

MONOGRAFÍA DE EGRESO

DE CAMINO A LA ACCIÓN

**Estudio exploratorio sobre las acciones de los
Educadores Sociales en las penas privativas y no
privativas de libertad para adolescentes en la
ciudad de Montevideo**

Luisina Grene García

Tutor: Diego Silva

4 de diciembre 2020

"El relato no es aquí una excusa para exhibir lo ya pensado,
sino la oportunidad para ensayar otra posibilidad de pensar.

La experiencia no puede reducirse al interés del ejemplo.

La experiencia es fragmentaria.

Pero no invalida el análisis.

Sino que problematiza sus caminos".

(Marcelo Percia)

Tabla de Contenidos

TABLA DE CONTENIDOS	3
RESUMEN	4
CAPÍTULO 1: DELIMITACIÓN DEL TEMA	5
1.1. PRESENTACIÓN DEL TEMA	5
1.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
1.3. ANTECEDENTES	9
1.4 OBJETIVOS	11
OBJETIVO GENERAL	11
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	11
1.5. METODOLOGÍA	11
1.6. TEORÍA FUNDAMENTADA	12
CAPITULO 2 – CONFORMANDO UNA DER TEÓRICA	14
2.1 EDUCACIÓN	14
2.2 PEDAGOGÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN SOCIAL	15
2.3. MODELO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	17
2.4. MARCO INSTITUCIONAL	18
2.6. AGENTE DE LA EDUCACIÓN	20
2.7. FUNCIONES Y COMPETENCIAS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	22
2.8. CONTENIDOS DE LA TRANSMISIÓN EDUCATIVA	23
CAPITULO 3 - ACCIÓN EDUCATIVA CON ADOLESCENTES EN EL SISTEMA PENAL JUVENIL	25
3.1. DISPOSITIVO	25
3.2. ADOLESCENCIAS	26
3.3. SISTEMA PENAL JUVENIL EN URUGUAY	27
CAPÍTULO 4 – DE CAMINO A LA ACCIÓN	30
4.1. LAS ACCIONES- DONDE LA EXPERIENCIA TIENE LUGAR	33
4.2. ACCIONES EFECTUADAS - EXPERIENCIA QUE FORMA Y TRANSFORMA	35
4.3. ACCIONES MANDATADAS - EXPERIENCIA HACIA LA TRANSFORMACIÓN	41
4.4. ACCIONES DESEADAS - EXPERIENCIA EN MOVIMIENTO	45
CONCLUSIONES	52
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61

Resumen

El presente trabajo monográfico, elaborado para la finalización de mi formación como educadora social, se ocupa de comprender y analizar las acciones que desarrollan educadoras sociales en el sistema penal juvenil de la ciudad de Montevideo.

Particularmente esta monografía es de carácter investigativo y pretende dar cuenta del análisis realizado en base a las acciones que articulan las prácticas de los/as educadores/as sociales dentro del Sistema Penal Juvenil.

Por tal motivo se encontrará en este trabajo una aproximación al funcionamiento de dicho sistema, permitiendo acercar y facilitar el entendimiento de algunas conceptualizaciones que hagan referencia a estos dispositivos, sin tener que ser necesariamente conocedor previo del mismo.

La utilización de entrevistas individuales a educadoras sociales que desempeñan su profesión en estos proyectos nos permitirá conocer en primera persona cuáles son las acciones que desempeñan con mayor y menor frecuencia, la autonomía con la que cuentan a la hora de llevarlas a cabo y en qué grado ellas determinan cómo ejecutar sus prácticas en dichos centros.

Este será el punto de partida con el que se contará para realizar el análisis desde la perspectiva metodológica de la Teoría Fundamentada que plantean Strauss, A y Corbin, J. (2002).

CAPÍTULO 1: DELIMITACIÓN DEL TEMA

1.1. Presentación del tema

La temática a desarrollar se desprende de un proceso de investigación que llevaron a cabo, a comienzos de 2016, docentes y estudiantes del Instituto de Formación en Educación Social (IFES) y de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (UdelaR), denominado “Prácticas del psicólogo y del educador social en los sistemas de protección y penal juvenil. Experiencias que conjugan lo común y las diferencias.”

Por lo que el siguiente trabajo se limitará al análisis de datos ya obtenidos en dicho proceso, dándole de alguna manera continuidad desde mi participación activa en este equipo en el año 2018.

Particularmente aquí nos enfocaremos en el estudio exploratorio sobre las acciones de las educadoras sociales¹ en las penas privativas y no privativas de libertad para adolescentes en la ciudad de Montevideo.

Se expondrá una aproximación básica sobre el funcionamiento del ex Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SIRPA), el cual actualmente lleva el nombre de Instituto de Inclusión Social Adolescente (INISA), que permita acercar y facilitar el entendimiento de algunas prácticas y conceptualizaciones en referencia a estos dispositivos haciendo hincapié fundamentalmente en las prácticas de las educadoras sociales que allí desempeñan su tarea profesional.

A su vez se va a dar cuenta de lo complejo que es visualizar lo educativo en estos dispositivos, así sea por los mandatos institucionales en los que se encuentran inmersos, como por el contexto de encierro en el que los sujetos viven, aunque, en algunos casos, sea por un período corto de tiempo.

Es fundamental para este trabajo, tener en cuenta que un dispositivo “parece remitir a un conjunto de prácticas y mecanismos (invariablemente, discursivos y no discursivos, jurídicos, técnicos y militares) que tienen por objetivo enfrentar una urgencia para obtener un efecto más o menos inmediato.” (Agamben, G. 2011: 254)

¹ En adelante, al referirnos a la obtención de datos y/o citas extraídas, se hará referencia a Educadoras Sociales, en femenino, dado que todas las entrevistadas fueron mujeres.

Por lo tanto, se considera fundamental pensar a los educadores y educadoras sociales como profesionales de la educación, siendo agentes responsables de garantizar el cumplimiento de derechos de los y las adolescentes a través de sus prácticas.

Al contar con estos componentes podemos afirmar que el sistema penal juvenil puede ser considerado un dispositivo, en el que interactúan diversos componentes: espacios físicos creados para la internación de los adolescentes, proyectos y programas que tienen como cometido la ejecución de las medidas socio-educativas, leyes que regulan el proceso, instituciones que fiscalizan su cumplimiento, así como también todas aquellas cuestiones no dichas que lo atraviesan.

Se tomará a su vez el siguiente concepto de dispositivo, como:

un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. [...] Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante [...]. (Agamben, G. 2011:250)

La contraposición entre enfoques planteados en determinados documentos y las prácticas que se llevan adelante en las instituciones forman también parte de esta red, que intenta dar respuesta a la urgencia representada por la necesidad de sancionar a aquellos adolescentes que infringen la ley, y que, en algunos casos, se entiende que deben ser apartados del resto de la sociedad.

Las prácticas educativas en estos dispositivos es lo que se pondrá en discusión y/o contraste con la sistematización de las entrevistas y la selección bibliográfica. Considerándose fundamental el permitirse pensar, cuestionar y profundizar sobre ello.

La utilización de entrevistas a educadoras sociales que desempeñan su profesión en estos proyectos será el punto de partida para realizar el análisis de sus acciones, bajo la supervisión metodológica de la teoría fundamentada.

Una vez aclarado esto, nos cuestionamos entonces ¿cómo hacer que la educación social entre en esta red? o, acercándonos un poco más a la categoría de análisis seleccionada, ¿qué acciones componen las prácticas de los/as educadores sociales en los centros que integran esta red?

Parecería que, si lo que se determina es el cumplimiento de una medida socioeducativa por parte del adolescente que comete alguna infracción, entonces, sin mucha necesidad de análisis, la educación social tendría mucho para aportar.

Ya que la educación social cuenta con una gran base conceptual de carácter pedagógico, la cual se encuentra con la responsabilidad de generar acciones mediadoras entre lo social y lo educativo.

Si bien en estos dispositivos el profesional generalmente se encuentra enmarcado por diversos mandatos y directrices propias de cada institución, también sabemos que tienen - en algún punto- un grado de autonomía para desplegar su tarea. Por ello se considera relevante el siguiente fragmento:

Más allá del proyecto del 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 permitirá ir apropiándose de un saber en constante transformación: el del ejercicio de su función. (Domínguez, P; Lahore, H; Silva, D. 2013: 28)

A su vez, teniendo en cuenta que se encuentran desempeñando su tarea en una dinámica institucional donde la cotidianeidad y permanencia de los sujetos en el centro se vive fuertemente, se considera fundamental la creatividad y motivación de las educadoras para que algo de lo educativo suceda, primando la mediación como eje fundamental entre otros agentes, instituciones, servicios, recursos socioeducativos, entre otros.

1.2. Problema de investigación

Tomando como referencia el proyecto de la investigación -de la que se parte para este trabajo monográfico-se aportarán elementos descriptivos del ejercicio de la práctica educativa por un lado y, por otro, “las aspiraciones, pretensiones y proyectos que los profesionales procuran alcanzar en el desempeño de su práctica profesional.” (Mabela, R. 2016: 2)

Tales elementos se verán reflejados a partir de los datos obtenidos en las entrevistas realizadas, intentando así “examinar y reexaminar, regular y modificar constantemente tanto su propia actividad práctica como, sobre todo, a sí mismo en el contexto de dicha práctica profesional.” (Larrosa, J. 1995: 16)

Se apuntará a la reflexión sobre las prácticas educativas en el marco de la pedagogía social. De la misma manera que se hará sobre el saber y desarrollo personal de los sujetos de la educación.

Tener en cuenta el campo socioeducativo donde se desarrolla la práctica de las educadoras sociales, en el que el cometido es sostener propuestas “que hagan convivir el desarrollo personal de los ciudadanos, que implica la inclusión social, laboral, económica y cultural, consiguientemente con la adquisición de conocimientos, habilidades y formas de relación social que potencien su participación social en condiciones de igualdad.” (Mabela, R. 2016: 3)

Por otro lado, asumir que el estado es quien realiza un “contralor administrativo y financiero, pero no desarrolla una política socioeducativa planificada; su accionar ha estado dominado por la urgencia de brindar el servicio a la población, buscando garantizar la cobertura, pero pautando poco los contenidos y metodologías de actuación.” (Mabela, R. 2016: 7) De esta manera se sistematizarán las prácticas y la relación con el saber de los educadores sociales en el sistema penal adolescente.

1.3. Antecedentes

Los antecedentes consultados que se presentan a continuación son localizados tanto de la biblioteca del Centro de Formación y Estudios del INAU (CENFORES) como del IFES.

En una primera instancia, en busca de temáticas similares a la que será aquí abordada es que se recurre al registro general de monografías haciendo un recorrido preliminar en los títulos de las mismas. Luego de esta primera clasificación, se seleccionaron aquellas que son consideradas más próximas al tema, tomando como referencia la introducción y conclusiones de cada una de ellas. Para finalizar se eligen aquellas donde su desarrollo está más en sintonía con este trabajo.

A continuación, se deja constancia de autoría de las mismas, con una pequeña aclaración de lo que trata cada una de ellas:

- Olmos, Gabriela (2000) Medidas de seguridad educativas, reflexiones sobre el rol del educador. Monografía de egreso CENFORES-INAU. Aborda a las adolescencias en situación de infracción con la Ley penal buscando definir el rol del Educador Social dentro de esta órbita.
- Chessa, Ivana (2003) Aportes a la construcción del rol del educador social en el trabajo con adolescentes privados de libertad. Monografía de egreso CENFORES-INAU. Trabajo que intenta realizar aportes a las personas que trabajan en estos centros y específicamente al educador social como generador de ambiente educativo y promotor de la participación social.
- Odizzio, Mercedes (2008) Ética enclaustrada. Educación Social, privación de libertad de adolescentes y el desafío de una práctica educativa ética. Monografía de Egreso: CENFORES-INAU. Aquí va a realizar un planteo sobre el lugar asignado para el educador social dentro de estas instituciones, partiendo del supuesto de que es posible desarrollar prácticas educativas en estas, tomando a la ética como pilar fundamental en su desarrollo.
- Olivera, Natalia (2013) La educación social en contextos de privación de libertad con jóvenes. Monografía de egreso, CENFORES-INAU. Habla acerca de las posibilidades e importancia de la acción educativa social en centros con medidas privativas de libertad y la tarea que desempeña el educador social en dichos centros.
- Rodríguez, Andrea (2014) Aportes al rol del educador social en su labor con adolescentes varones en situación de privación de libertad. Monografía de egreso: CENFORES-INAU. La misma problematiza la forma en que transitan los

adolescentes el cumplimiento de la pena en estos dispositivos y cómo desde el lugar de agentes de la educación se emprenden las prácticas socioeducativas dados los mandatos de seguridad establecidos.

- Barufaldi, Giovanna (2019) Derechos humanos y prácticas educativas: contenidos de las prácticas educativas en el ámbito penal adolescente. Monografía de egreso IFES-CFE. Realiza una propuesta reflexiva en cuanto a los contenidos de la educación social teniendo en cuenta las normativas nacionales e internacionales desde una perspectiva de derechos.
- Lucas, Zelmara (2020) Nada Crece a la Sombra 2015-2016, análisis de experiencia sobre la práctica socioeducativa. Monografía de egreso IFES-CFE. Realiza una sistematización y análisis de la experiencia haciendo énfasis en el modelo socioeducativo, la institucionalidad, los aportes del desistimiento como teoría criminológica y su relación con la educación social.

1.4 Objetivos

Objetivo general

- Comprender las prácticas que los y las educadoras/es sociales desarrollan en el INISA.

Objetivos específicos

- Clasificar y sistematizar las acciones de los educadores sociales en la ejecución de penas privativas y no privativas de libertad.
- Analizar las prácticas pedagógicas de los/las educadores/as sociales desde una perspectiva de la educación social.

1.5. Metodología

Los datos aquí presentados darán continuidad a la línea metodológica que se venía desarrollando en el equipo de investigación. Se volverán a retomar las entrevistas realizadas y se hará un trabajo minucioso de clasificación y sistematización de las acciones que se encuentren.

Se hace necesario aclarar que la teoría fundamentada -de la cual partimos- tiene algunos componentes principales, que se tomarán en cuenta para llevar a cabo este trabajo y serán desarrollados más adelante, comenzando con un área de estudio específico, permitiendo que la teoría emerja a partir de los datos.

Luego de tener organizadas las acciones se pondrán en diálogo con el perfil del educador social y con la bibliografía con la que se trabajará. En este caso se realizará el análisis a través de Comisión Interamericana sobre los Derechos Humanos, haciendo énfasis en algunos artículos en particular relacionados con la temática.

Por otro lado, se tomarán aportes a partir del marco normativo de la educación social que plantea la Asociación de Educadores Sociales del Uruguay (ADESU), así como también una profundización tomando en cuenta los aportes que realiza Segundo Moyano (2007) en "Relatos de la educación social".

1.6. Teoría fundamentada

A continuación, se presentará la metodología con la que se ha venido trabajando en este proceso investigativo, la misma lleva el nombre de “Teoría Fundamentada”, siendo uno de los métodos de la investigación cualitativa (entre tantos), entendiendo a esta última como:

qualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones. Strauss, A; Corbin, J. (2002: 19, 20)

Todo análisis cualitativo tiene como propósito el de descubrir conceptos y relaciones en los datos generales para luego poder organizarlos, de manera tal que se pueda dar una explicación teórica al menos de forma esquemática.

Este tipo de investigación tiene tres componentes principales: 1) los *datos*, que en este caso serán extraídos de las entrevistas realizadas, 2) los *procedimientos*, que sería la forma en que se organizan e interpretan los datos, como por ejemplo conceptualizando y reduciendo los mismos, elaborando categorías, etc., a lo que se le suele llamar codificación, 3) *informes* escritos y verbales, pudiéndose presentar a través de artículos científicos, libros u otros.

Cuando Strauss, A y Corbin, J. (2002: 22) hablan de Teoría Fundamentada se refieren específicamente a:

una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. [...] comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. Lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la "realidad" que a la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o sólo especulando (cómo piensa uno que las cosas debieran funcionar). Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción.

Tal como lo explicitan dichos autores, esta teoría se basa principalmente en los datos, de los cuales se obtendrá la categoría, categorías y/o subcategorías de análisis, siendo estos últimos derivados de los primeros.

Ahora, para obtenerlas es necesario seguir un procedimiento de codificación, el que lleva el nombre de “microanálisis” y se refiere al estudio minucioso de estos datos.

Para dicha codificación es necesario pasar por tres instancias. Primero por la codificación abierta, lo que hará que a través de los conceptos encontrados se generen o encuentren las categorías.

Luego se realizará la codificación axial, siendo esta la forma de relacionar las categorías a subcategorías, y se denomina de esta manera porque dicha codificación se da alrededor de una categoría, por lo tanto; "...es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos." (Strauss, A; Corbin, J. 2002: 135)

Por último, nos encontramos con la codificación selectiva, que será el proceso de integrar y refinar las categorías, así como también la teoría.

A partir de estos lineamientos, lo que se ha realizado para lograr el desarrollo del presente trabajo fue, en primera instancia, retomar lo trabajado y producido en los encuentros que se llevaron a cabo con el equipo de investigación.

Luego, de allí se selecciona una de las tantas categorías -que surgen de los datos de las entrevistas- de particular interés, con la idea de profundizar tanto teórica como críticamente: Las Acciones.

Se crea un primer documento con la totalidad de las acciones localizadas, lo que hace que posteriormente se vea la necesidad de generar subcategorías, identificando de forma clara tres posibles grupos.

Un segundo documento se genera a partir de dicha clasificación y se le busca un nombre acorde a cada una -Acciones Efectuadas, Acciones Mandatadas y Acciones Deseadas-.

Posteriormente se intenta dar una descripción adecuada a la idea general de cada una, donde se tendrá en cuenta el bagaje teórico que se ha construido en estos años de proceso educativo, para luego continuar dándole forma y profundidad en el análisis a partir de los datos, con un marco teórico tanto general como específico.

CAPITULO 2 – CONFORMANDO UNA DER TEÓRICA

2.1 Educación

“Amar

la sociedad es amar algo más allá de nosotros
mismos y algo en nosotros mismos”

Émile Durkheim

Para comenzar este apartado se considera necesario y fundamental remitirse a algunos conceptos que atañen a la educación en general y a la educación social en particular. Donde se intentará hacer un paralelismo entre la teoría y la práctica, como también una fusión entre ambas.

Por lo dicho anteriormente, es que en principio se tendrá en cuenta la siguiente definición de educación:

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 está particularmente destinado. (Durkheim, E. como se citó en Núñez, V. 2005: 25)

Se identifica que lo que se establece es un vínculo intergeneracional a través de una acción educativa que busca suscitar las maneras socialmente necesarias para la incorporación de cada sujeto a la sociedad. Un aspecto relevante, que, desde el positivismo, se encuentra en la definición de educación de Durkheim, es que está dirigida a preparar al individuo para el medio social destinado. Operando el destino como una fuerza de la reproducción social.

Por otro lado, desde la contemporaneidad se entiende por educación a “los procesos de circulación del patrimonio cultural, seleccionado por una sociedad en determinado momento histórico y que contribuye a la construcción de nuevos sentidos y alternativas, y/o la reproducción del status quo.” (Ubal, M; Píriz, S. 2009: 13) Parafraseando a dichos autores, es aquí donde, otros horizontes son posibles a través de las relaciones humanas de una sociedad y su cultura.

Asimismo, para continuar, y acercándonos ya a la particularidad de educación social, se comparte en primera instancia el aporte que Núñez, V (1990: 65, 66), quien va a decir que:

es la transmisión de los saberes socialmente necesarios para que los sujetos de la educación puedan circular normalizadamente en las redes sociales que traman su época. La educación da cuenta del ingreso de cada sujeto a la cultura de su tiempo. Son múltiples los espacios sociales en que se realiza -actual o virtualmente- educación. Desde esta perspectiva, los discursos que predicen, prescriben y realizan realidad educativa son del orden de la Pedagogía Social.

Situarse en la cultura en general como aquello que se hereda de las generaciones pasadas, siendo lo que se va transmitiendo a lo largo del tiempo, es que se identifica que en la sociedad hay una valoración de contenidos culturales que se desean transmitir.

Teniendo en cuenta los múltiples espacios sociales donde se realiza educación, entrando en juego tanto las tradiciones como los diferentes estilos de vida, así como también las formas de pensar y sentir dentro de una sociedad -con sus conocimientos y costumbres- es que el ser en sí mismo, al formar parte de la sociedad lo ha heredado y lo ha transmitido. Lo que posibilita a que las nuevas generaciones sean partícipes de estos legados culturales que forman parte de esta.

Por último, se considera importante, antes de pasar al siguiente apartado, tomar el artículo 37 de nuestra Ley de Educación 18.437, dentro del CAPÍTULO IV, ya que hace una gran apreciación general sobre lo dicho anteriormente y de lo que vendrá en las próximas líneas.

En tanto cito:

La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros. La educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan, alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que ésta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas.

Teniendo en cuenta este fragmento, se puede decir que, en lo que concierne a la educación social en particular, se ve claramente -en concordancia- que para que el derecho a la educación sea efectivamente garantizado debe existir un mundo adulto en sintonía, generando escenarios de posibilidades para los sujetos de la educación, donde debe primar la concepción de educación para toda la vida.

2.2 Pedagogía Social y Educación Social

Se considera importante hacer énfasis en el surgimiento de la pedagogía social (s. XVIII y XIX), dado que es la disciplina que toma como objeto de estudio a la educación social. Tomando los aportes de Pérez Serrano (2002), sabemos que su nacimiento se da en Alemania y viene dado por una compleja situación sociopolítica, aunque su denominación en sí es más reciente. Sus precursores fueron los filósofos Paul Natorp (1854 – 1924) y Herman Nohl (1879 - 1960), quienes viven las alteraciones producidas por la

industrialización, lo que genera efectos conflictivos vinculados a los cambios sociales, económicos y políticos, haciendo que sus reflexiones busquen dar respuestas pedagógicas a éstos, teniendo como eje principal al individuo en sociedad y comunidad.

Tomando por un lado a la pedagogía social como disciplina que “tamiza lo educativo como producción en diferentes espacios sociales -no escolares- y elabora modelos que predicen, prescriben y operativizan la acción educativa” (Núñez, 1990: 66) Teniendo en cuenta, por otro, que la educación social es una profesión con una base conceptual de carácter pedagógico, que se encuentra con la responsabilidad de generar acciones mediadoras entre lo social y lo educativo.

Cabe destacar que por más de que en estos dispositivos el profesional generalmente se encuentra enmarcado por diversos mandatos y directrices propias de cada institución, también es sabido que tienen un grado de autonomía para desplegar su tarea, por ello es que se considera relevante el siguiente fragmento:

Más allá del Proyecto del 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 permitirá ir apropiándose de un saber en constante transformación: el del ejercicio de su función. (Domínguez, Lahore, Silva Balerio, 2013: 28)

Es así que se cree fundamental situarse tanto en el contexto como en los sujetos a los que nos referimos al hablar de transmisión cultural y a una posible actividad educativa con los mismos, por ello, se considera que la educación social -en interacción con los aportes de ADESU (2003)- es un conjunto de prácticas profesionales de carácter pedagógico que tiene como finalidad la promoción social y cultural de todos y cada uno de los sujetos.

Dicha práctica, a través de la acción educativa, busca desarrollar en los sujetos habilidades y destrezas para la integración, participación en la vida social, política, económica y cultural de su comunidad. (ADESU. 2010: 3)

La educación social tiene una función social que asumir, como mencionábamos remite a educar, transferir parte del legado cultural al que tiene derecho el adolescente, pero no abarca todas las dimensiones que una política pública universal debe comprender para garantizar los derechos de los niños y adolescentes. En ese sentido es necesario despejar los aspectos educativos de aquellos de corte asistencial, punitivo o terapéutico. Allí deberíamos pensar en niveles de articulación de saberes que operan sinérgicamente potenciando el desarrollo del sujeto. Pero donde se expliciten los aspectos pedagógicos que abordamos. (Fryd, P.; Silva, D. 2011: 55)

Tanto las políticas públicas como sociales tienen el cometido de desarrollar propuestas que generen recursos, permitiendo que se favorezca la integración de los sujetos, haciendo uso de sus derechos, donde la educación social, o, mejor dicho, los agentes socializadores

deben dar garantías de tal transmisión, desde una perspectiva de igualdad de condiciones para potenciar su desarrollo. Siendo, sobre todas las cosas, responsabilidad del Estado dar garantía de que acontezca, atendiendo y sosteniendo la demanda social de la época, con las respuestas y atención necesaria.

Por lo tanto, parafraseando a García Molina (2003), la educación social se debe entender como un derecho de la ciudadanía, concretándose como una profesión de carácter pedagógico que se encuentra articulada en torno a acciones de transmisión, donde nos encontramos con los contenidos conceptuales, las habilidades técnicas y formas de trato social.

Por otro lado, está la mediación, a través de la cultura, con el entorno social y otros sujetos, donde el agente de la educación (educador social) se encuentra en acción con determinados individuos o grupos (sujetos de la educación) dentro de un marco institucional específico para tal fin, siendo generadoras de nuevas plataformas culturales y sociales.

2.3. Modelo de la Educación Social

Para comenzar, se hace necesario hacer referencia a la idea de modelo que plantea Violeta Núñez (1999), al considerarse que se le suele denominar así a la aplicación práctica de la teoría, siendo “una suerte de realización de las nociones teóricas en un campo de aplicaciones que se desprende de la propia teoría”, teniendo en cuenta que la Pedagogía Social como disciplina tiene como objeto a la educación social, donde “los diversos posicionamientos teóricos y la especificidad de cada ámbito de trabajo permitirán la construcción de diversos modelos de educación social” (Núñez, 1999: 40)

Es así que continuando con los aportes de García Molina (2003), quien, en acuerdo con Violeta Núñez, refiere a que un modelo educativo debe contar con al menos los siguientes cinco elementos: marco institucional en el que se desarrolla la práctica, sujeto de la educación, agente de la educación, contenido de transmisión educativa y metodologías para la acción educativa.

Teniendo en cuenta a su vez que este modelo no es del todo válido para cualquier situación educativa, generalmente se cree necesario contar con dichos elementos para que algo de lo educativo acontezca. Por lo tanto, más adelante se hará referencia a cada uno de ellos.

A su vez plantea que dicho modelo permite hacer explícitos, mediante instrumentos de análisis concretos, los conocimientos que se derivan de la investigación científica, que son sistematizados y trabajados desde las diferentes disciplinas.

El modelo es lo que hace a la coherencia de los objetivos, métodos y procedimientos, conformando una red teórica con validez explicativa. No se trata de una teoría cerrada y estricta, sino que está sujeta a variaciones que tienen que ver con el devenir de la sociedad en el tiempo y el contexto histórico y social. Por lo tanto, se cree necesario tener en cuenta que los sujetos no solo se educan, sino que también en algunas ocasiones viven, en aquellas instituciones o lugares donde la educación social trabaja.

Como se mencionaba anteriormente, el modelo de la educación social no debe ni puede ser aplicado de la misma manera en cualquier institución, ya que: "...todo sistema o estructura - y una institución lo es- identifica ideas, prácticas y mecanismos que se articulan entre lógicas de su discurso y la racionalidad y efectos de sus prácticas" (García, M. 2003: 109). Inclusive en el desarrollo de este trabajo se podrá visualizar que cada centro, en el que las educadoras desarrollan su profesionalidad, articula y funciona de forma diferente, independientemente a que pertenezcan al mismo marco regulatorio.

2.4. Marco institucional

Los marcos institucionales de la educación social son diversos, por lo tanto, la gama de posibilidades para desplegar sus funciones y competencias es muy amplia y actualmente continúa en crecimiento, de esta manera, -la profesionalización de los educadores sociales- se considera que continúan en construcción y reinventándose de forma constante.

Al decir de Violeta Núñez, refiriéndose a este punto: "dependen, en cada realidad, de los nuevos pactos que se logre establecer entre el Estado, los actores sociales, las instituciones hegemónicas de cada campo y en cada segmento poblacional, los representantes políticos, los grupos de presión, etc." (Núñez, V. 1999: 59).

La apreciación anterior no es menor, ya que al ubicarnos en la coyuntura actual de nuestro país en cuanto a las políticas sociales -siendo donde mayoritariamente se desempeña el/la profesional de la educación social-, que se están viendo en gran medida interpeladas y, por qué no, muchas de ellas en peligro.

Por otro lado, considerando que “las significaciones y dispositivos otorgan identidad a la institución, un punto del que partir, pero no necesariamente en el que quedarse” (García, M. 2003: 110), se cree imprescindible tener en cuenta que cada institución como también las prácticas que en ellas se ejercen no vienen dadas ni son inamovibles, por lo tanto no es necesario que sus principios dejen marcas para siempre, dando lugar tanto a lo nuevo como a la transformación de las mismas, su significación.

A continuación, se tomará el siguiente fragmento donde el autor trae la idea de institución como “no lugar”:

Mientras que el reconocimiento y la práctica de la diversidad elevan la institución a la categoría de lugar de educación, la institución como no lugar genera dinámicas de identidad única. La identificación exclusiva a un significante institucional, para todos los que transitan por o habitan en ella, es similar a la compartida por los compradores de un hipermercado o los pasajeros de un tren: gente individual que comparte un espacio de paso donde se (man)tienen ciertas normas referidas a textos vacíos de subjetividad. Una normativa que, al imponerse sin posibilidad de confrontación, de manera total y homogénea a todos, obliga a la autoconfrontación o al rechazo a pesar de tener delante un rostro de educador. (García, M. 2003: 112)

No es menor contar con esta apreciación, teniendo en cuenta los marcos institucionales a los que se hará referencia a lo largo de este trabajo. Cada centro y/o proyecto tiene su propia identidad a pesar de que dependen de un mismo marco normativo, por llamarlo de alguna manera.

Sabemos que los sujetos que se encuentran habitando estos espacios lo harán por un determinado tiempo, pero en cambio a quienes transitan por allí como mediadores sociales y educativos se les suma el encargo de hacer de cada lugar y espacio disciplinar un momento educativo, o al menos de eso se considera que se trata el ejercicio de la educación social en estas instituciones.

2.5. Sujeto de la educación

En primer lugar, se remitirá al concepto de sujeto de la educación 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 [...] 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. (Núñez, V. 1999: 46)

Es fundamental hacer énfasis en que no todo individuo es sujeto de la educación, ya que para serlo debe estar dispuesto a ocupar ese lugar. Aunque también es real que todo individuo puede serlo.

Por lo tanto, parafraseando a García Molina (2003), el sujeto se configura como un lugar, que accede a un trabajo de instrucción y formación, con un educador (agente de la educación) responsable de llevar a cabo y sostener la tarea educativa con ese sujeto. Siempre y cuando se cuente con el espacio y los tiempos necesarios para que la práctica social pueda darse en ese marco institucional al que se hace referencia anteriormente. Del mismo modo que es fundamental encontrarnos con los contenidos educativos como mediadores de dicho lugar.

En este caso al hacer referencia al sujeto de la educación será con relación a los adolescentes o específicamente a las adolescencias que se encuentran en situación de privación de libertad, por lo tanto, en esta como en otras circunstancias, desde la perspectiva de la educación social, se considera fundamental hacer referencia a las adolescencias, ya que:

requiere diferenciar la actuación educativa social, centrando el eje de atención en el sujeto de la educación, a fin de garantizarle la expresión de ideas u opiniones respecto a los asuntos que lo afectan. Hablamos de adolescencias refiriéndonos a la diversidad de posibilidades de ser vivida; remite a lo plural, a una construcción que no se realiza en soledad, sino interactuando con otros pares -amigos, compañeros, parejas; con instituciones diversas y con lo social amplio. Remite a una construcción personal realizable en lo social, anclada en una determinada sociedad y tiempo histórico que organizan formas de ser y habitar lo privado en el espacio público. Fryd, P. et al. (2011: 56)

2.6. Agente de la educación

Partiendo de que el agente de la educación, por ende, el/la educador/a es quien:

recibe el encargo, desde diferentes instancias políticas, sociales e institucionales, de realizar una tarea educativa con los sujetos que llegan a una institución pensada, quizá entre otras, con finalidades educativas. Por ello la función profesional encuentra su base en la articulación de ciertos ideales de época... (García, M. 2003: 119)

Se hace complejo pensar en un único rol de la educadora social, ya que muchas de sus funciones se determinan dependiendo del sitio donde desarrolle su labor. Si bien existen características generales, también pueden llegar a desfigurarse por la presencia de diferentes factores dentro de la institución donde se encuentren desempeñando su tarea.

El agente de la educación se encarga de la transmisión educativa con fundamentos pedagógicos y debe hacerse cargo de ello intentando sostener el proceso del sujeto. La

intencionalidad del agente de la educación no será la de incluir a los sujetos a la sociedad, sino que se piensen en ella como parte de.

Así es que “El educador y la educadora social contribuyen a la socialización de los sujetos de la acción socioeducativa, es decir, a la incorporación crítica del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales y la promoción cultural y social” (ASEDES. 2007: 35).

En tal sentido, se intentará generar, la autonomía del sujeto en sociedad una vez que se le brinde una gama de posibilidades a nivel social y cultural, donde el mismo pueda elegir. Por lo tanto, se considera que el agente de la educación social es “...un mediador entre el sujeto de la educación y la sociedad en la que ambos habitan.” [...] “la educación social en general, trabaja para que el sujeto de la educación pueda pertenecer a un lugar y participar de él” (García, M. 2003: 120).

Es fundamental que el/la educador/a genere espacios apropiados para que se dé efectivamente la relación educativa creando así el vínculo necesario para la transmisión de contenidos.

En definitiva, teniendo en cuenta los aportes de la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES. 2007), el profesional de la educación social cumplirá con: la transmisión, desarrollo y promoción de la cultura, generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales, mediación social, cultural y educativa, conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos, entre otras.

García, M. (2003) va a hablar de tres bloques temáticos fundamentales para la constitución del profesional de la educación social. Por un lado, la intencionalidad educativa (o deseo de educar), ya que -de acuerdo con el autor- sin deseo no es posible llevar adelante una acción educativa. Por otro lado, los contenidos y saberes que se ponen en juego (autoridad en el don). Por último, la ética al respecto del sujeto de la educación, (o límites del educador).

De esta manera se da la posibilidad de generar un espacio apropiado para que la oferta educativa tenga resultados, siempre y cuando el sujeto de la educación esté dispuesto a afrontar este desafío.

2.7. Funciones y competencias de la Educación Social

Se tomarán los aportes de ADESU para enmarcar de forma prescriptiva lo que se entiende por competencias en la profesionalización de los educadores sociales, entendiendo a las mismas como:

las capacidades que debe poseer este profesional para realizar su labor de manera adecuada; capacidades que remiten a un saber, a un saber hacer y a un saber relacionarse. Una práctica profesional es la acción de un sujeto cuyos procesos de formación lo han dotado de conocimientos y herramientas para la acción, a la vez que ha desarrollado competencias que le permiten reflexionar, producir y dialogar con la realidad de forma crítica, creando y renovando sus acciones y pensamientos. (ADESU, 2010: 6)

Se pasará a enumerar algunas de ellas: 1) Competencias operacionales, que permiten al profesional desarrollar operaciones en el campo disponiendo de diversas herramientas e instrumentos, siendo de carácter comunicativo, analítico y organizativo. 2) Competencias interpersonales, siendo las habilidades personales relacionadas con la capacidad de trabajo en equipo, y de establecer una relación con los sujetos de la educación. 3) Competencias heurísticas, relacionadas con problemas más globales, en donde se deben poner en juegos varios conocimientos para generar procesos creativos e innovadores.

A continuación, se desglosan algunas competencias específicas del ejercicio profesional en el campo educativo que se considera pertinente tener en cuenta para este trabajo.

Estas hacen referencia a: la capacidad para el trabajo en equipo, relacionamiento con otros profesionales y la articulación de prácticas educativas; capacidades relacionales y comunicativas, capacidad de escucha y comunicación, relación e intercambio fluido con las diversas personas y grupos en los diferentes contextos y con los diversos actores del campo educativo; capacidad para reconocer y caracterizar las situaciones en las que los sujetos se encuentran, reconociendo las condiciones sociales, económicas y culturales. (ADESU 2010)

En cuanto a las funciones, nos encontramos con dos grandes grupos, unas que competen específicamente a la profesionalidad de la educación social y otras que, si bien no son específicas, son compartidas con otros profesionales tanto del campo social como educativo. Entendiendo a las funciones como un:

conjunto de facultades que caracterizan al profesional y ofrecen un marco de referencia desde el cual establecer las responsabilidades del desempeño profesional. Las mismas formalizan la relación entre el profesional y las prácticas, brindando un marco referencial desde el cual acceder y conocer la intervención del profesional. Supone reconocer y ordenar un conjunto de acciones propias de la

gestión que llevan adelante, en líneas generales, los educadores sociales. (ADESU. 2010: 8)

Al mismo tiempo, ADESU en concordancia con García, M. (2003) plantean al menos tres funciones específicas que serán; La transmisión de contenidos, habilidades y formas diversas de trato y relación social; La mediación educativa para producir encuentros de los sujetos con el patrimonio cultural, otros sujetos y entornos sociales diversos; La generación de escenarios educativos, generación y sostenimiento del encuadre y los procesos educativos: tiempo, espacio y propuesta educativa.

2.8. Contenidos de la transmisión educativa

La existencia de los contenidos “constituye el lugar de encuentro que otorga significación a las figuras del agente y sujeto de la educación. Sin contenidos culturales a transmitir no hay posibilidad de relación educativa.” (García Molina, 2003: 127) Por lo tanto, para la educación social, los contenidos serán el vehículo de mediación de todo encuentro y vínculo educativo.

A la hora de comprometerse a transmitir cualquier tipo de contenido, es necesario ubicarse en un aquí y ahora del momento en que vivimos para que dicha transmisión tenga la coherencia necesaria y para que el sujeto pueda aprehender de ello, porque: ¿qué sentido tiene enseñar algo de lo que el sujeto no puede llegar a apropiarse en un futuro ni de lo que esté dispuesto a recibir?

En cuanto al no poder aprehender, se entiende que no todos los ciudadanos tenemos las mismas posibilidades, dado que vivimos en una sociedad donde las carencias y abundancias son totalmente notorias y diferenciales, por lo que, no es correcto manifestar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos; por más que desde el discurso político y social se entienda que todos somos iguales ante la Ley, aunque sería bueno pensar por qué cada vez surgen nuevas políticas sociales y educativas que no logran reforzar las ya existentes.

En tanto los contenidos sean

una construcción particular, selectiva y delimitada de la cultura, que se expresa en un acervo de competencias que reconocen una serie variada de saber / es, habilidad / es y destreza / s -explícitos e / o implícitos-; y que se dispone en una determinada forma, orden y relaciones para ser transmitida y enseñada en el marco de una relación educativa. (Miranda, F. 2000: 64)

Para seguir con la línea conceptual de estos últimos autores; se hace posible pensar, delimitar y seleccionar áreas de contenidos desde el campo de la educación social que puedan encontrar diversos niveles de articulación e integración con la cultura. Esto referido a que es necesario partir de la población o del mismo sujeto con que se piensa realizar cualquier acción educativa, dado que los contenidos deben estar debidamente seleccionados para que se lo puedan apropiar.

CAPITULO 3 - ACCIÓN EDUCATIVA CON ADOLESCENTES EN EL SISTEMA PENAL JUVENIL

3.1. Dispositivo

Se considera indispensable aclarar que en los momentos en que se haga alusión a los dispositivos no equivaldrá exclusivamente a las instituciones, sino que se centrará en la concepción de dispositivo planteada por Foucault, que, en respuesta a la pregunta planteada por un entrevistador sobre el significado que le asigna a este término, responde:

un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. (Agamben, G. 2011: 250)

Por lo tanto, las instituciones forman parte de los dispositivos, pero no de forma individual, sino acompañadas de otros componentes sin los cuales no existiría esta red.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Foucault plantea otras dos características que definen a los dispositivos. Por un lado, la naturaleza del vínculo entre esos componentes heterogéneos que, si bien puede estar explicitado en algún documento, también puede aparecer como algo implícito; por otra parte, afirma que los mismos surgen teniendo como función mayor la de responder a una urgencia, por ende, el dispositivo tiene una posición estratégica dominante.

Algunas particularidades que caracterizan a los sujetos que habitan estos centros tienen que ver en su gran mayoría con la situación de vulnerabilidad social, económica y cultural con la que llegan. Visualizándose en el encuentro sujeto-agente un claro ejemplo de lo que llamamos desacople subjetivo.

Porque las instituciones disciplinarias (ya devenidas galpones) operan como si el sujeto interpelado estuviera constituido por las marcas disciplinarias, pero el que responde no es el sujeto instituido por las instituciones disciplinarias sino otro, con otras competencias: es el sujeto mediático. Se arma, entonces, el desacople subjetivo entre la interpelación y la respuesta, es decir, entre lo que se pide y lo que se obtiene, entre el agente convocado y el agente que responde. (Lewkowicz, I. 2006: 17)

Aquí se podría decir que el agente de la educación social aparece como fuerza instituyente en estos dispositivos, considerando que “La capacidad instituyente es la capacidad de fundar, la capacidad de afectar, la capacidad de producir marcas...” (Lewkowicz, I. 2006: 44)

3.2. Adolescencias

Contextualizar a la infancia y a la adolescencia en sus procesos de construcción se hace indispensable a la hora de pensar las adolescencias de nuestra actualidad. Inicialmente no se veía a la niñez como la concebimos hoy día, de hecho, no siempre existió, en la modernidad se la veía como una transición hacia la adultez.

Al comenzar a generarse un cambio paulatino a partir del siglo XIII, entre los siglos XIX y XX es que aparecen discursos fuertes, tanto sobre la infancia y sus etapas como sobre las adolescencias, es así que partiendo de la base de que la infancia y la adolescencia son constructos sociales, en la actualidad hablamos de infancias y adolescencias como construcción de subjetividades.

Cuando hablamos de adolescencias estamos hablando de un tiempo de transformación identitaria, de una moratoria, de un creciente proceso de autonomía, y estamos hablando de una más que necesaria confrontación generacional con su correspondiente noción de autoridad. (Rodríguez, C. 2013: 9)

De este modo, teniendo en cuenta la idea de dicha autora, se puede decir que al hablar de adolescencias se intenta dar cuenta de un proceso de transformación y cambios, en el que la subjetividad va tomando forma, a pesar de que en esta etapa permanece esa inmadurez e irresponsabilidad, característicos del proceso en que se encuentran, sin ganas de dejar la niñez ni asumir el rol de adulto que en esa etapa se desea pero cuesta alcanzar, por más que en muchos casos este proceso vive una aceleración tal que el adolescente se ve forzado a enfrentar ese rol adulto, para el que aún no se siente ni está preparado.

Entendemos la adolescencia como una construcción social histórica cultural que nos refiere a un período de la vida en el cual el sujeto tiene como “tarea esencial el desprendimiento de los lazos infantiles para poder hacer su ligamen o inserción en el mundo adulto” (Garbarino y Maggi como se citó en Fryd, P; Silva, D. 2011). Refiere a un momento vital con características propias, donde se procesan aspectos fundamentales en la conformación de identidad de la persona. Y donde también las relaciones que el adolescente entable con su entorno (amigos, familiares, educadores u otros adultos) estarán afectando el transcurso de esos años adolescentes. (Fryd, P; Silva, D. 2011: 55; 56)

Por lo tanto, la adolescencia se construye en tanto existe un otro, un adulto para acompañar y ser referente, para así poder ir transformando su realidad.

Los adultos somos, justamente, los responsables de acompañar ese proceso de subjetivación. Se considera que, para que realmente sea efectiva la construcción de subjetividades, se necesita de un trabajo en equipo de todos los agentes involucrados, tanto a nivel educativo y social como también del entorno familiar.

Si bien hoy día vivimos en una sociedad cambiante, donde la educación en general se encuentra en permanente conflicto en todos sus aspectos y por ende las políticas educativas también, se van generando movimientos donde otros agentes de la educación comienzan a interactuar e intercambiar ideas sobre la tarea educativa, focalizándose en los sujetos de la educación y su propia producción de subjetividad.

Por ello entonces es que “No es posible predefinir los recorridos que el sujeto habrá de poder realizar una vez que accede a la constatación de su capacidad de aprender, de conocer el mundo. Es en este sentido que la acción educativa se ubica en la dimensión de lo incalculable.” (Martinis, P. 2006: 5)

3.3. Sistema penal juvenil en Uruguay

Se considera fundamental realizar el siguiente recorrido para poder entender básicamente cuáles son las lógicas del proceso penal adolescente en nuestro país.

En 1989 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Convención Internacional de los Derechos del Niño, que proclama un cambio en la concepción sobre la niñez, creando cimientos legales para hacer cumplir sus derechos. Es el instrumento en Derechos Humanos con más ratificaciones en el mundo y conlleva derechos civiles y políticos, junto con derechos económicos, sociales y culturales.

Luego del Código del 34 se le da surgimiento al Consejo del niño como organismo estatal especializado en atención infantil y velador de los derechos inherentes de los menores. En 2004 se aprueba en Uruguay el nuevo Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA) -Ley N°17.823-.

Donde pasa a ser este último el marco regulatorio en que se establecen los derechos inherentes a este sector de la población, así como también sus deberes y garantías. Con su sanción se realiza una adecuación de la legislatura interna del país a lo establecido en la Convención de Derechos del Niño (CDN).

En esta Convención se plantea que los Estados Partes serán quienes decidan “el establecimiento de una edad mínima antes de la cual se presumirá que los niños no tienen capacidad para infringir las leyes penales” (Art. 40, 3, a), donde se entiende por niño a toda persona menor de 18 años de edad.

Más adelante, se plantea la necesidad de buscar por parte de los Estados, la mayor cantidad de alternativas posibles, antes de resolver la internación en instituciones de aquellos adolescentes que infringen la ley.

En Uruguay, la realización del referéndum que se llevó adelante en 2014, pretendía bajar la edad de imputabilidad penal de 18 a 16 años, generando en la población la presencia de un mensaje confuso, en el que parecería que los y las adolescentes, -que hasta ese momento tenían entre 16 y 18 años- no tuviesen que cumplir con una sanción en caso de cometer una infracción.

El planteo en ese entonces centraba su atención en que el procedimiento fuese de acuerdo a lo establecido en el Código Penal para las personas mayores de edad, sin respetar los tratados realizados al firmar la CDN. Tal es así que como contrapartida se impulsó la campaña denominada: “No a la Baja”.

Este referéndum no fue acompañado por el voto de los ciudadanos, por lo tanto, actualmente en nuestro país los adolescentes de entre 13 y 18 años de edad que cometan una infracción establecida en el Código serán sometidos a un proceso penal diferencial.

Una vez iniciado este proceso, deberán ser dadas las garantías necesarias del procedimiento al que el adolescente tiene derecho (Art. 74, CNA). Podrá solicitarse la privación de libertad como medida cautelar, hasta que el juez dicte la sentencia definitiva. Esta medida dependerá del tipo de infracción que haya sido cometida -se clasifican en graves o gravísimas según el Código Penal- y cuentan con un tiempo estipulado que no puede superarse.

Por otro lado, al alcanzarse esos plazos, el juez debe expedirse, determinando cuál será su disposición, y en caso de que el adolescente definitivamente sea responsabilizado por la infracción, pueden ocurrir una serie de variables. En esta instancia se determinará la ejecución de medidas socioeducativas, establecidas en el Artículo 78 del CNA, teniendo que informar a la institución seleccionada para que las lleve adelante, pudiendo ser INAU o alguna institución privada.

Dentro de las medidas socioeducativas, existe una clasificación a gran escala que implica la privación de libertad por un lado, mientras que por el otro se encuentran las medidas sustitutivas, no privativas de libertad, dispuestas en el Artículo 80 también del CNA, donde, entre otras, puede determinarse la “Orientación y apoyo mediante la incorporación a un

programa socioeducativo a cargo del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) de instituciones públicas o privadas, por un período máximo de un año” (Art. 80, CNA). Cabe aclarar que el juez no necesariamente debe determinar el cumplimiento de una sola medida no privativa de libertad, siempre y cuando estas no se contrapongan.

Por último, tener en cuenta que se encuentran las medidas socioeducativas privativas de libertad (Art. 88, CNA) entre las cuales existen dos variables, privación de libertad o semilibertad, este último caso permite al adolescente la realización de actividades externas a la institución donde se encuentra internado.

CAPÍTULO 4 – DE CAMINO A LA ACCIÓN

Como primer punto, en este apartado se considera pertinente contextualizar el origen de las entrevistas realizadas, donde se pasará a desglosar lugar y población atendida en cada uno de los centros de INISA donde las educadoras sociales ejercen su práctica profesional. Donde cabe aclarar que fueron seleccionadas seis de las entrevistas realizadas para este trabajo, ya que se entrevistaron educadores/as sociales, pero también psicólogos/as que desempeñan su profesión tanto del sistema de protección como del sistema penal juvenil.

Los mismos son: 1) Programa de libertad asistida perteneciente al Programa de Medidas Socioeducativas Comunitarias (PROMESSEC), que trabaja con adolescentes de entre 13 y 17 años de edad. 2) Centro Desafío, adolescentes varones de 13 a 15 años. 3) Centro de Internación Adolescente Femenino (CIAF), donde la franja etaria atendida es de 13 a 18 años. 4) Centro Cerrito ubicado en Colonia Berro (Canelones), que trabaja con adolescentes de 16 a 19 años. 5) Centro Granja, también ubicado en Colonia Berro y trabaja con una población que va de los 16 a 21 años de edad.

Por otro lado, se hará referencia al documento que se lleva a cabo desde el equipo de investigación, de donde se tomarán algunas ideas y se realizarán algunas apreciaciones del mismo. Lo primero y principal es no perder de vista que hablamos de un sistema en el que los sujetos viven y se encuentran en su gran mayoría encerrados prácticamente 23 horas al día, con lo que en esta etapa vital implica. Por lo tanto, los y las profesionales que allí desarrollan sus prácticas lo hacen en la vida cotidiana de los adolescentes.

Entendiéndose por vida cotidiana “a un espacio intersubjetivo, compartido, en el cual se producen diversos encuentros con los otros, lugar de interacción y comunicación que se organiza desde un aquí y ahora, el aquí de mi cuerpo y el ahora de mi presencia” (Silva, D. 2017; 4). Encuentros que, desde la práctica de la educación social en estas instituciones, se visualiza como un escenario tan complejo como desafiante para la tarea.

Como sostienen Berger y Luckman (2003) “la vida cotidiana se divide en sectores, unos que se aprehenden por rutina y otros que me presentan problemas de diversa clase [...] En tanto las rutinas de la vida cotidiana prosigan sin interrupción, serán aprehendidas como no problemáticas.” (Berger, P; Luckman, T. 2003: 39; 40)

Donde se considera que la funcionalidad de la educación social pueda cumplir sus cometidos, generando alteraciones en el encuentro cotidiano con los sujetos, pero también con los demás actores -profesionales o no- que se encuentren en el centro.

La idea de práctica profesional que se intenta construir implica: “el pensamiento y la acción: lo anticipado, pensado y analizado en diferentes momentos. Los previos, in situ y a posteriori, todos ellos enlazándose y dando continuidad y sistematicidad a la práctica profesional.” (Silva, D. 2017: 5)

Construcción que irá tomando forma a partir de las experiencias, siendo estas las que irán moldeando y dando sentido a la profesionalización de los/las educadores/as en estos dispositivos.

Si bien ya es tradición el hecho de que la educación social se encuentre ejerciendo sus prácticas profesionales en estas instituciones, se siguen generando una serie de cuestionamientos al respecto de su accionar, ¿es posible educar en un espacio tan hostil donde su principal característica es el encierro? ¿No es paradójico pensar en la transmisión educativa desde una perspectiva de derechos humanos justamente en instituciones donde en su gran mayoría se vulneran los mismos?

Para que se establezca una relación educativa se hace necesario tener en cuenta que la cárcel como contexto tiende a deshumanizar a los sujetos, dadas sus características propias punitivas, como lo es la represión y el encierro, generando en estos grandes efectos subjetivos desfavorables. Teniendo en cuenta la etapa vital de desarrollo y construcción de identidad que los mismos se encuentran atravesando, es importante “generar acciones de resistencia a la violencia del sistema penal” (Celentano, A. 2019: 250); por ende, si bien no es imposible, se hace compleja la idea de crear espacios donde el/la educador/a social pueda ejercer sus funciones.

Más aun considerando que “el pasaje por la institución carcelaria sigue agudizando la exclusión social provocando una mayor estigmatización que transforma contradictoriamente al sujeto privado de libertad, de victimario a víctima.” (Castro, O. 2016: 101)

Es claro que los sujetos de la educación deben desear ocupar ese lugar como tal para poder darle sentido a la relación educativa, aunque en estos dispositivos es indispensable que el/la educador/a haga que se den las condiciones necesarias para ello. Del mismo modo

que:

las acciones que se desarrollen desde el punto de vista educativo y social deberían potenciar el máximo desarrollo de las capacidades de los sujetos, ofreciendo soportes materiales, recursos culturales y una narrativa acerca del sentido de un proyecto de futuro que viabilice los procesos de participación social. (Silva, D. 2016: 24)

Para que efectivamente se dé dicho proceso es fundamental trazar líneas de acción teniendo en cuenta las potencialidades particulares de cada sujeto, por lo tanto, será necesario un acercamiento primario -pero no menos profundo- antes de pensar en acciones concretas para cada proyecto individual. Y en el mejor de los casos crear este posible recorrido en conjunto agente-sujeto, lo que implicaría una buena adecuación de los contenidos que el agente de la educación pretenda transmitir.

Para acompañar lo anteriormente dicho, se considera pertinente hacer referencia al siguiente fragmento:

La posición del educador social respecto al sujeto es provocar la reflexión, analizar alternativas, poner a disposición la información necesaria para que pueda tomar decisiones sobre los proyectos que imagina para su vida. En suma, se trata de enseñar una forma de conducirse en los complejos territorios de la sociedad contemporánea. (Silva, D. 2016: 46)

Si bien se entiende que la educación en general y la educación social en particular no lo puede todo y que necesita de otros actores e instituciones que pongan también en juego otros recursos a la hora de pensar en un abordaje integral desde una perspectiva de derechos, se considera necesario resaltar la labor socioeducativa en estos dispositivos como promotor de igualdad de condiciones a todo sujeto humano.

Además, teniendo en consideración que los sujetos que transitan por estas medidas, en su amplia mayoría vienen de sectores marginados, sumamente criminalizados, no solo por el sistema penal y represivo que el Estado ampara, sino también por la sociedad en que vivimos.

Es pertinente dar una significación a la educación, en este caso, parafraseando a Diego Silva (2016), que viene a ofrecer al sujeto de la educación lo que le pertenece, primero que nada, como sujeto de derecho; siendo el acceso cultural que le corresponde, pero también la posibilidad de transformar su historia.

Y para darle cierre a este apartado, pero a su vez continuidad a lo que viene, se cree pertinente tomar el siguiente fragmento:

... porque ese sujeto sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus

sentimientos, de sus representaciones, etc. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. (Larrosa, J. 2009: 16;17)

Entendemos de esta manera que como educadoras sociales no solo se trata de visualizar a los sujetos de la educación como tal, sino como sujetos de experiencia, la misma la traen, transitan y es posible transformar. Contando con que -en palabras de Larrosa- la experiencia es “eso que me pasa”, justamente un pasaje, un proceso, un recorrido.

4.1. LAS ACCIONES- Donde la experiencia tiene lugar

Para un primer acercamiento a la categoría de análisis, se considera necesario aclarar qué se entiende por acción para luego realizar un abordaje específico de los discursos generados en las entrevistas. Por lo tanto, se tomará la conceptualización acordada en el proyecto de investigación que identifica como acción a “Todo tipo de actividad corporal, intelectual, creativa, rutinaria del desarrollo de sus tareas que involucren al otro.”

Se toman en consideración los aportes de Fryd, P. y Silva, D. (2011: 50) quienes van a decir que el trabajo educativo más allá que educar implica acción, ya que se trata de un verbo que describe la esencia del hacer del educador, como sostiene Foucault: “Toda especie de verbos se remite a uno solo, el que significa ser. Todos los otros se sirven secretamente de esta función única, pero lo han cubierto determinaciones que la ocultan” (Foucault, M. como se citó en Fryd, P; Silva, D. 2011)

Por otro lado, como contribución a esta idea, y parafraseando a Larrosa, J. (2018), la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo, con las enormes posibilidades críticas, teóricas y prácticas que esta palabra conlleva, la cual muchas veces es utilizada sin ser conscientes de la carga que la misma posee. Por lo tanto, toda experiencia en cualquier acontecimiento es irreductible y debe ser sostenido de esa manera. En tanto, teniendo en cuenta que la práctica profesional:

es la acción de un sujeto cuyos procesos de formación lo han dotado de conocimientos y herramientas para la acción, a la vez que ha desarrollado competencias que le permiten reflexionar, producir y dialogar con la realidad de forma crítica, creando y renovando sus acciones y pensamientos. Un saber hacer que conjugado con ciertas competencias de pensamiento y reflexión le permiten al profesional desarrollar su práctica en la trama de la abstracción en la que se enlaza el pensamiento, la reflexión y la acción, en una relación dialógica, continua y sistemática. (ADESU, 2010: 6)

Hecha esta apreciación y apostando a la reflexión crítica sobre las prácticas profesionales de la educación social es que, una vez realizado el trabajo de identificación en las

entrevistas, se visualiza la presencia de acciones de diversa índole, surgiendo la necesidad de crear algunas subcategorías, donde se logra identificar claramente tres tipos de ellas:

- Por un lado, se encuentran todas aquellas que son llevadas a cabo por las educadoras sociales, siendo propias de su rol o no, a las cuales se las denominará como “acciones efectuadas”.
- Por otro, las acciones que responden a mandatos institucionales o a encargos que se depositan en el rol de las profesionales, ya sea por parte de la misma institución o de otras pertenecientes al dispositivo, que llevarán el nombre de “acciones mandatadas”.
- Por último, aquellas acciones que responden al deseo de las educadoras sociales y en las que se podría decir que son las que trazan una forma de trabajo donde se articula el ejercicio profesional con la preferencia o el deseo de las educadoras dentro del centro, llamadas “acciones deseadas”.

Esta clasificación y caracterización surge a partir de la lectura minuciosa de las entrevistas, permitiendo encontrar tantas similitudes como diferencias entre los discursos que brindan las educadoras sobre su práctica profesional. Lo que da lugar a la abstracción de conceptos, generando la posibilidad de crear las categorías de análisis.

Hay un ir y venir constante desde la abstracción a los datos, siendo un planteo propio de la teoría fundamentada. Lo que implica el desafío de deconstruir concepciones previas -que se van incorporando a través de los años de formación- para poder realizar un análisis lo más fiel posible a los planteos realizados por las entrevistadas.

En primer lugar, las acciones efectuadas, por ejemplo, son localizadas a partir de las expresiones de las educadoras que demuestran no estar convencidas con algunas de las acciones que ejecutan, pero como contrapartida, entienden que deben realizarse dado el contexto en el que se encuentran inmersas. Las cuales de todas maneras van a intentar transformar, generando alguna connotación educativa en las mismas.

Después, las acciones mandatadas se identifican claramente en el discurso de las educadoras al contar sus experiencias dentro de este sistema de protección penal, que, como tal, se realizan diversas acciones de control en las cuales se ven involucradas (ejemplo, poner grilletes). Las realizan automáticamente, donde incluso, por momentos, normalizan su accionar.

Finalmente, las acciones deseadas se ubican en aquellas que las educadoras traen como esperadas de su profesión, las que son dirigidas, pensadas y diseñadas específicamente con una intencionalidad educativa. Donde aparecen los contenidos mediando la acción, elemento propio de la relación educativa en nuestra profesión.

A continuación, se desarrollará cada una de ellas, ejemplificando y analizando teóricamente, tomando como punto de partida las funciones y competencias de la educación social.

4.2. ACCIONES EFECTUADAS - Experiencia que forma y transforma

El término *efectuada* tiene que ver con las acciones que efectivamente fueron realizadas, con la idea de ejecutar algo. Aquello que se hizo, siendo parte de la respuesta profesional en un marco institucional particular. Acciones que se producen con éxito, aunque de alguna manera puede hacer peligrar la intencionalidad educativa de las educadoras sociales.

Estas acciones poseen un espectro muy amplio, pero, antes que nada, son aquellas que efectivamente se concretan. Como se mencionaba anteriormente pueden ser aquellas que fueron en algún punto deseadas por las educadoras y pudieron ser llevadas a cabo, sea porque la situación del centro lo permitió en ese momento o porque así se visualizaba como parte de su rol dentro del mismo.

De este modo, pueden ser acciones que surgen de un encargo institucional y con las cuales varía el grado de acuerdo de las educadoras, o simplemente ser acciones que deben realizarse por tener que ver con el funcionamiento cotidiano del espacio. Por lo tanto, en esta primera clasificación se da un encuentro diverso del tipo de acciones que las educadoras llevan a cabo, donde, a su vez, la cotidianeidad de estos dispositivos se hace sentir.

Al tratarse de centros de privación de libertad, los y las adolescentes se encuentran las 24 horas del día allí (a excepción de un proyecto en que se ejecutan medidas sustitutivas, donde, según cual sea la medida, los sujetos concurren al espacio por un periodo de tiempo determinado y de forma más esporádica). Esta situación hace, como se mencionaba anteriormente, que las educadoras entren en contacto con la vida cotidiana de los adolescentes, acompañándolos/las en todos los momentos del día.

En los relatos que ellas mismas realizan de su experiencia profesional en este rol se encuentra una gran diversidad de acciones que se llevan a cabo por demandas institucionales, que también implican una movilidad constante de las educadoras sociales

que van de centro en centro según la dificultad que se presentaba en el momento, siendo conocidas y ya consideradas cual “bomberos” que van a apagar incendios.

Como se ha mencionado, si esta capacidad se desarrolla de forma indiscriminada, puede hacer peligrar el sentido educativo. Y muchas veces sucede cuando se escucha a las educadoras mencionar esta forma como una cualidad, inclusive hasta con orgullo, ya que por momentos terminan como bomberos recurriendo a apagar incendios.

A su vez las acciones efectuadas se ven reflejadas en aquellas tareas que se desempeñan en cualquier casa, hogar, centro educativo (donde los sujetos viven), que van de las más sencillas a las más complejas, unas puede que se acerquen más y otras menos a las competencias de los educadores sociales, teniendo en cuenta que estamos hablando en su gran mayoría de dispositivos de encierro.

A raíz de ello, nos encontramos con normas institucionales que regulan el accionar de las educadoras, por tanto, si bien las acciones efectuadas se dan de determinada manera según las dinámicas de cada centro, no hay que perder de vista dichas normas o normativas.

En definitiva, se encuentran dentro de esta subcategoría todas aquellas acciones que independientemente de su surgimiento e intencionalidad son efectuadas por las educadoras sociales dentro del centro donde desempeñan su labor. A continuación, se expondrán algunos fragmentos que surgen de los datos obtenidos de las entrevistadas que dan cuenta de ello:

...éramos conocidos como los bomberos, apagábamos, era algo así, en aquel momento me acuerdo que era un poco el chiste, cuando se armaba lío, allá nos mandaban y en esa estábamos y cuando se precisaba algo, íbamos. Éramos un paquete que, por ejemplo, cuando estaba la Comisaría de Menores, atendíamos, íbamos a donde se precisaba. (ED.SOC.1: 3)

Lo que se te ocurra, no sé, cocinar, coser, limpiar, escribir un proyecto, hacíamos de todo, de todo de verdad. Hacíamos un poco de cada cosa, eso también nos daba la posibilidad de hacer otras cuestiones. Entonces, fuimos poniéndole cintura a la propuesta e intentando hacer, llevar adelante propuestas educativas junto con otras que tenían que ver más con el cotidiano, que ta, en los centros de permanencia es real, alguien las tenía que hacer y son parte del todo, digamos. Yo creo que ahí lo que cambia es la forma en que hacés las cosas, capaz que no es la tarea en sí sino cómo la hacés, es la diferencia. Hay tareas cotidianas que uno puede trabajar determinados contenidos, creo que ahí estaba la diferencia entre cómo trabajábamos nosotros y cómo trabajaba el resto. (ED.SOC.1: 9)

“Yo era educadora en la noche y a mí me tocaba venirlas a acostar, apagar la tele, acostarlas todo...” (ED. SOC. 5: 18)

Se puede visualizar en este primer acercamiento a los relatos de las educadoras que, al inicio, llevando adelante sus “tareas” en este campo, el hecho de ser profesionales no les daba garantía de que pudieran desempeñarse como tal: “éramos conocidas como los bomberos”, lo que hace que la tarea educativa se pueda ver desvirtuada, generando en su gran mayoría acciones de cuidado, haciendo que se pierda la intencionalidad educativa que como profesionales les compete.

De forma frecuente aparece la idea de cuidado y consecuentemente un sin fin de acciones al respecto. Por lo tanto, se considera pertinente realizar una apreciación en cuanto a esta palabra *-cuidado-*, ya que puede significar muchas cosas según el contexto. Perla Zelmanovich (2006) le da un sentido particular a esta idea pensando en los sujetos, que aquí se tomará como referencia:

... estar atentos al sujeto en el niño, es decir, que hay de sujeto en el niño. Y cuando digo sujeto, que parece una obviedad, digo que hay de particular, qué hay de singular en cada uno. [...] También el cuidado refiere a qué hay de particular y singular en cada uno de nosotros, en esa apuesta en la cual sostenemos nuestro trabajo, que es desde algún deseo particular y singular (Zelmanovich, P. 2006: 3)

La autora refiere a que hay que estar atentos a ese niño, o en este caso a las adolescencias, a la particularidad de cada uno y de cada una y a su vez desde nuestro deseo como educadoras. Considerando que “nuestros cuidados son de un orden simbólico” (Zelmanovich, P. 2006: 4)

Por más de que haya voluntad de ponerle contenidos al hecho de sostener rutinas, tales como “cocinar, coser, limpiar”, ya es sabido que no son funciones propias de la educación social, como tampoco hace la diferencia si las mismas se llevan a cabo por las educadoras o por otros trabajadores del centro -educadores, otros profesionales, etc.- que allí se encuentren. Siendo acciones de cuidado, tal y como lo trae la autora Perla Zelmanovich.

Estas acciones pueden hacer que se desarrolle una gran potencialidad en las educadoras sociales para instalar hábitos. Los cuales son realmente necesarios cuando conviven varios sujetos en un mismo espacio, y que incluso por lo general son bastante reducidos.

Aunque como lo expresa una de las entrevistadas: “Hay tareas cotidianas que uno puede trabajar determinados contenidos, creo que allí estaba la diferencia”, es notoria la preocupación que se percibe en cuanto al ejercicio de su profesión que se desarrolla con estas características, “allá nos mandaban y en esa estábamos y cuando se precisaba algo, íbamos”.

Así es que, al no visualizar algún contenido que esté mediando la acción, la relación educativa en sí se ve limitada o prácticamente sin efecto, interpretación que se da por la forma en que ellas lo transmiten.

Por otro lado, se da la intervención de las educadoras entre el “adentro” y el “afuera”, o como ellas lo refieren, haciendo como “nexo” en diversos planos. Lo que claramente puede asociarse con una de las funciones específicas de la educación social; la mediación educativa. La misma se caracteriza como la que produce “encuentros de los sujetos con el patrimonio cultural, otros sujetos y entornos sociales diversos” (ADESU 2010: 9)

En esta línea las educadoras nos traen que:

Vas generando vínculo con la familia, se te van acercando, preguntando cosas, entonces también estás con las familias, estás siendo de nexo con otros técnicos que trabajan en la mañana trabajando y yo estoy en la tarde. De repente surgió algo en la tarde, yo tengo que ser de nexo con mis compañeros, entonces el vínculo, la comunicación, en todo momento se da. (ED. SOC. 5: 19)

El educador es el que habla con la mamá, el que hace la gestión, sino tiene mutualista le conseguís en la zona una policlínica de su barrio, si el chiquilín no terminó la escuela la maestra es la que más o menos hace las coordinaciones lo anota en la escuela y demás, pero vos hacés el seguimiento. Yo que sé, vas una vez por mes a la escuela, te comunicas por teléfono semanalmente si el chiquilín está faltando, o sea, el educador concentra todo, están vulnerados sus derechos, repara todo lo que está vulnerado. (ED.SOC. 2: 5)

Una vez que se recibe la derivación nos ponemos en contacto con el teléfono del referente que nos hayan brindado desde el juzgado o fiscalía, y a partir de ahí fijamos la primera entrevista donde le pedimos si puede concurrir con un referente adulto y donde tiene que traer la documentación. En esa primera instancia lo que intentamos hacer es presentarnos como programa, explicarle cuales son los objetivos, en qué consiste la medida dependiendo de cuál sea, cómo va a ser la manera de trabajar, las consecuencias del incumplimiento, respondemos algunas dudas que puedan surgir de la familia o del adolescente, y después fijamos cuantas veces por semana van a concurrir, que eso va a depender de la medida que le otorgaron y las condiciones. (ED.SOC. 6:1)

Para darle continuidad a la idea de “nexo” y con la intención de resignificar este término, se podría decir que, en la educación social, cumple con la función de crear trayectos, tendiendo redes y/o generando un entramado.

Lo que da cuenta de una tarea tan fundamental como necesaria en el trabajo interpersonal, con las familias, como la comunicación con otras instituciones y por lo tanto con otros profesionales.

En palabras de Fernand Deligny: "Lo que también podría decirse es que esos trayectos tienen una red, son una red, se hacen en red. Así, de lo arácnido uno nunca sabe si trama o si solo es ser tramado" (Deligny, 2015: 20)

Es así que se cree -en acuerdo con las ideas del autor- que generando redes y trabajando con y desde ellas, todo es prácticamente posible, inclusive va a decir que “cuando el espacio deviene concentracionario, la formación de una red crea una suerte de fuerza que permite a lo humano sobrevivir.” (Deligny, 2015: 20)

De esta manera, se considera que un abordaje integral para con los sujetos de la educación debe contar con la atención global del mundo que los rodea en ese momento particular en el que se encuentran. Momento interpretado como un estado, una transición que puede y pretende ser modificada.

Por otro lado, alguno de los datos a los que se hace referencia anteriormente, refieren a educadoras que trabajan en un programa de medidas sustitutivas donde claramente se amplía el espectro de intervención del agente de la educación, ya que no es el encierro el que tiene el protagonismo en este tipo de dispositivo.

También, en alguna medida, aparece la vulneración de derechos, particularmente el derecho a la educación y es ahí donde la educadora ejerce una de sus funciones como tal, haciendo que los mismos se cumplan. Donde se considera necesario destacar que justamente una de las responsabilidades fundamentales del agente de la educación es la de velar por los derechos de los sujetos con los que trabaja, donde la voz, la palabra del agente cumple la función mediadora y replicadora de las necesidades, deseos y derechos de los y las adolescentes.

Por este motivo se cree necesario convocar a la Ley General de Educación, que toma a la educación como un derecho humano fundamental:

Artículo 1.o Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.

Y dentro del Art. 37 nos encontramos con que se “promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que ésta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas”. Artículo que de alguna manera convoca la intervención de la Educación Social teniendo en cuenta que como profesión se encuentra nucleada dentro de la educación no formal.

Por lo tanto, se tomará una de las funciones específicas de la educación social, como la transmisión de contenidos, habilidades y formas diversas de trato social, y una de las competencias específicas como lo es; “Identificar los distintos lugares que generen y

posibiliten el desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural” (ADESU. 2010:10), para poder ilustrar el siguiente fragmento:

Básicamente yo creo que en realidad de lo que estamos hablando es de brindar, de poder transmitir aquellas cuestiones que el otro pueda necesitar para tener una circulación social legitimada, por decirlo de alguna manera, socialmente legitimada. Que el otro pueda circular, si quisiera esa forma legitimada, porque no es que no circulen y por fuera de algunas conductas infractoras que bueno, que tenga el cómo. Después, es opción de cada uno, pero sí poder agregar aquellas herramientas que le permitan eso, si las usa o no, es otro tema. (ED.SOC.1: 20)

Partiendo de que, en este contexto, la función educativa puede encontrarse difusa al estar atravesada por los mandatos institucionales propios de una política social que se encuentra vinculada con la ley penal. Las educadoras, en este caso, deben tomar posición para de esa forma lograr que algo de lo educativo acontezca. Intentando así “mediar con algunas cuestiones culturales o lo que fuere para que el otro no se sienta ni tan aislado ni tan lejos del mundo mientras que está ahí” (ED.SOC.1: 21).

Entonces, creo que todo ese cuidado y esa responsabilidad por el cuidado atraviesa todas las intervenciones que haya ahí, técnicas de todo tipo y no técnicas, de cualquier persona que estamos trabajando con ellos, y en todo sentido, desde que no se lastimen, que no lastimen a otro, que estén alimentados, que estén lo más saludables posible, eso está todo el tiempo atravesando la relación y el trabajo que hagamos.” (ED.SOC.1: 14)

Y mi labor pasa por ahí, por intentar integrar el laburo de todas las áreas y que podamos ver a los gurises, eso, lograr una mirada en acuerdo de todas las áreas sobre los gurises y un plan en acuerdo entre todos; que de a poco va saliendo. Por ahí pasa mi trabajo hoy. (ED.SOC.1: 32)

Tratar de problematizar todo y que expresen sus sentimientos, lo que sienten, lo que les parece. Y en realidad, otra cosa que está bueno es como pensarlo, un sujeto no porque yo le venga a hablar va a cambiar. Yo le puedo mostrar otras cosas, pero en definitiva el que va a cambiar su conducta, sus acciones y sus formas de vida o el que las va a visualizar o las va a cambiar para él es él. No va a dejar de robar porque yo le diga, o porque otro educador le diga. (ED.SOC. 2: 12)

“...además de todo lo que hace el educador tiene que trabajar la responsabilización, la infracción y capacitación para la autonomía.” (ED.SOC. 2: 6)

Aquí se visualiza, en acuerdo con las palabras de una de las educadoras, que el sujeto de la educación debe querer y desear ocupar ese lugar como tal. Al mismo tiempo se debe tener en cuenta el lugar que las educadoras ocupan o que aquí se considera que deben ocupar, sin perder de vista el contexto. Tal como lo traen los autores en el siguiente fragmento:

El educador se encuentra (en el sentido propio del término) con los adolescentes en un determinado marco institucional en el que ambos son convocados para formar parte de un proyecto educativo desde roles y responsabilidades diferentes. El Educador Social se encuentra con un individuo al que se le ofrece ocupar un lugar: el del sujeto de la educación y se encarga de una oferta que en este caso tiene un adjetivo: educativa. (Fryd, P; Silva, D. 2011: 57)

Así mismo, en cualquier caso, es fundamental tener en cuenta la intencionalidad con la que se pretende llevar adelante la oferta educativa, así como la forma en que se presente la misma, en palabras de una de las entrevistadas: “...en realidad, otra cosa que está bueno es cómo pensarlo”.

Al considerar que cada sujeto es en esencia particular e individual, por lo que cada uno viene con su propio bagaje social y cultural, el cual no debe ser olvidado, se entiende que cada oferta educativa será pensada en lo singular. Independientemente de que sea posible pensar acciones y/o metodologías grupales, dado el contexto institucional del cual partimos.

4.3. ACCIONES MANDATADAS - experiencia hacia la transformación

En el caso de las acciones mandatadas, surge algo interesante de resaltar y es la presencia de una práctica que regula la labor. Algo que puede considerarse externo a las educadoras, componente del dispositivo, que puede ser explicitado en un documento o ser parte de la tradición de funcionamiento de algún proyecto en particular. Lo que termina generando que se regulen las tareas que las mismas desempeñan. Por lo tanto, son aquellas acciones que se encuentran fuertemente ligadas a los mandatos institucionales.

En varios casos las entrevistadas hacen referencia al encargo o al marco regulatorio, que en algunos casos se visualiza a través de protocolos de seguridad, en otros, en tiempos establecidos por otras instituciones pertenecientes al dispositivo, y, por otro lado, el proyecto de centro y el perfil del cargo que ocupan.

Por tales motivos, estas acciones no son realizadas por elección de las educadoras sociales, sino que las trascienden y son acuerdos previos a su presencia en los centros.

Estos acuerdos en algunos casos -expresado por ellas mismas- los comparten y en otros no, pero no tienen la potestad de modificar, por lo tanto, son aceptados como componentes de sus prácticas, para poder ocupar el cargo y luego encontrar los espacios para proponer líneas de acción que concuerden con su perfil profesional.

Por lo tanto, el desarrollo de su profesión como educadoras sociales va a depender de la autonomía que puedan desplegar en cada proyecto “respecto a las exigencias de las diferentes políticas sociales, los mandatos, las exigencias y las presiones sociales o de las instituciones que dificultan el alcance de las finalidades de las profesiones en las personas que se atienden.” (ASEDES 2007: 22)

Tal es así que, para desempeñar acciones y proponer líneas de intervención, hay que tener en cuenta que los mandatos suelen tener una fuerte presencia desde el marco regulatorio del centro que es claramente visible.

Es aquí donde se considera que la acción socioeducativa “pasa por la construcción de una relación de confianza y un pacto de responsabilización entre las partes, siendo necesario que el educador/a social garantice esta confianza a través de un Código Deontológico que oriente y limite su poder.” (ASEDES 2007: 22)

En estos dispositivos donde las educadoras sociales son quienes delimitan qué acciones llevar adelante, o colaboran en la construcción del proyecto de centro, participando activamente del trazado de objetivos y acordando, junto con el resto del equipo, las tareas a desempeñar por cada profesional. Aunque, como se mencionó anteriormente, en su gran mayoría estas acciones se encuentran determinadas por la institución.

A continuación, se presentan algunas de las citas seleccionadas para ilustrar esta subcategoría:

Pasamos por muchas directivas diferentes y propuestas diferentes. En algún momento se esperaba que nosotros pudiéramos dar una propuesta educativa en lugares muy hostiles, yo creo que un poco era eso lo que se buscaba. Algunas personas pensaban eso, al mismo tiempo, otras nos consideraban uno más para hacer todo lo que había que hacer en el centro, lo que fuera, no importaba. Y un poco nos adaptamos a eso, o sea, para poder llevar adelante algunas propuestas educativas que nos parecían válidas, en general, optamos por hacer un poco de todo, todas las tareas que todo el mundo quería que hiciéramos. (ED.SOC.1: 9)

(Respecto al perfil del cargo) Existe, el tema es que al no ser reconocidos al principio como que haces de todo un poco, existe el educador en este caso, el educador es el que va a tender redes con el afuera, para los egresos, va a tender puentes con las diferentes instituciones, en todas las áreas que se pueda, va a trabajar, evidentemente, bajo la supervisión de la dirección del hogar. (ED. SOC. 5: 7)

Salimos dos educadores, pero sí una cosa a tener en cuenta, yo pongo grilletes y esposas mejor que un policía, saco y pongo grilletes. Tenemos un protocolo de seguridad, al cual tenemos que respetar y nos manejamos nosotros. (ED. SOC. 5: 16)

Aquí nos encontramos con dos puntos claves, pero a su vez contrapuestos sobre la profesionalidad del educador social, en primer lugar, como nos trae Odizzio (2008) en su trabajo monográfico, “la actuación del educador social, al no tener parámetros de acción consensuados colectivamente, al estar librada a la voluntad y reflexión ética individual, colabora en el sostenimiento de esa lógica.”

Lógica que hace al contexto particular de estos dispositivos donde la acción muchas veces pasa por el control pero que, en este caso, las educadoras deben garantizar una forma de hacer su tarea y desaprobando otras.

Se hará referencia a las siguientes abstracciones de las citas; “nos consideraban uno más para hacer todo lo que había que hacer en el centro, lo que fuera, no importaba”; “yo pongo grilletas y esposas mejor que un policía, saco y pongo grilletas”. Donde se visualiza, que estas instituciones cumplen con una lógica de castigos, lo que complejiza el poder desplegar la tarea educativa con un enfoque pedagógico.

Claramente, son lugares donde se debe depositar energía en “ganar terreno”. Teniendo en cuenta lo siguiente: “para poder llevar adelante algunas propuestas educativas que nos parecían válidas, en general, optamos por hacer un poco de todo”. Lo que hace que se desvalorice la profesionalización de la educación social, donde las educadoras deben reforzar su actuación para poder desplegar las acciones que desean y que correspondan a su práctica, pasando a ser un gran desafío para su tarea.

Lo que da cuenta, de que no se encuentra un marco específico y regulatorio de las prácticas de la educación social en estos proyectos.

Por otro lado, yendo a la particularidad de lo que hace al encuentro de los sujetos que habitan estos centros de privación de libertad -lugar que como sociedad hemos decidido que los mismos ocupen-; las educadoras, dentro de un sin fin de tareas que le son asignadas (mandatadas), también deben trabajar con los mismos la responsabilidad de la infracción cometida, pero no solas, sino con otros.

Haciendo referencia a ello es que se tomarán los siguientes fragmentos de los datos obtenidos:

Trabajar la interdisciplinariedad, es la manera, ni multi ni transdisciplinario, para mí es lo inter. Trabajar desde ahí, espacios de reunión donde se intente aportar desde las distintas áreas a la mirada de los chiquilines y hacer un proyecto individual. (ED.SOC.1: 18)

Todo eso que hace al educador de coordinar, el educador es quien trabaja la infracción, nosotros tenemos que informar al juez mensualmente. Tenemos dos meses para elaborar un proyecto educativo individual, un PEI creo que se llama. Entonces en ese PEI tomás todo lo que te dieron los otros técnicos y vos lo elaboras, lo puedes revisar, rever y demás, pero en esto de trabajar la infracción... (ED.SOC.2: 6)

Ahí vas con la Trabajadora Social, la visita está en el protocolo. La visita tiene que existir. Para informar al juzgado, la Trabajadora Social verá cosas de su área y yo veré cosas de mi área, no sé, el chiquilín, fuimos y estaba sentado con la tele y no dio bola. Y ahí ya tenés algo, a ver por qué no dio bola, para hablarlo después. O fuiste y no estaba, se quedó durmiendo, no salió. O sea, hay como indicadores. (ED.SOC.2: 16)

... todos teníamos que ejecutar las medidas no privativas de libertad que llegaban, todos trabajábamos como educadores. Éramos referentes, algunos trabajaban en dupla, yo trabajé en dupla mientras tuve un colega trabajando en el equipo. Luego cuando se fue mi compañero continué trabajando sola hasta que terminamos. Ejecutaba una medida que mayoritariamente era libertad asistida. (ED. SOC. 4: 3)

El trabajo interdisciplinario resulta una práctica institucional necesaria para que se garanticen los derechos de los y las adolescentes. Haciendo que se conjuguen “funciones compartidas, que tendrán que ver con las funciones de la educación en sentido amplio y el desarrollo profesional de los actores del campo educativo, así como también lo propio en tanto trabajadores de lo social.” (ADESU. 2010: 8)

Se encuentran de esta manera algunas funciones que no necesariamente tienen que ser desarrolladas por el educador social, sino de forma compartida y en conjunto con otros profesionales del campo socioeducativo.

A partir de ello, se visualiza -teniendo en cuenta el énfasis que las educadoras ponen en sus relatos- que es la forma adecuada de trabajar tanto la infracción como el abordaje desde lo educativo social con los adolescentes.

Para pensar un Proyecto Educativo Individual es fundamental que se abarquen todas las áreas competentes, teniendo en cuenta la etapa que los sujetos se encuentran transitando, concibiendo a la adolescencia como “transformación identitaria”, en palabras de Carmen Rodríguez (2012: 2), considerándola la etapa vital con mayores cambios y transformaciones tanto biológicas como sociales.

El trabajo con familias también se sumaba a veces, hacíamos visitas a familias cuando era necesario y ahí sí tratábamos de ir con un educador, éramos uno de nosotros con un educador, no había en aquel momento licenciado en trabajo social. Íbamos con educadores y después hacíamos juntos un informe. Armábamos parejas de laburo y se daba un intercambio diferente de la visita, después se escribía un informe para el juzgado. (ED.SOC.1: 25)

Durante el primer mes de incursión de las medidas se realizaba visita en el domicilio. Entre otras cosas era parte del convenio, no había lugar a discutirlo, yo estoy de acuerdo, o estoy en desacuerdo, lo tenía que hacer igual. Y después se iba al domicilio en caso de que el adolescente no estuviera cumpliendo, eso también estaba protocolizado. Se hacía siempre. (ED. SOC. 4: 8)

Poner en alguna medida el foco en la familia de la cual el adolescente es parte puede considerarse uno de los puntos fundamentales a tener en cuenta, para que, mediante el acercamiento a estas, se pueda planificar el proyecto individual de cada adolescente.

Tal vez puede leerse como un objetivo un tanto ambicioso, aunque no menos importante. Como ya se ha mencionado en el correr de este trabajo el/la adolescente se encuentra en un estado transitorio, por lo que en la mayoría de los casos vuelven a su lugar de origen, a el barrio y por lo tanto a la familia.

El fortalecimiento y abordaje familiar en profundidad podría ser un punto de acción de la educación social en estos dispositivos. Si bien yendo a las competencias de la educación social de ADESU (2010) donde se destaca la capacidad para reconocer y caracterizar las situaciones en las que los sujetos se encuentran. Reconociendo las condiciones sociales, económicas y culturales, y la capacidad para identificar las situaciones sociales y las condiciones de vida de los sujetos con los que trabaja.

No se habla de una intervención y/o acompañamiento para fortalecer la situación familiar, sino como al decir de las entrevistadas “el trabajo con familias también se sumaban a veces, hacíamos visitas a familias cuando era necesario” o “después se iba al domicilio en caso de que el adolescente no estuviera cumpliendo”, por lo tanto, se cumple con el protocolo y el mandato institucional de informar al juez y no pensando específica y necesariamente en un abordaje familiar.

“Lo que yo tenía que hacer era trabajar la responsabilización, trabajando la responsabilización trabajas sobre los derechos de terceros y del adolescente, en el mejor de los casos tenés una institución con quien coordinar y en el peor lo haces vos.” (ED. SOC. 4: 5)

“El único denominador común que te puedo decir, que, en todos los casos, en el 100% existe, es el trabajo en torno a la infracción por la cual llegaba al Programa, es lo único que existe en el 100% de los casos.” ED. SOC. 4: 8)

Si bien trabajar la responsabilización y por ende la infracción de y con los adolescentes claramente es un encargo institucional, es a su vez una acción considerada para las prácticas de las educadoras sociales, ya que como una de ellas menciona, al trabajar la responsabilización también se trabaja sobre los derechos y deberes personales y para con los demás, haciendo que de esta forma se garanticen los mismos.

4.4. ACCIONES DESEADAS - Experiencia en movimiento

Se consideran acciones deseadas aquellas que la educadora social tiene el deseo de llevar adelante en los diferentes dispositivos donde desempeña su tarea.

Deseo que puede, a su vez, dividirse en dos, aquellas que sí se logran y aquellas que no, como también existen las que comienzan a desarrollarse y por diversas razones se dejan de realizar.

Se cree fundamental pensar las prácticas de los/las educadores/as sociales desde esta perspectiva, ya que es imprescindible contar con el deseo de los profesionales a la hora de desplegar sus estrategias educativas.

Al igual que en el caso de las acciones mandatadas, la autonomía con la que cuentan para llevar a cabo el ejercicio de su profesión influye en esta subcategoría, ya que es aquí donde nos encontramos con que las acciones deseadas son bisagra entre las efectuadas y las mandatadas.

¿Por qué?, porque si bien algunas educadoras sienten que tienen una gran autonomía dentro de los dispositivos de trabajo, no dejan de ser funcionarias que se rigen por mandatos institucionales (acciones mandatadas) donde deben responder a las direcciones de estas y a su vez se ven atrapadas en dinámicas cotidianas (acciones efectuadas).

El hecho es que las acciones deseadas hablan de una intencionalidad, del deseo de educar, proponer, actuar, siempre desde una perspectiva educativa, aunque por momentos, el destino de las educadoras es atender las demandas y necesidades de los sujetos, sean educativas o no.

A la hora de pensar el accionar educativo muchas veces sucede (por lo que se encuentra en varias de las entrevistas) que se ven obstruidas una serie de posibilidades, ya que las condiciones no están dadas, sea a nivel edilicio o de recursos humanos.

También se manifiesta, el deseo de poder implementar proyectos educativos individuales, que en diversos dispositivos no se ha logrado llevar a cabo por las mismas condiciones antes mencionadas.

Por lo tanto, se ven obligadas a generar y ganar espacios para que las acciones educativas puedan ser llevadas a cabo. También ha sucedido que se logren determinados espacios de intercambio para trabajar, por ejemplo, en modalidad de talleres, que con el tiempo se ven diluidas, por encontrarse la necesidad -desde el centro- de reacondicionar estos espacios con otro fin.

Ahora bien, yendo hacia la construcción ideal del perfil profesional de la educación social y teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, es que a continuación se reflejan algunas de las acciones socioeducativas que fueron efectuadas por las educadoras desde su deseo profesional, los motivos de por qué se logran o por qué no.

Siempre contamos una propuesta, un trabajo que hicimos en uno de los centros con un lavadero, en realidad lo que hicimos fue, la tarea de lavar la ropa de los chiquilines era algo que había que hacerlo y que se hacía todo el tiempo, pero se le dio otro lugar a la propuesta. Era algo parecido a una empresa, tenía un nombre, los chiquilines sabían que trabajaban ahí, tenían un pago, el pago era, de repente, una caja, por ejemplo, porque bueno, ellos no pueden tener muebles, no pueden tener armarios, entonces, las cajas para guardar su ropa ordenada son una cosa importante. (ED.SOC.1: 9;10)

Se armó un proyecto que fue aprobado por la dirección del centro, éramos tres educadores sociales en ese momento trabajando y era una reunión semanal en un ciclo de talleres, creo que eran siete, de dos horas, donde se trabajaban temas puntuales en cada taller. Temas independientes uno del otro, venían referentes de los chiquilines, podían ser familiares o no, llegaron a haber adolescentes externos participando. Y la idea era, varios temas, pero uno era todo lo que tenía que ver con el procedimiento jurídico y la situación de los chiquilines a nivel judicial, nosotros invitamos, alguien participaba además de nosotros de cada taller, en uno participaba el procurador y se trabajaba toda la cuestión jurídica o legal y la situación de los chiquilines. Se hablaba del centro, se presentaba al centro, qué cosas había, cómo eran, cómo funcionaba, qué hacían los chiquilines ahí adentro, se preguntaba todo lo que se quería, había un ir y venir todo el tiempo, no eran instancias impositivas. (ED. SOC. 1: 11;12)

...trabajas en conjunto. Al taller de familia sí, cuadró entre educadores sociales, pero con invitados de otras áreas, venían, en lo posible, cuando había gente en el centro que tuviera que ver con el área, venía la gente del centro, se prioriza eso, si no, se invitaba gente de afuera. El trabajo siempre era compartido... (ED.SOC.1: 24)

Como armar el proyecto entre todos de lo que se está haciendo, de lo que se visualiza, de las necesidades, de trabajar de determinadas cosas puntuales, trabajar determinadas dificultades, tanto con el adolescente interno y también con el afuera, nos importa muchísimo el egreso, y darle herramientas realmente para ese momento. Este, laborales, bueno, tratar de darle herramientas para que pueda realmente tener otra opción de vida. (ED. SOC. 5: 15)

Transformar la realidad en la que los adolescentes viven desde una perspectiva educativa como de derechos tendría que ser de las acciones habituales con las que nos encontremos más asiduamente en estos dispositivos, y que no llame la atención el hecho de que sucedan, como suele pasar.

Sentirlo como un logro o hacerlo costumbre, no debería suceder; cuando en realidad dentro de las funciones y competencias de la educación social visualizamos que de eso se trata.

Se considera pertinente tomar aquí, una de las funciones para hacer referencia a lo anteriormente dicho; la cual consiste en que "Crear el escenario educativo es requisito para que se produzca el encuentro educativo, para dar paso luego, al trabajo de transmisión y/o mediación." (ADESU 2010: 9)

En estos dispositivos sucede, muy asiduamente, que se complejiza la creación de un escenario educativo para la acción, haciendo que se ponga en juego la creatividad del educador para poder desplegar sus estrategias educativas.

Al tener en cuenta la falta de un programa socioeducativo que encuadre las funciones específicas de la educación social en estos proyectos -considerándose un debe- es que se puede hacer una valoración positiva sobre las propuestas que las educadoras logran llevar a cabo.

Si bien por lo que se entiende, una vez finalizadas dichas intervenciones, no fueron ni recreadas ni retomadas, dado que relatan sus experiencias en tiempo pasado.

Por otro lado, considerando que el educador social en general, no acostumbra a trabajar solo, sino con otros profesionales de lo social -o no-, en ocasiones opera en pro de ese trabajo en equipo, manifestando la necesidad de que así se dé; “Intentar que todos podamos trabajar hacia lo mismo, entendiendo que estamos todos para lo mismo, que la mirada va enfocada en eso y no entre nosotros, tenemos que mirar a los gurises y nos miramos entre nosotros tanto y enfocar la atención en eso, un poco es lo que estamos buscando” (ED. SOC. 1:30)

En palabras de otra de las entrevistadas y haciendo acuerdo en esto de trabajar en conjunto:

Estamos logrando que se armen planes de acción ya escritos, estamos en esa etapa, o sea, se está pudiendo hacer que las distintas áreas logren un plan y lo puedan trazar en líneas de acción, intentando un abordaje más integral, si bien siempre se dio el abordaje desde las distintas áreas, estamos tratando de que nos juntemos, hablemos y entre todos escribimos el plan. (ED.SOC.1: 16)

Considerándose como un desafío, por parte de las educadoras, el poder interactuar con otros y también construir estrategias de intervención desde la interdisciplinariedad, logrando de esta manera que se llegue a criterios comunes.

A su vez “poder trazar con los gurises, diseñar propuestas que tengan que ver con lo educativo y también con otras áreas, pero poder diseñar propuestas que hagan que los gurises de alguna manera tengan la chance de elegir otra cosa. (ED.SOC.1: 30) Siendo ésta la forma en que los sujetos de la educación se apropien del lugar que ocupan como tal.

La intención es poder modificar algo en la vida de los otros, mostrarles otras cosas que ellos no conocen, que no tienen la oportunidad. Brindar oportunidades y plataformas de circulación, de conocimientos, de adquisición de herramientas para la vida, para el futuro, para lo laboral, para crecer como personas, como seres humanos ¿no?. Con respecto a los derechos, las obligaciones que todos tenemos. De igualdad y de posibilidad también. (ED.SOC.2: 20)

Al tener en cuenta las apreciaciones anteriores, es inevitable no remitirnos en estas situaciones a la idea que nos plantea Violeta Núñez de anti-destino, en cuanto a la participación de la educación social. Teniendo en cuenta que:

Partimos de considerar a la educación en general, y a la educación social en particular, como un anti—destino, pues se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación. Particulares recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen, diversos registros de olvido y recuerdo; y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son pre—decibles. (Núñez, V. 2005: 11)

Visualizar al otro como un sujeto posible de transformar, tanto la realidad de la que generalmente viene como la situación puntual que están atravesando, es darle lugar a otras

posibilidades reales y posibles. Donde como agentes de la educación, se tiene la oportunidad de generar acceso a la cultura -en su significado más amplio- a través de diversas acciones educativas con la perspectiva social que nos caracteriza.

Como trae Núñez, V. (2005) “La educación social como anti-destino, permite a los sujetos “ponerse en camino”, aunque para que esto suceda es de gran importancia la construcción de confianza -sujeto/agente- necesaria.” Y en palabras de una de las entrevistadas “...el diálogo es fundamental. Generar empatía, y el vínculo, es una de las cosas que más cuesta, pero hay que hacerlo, es la herramienta principal.” (ED. SOC. 5: 34)

Como se mencionaba anteriormente y retomando la necesidad por parte de las educadoras de trabajar con otros, pero en este caso pensando en otras instituciones y/o agentes del área social, con el fin de generar un diálogo que permita la interacción con el adentro y el afuera, teniendo en cuenta que “...uno puede mediar con algunas cuestiones culturales o lo que fuere para que el otro no se sienta ni tan aislado ni tan lejos del mundo mientras que está ahí...” (ED.SOC.1: 21).

A partir de la frase anterior se visualiza la idea de dos mundos, donde lo que se interpreta es la necesidad de hacer un nexo o conexión de interacción entre ambos, pero para ello, si dudas; “Necesitas trabajar en torno a la infracción y después en términos de derechos...” (ED. SOC. 4: 21).

...lo único que yo puedo controlar del otro son sus obligaciones que están vinculadas a sus derechos, generalmente son adolescentes que traen ya la mayoría de sus derechos vulnerados, pero bueno yo como representante del Estado tengo que asegurarme de que tengan las condiciones para que se satisfagan sus derechos y que por ende él pueda cumplir con sus obligaciones en términos de la infracción a esos mismos derechos. (ED. SOC. 4: 21)

Tratamos de trabajar la importancia que es tener documentación, de poder ejercer su derecho, muchos no la usan, tratamos de que se acerque a la policlínica, por el carné de salud si lo tiene vencido, dependiendo de la edad, armamos curriculum, ayudamos en lo que puede ser una entrevista laboral, también hemos tramitado el carné de salud laboral. También bajar un poco a tierra, porque vienen de nada y quieren empezar a trabajar, es cómo colaborar por ese camino. (ED. SOC. 6: 4)

Como claramente lo describen las educadoras, los adolescentes que llegan a estos dispositivos -en su gran mayoría- lo hacen con una gran cantidad de derechos vulnerados, donde paradójicamente teniendo en cuenta las lógicas institucionales de estos centros -en los cuales los sujetos pasan gran parte del tiempo encerrados- se trabajará para que se satisfagan los mismos.

Lugares donde esta condición de vulnerabilidad pareciera dar prestigio a las intervenciones educativas. Teniendo en cuenta el siguiente fragmento extraído del texto “Voces de la educación social” el cual nos dice que:

Lo que nos enfrenta como educadores a una tarea crucial, a la responsabilidad profesional de revisar nuestros posicionamientos respecto al valor social de lo que enseñamos. Ya que los contenidos que transmitimos deben, necesariamente, trascender nuestro interés personal, incorporando como variable esencial su potencial integrador, no es el sentido restringido e instrumental, por ejemplo, de acceso al mercado de empleo, sino su posibilidad de instituir ciudadanía. (Fryd, P; Silva, D. 2011: 52)

A partir de este fragmento, se considera que -como refiere la educadora- “También bajar un poco a tierra, porque vienen de nada y quieren empezar a trabajar”, ya que no por el simple hecho de que aparezca el deseo es que debe ser rápidamente dado, sino que trabajar el para qué y el cómo.

Al tener en cuenta que se necesita una serie de requisitos para lograr tal cometido es que se ilustrará lo anteriormente dicho, mediante las palabras de una de las educadoras que nos cuenta: “...habíamos hecho unos talleres de orientación laboral que ahora este año lo implementamos de nuevo y lo hacemos con información general sobre obligaciones y derechos, contrato de trabajo, hacer un currículum, hacer una carta, solicitar, cómo hacer un seguimiento de trabajo.” (ED.SOC.2 pp. 6)

Por otra parte, en algunos relatos aparece la falta de recursos humanos con los que cuentan los equipos de trabajo, complejizando de esta manera la acción educativa de quienes se encuentran desarrollando sus prácticas en estos dispositivos.

Al respecto, una de las educadoras lo plantea específicamente; “me encantaría que vinieran más educadores sociales, me he sentido muy en solitario muchas veces, hubiera necesitado de mucho apoyo, porque por mucho tiempo me he preguntado y ¿por dónde voy? Hay tanta cosa para hacer, ¿qué hago? ¿Me voy para lo educativo? No estaría mal. ¿Generé las redes en el afuera?” (ED. SOC. 5: 26)

Tener la autonomía de decidir por donde generar las líneas de intervención claramente se hace un tanto complejo por momentos, considerando que contar con un otro con quien pensarlas puede generar un intercambio enriquecedor y complementario en la proyección tanto social como educativa.

Después de la primera entrevista, según el plazo que tenga la medida armamos el plan de trabajo, que ahí tenemos diferentes instancias, somos todas referentes socioeducativas en el equipo pero también hay compañeras que estudian trabajo social o psicología entonces lo hacen más específico desde su función, en el protocolo lo que se plantea es que en la primer entrevista estemos nosotras y

después tiene un par de instancias, que dependen de cada adolescente, con la psicóloga, con trabajadora social. Después nos juntamos todas y evaluamos el plan de trabajo para ese adolescente, vamos viendo área por área, como la salud, la educación. (ED.SOC.6: 3)

La reflexión crítica para poder trazar un recorrido posible pensando en la individualidad de cada sujeto que llega a determinado proyecto es fundamental. Identificar las condiciones de vida de las que provienen los sujetos como sus situaciones sociales, no solo es una de las competencias de la educación social, sino que es una tarea que debe asumirse con la seriedad y responsabilidad que merecen.

Aquí se plantea que el sujeto va transitando por diferentes instancias en las que se recaba la información necesaria, para luego poner en discusión entre las diferentes áreas y así poder construir un plan de forma conjunta. Donde seguro las educadoras sociales tienen mucho que aportar, fundamentalmente en el trazado de estrategias metodológicas y organización de contenidos para la transmisión educativa.

Para darle cierre a este apartado se considera necesario aclarar que la selección de datos por momentos se hizo compleja, ya que el material era suficiente para poder hacer aún más extenso este trabajo. Por lo que se considera importante resaltar que se le podría dar continuidad con facilidad a la categoría seleccionada y que daría para redoblar lo que se logró construir hasta el momento en esta producción.

Se cree necesario resaltar que, si bien la profesionalización de las educadoras sociales en estos espacios va ganando solidez, por momentos se hace complejo definir con claridad sus intervenciones. Por lo tanto, queda mucho por construir y producir al respecto de sus prácticas.

Conclusiones

Luego de realizado este recorrido por los datos obtenidos en las entrevistas, y el análisis de los mismos, es que surge una serie de interrogantes que quedarán planteadas a continuación con la intención de poder darle respuesta como forma de ir concluyendo este trabajo, que sin lugar a dudas es solo el comienzo de un posible gran camino.

Por ejemplo: ¿Cómo se relacionan las funciones y competencias prescriptivas de la asociación de educadores sociales con las acciones que las educadoras despliegan? ¿Qué factores (personales, institucionales) limitan la operacionalización de dichas competencias? Por otro lado, considerando las subcategorías: ¿Cuáles son las acciones mandatadas que configuran las prácticas de las educadoras sociales en el sistema penal juvenil? Y ¿aquellas acciones donde el deseo de las educadoras se hace presente? Por último, al momento de efectuar las acciones ¿Qué ocurre?

Dejando de lado cualquier tipo de apreciación personal o juicio de valor que se pueda tener sobre los discursos brindados por las educadoras sociales es que se intentará conocer un poco más sobre las prácticas que son llevadas a cabo por las mismas en el sistema penal juvenil.

De esta manera se deja de forma esquemática algunas concepciones y nociones que emergen a partir de los datos. Pero antes es relevante aclarar que las líneas que enmarcan el siguiente cuadro son porosas, lo que se verá reflejado más adelante.

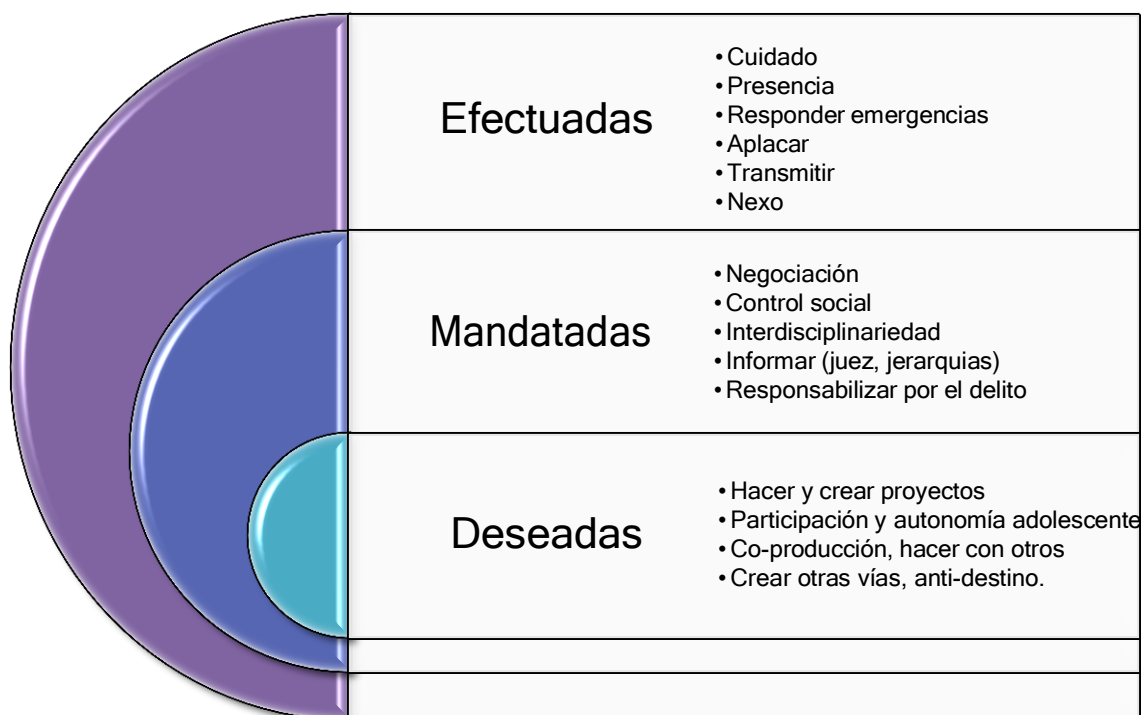
	A. Efectuadas	A. Mandatadas	A. Deseadas
	<p>“...éramos conocidos como los bomberos, apagábamos, era algo así, en aquel momento me acuerdo que era un poco el chiste, cuando se armaba lío, allá nos mandaban y en esa estábamos y cuando se precisaba algo, íbamos.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplacar 	<p>“...se esperaba que nosotros pudiéramos dar una propuesta educativa en lugares muy hostiles [...] nos consideraban uno más para hacer todo lo que había que hacer en el centro, lo que fuera, no importaba. [...] para poder llevar adelante algunas propuestas educativas que nos parecían válidas, en general, optamos por hacer un poco de todo...”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negociación • Ganar terreno 	<p>“...un trabajo que hicimos en uno de los centros con un lavadero, en realidad lo que hicimos fue, la tarea de lavar la ropa de los chiquilines era algo que había que hacerlo y que se hacía todo el tiempo, pero se le dio otro lugar a la propuesta.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propuestas/ Proyectos • Autonomía/ participación
A	<p>“...cocinar, coser, limpiar, escribir un proyecto,</p>	<p>“...el educador es el que va a tender redes con el afuera,</p>	<p>“Se armó un proyecto que fue aprobado por la dirección del</p>

C C I O	<p>hacíamos de todo, de todo de verdad. Hacíamos un poco de cada cosa, eso también nos daba la posibilidad de hacer otras cuestiones.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuidado: <ul style="list-style-type: none"> - Primarias - Cotidianeidad - Violencia, noción de aplacar 	<p>para los egresos, va a tender puentes con las diferentes instituciones, en todas las áreas que se pueda, va a trabajar...”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redes 	<p>centro, éramos tres educadores sociales en ese momento trabajando y era una reunión semanal en un ciclo de talleres...”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer su Proyecto
	<p>“...ahí lo que cambia es la forma en que hacés las cosas, capaz que no es la tarea en sí sino cómo la hacés, es la diferencia. Hay tareas cotidianas que uno puede trabajar determinados contenidos, creo que ahí estaba la diferencia...”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transmisión 	<p>“...yo pongo grilletes y esposas mejor que un policía, saco y pongo grilletes.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Control social • Reprimir (goce) 	<p>“...trabajas en conjunto. Al taller de familia sí, cuadró entre educadores sociales, pero con invitados de otras áreas, venían, en lo posible, cuando había gente en el centro que tuviera que ver con el área, venía la gente del centro, se prioriza eso, si no, se invitaba gente de afuera. El trabajo siempre era compartido...”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo conjunto • Coproducción
<p>“Yo era educadora en la noche y a mí me tocaba venir a acostar, apagar la tele, acostarlas todo...”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cotidianeidad • Presencia 	<p>“Trabajar la interdisciplinariedad, es la manera, ni multi ni transdisciplinario [...] Trabajar desde ahí, espacios de reunión donde se intente aportar desde las distintas áreas a la mirada de los chiquilines y hacer un proyecto individual.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interdisciplinariedad 	<p>“...nos importa muchísimo el egreso, y darle herramientas realmente para ese momento. Este, laborales, bueno, tratar de darle herramientas para que pueda realmente tener otra opción de vida.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anti-destino, otra vía 	
<p>“...también estás trabajando con las familias, estás siendo de nexo con otros técnicos que trabajan en la mañana y yo estoy en la tarde.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nexo/Red con otros 	<p>Todo eso que hace al educador de coordinar, el educador es quien trabaja la infracción, nosotros tenemos que informar al juez mensualmente. Tenemos dos meses para elaborar un proyecto educativo individual. [...] Entonces en ese PEI tomás todo lo que te dieron los otros técnicos y vos lo elaboras, lo podés revisar, rever y demás.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interdisciplinariedad 	<p>“...se está pudiendo hacer que las distintas áreas logren un plan y lo puedan trazar en líneas de acción, intentando un abordaje más integral, si bien siempre se dio el abordaje desde las distintas áreas...”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo conjunto • Coproducción 	
<p>“...en realidad de lo que estamos hablando es de brindar, de poder transmitir aquellas cuestiones que el otro pueda necesitar para tener una circulación</p>	<p>“El trabajo con familias también se sumaban a veces [...] Armábamos parejas de laburo y se daba un intercambio diferente de la visita, después se escribía un informe para el juzgado.”</p>	<p>“La intención es poder modificar algo en la vida de los otros, mostrarles otras cosas que ellos no conocen, que no tienen la oportunidad. Brindar oportunidades y plataformas de circulación, de</p>	

social legitimada agregar	[...] poder		
---------------------------------	-------------	--	--

<p>aquellas herramientas que le permitan eso...”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transmisión 	<ul style="list-style-type: none"> • Informes 	<p>conocimientos, de adquisición de herramientas para la vida, para el futuro, para lo laboral, para crecer como personas, como seres humanos ¿no?. Con respecto a los derechos, las obligaciones que todos tenemos. De igualdad y de posibilidad también”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anti-destino
<p>“...creo que todo ese cuidado y esa responsabilidad por el cuidado atraviesa todas las intervenciones que haya ahí [...] eso está todo el tiempo atravesando la relación y el trabajo que hagas.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuidado: primarias 	<p>“...se iba al domicilio en caso de que el adolescente no estuviera cumpliendo, eso también estaba protocolizado. Se hacía siempre.”</p>	<p>“...uno puede mediar con algunas cuestiones culturales o lo que fuere para que el otro no se sienta ni tan aislado ni tan lejos del mundo mientras que está ahí...”</p>
<p>“Tratar de problematizar todo y que expresen sus sentimientos, lo que sienten, lo que les parece. Y en realidad, otra cosa que está bueno es como pensarlo...”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos/ mediación 	<p>Lo que yo tenía que hacer era trabajar la responsabilización, trabajando la responsabilización trabajas sobre los derechos de terceros y del adolescente...”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilización 	<p>“Necesitas trabajar en torno a la infracción y después en términos de derechos...”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilización • Derechos
<p>“...el educador tiene que trabajar la responsabilización, la infracción y capacitación para la autonomía.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilización 		<p>“yo como representante del Estado tengo que asegurarme de que tengan las condiciones para que se satisfagan sus derechos y que por ende él pueda cumplir con sus obligaciones en términos de la infracción a esos mismos derechos.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Derechos • Deberes
		<p>“...habíamos hecho unos talleres de orientación laboral que ahora este año lo implementamos de nuevo y lo hacemos con información general sobre obligaciones y derechos, contrato de trabajo, hacer un currículum, hacer una carta, solicitar, cómo hacer un seguimiento de trabajo.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intencionalidad

De forma esquemática podemos resumir la tipología de acciones emergentes de los datos cualitativos de la siguiente forma:



En relación al documento de “Funciones y competencias del educador social” de ADESU, se considera pertinente volver a recordar las funciones específicas de la educación social para poder vincular las mismas con lo que se ha representado anteriormente tanto en el cuadro como en el esquema, las mismas son: “La transmisión de contenidos, habilidades y formas diversas de trato y relación social.” “La mediación educativa para producir encuentros de los sujetos con el patrimonio cultural, otros sujetos y entornos sociales diversos” “La generación de escenarios educativos, generación y sostenimiento del encuadre y los procesos educativos: tiempo, espacio y propuesta educativa.” (ADESU. 2010: 9)

Si estas son las funciones específicas, entonces cabe suponer que, al momento de contratar educadores sociales, los proyectos esperarían que éstos lleven a cabo acciones que respondan a las mismas.

Pero ¿cualquier escenario puede convertirse en escenario educativo?, ¿qué pasa cuando las condiciones en que se encuentran los adolescentes son totalmente inhumanas? Una de las entrevistadas plantea -haciendo referencia a los mandatos- que “En algún momento se esperaba que nosotros pudiéramos dar una propuesta educativa en lugares muy hostiles, yo creo que un poco era eso lo que se buscaba”. Mientras que otras afirman que sus encargos hacen referencia a cuestiones más amplias, como elaborar proyectos individuales, o realizar informes de la actuación de los y las adolescentes.

Traer algunas de las competencias pertenecientes a la educación social se considera esencial antes de continuar, dado que muchas de ellas se verán reflejadas a partir de estas conclusiones.

Capacidad para el trabajo en equipo, relacionamiento con otros profesionales y la articulación de prácticas educativas; capacidades relacionales y comunicativas, capacidad de escucha y comunicación, relación e intercambio fluido con las diversas personas y grupos en los diferentes contextos y con los diversos actores del campo educativo; capacidad para reconocer y caracterizar las situaciones en las que los sujetos se encuentran, reconociendo las condiciones sociales, económicas y culturales. (ADESU 2010)

En las acciones *efectuadas* se visualiza un espectro tan amplio como diverso que conduce a la pregunta de si la profesionalización de los educadores sociales está realmente enmarcada institucionalmente y si se entiende, en estos dispositivos, la importancia del accionar de esta figura profesional en el ámbito. Lo que se refleja en parte, con las siguientes palabras: “cuando se armaba lío, allá nos mandaban y en esa estábamos y cuando se precisaba algo, íbamos”.

En verdad de lo que hablan es de aplacar las problemáticas que pueden surgir como emergentes cual bomberos que van a apagar incendios, como lo traen en el discurso varias de las educadoras. Donde el hacer “un poco de todo” les daba lugar para hacer otras cosas –en relación a lo educativo- deja en claro que la profesión y delimitación de sus funciones no se encontraba ni se encuentra realmente establecida en estos dispositivos.

Claramente el educador social, dada su formación, no va a rechazar cualquier demanda que pueda venir de los sujetos con los que trabaja, reconociendo que las dinámicas cotidianas de cada centro tienen un gran peso a la hora de su accionar pero que no debemos dejar que se desdibuje la práctica teniendo en cuenta las funciones y competencias correspondientes a la tarea.

Si bien la vida cotidiana de estos espacios es variada, vemos que no hay un mandato único y que el accionar va a depender de la ética profesional que practica cada una de las educadoras sociales.

Por otra parte, en esta clasificación surge el cuidado como motor de esta cotidianeidad en la que los sujetos viven. Lo que sí hay que ver es desde qué lugar surge tal cuidado y qué connotación se le da a partir de la práctica profesional. Se podría vincular con la forma de instalar hábitos, de qué modo se logran fomentar y generar en estos contextos, ya que va a

depender, a su vez, de qué manera se piense tal transmisión para que se transforme en una acción educativa.

Por último, retomar la idea de generar y tender redes como algo a destacar, ya que aparece en todas las subcategorías trabajadas, y que a su vez cabe relacionar con la competencia específica de la educación social, que refiere a la mediación educativa, al encuentro de los sujetos con el patrimonio cultural y entornos sociales diversos.

Dicha red, se podría decir, tiene un efecto enriquecedor al momento de pensar en los proyectos educativos individuales de cada sujeto en particular, contemplando sus deseos, pero también el contexto del cual llegan, como lo es su familia, la comunidad y el medio social del cual forman parte.

Para ilustrar lo anteriormente dicho se considera pertinente tomar el siguiente fragmento:

Hay tres hilos que habría que tejer conjuntamente: el individual, el familiar y el social. Pero el familiar está un poco podrido, el social está lleno de nudos. Entonces uno teje solamente el individual. Y se asombra de no haber hecho más que un bordado de señora, artificial y frágil. (Deligny, 2017: 51)

Por otro lado, con respecto a las acciones *mandatadas*, nos encontramos con educadoras sociales que, como parte de su función dentro de estos centros, deben realizar acciones que tienen que ver con el control o represión en los adolescentes, “...yo pongo grilletes y esposas mejor que un policía, saco y pongo grilletes”, siendo hasta por momentos “su custodia”.

Aquí se podría decir que es donde la profesionalización de la educación social corre riesgos, ya que el hecho de tener que responder con acciones no acordes a la tarea específica y desplegar sus acciones en determinadas condiciones hace que desaparezca la funcionalidad educativa.

Visualizar a su vez, que por momentos hasta se transmite un goce por ejercer mejor una acción represora, es algo que genera mucho ruido. Por lo tanto, se considera que las profesionales son quienes deben negociar y hacer valer el lugar que les corresponde ocupar.

Es decir, se hace necesario que desplieguen una serie de estrategias de forma tal que logren ganar terreno y defender la profesión. Se habla de ganar porque, como ya sabemos, en estos dispositivos se hace compleja la idea de poder desplegar nuestra tarea educativa

dado que por lo general prima la fuerza represora, encontrándose en actuación dos o más metodologías de trabajo que son completamente contrapuestas.

En cambio, como lo traen también varias de las entrevistadas, una de las tareas que más desempeñan es el trabajar la responsabilización sobre la infracción, lo que puede ser obvio dado el contexto, pero no por ello suele ser una tarea sencilla de llevar a cabo con los adolescentes.

Se considera compleja la idea de abordar dicha cuestión dado que por lo general se trabaja con una población que se caracteriza por ser vulnerable, con lo que esta palabra significa. Dadas las características particulares de las adolescencias en general y contextualizando las particularidades que se han mencionado en el correr de este trabajo, se cree que difícilmente los sujetos puedan visualizar su responsabilidad.

Por ello es fundamental trabajar desde la interdisciplinariedad, como lo dice claramente una de las educadoras; “Trabajar desde ahí, espacios de reunión donde se intente aportar desde las distintas áreas a la mirada de los chiquilines”. Problematizar el motivo por el cual los sujetos llegan a estos dispositivos es imprescindible, como también lo es contar con diferentes miradas para lograr trazar determinados caminos posibles de intervención con cada uno de los sujetos.

Entonces, se permite observar que lo esperado de quienes desempeñan este rol varía, donde vuelven a aparecer nuevas interrogantes, ¿existe un mandato claro de las acciones que debe desempeñar el educador social dentro del dispositivo? o ¿responde a las lógicas de funcionamiento de cada centro y de cada dirección?

En el caso de las acciones que se denominaron *deseadas*, se encuentra un gran abanico de posibilidades, entendiendo que las mismas se aproximan un poco más a estas funciones específicas de nuestra profesión, por más de que muchas de ellas por momentos también se encuentren en otras subcategorías y aquí es donde se hace referencia a que las líneas del cuadro antes presentado son porosas.

Aunque no sean exactamente las mismas acciones, los datos relevados dan cuenta de que es necesario generar y que se den ciertos escenarios que permitan que lo educativo acontezca.

Algunas han realizado acciones que tienen que ver más con lo que respecta a la responsabilización sobre la infracción, otras a la vida cotidiana o a temáticas seleccionadas teniendo en cuenta el interés de los adolescentes como también las que las educadoras consideran pertinente. Pero en todos los casos se pueden visualizar contenidos que se desean transmitir mediante diversas actividades y/o intervenciones. Aún en los momentos en que las educadoras sociales no visualizan estas acciones como educativas, están mediando los contenidos entre agente-sujeto.

Lo que se considera de gran destaque y que aparece de forma frecuente en las acciones deseadas es lo que Violeta Núñez denomina como anti-destino, que se visualiza con facilidad en varios discursos de las educadoras al referirse a los sujetos, por ejemplo: “La intención es poder modificar algo en la vida de los otros, mostrarles otras cosas que ellos no conocen, que no tienen la oportunidad. Brindar oportunidades y plataformas de circulación, de conocimientos, de adquisición de herramientas para la vida, para el futuro.”

Es importante destacar aquí la autonomía que tienen las educadoras a la hora de llevar a cabo determinadas propuestas, ya que por momentos y a través de sus discursos nos encontramos con que quisieran realizar alguna u otra acción, pero se sienten limitadas a la hora de ejecutarla. Lo que hace que muchas veces queden trucas, sin efecto o se diluyan en el tiempo.

Sin dudas que hay veces donde los mandatos institucionales tienen lineamientos estrictos, propios del funcionamiento de estos dispositivos, que deshabilitan el accionar de las educadoras sociales, pero también es cierto que la realidad frecuentemente supera a la tarea educativa y pasa a ser preferencial la cotidianeidad.

Por ello, para ir cerrando, se cree necesario volver sobre un fragmento que ya fue mencionado en el correr de este escrito, considerando la generalidad de las acciones con las que se ha trabajado. El mismo dice que es necesario: “despejar los aspectos educativos de aquellos de corte asistencial, punitivo o terapéutico. Allí deberíamos pensar en niveles de articulación de saberes que operan sinérgicamente potenciando el desarrollo del sujeto. Pero donde se expliciten los aspectos pedagógicos que abordamos”. (Silva, D; Fryd, P. 2011: 55)

Al considerar la profesionalización de los/las educadores/as sociales y la importancia de su accionar en estos dispositivos se cree necesario seguir profundizando teóricamente sus

prácticas para lograr visualizar y esclarecer el sin fin de preguntas que surgen a partir de la investigación en la que se ha estado trabajando. Por lo tanto, se visualiza que los lugares que ocupan -en este caso- las educadoras sociales son realmente variados, donde la subjetividad de cada una es lo que prima a la hora de desplegar sus acciones y tareas educativas. Es así que va a depender de la forma que cada una se pare, los resultados que se obtengan.

Por otro lado, el hecho de que por momentos se encuentra desdibujada la profesionalización por la variedad de acciones que despliegan, es algo que genera inquietud e invita a seguir pensando el rol que ocupan generalmente -no siempre- estas profesionales.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo? Sociológica, año 26, número 73.
- Alí, M; Celentano, R. (2019) Entre la sujeción y la movilidad: pensar la educación más allá de la tranca. Un gesto inédito frente a un caudal de racionalidades punitivas. En: Docencia, aprendizaje y ciudadanía: formación política y política de formación. Uruguay. Comisión Científica de las VII Jornadas Binacionales de Educación
- Asamblea General de Naciones Unidas, Resolución 44/25 (1989) Convención sobre los Derechos del Niño. Disponible en https://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=146
- Asociación de Educadores Sociales del Uruguay (2010) Funciones y Competencias del Educador social. Montevideo-Uruguay. Disponible en https://www.academia.edu/11471321/Funciones_y_competencias_ADESU?auto=download
- Berger, P., Luckman, T. (2003). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu, Editores S.A.
- Castro, O. (2016) Educación social en contextos de encierro. En: RES, Revista de Educación Social, Número 22. Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCOEES) <https://eduso.net/res/revista/22/el-tema-colaboraciones/educacion-social-en-contextos-de-encierro>
- Código de la Niñez y la Adolescencia aprobado por Ley N° 17.823. (2004) Uruguay. https://www.oas.org/dil/esp/codigo_ninez_adolescencia_uruguay.pdf
- Código del Proceso Penal 2017 aprobado por Ley N° 19293. (2014) <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-proceso-penal-2017/19293-2014>
- Deligny, F. 2015. Lo arácnido y otros textos. Buenos Aires. Cactus.
- Deligny, F. 2017. Semilla de crápula, consejos para los educadores que quieran cultivarla. Buenos Aires: Cactus.
- Documentos profesionalizadores (2007). Edit. Asociación Estatal de Educación Social- ASEDES, Barcelona.
- Domínguez, P., Lahore, H., Silva, D. (2013). Itinerarios para educadores. Aproximación al Trabajo Socioeducativo con adolescentes. Montevideo: La Barca, INAU.
- Foucault, M. (1977) Saber y verdad. En Vareta, J., Álvarez, F. (S/D) Saber y verdad. Madrid
- Fryd, P., Silva, D. (2011) Ensayo sobre la adjetivación de los sujetos de la educación social. En: Voces de la educación social. Editorial: UOC. Barcelona
- García, M. (2003) Un modelo teórico de educación social, en: Dar (la) palabra: deseo don y ética en educación social. Edit. Gedisa, Barcelona.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo (Notas sobre la construcción y mediación pedagógica de la experiencia de sí) en: Escuela, poder y subjetivación. Madrid. Ediciones de La Piqueta.

- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C, Skliar; Larrosa, J (comp.) Experiencia y alteridad en educación. Rosario-Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Lewkowicz, I. Escuela y ciudadanía. Una relación en cuestión. Flacso. 2006.
- Martinis, P (2006) Pensar la escuela más allá del contexto. Montevideo, Psico Libros.
- Miranda, F. (2000). MARCO TEÓRICO Y ÁREAS DE CONTENIDOS EN EDUCACIÓN SOCIAL: ARMANDO EL CUBO MÁGICO en Mesa redonda del cuarto encuentro de educadores sociales. Uruguay
- Núñez, V. (1990) "Modelos de educación social en la época contemporánea". Barcelona.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En Tizio, H. (2003). Reinventar el vínculo educativo. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. (2005) Participación y educación social. Barcelona
- Odizzio, M. (2008) Ética enclaustrada. Educación Social, privación de libertad de adolescentes y el desafío de una práctica educativa ética. Monografía de Egreso: CENFORES-INAU.
- Palummo, J. Silva Balerio, D. (2005) Chapter 1: Children and Adolescents as Citizens with Rights, in DISCRIMINATION AND HUMAN RIGHTS IN URUGUAY, ed by Save the Children y Comité de los Derechos del Niño en Uruguay. Sweden.
- Proyecto: Prácticas del psicólogo y del educador social en los sistemas de protección y penal juvenil. Experiencias que conjugan lo común y las diferencias. (2016) Montevideo, Uruguay
- Privación de libertad en adolescentes: Análisis de las prácticas judiciales en Montevideo (2017). UNICEF http://observatoriojudicial.org.uy/wp-content/uploads/2017/08/Privacio%CC%81n-de-libertad_web.pdf
- Rodríguez, C. (2012) Procesos subjetivos y la institución de la educación. En: IX congreso nacional. VII internacional de profesores de biología. <https://www.buenastareas.com/ensayos/Procesos-Subjetivos-y-La-Instituci%C3%B3n-De/4198229.html>
- Sáez, J. (S/D) La profesionalización de los educadores sociales: perfiles y tareas. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336_08.pdf
- Silva, D. (2016) Pedagogía y criminalización. Cartografías socioeducativas con adolescentes. Barcelona. Editorial: UOC.
- Strauss, A, Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Ubal, M. y Píriz, S. (2009) "¿De qué hablamos cuando hablamos de pedagogía?" En línea: <https://www.yumpu.com/es/document/read/11010516/de-que-hablamos-cuando-decimos-pedagogia>

Bibliografía inédita

- Silva, D. et al. & otros (2017) Prácticas profesionales: oficio, acción y afectación.

- Mabela, R. et al. & otros (2016) Prácticas de educadores sociales y psicólogos en el sistema de protección y en el sistema penal juvenil.