

mesas
mesas
redondas
redondas



¿Qué marco teórico referencial fundamenta su práctica educativo-social?

- ¿Qué marco teórico referencial fundamenta la práctica educativo-social?
- *Lic. Cristina Álvarez*
- Marco teórico y áreas de contenidos en Educación Social: Armando el cubo mágico.
- *Fernando Miranda*
- *Dalton Rodríguez Acosta*
- Importancia de la práctica en el proceso de formación de educadores sociales.
- *Ed. Soc. Cristina Roca*
- *Ed. Soc. Silvia Paglietta*



¿QUÉ MARCO TEÓRICO REFERENCIAL FUNDAMENTA LA PRÁCTICA EDUCATIVO-SOCIAL?

Lic. Cristina Álvarez

Si nos referimos a la disciplina que tiene como objeto de estudio la educación, que reflexiona, que analiza y hace propuestas sobre esta práctica social, no hay duda que es la Pedagogía.

Sin embargo no es la única disciplina que aporta conocimientos para la intervención educativa.

En la práctica educativa intervienen personas, el ambiente, el contexto inmediato y condicionantes del medio social e histórico. Por lo tanto, son referencia de la educación todas las disciplinas que den cuenta de cómo somos los sujetos, la psicología, la biología, la antropología, etcétera. En cuanto al medio en el cual se desarrolla esa práctica son conocimientos imprescindibles la sociología, la historia, la economía, el derecho, la política, es decir, todos aquellos estudios y análisis que ayuden a interpretar y a intervenir en el mundo.

El hecho educativo presenta características complejas que son inabordables desde una sola disciplina. Esta complejidad está dada por la naturaleza de los participantes en esta práctica social, educadores, educandos y los ámbitos de interacción de los participantes: el medio social y las instituciones.

La Pedagogía es, en la práctica educativa, el eje que enseña la especificidad de la intervención educativa, la cual se diferencia de la intervención terapéutica por un lado y del trabajo social por otro.

Definiremos, entonces, con Paulo Freire, qué es lo que hace específica a la práctica educativa.

“ a) **La presencia de sujetos.** *El sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña.* Educador y educando.

b) **Objetos de conocimiento.** *Lo que el educador debe enseñar y lo que los educandos tienen que aprender.* Contenido.

c) **Objetivos mediatos e inmediatos** *a que se destina o se orienta la práctica educativa.*

Es exactamente la necesidad de ir más allá del momento actuante o del momento en que se realiza -directividad de la educación- que, no permitiendo la neutralidad de la práctica



educativa, exige del educador la asunción, de forma ética de su sueño que es político. Por eso, imposiblemente neutra, la práctica educativa coloca al educador el imperativo de decidir, por lo tanto de romper y optar por un sujeto participante y no por un objeto manipulado.

*d) **Métodos, proceso, técnicas de enseñanza, materiales didácticos,** que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño del que está impregnado el proyecto pedagógico.”*

Queda claro que la práctica educativa se relaciona con la forma en que concebimos al hombre y la idea que de la sociedad sustentamos.

Al tratarse de una práctica social orientada a la trasmisión de valores está vinculada, en parte, a la reproducción o consolidación de estructuras sociales que la condicionan. Por ello es esencial en lo educativo el análisis de la relación entre educación y sociedad.

Desde una perspectiva crítica, desde una opción radical de la Pedagogía, la opción implica no ser neutros frente a los problemas que presenta la educación. Nuestra propuesta se orienta hacia una concepción democrática, emancipadora y progresista.

Una práctica que apueste al cambio debe incluir el concepto de participación, que otorgue la palabra a los participantes, no sólo en el hacer sino que lo incluya en la toma de decisiones.

Después de haber explicitado muy brevemente las ideas orientadoras de esta visión sobre la educación, quisiéramos ahora referirnos al momento actual, a los problemas que enfrenta hoy la educación y luego específicamente a los proyectos educativo sociales en los cuales trabajan educadores y educadores sociales.

Vivimos una etapa en la que se producen significativos cambios en todos los niveles, económico, tecnológico, cultural, social en general, del Estado y de las relaciones internacionales.

Todos estos cambios, lejos de garantizar una mejor calidad de vida, han incrementado los niveles de desempleo en el ámbito mundial, profundizando la exclusión social.

Nuestro país no es una excepción a esta circunstancia, la tasa de desempleo ya no se pretende que desaparezca sino que descienda a niveles tolerables, o al menos controlables; ha crecido el número de hogares en asentamientos irregulares (viviendas menos que precarias), hay crisis en la atención de la salud, en el sistema educativo, recesión, y como consecuencia de todo esto la sensación de inseguridad en la población, un sentimiento de desprotección.



A todos estos fenómenos se trata de explicarlos debido a los cambios tecnológicos, a la globalización de la economía, a la interdependencia del mundo.

Pero estamos frente a un modelo de sociedad que privilegia, por encima de cualquier otro valor, el mercado, todo será regulado por las leyes de la oferta y la demanda. El Estado va paulatinamente retirándose de sus funciones reguladoras tradicionales para dar paso cada vez más a las leyes del mercado.

Este nuevo modelo, llamado neoliberalismo, no afecta solamente las relaciones económicas sino que penetra en todos los ámbitos de nuestra cultura, desarrollando la idea de imposibilidad del cambio, la idea de que para sobrevivir hay que competir, que el consumo es la medida de la felicidad, que los problemas se resuelven individual y no colectivamente. Y es de este modo que se van perdiendo valores tan importantes como el de la solidaridad, la participación, el compromiso con lo social.

La educación tiene frente a sí un gran desafío por delante. La práctica educativa no es la fuerza principal para el cambio social, pero sin una educación para el cambio tampoco hay transformaciones.

LOS PROYECTOS EDUCATIVOS SOCIALES EN URUGUAY

¿Cuál es el estado actual del campo de la educación social en nuestro país? Existen dos modelos educativos enfrentados. Por un lado el modelo dominante, tradicional o hegemónico, que frente a la agudización de niveles de pobreza sostiene y promueve proyectos para atender dichas problemáticas referidas a la niñez y adolescencia. Estos proyectos, más allá de las intenciones de quienes los llevan adelante no trascienden el control social, el asistencialismo y el cuidado.

En algunos casos porque las condicionantes del medio son tan fuertes que ponen serias limitaciones a los proyectos: ausencia de profesionales, de infraestructura adecuada, de materiales didácticos, de coordinación con los centros del sistema educativo, en lo referido a los proyectos laborales no superan las propuestas de servicios de los niveles menos calificados. En definitiva, un servicio pobre para pobres.

El discurso oficial plantea la necesidad de proyectos comunitarios y preventivos, de trabajo en redes, pero lo único que atiende preferentemente son los servicios para niños y adolescentes infractores.

En cuanto a los programas diurnos o de medio abierto, en el ámbito estatal son meramente testimoniales, ya que además de contar con los mínimos recursos, las diferentes administraciones han optado por el sector privado.



Esta es una forma velada de privatizar los servicios sociales y educativos, lo que no garantiza una atención de calidad, sino que en algunos casos reitera las carencias del servicio estatal o las agrava.

Si nos ponemos a analizar las diversas propuestas no encontramos, en general, una fundamentación desde lo educativo, en el mejor de los casos se apela a la Convención de los Derechos del Niño, a prestar determinado servicio de salud, alimentación y recreación, pero siempre desde una concepción benefactora, dadora, no desde la participación comunitaria en la toma de decisiones.

Asistir, cuidar, controlar los desajustes sociales es el mensaje subyacente.

LA ALTERNATIVA

¿Cuál es el otro modelo?

-La formación de aquellos que están en la tarea cotidiana.

Sólo desde la comprensión de nuestros educandos y del contexto social podremos empezar a cambiarlo.

-Los proyectos educativos sociales, ya sean internados o de medio abierto, no pueden plantearse como educación compensatoria, sustitutiva del sistema educativo formal.

Ninguna propuesta de capacitación de adolescentes puede ocupar el lugar de privilegio que debe tener la enseñanza pública. Hay que agotar todas las instancias para incorporar a todos nuestros niños, niñas y adolescentes al mismo. Y esto no es una utopía, el sistema educativo con todas sus carencias y contradicciones es, en nuestro país, la red más democrática de socialización del conocimiento y de intercambio entre pares. Cualquier proyecto alternativo tendrá como meta la culminación de los estudios formales.

-Trabajar sobre la vida cotidiana, aprovechando todas las instancias que ella nos presenta para despertar el espíritu crítico y la asunción de la autonomía.

El tema de los hábitos y de la autodisciplina debe ocupar un primerísimo lugar en proyectos donde el niño/a, por diversos factores no ha tenido estas experiencias.

-El cuidado por el medio ambiente, por el espacio de convivencia, la estimulación de los valores estéticos tanto a nivel grupal como individual.



-El cuidado del propio cuerpo, aprender a quererlo y respetarlo, sólo de este modo estaremos contribuyendo a elevar la seguridad y autoestima del educando.

-La interacción con el medio, no sólo con la escuela y el liceo sino con todas las instituciones que brinda el medio social, la ciudad, la localidad, el país, no debe ser un lugar para pocos, debemos democratizar todos los espacios sociales y acceder a ellos.

-Escuchar a nuestros educandos, comprender que la práctica educativa es un proceso, que no obtiene logros en forma inmediata, sino que está lleno de contradicciones, marchas, contramarchas, que la participación también se enseña y se aprende.

Una práctica educativo-social transformadora debe poner todos los días en discusión el tema de la libertad, de la democracia, de la participación, de la tolerancia ante la discrepancia, del trabajo en equipo.

Una práctica transformadora no puede estar al margen de las demandas sociales por un mundo más justo y más igualitario.



MARCO TEÓRICO Y ÁREAS DE CONTENIDOS EN EDUCACIÓN SOCIAL: ARMANDO EL CUBO MÁGICO

Fernando Miranda

PRIMERAS CONSIDERACIONES

El abordaje de un tema como el que presentamos implica, necesariamente, la definición del campo de la Educación Social tal como lo concebimos actualmente. En este sentido, y siguiendo la elaboración realizada en trabajos anteriores¹ conceptualizamos este campo como una:

Configuración educativa dinámica, enmarcada y desarrollada en lo social cuya delimitación y alcance depende de las relaciones que se establecen entre los elementos que los conforman.

En este mismo sentido, y en contribución a esta definición, trataremos de pensar la intervención del educador social en el contexto de diferentes planos complementarios de reflexión, comprensión y acción sobre la realidad. Estos planos adquieren su dinámica en el entorno de cuatro ejes fundamentales: económico; ideológico-político; ético-estético; y socio-antropológico.

Estos planos expresan, a su vez, tendencias propositivas para la acción educativo-social y se definen en el sentido de:

- Promover una economía que satisfaga las necesidades materiales, simbólicas y afectivas, para un desarrollo humano integral;
- Generar oportunidades educativas que tiendan a la sociabilidad inclusiva del sujeto, partiendo y respetando la diversidad de las expresiones culturales;
- Propiciar la circulación social del sujeto mediante la ejecución de acciones educativo-social es que concreten los derechos ciudadanos;
- Contribuir mediante un proceso educativo-social, a la construcción significativa de un esquema de referencia activo para la deliberación, el juicio y la acción.



Así, la delimitación de estos planos tiene una relación básica con el marco teórico de referencia del educador social como construcción conceptual que soporta su acción. Sin embargo, no podemos pensar este marco teórico, aún más allá de su especificidad pedagógica, sin la contribución necesaria de disciplinas como la Didáctica, en tanto teoría de la enseñanza que permite disponer de los contenidos culturales para la apropiación por parte del sujeto en la relación educativa; y la Psicología, en cuanto da cuenta de los procesos de aprendizaje y de desarrollo de las funciones que conlleva el mismo, en los niveles individual y grupal.

Todos estos planos se dan sobre el telón de fondo de la vida cotidiana de los sujetos, en la cual los contenidos adquieren relevancia porque su apropiación reproduce, resignifica y transforma lo real. Esta vida cotidiana representa una diversidad de situaciones, ámbitos y posibilidades educativas.

Uno de los elementos de configuración del campo educativo-social son, entonces, los contenidos. Estos resultan para la reflexión pedagógica un centro de interés claro e ineludible en su análisis, interpretación y sistematización.

Esta presentación abre una indagación posible de abordaje del tema intentando constituirse en un aporte a la discusión en el campo educativo-social. Visualizar los contenidos en su diversidad, construcción y movimiento implica, como en el juego del cubo mágico, que el momento de armar una de sus caras, afecta la globalidad.

EL DESAFÍO DE LOS CONTENIDOS

Partiendo de la definición que aquí manejamos, y de otras que pudieran establecerse, el campo educativo-social ha aparecido, también en nuestros medios académicos, como algo un tanto difuso, en todo caso complementario de lo formal o reparador de situaciones particularmente desfavorecidas.

Asimismo, esta sensación de primer contacto con la Educación Social lleva a pensar, cuando no a sostener firmemente, que los requerimientos profesionales no son todavía más que la probidad moral del educador, su don de gentes y su “gusto por los niños”. Todo esto confirma, en muchas ocasiones, una cierta percepción *light* de la Educación Social, donde cualquier estructura de contenidos no es aún más importante que la propia presencia del educador sosteniendo un acompañamiento o un apoyo personal.



El desarrollo que ha tenido la Educación Social en nuestro país nos ha impuesto, entonces, la necesidad de pensar acerca de los contenidos de la misma y la forma de ponerlos en juego, intencionadamente, en la relación educativa.

Esto es ineludible para la Pedagogía y, por tanto, para la construcción del marco teórico de referencia del que estamos hablando. Y es ineludible porque *“la pedagogía permite el desarrollo de determinadas capacidades, pero, al mismo tiempo, configura una regulación social que impone determinados límites a la relación de los individuos con la sociedad. (...) Regulación social como una selección entre una amplia gama de fenómenos que tiene por objeto circunscribir la interpretación, clasificar, definir lo significativo y trazar los límites que determinarán que deberá omitirse.”*²

Pero, más allá de lo definido tradicionalmente, la conceptualización que intentamos sostener está ubicada desde una perspectiva más amplia que la de los contenidos ubicados exclusivamente en la educación escolar.

Existe un “más allá de la escolaridad” en el que encuentran expresión una serie de contenidos valiosos para la movilidad y circulación social, que resultan fundamentales al momento de concretar y conservar la inclusión social del individuo y expresan una dimensión amplia de la cultura.

El esfuerzo de la determinación de los contenidos en el campo de la Educación Social resulta sin duda una tarea arbitraria e intencionada que, como función pedagógica implica *“armonizar saberes abocados a definir la importancia de formar determinado tipo de hombre y proponer los dispositivos de intervención de una manera convincente, racional, involucrando los conocimientos de mayor legitimidad social.”* Conocimientos que, además, deben ser reflejados en *“propuestas convincentes, deseables (y) realizables”*.³

En tanto implica un recorte de la cultura entendida como la forma de vida de un grupo humano, expresada en el conjunto de instituciones y elementos, instrumentos y usos -simbólicos y materiales-, que los sujetos generan, conservan, intercambian y reproducen; en el marco de funciones y pertenencias sociales múltiples y diversas.

Desde esta amplitud de enfoque de la cultura, es que se hace posible pensar una necesaria aproximación al campo de la educación social que permita delimitar y seleccionar en principio áreas de contenidos que puedan, mediante un abordaje didáctico y metodológico, encontrar diversos niveles de articulación e integración.



Tal como sostiene José Ortega Esteban, un enfoque pertinente de la educación, “*rechaza la tipificación de la educación social como educación no formal o informal, (y) entiende la educación como paideia o como educación a lo largo de la vida*”²⁴, ubicando así la delimitación campo y el alcance de los contenidos en el terreno de la selección de los contenidos culturales.

¿Pero qué son y de qué manera se expresan esos contenidos culturales?

Son 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.

Adquieren los contenidos culturales, en ese proceso de selección y delimitación, su carácter educativo, es decir, construcciones que median la relación educativa, partes constitutivas de los dispositivos metodológicos y didácticos en los procesos de apropiación cultural inclusiva.

Las posibilidades de circulación de los sujetos implican ineludiblemente pensar los contenidos educativos:

a) *con criterios y fundamentos acerca de su valor social.* De manera que los sujetos de la educación muestren una verdadera disposición e interés por apropiarse de una selección del legado cultural que ha de permitirle mejores posibilidades en lo social.

No podemos pensar que la transmisión cultural implica una adaptación pasiva del sujeto, por el contrario, la participación en la cultura de una época posibilita el germen de su propia transformación. La lucha contra la exclusión social implica claridad en este aspecto, por lo que impacta en la determinación de los contenidos.

b) *en forma ordenada y articulada en su presentación.* Los contenidos de la intervención educativa deben pensarse de manera relacionada y atendiendo a la multiplicidad de intereses que pueden surgir del sujeto sin centrarnos exclusivamente en un único aspecto a desarrollar.

Las áreas de contenidos han de ordenarse en un plan que proyecte pluralmente la intencionalidad del agente de la educación y posibilite asimismo el compromiso del sujeto. Esto implica pensar temporalmente la propuesta, con sucesivos logros a alcanzar y con una proyección que defina momentos diversos.



c) *con objetivos de aprendizaje y apropiación individual (y según el caso también grupal).*

El propio Dewey alertaba contra los fines demasiado generales y superiores; por lo que los fines, objetivos, aprendizajes que nos planteemos han de surgir de la comprensión del lugar y la situación del sujeto.

Si la educación aporta un beneficio social, permite la circulación del sujeto y lo reconoce responsable y autónomo (Núñez, 1990), debe partir en la selección de los contenidos de aquellos elementos culturales que verdaderamente atiendan al cumplimiento de estos fines.

Es un hecho claro para Dewey que *“un fin debe fundarse en las actividades y necesidades intrínsecas del individuo determinado que ha de educarse”* pero también que se *“debe sugerir el género de ambiente necesitado para liberar y organizar sus capacidades”*⁵.

ACERCA DE LAS FORMAS DE TRABAJO PROPUESTAS

A lo largo del estudio realizado describimos, en las diferentes propuestas, diversas formas de trabajo que caracterizan la intervención del educador. De la combinación de ellas, seguramente surge un abanico múltiple del encare de las diferentes situaciones educativas en la práctica.

· *Grupal / Individualizado*

Grupales: cuando la propuesta educativa y los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran orientados a la actividad colectiva de un grupo.

Individualizadas: cuando la propuesta educativa y los procesos de enseñanza y aprendizaje se centran en la actividad de un sujeto.

· *Autónomo / Directivo*

Autónoma: cuando la orientación de la acción educativa es inicial y posteriormente demandada por iniciativa consciente del sujeto de la educación.

Directiva: cuando la orientación de la acción educativa es sostenida y prescrita desde el lugar del agente de la educación.

· *Personalizado / Interactivo*

Personalizada: cuando la responsabilidad de cada sujeto frente a la tarea educativa es particular y exclusiva.

Interactiva: cuando la actividad de cada sujeto frente a la tarea educativa involucra, necesariamente, el intercambio con otro sujeto.



LAS ÁREAS DE CONTENIDO

Como ya hemos señalado, el trabajo previo a estas páginas implicó recorrer más de dos centenares de proyectos y propuestas realizadas en diferentes marcos y contextos institucionales, grados de formación y lugares concretos de práctica educativo-social.

Nuestra deuda conceptual con Violeta Núñez, al compartir la definición de **área** en tanto “*las áreas curriculares de la Educación Social han de contemplar de manera creativa e interesante para el sujeto, objetivos y contenidos que lo social estima necesarios para la circulación social normalizada*” por lo que las áreas son el “*instrumento técnico necesario para que el educador pueda diseñar una programación educativa adecuada a las necesidades del sujeto. Necesidades que habrá de transformar de alguna manera en demandas*”⁶

Así definimos:

Áreas	Alcances y contenidos
<i>Apoyo a la Educación Formal</i>	<ul style="list-style-type: none">· (Re)incorporación al sistema educativo formal· Seguimiento del desempeño escolar· Desarrollo de estrategias de estudio· Búsqueda de estrategias de complementariedad del desarrollo de los cursos escolares· Alfabetización
<i>Apoyo al egreso institucional</i>	<ul style="list-style-type: none">· Desarrollo de estrategias de desempeño social autónomo· Planificación, organización y administración de recursos personales· Planes de pre-egreso institucional y seguimiento posterior
<i>Capacitación Laboral</i>	<ul style="list-style-type: none">· Programas de capacitación para el trabajo· Talleres propedéuticos para incorporación al mundo laboral· Desarrollo de oficios· Orientación en opciones profesionales /laborales / estudio
<i>Comunicación</i>	<ul style="list-style-type: none">· Desarrollo de competencias comunicativas a nivel individual



Áreas	Alcances y contenidos
<i>Comunicación(cont.)</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Promoción de formas comunicacionales diversas · Mejora de las comunicaciones interpersonales o grupales · Desarrollo de las competencias lingüísticas del sujeto · Abordaje de situaciones de dificultad evidente en la capacidad de comunicación del sujeto
<i>Convivencia</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Promoción de abordajes y formas diversas de resolución de conflictos · Desarrollo de mejores posibilidades relacionales, grupales y sociales
<i>Crítica - Reflexión</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Desarrollo de las capacidades críticas y reflexivas del sujeto en torno a situaciones sociales (prensa, conflictos, publicidad, vida cotidiana, etc.)
<i>Cultural</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Participación de los recursos culturales de la comunidad · Relación con diversas manifestaciones culturales y artísticas en el ámbito social · Desarrollo de posibilidades de apreciación estética
<i>Deporte</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Promoción de actividades deportivas como posibilidades de desarrollo físico individual y de relacionamiento grupal
<i>Derechos</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Difusión y formación en torno a derechos individuales y grupales: Convención de los DD.NN. Derechos Laborales, Derechos Civiles, etc.
<i>Estimulación temprana</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Desarrollo y promoción de las diversas posibilidades de niños /as pequeños /as a partir de una intervención educativa orientada
<i>Expresión</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Desarrollo y promoción de diversas formas expresivas del sujeto (plástica, musical, literaria, corporal, etc.) · Relación con diferentes materiales para la expresión según su tipo y objetivos
<i>Género y sexualidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Promoción y difusión de los principales temas relacionados a identidad sexual, afectividad, roles, reconocimiento corporal, etc. · Abordaje de situaciones de embarazo en las adolescentes · Abuso sexual



Áreas	Alcances y contenidos
<i>Identidad</i>	· Promoción y reconocimiento de la identidad personal de los sujetos
<i>Lúdico-Recreativo</i>	· Desarrollo de las capacidades de juego de los sujetos · Promoción del conocimiento de diversas formas de juego y recreación
<i>Medio-ambiente</i>	· Desarrollo de formas lúdicas de expresión y comunicación · Promoción del conocimiento del medio ambiente social, natural y físico · Desarrollo de formas de cuidado e intervención sobre el entorno natural y físico
<i>Promoción-Difusión</i>	· Desarrollo de formas de promoción y difusión de proyectos barriales o comunitarios de educación social por parte de sus participantes · Fortalecimiento de relaciones comunitarias y de entorno social por medio de los sujetos · Organización de actividades de comunicación comunitaria (periódicos, folletos informativos, etc.)
<i>Psicomotriz</i>	· Promoción y fortalecimiento de las posibilidades psicomotrices del sujeto · Abordaje de situaciones de especial dificultad del desarrollo psicológico, psicomotriz, de desplazamiento, etc.
<i>Salud</i>	· Promoción y difusión de formas saludables de vida · Abordaje y encare de situaciones particulares de enfermedad (ETS, parasitosis, enfermedades contagiosas, etc.) · Desarrollo de hábitos de higiene
<i>Socialización</i>	· Incorporación del sujeto a entornos y posibilidades sociales más amplios · Reconocimiento y difusión de formas básicas de relacionamiento social



Actualmente, estas áreas de contenidos, están desigualmente enfatizadas y desarrolladas en el marco de lo educativo-social tal como se presenta.

Existe un claro sesgo, más allá del medio en que se trabaje y las edades para las que se piensan las propuestas, en torno a destacar las áreas de Expresión, Convivencia, y Lúdico-recreativa en ese orden y en una comprensión general. Así, 6 de cada 10 propuestas giran en estas áreas.

Desde el punto de corte metodológico, en las tres áreas mencionadas, el corte básico y casi único es el que hemos denominado Grupal – Directivo – Interactivo.

CONCLUSIONES MOMENTÁNEAS

- Si la Educación Social se expresa en una configuración educativa dinámica, desarrollada en lo social, cuya delimitación depende de las relaciones entre los elementos que la conforman (Miranda, F.; Rodríguez, D., 1997), no cabe duda que un elemento crítico de esa configuración es su trazado de áreas de contenidos. El carácter dinámico se establece en la emersión y delimitación histórico-social de los contenidos culturales, los que adquieren su especificidad en tanto median la relación educativa de la educación social.

- Los contenidos educativos de la Educación Social resultan entonces construcciones arbitrarias que responden, en su necesidad, al valor que adquieren en el proceso de apropiación cultural inclusiva de los educandos.

- El trazado de áreas de contenidos no escapa a la dinámica anterior, lo cual permite concebir las áreas como unidades y nodos temáticos que habilitan al educador a diseñar una suerte de currículum para la acción educativo-social. Este currículum, como conjunto de temas a ser tratados en un dispositivo espacio-temporal tiene, en principio, un carácter flexible y amplio alcance, pero no descansa exclusivamente en el terreno de la animación sociocultural, en el acompañamiento o en la facilitación de situaciones particulares de aprendizaje.

- Si contenido y metodología son elementos inseparables, la expresión de ésta depende del marco de referencia del educador social y del entorno donde se realiza la intervención educativa. Este marco referencial resulta esencial para definir tanto el recorte intencionado y valioso de la cultura, cuanto los métodos y las técnicas de su abordaje; rescatando la dimensión política y ética de la acción educativo-social.



- El educador social debe resolver, en su intervención, la tensión constante entre los aspectos centrados en el sujeto -considerado en sus particularidades- y las necesidades grupales que marcan los distintos aprendizajes en un ambiente educativo determinado e intencionadamente dispuesto.

- La tarea que implica la delimitación y el trazado de las áreas de contenidos, como de las formas metodológicas apropiadas, obligan al educador social a promover y sostener una formación de carácter permanente, que enriquezca y desarrolle el campo de lo educativo-social impactando en el desarrollo de su profesionalidad y en los planes de formación de base.

¹ Miranda, Fernando; Rodríguez, Dalton. **La Educación Social: tercer espacio educativo**, Montevideo, CFE-INAME, 1997.

² Popkewitz, T., **Sociología política de las reformas educativas**. Ed. Morata, Madrid, 1994.

³ Furlán, Alfredo; Pasillas, Miguel Angel, "*Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico*", *Perfiles Educativos* 61:79-94, UNAM-CISE, México, 1993.

⁴ Ortega Esteban, José, "*Educación a lo largo de la vida o el espacio de la Educación Social*", Centro de Formación y Estudios del INAME, Montevideo, 1997, pág. 2 (mimeo).

⁵ Dewey, John, **Democracia y Educación**, Ed. Losada, Buenos Aires, 1967, pág. 120.

⁶ Núñez, Violeta, "*Una propuesta de treball educatiu en centres...*" en *Revista Temps D'educació* N°15, pág. 119.



IMPORTANCIA DE LA PRÁCTICA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE EDUCADORES SOCIALES

Ed. Soc. Cristina Roca
Ed Soc. Silvia Paglietta

Nos interesa como docentes del Práctico III de la carrera de Educador Social, en primer lugar definir el aprendizaje como una función activa, lo que destaca el hecho de que aprender implica participar e interactuar, vincular los conocimientos teóricos con diversas experiencias prácticas, y ser capaz de encontrar nuevas respuestas.

El aprendizaje incluye necesariamente un rol en el que el sujeto se inmiscuye y participa, no sólo recibe algo desde el exterior, respondiendo a determinados estímulos.

Lo que se aprende depende de la forma de valorar que la persona tenga o de la valoración que le asigne a las cosas. Esta valoración a su vez se relaciona con el grupo social al que el individuo pertenezca, a los seres con quien se conecte.

No se aprende igual estando solo que grupalmente, no sólo por el aporte que el grupo implica para el sujeto, sino por la importancia que para el ser humano tiene el hecho de ser reconocido por los demás. El hombre se relaciona con las cosas a través de su significado social, toma los hechos y las cosas en la medida en que significan algo, que le parecen valiosos, que le importan. Por eso también es necesario que las personas se vean a sí mismas como valiosas, para a su vez lograr una valoración del mundo externo. Nos valoramos a nosotros mismos a partir de la valoración que nos ofrezcan los otros.

Otra dimensión a tener en cuenta al pensar en el aprendizaje es la dimensión afectiva. Es difícil construir aprendizajes significativos, realmente asumidos en nuestra vida cotidiana, en nuestro hacer, si existe una disociación entre el trabajo intelectual y el afectivo. Si esto se produce, simplemente se tratará de la adquisición de una información intrascendente, o de una habilidad que puede olvidarse rápidamente.

De manera que el aprendizaje no sería una modificación del comportamiento a partir de estímulos ambientales, sino que también es aprendizaje: *“a modificación del modo de entender el mundo, por parte del que aprende, aun cuando esto no se exprese con claridad en una consecuencia comportamental inmediata.*

Dicho de otra manera, si bien el aprendizaje de lo teórico no implica a veces cambios conductuales perceptibles, de hecho incorpora en el sujeto significaciones, que éste no poseía antes, las



cuales de manera mediata, es probable que redunden también en modificaciones comportamentales, que son las que interesan para una operación práctica sobre el mundo ”

En cuanto a la práctica como elemento indispensable para un aprendizaje significativo y promotor de una actitud activa sobre el mundo, sabemos que existen multitud de prácticas, y las más comunes responden a un modelo académico dominante que se enfoca al análisis de problemas concretos relacionados con el contenido temático de una determinada asignatura. Se acostumbra seleccionar y adaptar un caso específico de modo que se ajuste lo más posibles a sus objetivos y alcances.

En general, el criterio de selección de casos de estudio, la forma de abordar el ejercicio y lo que se considera importante o secundario a la hora de evaluar los resultados, son cuestiones que resuelve o decide el docente en solitario. Además, el contenido de fondo de estos trabajos suelen estar predeterminados por el modelo educativo de la institución en que realiza la práctica. Y detrás están los contenidos ideológicos y las valoraciones que fundamentan dicho modelo, que atraviesan toda la práctica.

La modalidad que asume la práctica en la carrera de Educador Social, se caracteriza por tres factores:

- A. El rol que ocupa dentro del proceso enseñanza–aprendizaje.
- B. Su naturaleza grupal y participativa.
- C. Su enfoque analítico y crítico.

En cuanto al primer factor, esta modalidad está asociada a campos complejos del conocimiento, es decir, la complejidad conceptual donde se dan hechos y situaciones susceptibles de ser analizadas desde distintos enfoques disciplinarios, y de complejidad metodológica, o sea, procesos analíticos que requieren de la concurrencia de múltiples técnicas.

En esta forma de práctica o en este modo de hacer, no importa en principio si todos los temas involucrados han sido o no previamente tratados en el aula.

Por el contrario, lo que se busca es que el estudiante se vea enfrentado a una situación que rebase su nivel de conocimientos, así como su capacidad analítica y sintética, impulsándolo a investigar, a interrogar y a interrogarse, a demandar mayores explicaciones y a presionar para que se incorporen nuevos elementos al programa docente.

Por eso sostenemos que si se logra a su vez una correspondencia estrecha entre la práctica y las otras asignaturas del programa, el rol del Práctico en la carrera es un rol pedagógico primordial, estructurante y vertebrador del proceso de aprendizaje, y no sería entonces en lo absoluto una actividad de adiestramiento.



En cuanto al segundo factor, la naturaleza grupal y participativa. De esta práctica en oposición al individualismo competitivo que podría generarse en modalidades de práctica tradicionales, lo que se busca es la creatividad compartida, la construcción grupal del conocimiento. Poner en discusión los problemas, las dudas metodológicas e incluso los fundamentos teóricos. Es importante el poder aprender a interactuar, escuchar otras opiniones y ser capaz de contra-argumentar.

El tercer factor, supone la duda y el cuestionamiento al enfoque general del curso, al método, a la validez de los datos utilizados, a las propuestas existentes. Polémicas, en cuanto a su conexión con la realidad nacional y al rol que les tocará jugar en su futuro como profesionales.

Es así que cuando hablamos de las prácticas socioeducativas nos referimos a aquellas acciones que tienen sentido si además de ser fundamentadas, planificadas, tienen como eje central la reflexión de las mismas. Hablamos de una práctica compleja en donde están relacionadas las acciones, sus significados y su finalidad.

La labor educativa no es simple, sino por el contrario las prácticas se transforman en situaciones problemáticas que se convierten en reflexión y construcción de nuevos conocimientos. Para ello deben ser analizadas en su calidad educativa y no como valor instrumental.

El significado y el valor de lo que hacemos sólo podemos transformarlo en la medida en que convertimos nuestras prácticas en objeto de investigación. Al entender la misma desde este lugar y desde la búsqueda de la transformación es que tendremos en cuenta otros elementos que también determinan el campo donde se realizan las prácticas, como ser dónde se gestan, quiénes son sus actores, cuál es el marco institucional, así como el contexto histórico y social donde se organizan.

Creemos que la comprensión de nuestras prácticas se realiza mediante la reflexión sistemática de la acción, a partir de marcos referenciales teniendo en todo este proceso la intención de crear y recrear nuevas conceptualizaciones.

Para poder llevar adelante esta forma de concebir la práctica, sostenemos que sólo es posible si la misma es parte de un colectivo crítico dentro de comunidades que entiendan que existe y es posible el cambio y la transformación.

Se entiende este modelo como dinámico, de búsqueda continua, de construcciones y desconstrucciones, de nuevos puntos de partida, teniendo en cuenta que son procesos concretos, de experiencias concretas y de personas que actúan en espacios educativos en los cuales intervenimos, y también en los cuales se da el fenómeno de “enseñaje”.



Hablamos de la sistematización de la práctica, la cual permite dar a conocer la realidad desde un marco referencial, para luego pasar a un proceso de abstracción en donde desagregamos elementos que son de la práctica con el fin de profundizar, relacionar, problematizar y buscar respuesta para construir nuevos conocimientos y realizar una síntesis donde formular nuevas conceptualizaciones.

Para que podamos entender las prácticas socioeducativas de esta forma es necesario que nos cuestionemos cuáles son nuestros límites, y recordar siempre que esta manera de ver la práctica no puede ser una tarea individual sino colectiva, en donde se pueda intercambiar, investigar, profundizar y construir en un colectivo. Para ello es fundamental crear los espacios desde los educadores, así como también apoyados por las instituciones donde están insertos, ya que es una tarea que consume tiempo, planificación, recursos y profesionalidad.

Creemos que estos espacios son una de las formas de conocer diferentes experiencias, de intercambiar ideas y conocimientos sobre nuestras prácticas socioeducativas, pero lo más importante es que logremos volver a nuestros lugares donde somos protagonistas de la acción educativa pensando, reflexionando, problematizando todo aquello que escuchamos, con el fin de que nos permita encontrar nuevos conceptos y afirmar los que dan sentido a nuestra acción.

El tema es que en materia de educación no todo está dicho ni acabado, es más, el camino siempre se está construyendo y buena parte de esa construcción depende de nosotros.



Niños, niñas y adolescentes: ¿Qué comprensiones se hacen necesarias para pensar las prácticas educativo-sociales?

- Desarrollo: interjuego de aspectos genéticos y ambientales.

- *Dra. Nora A. Rodríguez Perret*

- *Dra. Sara Sadownik*

- Niños, niñas, adolescentes y educadores entre dos siglos. Algunas reflexiones acerca del escenario de nuestras prácticas educativas.

- *Prof. Psic. Víctor A. Giorgi*

- Aspectos de lo cotidiano en la vida de los bebés.

- *Lic. Marina Altmann de Litvan*



DESARROLLO: INTERJUEGO DE ASPECTOS GENÉTICOS Y AMBIENTALES

Dra. Nora A. Rodríguez Perrett

Dra. Sara Sadownik

Al nacer, los comportamientos del bebé dependen fuertemente de la marca que ha dejado en su cerebro el legado genético de toda la historia de la humanidad. A medida que va desarrollándose cognitiva y emocionalmente, sus conductas dependen, además, de la construcción sociocultural del cerebro, realizada a través de su propia historia personal.

En la vida prenatal se lleva a cabo un extraordinario proceso de creación, organización y maduración de las estructuras cerebrales que se prolonga durante la vida del sujeto y que, como nos señala el doctor Alfredo Ardila, depende de dos determinismos básicos: el determinismo genético, que le otorga un modelo de organización preestablecido para la especie, y el determinismo ambiental o social, que modifica o interviene en la construcción del cerebro humano.(13)

El niño es un ser en desarrollo, entendiendo por tal un proceso dinámico de organización sucesiva de funciones biológicas, psicológicas y sociales en compleja interacción, cuyas constelaciones estructurales se modifican según las experiencias vitales.(6) En el momento actual se acepta que las reglas del desarrollo están codificadas en el genotipo y se expresan en diferentes momentos de la vida, sufriendo las influencias de condiciones ambientales. El proceso regido y desencadenado por la acción de los genes se denomina maduración y se inicia en la vida prenatal. A partir del ectodermo, la más exterior de las tres capas embrionarias, se forma el tubo neural en las primeras semanas, que es la estructura primitiva de todo el sistema nervioso. Del tubo neural se originan los hemisferios cerebrales, el cerebelo, el tallo cerebral, la médula espinal y el sistema nervioso periférico. Este proceso, que puede llamarse de creación de las diferentes estructuras del sistema nervioso central, se completa durante la primera mitad de la gestación.

En la segunda mitad de la vida intrauterina se produce un proceso de organización y maduración del sistema nervioso que incluye el inicio de la mielinización y la organización de la citoarquitectura de la corteza.(13)

En el proceso de construcción del cerebro humano la información contenida en los genes otorga competencias y potencialidades. Pongamos por ejemplo al lenguaje



como función de alta integración cortical: el ser humano ha tenido la ventaja de heredar una competencia lingüística, y es la única especie que podrá adquirir un lenguaje articulado si dentro de la historia individual se cumple la condición de interactuar con otros hombres. *De nada sirve heredar en la organización cerebral una competencia lingüística si no se accede a un ambiente cultural de hablantes, único lugar donde puede ponerse en acción dicha competencia.*(13)

Una característica del bebé humano con relación al resto de las especies animales es su prematuridad fisiológica. Llega al mundo con una dotación insuficiente para adaptarse activamente a su entorno. Dicho papel queda confiado al ambiente durante los primeros años. Este dato fundamental explica en parte la importancia de la socialización en el ser humano.

A los conceptos clásicos de “filogénesis” (que caracteriza la evolución de las especies) y de “ontogénesis” (que caracteriza el desarrollo del individuo a partir de su patrimonio genético), se debe agregar el concepto más reciente de “epigénesis”.

Se llama epigénesis a toda organización progresiva somática o conductual del individuo, la cual constituye una construcción dependiente a la vez del programa genético y del material e información puestos a su disposición por el ambiente.(1)

Generalmente se utiliza para referirse a la manera en que un individuo es moldeado en el curso de sus múltiples interacciones con el entorno. Designa, en oposición a la noción de preformación, la influencia estructurante de factores no genéticos. Sirve particularmente en neurobiología para describir los efectos de los aprendizajes precoces en la diferenciación y organización fina de las estructuras cerebrales.

En definitiva, las interacciones entre un individuo y su entorno modelan todo a lo largo de su vida a la vez la estructura y el funcionamiento de su SNC y por lo tanto, su comportamiento.

El sistema nervioso, por la presión del entorno, es capaz de realizar nuevas funciones, transformándose de manera durable, tanto a nivel de los elementos que lo componen como de la red de conexiones que los unen. Existirían, sin embargo, a lo largo del desarrollo, períodos privilegiados durante los cuales el cerebro sería más plástico.

Los términos entorno/medio/ambiente son generales, y suponen distintos componentes que lo caracterizan (familiar, social, cultural). La pregunta es si este



entorno es simplemente una fuente de un cierto número de estimulaciones sensoriales, cognitivas, emocionales, necesarias para el aprendizaje, o bien, es un verdadero medio organizador, a través sobre todo de las relaciones precoces entre el niño y su entorno (su madre fundamentalmente) como lo subrayan el punto de vista psicoanalítico y distintas teorizaciones que enfatizan la importancia de la interacción madre-hijo.

Actualmente, la relación padres-bebé se concibe como un proceso bidireccional donde el niño no está solamente sometido a las influencias paternas, sino que es generador de modificaciones considerables en estos últimos. Por sus llantos, sus sonrisas, por el conjunto de señales y de comunicaciones que envía, contribuye poderosamente a determinar las vivencias, satisfacciones y angustias de sus padres. Podría decirse que el bebé regula la calidad y cantidad de cuidados que recibe. El modelo teórico que prevalece actualmente es el de una espiral transaccional o interaccional. Los canales o modalidades de interacción (la mirada, la voz, la palabra y el contacto físico) están asociados e intrincados en el curso de actividades cotidianas como el amamantamiento o el baño del bebé.(10)

La interacción madre-bebé se considera hoy por hoy fundamental en el desarrollo integral del niño; la diferenciación entre los aspectos cognitivos y psicoafectivos se hace necesaria para poder estudiar los distintos procesos del desarrollo, los que están sensiblemente intrincados, como lo demuestran la observación de la normalidad y la patología en la niñez.

Para Vygotski los procesos cognitivos son primero intersubjetivos para luego hacerse intrasubjetivos. Expresa que la *“adquisición del lenguaje proporciona un paradigma para el problema de la relación entre el aprendizaje y el desarrollo”*.(15)

Bruner, al investigar sobre la adquisición del lenguaje, considera imprescindible no separarse del contexto humano del bebé, de la interacción con su madre dentro de su entorno habitual y de una determinada comunidad lingüística. *“El bebé está negociando procedimientos y significados, y al aprender a hacer eso, está aprendiendo los caminos de la cultura así como los caminos del lenguaje.”*(2)

Para Bruner la adquisición del lenguaje comienza antes de que el niño/a exprese su primer habla léxico-gramatical, cuando crea con su madre *“una estructura predecible de acción recíproca que puede servir como un microcosmos para comunicarse y para construir una realidad compartida”*.

Al conocido LAD (*Language Acquisition Dispositive*) de Chomsky, que se relaciona con una única y predispuesta capacidad del niño/a para aprender el lenguaje,



contraponen un Sistema de Apoyo de Adquisición del Lenguaje, (LASS) que se vincula a la interacción con el adulto en una dimensión transaccional.

Enfatiza la situación de diálogo (intersubjetiva) y la presencia de lo que él llama “formatos”, que corresponden a pautas de interacción estandarizada con roles demarcados que finalmente pueden intercambiarse, presentes en juegos o situaciones cotidianas. Jerarquiza las rutinas y la regularidad de los contextos como aspectos fundamentales para la organización de estos formatos.(2)

Cuando dichas rutinas y regularidad de los contextos se ven sometidos a desequilibrios y rupturas por situaciones traumáticas acumulativas, se altera entonces la espiral transaccional entre madre y bebé que posibilita el desarrollo cognitivo y afectivo, al alterar la disponibilidad del cuidador.

Por disponibilidad entendemos no sólo la presencia real del cuidador en el hogar sino la sensibilidad que pueda tener hacia las necesidades físicas y emocionales del niño o niña. Este último sentido es el que Robert Emde y Joy Osofsky toman en su teoría del desarrollo al referirse a la “disponibilidad emocional” del cuidador, como factor esencial para el buen desarrollo psicoafectivo del infante.(7) Esta disponibilidad estaría frecuentemente afectada en poblaciones de alto riesgo social (condiciones de pobreza, madres adolescentes), como han comprobado en sus investigaciones.

Los factores ambientales no actuarían simplemente como una sumatoria de riesgos sobre el desarrollo del niño/a, sino que estarían creando una trama que interferiría tanto en la presencia materna como en su buena disposición al vínculo asimétrico y empático que es necesario que la madre establezca con su hijo para que éste organice su conocimiento del mundo y de sí mismo.(12)

Dos estudios de población realizados en nuestro país han orientado su investigación y las interpretaciones subsiguientes hacia la importancia de las interacciones precoces con una madre disponible y, a su vez, sostenida por un adecuado entorno familiar y social para el buen desarrollo psicoafectivo y cognitivo del niño/a.

El primero de ellos comenzó a punto de partida de una investigación coordinada por UNICEF y realizada paralelamente en Uruguay, Argentina y Chile en 1986/87. La finalidad del mencionado estudio fue la de recopilar información en estos tres países sobre las condiciones nutricionales y de desarrollo psicomotor de los niños y niñas pertenecientes a familias pobres urbanas.(5) Recientemente, el equipo interdisciplinario de estudios psicosociales (GIEP) dirigido por el doctor Bernardi (8) retomó los datos de la investigación anterior para trabajar sobre las diferentes variables y su interrelación, aplicando análisis multivariado. El énfasis estuvo dado no



en la vinculación del desarrollo psicomotor inapropiado con la pobreza en sí misma, sino en la discriminación de los factores (más frecuentes en la pobreza) que actúan intrincadamente potenciando los riesgos del desarrollo.

Es así que se jerarquiza por ejemplo la promiscuidad, la falta de aseo y orden en el hogar (que reflejarían más que condicionantes económicas, la situación emocional y las características del núcleo familiar), el no uso de los servicios preescolares y el trabajo materno en servicio doméstico. Habría un perfil familiar de riesgo vinculado al aislamiento y la prescindencia de ayudas recibidas desde las organizaciones sociales.(9)

Los autores señalan que parecería interferida la disponibilidad parental en su conjunto. “Ni el padre ni la madre pueden cumplir con su rol, y la imagen general de conflicto y desesperanza afecta seriamente el desarrollo infantil”.

De manera que enfatizan la importancia de aquellas variables que dan cuenta de la cualidad de los vínculos intrafamiliares y sociales, observando además que repercuten en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños y niñas.

Como nos recuerda R. Misès: *“Todo niño... se construye en efecto por la interrelación de factores orgánicos, relacionales y sociales. La evolución está jalonada por etapas en el curso de las cuales la estructuración de las funciones cognitivas es, por otra parte, inseparable del movimiento global de organización de la personalidad.”* (11)

El segundo estudio poblacional de nuestro país que queremos mencionar es el realizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), que comienza por hacer una valoración de las características de la pobreza en el Uruguay mediante el análisis de las Encuestas de Hogares que realizó regularmente la Dirección General de Estadística y Censos en el segundo semestre de 1984.(3) La comunicación de la CEPAL es clara en documentar lo que sintetizan como *“profundos desequilibrios sociales”* generados por la falta de universalidad de las políticas sociales, el carácter homogéneo de otras en circunstancias en que sus destinatarios provienen de grupos sociales desiguales, y la falta de integración de las políticas en torno de objetivos de protección de la reproducción biológica y social de la población.

Denuncian situaciones de exclusión o semiexclusión de los hogares más pobres, de menores ingresos y educación, con riesgo de afectar seriamente la formación de la futura población activa y establecer segregaciones socioculturales incompatibles con la equidad y los fundamentos sociales de la democracia uruguaya.(4)

Ambos estudios mencionados convergen hacia la jerarquización de dificultades en los aspectos vinculares y sociales, que marcarían diferencias en los éxitos y fracasos a nivel cognitivo y de rendimiento escolar. Parecerían más determinantes los elementos cualitativos, que apuntan a una organización familiar



que posibilite un marco de sostén y acompañamiento de los diferentes aprendizajes, y a su vez trasmite y demuestre la valoración de la escuela como lugar que complementa y amplía las orientaciones del hogar en la adquisición de competencias.

La pobreza actuaría como un factor de riesgo que distorsionaría dicha organización familiar y dicho sostén, no solamente por las carencias materiales reales, sino por el sufrimiento generado por la imposibilidad de cambios y el profundo descreimiento en la equidad de las instituciones, incluida la escuela, vivenciada como paradigma de la cultura dominante que los excluye y margina.

Las características específicas de estas poblaciones infantiles hacen necesarios ajustes profundos de las estrategias y programas institucionales para generar un mayor impacto en el desarrollo de la infancia, y romper así el círculo que retroalimenta su exclusión impidiéndoles el acceso a una mejor calidad de vida.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1). Ajuriaguerra, J.; Marcelli, D.: **Manual de Psicopatología del Niño**. 2ª. Ed. Edit. Masson, SA, Barcelona, 1987.
- (2). Bruner, J.: **El habla del niño. Aprendiendo a usar el Lenguaje**. 1ª. Ed., Edit. Paidós, Barcelona, 1986.
- (3). CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe): **Equidad y pobreza en la sociedad uruguaya**. Oficina de Montevideo, Uruguay.
- (4). CEPAL: **Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas del Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos**. Oficina de Montevideo, Uruguay.
- (5). CLAEH (Centro Latinoamericano de Economía Humana): **Creciendo en condiciones de riesgo. Niños pobres del Uruguay**. 1989.
- (6). CLAP (Centro Latinoamericano de Perinatología y Desarrollo Humano): *Evaluación primaria del desarrollo hasta los cinco años de vida. Guía para el equipo de Salud*. Publ. CLAP, núm. 1148.
- (7). EMDE, R.: “*Desarrollo temprano del self*”, en Rev. APPIA, vol. 9, año 1989, Uruguay.
- (8). GIEP (Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales): **Cuidando el potencial del futuro. El desarrollo de niños preescolares en familias pobres del Uruguay**. Edit. Graphis, Uruguay.
- (9). Giorgi V.; Dilacio, G.: “*Psicología y Marginalidad Social. Evaluación del efecto de las condiciones de pobreza sobre la conformación del psiquismo*”, en Rev. APPIA, vol. 9, fasc. 1-2, año 1983. Edit. IMPREX, Uruguay.
- (10). Mazet, P.; Stoleru, S.: **Psychopaahologie du nourrisson et du jeune enfant**. Edit. Masson, París, 1988.
- (11). Mises, R.: “*Estudio psicopatológico de las Deficiencias Intelectuales del Niño*”, cap.1, tomo IV del **Tratado de Psiquiatría del Niño y del Adolescente de Lebovici, S.; Diatkine, R.; Soulé, M.**, Edit. Biblioteca Nueva, Madrid, 1989.
- (12). Rodríguez Perrett, N.; Sadownik S.: “*Rendimiento Escolar en Escuelas de Requerimiento Prioritario. Estudio descriptivo de una población de primer año escolar.*” Monografía correspondiente al último año del Posgrado de Psiquiatría Pediátrica. Facultad de Medicina, Uruguay, 1996.
- (13). Rosselli M.; Ardila A.; Pineda D.; Lopera F.: **Neuropsicología Infantil. Avances en investigación, teoría y práctica**. 2ª. Ed., Prensa Creativa. Medellín, Colombia, 1997.
- (14). Stern, D.: **La primera relación madre-hijo**. 3ª. Ed., Edit. Paidós, Bs.As., 1991.
- (15). Vygotski, L.: **Pensamiento y Lenguaje**. Comentarios Críticos de Jean Piaget. Edit. Fausto, Bs. As., setiembre, 1993.



NIÑOS, NIÑAS, ADOLESCENTES Y EDUCADORES ENTRE DOS SIGLOS. ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DEL ESCENARIO DE NUESTRAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Prof. Psic. Víctor A. Giorgi

A partir de la pregunta que convoca este Panel: *¿Qué comprensiones se hacen necesarias para pensar la práctica educativa?*, consideré pertinente compartir con ustedes algunas reflexiones sobre la imagen del niño, niña y del adolescente, así como del lugar que se les adjudica en esta cultura de fin - comienzo de siglo y milenio.

Para esto intentaré identificar un conjunto de “líneas de fuerza” que atraviesen el campo de problemáticas relativas a la niñez-adolescencia condicionando el posicionamiento de los diversos actores, disparando subjetividades e induciendo comportamientos, actitudes y políticas que determinan las condiciones de desarrollo de nuestras prácticas.

INTRODUCCIÓN - PLANTEO DEL PROBLEMA

Las características propias del infante humano hacen que su desarrollo se inicie con un largo período de indefensión y dependencia. Sobre esta particularidad que nos diferencia del resto de las especies las culturas producen significados, adjudican lugares, interpretan necesidades, las jerarquizan y prescriben a ciertas instituciones responsabilidades y cometidos.

Surgen así las categorías de niñez y adolescencia como constructos culturales y nociones como las de amparo, tutela, protección, disciplinamiento, rehabilitación que traslucen, más allá de los discursos en que se inscriben una preocupación por la producción de sujetos funcionales a los proyectos sociales dominantes en cada sociedad y en cada período histórico.

Junto con ellos se crean instituciones encargadas de dichas funciones: la familia, las instituciones educativas, las de salud, de amparo, de rehabilitación.



Nuestra cultura -Uruguay siglo XX- ubica al niño en dos espacios sociales específicos: la familia y la escuela. Cuando éstas no logran cumplir con las funciones socialmente asignadas, y muy especialmente con las relativas al control, se configura la llamada: “situación irregular” que legitima la intervención directa del Estado instituyendo una división al interior de la niñez.

Surge así la minoridad como objeto de políticas e intervenciones diferenciales con relación al conjunto de la infancia.

Durante todo el siglo XX estas políticas han estado marcadas por la tensión entre tendencias integradoras -que enfatizan los derechos del menor proponiéndose la integración social y el pleno desarrollo personal como objetivo último- y tendencias represivas o punitivas caracterizadas por el énfasis en la función de *“control o preservación de la armonía social”*. (Portillo, 1988)

Ambas vertientes coexisten a lo largo del siglo configurando una suerte de “doble discurso” que impregna las instituciones efectoras de las políticas de minoridad. Las modalidades de intervención que se adoptan en cada caso -asistencial o correccional- obedecen más a aspectos ideológicos, doctrinales y políticos que a las posibilidades de establecer situaciones diferenciales con relación a las singularidades de cada menor en situación de desamparo.

Quedan así instituidas dos imágenes diferenciales de la niñez que coexisten en nuestro universo cultural: la del niño, sujeto en desarrollo, con potencial de futuro, con derecho a la protección y al disfrute de su infancia, que debe ser preservado de los problemas propios del mundo adulto, al que se apuesta como futuro ciudadano; y la del “menor” representante y portavoz de una problemática social, potencial transgresor, amenazante del cual la sociedad debe protegerse. Sobreviene así la penalización del desamparo y su legitimación social.

Si bien en las últimas décadas desde esferas técnicas y políticas prevalece un discurso proteccionista e integrador, los discursos han demostrado una mayor plasticidad que las “lógicas prácticas”. Estas últimas han mantenido una presencia variable pero continua de las concepciones más controladoras y punitivas al interior de las instituciones efectoras de las políticas referentes a la minoridad.



EL NUEVO ESCENARIO

La época en que vivimos se caracteriza por profundos y acelerados cambios a nivel de la sociedad y la cultura, transformaciones de valores y modelos, de pautas de comportamiento, de la economía, del mundo del trabajo, de los contratos que hasta ahora regularon la convivencia social y del papel del Estado, entre otros.

Ante esta transformación de la cultura y de la vida nos preguntamos ¿cuáles son los ejes que definen la concepción de la niñez en esta cultura de fin - comienzo de milenio?

Problematizar este aspecto nos parece fundamental al momento de comprender las contradicciones entre los diversos discursos que hacen al tema y la forma en que estos intervienen en las definiciones institucionales y en nuestra forma de posicionarnos ante los sujetos con que desarrollamos nuestras prácticas.

Procuraré caracterizar “líneas de fuerza” que atraviesen el campo de problemáticas relativas a la niñez determinando el escenario social en que se inscriben dichas prácticas.

Para eso partiré de tres “ideas de fuerza” que operan a modo de guía en nuestro análisis:

1. La concepción de la niñez está en permanente construcción-deconstrucción. Esto ocurre en la intersección de múltiples discursos, puntos de vista y miradas que enfatizan diferentes facetas del fenómeno disparando subjetividades e induciendo a acciones de diferente signo ante las problemáticas emergentes.

2. Estos discursos y miradas presentan concordancias y divergencias configurando un escenario complejo y contradictorio caracterizado por fuertes interferencias al momento de definir y poner en práctica políticas y acciones a distinto nivel. Esto atraviesa desde las decisiones políticas hasta los operadores de campo pasando por todos los niveles intermedios.

3. Esta situación -donde predominan los dobles discursos- incide a nivel de los operadores y sus equipos generando desgaste, paralización, sentimientos de impotencia que recurren sobre su capacidad de trabajo comprometiendo tanto la



calidad de su trabajo como la propia salud de los implicados. Pero, paradójicamente, en este escenario se generan fisuras en las cuales es factible desarrollar planteos alternativos poniendo en juego la creatividad y la capacidad de invención de técnicos y usuarios.

Señalaré ahora los seis flujos o vectores que operan como “líneas de fuerza” concurrentes y/o divergentes al momento de definir políticas y acciones en el campo de la infancia:

1. Los criterios emanados de la Convención sobre los Derechos del Niño proporcionan un marco de referencia para las políticas de infancia. Consagran al niño como “sujeto de derecho”, ubicando en esta categoría las necesidades esenciales para desarrollarse como persona. El “interés superior del niño” queda instituido como referente primordial al momento de tomar decisiones con relación a él. La convención, si opera como referente del trabajo con niños, niñas y adolescentes, deja planteado el desafío de construir respuestas concretas a partir de sus enunciados.

El texto de la Convención -hecho Ley en los países firmantes- explicita la responsabilidad última del Estado como garante de dichos derechos.

Si bien enfatiza el papel de la familia como el espacio primordial del niño y la responsabilidad de ésta con relación a sus derechos, cuando la familia no está en condiciones de garantizarlos el Estado debe intervenir, ya sea apoyando a ésta o en última instancia haciéndose cargo en forma directa de la protección y atención de las necesidades del niño.

En ningún caso el Estado queda eximido de responsabilidades.

2. En contraposición al planteo de la Convención nuestra cultura asiste a lo que podríamos denominar proceso de derogación de la infancia.

La modernidad se caracterizó por ubicar al niño en un “espacio social protegido” manteniéndolo al margen de problemáticas consideradas privativas de los adultos tales como los temas económicos, la competencia social, la sexualidad, la violencia.

Actualmente el niño es instrumento y sujeto de consumo -se lo utiliza en la publicidad y es a la vez blanco de ella-. En una economía que ya no gira en torno de



la producción sino de la comercialización y el consumo, niños, niñas y adolescentes juegan un papel central.

Los proyectos educativos tienden a dejar de lado el desarrollo integral de la personalidad para jerarquizar la adquisición de habilidades que lo instrumenten para una sociedad fuertemente competitiva. El “mundo infantil” es invadido por el consumismo y la violencia simbólica propia de una cultura que, como los pueblos guerreros de la antigüedad, prepara a sus niños/as para una guerra por la sobrevivencia con la permanente amenaza del fantasma de la exclusión.

La llamada adolescentización de la sociedad conlleva la erotización de la infancia.

La “moratoria” que clásicamente puso a niños, niñas y adolescentes por fuera de estas temáticas parece haber dejado de operar como acuerdo social.

En el otro sector de niños -los menores, los pertenecientes a sectores con tendencia a la exclusión, observamos pura y llanamente la negación de la niñez- deben procurar tempranamente su subsistencia, incluirse en un mundo adulto. Desde la opinión pública muchas veces se les adjudican y exigen responsabilidades adultas. No son adultos para adquirir derechos de tal sino sólo para perder los que en tanto niños les corresponden.

3. Un tercer aspecto es la crisis en la función de protección y cuidado que vive nuestra cultura.

La comprensión de este aspecto requiere de cierta historización.

En las sociedades preindustriales la familia extensa constituía un espacio donde se conjugaban diversas funciones relativas a los niños: cuidados, protección, educación, salud e incluso la iniciación laboral especialmente en las tareas rurales. Familias numerosas, con convivencia multigeneracional y “mano de obra disponible” para cuidar a aquel que lo necesitaba.

Con la industrialización estas redes se destruyen. Sobreviene la urbanización y las migraciones de adultos jóvenes imponiéndose la llamada familia nuclear como modelo. Esta reducción de la familia, unida al ingreso de la mujer a la actividad laboral extra hogareña genera nuevos problemas y necesidades relativas al cuidado del niño, de los enfermos, de los ancianos.



Surgen así las instituciones educativas, las de amparo, los jardines maternos, los orfanatos, toda una gama de dispositivos que gradualmente irán formando parte de la denominada seguridad social como parte del Estado Moderno.

Si bien existieron instituciones no estatales tales como cajas de auxilio, guarderías solidarias, asociaciones de mutuo socorro, en su mayoría organizados sobre la matriz religiosa o sindical, el Estado operó como modelo y referente organizador de los usos y costumbres de estas instituciones.

Actualmente con la crisis de la Modernidad asistimos a una tercera fase de este proceso. La familia nuclear entra en crisis. Las relaciones de pareja adquieren nuevas modalidades. En Montevideo sólo 1/3 de los hogares corresponden al modelo de hijos conviviendo con ambos progenitores. (Filgueiras, 1997)

Las transformaciones de los roles de género se profundizan y las tareas clásicamente adjudicadas a la mujer pasan a ser redistribuidas con base en una renegociación singular de cada pareja cuyo resultado no siempre lleva a que estos quehaceres sean realizados con el compromiso, regularidad y valoración con que tradicionalmente se hacían. En muchos casos se produce una suerte de tercerización de tareas relativas a la atención de los niños, contratando servicios o mano de obra de menor calificación.

A esto debemos sumar las transformaciones en el mundo del trabajo que, entre otras cosas, determina:

- inestabilidad en las modalidades contractuales, horarios de trabajo, régimen de días libres que afecta la organización y la dinámica cotidiana de las familias
- debilitamiento de la organización sindical con la consiguiente desaparición de las respuestas solidarias a los problemas de atención a los niños/as

Esto incide en los hábitos de crianza y en la conformación de la personalidad del niño

Paralelamente se replantea el papel del Estado con relación a estos servicios. El cuestionamiento de la eficacia estatal en la atención a las necesidades de los sectores más vulnerables relacionados a: burocratización, centralismo, falta de plasticidad para dar respuestas adaptadas a las singularidades, despersonalización de la relación con



los usuarios y -principalmente- altos costos en el plano financiero, llevan al repliegue de la presencia estatal y de la inversión en políticas sociales.

El Estado debe reformarse, reducirse y esto implica devolver a la familia y a la sociedad civil las funciones que durante el proceso de modernización había asumido. No obstante encuentra estructuras familiares frágiles, redes sociales empobrecidas, mecanismos solidarios desgastados que no están en condiciones de reabsorber estos encargos.

Quienes trabajamos con niños y niñas de diferentes sectores sociales nos enfrentamos diariamente a situaciones donde no logramos establecer las alianzas de trabajo con los adultos de referencia que se hacen necesarios para sostener nuestras intervenciones. Niños que permanecen largas horas solos, adultos con los cuales no comparten prácticamente actividades familiares, situaciones de pseudo autonomía de niños, niñas y adolescentes que denuncian la fragilidad del tejido social de referencia, que configura situaciones de vulnerabilidad y desamparo unas veces enmascarado, otras francamente evidentes, que llevan a depositar en el educador o el operador social cualquiera sea su perfil profesional demandas masivas que desbordan su capacidad de respuesta.

Esto es lo que llamamos crisis en la función de protección - cuidado.

4. Otro aspecto insoslayable es la creciente tendencia a la exclusión social que amenaza importantes sectores de la población, muy especialmente aquellos a los que pertenecen la mayor parte de los niños, niñas y jóvenes.

La situación que se vive a nivel del mundo del trabajo con fuerte tendencia al desempleo y a la informalización determina inserciones frágiles con riesgo de exclusión.

La deserción del sistema educativo es otro componente de este escenario caracterizado por el incremento de la brecha social a partir de la cual un importante número de jóvenes ven seriamente limitadas sus posibilidades de desarrollo personal configurando una clara situación de violencia estructural que, a su vez, induce a otras violencias.

5. Un quinto elemento determinante en este escenario es el discurso economicista que enfatiza la necesidad de reducción del gasto público, el achique del Estado y la retracción de la inversión en políticas sociales.



Las propuestas de desinstitucionalización, tanto en el ámbito de la niñez como en la salud, se pervierten al tomarse como justificación o pantalla de medidas que en realidad obedecen a lógicas económicas.

La desinstitucionalización al no acompañarse de la inversión en medidas alternativas y el montaje de las redes de servicios que posibiliten la mantención del sujeto en la comunidad tiene un alto porcentaje de fracasos enfrentando al técnico a una situación de impotencia ante las demandas y situaciones que debe resolver.

Esto deteriora la confiabilidad social en estas propuestas favoreciendo el retorno a concepciones represivas y segregacionistas.

6. En sexto y último término: la ausencia de un proyecto social de referencia unido a la crisis de modelos y la no consolidación de alternativas.

Todo proyecto educativo incluye un modelo de hombre y de mujer y un proyecto social dentro del cual tome sentido. A su vez la elaboración de proyectos personales requiere el sostén de un proyecto social que lo haga compatible y viable para trascender el nivel del mero deseo personal.

La interrogante que Reina Reyes se planteaba décadas atrás -¿para qué futuro educamos?- resulta imposible de responder en estas condiciones.

En la sociedad actual coexisten diferentes modelos cuya predominancia es variable según los espacios sociales de referencia.

Un ejemplo de esto son los modelos de género cuando trabajamos con adolescentes ¿desde qué modelo de ser hombre o mujer lo hacemos? ¿De los modelos predominantes en nuestro entorno? ¿del de su medio cultural? ¿cómo se posicionan las instituciones de que formamos parte ante estas opciones? Cuándo realizamos coordinaciones interinstitucionales ¿nos damos el tiempo y el espacio para procesar estas diferencias?

En los momentos de ruptura de las tradiciones culturales los «mandatos identificadorios» a través de los cuales la cultura trasmite a las nuevas generaciones un deber ser se debilitan y el nuevo miembro de la sociedad carece de sostén y de modelos que apunten su proceso identitario.

Surgen así los procesos de “desafiliación”(Castel) o de “no asignación” (Kaes).

Esto se debe a un doble proceso:

- La caducidad del modelo dentro del universo simbólico del grupo y el debilitamiento de quienes deben transmitirlo en tanto ya no creen en él.



- Simultáneamente a este proceso la “cultura global” a través de los medios de comunicación genera una sobreoferta de modelos mediáticos.

Estos se caracterizan por:

- * pertenecer a un universo simbólico cultural diferente al del sujeto
- * son modelos bidimensionales, imágenes de las cuales desconocemos aspectos centrales de su cotidianidad
- * se caracterizan por resolver en forma ligera y banal los conflictos vitales.

Estos “modelos enlatados” no enriquecen el proceso identitario sino que generan un “vacío por saturación”, favorecen la adopción de pseudoidentidades donde los objetos devienen en iconos que ocultan el vacío. Se consolida así la confusión entre ser y tener, mecanismo central en la subjetividad consumista.

CONCLUSIONES

La representación social de la niñez y la adolescencia que dominó nuestra cultura atraviesa un complejo proceso de deconstrucción-reconstrucción permanente, en un escenario conflictivo y contradictorio.

Lo esencial de esta contradicción puede expresarse en la apertura de una brecha cada vez mayor entre el discurso de la Convención enfatizando al niño como sujeto de derecho, que prevalece en medios técnicos y políticos, y las posibilidades del Estado y la Sociedad Civil de garantizar esos derechos ante los crecientes niveles de violencia estructural.

A su vez nuestros esquemas y referentes también se resquebrajan no visualizándose en lo inmediato alternativas claras.

Esta doble incertidumbre al tiempo que genera vacíos y vivencias de “desamparo teórico- técnico” en los propios operadores abre espacios a lo nuevo, a la invención, a la propuesta.

¿Qué hacer ante esta realidad?

Veamos algunas líneas posibles:

1. Asumir nuestra implicación como parte de un andamiaje institucional que carece de lineamientos estratégicos claros. Esto lleva a poner nuestras certezas «entre paréntesis», abriéndonos a las interrogantes que surgen desde la práctica, así como a las propuestas y sugerencias de los sujetos con quienes trabajamos.



Esta premisa tiene una vertiente metodológica (participación de los usuarios, relación dialógica) y otra ética (respeto de los valores y opciones del otro aun en contradicción con los nuestros, “ética de la autonomía”, renuncia al contrato narcisista según el cual los procesos son exitosos cuando el otro se parece más a nosotros).

2. Propender a la articulación de recursos por encima de las separaciones impuestas por la lógica organizativa del Estado. La realidad concreta de la gente no admite fragmentaciones.

Los efectores del sistema educativo, de salud, del INAME, de las organizaciones comunitarias y los espacios informales deben complementarse y coordinar acciones.

3. Acercamiento a las realidades concretas de la gente y a su percepción sobre ella. Descentralización geográfica -trabajar donde la gente vive y trabaja-, administrativa -habilitar la toma de decisiones a nivel local e ideológica-, pensar tomando en cuenta las realidades específicas y singulares de cada zona, barrio o comunidad.

4. Participación de la comunidad en la búsqueda de soluciones y cogestión de los proyectos o programas apostando a desarrollar potencialidades y no a fomentar actitudes dependientes (perceptiva emancipadora).

5. Abrir y preservar espacios de análisis colectivo de nuestras prácticas incluyendo éxitos y fracasos para capitalizarlos en aprendizaje.

Incluir en estos ámbitos el análisis de nuestros propios sentimientos como forma de protegernos de la frustración y el desgaste.

A partir del análisis crítico de las políticas de que somos efectores ejercer nuestra propia capacidad de propuesta.

La construcción del proyecto ético, político y educativo es siempre una tarea dialógica que toma sentido frente a un otro-destinatario en última instancia de nuestro accionar.



ASPECTOS DE LO COTIDIANO EN LA VIDA DE LOS BEBÉS

Lic. Marina Altmann de Litvan¹
Grupo de investigación en vínculo temprano²
Video: Alicia Perkal y Emilia Sassón

Si una sociedad realmente quiere proteger a sus niños, dice Bowlby, debe comenzar por preocuparse por los padres para prevenir que el pasado de éstos se vuelva el destino ineludible de sus hijos.

El objetivo del presente trabajo es encontrar posibles intervenciones en la vida cotidiana del bebé y la familia, descubrir cuáles son las intervenciones que hacen madres y educadores con los bebés en lo que tiene que ver con su alimentación, sus períodos de sueño y vigilia y sus hábitos en control de esfínteres para corregirlos y potenciarlos a fin de lograr un mejor relacionamiento entre el bebé y sus cuidadores.

“Es en el día a día, en esa cotidianidad espacio-tiempo, donde se despliegan lo íntimo, primario y frágil, que necesita de hábitos y ceremonias que aseguren, tranquilicen, conforten.” (Altmann-Barbieri)

Desarrollar un programa de intervenciones preventivas para la primera infancia significa:

- entrar en la demanda de la constelación maternal y ofrecer una matriz confiable, diferenciada y disponible de soporte para el bebé,
- seguir los cuidados de los padres en los diferentes momentos del desarrollo del niño/a apoyándolos durante los inevitables obstáculos,
- asistir a los cuidadores para atravesar las situaciones críticas que se presentarán cuando se dé un vacío personal, ambiental e institucional.

A la luz de estos puntos guía es que diseñamos nuestras actividades e intervenciones, intentando adoptar diferentes opciones que apunten a sostener la calidad del relacionamiento de los padres y educadores con el niño en su crecimiento.

Para lograr esto ideamos diferentes propuestas que cubren, en varios grados y con diversos alcances, las diferentes necesidades de la maternidad.



DE NUESTRO QUEHACER

Nuestro trabajo se inscribe en un grupo de estudio de psicopatología en niños/as, con enfoque psicoanalítico. Dicho grupo funciona dentro de la órbita del Departamento de Psicología Médica, cuyo Profesor es el Dr. R. Bernardi desde 1990.

A los efectos de investigar el tema de los trastornos psicofuncionales en lactantes, se realizó un abordaje descriptivo sobre la base de situaciones clínicas, introduciendo tanto reflexiones teóricas surgidas desde la bibliografía como observaciones de los integrantes del grupo. Se intentó investigar aquellos elementos de la relación madre-bebé que podrían tener un valor regulador de la excitación y por lo tanto cumplir una función estructurante entre los procesos organizativos de la madre y los procesos de organización-desorganización-reorganización psíquica del niño.

Nuestra metodología de trabajo incluye la videofilmación de las sesiones realizadas a madres de lactantes de 0 a 24 meses, que luego fueron estudiadas y analizadas aplicando diferentes técnicas, tanto analíticas como empíricas.³

PERSPECTIVAS DEL DESARROLLO

Robert Emde describe los hechos principales que se dan en las diferentes etapas del desarrollo en los primeros años de vida. En el recién nacido el llanto es la expresión emocional predominante. A los dos o tres meses la sonrisa amplía el placer, acompañada de otras señales emocionales que indican un cambio interno. Entre los seis y ocho meses el infante presenta como rasgo notorio malestar ante la presencia de extraños y por la separación de los cuidadores primarios. Entre los diez y trece meses el niño/a comienza la marcha, su mundo se amplía y se producen prohibiciones por parte de los cuidadores. Estos factores asociados hacen que experimente estados afectivos de incertidumbre. Entre los dieciocho y veintidós meses aparecen los sentimientos morales: se altera ante la aparición de juguetes rotos o sucios que indican una desviación de lo esperado. Se dan también expresiones de vergüenza y comienza a sentir responsabilidad sobre sus intenciones (por ejemplo: por dónde camina) y a regular algunas emociones (por ejemplo: algunos caprichos, mayor tolerancia a la frustración). El hecho fundamental que se da entre los tres y cuatro años es el dominio del lenguaje.

El desarrollo es visto como un proceso en el cual las capacidades innatas encuentran su óptima expresión en el establecimiento del *self* y el funcionamiento del



yo. Muchas teorías del desarrollo psicológico pueden ser caracterizadas de acuerdo al énfasis que ponen primariamente en los procesos de separación o de apego.

El proceso de desarrollo considerado desde el vértice de la separación se focaliza en relaciones con otros significativos a través del aprendizaje, la imitación y la internalización. No es el establecimiento y mantenimiento de las relaciones un fin en sí mismo, sino el deshacer lo que produce la marca y el enriquecimiento del *self* y un consiguiente aumento de la vivencia de independencia.

Como una ligazón psicológica, el apego se desarrolla desde el comienzo de la relación madre-bebé, a través de la mirada, el tacto, el sostén, la proximidad física durante la alimentación y otras interacciones. Algunas interacciones son de gran importancia para la formación de los diferentes patrones de apego: el contacto frecuente y prolongado, interacciones activas recíprocas, programación del contacto y la interacción basado en los propios ritmos y señales de comportamiento del bebé, activación de la totalidad del rango de los sistemas sensoriales infantiles.

La teoría del apego es el trabajo conjunto de Bowlby y Ainsworth, dibujado sobre conceptos provenientes de disciplinas como la etología, la cibernética, el procesamiento de la información, la psicología del desarrollo y el psicoanálisis, formulándose así la teoría del apego.

La proximidad y la distancia son centrales en los tempranos años para todo el desarrollo. La teoría del apego es además una teoría interpersonal más que intrapsíquica. Se focaliza en cómo el mundo interno es influido por el medio ambiente.

El concepto de apego (*attachment*) surgió como la base de seguridad que brinda la madre desde la cual el niño/a puede explorar el mundo. Se trata de “*una relación singular y específica entre dos personas que persiste en el transcurso de la vida*” (Klauss-Kennell, 1978), siendo de tal magnitud que lo constituye el vínculo más sólido del ser humano.

El apego aparece como un puente entre el desarrollo temprano y las relaciones sociales posteriores de la vida.

Desde el punto de vista de la teoría del vínculo, los modelos de las relaciones objetales interiorizadas (representación de sí mismo y de su relación con los objetos)



se desarrollan y diferencian a partir de la vivencia y la formación de un vínculo emocional seguro entre el niño/a y las personas significativas, sobre todo la madre.

Disponerse al vínculo es estar accesible, cercano a las necesidades infantiles con ternura y cuidado, asegurando a su vez la supervivencia biológica. La calidad de ese vínculo adquiere su expresión individual en la segunda mitad del primer año de vida mediante la experiencia del niño/a y de la reacción sensible o no de la figura vincular a sus necesidades, a la vez que importará la confianza que tenga en su disponibilidad. A partir de este diálogo crecen la seguridad interna, la flexibilidad, la confianza en su creciente competencia, la sensibilidad emocional y la fuerza para la autoafirmación; siendo estos elementos nucleares para el logro de la individuación. Son interacciones de la temprana infancia que, como argamasa, construyen las interacciones mentales y las experiencias afectivas inherentes a ellas.

Progresivamente se fueron identificando patrones de vinculación en el marco de situaciones estandarizadas (Ainsworth y cols., 1974): vínculo seguro, vínculo inseguro-evitativo, vínculo inseguro ambivalente. Estos constituyeron la base para todas las investigaciones infantiles de orientación vincular. Posteriormente Main y Salomon (1986) añadieron a los tres patrones mencionados la categoría de vínculo desorientado-desorganizado.

AL respecto, los estudios longitudinales mostraron la estabilidad de la calidad del vínculo, proporcionando indicios sobre el alto valor de pronóstico que tienen, respectivamente, tanto las buenas experiencias como los déficit vinculares en el primer año de vida, para el desarrollo emocional y social del niño/a, para su auto imagen y su sentimiento de valor en las fases posteriores del desarrollo.

Mary Ainsworth, a través de la "*Strange situation*" observa a infantes de 12 meses ante dos situaciones de separación y reunión con la madre utilizando la clasificación mencionada de apego seguro, inseguro-evitativo e inseguro-ambivalente/preocupado.

El niño/a de apego seguro juega activamente apenas entra a la habitación, y muestra juguetes a su madre sonriendo y vocalizando. Cuando la madre sale muestra señales de pérdida jugando por ejemplo más lentamente o dirigiéndose a la puerta. Cuando la madre regresa se alegra, le sonrío y vocaliza o se acerca a ella.



El niño/a de apego inseguro evitativo juega enseguida de entrar al cuarto, pero sin demostrar afecto. No muestra respuesta cuando la madre se retira ni cuando regresa a la habitación.

El niño/a de apego inseguro ambivalente/preocupado no juega permaneciendo junto a su madre o juega pero vuelve a su lado reiteradamente. Muestra una fuerte angustia en cada separación.⁴

Para ilustrar las características y dificultades que se dan en la vida cotidiana del bebé a lo largo de las diferentes etapas de su desarrollo nos parecen interesantes los aportes realizados por Papousek (1984) que intentan definir las etapas del bio comportamiento del infante:

La primera etapa, entre los 2 y 3 meses, se caracteriza por el llanto excesivo que coincide con el proceso de maduración y adaptación post-parto. En esta primera etapa se pueden observar transformaciones mayores en el bebé:

- En la regulación de su ritmicidad biológica
- En su autorregulación
- En sus capacidades adaptativas, integrativas y sociales
- En sus patrones neuro motrices

Estos cambios están estrechamente relacionados con las transformaciones en los repertorios de la paternidad intuitiva.

Los padres también están en un profundo proceso de reorganización y adaptación.

Además de la adaptación psíquica y física de post-parto de la madre hay otros cambios mayores tales como la transición a la paternidad, particularmente la transición de la relación de díada a tríada.

De los 7 a los 9 meses los problemas son por el dormir y ansiedad ante las separaciones.

Entre los 18 y 20 meses hay descontroles temperamentales y otros problemas en la regulación de la autonomía/control.



La detección y el proceso de re-regulación de los trastornos regulatorios es muy importante porque estas condiciones son condiciones de riesgo para el desarrollo del psiquismo del bebé. Investigaciones recientes han revelado la importancia cualitativa y cuantitativa de estos trastornos:

Hay un 29 por ciento de bebés que sufren de llanto excesivo. (St. James-Roberts & Halil, 1991)

Entre un 15 por ciento y un 25 por ciento de los padres reportan problemas en el sueño de sus bebés. (Richman, 1981; Wolke, Meyer, Ohrt & Hiegel, 1995)

Un 36 por ciento de los padres reportan problemas alimenticios en sus bebés. (Forsyth & Canny, 1991)

Entre 12 por ciento y 21 por ciento de los padres se quejan de problemas de comportamiento tales como ansiedad por la separación (trastornos de apego/exploración), apego excesivo, descontroles temperamentales, o sobreactividad a los 2 o 3 años de edad. (Koot & Verhulst, 1991; Richman, Stevenson & Graham, 1975)⁵

Los trastornos regulatorios son condiciones de riesgo, frecuentemente asociadas con:

1. Regulaciones mal adaptadas en varios dominios de interacción. Ejemplo: llanto excesivo y trastornos en la organización del sueño.
2. Una alta congoja maternal y factores de riesgo psicosociales múltiples.
3. Patrones mal adaptados en la comunicación entre la madre y el infante y relaciones aflictivas entre padre/madre e infante así como entre lo marital y la familia.

La psicoterapia padre/madre/infante centrada en la interacción es una intervención interdisciplinaria, individualizada y multidimensional, principalmente centrada en patrones de mal funcionamiento de la comunicación entre el infante y madre/padre. Se pone un énfasis particular en reparar las capacidades intuitivas de los padres.



La intervención ha demostrado ser efectiva dentro de períodos de corto tiempo y ser de gran ayuda preventiva para las familias afectadas.

Los padres tienden a reorganizar su pasada relación con sus propios padres, así como reorganizar viejos modelos de roles y establecer nuevos. (Stern, 1995)

Stern (1997) ha enfatizado el concepto “constelación de la maternidad”. Es ésta una concepción muy rica que él define como la organización psíquica en la que la madre ingresa con el nacimiento del bebé, especialmente con el primero. Se refiere a *“tres preocupaciones y discursos diferentes, pero relacionados, que ocurren interna y externamente: el discurso de la madre con su propia madre, especialmente con su madre-como-madre-para-ella-cuando-niña; el discurso consigo misma, especialmente con ella-misma-como-madre; y su discurso con el bebé”*.

Esta organización psíquica se vuelve predominante y reordena sus intereses en torno a todo lo referido a su madre, a las mujeres como madres y a los hombres como padres.

Existen ciertos temas asociados a la maternidad, característicos de la cultura occidental post-industrial:

Uno de ellos es el de vida-desarrollo; se refiere al cuestionamiento de la madre sobre su propia capacidad para mantener la vida y el desarrollo del bebé: si podrá mantener vivo a su bebé, hacerlo crecer y desarrollarse físicamente.

Se juega aquí su éxito como animal humano; evaluación de su capacidad para asumir su lugar natural en la evolución de la especie, la cultura y la familia. Una serie de temores se despliegan como parte de la constelación de la maternidad: la muerte del bebé, que deje de respirar, que deje de comer, que no beba, que no se desarrolle sano.

Otro tema refiere al relacionamiento primario: el cuestionamiento de su capacidad para involucrarse auténticamente con su bebé, posibilitando así el desarrollo psíquico que desea para él. Se refiere al desarrollo socio-emocional de la madre con su bebé, el amor mutuo entre ambos y su capacidad de sentirlo y transmitirlo.

También es una preocupación sobre la posibilidad de establecer una comunicación con el bebé, de decodificar sus mensajes no-verbales, de jugar con él. *“Incluye el establecimiento de los lazos humanos de apego, seguridad y afecto, la regulación de los*



ritmos del bebé, el 'holding' del bebé, la inducción e instrumentación de las reglas básicas del relacionamiento humano, que son transmitidas preverbalmente, como en la producción y recepción de señales de afecto y señales sociales así como la negociación de intenciones y en la intersubjetividad.” (Stern, 1997)

La matriz de apoyo enfoca el cuestionamiento de la capacidad materna para criar o hacer funcionar los sistemas de apoyo. Se refiere a la necesidad de la madre de permitir, aceptar y regular una red de apoyo protectora, que le permita realizar las tareas de mantener vivo al bebé y promover su desarrollo psico-afectivo. Sociedad y bebé demandan de la madre algo para lo que ella no se encuentra preparada y aquí las figuras maternas relevantes de la vida de la madre cobran vital importancia, proporcionando los aspectos psicológicos y educativos de la matriz de apoyo.

Tanto los padres como su hijo/a, juntos como un sistema, están en un proceso de cambio y adaptación.

La variación individual en la velocidad del proceso de maduración/adaptación es alto, particularmente en los bebés. Por ello es difícil delinear el límite entre un desarrollo normal y uno atrasado.

La vulnerabilidad individual, las condiciones de riesgo, los recursos de protección del bebé y su sistema de crianza pueden interactuar para determinar si se desarrollarán síntomas de atraso y si es necesaria una intervención.

Las fases de mayor transformación organizacional son también particularmente aptas para intervenciones, por lo que Brazelton (1994) le llama a estos períodos “momentos clave” (*touchpoints*).

Todas estas investigaciones destacan la importancia de las intervenciones precoces y cuáles serían las consultas más frecuentes en cada etapa. De ahí es que sería posible pensar en distintos planes de intervención en cada una de las mismas.

Por medio de un video se mostrarán situaciones de la vida cotidiana que representan los distintos ejemplos de lo que es la interacción entre el bebé y su cuidador⁶. Para estas situaciones nos pareció importante tomar como guía la Escala de Massie- Campbell (1983) que evalúa las interacciones no verbales entre la madre y el bebé y el bebé y la madre, durante la entrevista. La escala introduce seis modalidades básicas de apego que son útiles como guías descriptivas de la interacción:



Holding: (sostén) El acomodamiento mutuo de la madre y el bebé mientras éste es sostenido en brazos.

Gazing: (mirada) El contacto de la mirada y el rostro de la madre mientras el bebé es sostenido.

Vocalizing: (vocalización) La emisión de sonidos vocales para beneficio del compañero en la díada madre-infante. (Ejemplo: el llanto del bebé).

Touching: (tacto) El contacto piel a piel iniciado tanto por la madre como por el infante.

Affect: (afecto) Las expresiones faciales señalando estados emocionales.

Proximity: (proximidad) El estar cerca o al lado el uno del otro. Se refiere al infante manteniendo contacto físico o visual con la madre, y ésta manteniendo contacto físico o estando inmediatamente accesible para el infante.

ALIMENTACIÓN

Los problemas de alimentación resultan muy claros en el caso de un paciente: Marcos. Este bebé, de 14 meses, hijo de padres adolescentes, presenta problemas de asma desde los 6 meses.

Durante la primera entrevista sus padres comentan que Marcos rechazó durante mucho tiempo el chupete y nunca tomó mamadera, sino hasta recién cumplido el primer año. Le costó incorporar los alimentos sólidos, también le costó el cambio de la leche a frutas. Tiene dificultades para dormir, se despierta varias veces durante la noche tosiendo. Estuvo en dos guarderías cuando la madre comenzó a trabajar. No se adaptaba, pasó de una a otra. Tuvo caídas reiteradas al inicio de la marcha.

Si bien estos datos no fueron de relevancia para el pediatra o la familia, son de destacar las reiteradas dificultades de Marcos para adaptarse a los nuevos cambios que se sucedían durante su desarrollo.

La forma en la cual la madre toma en sus brazos y sostiene al bebé cuando lo amamanta, las miradas que se cruzan entre ambos son indicadores de una cierta regulación en la díada. El video comienza con una madre que comparte este momento con su hijo.



También se presenta otro caso de una madre deprimida, que no mira al niño, le da el pecho o la mamadera de forma automática y sin prestarle atención. En contraste vemos otras que lo amamantan con placer, disfrutando ambos de ese momento de tanta cercanía, de ese momento íntimo.

CAMBIO DE PAÑALES

Las oportunidades cotidianas de relacionamiento son también observadas en el video; en ellas participan también el padre y los hermanos del bebé. Estas situaciones son, por ejemplo, el baño y el cambio de pañales.

Se muestran situaciones contrastantes, de un cambio de pañales que refleja placer en el vínculo de la díada. Pero se ve a una madre que vive el momento de cambio de pañales de forma totalmente distinta. Hay una especie de manipulación del bebé por parte de la madre (es tratado como si fuera un muñeco), que además no es capaz de organizar los objetos que emplea para la tarea.

En el video vemos una situación clínica en la cual es el propio niño, Marcos, quien trae a la sesión sus problemas a la hora de dormir a través del juego.

SUEÑO

En las entrevistas, desde el propio juego del niño surgieron las dificultades de Marcos para dormir. Cuando los padres comienzan a hablar de sus problemas, la actitud de Marcos parece más libre, empieza a investigar el consultorio, elige jugar con los caballitos que hay sobre una mesita. Coloca una serie de caballitos de juguete juntos en una cama que les hace. Es entonces cuando a medida que las intervenciones se dirigen hacia uno y otro de los padres, Marcos queda más libre y puede armar su propia camita, jugar solo.

MARCHA

También aquí se pueden observar los contrastes entre madres que ayudan a su hijo, lo acompañan en sus primeros pasos estimulándolos y otro caso en que la madre retiene inconscientemente el desprendimiento de su hijo.

El placer que representa para los niños el poder moverse independientemente, al igual que el juego de acercamiento y alejamiento de los padres es claro en el video.

JUEGO

Los juegos de madres e hijos pueden resultar también situaciones placenteras, de disfrute de ambos, pero también pueden darse casos en los que los padres repriman las iniciativas de los bebés.



Se ven dos situaciones en las que los niños juegan entretenidos junto a sus madres. Por otro lado, en el juego de Marcos se ve el lado agresivo del niño. Juega con un lampazo, lo tira, y esa situación agresiva le causa placer. Disfruta poniendo a prueba su lado agresivo y quiere ver el efecto que éste genera en los demás; es decir, quiere saber qué pasa si pega, si muerde.

En un tercer caso se ve el juego en una niña que es reprimido por su madre que no quiere que se ensucie y que al instalar esa prohibición genera el enojo de su hija.

Nos resulta de gran interés poder distinguir algunas características generales que presenta el juego normal o patológico. Para ello tomaremos algunas categorizaciones que ha desarrollado P. Kernberg sobre el mismo: normal es aquel juego que es placentero y se inicia espontáneamente y en el cual el tema tiene un inicio, un desarrollo y un final. El juego patológico es en cambio monótono, compulsivo y repetitivo. El juego autista se caracteriza por ser un juego sin placer, repetitivo, sin reciprocidad ni narrativa evidente. El juego psicótico presenta súbitas transformaciones de caracteres del juego e interrupciones. El juego desorganizado es compulsivo, carente de placer y monótono.⁷

Todas estas situaciones de la vida cotidiana nos enseñan la importancia de sensibilizar a las madres y educadores para estar atentos a los juegos de los niños/as, a cantarles, a disfrutar con esos momentos de la vida cotidiana.

A modo de conclusión diremos que las intervenciones

- Deben ir descubriendo sus significados a medida que son construidos en los caminos del desarrollo.
- Deben tratar con significaciones personales de manera tal de lograr una expansión, una transformación y reorganización de las mismas.
- Deben tomar en consideración los cambios cualitativos genéticos porque estos actúan como disparadores de eventos del desarrollo.
- Están co-construidas por el significado de los gestos, sentidos y acciones que dependerán de la disposición emocional que otros tengan.
- Deben establecer un suficiente grado de regulación entre el control del comportamiento y la regulación biológica y de los estados emocionales. Asesorando en los motivos morales de los niños/as (lo recíproco, la reparación y el seguir las reglas) en el contexto de la familia.



¹ Psicoanalista. Licenciada en Psicología. Full Member de la Asociación Psicoanalítica Internacional. Fellow del Research Training Programme de la International Psychoanalytical Association, University College of London (desde 1997) y Coordinadora del Grupo de Trastornos Funcionales en el Vínculo Temprano del Departamento de Psicología Médica (Prof. Dr. Ricardo Bernardi), Facultad de Medicina, Universidad de la República, Uruguay. J.M. Montero 3096, tel 7100236, fax 7117778, e-mail: altmanli@chasque.apc.org.

² Dpto. de Psicología Médica, Facultad de Medicina, Uruguay. Psicólogos: Beatriz Angulo, Eulalia Brovotto, Gabriela Nogueira, Alicia Perkal, Soledad Próspero, Emilia Sassón, Elena González, Manuel Viera, María Bauer, Nair Bonifacio.

³ Trabajamos con pacientes que consultaban la Clínica de Alergia y Asma Infantil que dirige el Dr. Juan Carlos Baluga, de la Clínica Pediátrica A del Hospital Pereira Rossell (a cargo de la Prof. Ana Ferrari). También se atendieron pacientes de INAME (Jardín Bonne Garde).

⁴ Main, M. : "Recent studies in Attachment" en Attachment Theory, Goldberg, Muir, Kerr Ed., New York, 1995, págs. 413-419.

⁵ Hofacker & Papousek, "Disorders of excessive crying, feeding, and sleeping: the Munich interdisciplinary research and intervention program", 1998 Infant Mental Health Journal, vol. 19, N°2, pág. 182.

⁶ En la actualidad y a nivel de investigación empírica estamos realizando una investigación de procesos psicoterapéuticos breves de madres y bebés, con la Escala de Massie- Campbell y los Ciclos de Abstracción- Emoción de Bucci y Mergenthaler. Como resultado observamos que hay modificaciones en el apego a partir de las intervenciones. (Altmann- Gril 2000)

⁷ Kernberg et al. "The Children Play Therapy Instrument", Journal of Psychotherapy Practice and Research, 1998.

BIBLIOGRAFÍA

AINSWORTH, Mary; BELL, Silvia y Stayton: "Infant-Mother Attachment and Social Development: Socialisation as a product of Reciprocal Responsiveness to Signals". Cambridge University Press, 1974.

ALTMANN DE LITVAN, Marina; GRIL, Sylvia: "Investigación del proceso terapéutico en interacción temprana". Revista de Psicoanálisis 2000; 91: 177-208. APU.

ALTMANN DE LITVAN, Marina: **Traumatismos y vulnerabilidad psíquica. Lo arcaico, temporalidad e historización.** Ed. de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay, 1995.

ALTMANN DE LITVAN, Marina: "Correlato entre el bebé observado e inferido". Revista Uruguaya de Psicoanálisis, No. 86-87, Edición de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay, 1997.

ALTMANN DE LITVAN, Marina (Coord.); ARCOS, Ma. Teresa; ESPINAL DE CARBAJAL, Fedora; GONZÁLEZ PÍRIZ, Ma. del Carmen, NOGUEIRA, Gabriela; KIEPSCH, Gabriela; PRÓSPERO, Soledad; SAPRIZA, Ma. Marta; SILVA, Elsa; VIERA, Manuel; WEIGENSBERG DE PERKAL, Alicia: Cindy. "Algunas particularidades del funcionamiento mental en un caso de asma de lactante". Presentado en Jornadas de Psicoanálisis de las Enfermedades Orgánicas, 1992 (Inédito).

ALTMANN DE LITVAN, Marina (Coord.), GONZÁLEZ PÍRIZ, Ma. del Carmen; KIEPSCH,



Gabriela; PRÓSPERO, Soledad; SAPRIZA, Ma. Marta; SILVA, Elsa; VIERA, Manuel; WEIGENBERG DE PERKAL, Alicia: *“Intervenciones restablecedoras del equilibrio psicosomático con patologías de alto riesgo. Un caso de asma de lactante”*. En Primeras Jornadas Nacionales de Interacción Temprana. Ed. Roca Viva, Uruguay, 1993.

ALTMANN DE LITVAN, Marina; DE BARBIERI, Ana: *“Contextuando la vida cotidiana”*. Revista Tramas, Uruguay, 1997.

ALTMANN DE LITVAN, Marina; LÓPEZ DE CAYAFFA, Cristina; LABRAGA, Francisco; PORRAS DE RODRÍGUEZ, Luz: *“Nuestro vínculo con las teorías. Relación y uso desde la perspectiva metapsicológica winnicottiana”*. En Revista Uruguaya de Psicoanálisis No. 83, Uruguay, 1996.

BERENSTEIN, Isidoro: **Psicoanalizar una familia**. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1990.

BERENSTEIN, Isidoro; PUGET, Janine: **Lo vincular. Clínica y técnica psicoanalítica**. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1997.

BERNARDI, Ricardo: *“El poder de las teorías. El papel de los determinantes paradigmáticos en la comprensión psicoanalítica”*. En Revista Uruguaya de Picoanálisis No.79-80, Ed. de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Uruguay, 1994.

BERNARDI, Ricardo; SCHKOLNIK, Fanny; DÍAZ ROSSELLO, José: *“Ritmos y sincronías en la relación temprana madre-hijo”*. En Revista Uruguaya de Psicoanálisis, No.61, Uruguay, 1982.

BION: **Aprendiendo de la experiencia**. (1966), Ed. Paidós, Buenos Aires, 1975.

BOWLBY, John: **Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida**. Ed. Morata, Madrid, 1995.

BRAZELTON, Tronick, Adamson, Als, Weise: *“Early mother infant ciprocity”*. En Parent-Infant Interaction, CIBA Foundation Symposium, 33, 1975.

BRETHERTON, Inge: *“The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth”*. Attachment Theory, The Analytic Press, Inc. New York, 1995.

CRAMER, Bertrand: *Mother-Infant Psychotherapies: “A Widening Scope in Technique”*. En Infant Mental Health Journal, vol. 19, No.2, summer 1998.

DEBRAY, Rosine: **Bébés/Méres en Révolte**. Ed. Paidos, Le Centurion, París, 1987.

EMDE, Robert: *“The Wonder of Our Complex Enterprise: Steps Enabled by Attachment and Effect of Relationships on Relationships”*. En Infant Mental Health Journal. vol. 12, No. 3, fall 1991.

FONAGY, Peter; STEELE, Howard; HOLDER, Juliet: **Attachment and Theory of Mind: Overlapping Constructs?**. University College London, 1997.



FONAGY, Peter: *“Prevention, The Appropriate Target of Infant Psychotherapy”*. En *Infant Mental Health Journal*, vol. 19, No.2, summer 1998.

FOUCAULT, Michel: **Arqueología del Saber**. Ed. Siglo XXI, 12a. Edición, México, 1969.

FREIRE DE GARBARINO, Mercedes y Cols.: **Interacción temprana. Investigación y terapéutica breve**. Ed. Roca Viva, Uruguay, 1992.

FREUD, Sigmund: **Proyecto de Psicología** (1950 [1895]), T. I, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1976.

FREUD, Sigmund: **Inhibición, síntoma y angustia** (1926 [1925]), T. XX, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1976.

HENDERSON, Catherine: **The Experience of Trauma on Mother-Infant Attachment in the Homeostatic Phase of Development**. UMI, Dissertation Services, Michigan, 1990.

HOFACKER, N; Papousek, M: *“Disorders of Excessive Crying, Feeding, and Sleeping: The Munich Interdisciplinary research and intervention program”*, En *Infant Mental Health Journal*, vol. 19, N° 2.

HOFER, Myron: **Hidden Regulators**. Attachment Theory. Ed. Goldberg, Muir y Kerr, New York, 1997.

HOFFMANN, Juan M.: Trabajo presentado en el Encuentro Internacional *“La Salud Mental del lactante, el Niño y el Adolescente en el S.XXI”*. Taller No.13 “Representaciones maternas”. Punta del Este, Uruguay, 1993.

HOFFMANN, Juan M.: *“Making Space”*. En *Infant Mental Health Journal*, vol. 16, No.1, spring 1995.

HOROWITZ, M.J.: Person Schemas. Citado por Kachele y Frevvert en *“Desarrollo, Vínculo y Relación. Conceptos innovadores para el psicoanálisis”*. En *Clínica y Análisis Grupal* No. 75, vol. 19 (1), Buenos Aires, 1997.

KACHELE, Horst; FREVERT, Gabriele: *“Desarrollo, Vínculo y Relación. Conceptos innovadores para el psicoanálisis”*. En *Clínica y Análisis Grupal* No. 75, vol. 19 (1), Buenos Aires, 1997.

KLAUSS, Marshall; KENELL, John H.: **El vínculo madre-hijo**. Ed. Médica Panamericana, Buenos Aires, 1978.

KLEIN, Melanie: **Algunas conclusiones teóricas sobre la vida emocional del bebé (1952). Desarrollos en Psicoanálisis**, Ed. Hormé, Buenos Aires, 1967.

KREISSLER, León: **Le nouvel enfant du desordre psychosomatique**. Ed. Privat, París, 1987.

KREISSLER, León: **La desorganización psicósomática en el niño**. Biblioteca de Psicología, No. 132, 1985.



LAPLANCHE, Jean; Pontalis, J.-P.: **Diccionario de Psicoanálisis**. Ed. Labor, Barcelona, 1983.

LEBOVICI, Serge; WEIL-HALPERN, Françoise: *Psychopathologie du bébé*. Presses Universitaires de France.

LIBERMAN, Arnoldo: **De la música, el amor y el inconsciente**. Ed. Gedisa, Barcelona, 1993.

MAIN, Mary: **Recent Studies in Attachment**. Attachment Theory. Ed. Goldberg, Muir y Kerr, New York, 1997.

MANZANO, Juan: *“La Séparation et la Perte D’Object chez l’Enfant”*. En Quarante-Huitième Congrès des Psychanalystes de Langue Française de Pays Romans. Organizado por la Société Suisse de Psychanalyse. Ginebra, 1988.

MARTY, Pierre: **Les Mouvements Individuels de Vie et de Mort**. Ed. Payot, París, 1976.

MARTY, Pierre: **L’Ordre Psychosomatique**. Ed. Payot, París, 1985.

MARTY, Pierre: **La Psicossomática del Adulto**. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1992.

MASSIE, Henry; CAMPBELL, Kay: **The Massie-Campbell Scale of Mother-Infant Attachment Indicators During Stress (AIDS Scale)**, Basic Books, New York, 1983.

PALACIO ESPASA, Francico; MANZANO, Juan: **Las Terapias en Psiquiatría Infantil y en Psicopedagogía**. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1993.

SALOMON: citado por Bretherton, Inge en: **The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth**. Attachment Theory, The Analytic Press, Inc. New York, 1995.

STERN, Daniel: **La primera relación madre-hijo**. Ed. Morata, 1978.

STERN, Daniel: **The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology**. Basic Books, New York, 1985.

STERN, Daniel: **A constelação da maternidade**. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.

STRAUSER, Jill: *“The effects of Music Versus Silence on Measure of State Anxiety, Perceived Relaxation, and Physiological Responses of Patients Receiving Chiropractic Interventions”*. En Journal of Music Therapy, XXXIV (2), 1997, Ed. National Association for Music Therapy, USA.

WINNICOTT, Donald: **Escritos de Pediatría y Psicoanálisis**. Ed. Laia, Barcelona, 1979.

WINNICOTT, Donald: **El hogar, nuestro punto de partida**. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1993.



Niños, niñas y adolescentes: ¿Qué comprensiones se hacen necesarias para pensar las prácticas educativo-sociales?

- La posición de los educadores ante las agresiones de los adolescentes.
- *Ed. Soc. Toni Juliá*
- Reflexiones acerca de la construcción del “perfil del adolescente infractor”.
- *Psic. Adriana Cheroni*
- *A.S. Sandra Leopold*
- El diagnóstico de vulnerabilidad.
- *A.S. Esther Guerra*
- Diagnóstico de vulnerabilidad.
- *A.S. Socorro García*



LA POSICIÓN DE LOS EDUCADORES ANTE LAS AGRESIONES DE LOS ADOLESCENTES

Ed. Soc. Toni Julià

Mi experiencia en este tipo de mesas redondas es siempre frustrante.

Generalmente los participantes-ponentes tienen muchas cosas por decir y utilizan mucho tiempo para exponer su tema, y evidentemente les falta tiempo; de ahí la frustración del que expone por no hacerlo como desea.

Por otro lado, los participantes-asistentes tienen expectativas de poder hacer preguntas a los que exponen, o sea que haya intercambio. Como generalmente los ponentes han utilizado el tiempo, ya no queda para el coloquio; de ahí la frustración de todos los participantes: ponentes y asistentes.

Por mi parte, voy a ser breve (y ciertamente todavía voy a hablar demasiado) para permitir intercambiar si mi exposición es suficiente clara para provocar la discusión.

Voy a organizar mi exposición en tres puntos:

- de dónde saco lo que voy a decir: el marco de la experiencia;
- el abordaje conceptual de donde parto, y
- la experiencia práctica del trabajo de análisis de agresiones de adolescentes que revierten sobre los mismos adolescentes.

I. EL MARCO DE LA EXPERIENCIA

Yo desarrollo una actividad en servicios residenciales de acción educativa conocida con el nombre de Supervisión de Equipos Educativos, pero yo prefiero nombrarla de Análisis de la Práctica Educativa de los Equipos de Educadores.

Es un trabajo liberal, o sea que yo no estoy adscrito a ninguna administración y tampoco a ninguna institución con las que trabajo con los equipos de educadores.



El contrato sobre el objeto del trabajo, sobre la duración de las sesiones, sobre su frecuencia, y también sobre el coste económico, lo hago únicamente con el grupo de educadores con los cuales voy a trabajar. Nunca acepto hacer el contrato con el director de la institución o con la administración de la cual el servicio tenga cualquier dependencia.

Este trabajo de Análisis de la Práctica Educativa consiste en crear un espacio donde la palabra del equipo, de todos sus miembros, pueda expresarse libremente. El contenido está centrado, normalmente, sobre tres ejes:

- las relaciones entre los educadores y los jóvenes,
- las relaciones entre los mismos educadores, y
- las relaciones entre los diferentes órganos institucionales.

Lo que voy a exponer aquí está vinculado con las relaciones entre los educadores y los adolescentes.

II. EL MARCO CONCEPTUAL

Toda cultura, toda sociedad humana, está constituida por una estructura que regula su funcionamiento a partir de unas leyes, unos valores, unos tabúes, etcétera. El ser humano, que siempre ha vivido en grupo, en el momento de su nacimiento se inscribe en un grupo cultural, con un entorno histórico-cultural y geográfico-económico concreto. Las individualidades nacen dentro de los colectivos, por consiguiente no los podemos pensar en el exterior de los mismos.

En el seno de cada cultura se establecen determinadas relaciones entre los diferentes elementos que las componen. Al proceso que determina el aprendizaje de las conductas básicas de interrelación con los congéneres de una misma cultura y sociedad -que permiten a un sujeto adaptarse con éxito al grupo cultural al cual pertenecen- es lo que llamamos socialización.

Esta definición contempla el objetivo último de este proceso y, con frecuencia, nos ha conducido a hablar de socialización cuando el niño empieza a relacionarse con otros coetáneos. Pero el proceso de socialización empieza en el momento del nacimiento con la interacción con otra persona (el congénere madre). Dicho proceso está determinado por la aportación del bebé, de los adultos que lo atienden y del



entorno en que están inmersos. El conocimiento de este proceso nos permite saber cuáles son las necesidades afectivas del niño, qué tipo de relaciones puede establecer con las otras personas, qué papel han de jugar los demás en esta relación y cómo afectaran en el niño las separaciones que pueda vivir.

Este proceso de interacción va dejando en el niño un “poso” que configura su manera de ser y de relacionarse consigo mismo y con los demás. El ser humano al mismo tiempo que va socializándose va subjetivándose.

La subjetivación se sustenta en la estructura triangular padre-madre-niño. Estos tres elementos son constitucionales, son intrínsecos al hecho humano: cuando existe un niño (o niña) siempre hay un padre y una madre; esto nos marca de entrada, es algo que nos viene dado.

Pero el concepto de maternidad o paternidad va más allá del concepto biológico. Los grupos humanos, a diferencia del resto de animales, se caracterizan porque están regulados por un orden simbólico; nuestro mundo es un mundo de lenguaje. Cuando hablamos de relaciones humanas nos vemos obligados a hablar de lenguaje, puesto que es el lenguaje que nos capacita para establecer relaciones entre hechos, personas, objetos e ideas, sin necesidad de tener una percepción directa; nos permite simbolizar. Nos permite elaborar el mundo más allá de lo que es concreto. Si vamos un poco más lejos podemos decir que hablamos para encontrar aquello que no está delante mismo, lo que no tenemos. Cuando hablamos pedimos, o sea que a través del lenguaje formulamos demandas.

El lenguaje no es un código cerrado en el que cada palabra significa lo mismo para todos. Ante una misma palabra personas diferentes pueden dar significados diversos. Estas significaciones tienen relación con el colectivo al que pertenece el individuo, con las relaciones que ha establecido a lo largo de su vida, con las circunstancias en las que se ha encontrado, etcétera.

Por eso cuando hablamos de madre o padre nos referimos a la función simbólica que realizan. Para que un bebé pueda convertirse en un sujeto es preciso que existan estas dos funciones: una función materna, que implica la existencia de alguien a quien le interesa este nuevo ser, alguien que desea alguna cosa de él. Y una función paterna, que es una función ordenadora y reguladora de la relación madre-hijo.



La ley básica que regula las relaciones madre-padre-niño es la ley de la prohibición. Pasa por dos momentos: en el primero está vehiculizada por la madre y en el segundo es interiorizada por el niño, posibilitándole la incorporación en un mundo social y aceptar las leyes que lo regulan.

Por consiguiente, estamos hablando de registros estructurales dados e interrelacionados dentro de un mundo de lenguaje, simbólico: el social-cultural y el familiar (padre-madre niño). Es en este marco estructural más amplio y a partir de unos padres -con todas las marcas dejadas por su historia personal e inmersos en un entorno social y cultural- donde se sitúa el niño, donde ocupará un lugar (no es lo mismo vivir en barrio periférico que vivir en el centro de la ciudad, vivir en un pueblo pequeño o en una gran ciudad).

Los elementos implícitos en la estructura social se inscriben en la estructura psíquica de los individuos que la componen a partir de las relaciones que establece con los sujetos significativos de su entorno, dirigiendo su conducta más allá de lo que sería deseable.

Es por medio de estas relaciones que el niño va constituyendo su propia subjetividad, adquiriendo pautas y conductas básicas de interrelación, que permiten una determinada adaptación al entorno socio-cultural donde está inmerso.¹

El camino de la subjetivación es largo y no voy a pararme en ello. En el conflicto generacional que mantiene todo adolescente si las funciones paternas y maternas se han conjugado bien, el joven podrá dirigir su agresividad (más o menos intensa) hacia el exterior, lo que comporta el conflicto generacional en sí mismo y las dificultades habituales en el trabajo con jóvenes.

III. LA EXPERIENCIA PRÁCTICA

En estos momentos en los Centros Residenciales de Catalunya con más frecuencia encontramos en ellos adolescentes, puesto que para los muchachos más jóvenes se buscan soluciones más económicas. Esencialmente en el seno de familias o sea en acogimientos familiares.

La mayoría de adolescentes que llegan a dichos Centros han seguido mal el proceso señalado en la segunda parte de esta exposición.



Por un lado la función de acogida, materna, ha sido desfalleciente y la función limitadora, ordenadora, paterna no ha sido introducida desde la función acogedora, única posibilidad para que sea útil en el proceso de socialización.

La actualización aumentada del conflicto generacional de los adolescentes hace que los educadores, trabajando en estos Centros, sean puestos a prueba fuertemente por los adolescentes.

IV. LOS EDUCADORES

- Desde una perspectiva general se encuentran sumergidos en una cultura social muy permisiva que tiene tendencia a penalizar las actitudes necesariamente exigentes (limitadoras, ordenadoras, paternas) en cualquier proceso de socialización, lo que les inhibe de la función paterna; esta inhibición a veces es por miedo y a veces (demasiadas) por ignorancia.

- Desde una perspectiva más particular:

* por un lado porque estos educadores son a veces demasiado jóvenes para trabajar con adolescentes; ellos mismos están demasiado próximos a la adolescencia y faltos de experiencia, y

* por otro lado se encuentran con adolescentes en pleno conflicto generacional activado contra la sociedad, y de golpe contra la institución en la que han sido colocados; por consiguiente contra los educadores de esa institución.

Estos elementos en su conjunto, o solamente el segundo, son suficientes para asustar e intimidar a los educadores que con demasiada frecuencia se refugian en dos tipos de actitudes que soportan toda su acción:

- una excesivamente acogedora y comprensiva, en la dirección de hacerse amigo de los jóvenes, intentando, como muchos padres, de impedir las emociones de oposición para ahorrarles las cosas desagradables de la vida;

- u otra con actitudes directamente muy limitadoras (muy próximas al autoritarismo) sin pasar por una actitud de acogida muy clara y bien determinada por los educadores y por la estructura misma de la institución.



En nuestras sesiones de reflexión sobre la Práctica Educativa nos hemos dado cuenta que hay adolescentes que presentan menos conflictos de oposición, menos conflictos contra la vida social en general, y también menos agresiones contra los educadores y contra la institución.

Sin embargo estos adolescentes son más próximos al uso de drogas, presentan síntomas anoréxicos, o frecuentemente tienen accidentes con sus ciclomotores.

Lo que nos permite afirmar sin ninguna duda, junto con Kancyper², que los adolescentes a los que sus padres, por su actitud generosa, han querido construir un mundo donde no haya conflictos, han impedido que salga la agresividad hacia el exterior (pulsión básica inherente al conflicto generacional). Pero esta pulsión agresiva, existiendo, sale contra sí mismo, no contra los padres o los adultos que los representan.

Esta constatación obliga a los educadores a no descansarse con los adolescentes que presentan menos problemas “de orden”, aunque sea más fácil y más cómodo.

Estas consideraciones nos obligan, también, a considerar que la carencia de problemas externos no ahorra la existencia del conflicto generacional y que si éste no sale como tal, con la oposición a los adultos, es porque éstos no permiten su exteriorización, y el conflicto saldrá por otros lados. Los conflictos se devolverán hacia dentro, hacia sí mismos desarrollando conductas autodestructoras.

El meollo de la Práctica Educativa en estas situaciones (como en todas) se encuentra en saber jugar correctamente las dos funciones -acogedora y limitadora- señaladas más arriba.

Pero toma especial significación la función limitadora, paterna, puesto que ella es la que permite exteriorizar el conflicto generacional con oposición. Si esta oposición se puede hacer sobre alguien que tiene una actitud básica de acogida, la agresión irá hacia el exterior (sociedad, institución, finalmente educadores) y no hacia sí mismos.

¹ M^a Angels Doménech y María Domingo. **Colectivo, familias y niños en proceso de exclusión**, Ayuntamiento de Girona, Cataluña, España.

² Kancyper, Luis. **La Confrontación generacional. Estudio psicoanalítico**. Ed. Paidós.



REFLEXIONES ACERCA DE LA CONSTRUCCIÓN DEL “PERFIL DEL ADOLESCENTE INFRACTOR”

*Psic. Ariadna Cheroni
A.S. Sandra Leopold*

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, realizado desde el Programa de Estudios y Apoyo Académico del Centro de Formación y Estudios del INAME, focaliza el estudio de los escritos producidos en nuestro medio en la última década -coincidente con la ratificación en Uruguay de la Convención sobre los Derechos del Niño en setiembre de 1990-, en torno de la denominada “minoridad infractora”, “niñez y adolescencia en conflicto con la ley”, “niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley penal”, “niñez y adolescencia en infracción”.¹

A esta tarea nos abocamos junto a un equipo conformado por tres colaboradores honorarios interesados en profundizar en la temática de estudio, las educadoras sociales Gabriela Olmos y Margarita Fernández y la educadora y licenciada en Psicología Carolina Genero.

La búsqueda bibliográfica abarcó los siguiente ámbitos: Centro de Documentación del Centro de Formación y Estudios del INAME; Instituto Interamericano del Niño; Organización no Gubernamental Vida y Educación, y en lo concerniente a la Universidad de la República, las siguientes Facultades: Humanidades y Ciencias de la Educación, Psicología y Ciencias Sociales (particularmente los Departamentos de Sociología y Trabajo Social).

Como producto resultante de esta primera etapa de trabajo logramos identificar -en términos conceptuales- las elaboraciones que en nuestro medio remiten a la construcción de cierto “perfil de los adolescentes infractores”.

Este informe recoge las grandes líneas de los discursos disciplinares, así como algunos estudios de prensa y los aportes del discurso político con relación a la temática.

Cabe señalar que aún nos encontramos procesando y estudiando el cúmulo de material recogido, ya que como se verá, en ciertos aspectos se sugieren algunas vías de análisis que no exceden una enunciación sumamente primaria.



Resulta significativa en este sentido la ausencia de conclusiones que pongan un punto final a este estudio.

El texto se desarrolla con el siguiente ordenamiento: inicialmente se presentan algunas consideraciones generales acerca de la producción escrita consultada; en segundo término se realiza la presentación del perfil identificado en los diversos textos, y finalmente desarrollamos algunas líneas de análisis, señalizando aquellos puntos que admitirían ser estudiados y profundizados.

II. PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS RECOGIDOS

II.1. ANOTACIONES GENERALES

¿Quiénes escriben, conceptualizan y debaten acerca de los “niños/as y adolescentes en conflicto con la ley penal” en nuestro medio?

En el universo estudiado resultan predominantes los escritos provenientes del ámbito jurídico. Este predominio no se remite exclusivamente a una dimensión cuantitativa, sino al hecho de que lo jurídico parecería conducir las formulaciones y los debates acerca de la temática. Otros discursos disciplinares (psicología, trabajo social, sociología, psiquiatría, etcétera) parecerían secundar el discurso jurídico.

En este sentido es posible identificar en la segunda mitad de la década de los noventa -particularmente a partir de 1996- un importante auge discursivo proveniente del campo del Derecho, visible en los trabajos de Carlos Uriarte, María de los Angeles Ferreiro, Jacinta Balbela, Pérez Manrique y H. Erosa, entre otros, que viene a colocar en un primer plano los debates acerca de las doctrinas imperantes en las políticas de infancia, en el marco de vigencia de la Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por el Uruguay en 1990.

Una primera aproximación a los textos consultados nos permite visualizar la forma en que las diversas disciplinas actuantes en el área comienzan a incorporar dicho debate, visible incluso en el uso generalizado de la terminología proveniente del campo jurídico; la expresión *niño sujeto de derecho* parecería ser, en este sentido, por demás significativa.

Los contenidos dominantes en el discurso jurídico circulante en nuestro medio, así como las vinculaciones discursivas con otras disciplinas actuantes en el área, ameritan a nuestro entender un estudio particularizado y riguroso.



Otra presencia destacada con relación a los “niños/as y adolescentes en conflicto con la ley penal” es la de los actores políticos; de sus discursos se recogen algunos insumos por demás sugerentes.

Un estudio serio al respecto debería considerar el análisis de debates parlamentarios, así como el estudio de programas políticos partidarios y los diversos proyectos presentados en el ámbito legislativo.

L. E. Morás en su obra **Los Hijos del Estado**² identifica desde comienzos de siglo un discurso de los actores sociales y políticos que utiliza como emergente el tema de los “niños y adolescentes infractores”, para irradiar un mensaje a través de los medios de comunicación que refleja intereses sectoriales o corporativos, no forzosamente vinculados a la resolución de las problemáticas de la infancia.

Las elaboraciones de L. E. Morás vinculan estrechamente la aparición pública de *auges delictivos*, con énfasis en las conductas transgresoras de jóvenes, con períodos de crisis socioeconómica del país.

En esos períodos, señalados por L. E. Morás, de fuerte crisis socioeconómica e incluso política del país, asumirán un protagonismo principal en los intentos por reformar el sistema de control de menores, “...*los sectores conservadores, quienes encuentran dos fuentes que legitiman y alimentan su prédica: el tratamiento que hacen del tema los medios de comunicación y el aparente fracaso de las instancias de reeducación*”.³

En cada una de estas etapas -y a pesar de las distancias históricas que las separan- actores sociales y políticos reproducirán similares líneas de discusión y esquemas conceptuales: la rebaja del índice de imputabilidad resultará recurrente.

Cómo no pensar que los actuales debates acerca de la Seguridad Ciudadana -para nada privativos de nuestro país o región- que en nuestro medio han alcanzado dimensiones legislativas, no se desarrollan también en un contexto de crisis socioeconómica profunda que ha venido a colocar como nunca antes en la formación socioeconómica capitalista, la posibilidad de la fractura social.

Nos detendremos un poco más para hacer algunas puntualizaciones acerca de la terminología utilizada, circulante en nuestro medio, para denominar el objeto de estudio.



En los inicios de los años noventa, el término *delincuente juvenil* ha caído en desuso a nivel de los escritos analizados, identificándose la utilización del mismo únicamente en algunos de los textos trabajados.

En su lugar ocupan un espacio de privilegio los términos *menor, minoridad e infractor*, provenientes del ámbito jurídico; esta terminología posteriormente se integra a los discursos de otras disciplinas.

Llegando a fines de la década de los noventa nos encontramos con un abandono paulatino del término *menor* en los escritos técnicos, no así en los medios masivos de comunicación.

Tanto la crítica a la categorización que el mismo conlleva como la introducción de *niñez, infancia, niños, niñas, adolescentes*, viene sustentada desde el ámbito jurídico (E. García Méndez, C. Uriarte, H. Erosa, entre otros) y retomada posteriormente por los discursos de otras disciplinas.⁴

En especial son los términos *adolescentes y adolescencia* aquellos que parecen cobrar vida propia a mediados de los años noventa, visualizándose una asociación en la introducción de este término con el nuevo proyecto de Código de la Niñez y Adolescencia.

Acerca de la posible asociación del término *adolescencia* y el nuevo Código, así como del contexto social e histórico en que esta categoría cobra fuerza y aparece diferenciada del concepto de juventud y de niñez, este trabajo enunciará luego algunas líneas, pero la temática ameritaría un tratamiento específico.

Finalmente, otra señalización de carácter general que deseamos realizar se refiere a la forma que adquiere el discurso acerca de los “niños/as y adolescentes infractores”.

Salvo algunas excepciones⁵, el discurso imperante no parecería contener espacios de cuestionamiento o interrogantes.

Tampoco parecerían existir concepciones en debate o intercambios que alimenten las elaboraciones sobre el tema.

Las formulaciones resultan categóricas, y en términos generales se reitera una única caracterización del *adolescente infractor*, posible de sintetizar en el perfil que se presenta a continuación.



II. 2 “EL PERFIL”

Básicamente, durante los primeros cinco años de la década de los noventa, y afianzándose una tendencia a patologizar y psicologizar el fenómeno proveniente de la segunda mitad de los años ochenta, se asocia a la población infractora con carencias materiales y carencias afectivas.

Marginalidad o *marginación* y *abandono* parecen ser las dos líneas -podríamos denominarlas sociologista y psicologista- para leer a los “niños, niñas y jóvenes en situación de infracción”.

Pensamos que lo planteado por la psicoanalista Ana María Fernández en el capítulo *Lo singular y lo colectivo* de su libro **El campo grupal** puede ayudar a iluminar la comprensión de estos reduccionismos y predominio de formas dicotómicas en el abordaje de la temática:

“...La relación individuo sociedad está pensada desde un criterio antagónico, es decir que ambas resuelven la compleja tensión entre lo singular y lo colectivo desde un paradigma disyuntivo - muy propio del pensamiento occidental- según el cual singularidad y colectividad conforman un par de contrarios...”

Se pueden puntuar en ese sentido dos formas típicas de resolver tal tensión: el psicologismo y el sociologismo. El primero más frecuente en el pensamiento liberal, conserva la tendencia a reducir los conceptos sociales a conceptos individuales y psicológicos; el segundo, más frecuente en el pensamiento socialista, ha ido en sentido contrario...”

Esta tendencia a abordar la temática desde la marginalidad y/o el abandono se aprecia con fuerza en las diversas producciones escritas consultadas, observándose también en publicaciones realizadas por la Escuela de Funcionarios del INAME (actual Centro de Formación y Estudios), así como en programas curriculares de la misma.⁶

Desde las construcciones vinculadas al campo psicológico, *carencias afectivas* o *necesidades afectivas* son las constantes a través de las cuales se intenta dar una explicación causal a un fenómeno que comenzará a su vez a ser descrito subrayándose todas o algunas de las siguientes características:

- *Adolescentes problemáticos*
- *Auto y heteroagresivos*
- *Impulsividad*
- *Fácil pasaje al acto*



- *Baja tolerancia a las frustraciones*
- *Dificultad para aceptar y reconocer límites*
- *Relación conflictiva con la autoridad*
- *Dificultad para establecer vínculos*
- *Bajo nivel de autoestima o autoestima descendida*
- *Consumidores habituales de alcohol, tabaco e inhalantes*
- *Pensamiento concreto con escasas posibilidades de abstracción*
- *Promiscuidad sexual*

Desde las construcciones vinculadas al campo social, el “adolescente infractor” es comprendido como producto resultante de una casuística repetida sistemáticamente:

- *pobreza*
- *familia desintegrada/ padre ausente y madre poco continente*
- *fracaso escolar*
- *situación de calle*
- *influencia de pares*

Muchos autores se han ocupado de develar, a la luz de la Doctrina de la Protección Integral, el lugar desde el cual ha sido visualizado el “niño en conflicto con la ley penal”: desde la carencia, desde lo que no tiene, desde aquello que no es.

A través del recorrido realizado por los diferentes textos no hemos dejado de constatar este perfil de ausencias, así como la imposibilidad de evitar por parte de los autores, tanto la tendencia a concluir -obturando con conclusiones posibles espacios de comprensión- como la tendencia a homogeneizar subjetividades.

Asimismo, diferentes autores trabajan indistintamente iguales aspectos como si fueran características, causas o efectos. Lo que para algunos es presentado como característica generalizable, para otros puede ser mostrado como causa, también generalizable.

Finalmente, las miradas ambivalentes parecen ser dirigidas hacia una sola dirección: la causa del llamado gran pasaje al acto: las historias de privación, abuso, maltrato, violencia.

A su vez, algunas de las características mencionadas parecen corresponder a aspectos desarrollados por personas en situación de privación de libertad.



Sin embargo, quienes elaboran estas descripciones no las reconocen como posibles efectos de la institucionalización, sino que las visualizan como características propias e inherentes al ser de los sujetos que intentan describir.

Así, aspectos que algunos sujetos pueden desarrollar como mecanismos de supervivencia en una institución total, en primera instancia se generalizan a todos los sujetos privados de libertad, y a su vez, a toda la población juvenil categorizada como infractora, adjudicándose a características del ser de los sujetos infractores propias de su estructura de personalidad, rasgos de carácter, etcétera.

A partir de la selección de estos enunciados acerca del “perfil de los niños/as y adolescentes infractores”, identificamos las siguientes líneas de análisis:

A. Acerca de la vinculación pobreza-infracción

Es posible identificar una secuencia que en líneas generales se presenta de esta manera:

Pobreza - familia desintegrada - fracaso escolar - proceso socializador afectado (léase ausencia de normas y pautas de convivencia) - niño en calle - importancia de pares - mendicidad/vagancia -infracción.

La secuencia se inicia en la pobreza y finaliza, luego de un recorrido reiterado - aparentemente determinado- en la infracción.

El “niño/a y adolescente infractor” se muestra como el resultado de factores intervinientes, factibles de ser claramente identificados, que se presentan organizados en forma de listado de datos.

M.de Martino y B.Gabin⁷ identifican, a nuestro entender con acierto, la existencia -tanto en nuestro medio como en el resto de América Latina- de un perfil del joven infractor impregnado de postulados positivistas y contenidos implícitamente apriorísticos.

Las autoras van a oponer al perfil del menor infractor, entendido como la sumatoria de factores intervinientes (en donde el nexo pobreza-criminalidad es determinante), las categorías de selectividad y estigmatización de los mecanismos de



control social. Se orientan hacia la localización de lo que M. Foucault ha denominado *las zonas vulnerables del tejido social* y el análisis del proceso de reclutamiento de los más vulnerables por parte de los dispositivos de control social.⁸

Identificamos un aspecto que nos interesa subrayar de las elaboraciones de las citadas autoras, que en líneas generales no se recoge en los textos estudiados: el afán de vinculación de aspectos micro y macro-sociales que fuerzan a la ubicación del sujeto en la totalidad social.

Los “niños/as y adolescentes infractores” se presentan recortados de la totalidad social y poseedores exclusivos de terribles historias personales que offician de explicación de la infracción.⁹ El caso domina el escenario, el dato rechaza, en términos adornianos, la pregunta por lo esencial.¹⁰

No se establecen relaciones entre las singularidades, las particularidades y la universalidad de las relaciones sociales.¹¹

Los estudios que en nuestro medio, desde una perspectiva social, han abordado a la “infancia y adolescencia infractora”, parecerían privilegiar dos categorías de análisis: pobreza y familia.

Las referencias a pobreza parecerían circunscribirse a ausencia de recursos materiales: los instrumentos de medición a los que se hace referencia en la generalidad de los textos -NBI y línea de pobreza- así parecerían indicarlo.

No se recogen desarrollos que complejicen esta temática en términos más amplios. Históricamente la idea de pobreza ha remitido a una percepción economicista de la cuestión social,¹² siendo determinada la figura del pobre por la falta de recursos monetarios. Hoy parecerían estar visualizándose *nuevas manifestaciones de la vieja cuestión social*¹³, que nos demandan un afanoso trabajo de estudio e investigación. A modo de ejemplo, las cuestiones referidas a los *problemas de integración social* o la *exclusión*, adquieren una presencia gigantesca en el escenario actual.¹⁴

Algo similar parecería suceder con el tema familia, en donde el estereotipo de familia desintegrada se repite hasta el hartazgo, sin mayor profundización.

Lo que sí parecería observarse es que la familia continua viéndose -tal cual lo expresó el Código del Niño en los años treinta¹⁵- como la última y principal responsable de la conducta transgresora de sus hijos.



B. Jano: el “adolescente infractor”

El mencionado perfil parece estar compuesto de dos caras, una a la que llamaremos negativa y otra blanda.

La que denominamos cara negativa recoge los distintos aspectos más arriba mencionados, tales como impulsividad, baja tolerancia a la frustración, fácil pasaje al acto, acción en lugar del lenguaje, etcétera.

Capta nuestra atención la coincidencia de la mayor parte de estas características con las que se adjudican en la clasificación y nosografía psiquiátrica al cuadro clínico denominado *psicopatía*.

Si bien no surge de los textos producidos en la década de los noventa la tendencia presente en épocas anteriores a asociar delincuencia juvenil a personalidades psicopáticas, la psicopatía sigue estando presente de una forma menos directa - diríamos más cortés- pero con igual sentido determinante sobre los sujetos así calificados.

Los llamados trastornos de conducta -que engloban muchas de las características mencionadas en el perfil- parecen resultar de esa manera genuinos herederos de la psicopatía.

Lo que se obtiene como resultado es una imagen estigmatizada y deshumanizada de aquellos sujetos a quienes se intenta describir.

La cara blanda del infractor, la mirada benevolente hacia esta situación, aparece de la mano del abandono, de las necesidades afectivas, las búsquedas desesperadas de afecto, la afectividad destruida.

Se construye así un estereotipo que parece seguir la línea víctima-victimario, y que nos conduce a un modelo de atención a la infancia y adolescencia que -tal como lo ha caracterizado E. G. Méndez- ofrece compasión-represión.

Se conforma un perfil que tiene la propiedad de provocar simultáneamente sentimientos de temor-rechazo y compasión-benevolencia.

De esta manera se mantiene en este perfil una permanente coexistencia entre aquello a encauzar, sofocar, reprimir, limitar, amputar y lo que habría que llenar, alimentar con afecto y amor.



En este sentido, un aspecto a destacar se vincula con lo que caricaturescamente podríamos titular: *Acerca de la víctima que inexorablemente mutará en victimario.*

Niños víctimas de violencia doméstica (o familiar), abuso sexual, físico o intelectual, nos son presentados por los autores con un destino marcado, que se vinculará directamente a la infracción en fases posteriores del desarrollo infantil.

Se perpetúa en estos textos una imagen *inocente* del niño pequeño (víctima) que se contrapone a otra imagen *diabólica* (victimario) del menor-adolescente-infractor.

Asimismo, no dejamos de apreciar cómo muchos de los textos analizados reafirman aquel dicho popular *la violencia engendra violencia*, en una lectura determinista, lineal y fatalista de la realidad a interpretar.

Pero, ¿qué entienden los autores por *violencia*?, ¿cómo resuena en cada lector un término que quizás por repetido hasta el cansancio se considera innecesario definir? Pensamos que la denominada violencia puede ser pensada -parafraseando a J. P. Barrán- como *otro descubrimiento de la modernidad.*

Visualizamos asimismo un tránsito desde este hacer filosofía de la violencia a realizar prevención de la violencia. Un pasaje que iría desde el pensar la violencia hacia intentar operar sobre la misma.

“...El asesinato del presidente J. F. Kennedy galvanizó el interés público y la acción gubernamental sobre la violencia interpersonal como un aspecto de la experiencia humana que había recibido escasa atención previamente (...). El establecimiento de la Comisión Nacional sobre las causas y prevención de la violencia agudizó un mayor interés de investigación sobre el asunto, no solamente entre criminólogos, sino también entre científicos sociales y expertos en salud mental”¹⁶

El interés por el estudio de la violencia parece surgir entonces como una cuestión de Estado, en el marco de la denominada Seguridad Pública, hoy Seguridad Ciudadana.

En el Prólogo a la obra **Hacia un enfoque integral de la minoridad infractora**, el Dr. Carlos Uriarte invita al lector a realizar una deconstrucción del término violencia y a extraer -tomando como referencia a J. Galtung- otras versiones



de violencia que trascienden a la que prevalece en el colectivo social, esa que los autores antes mencionados parecen reproducir en sus textos: la violencia contra el cuerpo humano -agresión- dice Uriarte.

Se develan así otras versiones de *violencia*: violencia estructural, institucional, violencia de saberes.

Creemos necesario, sin embargo, profundizar en la ruptura con ciertos binomios manejados en los discursos estudiados, a modelo de ejemplo: violencia asociada a infracción/delito, violencia asociada a adolescencia, etcétera.

En suma:

Con respecto a este punto, en primer lugar observamos que la infancia tiene un lugar como categoría específica fundamentalmente cuando se la visualiza como víctima de: abusos, privaciones, maltrato, violencia -y esto básicamente dentro del ámbito familiar y ocupando en especial el adulto varón el lugar de maltratador- o como victimario, generalmente en una fase posterior del desarrollo infantil (adolescencia), a través de la denominada genéricamente violencia contra la sociedad.

El aspecto antes mencionado parece cobrar aún mayores dimensiones cuando es manejado por los medios masivos de comunicación: la infancia es noticia o bien cuando es abusada o cuando realiza actos calificados como violentos.

Estas presentaciones dicotómicas de la infancia se sustentan en lógicas binarias jerarquizantes que alimentan a la vez esta misma lógica (lógica binaria del Normal-Anormal, Bueno-Malo, Sano-Enfermo, Dominador-Dominado, etcétera).

La psicóloga H.Tizio vincula la dicotomización víctima-culpable con el borramiento del sujeto y su cosificación:

*“Las formas más frecuentes que en la actualidad dan testimonio del borramiento del sujeto son la victimización y la culpabilización. En ambos casos se produce una pérdida de la responsabilidad, en la victimización por defecto, en la culpabilización por exceso, y entonces el sujeto se cosifica -identificándose a un objeto, a un resto, a una modalidad de goce-: toxicómano, fracaso escolar u otros”.*¹⁷

Esta dicotomización no sólo se observa a niveles discursivos, sino que también servirá como soporte para múltiples prácticas de disciplinamiento y control social.



En este cuadro, “el adolescente infractor”, caracterizado como victimario, perfilado desde la culpabilización, seguramente ha de ser atendido por la cara represiva de la política.

Por otra parte, de ser incluido por las actuales estrategias de asistencia, parecería que la meta posible ha de ser el desarrollo de habilidades y prácticas de subsistencia, a los efectos de coexistir pacíficamente con la sociedad, más que integrarse a ella.¹⁸

Históricamente, la privación de libertad ha constituido, en nuestro país, la respuesta predominante a la situación de los “adolescentes en conflicto con la ley penal”.

En segundo lugar, la población categorizada como infractora es presentada como víctima de, producida por actos violentos (maltrato, violencia doméstica) o violencia social, siendo a su vez en una suerte de determinismo fatídico, victimaria, productora de actos de violencia (el acto infraccionario).

Se desconoce así a la denominada infracción en su carácter singular, pasándose a identificarla -sea cual sea su carácter- con un acto violento (cuando gran parte del comportamiento delincuente podría definirse como no violento).

A través del término violencia, que de todo contiene, parecen ocultarse lo que M. Foucault denomina “*las múltiples formas de dominación que pueden ejercerse dentro de la sociedad*”.

Excepcionalmente en los trabajos del Dr. C. Uriarte¹⁹, de Martino y Gabin y del Dr. H. Erosa -en palabras de este último-²⁰: “*no hay análisis posible de las relaciones sociales sin tener en cuenta la cuestión del poder...*”, ninguna de las otras elaboraciones teóricas analizadas examinan la cuestión del poder, es decir, no analizan o explicitan las posibles incidencias de las relaciones y ejercicios de poder que las situaciones descritas y caracterizadas ponen de manifiesto.

C. Adolescentes varones: ¿infractores por naturaleza?

Una nueva línea de análisis parece abrirse si hacemos sobre los textos una mirada desde la perspectiva de género.

Con respecto a los textos analizados visualizamos algunos aspectos a destacar:

A. Son significativamente menores las producciones escritas referidas específicamente a jóvenes mujeres “en infracción”.



B. En general no se establece diferenciación de ningún tipo entre varones y mujeres a la hora de plantear la temática e identificar el perfil de la población en cuestión.

C. Si alguna diferencia surge, la misma gira en torno de temáticas referidas a la sexualidad femenina y a su aparente *desviación*: prostitución, promiscuidad sexual, maternidad adolescente.

Nos encontramos aquí con un punto importante a profundizar: las formas de operar de los mecanismos de control social con relación a la cuestión de género.

Como hipótesis primarias referidas a este aspecto podemos plantear que:

- en el caso de las adolescentes mujeres el disciplinamiento se ejercería sobre el propio cuerpo, particularmente vinculado a cómo ejercen su sexualidad, siendo éste el lugar privilegiado en el cual se localiza la *desviación*.

- la infracción propiamente dicha aparece asociada al orden de lo masculino. Lo que se construye es una imagen de infractor asociada a lo masculino, que generaría un imaginario de la peligrosidad de los varones.

D. Infracción y propiedad privada

El estudio de los motivos de ingreso que se recoge en los textos estudiados arroja, con abrumadora mayoría, infracciones contra la propiedad privada.

A pesar de ello, la vinculación infracción-propiedad privada no es analizada en los textos consultados.

Bien puede pensarse que la no referencia a la totalidad social, que en general los trabajos escritos presentan, puede tener algún punto de contacto con la ausencia notoria del tema.

Entendemos que esta es una línea de análisis que no se puede -ni se debe- obviar. La teoría social y política ha debatido extensamente acerca de la propiedad privada. Locke y Rousseau iniciaron un duro debate (en uno la propiedad privada se vincula directamente a la libertad individual y en otro al inicio de la esclavitud de la humanidad) que aún no ha concluido y que enfoca un tema esencial a la hora de concebir la sociedad y la relación entre los hombres.



E. La “droga”

El consumo de sustancias psicoactivas, que aparece muchas veces presentado bajo el rótulo de drogadicción, surge como la *vedette* de los años noventa. Con respecto a su vinculación con el delito, la llamada droga es un nuevo aditivo que, fundamentalmente, en los últimos cinco años se suma a la construcción del perfil del sujeto infractor.

Resulta significativa la circularidad con la cual *infracción, adolescencia y droga* se retroalimentan mutuamente.

F. El “nuevo paradigma”

La llamada Doctrina de la Protección Integral es la orientación protagónica de toda una serie de producciones de fin de la década.

La Convención sobre los Derechos del Niño y la Doctrina de la Protección Integral son en los textos consultados, referencia permanente.

El término compuesto niños, niñas, adolescentes en conflicto con la ley penal o en infracción, es el más frecuentemente empleado para presentar a la población.

Niño sujeto de derecho, exclusión, discriminación, participación, responsabilidad, ciudadanía, vulnerabilidad, son algunos de los conceptos que destacamos como claves, y que en más o en menos se reiteran en los trabajos producidos desde este nuevo marco dogmático-jurídico.

Predomina el discurso jurídico que introduce como marcos de referencia básicamente la cuestión de los Derechos Humanos esenciales y el Estado democrático de derecho.

Otras disciplinas se sustentan en el “nuevo paradigma”, pero no aportan a interrogar cuestiones que hacen también a sus saberes disciplinares.

Así, por ejemplo, no se visualiza un abordaje transdisciplinar que habilite a cuestionar a los distintos saberes acerca de la *cuestión del sujeto*.

Sujeto es un término corriente en psicología, filosofía y lógica. En la acepción propia de la filosofía occidental el sujeto es el sujeto del conocimiento, del derecho o de la conciencia. Sin embargo, el Psicoanálisis introduce un estatuto particular del sujeto, que implica una subversión del mismo en su criterio de unidad.

Sigmund Freud empleó el término, pero fue J. Lacan -psicoanalista francés- quien conceptualizó la noción lógica y filosófica del sujeto, transformando el sujeto de la conciencia en un sujeto del inconsciente, de la ciencia y del deseo. Según Lacan, este sujeto está sometido al proceso freudiano del clivaje.



Por otra parte, con respecto a la cuestión de los derechos humanos el mismo J. Lacan interpelará en **La excomuni3n**:

“Sin duda ser negociado no es para un sujeto humano una situaci3n rara, en contra de la verborrea que se refiere a la dignidad humana, incluidos los Derechos Humanos.

Todos a cada instante y a todos los niveles somos negociables, puesto que lo que nos entrega toda aprehensi3n un poco seria de la estructura social es el intercambio.

El intercambio en cuesti3n, es el intercambio de individuos, es decir de soportes sociales, que por otra parte son los que se llama sujeto, con los derechos sagrados, seg3n se dice, a la autonom3a que estos comportan”.

Al considerar al sujeto como indiviso, al ignorar la cuesti3n del deseo humano, este sujeto es factible de quedar capturado en una nueva objetivizaci3n, la del Derecho, perdi3ndose otras dimensiones de la subjetividad, entre ellas la dimensi3n del deseo humano.

La ya citada psic3loga Ana Mar3a Fern3ndez plantea que *“las sociedades disciplinarias instituyeron en la modernidad occidental un modo de subjetivaci3n muy particular: el individuo”.*

Sujeto de derecho parecer3a sustentarse en este modo de subjetivaci3n, con la cual la idea psicoanal3tica de Sujeto deseante, dividido entre aquello que conoce y no conoce de s3 mismo opera ruptura. Escribe Ana Mar3a Fern3ndez en **La invenci3n de la ni3a**:

“Individuo, ciudadano, hombre y sujeto, bases de la modernidad, instalan una de sus contradicciones constitutivas: en negaci3n de la sociedad anterior promete la realizaci3n de una comunidad de iguales y anticipa la realizaci3n de esta promesa en el formalismo de los derechos. Al mismo tiempo en sus pr3cticas instituye las diferentes formas de discriminaci3n y exclusi3n”.

En la medida en que no se producen atravesamientos disciplinares que puedan dar cuenta de las m3ltiples implicancias de un tema en cuesti3n, se pierde la riqueza que significa elucidar convergencias y divergencias disciplinares y que posibilitar3a desmarcar teor3as y pr3cticas de algunas marcas de 3poca.

G. Adolescentes: ¿los nuevos “menores”?

(La construcci3n punitiva de la adolescencia)

Un t3rmino que como ve3amos adquiere particular fuerza a mediados de los noventa es el de *adolescente/adolescencia* como una categor3a diferente a la *niñez* y a la *juventud*.



Proveniente de otras disciplinas, llama la atención que es nuevamente el discurso jurídico el que introduce este término a la hora de denominar a los jóvenes sancionados penalmente.

Creemos que es éste uno de los puntos nodales que decantan al finalizar la década, ya que será por el adolescente por donde será introducida la pena.

Parafraseando al Dr. H. Erosa en su artículo *La construcción punitiva del abandono*, creemos encontrarnos aquí con una construcción punitiva de la adolescencia, pues -como se dirá- “*la respuesta punitiva debe limitarse al adolescente*”.²¹

El abandono de los términos *niñez o joven* para designar a la población y el movimiento hacia este cambio de denominación: *niñez adolescencia*, aparecerá entonces claramente vinculado a las necesidades del nuevo Proyecto del Código del Niño (ahora Código de la Niñez y Adolescencia).

Detengámonos por ejemplo en la siguiente modificación del Art. 67 de la Ley 15.750:

“*Los Jueces Letrados de Menores entenderán*” (...) “*En todos los procedimientos que den lugar las infracciones de **adolescentes** a la ley penal*”.(...)

Los actuales Jueces Letrados de Menores pasarán a denominarse Jueces Letrados de Adolescentes.

Frente a la búsqueda de los nuevos codificadores de limitar la respuesta punitiva a los mayores de 14 años de edad, se produce el fenómeno de intentar ajustar un momento del proceso de desarrollo evolutivo (adolescencia), a una franja etárea artificialmente delimitada (14 a 18 años).

Vemos así cómo una situación de orden jurídico determina, sin un previo diálogo disciplinar, una fase del desarrollo de vida de los sujetos.

Una vez establecida la rígida delimitación entre niñez, adolescencia y juventud, la categoría adolescencia se afianza sin mayores explicitaciones.

Nuestro cuestionamiento no apunta en absoluto a interpelar la no penalización de los niños menores de 14 años, sino a interrogarnos acerca del lugar en el cual queda este adolescente -jurídicamente construido- y a cómo las diversas disciplinas - psicología, experiencias de atención directa- quedarían atrapadas por las necesidades jurídicas perdiendo su autonomía discursiva.

Por un lado se da por sentado que la adolescencia es, omitiendo que la adolescencia como una etapa evolutiva continúa siendo una cuestión polémica, que



existen enfoques disciplinares que critican “*la excesiva importancia que se da a la adolescencia y la describen como un artificio de las sociedades desarrolladas*”.²²

Encontramos pues, un pasaje del concepto infancia al de niñez adolescencia. P. Ariés plantea que la “*Europa de los siglos XVII y XVIII descubre la infancia*”.

Pero, ¿en qué momento se *descubre* la adolescencia? Parecería ser que no en el mismo momento histórico, sino en uno posterior, al decir de J. P. Barrán, la adolescencia “*es un descubrimiento de la modernidad*”. A qué viene asociado este descubrimiento es un aspecto sobre el cual se vuelve necesario profundizar.

Pensamos que así como el Código del Niño del 34 recoge construcciones sociales de la época y las legítimas, adolescentes construidos socialmente serán ahora reconstruidos jurídicamente sin una previa deconstrucción.

Creemos encontrar aquí un nuevo paso en el camino de la construcción del adolescente como problema, establecida ya previamente desde lo social; el pasaje de infancia a niñez adolescencia y la búsqueda de limitar la respuesta punitiva, las penas de la infancia, a los adolescentes, será quizás el corolario de lo que el adolescente ha venido significando para el orden del adulto desde su descubrimiento en la modernidad: un verdadero problema.

El adolescente pasará entonces de pleno derecho a ocupar el lugar previamente asignado al *menor*.

Con relación a la línea antes planteada, en próximas etapas de nuestro trabajo nos proponemos indagar cómo se pone en juego el poder del adulto en función a este no-niño, no-adulto, el denominado adolescente:

- a) Cómo el adulto se ha ido apropiando del estatus de joven (que parecería ser hoy por hoy tan cotizado) a partir de la discriminación juventud/adolescencia
- b) Qué aspectos quedan depositados en el joven y cuáles en el adolescente. Siguiendo a autores como M. de Pena y L. E. Morás, pensamos -en términos hipotéticos- que en el adolescente quedarán depositadas las características valoradas más negativamente, entre ellas -justamente- la proclividad a la delincuencia. A su vez el concepto de juventud sostendrá en el imaginario social las características positivamente valoradas.
- c) Qué de este momento de vida de los sujetos motiva esta adjudicación negativa



(pensamos que algunos de los puntos a considerar se vinculan a la sexualidad, la confrontación y -significativamente- la juventud)

d) De qué forma el discurso jurídico resulta funcional a este lugar (o no lugar) social adjudicado al adolescente.

Winnicott,²³ psicoanalista inglés, planteaba que “*la tarea permanente de los adultos con respecto a los jóvenes, es sostenerlos y contenerlos... confrontar, evitando a su vez soluciones falsas y esa indignación moral nacida del vigor y la frescura juveniles.*”

El potencial infinito -dirá- es el bienpreciado de la juventud, provoca la envidia del adulto, que está descubriendo en su propia vida las limitaciones de la realidad.”

¹Todas estas denominaciones aparecen entre comillas a lo largo del texto en el entendido de que las mismas traducen lineamientos conceptuales y valorativos acerca de la temática de estudio.

²Morás, L. E: **Los Hijos del Estado. Fundación y crisis del modelo de protección control de menores en Uruguay.** Departamento de Sociología de la FCS, SERPAJ, Montevideo, 1992.

³ Ibid; pág. 16.

⁴ Es posible identificar particularmente en el trabajo de I. Eiras y otros, ya citado, el tránsito en el uso de la terminología que hace referencia a la temática de estudio.

⁵ Destacamos en este sentido el texto de M. de Martino y B. Gabin: **Hacia un enfoque integral de la minoridad infractora**, Carlos Alvarez Editor, Montevideo, 1998; la ponencia de Ps. Elías Adler: *Algunas notas sobre el Programa Travesía*, presentada en el II Encuentro Nacional de Educadores organizado por el Centro de Formación y Estudios del INAME, Montevideo, 1998; y el Documento Final del Encuentro de Reflexión sobre estrategias de capacitación del personal que trabaja en el campo del bienestar infantil, realizado en la Escuela de funcionarios del INAME, en Montevideo, mayo de 1993.

⁷ M. de Martino y B. Gabin, ob.cit.

⁸ Línea de análisis ampliamente desarrollada por la Criminología Crítica, particularmente visible en la obra de E. Zaffaroni.

⁹ En los días de julio del año 2000, en que nos encontramos realizando este trabajo, diariamente se habla de “*El Machito, el asesino del taximetrista*”, y se expone su historia personal en la prensa: *bijo de madre prostituta, padre preso*, etcétera.

¹⁰ Escribe T. Adorno: “*Esenciales son las leyes objetivas del movimiento social, que deciden sobre el destino de la humanidad, que son al mismo tiempo (y esto es lo que debe cambiarse) su fatalidad, y que, por otro lado, también contiene la posibilidad de que esto cambie, que la sociedad deje de ser una sociedad coercitiva, tal como ha llegado a ser*”, en **Introducción a la Sociología**, Gedisa Editorial, Barcelona, España, 1996 (pág.38).

¹¹ Miryan Veras Baptista realiza un análisis sumamente interesante en relación a estas categorías, que si bien se encuentra centrado en el Servicio Social, puede resultar de utilidad en *La Producción del Conocimiento Social Contemporáneo y su énfasis en el Servicio Social*, en Cuadernos Abess No.5, Cortez Editora, Brasil, 1992.

¹² Entendemos la cuestión social en los términos expresados por M. Yamamoto: “*El conjunto de expresiones de las desigualdades de la sociedad capitalista madura, que tiene una raíz común: la producción*



social es cada vez más colectiva y el trabajo se torna ampliamente social, mientras que la apropiación de sus frutos se mantiene privada, monopolizada por una parte de la sociedad”, en O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional, E. Cortez, S. Paulo, 1998.

¹³ Si bien se hace referencia en muchas de las producciones científicas a la *nueva cuestión social*, nos resulta cierta la señalización que el Prof. J. P. Netto realizara en el invierno del 2000 en el Paraninfo de nuestra Universidad: “*no hay nueva cuestión social, hay sí, nuevas manifestaciones de la vieja cuestión social*”, o sea “*el conjunto de expresiones de las desigualdades de la sociedad capitalista madura*” presenta nuevas manifestaciones.

¹⁴ Los aportes del sociólogo D. Merklen, quien se encuentra trabajando en París junto a R. Castel resultan por demás valiosos. Ver: *Vivir en los márgenes: la lógica del cazador*. Notas sobre sociabilidad y cultura en los asentamientos del Gran Buenos Aires hacia finales de los 90, (mimeo).

¹⁵ La categoría abandono moral/material (Art.121 del Código del Niño) resulta una pieza clave en esta conceptualización. E. G. Méndez se refiere a ella como *la piedra angular* de la Doctrina de la Situación Irregular.

¹⁶ M. Kalogerakis, *Violencia Adolescente, locura del siglo XX*, conferencia dada en Montevideo, en mayo de 1997 y publicada en la Revista de la APPIA, Uruguay, 1997.

¹⁷ H. Tizio, *La ilusión del todo* en El Niño, Revista Interdisciplinaria del Campo Freudiano, CIEN, Barcelona, 1992 (pág.32).

¹⁸ Si bien la temática excede en cierta medida este trabajo, no debería obviarse el estudio en profundidad de las propuestas expresadas en la Ley de Seguridad Ciudadana; al respecto también resulta atractivo el material resultante de la Mesa Redonda sobre la Ley de Seguridad Ciudadana, organizada por la Comisión de Derechos Humanos y Políticas Sociales de la Junta Departamental de Montevideo, en mayo de 1995.

¹⁹ C. Uriarte, Control social de la niñez-adolescencia en infracción, Montevideo, 1999 (pág. 359).

²⁰ H. Erosa, *La construcción punitiva del abandono*, (mimeo).

²¹ S. Migliorata, *Libertad Asistida: ¿la alternativa o la norma?*, en II Encuentro Nacional de Educadores. Centro de Formación y Estudios del INAME, Montevideo, 1998.

²² L. Varela, *Presentación de una experiencia de trabajo*, en II Encuentro Nacional de Educadores. Centro de Formación y Estudios del INAME, Montevideo, 1998.

²³ D. Winnicott: *La juventud no dormirá*, en **Deprivación y Delincuencia**, Edit. Paidós.



EL DIAGNÓSTICO DE VULNERABILIDAD

A.S. Esther Guerra

El tema que nos convoca hoy es el de diagnóstico de vulnerabilidad, que está relacionado con los procesos de discusión y análisis del papel del diagnóstico y la intervención realizada en estas últimas décadas en las diferentes modalidades de atención a la infancia y adolescencia, y a la familia.

Hace dos años el Centro de Formación y Estudios convocó a un equipo docente interdisciplinario, integrado por Susana Iglesias, Socorro García, Marcelo Viñar, Carlos Uriarte y Héctor Erosa, con el objetivo de avanzar en la construcción temática de este tema.

Mi tarea fue la de coordinación de este grupo, y luego de estos años debo reconocer el honor que ha significado este lugar por la riqueza de los aprendizajes obtenidos.

Debido al poco tiempo de que dispongo para la exposición he organizado algunas ideas a partir de tres preguntas: ¿de qué partimos?, ¿qué hicimos? y ¿en qué estamos?, en el entendido de que la organización del tema está pautada por el lugar que he tenido dentro del grupo.

DE QUÉ PARTIMOS

El Centro de Formación y Estudios desde hacía mucho tiempo venía trabajando el tema diagnóstico a partir de los cursos.

En un esfuerzo por contribuir a crear un pensamiento crítico propositivo con relación a este tema se veía la necesidad de pensar la práctica, en un esfuerzo por incorporar los nuevos paradigmas que nos estaban interpelando.

Esto llevaba a una revisión de postulados, de propuestas, de reconocimiento de las contradicciones, de los vacíos, de cómo se los ha llenado y de los avances logrados.

De esta forma el Programa de Estudios y Apoyo Académico toma la tarea y se constituye el Grupo de Trabajo ante la posibilidad de contribuir a la construcción de un marco teórico y metodológico para el diagnóstico de vulnerabilidad.



Por lo tanto, se va intentar analizar a las diferentes prácticas a los efectos de ver sus niveles de actualización y correspondencia con las profundas transformaciones que se están operando, tanto en la construcción del conocimiento (cómo y qué se conoce) y los instrumentos metodológicos de la intervención.

Afortunadamente es una época muy fermental, de cambios paradigmáticos que nos interpela con relación a las formas de abordar el conocimiento de la realidad, con todo el alcance que esto significa.

Se habla del paradigma de la complejidad; por tanto el desafío está en trascender las fronteras del pensamiento disciplinar en pos de una construcción más abarcativa y enriquecida.

La complejidad del conocimiento impide que esta construcción pueda ser realizada desde una disciplina, en el entendido de que ésta lo que estudia es una parte recortada del campo del conocimiento.

La inexistencia de una única verdad objetiva, nos sitúa en el desafío de desarrollar procesos de desconstrucción y construcción, basados en la concepción de lo que es el fenómeno del conocer, del sujeto cognoscente y de la red social en la cual ese conocimiento es distribuido.

Por otra parte, en el campo de la infancia y la adolescencia vivimos una época en donde coexisten dos miradas diferentes desde donde posicionarnos: la Doctrina de la Situación Irregular como algo instituido y la Doctrina de la Protección Integral como elemento instituyente.

En tanto lo metodológico es un problema teórico, y el diagnóstico es parte de ese proceso metodológico, queda claro que la tarea iniciada es de largo aliento.

Por ello al inicio nos planteamos como objetivo general *“contribuir a la construcción de un marco teórico-metodológico a la luz de la Doctrina de la Protección Integral, que aporte al INAME como institución rectora y a las otras instituciones del sistema infancia, el estudio de situación del niño y su familia desde una perspectiva garantista de los Derechos del Niño.”*

Y promover un trabajo de revisión y posible reformulación de las prácticas disciplinares en el campo de la infancia en condiciones de vulnerabilidad.



Como objetivos específicos:

a. *“Formular nuevas categorías de análisis a partir de la revisión de los siguientes conceptos: diagnóstico, vulnerabilidad, peligrosidad, abandono, rehabilitación, transformación, socialización, sujetos de derechos, intervención educativa social.”*

b. *“Realizar una propuesta de módulos temáticos que permitan llevar a cabo distintas propuestas de formación en el Centro”.*

QUÉ HICIMOS

Los años 98 y 99 estuvieron pautados por un espacio de intercambio del Grupo de Trabajo desde las diferentes construcciones disciplinares, y es a partir de la producción de materiales que se ha seguido profundizando.

A su vez, hubo espacios de intercambio con equipos de trabajo, tales como el del Hogar Garibaldi.

Así fue surgiendo la vulnerabilidad social, la vulnerabilidad psicológica, la vulnerabilidad como selectividad de los sistemas de control social.

EN QUÉ ESTAMOS

De las actividades realizadas y de lo aportado por el equipo docente podemos realizar la siguiente síntesis:

La construcción de un marco teórico-metodológico del diagnóstico de vulnerabilidad supone una revisión crítica de cómo hemos aplicado el diagnóstico (análisis de la situación).

De ello surge la constatación del efecto estigmatizante que ha tenido para el sujeto estudiado: “congela la situación”. Este análisis de la práctica se complementa con una conceptualización, marco teórico en que se fundamenta su aplicación. (El término diagnóstico está ligado a la medicina, cuyo significado es *“el conjunto de signos peculiares de una enfermedad, perteneciente o relativa a ‘diagnosis’”*).

Es así que ubicamos el diagnóstico dentro del proceso metodológico y la visualización del marco teórico que lo contiene. Si el diagnóstico es parte de un proceso metodológico a partir del cual queremos conocer la realidad, y cuando hablamos de realidad hablamos de una realidad construida, el eje pasa entonces por ver cómo construimos esa realidad en la interacción multidimensional de los sujetos con el entorno del cual forma parte.

Desentrañar los códigos significa desentrañar una mirada de la época. Esto nos va a permitir reencontrarnos con los marcos históricos desde donde se piensa y se interviene con relación a los sujetos en situación.



Entendemos que desde esta perspectiva hay construcciones desde las diferentes disciplinas: antropológica, social, psicológica, jurídica, que se complementan como construcciones históricas.

¿Cuáles serían los puntos en común? Parecería que partiendo desde una mirada en donde las necesidades sean percibidas como derechos, tanto para el niño y su familia en el entendido de que el ejercicio de esos derechos -o su ausencia- configura o no un estado de vulnerabilidad, se podría ir avanzando en la construcción de una matriz común con el aporte de distintas miradas disciplinarias.

El diagnóstico de vulnerabilidad nos organiza la mirada para ayudarnos a visualizar a los responsables del contexto en que se encuentra el sujeto y que actúan impidiendo su desarrollo. (Es la estrategia del reconocimiento del otro como persona.)

El análisis de la vulnerabilidad va a estar relacionado con la visualización de la lesión de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de los niños, niñas y adolescentes, así como de sus familias, tanto desde un análisis de la práctica institucional como desde su lugar en la sociedad.

Por lo tanto, el objeto de intervención se remite al conjunto de necesidades humanas no satisfechas.

Este enfoque está directamente relacionado con la perspectiva de los derechos humanos; a generar prácticas socioeducativas que fortalezcan la dignidad del otro o de los otros.

Intenta cuestionar la forma clásica de diagnóstico que lleva a una construcción de la realidad a partir de la responsabilidad del sujeto con relación a su situación y deja afuera la responsabilidad de la sociedad, el Estado, etcétera.

En tanto la vulnerabilidad puede ser construida desde el punto de vista social, psicológico, jurídico, configura un campo de productos disciplinarios que pueden ser desarrollados y luego intercambiados en el grupo desde una matriz común. Creo que en eso estamos.

Para terminar, quería dejar planteado que pensemos en la enorme cuota de poder que ejercemos cada vez que diagnosticamos.

Por ello es imposible no recordar el enorme contenido ético de nuestra tarea cotidiana y la necesidad, día a día, de actualizar el compromiso con los sectores con los que estamos trabajando.



DIAGNÓSTICO DE VULNERABILIDAD

A.S. Socorro García

La presente ponencia es resultado del trabajo y el proceso realizado por un equipo interdisciplinario convocado por el Centro de Formación y Estudios, a los efectos de contribuir a la construcción de un marco teórico-metodológico con relación al diagnóstico de vulnerabilidad.

Dicha categoría se viene trabajando en el INAME y en el campo de las políticas de infancia desde hace más de una década, a partir de dos desafíos centrales: el parámetro jurídico y ético que impone la Convención sobre los Derechos del Niño, fundamentalmente en tanto cambio doctrinario; el pasaje de la doctrina de la situación irregular a la doctrina de la protección integral; y la impostergable necesidad de traspasar las fronteras disciplinarias siempre artificiales, superando su fragmentación desde una epistemología que posibilite dar cuenta de la complejidad de los fenómenos abordados en este campo.

Si bien el tema propuesta constituye una unidad, a los efectos de su análisis se intentará ordenar los conceptos discriminando, en una primera instancia, la discusión y construcción realizada acerca de la categoría diagnóstica, y por otro lado de la categoría vulnerabilidad, para finalmente reconstruir sus implicaciones.

El diagnóstico en tanto instancia teórico-metodológica y operativa ha constituido un tema y una preocupación recurrente aún no resuelta en el ámbito institucional.

Un primer punto de acuerdo en el grupo de trabajo fue que la categoría diagnóstica, como cualquiera otra no es “neutra”, sino que adquiere diferentes significados y genera prácticas distintas según el paradigma en que se sustenta y el cuerpo teórico desde el que se construye.

Nuestros diagnósticos se construyen, aun hoy, sobre la base del concepto de normalidad y en función de esa normalidad se analiza cuánto se desvía o no de ella la situación analizada.

Por otro lado la matriz positivista nos ha llevado a confundir objeto con sujeto, el problema con las personas, cosificando la persona o subjetivando los problemas, perdiendo de vista tanto su relativa autonomía como sus complejas relaciones.



Desde el campo médico la preocupación taxonomista del diagnóstico individual conduce a lo que en palabras de Marcelo Viñar constituye la integración de un “*saber académico seguro de sí mismo para cristalizar en la estigmatización de su pasado y con el peso de un diagnóstico silenciado lo que allí puede haber de proyecto y de incógnita sobre el futuro...*”

Marcelo Viñar interpela fuertemente no sólo el diagnóstico sino también la predicción.

La prognosis sería una de las credenciales del discurso cientificista sin tomar muy en cuenta las posibles consecuencias de ella. Estaríamos adelantándonos sin darle al otro la posibilidad de una cuota de incertidumbre de lo que puede ser la evolución de esa persona y de su entorno.

De la misma manera por el peso del positivismo biologizante, el discurso jurídico también partía del delito como desviación de ciertos valores predominantes en el cuerpo social, lo que según Héctor Frox Erosa conduce a que el delito sea la enfermedad.

En esta misma línea de análisis Carlos Uriarte refiere a lo que llama el caso emblemático del abandono, situación en la que el discurso jurídico, permeado por el de otros saberes concluye en la llamada por Erosa “*construcción punitiva del abandono*”.

Desde el Trabajo Social si bien históricamente la profesión por esencia disciplinaria toma en cuenta la dimensión social de los problemas y dialoga con el campo de los Derechos Humanos, también se ha visto impregnado del discurso médico-jurídico lo que nos ha llevado a hablar de sociopatías. Es decir, patologías sociales con relación a un modelo de normalidad social.

Esta trayectoria relacionada con la categoría diagnóstico lleva al grupo con más o menos niveles de acuerdo, a poner en cuestión la validez del diagnóstico como instancia teórico-metodológica en el trabajo con la infancia.

Esto es, vinculado a la introducción de la categoría de vulnerabilidad que proviene del campo jurídico y que aparece con el desarrollo de la escuela sociológica (sociología del conflicto) donde ya la sociedad no es vista como algo homogéneo, sino que es concebida como integrada por sectores diversos que tienen diferentes intereses lo que genera conflictos posibilitando el salto del individuo a la sociedad; introduciendo la categoría vulnerabilidad que en términos de Zaffaroni sería el grado de riesgo o peligro de ser seleccionado por la sola pertenencia a una clase, grupo, estrato social o minoría, es decir la vulnerabilidad entendida como distancia con el poder y por lo tanto con las posibilidades de selección por parte del sistema penal.



Desde el campo de las ciencias “psi” y en palabras de Marcelo Viñar introducir la categoría vulnerabilidad es reconocer que el acto antisocial -yo diría que los problemas sociales y los *sujetos que los padecen*-, no es la esencia del sujeto marginado sino el *síntoma o culminación de una historia de penurias donde el otro social imprescindible para la construcción de la vida psíquica ha sido falente*.

Desde el punto de vista social la categoría de vulnerabilidad remite a las necesidades humanas no satisfechas, a la imposibilidad de acceder a determinados satisfactores.

En suma, vulnerabilidad que desde el punto de vista de la subjetividad implica la imposibilidad de ser con el otro, desde el punto de vista penal es concebido como distancia con el poder y desde el punto de vista social remite a procesos de exclusión o desafiliación, de ruptura del tejido social de pertenencia y sostén.

La validez y la pertinencia del diagnóstico de vulnerabilidad, entonces, implica la urgencia de construir esta categoría desde la perspectiva de las necesidades humanas/satisfactores; de que el diagnóstico no constituya el gesto inicial que genera o refuerza hostilidad y desde la integración teórico-estratégica de la dimensión social, jurídica y psicológica.

Convencidos de que somos por la relación con el otro y por tanto, el descubrimiento del sujeto implica un proceso, la instancia de diagnóstico perdería su centralidad y el magnetismo que posee como “credencial de prestigio del discurso cientificista”.

Esto posibilita un salto en el que el foco está colocado en la valoración del grado de cumplimiento de los derechos del niño y el impacto que tiene en el sujeto. El foco ya no es el niño/a sino cómo hacer para identificar-restituir los derechos vulnerados.

Por ello y en palabras de Susana Iglesias: *“Frente al niño o adolescente que se acerca, o lo acercan, a la institución, veamos, estudiemos, qué derechos le han violado y cómo hacer para que se los restituyan o para que él o ella, puedan exigirlos de acuerdo a su edad y desarrollo. Un Centro de Ingreso que no sea tal, sino un centro de defensa de los derechos violados”*.

Si concebimos los problemas sociales como la imposibilidad de acceder a los satisfactores histórica y culturalmente determinados y a las personas como ciudadanos en el sentido de sujetos de derecho, con derechos y deberes, la instancia de “diagnóstico”, nos ubica ante la valoración del cumplimiento de los derechos.



Derecho a la vida, a preservar su identidad, a una familia, al nombre, nacionalidad, interés superior, opinión, salud, educación. Y la intervención estará pautada por estrategias orientadas a dotar a los niños/as y adolescentes de recursos efectivos que garanticen esos derechos.

En esta misma clave de análisis, Marcelo Viñar propone y es compartido por el grupo, repensar la institución y sus dispositivos de recepción. El diagnóstico no debería ser el gesto inicial, en tanto el descubrimiento del sujeto hay que hacerlo desde la convivencia: somos por la relación con el otro.

Deberíamos permitir y permitirnos dejar transitoriamente en suspenso el momento del diagnóstico, habilitando el vínculo que legitime las intervenciones profesionales e institucionales.



¿Cómo pueden contribuir los equipos y las organizaciones a garantizar el carácter educativo de las prácticas educativo-sociales?

- La experiencia del Club de Niños N° 3.

- *Equipo de trabajo del Club de Niños N° 3 - Timbúes - San Vicente - INAME*

- ¿Cómo pueden contribuir los equipos y las organizaciones a garantizar el carácter educativo de las prácticas educativo-sociales?

- *Prof. Psic. Sylvia Castro*

- ¿Cómo pueden contribuir los equipos y las organizaciones a garantizar el carácter educativo de las prácticas educativo-sociales?

- *Psic. Julia Alonso*



LA EXPERIENCIA DEL CLUB DE NIÑOS N° 3

*Equipo de Trabajo Club de Niños N° 3 -
Timbúes - San Vicente - INAME*

INICIOS

El Club de Niños surge en el año 1989 por el pedido expreso de los vecinos de las comunidades donde el Padre Cacho tenía su obra.

El planteo de los vecinos de dichas comunidades incluía tres puntos: “sacar a los niños de la calle”, “un lugar donde los gurises tengan de comer”, “un espacio donde hacer los deberes”. Esta forma simple como los vecinos de San Vicente hacen el pedido a las autoridades de INAME está llena de otros contenidos que reflejaban las situaciones por las que pasaban en ese entonces: hechos de violencia, abandono escolar, hambre.

Para la formación del Centro se hizo un llamado especial donde todo el personal era contratado específicamente para trabajar en las comunidades donde trabajaba Cacho.

La selección tomó en cuenta el perfil de los educadores, las experiencias previas en trabajo comunitario, las aptitudes personales. Luego de realizadas las entrevistas y de definir las personas que empezarían a trabajar se comenzó a elaborar el Proyecto entre todos los integrantes del futuro equipo de trabajo.

Si bien había un proyecto común a todos los Clubes de Niños como base, el Club 3 necesitaba la impronta del lugar donde iba a funcionar.

Las reuniones previas sirvieron para conformar el equipo, discutir sobre esa realidad y analizar las demandas de la comunidad.

En estas reuniones vimos la importancia que tenía este Centro, el primero que comenzaba a funcionar a pedido expreso de una comunidad y ubicado en el salón comunitario de San Vicente.

Sobre la marcha fuimos construyendo la metodología de trabajo en tanto organización de grupo y actividades, que muchas veces tuvimos que rever porque la realidad como siempre supera con creces la idealización de una forma de trabajo.

De alguna manera, los niños y niñas, la comunidad, como nosotros mismos, teníamos internalizada la estructura que implica un Club de Niños. A lo largo de estos diez años hemos logrado un lugar dentro del barrio, donde el Club es percibido como un lugar de referencia para los niños y niñas, y la comunidad.



Durante este proceso de aprendizaje, que significaron estos años, hemos tenido momentos de cambio muy fuerte a nivel comunitario y a la interna del equipo de trabajo. No obstante rescatamos como algo muy importante el hecho de que a pesar de dichas modificaciones, el marco ético, los valores y el compromiso se mantuvieron.

Esto contribuyó a adaptarnos, a interpretar los cambios de la comunidad y a repensar la tarea en todos los niveles.

El proceso fue sustentado por dos elementos fundamentales:

1. La formación permanente del equipo de trabajo en las instancias brindadas por el Centro de Formación y Estudios en las diferentes modalidades, desde cursos a la capacitación en el servicio.

2. Desde el inicio del Club se consideró al educador como un profesional en Educación, valorando su opinión, dando relevancia al trabajo cotidiano, superando la anacrónica dicotomía que se da en INAME equipo técnico-educador.

EL ESPACIO DE TRABAJO

En estos años de trabajo fuimos procesando un modelo de intervención que hoy en día apunta más a rastrear y potenciar los recursos, intereses y competencias de los niños, niñas, adolescentes y familia que a “resolver problemas”.

Una intervención basada en un marco de valores y concepciones que desde un primer momento convocó a los integrantes del equipo, que durante este tiempo recorrido se fue afianzando e inspirando en las tendencias de “*la dimensión ética de la educación*”, para promover la autonomía, la participación activa y el desarrollo de los destinatarios. Es decir, la posición desde la cual se asumen “los quehaceres”.

Decíamos que la estructura “Club de Niños” se fue constituyendo durante estos años, y finalmente se inscribió en el imaginario de la comunidad, con un perfil definido, producto del trabajo interdisciplinar del equipo y de éste con la comunidad (los niños, niñas, jóvenes, familias y organizaciones que operan en el barrio).

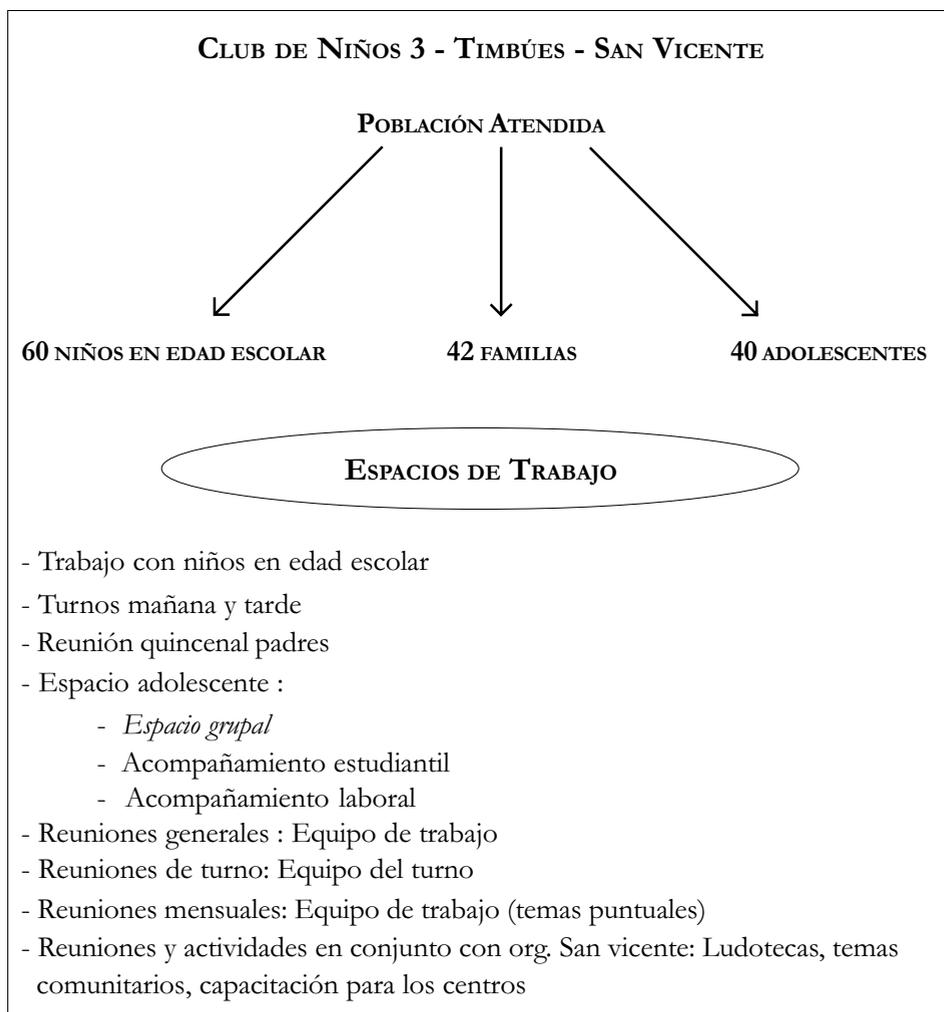
El trabajo inmerso en la comunidad nos dio experiencia no sólo en el desempeño de nuestra tarea y roles específicos relativos al proyecto Club de Niños, sino en áreas “laterales” que implican otros actores y problemáticas de la comunidad.

La labor del equipo siempre tuvo como telón de fondo el escenario barrial en el que actuamos e interactuamos; en el que transita el acontecer cotidiano del cual participamos, compartiendo alegrías, tristezas, nacimientos, crecimientos, muertes, etcétera.



Todo esto nos permitió ir adecuando la propuesta inicial. El Club dejó de ser un lugar donde sólo se “come”, “se hacen deberes”, “piden cosas o soluciones”. Hoy en día se asume como un lugar de reflexión, de diálogo, de intercambio sobre temas que preocupan: proyectos laborales y de vida de los jóvenes, problemas para el manejo de la conducta de los chicos, violencia familiar, situaciones nuevas que afectan a la comunidad, etcétera.

En este proceso de diez años, de crecimiento y madurez del equipo y el Proyecto, surge el Espacio Adolescente atendiendo la necesidad de los jóvenes del barrio que tienen toda una historia de haber concurrido y participado en las actividades del Club de Niños.





SITUACIÓN ACTUAL

En estos momentos evaluamos y sentimos que estamos preparados, como equipo de trabajo, la comunidad y el propio proyecto Club de Niños, para avanzar en una propuesta más integral que incluya otros sectores y áreas de la comunidad.

Pero justamente ahora tenemos “viento en contra”, las políticas neoliberales del Estado y por ende las políticas sociales no nos favorecen. Atravesamos tiempos de privatización, incluidos los programas sociales. Esto significa la paralización de propuestas que como las nuestras parten de necesidades reales y urgentes de la comunidad, en tanto no contamos con personal suficiente ni con tiempo para seguir formándonos y manteniendo los necesarios espacios de reflexión y sistematización de la tarea y proyección de la propuesta.

En esta situación crítica se decide igualmente llevar adelante el proyecto de adolescentes. Para ello contamos con el apoyo de CFE al que se le hace un pedido específico para que dicho espacio fuera sostenido con la práctica curricular de estudiantes de 3° de la carrera de Educador Social, junto con dos educadores referentes del Club de Niños.

Tenemos la sensación de estar en el epicentro del sismo, el lugar de los excluidos, precisamente el que nosotros elegimos, empecinados y soñadores para caminar tras la utopía que nos alentó desde el primer momento que llegamos al barrio: *un mundo, una sociedad más justa, un hombre libre, con dignidad, capaz de ser dueño de su destino, solidario y comprometido con su comunidad.*

“Los programas sociales; las prácticas que desarrollamos; las acciones que impulsamos junto a los sectores más postergados tienen que estar animadas por una concepción de la justicia social efectiva.”

J. L. Rebellato

CUESTIONAMIENTOS

- Ante el recorte de recursos que cada vez menos nos permite funcionar acorde a lo planificado, nos preguntamos ¿hasta cuándo podremos seguir en una línea de trabajo que propicia la autonomía y la autogestión de la población con que trabajamos?

- ¿O más allá de nuestra intencionalidad comenzará nuestro trabajo a ser funcional a políticas socio-económicas antagónicas a nuestro proyecto educativo?



- *¿Dónde se acumula nuestra experiencia de trabajo?, ¿dónde se la reflexiona, cuestiona o valora?, ¿dónde se la articula con las políticas sociales?, ¿en qué espacio institucional?*

- *En estas épocas de desmembramiento de las instituciones estatales ¿no tendremos que articular de la mejor forma posible nuestra condición de educadores y de trabajadores públicos?*



¿CÓMO PUEDEN CONTRIBUIR LOS EQUIPOS Y LAS ORGANIZACIONES A GARANTIZAR EL CARÁCTER EDUCATIVO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVO-SOCIALES?

Prof. Psic. Sylvia Castro
Area de Psicología Social
Facultad de Psicología
Universidad de la República

En estos dos días he escuchado ponencias de muy buen nivel que fueron en parte contestando la pregunta que nos convoca, de modo que no voy a extenderme sobre algunas cuestiones que ya han sido transitadas. Así entiendo que ya se han planteado cuatro categorías fundamentales para pensar el tema de las garantías en toda praxis educativa: ética, formación, interrelación y conocimiento.

Me gustaría insistir en otros elementos antes de contestar la pregunta concreta. Uno es que reconocerse como sujeto es un proceso que se realiza siempre con otros, dentro de una multiplicidad de relaciones, en un ámbito siempre grupal, colectivo.

Si estamos de acuerdo, debemos reconocer que esas relaciones concretas, así como las que el sujeto mantiene consigo mismo y con las cosas, son relaciones sociales. Que esas relaciones sociales están subordinadas al proceso de producción general, que particulariza sus formas y sus usos para cada época sociohistórica.

De modo que cada formación histórica produce también sujetos como producto de esas relaciones sociales. En una práctica educativo-social parece que no puede soslayarse tenerlo en cuenta.

El otro aspecto es el de las transformaciones socioeconómicas, que impusieron a la sociedad civil el pasaje primero a una economía de dinero y actualmente a una economía de crédito en las sucesivas transformaciones del Estado. Ellas produjeron además disposiciones jurídicas y administrativas que pautaron -dentro de los ordenamientos locales nacionales- la relación del ciudadano con el propio Estado.

Dentro de la preminencia del Estado benefactor, instalado en una economía de dinero, se ubicó al ciudadano no sólo como sujeto de derecho, sino también como unidad tributaria, a la medida del avance de una dominancia institucional jurídico-política. Este proceso de institucionalización de la modernidad, provocó una brecha



entre la vida sociocultural de las comunidades y la vida familiar, de enorme importancia para una perspectiva societal, que subrayó entre otras la diferencia entre vida rural y vida urbana.

El pasaje a una economía de crédito fue un fenómeno menos visible en el sur frente a los avatares económicos y políticos que, en la visible preminencia del Estado autoritario, anunciaban la dominancia institucional administrativo financiera de la nueva modernidad. Ese Estado autoritario -que a través de la división civil y militar irrumpió en la vida entera de las comunidades- culminó la posibilidad del ingreso de otras lógicas en la ruptura de sus redes sociales y el desgarró de su eficacia simbólica.

La lógica mercantil se afianzó en el paradigma de la nueva modernidad -potenciada en la globalización por los avances tecnológicos- aportando un nuevo orden social para la etapa actual del llamado capitalismo monopólico, tardío, planetario, institución de la posmodernidad.

Su principal producto -pocas veces tenido en cuenta en los trabajos sobre educación-, es el desdibujamiento del ciudadano bajo la figura del consumidor, para la nueva sociedad de masas. A ello se agregan los avances tecnológicos en el área de la informática y las comunicaciones, que permiten el procesamiento y circulación a velocidades inimaginables de un gran volumen de información, posibilitando una economía de la información a través de redes informáticas que conformarían verdaderas “ciudades informacionales”. Lo que permite a su vez, la concentración de la toma de decisiones y la descentralización de la propia organización empresarial al mismo tiempo y en un nivel transnacional.

Por lo dicho, las relaciones concretas de los ciudadanos entre sí, y con su entorno sociourbano, se desvirtúan con las lógicas de relacionamiento social cada vez más abstractas que está imponiendo la nueva economía de mercado y de globalización.

La imposición de esas lógicas abstractas, supone que la tónica de los procesos ha sido y es la violencia. Lo cual amerita una disquisición. La violencia supone por un lado acción y por otro oposición a lo que se considera “el modo natural de obrar”. Definición que al mismo tiempo plantea un problema, ya que lo articula a lo que cada cultura en un momento determinado, ha “naturalizado” en los usos y costumbres de la vida cotidiana. La violencia simbólica -que modeló la noción de autoridad en todos los niveles- hoy aparece desplazada por una violencia real, que opera en forma directa sobre los cuerpos en diversas situaciones de la vida cotidiana, que incluso toman el riesgo de ser consideradas «naturales». De ahí que desde el regreso a la



institucionalidad democrática encontramos el fenómeno en espejo. La violencia real instalada en la ciudad, operando como fenómeno cotidiano. También desde cierta publicidad, y en la multiplicación de escenas y discursos violentos en el cine o la televisión.

He expuesto sucintamente las condiciones económicas y sociales predominantes, antecedentes que es necesario incluir para comprender las problemáticas de las prácticas educativas en la contemporánea sociedad de masas. Sobre todo a la hora de pensar en garantizar su carácter de tales, inmersos en la lógica mercantil, impuesta con violencia desde el ingreso en el nuevo orden económico social internacional, desde hace apenas unas décadas.

Ellas han impuesto sus lógicas abstractas, las que se han naturalizado a lo largo de las últimas generaciones. Es en esas lógicas además, en las que se incorporan las disciplinas en forma proporcionalmente directa a su creación.

En aras de una pretendida multidisciplinariedad han creado una sofisticada máquina humana: el equipo técnico disciplinario, máquina que se alimenta con sus propios productos. Su función principal es la de territorializar con sus enfoques reduccionistas los problemas sociales, des-socializándolos, si se me permite la expresión.

Transforma en territorios fenomenológicos –patologías, conductas desviadas, marginalidades múltiples– los síntomas de los conflictos sociales, contribuyendo a su control y evitación. Lo cual amerita otra puntuación.

La presentación de un problema social puede darse en cualquier ámbito social y a cualquier nivel. Para que se transforme en conflicto, el problema requiere la convergencia de un momento social histórico determinado que impone las condiciones de su emergencia y la concurrencia de circunstancias de los procesos, acontecimientos que particularizan las características de su aparición.

Mientras que su construcción como fenómeno social, requiere la intervención de los soportes sociales del poder y del saber de turno y de época, que lo alejan del nivel de lo real concreto para pro– ponerlo como representación dentro de una lógica de sentido específico, o para ex–ponerlo como formalización abstracta, de justificación teórica o de acción.

Volvamos a los equipos técnico disciplinarios. En estos grupos de trabajo, los integrantes están unidos por una finalidad común –la cual puede ser coincidente pero al mismo tiempo singular– como la de mejorar las condiciones de su propia práctica. Las tareas generalmente son individuales para cada miembro del equipo y el trabajo asume una forma abstracta. La pertenencia se establece con la organización y,



si los vínculos son muy estrechos entre los integrantes, es referida a una noción de grupo también abstracta, que sólo refuerza la identidad profesional de cada disciplina y/o su ejercicio liberal.

Por lo dicho, este “equipo” no propicia una práctica educativa social, por lo que habitualmente no integra al educador como miembro del equipo y mucho menos integra a los sujetos de su acción profesional, más que como destinatarios de la misma.

Por otra parte, he insistido sobre la conformación de equipos de trabajo que se centran como tal en el trabajo concreto. Jerarquizan el trabajo–tarea sobre el grupo mismo. Por eso pueden perder integrantes y el trabajo sigue sin perder nivel, ya que no depende del número de integrantes, ni de disciplinas. Por eso pueden establecer relaciones complementarias, -aun cuando no dispongan de una gama variada de disciplinas– y a menudo la identidad profesional se desdibuja en el interno del equipo. Ello posibilita la interdisciplinariedad, así como promueve la práctica educativo-social. Estos equipos promueven la integración del educador social, aunque ello no quiere decir que todo trabajo de equipo lo sea por el mero hecho de integrarlos en el grupo.

Ahora bien, si coincidimos en que el equipo es la vía regia por la que una organización expresa la concepción de su práctica, el mismo cuenta en su matriz con todas las posibilidades instituyentes y con las afirmaciones de lo instituido.

Para la práctica educativo-social, el equipo expresa –cuando lo hay, desde luego y cuando no lo hay, también por eso– una determinada concepción de educación.

Con esto estoy contestando una parte de la pregunta. Los equipos pueden contribuir a que una práctica educativo-social merezca ese nombre, entendiendo el trabajo concreto como tarea colectiva y por lo mismo como convocante del equipo y no a la inversa. El equipo se va conformando como tal en la tarea misma. No la precede. Mientras no ocurre ese proceso, no hay equipo. Por eso equipo no es sinónimo de grupo.

Si se entiende que educar es al mismo tiempo conducir y acompañar en un proceso de mutua interrelación, cabría preguntarnos ahora cómo una organización educativo-social conduce y acompaña. Esto requiere nuevamente algunas precisiones.

En primer lugar, las organizaciones imponen el marco y el límite a las tareas del equipo, a través del objetivo explícito que justifica su propia institucionalización en cumplimiento de un encargo social.



Por otra parte, las organizaciones tampoco son autónomas, son representantes del poder institucional. Por eso ponen parámetros a la gestión del equipo y en ese sentido lo promueven o lo disuelven.

De ahí que cuando un equipo a través de su tarea produce un discurso de saber en la organización, crea un nuevo espacio de poder que refuerza o atenta el poder instituido, según que tenga o no concordancia con sus objetivos.

Entiendo que para contribuir a garantizar el carácter educativo de las prácticas, los equipos no deberían institucionalizarse, así como la institución debería equiparse. Transformando a la organización en equipo de trabajo. Construyendo el equipo desde el trabajo organizado.

Esto requiere otras precisiones. Cuando hablamos de organizaciones, nos referimos en este caso a una organización de trabajo.

Esa organización de trabajo puede seguir las lógicas abstractas a las que hicimos referencia y para ello no necesita un equipo. Le alcanza con un grupo. Le basta con montar las piezas profesionales de acuerdo al uso tradicional –algo así como crear algunos cargos: director, médico, psicólogo, asistente social y personal no técnico entre los que puede contarse con algún educador social– y proponer una actividad con la finalidad de controlar algún fenómeno descrito previamente, que sea de impacto social de acuerdo a la demanda de moda. Tampoco necesita un proyecto. Por eso sólo se propone actividades.

O puede seguir otras lógicas, donde el trabajo pueda ser una manifestación en sí mismo y centre su quehacer en una práctica educativo-social. Para ello necesita no sólo trabajar en equipo, sino –como ya dije– transformar la organización en equipo. Uno o varios, de acuerdo a sus recursos, incluidos los educandos.

Cumplir para sí misma lo que pretende enseñar. Sostener los procesos y conducirlos. En función de un proyecto específico. Durante un tiempo limitado. Al fin del cual lo evalúa y planifica otro proyecto.

Para finalizar, quiero recordar que en el año 93, con Joaquín Marqués, investigamos el tema Equipos en INAME y no hemos tenido oportunidad de actualizar aquella investigación. Y si bien, tengo información sobre la situación por los amigos que permanecen y también por integrar el Consejo Asesor y Consultivo del Centro de Formación y Estudios del INAME, no es una información sistematizada. Pero para que sean ustedes los que saquen sus propias conclusiones, transcribo algunos párrafos de la situación en aquel momento:

“Hemos visto que los equipos están esbozados, convocados, a veces conformados para los técnicos, pero generalmente no están incorporados a una concepción de trabajo colectivo. En ese sentido -salvo contadas excepciones-, no hay equipos de trabajo en el INAME.



La problemática del rol en los equipos -problemática exclusivamente técnica que pone de manifiesto la competencia por un campo laboral estrictamente delimitado por las profesiones-, contamina al resto de los funcionarios y aun a los menores, quienes prontamente aprenden aquella territorialización.

Ello promueve un imaginario que orienta la aspiración de integrar un equipo mesiánico, el que se equipara a niveles óptimos de rendimiento y eficacia y del que se espera especialmente, que con su sola conformación resolverá las problemáticas del campo de trabajo.

En ese planteo se dismantelan las jerarquías y en un nivel de horizontalidad se instala un funcionamiento maquinario donde todos son capaces de todo o donde ninguno es responsable de nada.

Con estereotipos rutinarios, con formas de dinámica más confusas, ya que la única salida es la respuesta a las urgencias con una responsabilidad dudosamente colectiva, ya que las jerarquías administrativas siguen operando en la centralización institucional.

La cuestión es más profunda y la conocen las inquietudes de aquellos funcionarios que realmente quieren un cambio. El cambio necesario pasa por la conciencia de las necesidades y por la mentalidad con que se encara la política institucional.

La política de contención en una institución es siempre promotora de obstrucciones por definición. No permite la salida. Es creadora de fugas y quiebres. Funciona solamente con una estructura poderosa apoyada en el terreno administrativo o en la abundancia de recursos. El quiebre institucional implica entonces burocracia o corrupción.

El sentido colectivo implica otra línea diferente a la mencionada. Implica un cambio de sentido de la jerarquía, no su abolición. Su base no es el dominio por el poder o el saber, sino el compartir un campo de experiencia.

Se sustenta en el saber y en el aprendizaje desde esa experiencia. El dominio es un efecto exclusivamente empírico, momentáneo y concreto y no un valor universal y abstracto.

La relación es horizontal en la experiencia y es jerárquica en un planteo diferente al basamento de dominio. No pasa por la división dominador-dominado, sino por la discriminación autoridad-autorizante. De ahí que en un sentido contemporáneo, aparece más relacionada con la organización social -campo de la historia y del derecho- que con la organización institucional administrativa.

Al no haber historia (no documentación de lo aprendido), al no haber aprendizaje producto de experiencia compartida (no lugares de transmisión y elaboración de la misma), no hay otros límites más que los territorios establecidos por las prácticas profesionales o las jerarquías institucionales. La base programática de la institución insiste en la rehabilitación por sobre la prevención.

El sentido colectivo debe sembrarse previamente a través de la socialización, en el borramiento de la ilusión de autonomía que recuerde plenamente el fin social que orienta el trabajo de equipo y lo enfrenta a la contradicción fundamental que la institución soporta?

Aquella paradójica de trabajar profesionalmente para quedarnos sin trabajo.



¿CÓMO PUEDEN CONTRIBUIR LOS EQUIPOS Y LAS ORGANIZACIONES A GARANTIZAR EL CARÁCTER EDUCATIVO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVO-SOCIALES?

Psic. Julia Alonso

“...Una institución que contiene sabe dibujar los límites y los lugares de forma tal que sus ocupantes no lo perciban como obstáculos e incluso lo puedan olvidar.”

Al comenzar a pensar el tema de esta mesa y su contexto, IV Encuentro Nacional de Educadores, ante la pregunta que nos convoca en este espacio aquí y ahora, surgía en mí una interrogante: ¿acaso ya no sabemos cómo ello es posible?

El tema es muy vasto, frondoso, con muchos caminos donde fácilmente uno puede deslizarse al “deber ser”, a un deber ser ubicado como imposible, al que adjetivamos como “teórico” para de esta forma desestimarlos, tornándolo juez y censor de nuestra práctica perdiendo así su carácter sostenedor en el accionar transformador, brújula, guía, utopía a alcanzar.

El discurso puede transformarse en un “decálogo” de buenas intenciones, de buenas definiciones, o puede adoptar la modalidad de “queja” y enumerar en una larga lista todo lo que no está, todo lo que nos falta, de lo que generalmente hacemos depositarias a las organizaciones, del malestar -que podemos acordar que bien merecido lo tienen-, del “padecimiento” con el cual convivimos y transitamos por las mismas.

Porque no hay duda que las organizaciones se padecen, y es en su carácter de contratantes de nuestro trabajo, en el establecimiento de una relación de dependencia que podrá tornarse una relación de sujeción, de atadura, que se transforma en violencia en la medida en que sólo la obligatoriedad prevalezca, es decir que sintamos que estamos en ellas por necesidad y no por elección. Elección que en nuestros tiempos queda totalmente atravesada por el trabajo como subsistencia y no como existencia, en la medida en que puede prevalecer su aspecto productivo, valorizando a la especie humana como productora.



Decíamos violencia y violencia que se instala en el cumplimiento del mandato. Mandato que lleva implícita -no enunciada- la pretensión de que los sujetos renunciemos a lo propio, tensión permanente entre lo uno y los otros o Lo Otro (mandato institucional). Este Otro-organización que muchas veces constriñe o al menos lo intenta persistentemente al controlar -no es lo mismo que función limitante- cuando no desactivar el motor del deseo, eso que conocemos como las “ganas de”.

El trabajo en “el nosotros” implica muchas veces y por momentos postergación, y hasta resignar lo singular en pos de lo común, lo compartido; momentos de difícil tensión psíquica, que requiere de una buena resolución para no tornarse “ancla”- detenimiento del proceso de construcción del proyecto colectivo.

Dice Kaes R.: *“Propiamente hablando, la institución... no sufre. Lo que debemos hacer nuestros son, en cambio, Yo y Nosotros, en tanto sufrimos de nuestra relación con la institución, dentro de esta relación. Señalaba entonces que sufrimos del hecho institucional mismo en razón de los contratos, pactos y acuerdos, inconscientes o no, que nos vinculan recíprocamente en una relación asimétrica, desigual, donde se ejerce necesariamente la violencia, donde se experimenta necesariamente la distancia entre por un lado las exigencias restrictivas y los sacrificios y abandonos de los intereses del Yo, y por el otro los beneficios esperados. Aclaré que sufrimos también de no comprender la causa, el objeto, el sentido y el sujeto mismo del sufrimiento que experimentamos en la institución.”* 1998.

Muchas veces se instituye un funcionamiento basado en una verticalidad- jerarquía de “cargos–funciones”, o de “saberes”, empobrecimiento en la circulación del conocimiento, de la **apropiación por parte de los sujetos de lo de los otros**, donde el nosotros queda desconocido en pos de la preocupación por los lugares, lugares que se fijan, se estereotipan. Preocupación centrada en el reconocimiento, en la acreditación de nuestro quehacer; o más bien de nuestra persona, de nuestra valoración como tal; es nuestra identidad la que está en juego, y así no hay quien juegue.

Muchas veces prevalece el sentimiento de inutilidad en los diferentes espacios de actuación; en el yo-individual – “no sé si sirve lo que hago”-; en el nosotros–colectivo –“no se puede hacer nada”-, quedamos impotentes, desactivados. Estrategia hegemónica, deshilar, corromper, tanto en el sentido de la/ las auto-estimas, como de la corrupción-infracción institucional que no tiene sanción. Por un lado, modalidad sancionadora– represora, y por otro, corrupción–impunidad.



“Una institución autocrática recuerda a cada instante el lugar de lo permitido-prohibido, lo lícito-interdicto, y estas instancias pasan a ocupar más espacio mental que el que debiera desplegarse en torno de los contenidos significativos o en función de ellas. Sólo cabe recordar cómo en muchas instituciones las discusiones pasan por formalidades y polémicas estériles mientras las relaciones entre sus ocupantes dejan de tener vitalidad. El exceso de burocracia atenta contra la pertenencia enriquecedora.” Puget, J. 1996

La tarea no es la que media, no es su finalidad la que prevalece, sino que el mundo del reconocimiento se transforma en el fin y por tanto en el vaciamiento, en nuestro caso, de la finalidad educativa de las prácticas.

Se pierde así la centralidad de la tarea, la práctica educativa y los sujetos de la misma, que no son ni más ni menos que “nuestros” niños, niñas y adolescentes.

Cuando digo “nuestros” no me refiero a los “propios”, de cada organización, de cada Centro, sino a los ciudadanos, a los niños, niñas y adolescentes sujetos de derechos, pertenecientes a nuestra sociedad. Sociedad, en donde los adultos constituimos el motor de construcción, ejerciendo la responsabilidad ciudadana, mediante nuestra participación cívica, determinamos los poderes y el modelo político económico imperante, así como en nuestra participación cotidiana, donde somos responsables desde cada uno de los distintos roles que cumplimos -familiares, laborales, profesionales, sociales- del modelo de vida, de relación que establecemos entre adultos, y por supuesto con los niños, niñas y adolescentes de “nuestros entornos”.

La educación es el proceso de desarrollo y conquista de la personalidad como tal, es constituirse sujeto político, sujeto social, capaz de ejercer los derechos; garantías que la sociedad instituye y brinda como marco, así como cumplir con los deberes: construir la sociedad, ser productor de vida social.

El juego, la realización de tareas escolares, la interiorización de hábitos (el trabajo, las pautas culturales), el ingreso a la información, al conocimiento del medio, a las expresiones artísticas de nuestra sociedad, entre otras, forman parte de los medios con los que contamos para realizar nuestra finalidad educativo social. Es entonces que podemos hablar de garantizar.

Las garantías estarán dadas por la ética, por las responsabilidades en nuestro hacer profesional, en la coherencia del discurso y la práctica, en la preocupación por la apropiación de cada una de estas herramientas imprescindibles, y no tan sólo necesarias, a la hora de actuar.



En las prácticas educativas se hace imprescindible la claridad en la concepción educativa y en sus fundamentos; en la formulación de la finalidad y de los objetivos; más que nada en la puesta en marcha, en el accionar cotidiano, testimonio de nuestra coherencia y de nuestro mayor intento por alcanzarla.

Pero fundamentalmente será la construcción de nuestra identidad profesional, la formación como tal el sustento de nuestras prácticas institucionales; será desde allí la producción de la que debemos dar cuenta.

“...se trata de pensar en la identidad profesional y científica, ésta se va construyendo necesariamente con otros, no sólo porque los ‘otros’ son los interlocutores que permiten el despliegue y la refutación de las ideas, sino porque los otros son el espejo - oído mediante el cual se puede ver - oír lo que uno pensó, y los otros son quienes nos hacen sujeto.”

Pues bien, podríamos reiterar la pregunta de la cual partimos, título de la mesa, y decir: ¿acaso no sabemos cómo ello es posible? La cuestión parece estar planteada en cómo encontrar un intersticio para que dicho requerimiento sea tangible y perdurable.

Hablamos de intersticio, es decir de la existencia de un espacio que se abre, que puede y debe “empujar” las durezas institucionales, las durezas que producen cierres a la posibilidad creadora de los sujetos y de los colectivos.

Este IV Encuentro, que nos enorgullece y que muestra el orgullo de lo que hacemos, ¿no será parte de ese intersticio-espacio, que puede tornarse garante del carácter educativo de las prácticas?

Necesidad de socializar nuestro hacer en su cara valorada, de poner en común con aquellos que al igual que nosotros transitan por los avatares de un trabajo demandante en formación, en prácticas éticas y prácticas donde los sujetos de intervención sean el motor para comprender, para cuestionar, para aprender.

Cotidianidad llena de desafíos, ¿o acaso no sabemos de la incertidumbre, de la búsqueda de alternativas de vida por parte de nuestros educandos, de cómo resolver las situaciones inesperadas y cómo hacer de cada una de ellas un acto educativo?



¿Cómo mantener la finalidad del trabajo, no perdiendo de vista que los protagonistas son los niños, niñas y adolescentes a quienes debemos nuestro trabajo, nuestra laboriosidad personal y colectiva?

Decimos laboriosidad pensando en el tejido de un telar, verdaderas obras de arte que requerían de mucho tiempo, de mucha imaginación, de un acabado conocimiento de una técnica y de una clara finalidad.

Recrearnos en la tarea, en el trabajo, proceso de desujeción, de rompimiento de aquellas ataduras que inhiben el proceso creador, en el sentido antes mencionado. Es una obligación la lucha contra la resignación, contra la burocracia, convidada de piedra en nuestras tareas y que a veces quiere ocupar todo el espacio y no deja tiempo para la producción; lleva nuestra atención a lugares que no queremos, nos determina el tiempo, el espacio y las “ganancias”. A veces nos abrumba, otras se torna refugio del cuestionamiento, de las preguntas que quedan sin respuesta, de nuestro desconocimiento, de nuestra ignorancia, que parece poner en riesgo nuestra tan mentada profesionalización. En el sentido de un ropaje que se nos cuelga, pero que no nos viste.

La reflexión, el pensamiento crítico, se presentan como instrumentos indispensables a la hora de pensar nuestros proyectos, las organizaciones y los equipos como garantes del carácter educativo de las prácticas.

Si somos profesionales, tendremos que saber cómo responder.

Recuperar o conservar el poder en su potencialidad hacedora, creadora, para que no se vacíe de sentido al quedar solo sosteniendo lugares que remiten al estatus o prestigio social.

Lugar–poder que considera debe ser escuchado por su sola existencia, sin tener que dar cuenta de un lugar-responsabilidad, de un lugar-conocimiento, de un lugar-autoridad.

Delimitar–limitar el mandato institucional cuando se desvía, cuando deja de ser buen gobernante, recuperar el poder del trabajo colectivo, al decir de J. Puget:

“...Trabajar durante un tiempo prolongado con un grupo de colegas es una aventura humana durante la cual los encuentros y desencuentros tejen una urdimbre que se instala en la



memoria como marca imborrable. Es una marca específica de madurez profesional, íntimamente conectada con la creatividad, y le corresponde una marca vincular en la que se entrelazan los aspectos intra- inter y transubjetivo. El encuentro primero respondió a una necesidad inherente al sujeto humano, o sea la de compartir y posibilitar un hacer junto con otros.” 1996.

No hay duda que vivimos momentos de crisis sociales, de pares contradictorios, como pobreza—opulencia, y que aquellas respuestas que antes eran operativas ahora ya no lo son, que hay un camino recorrido, pero que no es suficiente para intervenir en la complejidad con que hoy se nos presenta el campo de la infancia y los derechos vulnerados.

En la fundamentación de un proyecto planteábamos:

El Instituto Nacional del Menor como institución rectora en Infancia, se encuentra ante la necesaria revisión de su marco doctrinal y por consiguiente de sus prácticas, a la luz de la Doctrina de la Protección Integral.

“Ello implica situarse con apertura en la construcción de un marco teórico- metodológico diferente, donde el cumplimiento de los derechos que marca la Convención Internacional se torna un referente ineludible, a la hora de conocer y abordar la realidad de los niños, de su medio familiar y comunitario.

La intervención institucional cobra importancia en la ubicación del niño/a y del/ la adolescente como sujetos de derechos.

El construir una nueva mirada en relación al objeto de conocimiento y definir una metodología coherente con las nuevas formulaciones conlleva recrear algunos conceptos: abandono, peligrosidad, vulnerabilidad, protección, educación, diagnóstico, intervención; recreación que responderá a marcos teóricos diferentes y por consiguiente requerirá fundamentos y métodos diferentes al momento de actuar.

Los nuevos discursos, las nuevas construcciones, fundamentalmente jurídicas, han ido permitiendo confrontar en una nueva perspectiva, los discursos institucionales y las prácticas alcanzadas.

La complejidad de la realidad social e institucional, las prácticas disciplinares y el posicionamiento doctrinal, muchas veces se tornan un obstáculo a la hora de buscar articular las nuevas alternativas educativas en la proyección y trabajo institucional. Las metodologías implementadas al hoy no serían suficientes para dar cuenta de un real proceso de transformación en las situaciones de vida de los sujetos en juego.



En la tarea cotidiana de los equipos técnicos, el diagnóstico se torna la técnica privilegiada, pareciendo, muchas veces, agotarse en el mismo las posibilidades de intervención. Se constituye así, un fin en sí mismo, en vez de ser el elemento de reconocimiento de la realidad de cada sujeto, de sus necesidades y derechos vulnerados, que posibilitará trazar estrategias de trabajo, y por tanto, hará posible encontrar la viabilidad de las soluciones en las problemáticas planteadas.

La complejidad del objeto de conocimiento: de los fenómenos sociales y de los sujetos, plantea cada vez más la necesidad de dar respuestas integradas a los mismos. Por ello la prioridad se ubica en alcanzar una construcción interdisciplinaria, un lenguaje común, que simbolice los contenidos del marco doctrinal del paradigma de la Protección Integral.

Trascender las fronteras del pensamiento disciplinar en pos de una construcción enriquecida; construcción ésta, que requerirá previa y simultáneamente de la revisión, ampliación de cada marco disciplinar en aspectos teóricos, en métodos y técnicas.

Superación de paradigmas hasta el momento en juego: el médico, el asistencialista, el de la situación irregular, que determinan el curso de vida de los sujetos intervinientes (niños/as, trabajadores) en el campo de la Educación Social”.

Volviendo al inicio quisiera traer el concepto de obligatoriedad para ahora revertirlo, en nuestra obligatoriedad como trabajadores en políticas de Infancia. Ser demandantes, pero no desde la queja, lugar pasivo, infantilizado, sino desde el lugar de adultos responsables, profesionales, en el cumplimiento de aquellas leyes-normas acordadas por nuestra sociedad, y de las cuales nos volvemos el brazo ejecutor.

Ejecutores en la medida que asumimos un lugar, por medio de nuestro trabajo profesional, en la construcción de proyectos educativo-sociales con niños/as y adolescentes, y en la construcción de organizaciones, capaces de transformación. Desde este lugar y desde el lugar de trabajadores organizados nuestra obligación será bregar para que los Derechos Humanos, los Derechos del Niño, sean garantizados, como garantía de vida.

Y A MODO DE CIERRE, LA SIGUIENTE REFLEXIÓN

Recuperar la certeza del trabajo colectivo, de la pertenencia social y la riqueza de su dimensión en nuestra construcción como sujetos quizás sea el camino que nos permita brindar a los niños, niñas y adolescentes, las garantías esenciales para su propia construcción como sujetos hacedores y productores de la cultura, de la ciudadanía, en libertad, en los tiempos futuros, que serán sus tiempos.



BIBLIOGRAFÍA

ALONSO J.: *Clases de Equipo de Trabajo*. Centro de Formación y Estudios del INAME - 2do año. Carrera de Educador Social. 1996, 1997, 1998.

Autores varios: Selección de textos: Acevedo M. J y Volnovich J. C. *El espacio Institucional*. Bs. As., Lugar editorial, 1991.

BERGER Y LUCKMANN: **La construcción social de la realidad**. Bs. As., Amorrortu Editores, 1995.

BLEGER J.: **Psicohigiene y Psicología Institucional**. Bs. As., Paidós. 1972.

Autores varios: (comp.) Fried Schnitman Dora. **Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad**. Bs. As., Paidós, 1995.

BUTELMAN I.: **Psicopedagogía Institucional**. Bs. As., Paidós, 1994.

FERRARI, LUCHINA Y LUCHINA: **Asistencia Institucional. Nuevos desarrollos de la Interconsulta médico psicológica** Bs As., Ed. Nueva Visión, 1979

FERNÁNDEZ A. M.: (comp.) **Instituciones estalladas**. Bs. As., Eudeba, 1999.

FOUCAULT M.: **Microfísica del poder**. Madrid, La Piqueta, 1992.

FOUCAULT M.: **Vigilar y Castigar. Madrid**, Ed. Siglo XXI, 1981.

GOFFMAN: **Internados**. Bs.As., Amorrortu Editores, 1994.

GUATTARI F.: **Psicoanálisis y Transversalidad**. Siglo XXI.

KAES R. y otros: **Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales**. Bs. As., Paidós, 1998.

KAES R. y otros: **La institución y las instituciones**. Bs. As., Paidós, 1996.

LAPASSADE, G.: **Grupos, Organizaciones, Instituciones**. Barcelona Gedisa, 1977.

LOURAU R.: **Análisis Institucional**. Bs. As., Amorrortu Editores, 1994.

MAX. NEEF MANFRED A.: **Desarrollo a Escala Humana**. Nordan – Comunidad, 1993.

PICHON RIVIERE E.: **El proceso grupal**. Bs. As., Ed. Nueva Visión, 1978.

Programa de Estudios y Apoyo Académico. Centro de Formación y Estudios del INAME:

Proyecto Estudio de Vulnerabilidad (Fundamentación). 1997

PUGET J. y otros: **La pareja: encuentros, desencuentros, reencuentros**. Bs. As., Paidós, 1996.



¿Qué desafíos presentan las prácticas educativo-sociales en la sociedad uruguaya?

- ¿Qué desafíos presentan las prácticas educativo-sociales en la sociedad uruguaya?
- *Leonor Ronda*
- ¿Qué desafíos presentan las prácticas educativo-sociales en la sociedad uruguaya?
- *Asociación de Educadores Sociales del Uruguay*
- *Ed. Soc. Mónica Acosta*
- *Ed. Soc. Silvia Paglietta*
- *Ed. Soc. Alvaro Casas*
- ¿Qué desafíos presentan las prácticas educativo-sociales en la sociedad uruguaya?
- *Grupo de Trabajo del Sur*
- ¿Qué desafíos presentan las prácticas educativo-sociales en la sociedad uruguaya?
- *Lic. Jorge Camors*



¿QUÉ DESAFÍOS PRESENTAN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVO-SOCIALES EN LA SOCIEDAD URUGUAYA?

Leonor Ronda

Os voy a hablar aquí de las prácticas que son revertidas en Educación Social. A veces se me escapará decir sólo educadores y otras diré educadores sociales, pero con esto no estoy señalando a un colectivo o a otro, estoy señalando a los educadores que ejercen la función socioeducativa.

¿Cuáles son las perspectivas de esta profesión en el futuro a partir de este lugar de observación que puede ser, para mí, pertenecer a la directiva de la AIEJI? Creo que para hablar del futuro no sólo hay que hablar del presente sino que a veces hay que conocer el pasado. No os voy a hacer la historia de la función socioeducativa. Estoy preparando un libro sobre el tema, que me interesa mucho, pero no os voy a decir todo lo que me interesa.

Sí puedo deciros que la función socioeducativa es casi tan vieja como la humanidad. Para tener una idea hay que pensar que ya en el tardo Helenismo, en la Grecia Antigua, había dos tipos de personas que ejercían la enseñanza, si la podemos llamar así. El literato era un personaje que estaba en algo que se parecía a una escuela y enseñaba el saber instrumental, el saber leer, escribir, hacer cuentas, las cosas que en aquella época se necesitaban para poder comunicarse con otros por medio de una carta, para poder leer a las personas que escribían, para poder leer a escritores famosos de la época. Y sabían hacer cuentas porque generalmente los ciudadanos griegos eran los ricos. La democracia griega era una democracia restringida y esos ciudadanos tenían haberes que tenían que defender y por lo menos tenían que saber contar. Esto es lo que enseñaba la escuela y lo que enseñaba el llamado literato.

Pero luego había otro personaje que era una especie de fámulo, a veces un siervo que estaba en casa, al cual se le daba la competencia de enseñar a los hijos de la casa a ser ciudadanos griegos. Tenían que aprender las reglas de la socialidad y la ciudadanía. Esos pedagogos, que a lo mejor nos parecen poco importantes porque ejercían, como nosotros, una labor en el cotidiano y en la casa, ya eran, a mi parecer,



educadores que ejercían la función socioeducativa. No os voy a cansar contándoos de tantos otros personajes a lo largo de la historia.

Podemos pensar, por ejemplo, en los preceptores en las familias ricas, los maestros panaderos, los maestros herreros y sus oficiales que enseñaban sus prácticas a los niños de la baja Edad Media. No enseñaban sólo el trabajo. Generalmente si en la casa del artesano había dos o tres hijos no podían aprender todos el mismo trabajo del padre, entonces a veces el padre los mandaba a casa de otro artesano para que aprendieran. Ese otro artesano, que por ejemplo era un panadero, daba categorías sociales de niños desde el momento en que llegaban, porque este niño se vestía ya con el uniforme de los aprendices de panadero. Este panadero no sólo le enseñaba a ser panadero sino que le enseñaba a comportarse como un panadero, a vivir como un panadero, porque vivía en la casa del panadero, no en la de su padre y su madre. No quiero ensalzar este tipo de sociedades, que quede claro, pero quiero decir que ésta era también, en mi opinión y para la época, una función socioeducativa.

O sea que nuestro trabajo es muy viejo, muy antiguo, ha existido siempre. No tenemos que avergonzarnos ni achicarnos ante otras profesiones educativas. Lo que ocurre es que la historia de la pedagogía se ha escrito a lo largo de la historia de la escuela. Habiéndose escrito la historia de la Pedagogía y habiendo la investigación pedagógica investigado sobre todo alrededor de las funciones escolares, la historia de los educadores sociales, de la Educación Social, no ha estado escrita o es muy poco conocida. Escribiendo la historia de la Pedagogía Social, de la función socioeducativa, tal vez se podría volver a dar lustre a una pedagogía que quedándose como pedagogía escolar prácticamente está un poco en dificultad, por lo menos en Europa se encuentra en dificultad en este momento.

Aparte de que la función socioeducativa se ha ejercido siempre, existe en realidad un momento histórico que tiene que ver con la historia del mundo, con las políticas de los distintos países, con los acontecimientos, con la vida social, que ha dado paso a esta nueva profesión –porque es aún nueva, a pesar de todo– que vosotros ejercéis y que yo también he ejercido, aunque ahora un poco menos directamente.

Los primeros educadores nacen prácticamente después de la segunda guerra mundial, ahí se coloca su nacimiento. Y nacen en algunos sectores del trabajo educativo. Un trabajo educativo que la escuela sola no hacía y para el que la familia ya empezaba a tener dificultades. Ya con el primer proceso de industrialización



había habido puntas y necesidades de uso de alguien más que los educadores de la escuela. Por ejemplo, el hecho de que muchísimas familias pasaran de los campos a las ciudades, el paso de una cultura prevalentemente agraria a una cultura industrial, hizo que muchísimas familias tuvieran que emigrar a las ciudades y además que muchas mujeres, ya a finales de 1800 e inicios de 1900, tuvieran que trabajar. Entonces las empresas de la época creaban unos sitios donde colocar a los niños de las mujeres que trabajaban. Las mujeres llegaban con sus niños y había una especie de guardería, de jardín de infancia, donde se dejaban los niños. Las madres trabajaban incluso 12 horas al día y las guardadoras ya eran un poco como las de ahora, aunque no tenían conciencia a lo mejor de tener una función educativa. Se les daba más bien una función de cuidar, de limpiar al niño, de tenerlo limpio, de darle de comer, pero en realidad era un principio, un primer brote de función educativa.

Otra cosa que también ha ayudado al nacimiento de esta profesión ha sido el fracaso de la escuela como institución. El paradigma de una escuela republicana, laica y para todos era la escuela francesa. La escuela republicana laica y para todos fracasó totalmente. La escuela que era para todos no era para todos, porque por ejemplo los discapacitados, los sordos, los ciegos, no iban y generalmente aun hoy no van. Van a una escuela que se llama especial, se creó una educación que se llamó educación especial que hace referencia a una pedagogía especial. No sé si algunos de vosotros han visto un viejo filme de Truffau –que tiene unos filmes preciosos sobre la infancia, tal vez porque él mismo fue un niño difícil, que se llama *“El niño salvaje”*. Es seguro que los niños como el niño salvaje de Truffau no iban a la escuela para todos. Pero Truffau tiene otra película que se llama *“Los 400 golpes”*, donde hay un chico, justo después de la segunda guerra mundial, a quien sus padres no comprenden. Son personas bien, que están bien, no son pobres; los dos trabajan, el padre y la madre, pero desatienden a este niño. En la escuela el maestro le da los deberes y cree que el niño copia cuando estudia. Por ejemplo, al niño le gustaba una novela que se sabía casi de memoria, entonces una vez que le dan un deber escrito pone muchas frases, no copiándolas pero parecidas a las de la novela, y el maestro le dice “has copiado”, le pone cero y lo trata mal. Este niño acaba en un correccional de menores. Primero trata de robar una máquina de escribir, pero dándose cuenta de que es una tontería trata de devolverla y en el momento en que la está devolviendo lo detienen, lo llevan y acaba en un correccional.

La función de esos correccionales donde acababan los niños no era tanto la de corregirlos –lo que también se esperaba, se creía que lo iban a corregir–, en



realidad se quería castigarlos, se quería corregir con el castigo. Así no se corregían. Entonces algunos jóvenes que tenían ganas de hacer algo distinto decidieron entrar en estos correccionales y usar prácticas de trabajo distintas con estos niños. Estos son otros de los pioneros. Aquellas maestras y estos jóvenes fueron los primeros educadores.

En Italia, durante la segunda industrialización, llegaban las familias de los campos a las ciudades. Casi lo he vivido porque hace mucho tiempo que estoy en Turín, una ciudad industrial que tiene una industria del automóvil muy importante. La gente venía del campo a trabajar en la Fiat, venían el padre y la madre, los dos encontraban trabajo. La gente que venía del campo, del sur de Italia, se traía cinco o seis hijos de los que no se podían ocupar si trabajaban los dos haciendo turnos en las fábricas. Llevarlos a la escuela no era suficiente, ésta no cubría todo el horario en que los padres tenían necesidad de alguien que se ocupara de los hijos. Entonces acababan poniéndolos en internados, estaban en internados de lunes a viernes, o de lunes a sábados, porque en aquella época se trabajaba también los sábados. El sábado por la tarde y el domingo, cuando tenían libre, los padres recogían a sus hijos y vivían con ellos. Conozco mucha gente, tengo muchos amigos que hoy día cuentan cómo vivieron en internados. Son personas estupendas, el vivir en internados no siempre ha sido una cosa horrible, terrible, que ha marcado mal a las personas.

Todo esto para decirlos de dónde venimos. Es importante saber de dónde venimos. Otra cosa es dónde estamos. Creo haber comprendido un poco dónde estáis vosotros ahora, pero no me voy a meter en donde estáis. Creo que lo hemos comprendido, lo sabemos, lo hemos aprendido, vosotros lo sabéis ya y yo lo he aprendido en estos días.

Os voy a decir dónde estamos en este momento en los países europeos, que son los que conozco más. Hoy día los educadores sociales, dadas las necesidades de educación permanente —no sólo para los educadores— de la población no se ocupan sólo de niños, niñas o de jóvenes en dificultad, sino también de adultos en dificultad.

Pongo el ejemplo de Turín. Allí los educadores han tenido una grandísima importancia en la desinstitutionalización. Turín contaba con tres hospitales psiquiátricos llenos de gente, hoy los tres están vacíos. Después de treinta años algunos han muerto, pero al vaciar los hospitales psiquiátricos otras personas entraron a formar parte de



hogares más o menos en autogestión. Se ha logrado en veinticinco o treinta años, y en particular lo han logrado los educadores, no la psiquiatría, tomar estas personas en pequeños grupos de convivencia, en pequeños grupos de trabajo cotidiano y les han enseñado a usar el dinero. Estas personas tenían una pensión que el hospital psiquiátrico se embolsaba y luego gastaba para el bien de ellas y para la investigación científica. La pensión de invalidez era mínima, pero era una pensión de invalidez. Los educadores les enseñaron a abrir cuentas en los bancos, a firmar un cheque, a pensar en qué querían gastar el dinero que era de ellos. Esto en pequeñas convivencias. No lo ha hecho la psiquiatría.

Hoy, cuando los hospitales psiquiátricos están cerrados, el problema es el de la nueva psiquiatría. Los jóvenes de 19, 20, 25, 30 no han estado nunca en un manicomio. En los años 68, 70, 72 se creía que la enfermedad psiquiátrica era producida por los manicomios. Eso no es verdad. Es verdad que los manicomios incrementaban la enfermedad psiquiátrica, no cabe duda, pero no la creaban. El malestar psiquiátrico es producido por la sociedad en que vivimos, que es una sociedad esquizofrénica. Entonces hoy hay muchos jóvenes de 19, 20, 30 años que no han pasado nunca por un manicomio y están mal. Lo que ocurre hoy es que la psiquiatría no hace nada, no ha construido estructuras intermedias para ocuparse de estas personas. Hoy los educadores están preparados para ocuparse en la vida cotidiana con estas personas porque tuvieron la experiencia de haber cerrado el hospital.

O sea que hoy día los educadores trabajan con todo tipo de poblaciones en un trabajo de cotidianidad educativa allí donde haga falta. Otro de los colectivos en el que los educadores trabajan mucho, por ejemplo, es el de los discapacitados físicos, psíquicos, etcétera. Ahí habría mucho que decir. Creo que los educadores también pueden trabajar con discapacitados, que tienen un enorme trabajo que hacer ya que todavía hoy no se hace, de apoyo a la familia del discapacitado. Hoy, con la no institucionalización, el discapacitado se queda en su casa, su padre y su madre se tienen que ocupar de él. Las familias hoy no son como antes donde había el padre, la madre, el tío, la tía, el vecino de casa, los abuelos y había una solidaridad familiar muy grande. Hoy, muchas veces, como ya sabemos, las familias son de un solo padre o de una sola madre. Un discapacitado grave es un problema enorme. No es que las madres y los padres no se quieran ocupar de ellos, es que creo que tienen derecho a tener una vida como la que tenemos todos. Hasta los 14-15 años los discapacitados están muy seguidos por los organismos, los servicios, además en



Italia mal pero están integrados a la escuela de todos. Sin embargo el discapacitado mayor se queda en su casa y los padres ya no tienen ganas ni ocasión de sacarlo de paseo porque cuesta.

Los educadores también han tenido una labor muy importante en la drogadicción.

El educador social se está ocupando de muchos problemas. Esto no es quitar trabajo a los maestros ni a los asistentes sociales, es hacer un trabajo distinto, un trabajo en el cotidiano, en la convivencia, es educar por medio de la convivencia. Esto no quiere decir que todas estas personas tienen que vivir en una institución aparte, esa convivencia de todos los días puede ser ejercitada en el ámbito de vida habitual de la persona, con un educador que va a casa del discapacitado y lo lleva de paseo durante una mañana o dos, que está con él y da a la madre o al padre un respiro. A mi modo de ver eso es también trabajo socioeducativo.

Estos son los ámbitos de trabajo, pero además hay modalidades de trabajo distintas. Cuando se habla de los ámbitos de trabajo de los educadores, los educadores en Europa tienen enseguida una palabra en la boca: prevención. Hoy me preguntaron qué había que hacer con el problema de la violencia y los niños, qué habíamos hecho nosotros en Europa, cómo lo habíamos afrontado, cómo lo afrontaban los educadores. Un niño le rompe la cabeza a otro y la cosa es ver cómo lo reeducó para que no le rompa la cabeza a nadie más. Hay una serie de servicios que se pueden hacer para que esto ocurra, yo no digo que los educadores no lo deban hacer, pero pensar que los educadores pueden hacer sólo esto es como pensar que tenemos una olla rota, llena de agujeros y de agua, de la que el agua se sale por todas partes, a la que queremos contener y para ello hay un educador que va poniendo tapones de un lado a otro mientras la fuerza del agua va haciendo que los tapones salten. ¿No es eso lo que a veces nos piden? Ir poniendo tapones por aquí y por allá. Ese no puede ser el único modo de trabajo, la modalidad de trabajo, hay que pensar en otro tipo de servicios. Cuando los educadores dicen prevención tendrían que dar también algunas ideas acerca de cómo se puede hacer prevención.

Creo que ya las tenéis, no os las voy a dar yo aquí. Sabemos lo que quiere decir trabajo en red, promoción de barrios, por ejemplo un proyecto para un barrio difícil. O sea, trabajar no con la dificultad de la persona cuando esta dificultad se presenta y entonces hay que ver cómo la arreglamos. Estoy leyendo un libro donde



uno que no era educador –era relojero–pero estaba trabajando con un joven en un trabajo que parece casi de educador, decía: “Este joven es como un reloj viejo, la caja no cierra bien, ha cogido polvo, entonces lo que hay que hacer es desmontar la caja, coger pieza por pieza y lavarlas como haría yo con los relojes, con una gasolina ligera, volver a montar el reloj y luego encontrar un modo de ajustar la caja para que no entre polvo”. Decía: “Este chico es el problema del reloj, pero ¿con qué gasolina lo tengo que lavar y cómo voy a apretar la caja para que no le siga entrando polvo?”. Cuando tenemos el caso tenemos que plantearnos estos problemas, cómo voy a limpiarle el polvo y cómo voy a ajustar la caja para que no le vuelva a entrar más polvo. Algunas veces podemos y otras no.

El otro modo de trabajar es trabajar para todos, para la población. En Italia hay una ley que ha nacido para mirar a las personas no como portadoras de defectos que hay que arreglar sino como portadoras de derechos. Y si las personas tienen derechos, todas las personas de un barrio, por muy “desastrado” que esté, tienen derechos, entonces voy a hacer un proyecto para que en ese barrio se viva mejor. Esos proyectos no pueden ser sólo proyectos de educadores porque van a tener metidos juntos problemas de políticas educativas, de políticas sociales, de políticas de las casas, porque si las casas se están cayendo de viejas la municipalidad tendrá que tener una política que dé a la gente casas de gente. O sea política de la casa, política del trabajo, porque si en ese barrio no trabaja casi nadie y no hay recursos no se van a arreglar las cosas dándoles un poco de limosna de recursos. Las cosas se van a arreglar si hay una política de trabajo. Generalmente estas leyes apuntan a proyectos en los que se tienen que involucrar no sólo educadores sino muchísimas otras profesiones, y no sólo profesiones, arquitectos que piensen que en ese barrio no hay jardines. Claro que si no hay jardines la gente está mal, al menos vamos a plantar árboles, vamos a poner bancos para que la gente pueda pasear y se pueda sentar, vamos a poner una luz, porque claro que si no hay luz y por la noche paso me van a atacar, me van a quitar el bolso. Que quede claro que no estoy justificando que en los sitios donde no hay luz la gente está justificadísima de robar el bolso, quiero decir que es más fácil que suceda. Este es otro tipo de proyectos y otro tipo de trabajo que se hace con la comunidad. Por muy pobre que sea la comunidad tiene recursos. Los educadores no sólo pueden educar al jovencito particular, también pueden educar a una población para que recupere, maximalice los recursos que tiene dándole lo necesario.

A veces, cuando trabajamos con un joven que tiene una dificultad uno se pregunta ¿por qué algunas veces aplicando este método me sale bien y otras no? Yo



tengo una teoría que no es sólo mía. Os propondría a todos –no sé si lo habéis leído– leer “El árbol del conocimiento” de Humberto Maturana. Humberto Maturana no es un educador, no es un pedagogo, no es un psicólogo, es un biólogo. A algunos de vosotros os parecerá que es una cosa que no va bien con la profesión, sin embargo es un personaje particular, un profesor universitario particular, es chileno y aunque no he tenido nunca el gusto ni la oportunidad de conocerlo, lo considero un maestro de pensamiento, para mí lo ha sido. Humberto Maturana dice que se aprende con la convivencia. Aprender es una cuestión de escalas, él pone un ejemplo que me gusta mucho. Dice: *“si vosotros me preguntáis ‘Profesor Maturana, ¿usted sabe tocar el piano?’, yo puedo responder diciendo sí, entonces me decís ‘pues ahí hay un piano, pruébenos que sabe tocar el piano’. El va y toca, porque algunas cosas sabe, y nosotros que no sabemos nada de música decimos pues mira, qué bien, el profesor Maturana sabe tocar el piano. Pero si ahí hay un concertista famoso dirá qué horror, es mejor que este hombre no toque un piano en su vida”*.

Lo que uno sabe es relativo, hay una escala con relación a qué cosa sé o a qué cosa decido que no sé. Maturana dice que si uno quiere ser médico lo mejor que puede hacer es irse a vivir con médicos. Esto no quiere decir que él crea que el saber es innecesario. Con todo el amor y el respeto que os tengo a los dos grupos creo que para ser educador, como para ser médico, como para ejercer cualquier otra profesión, hay que tener una preparación adecuada, una preparación de base cuando se puede.

Yo propongo a los colectivos de hoy que tomen por real la situación real: hay quien ha podido estudiar y hacerse una formación de base y hay quien ha estudiado también, por otros medios, pero no tiene esa formación. Pues bien, no importa, el pasado ha sido así, todos los educadores a ejercer la función socioeducativa. Lo que vosotros proponéis es estupendo, no se puede ejercer la función socioeducativa sólo porque se tiene una formación de base.

Terminada la formación de base no basta, hay que irse a vivir con educadores, ejercer por años la función socioeducativa, hacer formación permanente, hacer supervisiones. Todo lo que queráis, pero de ahora en adelante no permitáis, si es posible, que venga nueva gente que no tiene ni idea de lo que es hacer vuestro trabajo. Dentro de cuatro o cinco años tendréis el mismo problema que todavía tenemos en Italia: todavía estamos formando gente que continuamente, por medios que todavía no acabo de comprender, entra a ejercer esta profesión sin una formación de base.



O sea, hasta aquí hemos llegado, somos educadores sociales, educadores todos, los que tenemos esta formación y los otros. Muy bien, pero ahora, a partir de aquí tengamos ese orgullo de profesión porque si no no nos va a reconocer nadie. A los médicos se los reconoce porque tienen una formación. De vosotros que tenéis una experiencia amplia y demás me fiaría a ojos cerrados, pero si mañana viene uno y me dice “yo ejerzo de educador”, ¿desde cuándo?, “desde anteayer”, ¿le voy a mandar a mi hijo? ¿Es que yo voy a mandar a mi hijo a un médico que no tiene ninguna formación? No. ¿Lo voy a mandar a una escuela donde el maestro no ha estudiado? No señor, yo pretendo para mis hijos lo mejor, y lo mejor no pasa seguramente sólo por la formación de base, también por las formaciones permanentes. Pero hasta ahora hemos hecho lo que hemos podido. En Italia también sucede, pero de ahora en adelante se ha acabado, ya está. Porque vamos a defender una profesión. Si en nuestros países las cosas fueran distintas, si uno cualquiera llega, se pone un cartel –con el neoliberalismo puede ocurrir–, dice que es algo y la gente le compra el servicio va bien. Ni tanto ni tan calmo.

Humberto Maturana dice que la educación es como un caramelo. Imaginaos un caramelo redondo, un *input* y un *output*. Nosotros ponemos cosas dentro del niño, ese caramelo, y salen cosas de ese caramelo. Sólo que ese caramelo es como la caja negra de un avión, nadie sabe cómo funciona adentro. A lo mejor algunos de los que están aquí recuerdan cómo eran los antiguos tocadiscos de 33, 45 y 78 giros. Si yo tomo un disco de 33 giros y lo pongo en un tocadiscos hecho sólo para 45 ¿oigo música? No, oigo una cosa horrible. Pues los niños están todos hechos como una caja, cada uno está preparado como una caja para recibir algunos *inputs*, me están diciendo cuáles son con su modo de comportarse, de tratarme, pero soy yo quien tiene que comprender lo que tengo que poner dentro. Esa cosa que pongo dentro es distinta para cada niño, porque para el tocadiscos hay sólo tres y si veo que el disco de 33 no va, que el 45 no va pues pongo el otro y va, pero con los niños las cosas no son así, éste es el problema. Es una dificultad que tenemos, no es posible aprender, ni con la formación de base ni con la permanente, todo lo que se puede aprender y decir “ya tengo la receta”. Cuando el niño es violento hago esto, cuando rompe las sillas hago otra cosa, cuando no quiere ir a la escuela... Desgraciadamente –o afortunadamente para nosotros– las cosas no son así, y menos mal que no son así, porque esto nos permite aprender que los caminos de la educación son múltiples.

Voy a terminar con esta idea de que la educación no es nunca un camino predeterminado. Un grupo ha escrito una cosa que empieza así: “*Es extremadamente*



pesado, tedioso, creer que la historia ya está escrita y que los caminos ya están hechos. Educar a los niños como si ya la historia estuviera escrita y como si los caminos estuvieran hechos no puede dar buenos resultados". Porque los niños se van a aburrir. Nosotros no vamos a aburrir a los niños. La historia no está aún escrita. Yo soy vieja pero creo que la historia no está escrita, tengo ganas de continuar. Yo ya no podré, pero vosotros continuaréis escribiendo la historia.

Ahora voy a finalizar esta intervención con unos versos cortísimos de Antonio Machado que me parece que van muy bien para el trabajo de los educadores. No los tengo escritos porque los sé de memoria: "*Caminante, son tus pasos el camino, nada más. Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace camino y al volver la vista atrás, se ven las huellas que nunca se han de volver a pisar. Caminante, no hay camino, sólo estelas en la mar*".



¿QUÉ DESAFÍOS PRESENTAN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVO-SOCIALES EN LA SOCIEDAD URUGUAYA?

*Asociación De Educadores Sociales del Uruguay
Por ADESU: Ed. Soc. Mónica Acosta
Ed. Soc. Silvia Paglietta
Ed. Soc. Álvaro Casas*

INTRODUCCIÓN

Elaborar, presentar una ponencia en nombre de ADESU ha constituido todo un desafío. Nos hemos preguntado en varias ocasiones acerca de la validez de los conceptos que queríamos presentar, su carácter de representatividad de los alrededor de 75 educadores sociales afiliados.

Finalmente, luego de idas y venidas hemos querido presentar una postura que incluye elementos corporativos, de defensa de los intereses del colectivo, así como algunas reflexiones desde una concepción de la ética.

En este encuentro se ha mencionado que el colectivo de educadores sociales está trabajando y tratando de conformar un cuerpo ético.

En estos pocos años que tenemos como colectivo organizado sentimos la imperiosa necesidad de trabajar, profundizar y dar cuenta de un cuerpo ético en nuestras prácticas, sin separar la ética de la acción, ni de la intencionalidad que la subyace, implícita o explícitamente.

Necesitamos reflexionar en torno de los valores que dan sentido a nuestras prácticas con personas y grupos que se encuentran en situación de exclusión social. Valores como la dignidad, la alteridad, la capacidad de abrirnos al saber del otro, el valor de la autonomía, de la vida, que se expresan en actitudes como la coherencia, la tolerancia, la implicación..

Conformación de valores y actitudes que se hace explícita en nuestra acción, en la relación educativa, se traduce en nuestro marco referencial, en una concepción educativa contextualizada en el momento histórico y social en que vivimos.

Presentaremos por tanto un trabajo que busca proponer, por un lado, una breve descripción y análisis de la situación del colectivo con relación a su inserción profesional y por otro, un marco de ideas desde la ética que dé el puntapié para iniciar una reflexión y un debate más profundo.



BREVE PRESENTACIÓN INSTITUCIONAL

ADESU es la Asociación de Educadores Sociales del Uruguay, se conforma en setiembre de 1996 gracias al aporte y movilización de las primeras generaciones diplomadas de educadores y educadoras sociales.

Desde 1997 a la fecha se ha avanzado en la concreción de los siguientes objetivos/actividades :

- Creación de la personería jurídica.
- Movilizaciones en torno de la generación del cargo técnico en la estructura estatal de atención a la infancia.
- Creación de un Centro de Copiado.
- Generación de una bolsa de trabajo para educadores sociales.
- Generación y/o difusión de distintas ofertas de investigación, capacitación, debate y actualización para educadores.
- Difusión de ADESU y del Educador Social en ámbitos sociales de los países del Mercosur.
- Desarrollo de cursos y talleres con el tema ética.
- Desarrollo de gestiones para posibilitar intercambios profesionales de capacitación con entidades de iniciativa social de España.

Al día de hoy son 120 los egresados de la carrera de Educador Social, estando asociados el 63 por ciento de los mismos.

Cuarentainueve educadores sociales se desempeñan en el INAME y el resto lo hace en organizaciones no gubernamentales. Muchos trabajan en ambos lados o en varias ONG.

Dentro del Instituto Nacional del Menor son 40 quienes se desempeñan en atención directa, 7 en el INTERJ y 2 en Apoyo Técnico, representando en total un 41 por ciento de los egresados.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL CAMPO PROFESIONAL

Actualmente, la mayoría de los educadores sociales se están desempeñando en ámbitos de infancia, adolescencia y familia en distintas situaciones de desarrollo y exclusión social.

Desde que egresan los primeros educadores sociales, en 1993 hasta la fecha, los contextos de inserción laboral se han diversificado en concordancia con ciertos procesos políticos, económicos, sociales y culturales que se expresan más claramente



con el retorno a la democracia. Ente ellos destacamos la reforma del Estado, el surgimiento de nuevas iniciativas desde las organizaciones no gubernamentales y nuevas formas de articulación entre ambos sectores.

Es en este marco que las propuestas laborales para el educador se diversifican, básicamente en las diferentes ONG, ya que a nivel del Estado se realizó un único llamado específico para educadores sociales en 1997.

De este modo se han ido abriendo espacios para los educadores sociales en distintos ámbitos como ser: proyectos sociolaborales, con niños en situación de calle, en medidas alternativas a la privación de libertad, proyectos en liceos, escuelas, casas jóvenes, centros juveniles, proyectos de abordaje familiar, trabajo en internados. Así como también están desempeñándose educadores sociales en cargos de coordinación de proyectos o programas, dirección de centros, supervisión técnica y actividades de docencia.

En este contexto es de destacar la creciente contratación para cargos de “educador”, en algunos casos en tareas orientadas básicamente al seguimiento personalizado de adolescentes, en otros casos las funciones y tareas asignadas a dichos cargos se acercan menos al saber conceptual y metodológico específico de la profesión.

En lo concerniente a los educadores sociales que trabajan en el ámbito estatal, mayoritariamente lo hacen en INAME contratados en calidad de instructor, son muy pocos los contratados por Intendencias Municipales, Consejos de Educación Primaria o Secundaria, por ejemplo.

Otro aspecto a resaltar es el multiempleo, que marca fuertemente también a nuestra profesión.

EVALUACIÓN Y DESAFÍOS

ADESU tiene determinados sueños que se expresan actualmente en la necesidad de generar cargos específicos de Educador Social en los distintos contextos institucionales. En este sentido, reiteramos nuestra apuesta a la generación de 49 cargos en el INAME, y confiamos en que los actores institucionales y políticos pondrán toda su capacidad y sensibilidad en estas horas cruciales que estamos viviendo.

En lo que refiere a las necesidades particulares o aspiraciones profesionales de cada educador social, las mismas muchas veces no logran acompasarse con la realidad concreta de legitimación de la profesión y cada uno va tomando determinadas decisiones o posturas, en ocasiones en torno de continuar especializándose en



Educación Social, en otras en torno de la asunción de propuestas laborales que no tienen que ver directamente con el campo profesional, o en términos de profundizar en otros estudios que si bien están vinculados a las ciencias humanas, no siempre corresponden al ámbito de la Educación Social.

Hoy, a pesar de todo este contexto, nos mostramos optimistas, y hay quizás dos acciones privilegiadas en este sentido, en torno del camino transitado y a lo que aún queda por recorrer.

- Por un lado, el rol desempeñado por el Centro de Formación y Estudios, que ha jugado un papel clave en la difusión al Estado y a la Sociedad de la necesidad y pertinencia de la formación de Educadores Sociales para nuestra realidad. Este encuentro ha sido una muestra privilegiada de la capacidad de organización y convocatoria del Centro de Formación y Estudios, así como de la necesidad de este tipo de espacios, que nos dan ámbitos de encuentro a todos los educadores y educadores sociales.

- La otra acción privilegiada tiene que ver con el desempeño que han tenido los y las educadoras sociales en sus prácticas educativas.

No tenemos dudas que la conducta profesional ha sido y sigue siendo la mejor herramienta para defender un espacio profesional. Hace falta que cada educador continúe transitando su tarea con un criterio ético.

Proponemos entonces algunos ejes de análisis desde los cuales comenzar a pensar esta postura ética del educador: ejes vinculados a la población o sectores de población con que trabajamos, a la institución-equipo de trabajo y a la actitud hacia la formación/capacitación.

Un primer nivel de análisis es *la relación del educador con la población con que se desempeña*. Dependiendo cómo se establezca ésta, qué parámetros se establezcan con relación por ejemplo a los conflictos de conducta, a la interacción de códigos culturales diferentes, a la aceptación de opciones de los jóvenes, pero fundamentalmente a la posibilidad de realizarle al joven un aporte específico para su desarrollo personal e inserción social y -detalle no menor- que dicha actuación pueda ser visualizada por el joven como un aporte real y válido.



Citando a Castoriadis: *“Dos principios deben ser firmemente defendidos:*

- todo proceso educativo que no apunte a desarrollar al máximo la actividad propia de los alumnos es malo;

- todo sistema educativo incapaz de proveer una respuesta razonable a la posible pregunta de los alumnos: ¿y por qué tenemos que aprender esto?, es defectuoso.”¹

Íntimamente vinculado a este eje, el trabajo profesional del educador social está vinculado a *la posibilidad de generar resultados*, resultados desde el aporte a procesos en los gurises, familia y comunidades, así como resultados vinculados a la capacidad de comunicar dichos logros a otros agentes del acto educativo y de la sociedad.

Cuando hablamos de ello pensamos en el educador que promueve cambios, que logra que los chiquilines se movilicen, actúen, se desenvuelvan—desde una autoridad que *“el joven le otorga al educador y que forma parte de una sólida relación interpersonal”* (como afirma el tan citado Namer).² Resultados que por otra parte están vinculados a la posibilidad de dar cuenta de una práctica, de forma ordenada, analizada y fundamentada, en términos dialogales o a través de canales escritos o incluso en el lenguaje de la imagen, que expresen sistematizaciones de procesos y proyectos, como forma de realizar un aporte a la construcción de conocimiento.

Un segundo eje se refiere a la *postura hacia la institución y el equipo*. Adquiere aquí especial relevancia el acuerdo que se realiza en la negociación entre institución y educador. Habiendo el educador asumido ciertos principios institucionales, que tienen que ver con la orientación ideológica de la institución, ámbito, división o centro educativo concreto en que ha decidido integrarse, deberá plantearse si está dispuesto a asumir los presupuestos institucionales. Presupuestos institucionales que están atravesados por orientaciones ideológicas, políticas, filosóficas.

Sin querer ahondar ahora en esta cuestión, entendemos que deben existir ciertos “puntos mínimos de acuerdo” que hacen posible la participación del educador en cada contexto. Si estos puntos mínimos no existen, sin duda el conflicto no será de fácil solución.

Siguiendo al psicólogo social Antonio Pérez García: *“La lógica de trabajo del educador, del promotor que trabaja en contextos comunitarios es una lógica de redes, es una lógica de abajo hacia arriba, en cambio la lógica de las instituciones es siempre una lógica vertical, de arriba hacia abajo.”³*



Con respecto al equipo aparece *una actitud hacia la transdisciplina, hacia el saber del otro y el propio, también hacia el manejo de las relaciones interpersonales*. Respecto de lo primero, los educadores sociales no somos los únicos actores del equipo educativo. Hacemos una cita muy fresca y reciente de la intervención de Gustavo Velastegui en un taller del día lunes: *¿Cómo se para el educador social cuando los chiquilines establecen diálogos privilegiados con la cocinera, la limpiadora, con el jardinero, con el chofer y a nosotros no nos cuentan ni la mitad de estas cosas?, ¿qué actitud adopta el educador social?*⁴

Este eje no significa ausencia de conflictos, la ética no niega el conflicto sino todo lo contrario. Como ha señalado Kerber, en un taller con educadores sociales el pasado año: *“No se puede separar la ética del reconocimiento del conflicto. En la medida en que uno ejerce una acción ética, inevitablemente va a estar en conflicto... La ética es para saber procesar los conflictos.”*⁵

Un tercer eje de análisis refiere a *las posturas asumidas en relación a la reflexión de la práctica*, a la integración de nuevos aprendizajes, una actitud hacia la formación y/o la capacitación permanente, que permita evaluar la actitud hacia el mundo conceptual de la Pedagogía Social o de las distintas disciplinas que nutren la Educación Social, así como permita posicionarse frente a la cambiante realidad social. Trabajamos en un marco social y lo social es cambiante, se nos plantea la necesidad de actualizarnos y de ser flexibles frente a la realidad.

Entendemos a estos planteos como puntos de partida para iniciar la reflexión y el debate. Volviendo a citar a Kerber: *“un proceso de este tipo deberá tener al colectivo de educadores sociales como sujetos del mismo”*.⁶

Desde lo dicho puede comenzar a visualizarse un punto de partida para nosotros y para las redes que necesitamos construir. Estamos partiendo de una serie de ejes desde donde pensar la ética en Educación Social, que nos implica a todos los educadores sociales en las distintas funciones que desempeñamos.

Apostamos a que se pueda pensar la ética también desde otros agentes de la Educación Social, como ser otros técnicos, educadores, docentes, voluntarios sociales, actores institucionales y políticos, o sea desde todos quienes influyen directa o indirectamente en las prácticas educativo-sociales.

Por último, la ética también nos da parámetros desde donde pararnos en torno de los procesos de exclusión que se dan en nuestras sociedades, procesos que sin duda se profundizan con las políticas neoliberales.



Queremos cerrar este trabajo tomando como referencia las palabras del filósofo y educador popular José Luis Rebellato, que pronunciara en el II Encuentro de Educadores, en 1998:

“La ética siempre fue y sigue siendo una práctica de vida. Cuando digo práctica de vida digo praxis, acción, cosas concretas, situaciones que debemos resolver, no reflexiones teóricas sobre cuáles son las cosas fundamentales, sino situaciones concretas en las cuales nos encontramos. Lo primero que tiene que caracterizar la dimensión ética es este carácter de práctica de vida, práctica vital, praxis, con todo lo que eso tiene de dimensión histórica.

... La ética es una apuesta a un proyecto de vida integral, holístico, con y para los otros.”⁷

¹ Castoriadis, Cornelius: **El mundo fragmentado**. Ed. Du Seuil, 1990. Ed. Castellana, Nordan-Comunidad.

² Namer, Alberto. “Algunas consideraciones acerca del instructor”.

³ Taller organizado por el Instituto de Educación Popular “El Abrojo”. Programa Alter-Acciones. Marzo 2000.

⁴ Taller 1: “Las prácticas educativo sociales en el internado” 4° Encuentro de Educadores. CEFEL (IMM, setiembre 2000)

⁵ Taller organizado por ADESU. Diciembre 1999.

⁶ Ídem.

⁷ II Encuentro Nacional de Educadores. Conferencia: “Horizonte ético para una Práctica Educativo Social”, agosto 1998.



¿QUÉ DESAFÍOS PRESENTAN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVO-SOCIALES EN LA SOCIEDAD URUGUAYA?

*Grupo de Trabajo del Sur**

Somos integrantes del Grupo de Trabajo del Sur, Colectivo de Educadores, surgido a partir de la primera generación egresada del Programa de Perfeccionamiento de Educadores del Centro de Formación y Estudios del INAME.

Nuestra propuesta es una invitación a pensar juntos sobre nuestro marco teórico, las prácticas que llevamos adelante y sobre nuestra formación.

No creemos en la formación que sólo prepara para tener respuestas a actividades previsibles y para retransmitir información elaborada por otros.

El conocimiento debe ser operativo y para ello debe ser construido y experimentado en forma colectiva.

La profesionalización de la función educativa que cumplimos actualmente miles de personas en los más diversos ámbitos es, en definitiva, una aspiración nuestra, un derecho de los niños/as y adolescentes y una responsabilidad de toda la sociedad.

Este colectivo de educadores es un esfuerzo por plasmar en una organización los dilemas, desafíos, certezas y dudas que diariamente cientos de educadores nos hemos hecho individualmente. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización con vistas a un fin común.

Para quienes hemos accedido a una función cuyo encargo social ha ido cambiando a lo largo de la historia y los contextos sociales, el primer desafío ha sido comprender la responsabilidad que implica nuestra tarea. Es decir, comprender que nuestra acción tiene carácter educativo, tiene una determinada intencionalidad y persigue determinados fines.

En esta y en todas las prácticas educativas hay siempre concepciones teóricas y metodológicas que muchas veces ni siquiera se sospechan.

Esta toma de conciencia define entonces un primer paso hacia la profesionalización del rol del educador.



La formación y capacitación permanente nos permite una toma de distancia de la práctica y ésta se vuelve objeto de reflexión, se problematiza, se cuestiona, en definitiva, se transforma en objeto de conocimiento.

La práctica educativa implica procesos, técnicas, fines, expectativas deseos, frustraciones, la construcción de un lenguaje, una tensión permanente entre la práctica y la teoría, entre la libertad y la autoridad. Todos estos elementos son parte de un proceso de transformación del mundo. Tomar la capacitación y el perfeccionamiento como estímulo, como provocador para nuevos desafíos, corriendo riesgos pero fundamentalmente tenemos que prepararnos para correrlos bien.

El acento debe estar en la actitud pedagógica; por lo tanto debe contemplar no sólo el marco conceptual y metodológico a llevarse a cabo sino una cuidada construcción del perfil del educador, como dice Paulo Freire: *“Cuanto más transparentes, más críticos, más curiosos y humildes, tanto más se asume una práctica como educador”*.

Nuestra formación estrechamente ligada a la experiencia nos da la oportunidad de ser educadores por opción, pudiendo pensar la acción educativa como una herramienta crítica, transformadora y eficaz. Permitiendo que nos pensemos como profesionales, al decir de Malaguzzi, *“lo que te salva de ser o transformarte exclusivamente en un ejecutor melancólico”*.

Nunca más válidas las palabras del músico vasco: *“Porque no hay salvación, si no es con todos”*. Porque la construcción de la profesionalidad necesita de la fuerza y el compromiso colectivo, para apropiarnos de nuestra identidad profesional. Pero además para provocar y conquistar el reconocimiento social. Éste, está vinculado a aspectos salariales, pero además a la asignación de recursos para la formación y capacitación de educadores, y en la investigación y sistematización de experiencias que permitan avanzar en la producción de conocimientos en el área de la Educación Social.

El acto de aprender, de enseñar, de estudiar, de conocer es difícil, exigente; por lo tanto se debe disponer de condiciones materiales indispensables en la práctica educativa. Como afirma Paulo Freire:

“...Entonces, la demanda por el salario está al mismo nivel que la demanda por la formación permanente, y por formación permanente yo entiendo no cursillos, charlas, sino la discusión de la práctica. Plantear a los educadores su propia práctica para que, reflexionando sobre ella, descubran los obstáculos epistemológicos, ideológicos, políticos que la práctica plantea...”



¿En qué momento histórico y social estamos educando? El mundo, convertido en la aldea global donde transita la alta tecnología y los avances científicos más importantes en la historia de la humanidad, estaría en condiciones de ofrecer a todos los seres humanos mejores condiciones de vida. Sin embargo, la riqueza y el conocimiento se sigue distribuyendo injustamente.

Nuestro país no escapa a esta realidad: el crecimiento permanente del número de familias viviendo en asentamientos, niños y niñas cada vez en edades más tempranas en situación de calle, el aumento del desempleo y la precarización del trabajo, el nuevo empuje migratorio de los jóvenes en una sociedad que históricamente ha tenido un crecimiento demográfico lento.

La emigración es una respuesta de los jóvenes frente a la visión desesperanzadora de un país que no produce, que no invierte en la educación, en la salud ni en la vivienda. Pero hay otros jóvenes cuyo viaje es mucho más corto: hacia la violencia, el alcoholismo, el consumo de drogas, cuyas raíces están en la pobreza y la exclusión.

Todos estos son elementos que pertenecen a la realidad y que debemos incorporar en nuestro análisis; por lo tanto se hace necesario no confundir el conocimiento de los problemas con la acción para resolverlos. Reflexionar sobre nuestro compromiso en nuestra calidad de educadores y también de ciudadanos no puede confundirse con el voluntarismo.

No obstante, la búsqueda de alternativas se nos presenta como un desafío, apostando a la construcción solidaria de la vida, con la esperanza como motor de la utopía, como acción eficaz que fomente los verdaderos intereses de la humanidad.

Se trata de apostar a la educación como una de las tantas herramientas necesarias para la construcción, difícil, penosa y lenta de la autonomía, autodeterminación y democratización de nuestra sociedad. Porque **“Nadie ES, si prohíbe que otros sean”**.

En el espacio educativo social se hace preciso articular nuestras prácticas con la realidad.

La vida cotidiana, escenario de la práctica educativo-social nos presenta interrogantes:



- ¿Alcanza con caracterizar como educativas las rutinas que permiten la incorporación de hábitos, usos y costumbres?
- ¿Alcanza sólo con respetar los tiempos individuales y aceptando a los otros como tales?
- ¿Alcanza con promover el sentido de pertenencia al grupo?
- ¿Alcanza con estar con los ojos y oídos bien abiertos frente a las necesidades y los intereses?
- ¿Alcanza con observar, registrar, planificar, sin una intencionalidad, sin una reflexión crítica de la práctica?

Vemos necesario la construcción de objetivos y lenguajes que sean comunes apuntando a la transformación de la realidad individual y social. Pero transformar desde lo real implica desarrollar el espíritu crítico en relaciones educativas donde haya lugar para el consenso y el disenso. Esto se logra dando una intencionalidad a nuestra práctica, desde dónde y hacia dónde vamos. Principio y fin de un camino que presenta en su recorrido dificultades, encrucijadas, atajos, y que nunca se recorre en soledad. La relación educativa que se construye por medio del vínculo educador y educando, debe estar comprendida en el plano de los derechos y deberes de cada uno. Los educadores debemos recorrer este camino definiendo nuestra acción e intención con saberes específicos, sustentados mediante el respeto, el afecto y el diálogo; el educando imprime un ritmo propio a la relación que tiene que ver con su condición de sujeto.

A su vez, en esta interacción que se da en un contexto social e histórico determinado, **se refunda un nuevo proyecto propio de la relación** al que hay que estar abierto. Porque la relación educativa no se da sólo en la cabeza del educador si realmente apostamos a los sujetos como actores de su proyecto de vida personal, su cotidianidad y por tanto partícipes del destino colectivo.

El espacio de lo educativo-social se configura sobre la base de sus propias características expresadas por acciones educativas que intentan desarrollarse en el marco de la vida cotidiana.

En este sentido se instala en nosotros una nueva interrogante:

¿Los educadores somos garantes de los derechos o educamos en y para los Derechos Humanos?

Nos parece valiosa la reflexión sobre los Derechos del Niño y la tarea educativa de la asistente social Esther Guerra cuando afirma: *“Trabajar a partir de la Convención supone:*



1. *Que la tarea educativa acompañe un proceso que le permita al niño/a emerger como ser consciente de sus derechos como ciudadano.*
2. *A su vez una apropiación por parte de los adultos de esta concepción, ya que en lo operativo legitima una acción de restablecer derechos en los sectores más vulnerados, y en lo conceptual introduce nuevas ideas sobre cómo se percibe al niño, niña o adolescente con relación al mundo adulto”.*

Pensamos que para educar en y para los derechos humanos los educadores debemos tener una mirada que contemple una visión integral del niño/a y adolescente. Generalmente usamos el concepto de integralidad para referirnos a las acciones educativas que abarquen las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales. Y muchas veces pensamos que por medio de un clima afectuoso de confianza y respeto mutuo, de diálogo y participación esto se logra.

Creemos que estos son facilitadores imprescindibles en todo aprendizaje. Pero fundamentalmente es necesario que estos aprendizajes sean significativos para la vida de los niños/as, permitiendo la toma de conciencia y apropiación de sus derechos en la construcción de su propio proyecto de vida.

En las prácticas educativas siempre se están dilucidando cuestiones relacionadas con el respeto y la dignidad de la persona, la práctica de la libertad, la justicia, la equidad y la solidaridad. Cuando asumimos el compromiso con la tarea educativa desde el saber escuchar, generar confianza, respetar al otro; no está referido sólo al niño, niña o al adolescente, sino también a las familias, a la comunidad e incluyendo a los compañeros de tarea más allá de los saberes de cada uno.

Se hace imprescindible para todos nosotros la búsqueda de la coherencia entre el discurso y la práctica. Si no intentamos acercarnos a esta coherencia seguiremos educando no por lo que decimos sino por lo que es observable en nuestro hacer cotidiano.

Se presenta entonces un nuevo desafío: el compromiso ético. ¿Cuáles son los valores significativos en la tarea? ¿Qué significa transmitir valores en lo cotidiano? nos hemos preguntado en el Grupo del Sur. La necesidad de una coherencia ética es una “cualidad que debe encarnarse” y que transita también por disminuir la distancia entre el discurso y la práctica. En esa caja de herramientas con la cual el educador debe munirse para desarrollar su trabajo, debe incluirse la definición de un marco ético que será el resultado de normas autónomamente construidas en el diálogo con los otros.

El profesor Rebellato decía *“El saber cómo actuar correctamente nunca puede sustituir al saber cómo actuar competentemente”...* *“A la vez obrar éticamente es también hacerlo en forma competente”.*



Pero en realidad Rebellato nos planteaba un desafío mayor: la necesidad de abrirnos a un proceso de construcción colectiva de la ética como profesionales. Esto no puede ser el resultado de esfuerzos individuales o de un grupo en particular: debemos inspirarnos en valores tales que permitan el reconocimiento de los otros, la estima y la autoestima, la confianza en las capacidades y la apertura al intercambio.

Nos encontramos frente a una construcción de lo colectivo desde múltiples lugares. Tenemos que atrevernos a recorrer los cerrojos de aquellas puertas que permitan ir al encuentro de lo que nos une. Los niños, niñas y adolescentes están en el aquí y ahora, la realidad demanda educadores creativos, comprometidos y con voluntad transformadora.

Este IV Encuentro Nacional ha sido una instancia propicia para “encontrarnos” en la búsqueda de certezas, convicciones, valores y sobre todo en nuevas interrogantes que hacen a la diversidad de nuestras prácticas cotidianas.

“De los miedos nacen los corajes; y de las dudas las certezas. Los sueños anuncian otra realidad posible y los delirios, otra razón. Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos”.

Eduardo Galeano

*Exposición de la ponencia en nombre del *Grupo del Sur* a cargo de la Educadora Estela Colonnese y Educadora Angela González.



BIBLIOGRAFÍA

CAMORS J., ACOSTA B. **La acción educativo-social**, EPAAL-CFEI-INAME, Montevideo, 1999.

FREIRE Paulo **“Pedagogía da Esperança” - Un retorno com Pedagogía do Oprimido**. ED. Paz e Terra, Brasil, 1997.

- **Conversando con Educadores** Ed. Roca Viva, Montevideo, 1990.

- **Pedagogía del Oprimido** Ed. Siglo XXI, 1995.

REBELLATO J. Luis: **La Encrucijada de la Ética**, E. Nordan, Comunidad, Montevideo, 1995.

- *“Horizontes Éticos en la Práctica del Educador Social”*. Ficha. CFEI,INAME; OPP, MTAS, AECL. Montevideo, 1997.

- **Taller “Ética y Educación”** Repartido editado por ADES, Montevideo, 1999.

SERPAJ *“Educación y Derechos Humanos”*, Cuadernos para Docentes N°39. Montevideo, 2000.

ALVAREZ Cristina *Ponencia del II Encuentro Nacional de Educadores “La profesionalización de los Educadores ¿es una necesidad de la práctica?”*, Montevideo, 1998.

DOMÍNGUEZ, J.C. **Los Pibes Marginados**, Buenos Aires.

REVISTA NOSOTROS N°7: **“Los Derechos del Niño, lo educativo en la tarea cotidiana”**. Montevideo, 1999.

LA ZANAHORIA, **Amnistía Internacional, Educación en derechos humanos**. Ed. Amnistía Internacional Sección Mexicana. Querétaro, México, 1997.

MIRANDA F., RODRÍGUEZ D: **Ficha La educación social: tercer espacio educativo**. CFEI;OPP; MTAS; AECL. Montevideo, 1997.

VEGA, R. **El Teatro en la Comunidad: Instrumento de Descolonización Cultural de la Acción a la Reflexión**. Ed. Espacio, Buenos Aires, 1993.

GALEANO, E. **El Libro de los Abrazos**, Ed. Del Chanchito. Montevideo, 1993.



¿QUÉ DESAFÍOS PRESENTAN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVO-SOCIALES EN LA SOCIEDAD URUGUAYA?

Lic. Jorge Camors

Centro de Formación y Estudios del INAME

I. ES IMPOSIBLE HABLAR DE LA “SOCIEDAD URUGUAYA” SIN INTRODUCIR UNA VISIÓN SOBRE LA SITUACIÓN ACTUAL Y LAS PERSPECTIVAS DE LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

Asistimos a un estiramiento de la pirámide social: hay sectores más ricos, cada vez más ricos, y sectores más pobres, cada vez más pobres.

Se comprueba una mayor acumulación de la riqueza en menos personas y disminuye en forma muy pronunciada la distribución del ingreso, afectando a vastos sectores de la población.

Esta nueva pirámide social provoca necesariamente una fragmentación de la sociedad conformando diferentes “circuitos” de circulación social, que resultan más o menos distantes entre sí, diferenciados y con diversa frecuencia y tipo de comunicación. Pero hay algo que la fragmentación social no ha logrado superar aún: la convivencia. Esta no solamente consiste en la cohabitación, sino que constituye el problema de “compartir” el territorio y tener que soportar la vecindad, así como otros aspectos de la convivencia, tales como las lógicas de la organización y funcionamiento político como la democracia representativa.

El propio consumo, que constituye la base del modelo económico, social y cultural, está plasmado en la convivencia porque consiste en el intercambio de bienes y servicios generados en la producción.

El modelo presenta una contradicción: convive un elevado número de población en el mundo, lo cual tiene el atractivo de que son muchos potenciales consumidores si bien constituyen una masa enorme de personas con necesidades básicas insatisfechas que demandan bienes y servicios; no acceder a ellos los pone en una situación de crisis, pudiendo apelar a la transgresión, el conflicto e incluso al



estallido social. (Para la reducción de la población ya no se puede apelar a las guerras mundiales para administrar este proceso de crecimiento sostenido, y quizás esta situación aporte un elemento para explicar los conflictos bélicos de baja intensidad). El problema entonces radica en que si bien se necesitan consumidores, se ha generado una situación que pone en riesgo la convivencia social, afectándose incluso los mecanismos del propio consumo.

En consecuencia siempre está latente el temor al síndrome “espartaco”, es decir, al levantamiento de los esclavos, al estallido social; con lo cual se alteraría sustancialmente las condiciones sociales de convivencia, y de consumo también.

A nivel mundial, en lo político, asistimos al debilitamiento de uno de los dos polos de la contradicción, y en consecuencia al fortalecimiento del otro; es decir que se ha diluido la alternativa socialista al capitalismo, que ahora en su fase neoliberal se muestra fuerte y con presencia en todas las latitudes, denominándose el fenómeno como globalización, cuando correspondería llamar ese proceso como “hegemonización”.

El sistema de organismos mundiales gubernamentales creados para la administración y resolución de los conflictos generados a partir de la segunda guerra mundial ha entrado en crisis; la vida política, social, económica y cultural conformada a partir de mediados de siglo venía siendo administrada de acuerdo a reglas de convivencia que están variando sustancialmente.

Las diferentes sociedades organizaron en sus respectivos países, “Estados” administrados por gobiernos que, para la resolución de las crisis sociales, buscaron mayores o menores niveles de consenso social para la formulación e implementación de políticas públicas en materia económica y social.

Se lograron así determinadas formas de relaciones Estado-sociedad civil, Estado permanente-gobierno de turno; se conformaron diferentes sectores sociales que adquirieron cierta fuerza propia, que buscaron y lograron peso en la sociedad, en el marco de procesos de reforma del Estado, promoviendo y asumiendo un traspaso de funciones públicas en manos privadas; una lógica financiera, asentada en el autosostenimiento y la continuidad laboral, se impuso a una lógica “socio-cultural”, a través de la prestación de servicios públicos a la población.

De esta forma, se ha producido un corrimiento del poder de los Estados a los gobiernos, y de éstos a los nuevos sectores sociales, que ven librada su suerte a la fuerza que puedan ir construyendo en este nuevo escenario.



A nivel ideológico se ha creado una visión sobre el modo de vida, de una forma de ser sustentada en el “tener” más que en el “ser”; la circulación social deseada, en términos generales, se presenta como “ascenso social”, es decir que el proyecto de vida pasa a estar formulado y diseñado en función de lograr una movilidad hacia escalas superiores en la nueva pirámide económico-social, cuyos indicadores son la posesión de determinados bienes de consumo y el acceso y uso de determinados servicios.

Los medios de comunicación son los únicos que pueden circular con total libertad a través de los distintos estamentos y segmentos de la nueva pirámide económico-social; esto se conoce y se utiliza, en general, para alimentar la misma lógica del modelo.

El nuevo escenario tiene su centro de poder en un lugar distante y desconocido, pero determinante para producir efectos que atraviesan nuestras vidas y sociedades, y que se reflejan en cada uno de los aspectos arriba mencionados; pero nos vemos obligados a una adaptación forzosa en un marco de una correlación de fuerzas ampliamente desigual y desfavorable para los sectores mayoritarios.

Más allá de la globalización, de la desesperanza y de las dificultades, es posible aún administrar los recursos en función de las necesidades de los grandes sectores de la población, en el marco de una cultura donde los sectores sociales y el gobierno, la sociedad y el Estado, puedan resolver los problemas de la vida cotidiana de toda la población.

Ante todo esto cabe preguntarse, ¿a qué tipo de estructura social aspiramos?, porque de ella dependerá el modo de vida social, cultural y política del futuro, ¿qué tipo de “pirámide” social es deseable, es posible?

Esto implica actualizar el concepto de solidaridad social, de políticas de redistribución del ingreso, de oportunidades y redefinición de derechos y responsabilidades.

La alternativa es profundizar la democracia, fortaleciendo al Estado como la garantía para todos, preferentemente para los más débiles pero sin paternalismos ni asistencialismos, que con perspectiva comprensiva y continentadora administre y regule los recursos, normalmente escasos, en función de necesidades sociales,



normalmente amplias y profundas, hacia objetivos formulados y sustentados en valores, ideas y conceptos que cuenten con amplio consenso social.

II. EN ESTE ESCENARIO, ¿CUÁLES SERÍAN LOS DESAFÍOS QUE ESTÁN PLANTEADOS A LOS EDUCADORES Y EDUCADORES SOCIALES, DESDE ESTA PERSPECTIVA PERSONAL?

2.1. EXISTEN EDUCADORES Y EDUCADORES SOCIALES, LO QUE DE ALGUNA FORMA EXPRESA LA EXISTENCIA DE UN COLECTIVO NO UNIFICADO Y NO UNIFORME

Entre las principales causas podemos mencionar las políticas públicas y las políticas de las instituciones contratantes.

El colectivo está conformado con diferentes “tipos de educadores”, lo que si bien refiere a diferencias internas, pueden ser superables:

- adultos trabajadores que ocupan un puesto de trabajo (en muchos casos personas que posiblemente no pueden acceder a otro);

y aquí se abren dos tipos:

- los que se interesan en la formación;

- los que manifiestan desinterés, indiferencia y hasta resistencia a la misma; entre quienes se interesan en la formación, algunos optan por la formación de nivel terciario; otros por la formación básica; y otros participan eventualmente en opciones que propone la formación permanente (capacitación);

- adultos trabajadores con identidad de educadores, por propia convicción y con formación, lo que a su vez nos permite visualizar dos tipos de educadores con identidad de tales:

- los que practican una formación específica (que nosotros conceptualizamos Educación Social),

- otros que con formación en disciplinas afines, cumplen la función de educadores, por opción y/o por obligación.

En esto del desempeño de la función educativa, paralelamente al estudio de otras profesiones, si bien enriquece el trabajo del educador, de los equipos y de las instituciones, no contribuye a la consolidación de una identidad profesional, sino que en definitiva puede desvalorizar la profesión del educador (y el puesto de trabajo



también); más que una profesión, queda situado como un mero puesto de trabajo “tránsito” hacia y desde otras profesiones.

2.2. LA ESPECIFICIDAD SOCIAL DE LA FUNCIÓN EDUCATIVA DE LA PROFESIÓN

Es necesario realizar un análisis del desarrollo histórico de la profesión y de la función social asignada a la misma por el Estado, los gobiernos, las instituciones contratantes, las políticas públicas, así como la contribución que pueden aportar los propios educadores desde sus prácticas a la construcción de la misma.

En este marco se requiere una conceptualización (actualización en algún caso y reconceptualización en otros) de la función social de la educación en términos amplios, para resituarse a la misma como promotora de los seres humanos, incluidos y partícipes de la sociedad y ciudadanos del Estado, que en función de cada contexto témporo-espacial contribuirán al logro de ese fin, complementando de esta forma la función de otras instituciones tales como la familia, escuela, organizaciones sociales, gremiales, políticas, etcétera.

La delimitación del campo de actuación profesional es resultado de un acuerdo político y coyuntural. En dicho caso, el criterio sustancial debe ser la función social de la educación y su contribución a la sociedad y al Estado (tipo de sociedad y de Estado; sistema de valores, ideas y objetivos).

Por lo tanto la relación con otras profesiones, particularmente en el campo social, debería pasar por un marco político, evitando caer en el corporativismo, comprendiendo que en definitiva las profesiones son respuestas históricas en la historia de la civilización.

La actuación profesional debe estar en función de intereses y necesidades sociales, como respuestas *efectivas* para la resolución de problemas individuales, grupales, de determinados sectores, de problemas sociales, y para proponer metas a alcanzar a individuos, grupos y sectores, de acuerdo a sus posibilidades, para que ellos logren mejor lugar social.

En el marco de considerar las respuestas efectivas a las necesidades, intereses y problemas de la población, se ubica la importancia de la delimitación del *proyecto del educador*. El mismo debe partir del proyecto institucional y del proyecto de Centro, del equipo de trabajo, para llegar finalmente a la formulación y diseño del proyecto del educador.



Por lo tanto, no sólo coexisten diferentes dimensiones necesarias de proyectos, sino que no se deben confundir los proyectos en sí mismos, y menos aún diluir y/o negar el proyecto específico del educador en el marco de proyectos mayores (de centro/equipo e institucional, e incluso social).

En síntesis, debemos reconocer el peso determinante de las políticas públicas e institucionales para definir la especificidad de la función y de la profesión, pero es un desafío de los educadores y educadores sociales confrontar propuestas y respuestas, con *fundamento y efectividad comprobada*.

2.3. LOS SABERES DEL EDUCADOR: SABER, SABER HACER Y SABER SER EDUCADOR

A partir de la especificidad de la función educativa del educador social y del educador, podremos avanzar en la mayor dilucidación de los saberes necesarios e imprescindibles para saber ser **educador**, lo que debe saber y que debe saber hacer.

La formación es sustancial para el desempeño de la función, para aprender cómo posicionarse en la práctica. Contribuye en forma fundamental en la conformación del campo de la educación social: su marco referencial, los proyectos de trabajo, sus métodos y sus técnicas específicas.

Cuanto más saberes mejor; queremos un educador formado, con el mayor bagaje teórico posible, informado, con una sólida base educativa, social y cultural. Y cuanto mayor es la especificidad de la función que cumple, de lo educativo en general y de lo educativo-social en particular, mejor aún.

2.4. LOS CRITERIOS DE LEGITIMIDAD DE UN EDUCADOR

La legitimidad, el lugar social, el reconocimiento, la identidad y la proyección de la profesión, están en función de su efectividad.

Los saberes, a aprender y a aplicar, deben estar en función de saber hacer las cosas como ningún otro profesional; un educador social y un educador debe ganarse la autoridad frente a la sociedad, la población, las instituciones contratantes, el Estado, el sistema político, la entidad rectora, los colegios profesionales, y otros sectores vinculados al campo de la educación social.

Los lugares se ganan con resultados; y para alcanzar resultados, obviamente es necesario saber, saber hacer, saber ser profesional de la educación; se requiere investigación, formación previa y permanente, trabajo en equipo, supervisión profesional; sentido crítico y autocrítico, ser analítico y reflexivo, estudioso y activo, sensible y propositivo.



En este sentido cabe formularse la pregunta sobre los puestos de trabajo como educador, ¿obedecen a la efectividad y a la especificidad de la función/profesión, o al costo del puesto?

No cabe duda que la responsabilidad es muy alta con relación a una remuneración muy baja; pero la reivindicación salarial, indiscutible, debería pasar por la utilidad social de la profesión y las condiciones de trabajo que se requieren, y que se negocien con las instituciones contratantes, deberían estar ubicadas en función de la capacidad de gestión del colectivo de educadores y de cada uno de sus actores y de sus actuaciones.

Esta convocatoria a la revisión de las prácticas educativo-sociales, se ha hecho en función de contribuir a la efectividad de la acción educativo-social como un instrumento para la consolidación de la profesión ante la sociedad, el Estado y las instituciones contratantes.

III. A MODO DE CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Es necesaria y conveniente **la consolidación del colectivo**, reconociendo las diferencias internas y las dificultades del contexto social, institucional e incluso las que presentan los propios educadores y educadores sociales en la actualidad. En este sentido se hace referencia a las propias perspectivas individuales en sus puestos de trabajo actuales, así como por las posibles confusiones que se pueden generar en su trabajo, de acuerdo a los lugares que puedan ocupar en las instituciones contratantes.

Poner el énfasis en la efectividad de la acción educativo-social como una obligación ética, profesional y política ante la sociedad, el Estado y las instituciones contratantes.

En el marco de sus múltiples líneas de acción orientadas por los objetivos del colectivo, me permito proponer la búsqueda de financiamiento para la creación de un fondo de innovaciones educativo-sociales, que tenga por finalidad promover la generación de ideas y estimular proyectos y actividades tendientes al fortalecimiento de la especificidad de la función educativo-social, de los saberes específicos y en consecuencia de la profesión.

