historia cultural del juguete”, en Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

BORON, Atilio. 2002. Imperio & Imperialismo (Una lectura crítica de Michael Hardt y Antonio Negri). CLACSO. Buenos Aires.

CASTEL, Robert, 1997: La metamorfosis de la cuestión social. Paidós, Buenos Aires.

CHITCHLEY, Simón. 2005. Introducción a Levinas, en Dificil libertad, Emmanuel Levinas. Lilmod. Buenos Aires.

CHRISTIE, Nils. 1993. La Industria del Control del delito ¿la nueva forma de holocausto?. Editores del Puerto. Buenos Aires.

Código de la Niñez y la Adolescencia. Ley Nº 18.473.

Comité de Derechos del Niño del Uruguay (2000) La incorporación de los Derechos del Niño en las Políticas Públicas del Uruguay. Montevideo.

Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

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.

DELEUZE, Gilles. 1999. Conversaciones 1972-1990, Editorial Pre-textos, Valencia.

DELEUZE, Gilles. 2001. Spinoza: filosofía práctica, Tusquets Editores, Barcelona.

DELORS, Jacques. 2000. La educación encierra un tesoro. UNESCO. Santillana. Buenos Aires.

DUSCHATZKY, Silvia. 2001. “Todo lo sólido se desvanece en el aire”, en: Duschatzky, Silvia y Alejandra Birgín (compiladoras) (2001) ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia, FLACSO-Manantial, Buenos Aires.

DUSCHATZKY, Silvia y Cristina Corea. 2002. Chicos en Banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Paidós, Buenos Aires.

FERNANDEZ, Jesús y GARCIA CERRADA, Juan. 2010. El valor Pedagógico del humor en la Educación Social. Desclee. Bilbao

FOUCAULT, Michel. 1969. Las palabras y las cosas. Siglo XXI, México.

GARCÍA MOLINA, José. 2003a Dar la Palabra. Deseo, don y ética en educación social. Gedisa. Barcelona.

GARRETÓN, Roberto. 2004. “Derechos Humanos, Seguridad y los Niños, Niñas y Adolescentes en América Latina”, Discurso del representante para América Latina y el Caribe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Revista Justicia y Derechos del Niño, noviembre 2004, N° 6, UNICEF, Santiago de Chile.

GIROUX, Henry. 1990. Prólogo del libro de Paulo FREIRE: La naturaleza política de la educación: cultura, Poder y liberación. Paidós. Barcelona.

GOFFMAN, Irwin. 1993. Estigma. Editorial Amorruru. Buenos Aires.

GOMES DA COSTA, Antonio Carlos. 1990. Aventura Pedagógica: Caminos y descaminos de una acción educativa. Columbus Cultural Editora

KANT. Immanuel. 1989. Pedagogía. Akal. Madrid.

KATZMAN, Ruben. 2001. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. Revista N°75 de CEPAL. Santiago de Chile.

KAZTMAN, Ruben, y Fernando FILGUEIRA, 2001. Panorama de la infancia y la familia en Uruguay. UCUDAL-IPES, Montevideo.

LALONDE, Marc. 1974. Ministro de Salud de Canadá

LARROSA, Jorge. 2000. Pedagogía profana. Novedades Educativas, Buenos Aires.

LARROSA, Jorge. 2004. Prologo. Apuntes para crear una tradición diferente. En KOHAN. 2004. Infancia entre educación y filosofía. Editorial Laertes. Buenos Aires.

LEWKOWICZ, Ignacio, Mariana CANTARELLI y Grupo Doce. 2003. Del fragmento a la situación: notas sobre la subjetividad contemporánea, Altamira, Buenos Aires.

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.

MELICH, Joan. 2000. El fin de lo humano: ¿Cómo educar después del holocausto?, en Revista Enrahonar Nº 31, 2000. pp.81-94. Barcelona.

MIRANDA, Fernando - RODRÍGUEZ, Dalton. 2000 “Marco teórico y áreas de contenidos en educación social: armando el cubo mágico”. 4to. Encuentro Nacional de Educadores. Montevideo: C.F.E.INAME.

MIRANDA, Fernando - RODRÍGUEZ, Dalton. 1997. Tercer espacio educativo. CENFORES. Montevideo.

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.

PEDROWICZ, Silvana, Javier PALUMMO y Diego SILVA BALERIO. 2004. Discriminación y Derechos Humanos: la voz de niñas, niños y adolescentes. Comité de Derechos del Niño Uruguay-Save the Children Suecia, Montevideo.

PROVINCIA DE ENTRE RIOS. 2011. Programa de Salud Integral de las y los Adolescentes

PUTNAM, Hilary. 2005. Levinas y el judaísmo en Difícil libertad, Emmanuel Levinas, Lilmod. Buenos Aires.

RANCIERE, Jacques. 2002. El maestro ignorante. Laertes. Barcelona.

ROLNIK, Suely “El Ocaso de la Víctima: la creación se libra del rufián y se reencuentra con la resistencia”, Revista Zehar, julio 2003, Madrid.

SAVE THE CHILDREN SUECIA. 2004. Programación de los Derechos del Niño. Lima.

SENNETT, Richard. 2003. El respeto: Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades. Anagrama. Barcelona.

SENNETT, Richard. 2007. La cultura en el nuevo capitalismo. Anagrama. Barcelona.

SILVA BALERIO, Diego y Luis PEDERNERA. 2004. “La construcción del enemigo: apuntes para un ensayo sobre adolescentes, exclusiones e infracciones”, Revista Nosotros Nº 13 y 14, Junio de 2004, Cenfores, Montevideo.

TIZIO, Hebe (coord.). 2003. Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Editorial Gedisa. Barcelona.

TIZIO, Hebe, 2002. Sobre las instituciones. En NÚÑEZ, Violeta. 2002. La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social. Gedisa. Barcelona.

UNICEF. 2010. Estrategias para conjugar el derecho a la vida familiar y el cuidado de niños, niñas y adolescentes. Intercambios Nº 3. Montevideo.

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

