

Proyecto Educativo Individual: una cuestión de ética

Fernando Schiaffino Dapuetto
C.I. 3.950.456-0
Tel. 099-10-00-56
cfschiaffino@gmail.com

26 de setiembre, 2014

Resumen.....	2
Introducción	3
Objetivo.....	4
Estrategia metodológica	5
Antecedentes monográficos	5
Desarrollo.....	13
Pedagogía social.....	13
Relación educativa	16
De la pedagogía tecnicista a la propuesta del Proyecto Educativo Individual: una cuestión de ética	23
Contexto histórico.....	26
La prevención del riesgo: ética de la exclusión	29
Proyecto Educativo Individual: ética de la posibilidad	34
Reflexiones finales.....	44
Bibliografía	47

Resumen

Este trabajo propone analizar el concepto de *ética* desde la órbita de la pedagogía social. Para eso se articula el análisis de la dimensión ética de la relación con el otro en el marco de la relación educativa.

Se desarrollan los conceptos de *moral* y *ética* en el interjuego suscitado en el marco de la metodología del Proyecto Educativo Individual (PEI). Como marco del análisis se exponen los aspectos éticos subyacentes al modelo desarrollista de la década de los años noventa del siglo pasado, contraponiéndolos a aquellos del Proyecto Educativo Individual.

Introducción

En los últimos años, en Uruguay se han implementado programas socioeducativos focalizados, dirigidos a jóvenes en situación de extrema vulneración de derechos —Aulas Comunitarias, Jóvenes en Red, Fortalecimiento Educativo, Compromiso Educativo—. Estas ofertas educativas implicarán nuevas formas de comunicación e interacción social y contemplarán nuevas y distintas subjetividades emergidas de contextos de vulneración de derechos, exclusión y marginalidad. Este tipo de experiencias podrían implicar revisar su marco ético. Refiero a los límites y alcances de la relación educativa y al ejercicio profesional de los educadores sociales. Hoy son recurrentes los debates donde se analiza y discute la cuestión de la profesionalización del agente de la educación —maestros, profesores de educación media y universitaria y educadores sociales—. Esos debates no siempre son acompañados de reflexiones en cuanto a la ética y menos aún a la ética referida al vínculo generado a raíz del encuentro entre el agente y el sujeto de la educación.

En profesiones como la abogacía o la medicina, la existencia de un *colegio* de profesionales normativiza, ordena y regula la actividad. Por otro lado, da garantías a los sujetos a quienes es referida la práctica. En el ámbito de la educación esto no existe. Lo que sí es material en este ámbito es el Código Deontológico de la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) de España. Sin validez regulatoria para el campo profesional uruguayo pero de referencia conceptual para futuras construcciones. Por ejemplo, este colectivo refiere a este código como:

(...) Un conjunto de principios y normas que orientan la acción y la conducta profesional, que ayudan al educador y a la educadora social en el ejercicio de su profesión y mejoran la calidad del trabajo que se ofrece a la comunidad y a los individuos (ASEDES, 2010).

En nuestro país podemos encontrar el documento *Funciones y Competencias del Educador Social* elaborado por la Asociación de Educadores Sociales del Uruguay (ADESU) del año 2010, donde se consignan algunos acuerdos tendientes a

regular la profesión del educador social. No contar con un código deontológico, a la manera española, no descarta los avances en la construcción de discursos tendientes a la revisión de las prácticas educativo-sociales a la luz de los aspectos éticos involucrados.

En este sentido, se podría agregar que la no existencia de un código de ética no exime a los profesionales de la educación social en Uruguay de esta reflexión. La existencia de una metodología de trabajo como el *Proyecto Educativo Individual* invita a reflexionar, como se intentará demostrar en los siguientes capítulos, sobre el ejercicio profesional de los educadores sociales, haciendo foco en los aspectos éticos de ese despliegue.

Como marco de estudio se abordará la relación educativa en el *uno a uno* y no en una grupalidad. Desde ahí es que se desplegará un análisis sobre la propuesta ética subyacente al Proyecto Educativo Individual (PEI). En la contracara de esta construcción se pondrá en juego a la ética que lleva implícita la perspectiva desarrollista de los años 90.

Objetivo

La intención de este trabajo monográfico de carácter compilatorio es analizar la dimensión ética en la relación educativa, esto es, la dimensión ética de la relación con *el otro* en el encuadre de la relación educativa.

El objetivo de analizar la ética de los educadores sociales involucrada en el PEI refiere a considerar los aspectos de la relación educativa que suponen una situación desigual —para los protagonistas de la relación educativa: agente y sujeto— en términos de poder y alienante por la soledad que reviste el trabajo *uno a uno* —sin referencia de otro profesional de la educación social en términos de acompañamiento técnico y supervisión profesional.

En suma, el objetivo de este trabajo es presentar las perspectivas éticas relativas y subyacentes al PEI, contrastándolas con la concepción ética implícita en la perspectiva desarrollista.

Por lo antedicho es que se hace relevante ahondar en los estudios sobre la metodología de trabajo educativo social propuesta por el PEI, enfocando la mirada sobre los aspectos éticos. Cuestiones como las garantías de buenas prácticas para los educandos, ejercicio de prácticas garantistas de derechos serán los indicadores que oficien de mojonos para guiar el análisis.

Estrategia metodológica

El presente trabajo está directamente relacionado con una propuesta de carácter compilatorio basada en la revisión de los antecedentes monográficos, el relevamiento bibliográfico y en el análisis a contrapunto de los aspectos éticos del modelo desarrollista de la educación y los subyacentes al Proyecto Educativo Individual. Es menester aclarar que no se analizará una práctica educativa-social, sino un asunto en particular.

En este sentido, se presentarán las líneas de apoyo que fundamentan y generan un *corpus* teórico al modelo desarrollista y al PEI, así como los aspectos éticos que subyacen.

Antecedentes monográficos

A la hora de relevar los antecedentes, sistematizados por CENFORES,¹ en cuanto a los trabajos monográficos vinculados a la temática aquí abordada se realizó una búsqueda en dos ejes:

1. Proyecto educativo individual y ética.
2. Proyecto educativo individual.

Este ordenamiento se debió a que la primera búsqueda solo arrojó un dato, no vinculado estrictamente con esta producción: *Ética enclaustrada: educación social, privación de libertad de adolescentes y el desafío de una práctica educativa ética*, 2008, Mercedes Odizzio.

¹ Centro de Formación y Estudios.

En el desarrollo de su trabajo monográfico se identifican aspectos referidos al proceso de trabajo educativo social con adolescentes privados de libertad. Se analiza una propuesta concreta de proyecto educativo individual, propuesta realizada por la educadora autora de la monografía en cuestión. Pese a esto, no se adentra en los aspectos éticos propuestos por el PEI, sino que se describe una propuesta práctica de trabajo con adolescentes que están atravesando procesos de judicialización.

Por este motivo se emprendió un segundo rastreo. Esta vez se amplió la búsqueda con miras a incluir aquellos trabajos que tomaran en sus propuestas el análisis del proyecto educativo individual como eje vertebrador para sus monografías, de forma tal de investigar si existían líneas de análisis vinculantes con este proyecto propuesto.

Con respecto al punto II, Proyecto Educativo Individual, se relevaron nueve trabajos monográficos, los cuales se detallan a continuación.

El abordaje individual: aportes para la reflexión desde la perspectiva del educador social, 2000, Fabiana Daguer Rodríguez.

De carácter analítico práctico, la autora pretende sintetizar en este trabajo sus prácticas educativo-sociales con el proceso formativo al que asistió en la formación en Educación Social en CENFORES. A lo largo de su trabajo reflexiona en, « (...) relación al abordaje individual, deteniéndome en la descripción y análisis de una herramienta específica: los contratos, fundamentándola desde su valor educativo» (p.1).

En este trabajo se parte del concepto de *abordaje individual* para hacer referencia a la construcción del proyecto educativo individual.

(...) Mi interés se centra en el abordaje individual (...). Su construcción permite: establecer los caminos a seguir con cada chico, qué se espera de él desde el proyecto general del servicio, plantear metas a corto y largo plazo previendo las estrategias a desplegar para alcanzarlas, así como determinar el lugar que le damos a ese niño/a para participar del mismo. (p. 13)

Luego de formular el marco referencial de su trabajo no se detiene en la conceptualización del PEI, sino que centra su estrategia en describir un proceso de abordaje individualizado.

El educador social en la relación educativa individual y personalizada de «referente-referido» en un centro de ingreso, 2001, Fabiana Suárez Santana.

Esta monografía no plantea aspectos éticos en la relación educativa, por lo menos explícitamente. Podría vincularse, aunque no se profundiza en estos aspectos, cuando refiere que:

(...) El educando percibe que esta propuesta lo toma en cuenta como sujeto único, digno de respeto y participación, le agrada ser educado. El educando debe sentirse acompañado además de estimulado, para comprometerse en el proceso de búsqueda personal y de socialización, porque como bien lo dice Miranda «nadie se educa si no acepta ser educado». (p.15)

Allí estaría presentando aspectos éticos del trabajo educativo social, ya que se reconoce al sujeto de la educación como un sujeto al que se le debe reconocer el derecho de participar en la vida social, cultural y económica de un Estado.

Otro aspecto interesante a destacar es que la conceptualización para referir al trabajo individualizado está vinculada a la relación *referente-referido*.

Luego de elegido el referente, este es el responsable del seguimiento educativo, laboral y también de salud de su educando referido. (...). La relación educativa personalizada estará pautada por la particularidad de cada educando referido, y se guiará hacia los proyectos que la adolescente desee. (p. 21)

En este sentido es que no se hace mención alguna al proyecto educativo individual como metodología propia de la educación social, a pesar de que esta no niega el trabajo de referencia. Más aun, toma de él para provocar procesos de trabajo con el sujeto de la educación.

Educador(a) de seguimiento. Proyecto educativo individual. Una propuesta metodológica para adolescentes mujeres en un Centro de Ingreso, 2004, Javier Grezzi.

Luego de presentar las líneas generales de la monografía, el autor propone profundizar sobre la idea del *educador(a) de seguimiento*. Esta figura representaría

(...) el nexo entre la comunidad y la familia de la adolescente, aporta elementos en la construcción de proyecto de la misma. Hace el seguimiento de las licencias, contribuyendo a detectar y solucionar los problemas que surgen con el afuera y la adolescente. (p. 45)

En esta propuesta el educador social es visto como

(...) un coordinador del PEI, por el lugar que ocupa entre el centro y la comunidad. (...). No estando en la dinámica de la cotidianidad del centro le permite tener una distancia para valorar desde la acción y no desde la internación, (...) es quien actuará como garante de la inclusión de la proyección de la adolescente dentro de su PEI. (p. 46)

Apoyándose en Carmen Iglesias (*Manual de pedagogía de la inadaptación social* y vinculado a lo anterior), define el PEI de la siguiente forma:

El Proyecto Educativo Individualizado (PEI) es un dispositivo institucional que sistematiza y organiza el programa de actuaciones de un/a menor o joven desde el momento en que conecta con unos servicios dependientes de las administraciones públicas hasta que llega a conseguir el objetivo final deseado: la incorporación o reincorporación de este/a menor o joven a la red social normalizada. (p. 47)

Plantea que el trabajo de elaboración del PEI es entre el equipo del centro, el educador y la *menor*. Para ello propone algunas instancias que se repetirían en la construcción de cada PEI: entrevistas, relevamiento de información, registro de los acontecimientos diarios más relevantes, relevamiento de recursos comunitarios.

Proyectos educativos individuales en centros de ingreso con mujeres adolescentes (consideraciones metodológicas), 2004, Javier Salvo.

Según el autor la potencia del PEI radica en que

(...) intenta promover que la adolescente reconstruya el lugar en el cual se encuentra, lo que implica una mirada crítica y reflexiva al pasado y al presente que permita una proyección de cómo quieren vivir su vida, es decir, la construcción del futuro deseado y los caminos posibles para concretarlo. (pág. 28)

Coincide con el planteo anterior en enumerar y describir los componentes del PEI y también, como antes, no se hace mención a los aspectos vinculados a la ética propuesta por esta metodología de trabajo.

El trabajo de referencia como metodología de intervención individualizada del Educador/a Social, 2005, María Soledad Morales.

En este caso la autora plantea un primer análisis de la ética vinculado al colectivo de educadores sociales y sus prácticas. El centro del análisis, en este momento, es el proyecto ético de estos profesionales. Lo describe como:

(La) necesidad de una ética disciplinar, ya que la ética es eso...es una construcción y es una intencionalidad (...). (...). Como colectivo entonces, se hace necesario el plantearnos tales discusiones constantemente. Lo aceptado hoy no tiene carácter permanente sino que debe contextualizarse históricamente. Este planteo, suscribe la concepción de que «las normas y los valores de los educadores sociales no pueden quedar en cada uno...se hace necesario pensar y construir juntos». (p. 27)

En un segundo momento del trabajo se plantea un análisis referido a la ética del educador social en el vínculo individualizado, agente-sujeto de la educación.

La actitud ética del educador social se refleja en la búsqueda de la autonomía del sujeto de la educación, entendiendo a éste desde su

integralidad y no compartimentación y a su vez desde una mirada potencializadora y no resignada, que resignifique al-otro, siendo la actitud ética, la de compromiso con la subjetividad del otro (pág. 28). (...). La autocrítica se convierte en pilar de una práctica donde el límite entre la coherencia y la contradicción no es muy amplio. Dicho ejercicio es más fácil cuando se logra trabajar en un equipo de trabajo donde se comparte un marco ético que guíe los comportamientos y acciones en lo social. (p. 29)

Abordaje Individual. Aportes desde la Educación Social, 2005, Andrea Yambei.

Analiza los aspectos del trabajo educativo individual sin hacer mención a los antecedentes metodológicos del PEI. La autora toma la opción metodológica de utilizar un marco conceptual que parte de la idea de *abordaje* (p. 41) para focalizar, luego, en el *abordaje individual* (p. 48).

El objeto de esta monografía no pretende abordar la elaboración de un PEI, sino que se orienta a presentar lineamientos generales para una metodología del abordaje individual. (p. 55).

En ningún momento este trabajo se detiene en el análisis de los aspectos éticos presentes en el trabajo educativo individual ni en los aspectos formales contenidos en el proyecto educativo individual.

Proyecto Educativo Individual. Propuesta educativa-social intencionada pensando en la infancia. Participación Equipos Interdisciplinarios, 2007, Claudia Alvez Tomás.

Es una propuesta que analiza el trabajo educativo social vinculado al trabajo en red.

El trabajar en red abre la posibilidad, al encontrarse un conjunto de agentes sociales que desarrollan diferentes actividades en la comunidad, de reflexionar y tomar conciencia acerca de las diferentes situaciones y formas de vida de los niños y las niñas que habitan dicha zona. Generándose así,

diferentes aprendizajes, producto de las relaciones establecidas que enriquecen al colectivo. (p. 72)

Se hace referencia a los aportes que se producen desde la interdisciplina al momento de pensar la situación socioeducativa de un niño y las posibles estrategias a desplegar a la hora del trabajo educativo. El vínculo realizado con el PEI está dado por el momento del diseño de ese proyecto. Justamente, sería en esa fase del proyecto cuando el educador social debería provocar los diálogos con otras disciplinas.

No es el/la Educador /a Social quien formula un PEI en forma aislada, sino que para su diseño se debe trabajar con otros /as profesionales y/o técnicos /as (...). (p. 75)

Si bien el PEI es analizado con profundidad, el asunto de la ética que subyace a esta metodología de trabajo no es foco del trabajo propuesto.

Proyecto Educativo Individual. Una propuesta educativo social para los Centros de Permanencia, 2007, Lorena Lombardi.

La propuesta detalla el vínculo PEI-ética, dado por el hecho de que el trabajo educativo

(...) debe realizarse con un sujeto, sin tener la pretensión de cambiar su subjetividad, tampoco la estructural de su situación social; sino que implica promover la progresiva autonomía aportándole en aprendizajes que le sean significativos para su desarrollo pleno en y con la sociedad. (p. 30)

Luego de desarrollar un análisis acerca de la metodología implícita en el PEI se despliega una propuesta de trabajo para ser desarrollada con un adolescente en concreto. Pese a lo dicho, no se adentra en líneas analíticas que refieran a pensar la ética propuesta por esta metodología.

¿Quién está en el espejo? Análisis de los elementos de la relación educativa en el trabajo educativo individual, 2010, Luciana Goñi.

Plantea un análisis del PEI como una «meta metodología» (p. 73). Esta denominación se explica porque la autora considera que dentro de la metodología del proyecto educativo individual se pueden encontrar otras. A saber, el diálogo, la negociación, los acuerdos y el contrato. (pp. 74-75)

Tampoco en este trabajo se encontraron referencias a la ética implícita en la propuesta metodológica del PEI.

Ninguna de las dos búsquedas arrojó núcleos temáticos que se puedan vincular con el trabajo aquí propuesto. Si bien muchas toman al PEI como columna vertebradora del análisis, ninguna propuesta se adentra en revisar los aspectos éticos subyacentes en esta metodología de la educación social.

Desarrollo

Pedagogía social

El tema de este trabajo se inscribe en el campo de la *pedagogía social* entendiendo por esta a la «ciencia pedagógica que tiene por objeto de estudio la educación social» (Caride, 2005: 37).

En este sentido, analizar los aspectos éticos subyacentes en la propuesta del PEI —metodología de la educación social— implicará recurrir al marco conceptual de la pedagogía social como referencia para el estudio de la educación social.

Ahora bien, ¿es la pedagogía social una ciencia? Sobre este concepto está en juego la variable temporal, la cual juega un papel dinamizador en cuanto a las sucesivas interpretaciones que sobre él recaen. En la idea de lo que es ciencia —y sobre lo que no lo es— pesa una constante revisión conceptual que obedece a diferentes momentos históricos. La ciencia, como práctica social, se expresa en una serie de componentes que están, al decir de Caride, en permanente evolución. Se asiste a esta expresión en cuanto se observa el devenir de los conocimientos emanados de cualquier expresión científica. Una característica del campo de lo científico será la constante revisión de sus conceptos. La rigurosidad, en el campo de los conocimientos emanados por la ciencia, será otra de las características que la distinguen y separan del conocimiento no científico. La pretensión de explicación de los fenómenos de la realidad, refiriendo a la construcción de un objeto de estudio propio; la posibilidad de generar explicaciones verificables en el campo de lo fáctico o de lo virtual y la consiguiente enunciación de las teorías alcanzadas; la sistematicidad y rigurosidad con que se producen y se expresan esas teorías y, por último, los aportes que se realizan en cuanto a la resolución de esos problemas o la explicación de una pregunta inicial, serán componentes característicos de la ciencia.

Es a la luz de esta caracterización de la ciencia que es posible analizar el estado del arte de la pedagogía social y su objeto de estudio, la educación social. Volviendo a lo antes planteado, se puede afirmar que, al estar en estado de

construcción, al compartir (y tomar) de otras disciplinas una forma lingüística común, al responder a los cambios del contexto político y social, la pedagogía social es hoy una disciplina que continúa siendo observada en términos de la evolución que asume su cuerpo disciplinar.

Afinando el análisis sería posible establecer dos corrientes de pensamiento en cuanto a la determinación del campo científico de las disciplinas. Uno, vinculado a la ciencia positiva. Interesado en objetivar el campo de estudio, con un foco analítico casi exclusivamente cuantitativo y donde la experimentación se transforma en el escalón último hacia la validación de los conceptos por ella emanados.

Otra línea, situada a partir de los años 60 (Alonso, 1998) del siglo XX, defiende un estado de la ciencia orientado hacia una forma de estructurar el pensamiento. Esta corriente se muestra interesada en la comprensión y en la interpretación de la realidad y no tanto en la búsqueda de leyes universales que definan procesos y emanen enunciados de carácter general y aplicables a un sinnúmero de contextos. La tónica estará en tender hacia la comprensión de los procesos más que hacia la formulación de modelos explicativos validados por toda una comunidad de estudiosos.

Como ya se enunciara, la pedagogía social estaría dentro del ámbito disciplinar y epistemológico de la pedagogía. En este entendido debemos interrogarnos sobre ¿cómo delimitar el campo de la pedagogía social? Si dentro de la *pedagogía* encontramos a la *pedagogía social* se hace preciso trazar aquellas líneas que delimiten el cuerpo de una con el de la otra. Caride sostiene que

(...) el ámbito referencial de la pedagogía social estaría formado por todos aquellos procesos educativos que comparten, como mínimo, dos de los tres atributos siguientes: se dirigen prioritariamente al desarrollo de la sociabilidad de los sujetos; tienen como destinatarios privilegiados a individuos o colectivos en situación de conflicto social; tienen lugar en contextos o por medios educativos no formales. (2005: 51)

Sin embargo, el campo disciplinar de la pedagogía social no agota su objeto de estudio en lo antedicho. Violeta Núñez propone una conceptualización un tanto más amplia y sin recurrir a modelos combinatorios de atributos. Describe a la pedagogía social como:

(La) disciplina que tiene por objeto de estudio (formal y abstracto) la educación social. Se ocupa del análisis de las prácticas sociales educativas, que se instituyen como dispositivos sociales; el análisis de las políticas sociales en las que tales prácticas educativas se inscriben; la valoración de los efectos que producen (en términos de realidad social); la elaboración de nuevos modelos de acción social educativa. (1999: 26)

A su vez, propone listar algunos de los asuntos en los que la pedagogía social hace foco para construir su objeto de estudio. A modo de ejemplo corresponde citar alguno de ellos:

(...) las problemáticas de migración; el tema del género; los procesos de inadaptación social; los fundamentos y los efectos de las políticas sociales; el trabajo a favor de la efectivización de los derechos individuales, sociales y de integración (...). (1999: 18)

Según Núñez, el aporte de la pedagogía social al campo disciplinar de las ciencias de la educación refiere al cambio significativo que se viene experimentando en la construcción de la política pública, en la identificación de los problemas sociales, en la construcción de objetivos para la acción / implementación y en la categorización de sus destinatarios. Es en el problema, construido socialmente, que la educación social desplegará su campo de acción. Al respecto, Núñez dirá que la educación social

(...) trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión / exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos.

La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico. (1999: 26)

Relación educativa

Para iniciar este marco conceptual, se dará cuenta de algunas reflexiones en relación al concepto de educación de la cual se desprenderá, finalmente, el concepto de *relación educativa*. En este sentido, Dewey plantea que:

La historia de la pedagogía se caracteriza por la oposición entre la idea de que la educación es desarrollo desde dentro y la de que es formación desde fuera; (...) la educación es un proceso para vencer las inclinaciones naturales y para sustituirlas por hábitos adquiridos bajo la presión externa. (1945: 11)

La segunda de estas visiones, *formación desde fuera*. Ese afuera comprende los contenidos educativos a ser transmitidos bajo la concepción que « (...) el principal quehacer de la escuela es transmitirlos [los contenidos] a la nueva generación». (1945: 12)

En esta concepción el educando es considerado una *tabla rasa* que debe adoptar una actitud dócil, receptiva y obediente. Adoptará una actitud disciplinada y nada contestataria frente a los contenidos seleccionados por el maestro. El papel asignado a quien educa es el de encargado de la transferencia de los contenidos y de impartir las normas de comportamiento. En este esquema el maestro no tomará en cuenta los intereses ni las necesidades de educandos, sino que impartirá los conocimientos que estos deben aprender y de la forma en que ya fueron, antes, instrumentados. En tal sentido Dewey dirá que «aprender aquí significa adquirir lo que ya está incorporado en los libros y en las cabezas de sus mayores». (1945: 14)

El educador pasará de ser aquel que transfiere los conocimientos acumulados en los libros y quien impone las reglas de conducta, para transformarse en un generador de experiencias educativas.

La misión de éste es preparar aquel género de experiencias que, no repeliendo al alumno, sino más bien incitando su actividad, sean sin embargo más que agradables inmediatamente y provoquen experiencias futuras deseables. (1945: 25)

Si bien no se tomarán aquí los aportes en términos de conceptualizar la educación realizados por Dewey, resulta interesante el aspecto de valorizar la construcción de experiencias educativas y el consiguiente rol que se le asigna al agente de la educación. En los capítulos siguientes se analizarán estos asuntos vinculados a la construcción del PEI.

Por lo antedicho es que para un concepto de educación se tomará a Émile Durkheim, quien la conceptualiza de la siguiente manera:

(...) la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que particularmente está destinado. (1991: 70)

Retomando a Dewey, en otra línea argumental, plantea uno de los principios estructurantes del escolanovismo: «la educación es desarrollo desde dentro (...)». Sus planteos colocan a la experiencia de los educandos como elemento central de la educación, pero —en el caso de este autor— sin relegar a quien educa al rol de mero acompañante de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otra corriente pedagógica de la cual se pueden tomar aportes para pensar en los postulados sobre la educación es el paradigma crítico. Desde esta postura, se tomaron algunos elementos del pensamiento de Paulo Freire. Este autor considera que:

Es la experiencia social la que en última instancia nos hace, la que nos constituye como estamos siendo. (...) los hombres y las mujeres, en cuanto

seres históricos, somos seres incompletos, inacabados o inconclusos. (Freire; 2003: 19)

Por esta cualidad de seres inconclusos es que es posible la «educabilidad del ser» (Freire; 2003: 21). Partiendo de esta premisa, se pasará a desarrollar algunas ideas vinculadas con el concepto de relación educativa. Entendiendo que bajo el concepto de *relación* se esconde una multiplicidad de combinaciones, el análisis, en este caso, se centrará exclusivamente en la relación educativa. Desde su valor conceptual. Su significado.

Según Violeta Núñez se entenderá, en el ámbito de la relación educativa, que ambos actores, agente-educador social- y sujeto de la educación (uno con el otro, uno es porque el otro está presente), son participantes activos de esa construcción.

No se trata de aquí de una implantación desde fuera, y por otro lado de una receptividad pasiva. (...) El que recibe, por la viveza de su recepción se convierte, a su vez, en estimulante, es decir, donante; el secreto de que aprendemos mediante la enseñanza, de que mediante la educación seamos educados. (Núñez. 1999: 101)

Philippe Meirieu, nos propone pensar la relación educativa desde la tensión de dos visiones respecto del agente y del sujeto de la educación. Por un lado 'el hacer por el otro...' y 'el que el otro haga por sí'. Es en este marco que plantea la necesidad de inventar *contextos educativos*. En palabras de Meirieu:

Un contexto es una manera original de superar la alternativa entre 'formación para la democracia mediante la instrucción forzada' y 'formación para la democracia a través de su práctica'; es un trabajo sobre las condiciones que facilitan el surgimiento de la actitud que permite entrar en la democracia, la actitud que consiste en 'atreverse a pensar por uno mismo', a tomar distancia respecto de los prejuicios y a contradecir la ley del más viejo como la ley del más fuerte. (Meirieu; 2004: 35)

Crear contextos educativos implicará, según este autor, generar espacios que el otro, en tanto sujeto de la acción educativa, pueda ocupar. Donde se genere el deseo de apropiarse de ese espacio creado para ir al encuentro del aprendizaje. De ese deseo surgirá la necesidad y el interés por saber.

Saviani (1988), en *Escuela y democracia*, en la misma línea analítica plantea que una experiencia educativa se expresará siempre en el futuro, propiciando la aventura hacia nuevos aprendizajes o desmotivando, al sujeto de la educación, frente a nuevos desafíos educativos. El desafío que debe asumir el agente de la educación es el de generar contextos que posibiliten el desarrollo exponencial de las experiencias educativas subsiguientes, posibilitadoras, estas, de nuevos encuentros con el conocimiento.

Desde las ideas freirianas, un agente de la educación afiliado a un discurso crítico implicará un correlato desde la acción educativa que involucre un posicionamiento político y una reflexión constante sobre el quehacer educativo en pro del ideal democrático. La escuela democrática implicaría para Freire, con respecto a la tarea educativa, que:

(...) enseñar no es transferir contenidos de su cabeza a la cabeza de los alumnos. Enseñar es posibilitar que los alumnos, desarrollando su curiosidad y tornándola cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores. (2003: 46)

Esta relación dialógica de enseñar y aprender implicaría la asunción de una postura activa y política frente a los conocimientos puestos en juego. En contraposición, una perspectiva de la *transferencia* y la *recepción* de los conocimientos implicaría el mero pasaje de una generación a otra. Bajo el concepto de transferencia se vislumbra la ilusión de que educar es transferir, trasvasar de un sujeto a otro. Aquí se optará, entonces, por utilizar el concepto de *transmisión*, y no transferencia, en el sentido que lo utilizara Violeta Núñez (1999).

Por **transmisión** definimos los actos que realiza el **agente de la educación** tendientes a promover la actividad educativa del sujeto. Esos actos consisten en provocar o movilizar el interés del sujeto y en enseñar, en pasar, bienes culturales, proponiendo su apropiación y su uso. (1999: 28)

En este sentido el agente de la educación posibilitará escenarios, a modo de usinas generadoras de nuevos encuentros con el conocimiento. Este es quien 'sostiene en acto pedagógico', en tanto representante del mundo adulto, la transmisión cultural al sujeto de la educación, representante de las nuevas generaciones. El agente de la educación será el responsable de la selección cultural que pondrá en juego en la relación educativa con el fin de que el educando se apropie de los contenidos culturales —su historia, sus lazos culturales, sus significantes.

Desde los planteos de Violeta Núñez, la condición de sujeto de la educación no se encuentra dada por la mera existencia de un proyecto educativo que busque incluirlo, sino más bien, por la disposición del sujeto humano a convertirse en sujeto de la educación. Esta disposición del sujeto se asienta en el consentimiento de este con respecto a la oferta realizada por el agente de la educación «y a que esa oferta contemple sus propios intereses y su propia palabra». (Tizio; 2005: 59). Esto implicaría trascender, sin descartar, la visión de un sujeto portador de derechos y pensarlo como partícipe activo de una relación educativa.

En suma, según Violeta Núñez el sujeto de la educación es entendido como aquel

*(...) sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le exige, en un momento dado, para integrarse (acceder, permanecer, circular) a la vida social considerada normalizada. Es decir, la categoría **sujeto de la educación** es un lugar que la sociedad oferta (en este sentido, es la primera responsabilidad de los adultos respecto de cada nueva generación), un lugar para poder saber acerca del vasto y complejo mundo. El sujeto humano ha de querer (de alguna manera) ocupar ese lugar que le*

es dado para su humanización y para su incorporación a la vida social. (1999: 46)

Para culminar con la conceptualización de la relación educativa, se toma la propuesta de Núñez y García Molina, quienes retoman a Herbart —en *Pedagogía General derivada del fin de la educación*— desde su aporte en la conformación de un diagrama explicativo de los componentes de la relación educativa: agente de la educación, sujeto de la educación y contenidos de la educación. Los contenidos de la educación son el componente que media en dicha relación. En este sentido, García Molina plantea que:

Sin contenidos culturales a transmitir no hay posibilidad de relación educativa (...) el educador se relaciona con el sujeto de la educación mediante los contenidos. (2003: 127)

Ahora bien, ¿qué se entiende por contenidos de la educación social? Como plantea este autor:

(...) los contenidos de la cultura pueden representarse en productos conceptuales o materiales. (...). Luzuriaga (1960) señala acertadamente que los contenidos de la cultura han de objetivarse para ser convertidos en contenidos de la educación. La educación transmite construcciones simbólicas o técnicas objetivadas para poder ser enseñadas, que permitirían saltar por encima de la resignación del mero uso o disfrute de lo que ya está. (García Molina, 2003:128 y 129)

Según García Molina a los contenidos de la educación social se los puede clasificar en cuatro áreas. Así cabría lugar para un área donde se pondrá en juego la adquisición de la lengua, la historia, las tradiciones locales, etc. a esta área se la llama *conocimientos*. Otro grupo de contenidos estaría integrado por las formas de razonamiento, la observación y el análisis, este será el área de las *habilidades conceptuales*. La tercera área estaría conformada por el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, la electrónica, el manejo de herramientas, etc.

este es el grupo de contenidos vinculados a las *habilidades técnicas*. El cuarto y último grupo de contenidos está relacionado con «las formas de trato social: tanto en el ámbito de la expresión y comunicación, como en el de las relaciones sociales o laborales». (2003: 133)

Los contenidos vienen a responder a la pregunta de ¿qué transmitir? En este sentido, son los contenidos los que guiarán la oferta educativa propuesta por el agente de la educación. Ofician de nexo entre este agente y el sujeto de la educación. Según el modelo propuesto por Núñez y Molina los contenidos se presentan en áreas de trabajo las cuales representan distintos campos de la cultura.

De la pedagogía tecnicista a la propuesta del Proyecto Educativo Individual: una cuestión de ética

Este capítulo remite a plantear los aspectos éticos presentes en el modelo tecnicista, contraponiéndolo al modelo ético propuesto por el Proyecto Educativo Individual. Pero ¿qué se entiende por ética? ¿Y por moral? La idea de *moral* se introduce en este apartado, ya que frecuentemente se confunde ética con moral. Por tal motivo es preciso introducir un desarrollo que distinga un concepto del otro.

Kant en su *imperativo categórico* afirma: «Obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal». (Kant, 2008)

El obrar corresponde a la acción social del sujeto, implica un sujeto en sociedad. Vinculándose con otro(s). En el accionar social es donde se pone en juego la moral. La estructura social, mediante sus múltiples instituciones, será la encargada de transmitir-reproducir la conciencia moral. Esta, a su vez, se verá representada en la idea del bien y del mal, de lo justo y lo injusto, de lo que debemos hacer y de lo que no debemos hacer. La aspiración de universalidad refiere a que los asuntos de la moral no pueden quedar restringidos a la relación entre dos. Sino, por el contrario, la moral implica a un conglomerado social, a una comunidad. A este respecto Rebellato dirá que la moral:

(...) hace referencia al marco normativo básico dentro del cual se desarrollan nuestras relaciones sociales. La moral, además de reflejarse en las conductas, también configura la textura normativa de las instituciones. (1997: 2)

La conciencia moral gobierna de modo absoluto, ordena de modo incondicionado, nos dice: debo ser amable con él porque es mi deber tratar bien a la gente y no importa si ello me cuesta la vida. El mandato de la conciencia no está condicionado por las circunstancias. La conciencia moral es entonces la conciencia

de una exigencia absoluta que no se explica. La conciencia moral está regida por imperativos. Imperativos categóricos según Kant.

La ética, por su parte, se manifiesta en el vínculo interpersonal que trasciende las puntuales formas de organizar los comportamientos de los individuos en las colectividades. Sin embargo, la moral (lo social) puede alcanzar tanta fuerza que un individuo pueda arrasar, ignorar, éticamente a otro, sintiéndose con ello un auténtico héroe tribal. Un claro ejemplo de esto último sería pensar en un torturador al servicio de un régimen totalitario o un soldado en combate. Si la moral imperante indica que el otro es el enemigo, responsable de los males que aquejan a mi sociedad, entonces debo derrotar a ese enemigo. De esa forma habré contribuido al bienestar de mi grupo social.

La ética en cambio y siguiendo a Mèlich (2006),

(...) no la concibo como la atención a un deber, a un código deontológico, a unas normas, a unos valores... La ética, (...) es una relación con el otro, una relación de no indiferencia a su sufrimiento, una relación de deferencia, de responsabilidad, de compasión. Es la relación diferente con el otro la que nos ayuda a sobrevivir en un universo de transformaciones. (2006: 18)

Rebellato por su parte define la ética como una «disciplina crítica y reflexiva» (1997)

En esta disciplina lo característico de su cuerpo referirá a la valoración de las prácticas sociales. Según este autor la ética será la encargada de reflexionar sobre aquellas normas morales puestas en juego en el marco relacional existente en el encuentro de dos sujetos. Así es que mientras la moral asume pretensiones de universalidad, la ética se conformará con realizar las valoraciones implicadas en la vida intersubjetiva, enmarcada en aquellas normas morales aceptadas socialmente.

Fernando Schiaffino Dapuzo

(...) la ética es inmanente, en tanto no resulta de normas heterónomamente impuestas, sino autónomamente deliberadas en un diálogo con los otros. (Rebellato. 1997: 5)

Otro autor que analiza los asuntos referidos a la ética es Fernando Savater. En *Ética para Amador* (2005) realiza un exhaustivo análisis acerca de los asuntos referidos a la ética y la libertad.

En resumen: a diferencia de otros seres, vivos o inanimados, los hombres podemos inventar y elegir en parte nuestra forma de vida. Podemos optar por lo que nos parece bueno, es decir, conveniente para nosotros, frente a lo que nos parece malo e inconveniente. Y como podemos inventar y elegir, podemos equivocarnos, que es algo que a los castores, las abejas y las termitas no suele pasarles. De modo que parece prudente fijarnos bien en lo que hacemos y procurar adquirir un cierto saber vivir que nos permita acertar. A ese saber vivir, o arte de vivir si prefieres, es a lo que llaman ética. (2005: 17)

Según Savater, el campo de la ética como ejercicio intelectual, dentro de la filosofía, será el estudio de aquellos asuntos que refieren al «arte de vivir». Esto no implica aceptar sin cuestionar las normas preestablecidas por la sociedad que recibe a los nuevos integrantes. Implica saber cómo operan esas normas en un sujeto social y cómo se relaciona, ese sujeto, con los otros, teniendo como marco para la acción aquellas normas morales.

Contexto histórico

En Uruguay, como resultado de las políticas liberales aplicadas desde la segunda posguerra y hasta entrado el siglo XXI se ha conformado una sociedad dual, donde la acumulación de la riqueza en pocas manos y un notorio aumento de la exclusión social son algunos de sus rasgos más característicos.

La coyuntura histórica internacional, producto del final de la segunda guerra mundial, propició la expansión del sistema capitalista cuya expresión en Latinoamérica fue la industrialización por sustitución de importaciones (ISI). Estimulados por la escasez de productos manufacturados, muchos Estados latinoamericanos recurrieron a fortalecer procesos de industrialización con miras al abastecimiento interno y apostando a la independencia de los vaivenes de un mercado internacional cada vez más inestable. Los países que adoptaron este modelo económico vieron cómo cambiaba la fisonomía de sus sociedades.

Desde la órbita de las políticas públicas se buscó intensamente articular el sistema educativo con las necesidades de los sectores productivos. De esta manera se pretendió alcanzar una alianza que permitiera desarrollar un modelo de industrialización basado en la producción de bienes con alto desarrollo tecnológico y una alta implicancia de recursos humanos calificados. En ese escenario es que surge y se desarrolla la pedagogía tecnicista, vinculada a países con un alto nivel de industrialización.

Este modelo pedagógico, surgido en tiempos de desarrollo industrial, hará que la escuela vire en sus cometidos: de la formación del ciudadano a la creación de operarios fabriles aptos para incorporarse a los diferentes procesos de producción. Según Giroux la formación ciudadana implica,

(...) algo más que el simple análisis de los intereses que subyacen a formas particulares de conocimiento; interviene también en ella la cuestión de cómo funciona la ideología por medio de la organización de las imágenes, del

espacio y del tiempo, para construir un tipo particular de sujeto y las relaciones particulares de sujeción o de dominio. (1993: 36)

El modelo tecnicista se erigirá sobre los principios de eficacia, calidad, productividad y competitividad sin pretensión alguna de promover análisis estructuralistas de las relaciones sociales ni de la justicia social. Así es que este modelo se sustenta sobre un pragmatismo extremo. Los discursos generados tendrán una tónica basada en la preocupación desmedida en la prueba y en la acreditación académica donde las escuelas se convierten en «recursos de las empresas» (1993: 38) y donde los alumnos son vistos como futuros operarios. Todo estará estrictamente pautado y estandarizado, desde los contenidos hasta los indicadores con los que se evaluará a los alumnos. Como en el sistema fabril, todo es parte de un proceso del que nada se puede escapar. Al maestro, a su vez, según Giroux,

(...) se les pide una vez más que alienten en sus alumnos el desarrollo de carácter, que les enseñen un sentido claro del bien y el mal, y que fomenten las habilidades del logro personal, las cuales, a su vez, se traducen en las virtudes del trabajo arduo, la autodisciplina, la perseverancia, la industria, y el respeto por la familia, el aprendizaje y el país. (1993: 40)

Uruguay asistió a una reforma de corte tecnicista durante la década de los 90 del siglo pasado, esta reforma afectó tanto a la educación primaria como a la educación secundaria. La ideología característica de este movimiento reformador se inclinó hacia ideales neoliberales donde el concepto de ciudadanía es equiparado al de individuo. Se es ciudadano no por poseer derechos civiles y políticos sino por ser consumidor de bienes y servicios. Así la comunidad, sitio de interacción social, espacio humanizante donde reposa el legado cultural de ese grupo, se transforma en centro comercial. Espacio privilegiado para el consumo y las relaciones efímeras despersonalizadas.

Las sucesivas crisis económicas y político-institucionales sufridas —a nivel mundial pero sobre todo en Latinoamérica— entre los años 70 y 90 tuvieron su

correlato en lo social con la conformación de una sociedad fragmentada. Esto vino acompañado de la consiguiente dispersión y la pauperización de los sectores medios y con el aumento del número de desempleados y de los cinturones de pobreza que rodearon a las ciudades. Nuevos espacios de convivencia conformados por ciudadanos expulsados del centro de la ciudad. Este hecho terminó de materializar ese proceso de pauperización y marginalización del sector de trabajadores.

A nivel político implicó la desaparición del Estado benefactor, o Estado de bienestar, y con él su papel regulador y protector de la vida económica y social. Lo que se tradujo, directamente, en una menor presencia del aparato estatal en los asuntos públicos. Así es que se difuminaron las intervenciones referidas a la cohesión y el bienestar social por parte del Estado. La traducción más clara de este proceso de desmantelamiento será la desaparición del Estado de Bienestar dando lugar a un Estado de matriz liberal —en sentido económico, político y social—. En estos años comenzó a calar hondo la idea de que se estaba en presencia de un Estado que no podía hacerse responsable de intervenir en todos los asuntos públicos, sobre todo —y más claramente— en los referidos a la cuestión social.

La prevención del riesgo: ética de la exclusión

Los efectos que se instalaron a partir del establecimiento del escenario socio político antes descrito se expresaron en la exclusión de los procesos de transmisión cultural a una parte de las nuevas generaciones. Es así que la fragmentación social cada vez adquirió mayores dimensiones. La malla de contención social existente en el Uruguay moderno comenzó a deshilacharse con la llegada del Uruguay neoliberal. En este devenir se terminó de cristalizar un proceso claro de fragmentación social. Su materialización estuvo dada por el hecho de que se crearon posibilidades para la transmisión cultural plena para unos integrantes de la sociedad y se generaron prácticas de asistencia, contención y punición para otros.

La ética de la exclusión implica una mirada muy distante del otro como sujeto portador de derechos. Genera un análisis de la realidad social donde se distingue claramente entre un nosotros de un los otros. Entre los primeros se encuentran los ciudadanos portadores de derechos: los poseedores, los trabajadores, los estudiantes, los insertos en el sistema de consumo. En segundo lugar, se encuentran los que no *quisieron* integrar las filas del nuevo orden imperante. Desde el momento en que no ejercen su capacidad, aparentemente intrínseca a los hombres, de trabajar para consumir, el Estado no tendría forma de ejercer su peso legislativo, contributivo y coercitivo. Este estado de situación los alejaría, entonces, de la posesión de derechos civiles y políticos. Por tanto, también, de ser visibilizados como vulnerados en sus derechos, excluidos y marginados por el sistema. Por el contrario, la mirada que prevalece es la de su autodeterminación, donde la expresión utilizada más frecuentemente es «están así porque quieren». Pablo Martínís dirá que:

En el centro de esta problemática se ubica la constatación de que a una parte de las nuevas generaciones se las excluye de los circuitos de apropiación de los bienes culturales que, por definición, debieran estar

disponibles para todos. Esto significa renunciar a educar o, en otros términos: romper el círculo de la transmisión cultural. Supone renunciar a la posibilidad que, como sociedad debiéramos sostener, de abrir caminos para la circulación social (...). (2013: 3)

Este escenario ha generado una nueva idea de educando: el sujeto carente. En este modelo al educando se lo ubica en el lugar del carenciado, del que no tiene —ni tendrá, ya que el medio socioeconómico sería determinante— posibilidades de una inserción social satisfactoria, en suma, como un sujeto que carece de toda futura posibilidad. Esta ubicación del otro como el carente —y por tanto extraño, lejano y peligroso— ha significado una ética de la asistencia y la contención ya que la pobreza reportaría, según Martínís,

(...) sujetos difícilmente educables, tienden naturalmente a conductas socialmente reprobadas linderas con la violencia y el delito. Desde este lugar es lógico que se avance en la construcción de una cadena de equivalencias que articula: niño pobre = niño carente = fracaso escolar = sujeto en riesgo = sujeto peligroso = delincuente. (Martínís, 2006)

Vinculado al INAME (hoy INAU), organismo rector en políticas destinadas a la infancia y adolescencia en Uruguay se relevó una sistematización, realizada en el marco de las propuestas de los Clubes de Niños de esa institución, en la cual puede identificarse una mirada (sobre lo educativo y sobre la conceptualización de los sujetos) concordante con el modelo desarrollista. Este modelo ético pone en diálogo a la institución INAME, quien concentraba en su órbita la formación de educadores, con las líneas programáticas diseñadas para la atención de los niños y adolescentes. Vale aclarar que si bien a partir de 1990 se dio inicio a la carrera de formación de Educadores Sociales en el ámbito institucional del INAME no fue hasta 1997 que se aprobó, por parte del Ministerio de Educación y Cultura, esta propuesta terciaria de formación. (Camors, 2012).

Según Ruiz y Píriz, quienes toman el Programa 97 de INAME, los Clubes de niños se inscriben en esos años en el Programa de Prevención y Promoción

Comunitaria. (Ruiz-Píriz. 2007). Los cometidos del INAME estarán vinculados directamente con la **prevención**, «(...) que tienen por finalidad evitar el abandono moral y material y la conducta antisocial de los menores» y la **asistencia**. (Ruiz-Píriz. 2007).

Si bien se puede vislumbrar en este programa y en la institucionalidad INAME una apertura de camino en términos de reconocimiento de derechos para los niños y adolescentes y sus familias, se los continúa, según las autoras, definiendo desde sus carencias. En este sentido, el INAME, institución gubernamental que recibe el encargo del Estado de velar por el cumplimiento de los derechos de los niños y adolescentes del país construyó en la década del 90 una serie de dispositivos tendientes a la prevención y la asistencia. A su vez, la idea de la prevención remite a los preceptos más vinculados al higienismo social:

La clave (...) es pensar que es posible prevenir (con vistas a su erradicación, pues no hay que olvidar este matiz eugenésico), los comportamientos considerados moralmente malos o socialmente indeseables. (Núñez. 2005b)

En este sentido, el Estado uruguayo demostraba su interés en prevenir las desviaciones provocadas por el alejamiento, de los sectores populares, de los márgenes establecidos para el acontecimiento de la vida en sociedad. Este interés en la prevención y la asistencia alejó las posibilidades de la promoción y el ejercicio de derechos de los sujetos, mientras que se estimularon acciones tendientes vinculadas al control y la coerción.

Como parte de las herramientas propuestas para colaborar con la prevención de los males sociales causados por los sujetos carentes, el programa Clubes de Niños contaba, dentro del equipo de trabajo, con la figura del *profesional en el área pedagógica* (Ruiz-Píriz. 2007). Esta

(...) estaría referida a cumplir con el mandato expresado en los objetivos específicos del Programa: contribuir conjuntamente con el sistema educativo

formal u otras alternativas, a terminar el ciclo primario, disminuyendo el grado de repetición y evitando el abandono escolar. (Ruiz-Píriz. 2007)

Al rol de este profesional se le atribuye la tarea de *prevenir y asistir* a aquellos niños que, por su condición de *abandono moral y material*, corran el riesgo de repetir o abandonar el sistema educativo y así devenir en delincuentes, adictos, violentos. En esta línea argumental se trataría de evitar (y controlar) los problemas sociales que originaría la deserción escolar y no se promovería el ejercicio de derechos.

Según Ruiz y Píriz (2007) habrá que esperar a la reformulación del Programa (año 2006) para encontrar «(...) entre los lineamientos estratégicos y metodológicos orientadores» el reconocimiento por parte del Estado de la condición de sujetos de derechos de los niños y adolescentes. Así, entonces, se transitó

De un posicionamiento en el niño a reparar en el Programa 97, en quien hay que 'estimular valores' tales como 'compañerismo, cooperación, solidaridad, justicia y responsabilidad, (...) hacia un posicionamiento en el entramado social como potenciador del ser en sociedad, en la producción del sujeto en tanto ser autónomo y ciudadano. (Ruiz y Píriz. 2007)

Desde la perspectiva desarrollista que subyace a los Clubes de Niños se hace imposible ofertar a las nuevas generaciones el lugar en el mundo que les correspondería por derecho. Pensar la educación de *estos sujetos* reporta un desafío impensable en ese contexto ético político.

El lugar de lo educativo lo ocuparán las prácticas de asistencia, caridad y control. Esta ética implicará no sólo la despersonalización del otro, del sujeto carente, sino también de mí, el sujeto dador. Desde el momento en que en el otro sólo puedo reconocer vacío, ausencia, carencia, estaré colocándome a mí mismo como el que viene a llenar esos espacios en blanco. El agente que asuma esta postura ética ocupará el lugar de quien debe dar. Pero este dar deja de ser

solidario y liberador cuando rigidiza los lugares socialmente ocupados, cuando deja de cuestionar el *statu quo* del que se forma parte.

La relación educativa así planteada, a la postre, establece relaciones de indiferencia y de no responsabilidad por el otro. El adulto, responsable de legar a las nuevas generaciones el bagaje cultural tenderá a asumir una posición que espera por el otro y no de actividad en términos de generar ofertas desafiantes. Muy por el contrario, la ética estaría vinculada con la generación de responsabilidad para ambas partes. Este doble proceso de deshumanización afecta tanto al sujeto como al agente de esa relación educativa. En tanto el primero es visto como un problema social en sí mismo, el carente, el pobre, el delincuente. Para el otro, el agente, ese proceso se enmarca en su propia práctica educativa y relacional: debe dar y no proponer, asistir y no ofertar con miras a provocar que ocurran otros recorridos por los que circular.

Proyecto Educativo Individual: ética de la posibilidad

En el tipo de relación educativa propuesta anteriormente, en la que participan un agente y un sujeto de la educación y los contenidos educativos que median en esa relación, también están presentes los aspectos éticos de ese vínculo. Vale aclarar que esta configuración está presente en todas las relaciones educativas, lo que aquí se analizará es la particularidad propuesta por el PEI. Si se piensa en los derechos de la infancia y de la adolescencia Meirieu dirá que:

(...) la necesidad de reconocerle el derecho a la libertad de expresión, la libre elección de sus opiniones y pertenencias, y de tratarlo como un ser responsable, capaz de pensar por sí mismo, algo que, precisamente, todavía no es. Se estigmatiza así la dimensión de las personas adultas, que, aun reconociéndoles a los niños unos derechos que son incapaces de ejercer, se exoneran de su obligación primera: la exigencia educativa. (...) se cae en la demagogia y se olvida que un niño se forma a partir de los deberes que le son impuestos por los adultos y a los que debe someterse para crecer. (2004: 28)

Se trata de que el adulto, agente motivador y posibilitador de la educación de los sujetos se responsabilice y asuma su cuota parte en esta relación. Para ello será necesario que el agente de la educación asuma responsablemente la asimetría de poder presente en esa relación. Esto descansará en la construcción de un vínculo que lo coloca a él en el lugar de portador de mayor experiencia. Asumir el lugar del adulto responsable de la transmisión cultural y de ofertar nuevos lugares a ser habitados por el sujeto de la educación implicará pensar en el «*tiempo diferido*» de la educación. (García Molina, 2003: 172)

Esta noción de tiempo diferido se expresa en la idea de los efectos de la educación y del vínculo educativo. Hablar de tiempo diferido no remite al uso del tiempo reloj, sino al tiempo del sujeto. Se habla, pues, de un tiempo subjetivo de la

educación. La posibilidad de generar nuevos horizontes en el sujeto de la educación estará mediada por los espacios que se habiliten y los contenidos culturales que se pongan en juego en el hoy, en el presente de la relación educativa, pero la valoración de su posibilidad será cuestión a vislumbrar solo en el futuro.

El tiempo diferido lleva consigo un vínculo directo hacia la noción de ética que en este trabajo se quiere aportar. Que el sujeto comience a ocupar otros espacios/tiempos implica la asunción, por parte del agente de la educación, de la autonomía de ese otro sujeto. Autonomía de pensamiento y de ejercicio —de un poder hacer y transitar—. Cuando se trabaja con este derrotero se parte de considerar al sujeto como un otro que siempre es incontrolable en sus intereses y en sus deseos. Este sujeto escapa a cualquier diseño pedagógico, a cualquier proyecto educativo que asuma controlar y organizar su vida futura. Del lente con que se aprecie al sujeto dependerá que se produzca su tránsito por los bienes culturales, y su apropiación, en términos de tender a garantizar una igualdad de oportunidades o bien de generar, y reproducir, su exclusión social.

Los discursos pedagógicos defensores de la emancipación del sujeto, muchas veces accionan prácticas tendientes a controlar tantas variables de la vida de ese otro como les sea posible. Todo entrará en la planificación de la acción educativa pedagógica, desde estimular algunos centros de interés (y no otros) hasta intentar diseñar juntos su tránsito educativo. Se acepta con gran gusto que el sujeto se mueva autónomamente pero siempre que sea en acuerdo con los objetivos trazados por el educador. Aceptar una ética de la autonomía y la inclusión implicará acompañar responsablemente las marchas y contramarchas del sujeto. Al respecto Castoriadis (1994) sostiene que

La autonomía en el plano individual consiste en el establecimiento de una nueva relación entre sí mismo y el propio inconsciente; no eliminarlo sino lograr filtrar lo que se transmite de los deseos a los actos y las palabras. (1994: 14)

En este sentido la autonomía del sujeto trae consigo la implicación en los asuntos públicos. Toma decisiones que afectarán a toda una comunidad y se responsabilizará por ello. Lo anterior lleva consigo, necesariamente, impulsar y valorar positivamente el interés suscitado por algunos contenidos culturales, aunque estos no resulten ser los seleccionados previamente por el educador.

Provocar que acontezcan algunos hitos en el proceso de afiliación de los sujetos a una institución educativa trae implícito el establecimiento de objetivos, es decir, otorgarle sentido al despliegue de acciones. ¿Por qué es importante que un sujeto participe de una institución educativa? Y esta, ¿qué tiene para ofrecerle? ¿En qué medida aportará a su desarrollo como sujeto de derechos? ¿Qué le exigirá? Responder estos cuestionamientos puede colaborar en la elaboración de las líneas de acción de una propuesta educativa social con miras al ejercicio pleno de los derechos inherentes a todo sujeto. Inclusión y consideración del otro mediadas por una ética de la posibilidad. Esa direccionalidad será parte fundante de la oferta educativa propuesta a ese sujeto. Entendiendo que cada acción que un sujeto emprende es con arreglo a la obtención de un fin último. Entonces, será menester del educador social reconocer, en la planificación educativa, fines e intencionalidades.

La direccionalidad de la educación social vendrá dada por el proyecto político del Educador Social. ¿Qué sujetos deseamos? Y, ¿Para qué sociedad? ¿En qué contexto socio político cultural se inscriben esas prácticas? Una vez que se pueda comenzar a dar respuesta a estas interrogantes, entonces, se estará en tiempos de construir un modelo de trabajo que se ajuste a los ideales del agente de la educación. Graziella Álvarez reconocerá en la utopía un elemento constitutivo de la construcción del PEI,

Si recuperamos de la polisemia del significante utopía especialmente el sentido de «un orden social mejor que el existente», y no sus vertientes absolutistas que hacen que sea asociado a «lo imposible», podemos mostrar que un proyecto educativo no puede ser absoluto sino históricamente anudado, que es contingente, no absolutamente predecible, y que así como

se conformó es posible desanudarlo y asociarlo con otra perspectiva. Por tanto, pensar el proyecto educativo como instrumento experiencial de transformaciones que refieren a «un orden social mejor que el existente», implica una mirada crítica al contexto social, político y cultural en que se inscribe. (1999: 3)

En este entendido no es posible pensar en la construcción del PEI sin la consiguiente reflexión acerca de los contextos en que se inscribirán esas prácticas educativas. Aquí es donde entra en juego la ética del agente de la educación, responsable del diseño y la implementación de ese proyecto educativo. Sería importante que el agente de la educación sostenga una mirada reflexiva acerca del marco social, político y cultural considerando el contexto en el cual se inscribe su vínculo pedagógico con el sujeto de la educación. Cabe preguntarse, entonces, ¿cómo generar un proyecto educativo individual capaz de construir nuevos escenarios para el sujeto de la educación y que no parta de la subestimación-estigmatización? Se está aquí en un riesgo a considerar: ¿cómo lograr que la práctica del educador social, a través de su PEI, no acabe siendo una acción que repite e inmortaliza esquemas y modelos (sociales, políticos, culturales) instituidos? Si bien, el valor del PEI no está centrado exclusivamente en lo novedoso de la propuesta —se podría caer en el descarte de buenas experiencias solo por el hecho de no ser novedosas o innovadoras—, parte de su éxito se debe a lo individualizado de sus acciones y a su componente de reprogramación permanente. Evitar este riesgo se traduce como el despliegue de acciones y contenidos educativos referidos al sujeto de la educación, considerando el marco ético que media en esa relación educativa. Lo que, según lo antedicho, implica no perder de vista la inserción de ese sujeto en un contexto/realidad social y cultural determinada, pero nunca determinante. Gran parte del accionar reflexivo del agente de la educación estará dirigido a re-considerar, casi con permanencia, la relación que se desata entre su planificación y la realidad en la que se inscribe esa relación educativa y ese sujeto de la educación. Graziella Álvarez sostiene que

Esta exigencia profesional puede pensarse como aquel educador que «investiga» y reflexiona en la acción y sobre la acción, para transformarla. (1999: 12)

Por consiguiente, el PEI no es una construcción acabada y cerrada a modificaciones. Muy por el contrario. Como cada proyecto se fundamenta en los intereses particulares de cada sujeto y sobre las intencionalidades de cada agente de la educación, se hace casi obligatorio su rediseño en función de los intereses manifestados por el sujeto de la educación y por la evaluación constante de las prácticas del profesional. Así es que se podrán quitar y/o agregar nuevos polos de interés —objetivos, contenidos y acciones— independientemente de lo planificado en un inicio.

El Proyecto Educativo Individual propone transformarse en herramienta de planificación del agente de la educación para la ejecución de propuestas educativas focalizadas en un sujeto en concreto hacia el cual irá dirigida la acción educativa. Recurriendo al trabajo de Paola Fryd, *Proyecto Educativo Individual (2008)*, se visualiza como ese proyecto hace las veces de guía metodológica para el trabajo con otro. Es entonces, marco de referencia donde el agente plasma la reflexión realizada acerca del contexto en que se inscribirán sus acciones. La autora propone que el proyecto educativo individual, además de ser el instrumento utilizado para la planificación de la acción educativa también es el documento donde se plasma ese proyecto. La acción educativa social individualizada deberá contener las exigencias sociales —contenidos culturales que la sociedad estima como valiosos— y a su vez contemplar los intereses particulares de cada sujeto con el fin de garantizar el ejercicio de sus derechos, en tanto promoción social y cultural. En este sentido el PEI también será un acuerdo de trabajo basado en una construcción ética.

Según Fryd (2008), esta propuesta supone: un sujeto/educando, un agente/Educador Social, una propuesta a ofertar, un tiempo y un contexto. El componente *tiempo* refiere a aquel que ambos protagonistas, el agente y el sujeto de la relación educativa, se toman para conocerse y mostrarse. En ese tiempo, en

que el sujeto de la educación se va dejando conocer, es que el agente irá generando la propuesta educativa que se diseñará con miras a ser ofertada. En el PEI se señalan los focos de atención que mostró el sujeto, lugares donde se podrá hacer hincapié en el devenir de la acción educativa social. Por tanto, en él, se mostrará la intencionalidad y quedará evidenciada la direccionalidad educativa de esa relación agente-sujeto.

Para delinear los contenidos, que se pondrán en juego en cada PEI, se recurre a Violeta Núñez (1999) y sus áreas de contenidos: área de sujeto social y entorno, área de lenguaje y comunicación, área de arte y cultura, área de tecnología, área de juegos y deportes. Y por otro lado, las áreas de soporte descritas por el equipo Norai: área familiar, área escolar, área psicológica/terapéutica, área salud. Lo propio de estas áreas de trabajo no es la persecución del cumplimiento de objetivos trazados por el agente de la educación para cada una de ellas sino los niveles de coordinación con actores referentes de cada una de ellas. Así por ejemplo, el trabajo que desarrollará el agente de la educación dentro del área escolar no será la puesta en juego de contenidos académicos en una instancia individual. La labor estará mediada por el acompañamiento del proceso que ese sujeto de la educación desarrolle dentro del ámbito escolar, inserto en él, y el despliegue —por parte del agente— de las acciones pertinentes para que tal fin se acontezca.

En términos de pensar en otros posibles escenarios éticos es que se presenta el modelo propuesto por el PEI. Facilitar la continuidad educativa, por ejemplo, implicará desplegar las ofertas educativas existentes que se ajusten al recorrido académico de tal o cual sujeto, no estableciendo puntos de llegada a *priori*, muchas veces dependientes y supeditados a los puntos de partida de cada sujeto. Es corriente ver como muchos educadores, maestros, profesores, asumen discursos —sin consideración de los aspectos éticos subyacentes— provocadores de estigmatización y exclusión social. Estos discursos son los que se ponen de manifiesto a la hora de pensar cuál es la mejor opción, en términos educativos, para un sujeto de la educación. De esta forma no se posibilitará el despliegue de

nuevos escenarios, a ofertar por parte del agente y a ser deseados por el sujeto de la educación.

Asegurar la continuidad educativa y trabajar sobre la línea de promover una educación de calidad no implica pensar, para cada joven, propuestas que los subestimen. Muy por el contrario, implicará pensar junto con el otro en aquellas ofertas que seduzcan por el desafío, que lo motiven en el ejercicio de ser un sujeto de derechos, un sujeto integrado a lo social. De acuerdo con una sistematización realizada por Infamilia — Programa Infancia, Adolescencia y Familia — del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES),

(...) casi 30% de la población urbana no logra completar el Ciclo Básico (...). Desde el punto de vista de la calidad de la educación impartida, los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2009 muestran que si bien el rendimiento de los estudiantes uruguayos es, en promedio, uno de los más altos de América Latina, presenta importantes desigualdades entre aquellos provenientes de contextos socio-económicos más vulnerables y los que muestran mejores condiciones de partida. (2011: 9)

Se hace muy difícil sostener el argumento que explica esta situación desde la visión tecnicista de la educación. La cual sostiene que los jóvenes nacidos en hogares de clase media y alta están mejores dispuestos al conocimiento que aquellos nacidos en hogares en situación de pobreza y vulneración de derechos. El simple hecho del nacimiento en un hogar u otro no demuestra esta situación. Las condiciones materiales dadas por el nacer en uno u otro hogar influyen en la conformación del psiquismo, en la construcción de su subjetividad y en la valoración que se haga, dentro del núcleo primario de socialización, del conocimiento y de los aprendizajes. Sin embargo, esto no es determinante de los futuros procesos educativos de cada sujeto aunque sí impactará en el futuro académico de cada sujeto dependiendo de cómo se lo considere: un sujeto carente o un sujeto de derechos. Sobre esto último recaerá el lugar ético en que se coloque el profesional de la educación social.

En relación a lo antes expuesto el trabajo en torno a la disminución de la brecha cultural y social entre las capas sociales estará en relación a ofertar propuestas educativas de calidad, implementar, como se dijera anteriormente, contextos educativos que estimulen el devenir de nuevos aprendizajes. Propuestas que desafíen a los sujetos participantes y que tiendan a no reproducir las relaciones de desigualdad establecidas en la sociedad bajo el modelo neocapitalista de distribución de la riqueza. El gran nudo que plantea la exclusión es el considerar al otro como descartable y prescindible para la vida en sociedad. Al respecto es ilustrativo el planteo que realizara Núñez (1999) analizando los factores de despersonalización, los cuales obturan la generación de condiciones de nuevas posibilidades para el sujeto de la educación.

La lucha contra la exclusión invita a explorar un nuevo tipo de derechos, a saber: _derechos_ de integración, de los cuales el derecho a la inserción se perfila como figura principal. Estos derechos van más allá de los derechos sociales clásicos, pues se incardinan en un imperativo ético: más allá del derecho a la subsistencia, se trata de dar forma al derecho a la utilidad social; de considerar a los ciudadanos como actores y no sólo como personas deficitarias a las que hay que auxiliar. (1999: 140)

En la misma línea de análisis, la investigación que realizara INFAMILIA- MIDES (2011) plantea visualizar a la desvinculación educativa como un asunto de corresponsabilidades. En ellas se involucra tanto a los agentes de la educación como a los sujetos. No cabría señalar, unilateralmente, responsabilidades exclusivas a los adolescentes y jóvenes que se desvinculan del sistema educativo formal sino también vale repensar cómo este sistema genera propuestas que atraigan y que rompan con el círculo de estigmatización-reproducción imperante.

Como también se desprende del trabajo presentado por INFAMILIA- MIDES (2011), el sistema educativo formal ha perdido la capacidad de seducir, con el objetivo de retener, a los jóvenes que por él transitan. Esta pérdida de la intuición, en términos de planificar estratégicamente el accionar educativo, ha repercutido en

un creciente número de la población juvenil en la no participación de la educación. Esas dificultades inherentes al sistema no son más que la desconsideración de «las condiciones materiales y subjetivas que derivan de los contextos de pobreza» (MIDES. 2011: 9) Siempre que no se tome en cuenta el punto de partida de los sujetos se repetirán los errores en la retención de esa población. Esto no significa educación pobre para pobres. Aún menos implica bajar el nivel, en términos de una menguada selección de contenidos. Refiere a acercar ese mundo adulto a los intereses de la nueva generación. Significa que esos adultos, responsables de legar el bagaje cultural, realicen su tarea a sabiendas de conocer a ese/esos otro/s.

Este conocer no implicará indagar en los detalles de su vida privada, sino que obedece a saber de sus intereses, sus gustos, sus formas de estar en un centro educativo y sus formas de trato social. Refiere a reducir, como responsabilidad del agente de la educación —representante del mundo adulto—, la brecha cultural que lo separa de ese educando — representante de las nuevas generaciones.

Retomando el asunto de la planificación Fryd dirá que:

(...) pensar la planificación como el proceso mental que orienta la acción en una dirección determinada (intencionalidad) y que contempla los medios necesarios para alcanzar este fin. (...) en toda planificación educativa se identifican las interpretaciones del contexto socio-político y la intencionalidad y direccionalidad del educador, en definitiva, qué concepción sobre educación sustenta el diseño planificado. (2008: 10)

Es justamente en la planificación del proyecto educativo individual donde se encuentra el sustrato mismo de una ética de la posibilidad. Es en ella donde reposan las preguntas referidas al proyecto político deseado a las que se enfrentará el agente de la educación: ¿quién es el sujeto de nuestras prácticas educativas? ¿en qué contextos social, político, económico y cultural se inscriben esas prácticas profesionales? ¿qué fines persiguen las prácticas educativas que se desplegarán? Será en las respuestas a estas preguntas, y otras, sobre las que ha de edificarse un proyecto educativo capaz de sostener y provocar la posibilidad en

el sujeto de la educación, por tanto, de habilitar nuevos escenarios. En este sentido promover una ética de la posibilidad se enfrenta ética y políticamente a la visión propuesta por el modelo tecnicista del sujeto.

Reflexiones finales

En el desarrollo del trabajo se han trazado los aspectos centrales puestos en juego a la hora de reflexionar acerca de la ética y la educación social: pedagogía social, educación social, relación educativa, PEI. Para su estudio se lo contextualizó bajo las coordenadas de tiempo y lugar: el Uruguay actual mirando al país de los años 90. Con el único fin de poder analizar los aspectos éticos que subyacen en tanto y en cuanto acontece la relación educativa propuesta, dentro de la educación social, por el PEI. La mirada hacia el modelo desarrollista de los 90 refiere a la búsqueda de los anclajes previos a la existencia de la educación social en Uruguay. Con ese objetivo es que se lo vinculó directamente con la sistematización realizada por Ruiz y Píriz de la propuesta Clubes de Niños del entonces INAME.

Resulta interesante visualizar los años en que fueron publicados los trabajos en torno al PEI en Uruguay: 1999 (Álvarez) y 2008 (Fryd). Los datos de publicación arrojan más argumentos para sostener la tesis que se postula a lo largo de este trabajo: el PEI viene a proponer un ejercicio educativo social que promueve una ética de la inclusión como respuesta al libre albedrío y al *si no participa es porque no quiere*. Considerando el contexto histórico que posibilitó el ejercicio de prácticas educativas tendientes a la incorporación de mano de obra calificada, lo que implicaba ver al sujeto como un posible operario y un futuro consumidor, sumado al hecho de la asunción por parte del Estado de un rol alejado de la protección social, es que se concluyó en un modelo que dejó en sus márgenes a aquellos que no cumplieron con los procesos educativos esperados. Sin importar los motivos de la desafiliación institucional, quienes no alcanzaban las metas preestablecidas quedaban por fuera de insertarse en el mercado laboral. Como consecuencia de esto dejaban de ser pasibles consumidores, lo que los colocaba directamente en los círculos más alejados de la órbita de un Estado interesado —casi con exclusividad— en que la arquitectura productiva no se fracture. A este respecto se

visualizó en el PEI una respuesta a la hora del ejercicio de derechos por parte de los sujetos de la educación.

El haber desarrollado, en principio, un ejercicio de observación participante para luego, y utilizando la metodología del PEI, ejercer el rol de *educador social*, es que se despertó el interés por intentar responder algunas preguntas referidas a la relación con el sujeto de la educación y a la ética presente en ella. Ese escenario de práctica académica aconteció en un proyecto, convenio INAU-OSC, vinculado al trabajo con jóvenes que se encontraban en situación de calle. El equipo estaba conformado por profesionales provenientes de diferentes áreas: psicología, trabajo social, educación social, artes plásticas y escénicas. La diversidad de formaciones académicas presentes hacía que cada uno de estos profesionales construyera de forma singular —y solo compartida por sus colegas— al sujeto de la educación. Así, los jóvenes recibían diferentes denominaciones dependiendo de quién lo describiera: adicto, deprimido, infractor, estudiante, trabajador, sensible, violento. Vale aclarar que, más allá de la formación de cada uno de los integrantes del equipo, su rol estaba asociado a la figura del educador. De él se esperaba el despliegue de tareas educativas y no de acompañamiento terapéutico como podría esperarse para el caso de los psicólogos.

Estas divergencias hacían pensar en qué posibilidades existían para el trabajo educativo social bajo el mismo paraguas institucional. Diversidad de visiones en cuanto a la consideración del sujeto de la educación implicaban, también, una multiplicidad de estrategias metodológicas a desplegar. Cabía preguntarse ¿bajo qué escenario se podría sintetizar una forma de ver y considerar al otro que no vulnere aún más su estadía en sociedad? Desde esa pregunta partió la búsqueda.

El desafío consistió en relevar aquellas prácticas educativas desplegadas por estos educadores al mismo tiempo que se consideraban los aspectos éticos de la relación con el sujeto de la educación en el marco de la relación educativa propuesta.

La resultante, grosso modo, indicaba que en un número nada despreciable se establecía una relación educativa donde el sujeto era colocado en el lugar del excluido y del *no va a poder*. Con afirmaciones del estilo: «a ella le cuesta bastante el tema de estudiar, ¿por qué no la derivamos a CECAP?», se visualizaban prácticas que, inexorablemente, conducían a más fracaso y mayor exclusión. Aunque sin desearlo (sería falaz —además de poco justo— visualizar en los educadores indicadores que describieran tendencias proclives a generar esos resultados) las prácticas educativas se vinculaban con una matriz que asociaba al sujeto con el *no va a poder* y con el *no quiere nada*.

En ese horizonte, la metodología propuesta por el proyecto educativo individual vino a responder en gran medida las interrogantes planteadas antes. Esta propuesta supone: un sujeto de la educación, un agente de la educación, una propuesta a ofertar, un tiempo y un contexto determinado. La relación educativa propuesta por el PEI hace hincapié en lo planificado de las acciones a desarrollar por parte del agente de la educación. La planificación, entonces, requerirá contextualizar tanto las prácticas educativas, su direccionalidad, su intencionalidad política, así como el otorgamiento de un nuevo lugar a ofertar al sujeto de la educación.

Con el proyecto educativo individual se establece la oportunidad de habitar otros lugares para el sujeto, ya no desde la carencia y su contracara, la asistencia, sino desde su consideración como un sujeto con derechos a ejercer. Este marco devendrá en el contexto propicio para nuevos escenarios de posibilidad.

En este sentido quedarán abiertas las posibilidades para nuevos planteos, nuevas reflexiones en torno a la ética y el ejercicio profesional así como a los contextos institucionales y políticos involucrados.

Bibliografía

- ADESU. AA.VV. (2009). «Educación social. Acto político y ejercicio profesional». Montevideo: Tradinco.
- ALONSO, L. E. (1998). «La mirada cualitativa en Sociología. Una aproximación interpretativa». Madrid: Fundamentos.
- ÁLVAREZ, G. (1999). «Proyecto educativo». Montevideo: INAME.
- CAMORS, J. (1998). «Fundamentos de la acción educativo social». Montevideo: INAME.
- _____ (2012). «El Educador Social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional». Montevideo: Ediciones Grupo Magro.
- CARIDE, J. A. (2005). «Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectiva científica e histórica». Barcelona: Gedisa.
- CASTORIADIS, C. (1994). «Miseria de la ética». Buenos Aires: Zona erógena. n.º22.
- DEWEY, J. (1945). «Experiencia y educación». Buenos Aires: Losada.
- DURKHEIM. É. (1991). «Educación y Sociología». México: Colofón.
- FREIRE, P. (2003). «El grito manso». Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2008). «Cartas a quien pretende enseñar». Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2008). «Pedagogía de la esperanza». Buenos Aires: Siglo XXI.
- FRYD, P. (2008). «Proyecto Educativo Individual». Montevideo: INAU.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). «Dar la palabra. Deseo, don y ética en educación social». Barcelona: Gedisa.

GIROUX, H. (1993). «La escuela y la lucha por la ciudadanía». México: Siglo XXI.

INFAMILIA. (2011). «Cuaderno de Encuentros Territoriales 1. Señales de Tránsito. Experiencias de Tránsito Educativo». Montevideo: MIDES.

MARRERO, A. coord. (2007). «Educación y modernidad, hoy». Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

MEIRIEU, P. (2004). «El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?». Barcelona: Octaedro.

_____ (1998). «Frankenstein educador». Barcelona: Laertes.

MÈLICH, J. (2006). «Transformaciones: tres ensayos de filosofía de la educación». Buenos Aires: Miño y Dávila.

NÚÑEZ, V. (1999). «Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio». Buenos Aires: Santillana.

_____ (2004). «La pedagogía social y el trabajo educativo con las jóvenes generaciones». En: FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (Coord.). «Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad». Buenos Aires: Novedades Educativas / Fundación CEM.

_____ (2005). «El vínculo educativo». En: TIZIO, Hebe (coord.) «Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis». Barcelona: Gedisa.

REBELLATO, J. (1997). «Horizontes éticos en la práctica social del educador». Montevideo: CENFORES.

_____ (2008). «La encrucijada de la ética». Montevideo: Nordan-Comunidad.

_____ (2009). «Ética y práctica social». Montevideo: EEPAL.

RUIZ, M. - PÍRIZ, S. (2007). «Sistematización y análisis de las propuestas de los Clubes de Niños del Uruguay». Montevideo: INAU.

SAVATER, F. (2004). «El valor de educar». Barcelona: Ariel.

_____ (2005). «Ética para Amador». Barcelona: Ariel.

SAVIANI, D. (1988). «Escuela y democracia». Montevideo: Monte sexto.

TIZIO, H. coord. (2005). «Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis». Barcelona: Gedisa.

VAZ FERREIRA, C. (1963). «Inéditos». Montevideo: Cámara de Representantes de la ROU.

TESIS

ALVEZ Tomás, C. (2007). «Proyecto Educativo Individual. Propuesta educativa-social intencionada pensando en la infancia. Participación Equipos Interdisciplinarios». Montevideo: CENFORES.

DAGUER, F. (2000). «El abordaje individual: aportes para la reflexión desde la perspectiva del educador». Montevideo: CENFORES.

GREZZI, J. (2004). «Educador(a) de seguimiento. Proyecto educativo individual. Una propuesta metodológica para adolescentes mujeres en un Centro de Ingreso». Montevideo: CENFORES.

GOÑI, L. (2010). «¿Quién está en el espejo? Análisis de los elementos de la relación educativa en el trabajo educativo individual». Montevideo: CENFORES.

LOMBARDI, L. (2007). «Proyecto Educativo Individual. Una propuesta educativo social para los Centros de Permanencia». Montevideo: CENFORES.

MORALES, Ma. (2005). «El trabajo de referencia como metodología de intervención individualizada del educador social». Montevideo: CENFORES.

ODIZZIO, M. (2008). «Ética enclaustrada: educación social, privación de libertad de adolescentes y el desafío de una práctica educativa ética». (2008). Montevideo: CENFORES.

SALVO, J. (2004). «Proyectos educativos individuales en centros de ingreso con mujeres adolescentes (consideraciones metodológicas)». (2004). Montevideo: CENFORES.

SUÁREZ, F. (2001). «El educador social en la relación educativa individual y personalizada de referente-referido en centro de ingreso». Montevideo: CENFORES.

YAMBEI, A. (2005). «Abordaje Individual. Aportes desde la Educación Social». Montevideo: CENFORES.

INTERNET

ADESU. (2010). «FUNCIONES Y COMPETENCIAS DEL EDUCADOR SOCIAL». En <<http://es.scribd.com/doc/91211815/Funciones-y-Competencias-ADESU>>. Julio, 2014.

ASEDES. (2007). «Código deontológico». En <<http://www.google.com.uy/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eduso.net%2Farchivo%2Fdocdo w.php%3Fid%3D58&ei=wzXiU7SoD9XsoAT14YCYCQ&usg=AFQjCNHRf6u06PFL5N nlvBKKv5oiiB76g&sig2=P5WpOTOtofmZGa6VWBaQcQ&bvm=bv.72197243,d.cGU>>. Junio, 2013.

KANT, I. «Los imperativos kantianos: el categórico y el hipotético». En <<http://www.revista.unam.mx/vol.5/num11/art81/art81-1.htm>. Agosto, 2010>.

MARTINÍS, P. (2006). «Pensar la escuela más allá del contexto». En <<http://www.inau.gub.uy/biblioteca/martinispensar.pdf>>. Julio, 2014.

_____ (2013). «Discusión en torno a la baja de la edad de imputabilidad». En <<http://www.fhuce.edu.uy/index.php/ddhh-sociedad/vulnerabilidad-y-minoridad>>. Julio, 2014.

NÚNEZ, V. (2005b). «Participación y Educación Social». En: <http://www.google.com.uy/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0CEwQFjAF&url=http%3A%2F%2Fwww.projoven.gub.uy%2FDocumentos%2FCongreso%2520educadores%2F10_Violeta_Nunez.doc&ei=QSQCVK68GZa1ggS20oL4Bg&usg=AFQjCNHpE5UnqsoJyolUiE68s2_FbsO2uQ&sig2=PC4dTpCn_Q6trVr54Ve5ig&bvm=bv.74115972,d.eXY>. Mayo, 2014.