

370.19
ALP
2023
V.4

Reflexiones sobre las prácticas educativas
en Argentina, Brasil y Uruguay

Pedagogía social
y educación social

Pedagogia social
e educação social

Reflexões sobre as práticas educativas
em Argentina, Brasil e Uruguai

IV

CONTENIDO

PRESENTACIÓN, <i>Jorge Camaró</i>	11
SUJETOS Y EXPERIENCIAS	17
Entre lo punitivo y lo libertario. Reflexiones pedagógicas en torno al dictado del ingreso universitario de la carrera de Educación Social en el PEUCE, <i>Aldo Altamirano y Noelia de la Reta</i>	19
Sujetos e experiencias da educação social: um espaço chamado Cajun, <i>Jacyara Silva de Paiva, Marluce Lella Simões Lopes e Anacyrema da Silveira Silva</i>	33
Aproximaciones en torno a la discusión de los jóvenes y adultos como sujetos de la educación desde la pedagogía social, <i>Marina Camejo</i>	49
PROFESIONALIZACIÓN Y FORMACIÓN	63
Devenir de la educación social en Mendoza: una mirada hacia el campo laboral, <i>Eduardo Ribó y Diego Díaz Puppato</i>	65
A profissão e a formação do educador social no Brasil: inferências a partir de teses doutorais, <i>Verônica Regina Müller, Regis Alan Bouli e Fernanda M. Benvenuto M. Simões</i>	77
La importancia de la narración para pensar las prácticas educativo-sociales, <i>Marcelo Morales</i>	95
EDUCACIÓN Y TRABAJO	107
Graduados en Pedagogía y Educación Social: la inserción laboral, los desempeños profesionales y las marcas de la formación, <i>Debora Kantor y Paola Rubinsztein</i>	111
Reflexões em torno do trabalho e formação do socioeducador, <i>Antonio Pereira e Cândida Andrade de Moraes</i>	127
Prácticas educativas en centros residenciales de protección de 24 horas para niñas, niños y adolescentes. Aportes de la educación social, <i>Cecilia Aguilar, Luciana Goñi y Dalton Rodríguez</i>	139

Psicología social y educación social : reflexiones sobre las prácticas educativas en Argentina IV, Brasil y Uruguay / Aldo Altamirano ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Abrapalabra Editorial, 2023. 204 p. : 14,5 x 21 cm.

ISBN 978-987-4999-66-5

1. Pedagogía. I. Altamirano, Aldo
CDD 150

Primera edición en Argentina en esta presentación:

septiembre 2023

© 2023, Abrapalabra Editorial

Edición al cuidado del equipo de la Unidad de Comunicación y Ediciones (UCE), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República: Nairí Aharonián y Maura Lacreu

Imagen de portada con permiso para uso no comercial tomada de: <<https://static.pexels.com/photos/54335/pexels-photo-54335.jpeg>>

Todos los derechos reservados.

© 2021, de la presente edición:

Los autores

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República.

Es ilegal reproducir, copiar o difundir cualquier parte de este documento en formato digital o papel. Está totalmente prohibido registrar esta publicación.

Manuel Ugarte 1509, CP 1428 - Buenos Aires

E-mail: info@abrapalabraeditorial.com

www.abrapalabraeditorial.com

ISBN 978-987-4999-66-5

Hecho el depósito que indica la ley 11.723

Impreso en Argentina

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS (SDH) (2013). *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de <http://www.mpcce.mp.br/wp-content/uploads/2018/01/20180014-Plano_Nacional_Atendimento_Socioeducativo-Diretrizes_e_eixos_operativos_para_o_SINASE.pdf>.

SILVA, T. T. DA (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Práticas educativas em centros residenciais de proteção de 24 horas para crianças, jovens e adolescentes. Aportes de la educación social¹

CECILIA AGUILAR,² LUCIANA GONI³ Y DALTON RODRIGUEZ⁴

Introducción

Este trabajo es el resultado del proyecto de investigación centrado en el análisis de las prácticas educativas llevadas adelante por las personas que se desempeñan en el cargo de educadores en centros de atención residencial de 24 horas.⁵ Estos centros, conocidos anteriormente como *hogares*, forman parte del conjunto de políticas de protección a la infancia de modalidad residencial donde viven niñas, niños y adolescentes que atraviesan situaciones de especial vulnerabilidad, entre las que se encuentra la privación de los cuidados parentales.

Más allá de que desde los marcos institucionales y normativos nacionales e internacionales se insiste en la transitoriedad de la respuesta de internación, la realidad indica que en nuestro país muchas niñas, niños y adolescentes atraviesan

- 1 Una versión anterior de este texto está publicada en el repositorio del Consejo de Formación en Educación (CFE), disponible en <<http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1388/Aguilar%20C%20G%20Practicas.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>.
- 2 Educadora Social. Docente del Instituto de Formación en Educación Social y del Centro de Formación de y Estudios (Cenfores) del Instituto Nacional del Niño y Adolescente del Uruguay (INAAU). Maestranda en Infancia e Instituciones de la Facultad de Psicología Universidad Nacional de Mar del Plata.
- 3 Educadora Social. Docente del Centro de Formación y Estudios del INAAU. Maestranda en Teoría y Práctica de la Educación del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República.
- 4 Licenciado en Ciencias de la Educación por la FHCE, Universidad de la República. Magíster en Educación Social por la Universidad de Sevilla. Docente del Instituto de Educación de la FHCE, Universidad de la República y del Instituto de Capacitación y Formación de la Universidad de la República. Doctorando del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (PIDE), Buenos Aires.
- 5 N. de la E.: Es importante aclarar que, de acuerdo con las pautas de estilo de la FHE y en beneficio de la economía del lenguaje, en adelante usaremos la forma genérica para referirnos a toda la población atendida (por ejemplo, cuando decimos los educadores, nos referimos tanto a educadores como a educadoras) aunque esto modifique la forma elegida originalmente por los autores.

distintos períodos de su vida en estos espacios de convivencia. Es así que el/la educador/a se convierte en la figura adulta de permanencia y referencia de quienes viven en estos centros de atención residencial. Y aunque el cargo presupuestal que ocupan tenga la denominación de *educador/a*, el principal requisito para acceder a este, en términos de formación, ha sido el de bachillerato completo.

La investigación *Prácticas educativas en centros residenciales de protección de 24 horas para niñas, niños y adolescentes. Aportes desde la educación social* busca comprender y explicitar los distintos elementos que configuran las prácticas de los educadores en dispositivos de atención residencial de 24 horas y se propone de manera específica 1) identificar las tareas que desarrollan los trabajadores con cargo de educador en el marco de la práctica laboral, 2) conocer la perspectiva de las personas en función de educadores sobre sus prácticas y 3) analizar las formas en que se desarrolla la tarea educativa en los centros de atención residenciales.

A modo de antecedentes

A nivel internacional, en lo que respecta al análisis de las prácticas educativas en residenciales, se destaca el trabajo del Equipo Norai (2007), en el que se presentan las «... elaboraciones y reelaboraciones que el equipo pedagógico toma a su cargo para dar a los sujetos "otra" posibilidad que la que les "viene asignada"», como sostiene Violeta Nuñez en su prólogo. Este trabajo presenta la necesidad de la reflexión teórica desde el entendido de que una de las tareas que exige la práctica educativa «... contemplaba la necesidad de aportar puntos de reflexión y de análisis a nuestra práctica educativa» (Equipo Norai, 2007, p. 15).

Por otro lado, el trabajo de Segundo Moyano (2011), referido a las instituciones de protección a la infancia, realiza un recorrido en torno a estas y a «... los aspectos más generales referidos al trabajo educativo con las infancias...» (p. 185) preguntándose, entre otras cosas sobre «¿a qué educación nos referimos en centros de estas características?» (p. 187).

Respecto a investigaciones sobre las prácticas de educadores sociales en residenciales de 24 horas a nivel nacional, el trabajo final de grado de Sofía Enrique (2019) señala la importancia del rol del educador en los dispositivos residenciales, destacando el lugar de educadores en relación con el trabajo en proximidad con adolescentes.

A su vez, el artículo de Hernán Lahore, Gonzalo López y Rudyard Pereyra (2005) propone el análisis de las acciones educativas sociales a partir de los cursos de educadores acerca de sus prácticas. En este estudio se hace hincapié en la indagación acerca de «cuáles eran los contenidos transmitidos y la metodología utilizada para la transmisión [...] y sus consecuencias para el establecimiento de la relación educativa» (p. 1), desde «la convicción de que la revaloración crítica de

las prácticas educativas es un instrumento clave para la construcción de un saber que contribuya al campo profesional de los educadores» (pp. 1-2).

También a nivel nacional, se destaca el artículo de Alicia Abal, Fernando Estévez, Eliana Hoffnung y Javier Ramos (2014). En este texto se presenta la pregunta acerca de las posibilidades y los modos de ejercer funciones parentales en dispositivos institucionales, cuando la crianza queda a cargo del Estado, y se analiza a partir de los aportes de educadores en el marco de diversas actividades de formación.

Desde la conceptualización

A comienzos del siglo xx se desarrollaron en Uruguay reformas de Estado en el plano jurídico-administrativo para la atención a la infancia *abandonada y criminal* o en situación de riesgo social.

En *Los hijos del Estado*, Luis Eduardo Morás ilustra sobre la fundación del modelo de protección-control de niñas, niños y adolescentes en situación de *delincuencia social*. Vincula un sentimiento de alarma pública relacionada con la *securidad* y con la lucha contra la delincuencia, con la creación de una serie de mecanismos administrativos de control social y penal a la infancia abandonada y delincuente. Irureta Goyena y Washington Beltrán, ya en 1906 y en 1920 respectivamente, en sus producciones escritas dejaban ver la dimensión que la temática comenzaba a adquirir en la época (Morás, 1992, p. 27).

Con la promulgación por parte del Poder Ejecutivo del Código del Niño (Uruguay, 1934) se promovía un modelo de intervención higienista y tutelar que intentaba *corregir* a la infancia pobre, abandonada y transgresora. Con este fin, en caso de que se considerara que no se podía trabajar con la familia, se procedía a «encapsular al niño o al joven en una institución concebida para su tratamiento reeducativo [siendo] el orfanato el constructo teórico, el espacio físico, el territorio y la institución que encarna la vocación reeducativa y sobre la que se organiza todo el modelo de intervención tutelar» (Falca y Piñeyro, 2018, p. 95).

En estos dispositivos, los internados, al decir de Erving Goffman (1984), la vida cotidiana se da en forma totalmente reglada, rutinaria, despersonalizada, sin referentes adultos claros; no se diferencian espacios de uso común y privados y se integra como práctica el imponer «una rutina diaria que es ajena forzando a asumir un papel que no identifica» (Goffman, 1984, p. 35). El rol del cuidador o instructor se desarrolla la mayor parte del tiempo a la interna del hogar con el objetivo de hacer cumplir las normas preestablecidas.

A mediados del siglo xx se produjeron experiencias innovadoras como la Escuela Martirené, en 1969, y un poco más adelante la experiencia de Alberto Namer al frente del Hogar Terapéutico Infantil y de Varones. Estas experiencias

ubicaban a los sujetos desde una perspectiva diferenciada y exigían de los educadores una postura diferente en relación con la tarea.

El carácter de sujeto que se adquiría al ingresar, la nueva oportunidad en la vida, el proyecto, las asambleas, la participación, la distribución de responsabilidades y tareas, la disciplina colectiva e individual, estudiar y trabajar para vivir y vibrar, «no gemir», «cumplir y después patear», los talleres, la producción, la quinta con sus plantaciones y cosechas, los campamentos, las reuniones y el trabajo en equipo, la institución, las autoridades y la sociedad, son algunos de los conceptos que surgen inmediatamente (Camors, 2012, p. 22).

En 1973 se entiende necesario crear la Escuela de Funcionarios del Consejo del Niño, con la intención de formar a aquella figura que cuidaba y vigilaba a los niños. Entonces, el *cuidador* debía, además, educar. Ser capaz de transformar situaciones de la vida cotidiana en instancias educativas, enriqueciendo el medio en el cual los sujetos debían desarrollarse.

A finales del siglo xx, con la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1989) y su ratificación por parte de Uruguay en 1990, se obliga a los Estados parte a tomar medidas legislativas tendientes a regular la situación de las infancias y adolescencias desde una perspectiva de derechos. La ratificación obliga a implementar cambios a nivel nacional, que implican un posicionamiento desde el paradigma de la protección integral, ubicando a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos y la corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado respecto a su protección y garantía.

Es así que en 2004 se promulga el Código de la Niñez y la Adolescencia, Ley n.º 17.823. El artículo 12 se presenta como un avance en lo que respecta a los derechos de niñas, niños y adolescentes ya que determina el «derecho del niño al disfrute de sus padres y de su familia» (Pérez Manrique, 2015) y, en este sentido, el artículo 123 legisla sobre la progresividad de la implementación de los cuidados familiares alternativos, señalando que para todas las medidas que impliquen separación de la familia se deben aplicar los principios de necesidad, excepcionalidad, temporalidad y transitoriedad.

No obstante, en 2007 el Comité de los Derechos del Niño de la ONU hizo una serie de recomendaciones en relación con la regulación del sistema de cuidados alternativos y el egreso de niñas, niños y adolescentes que se encuentran viviendo en hogares y es una de las razones por las que en 2011 el INAU comenzó un proceso de diagnóstico y revisión de modelo y prácticas de atención, con énfasis en las niñas, niños y adolescentes separados de los cuidados parentales. Como parte de este proceso, se propone la implementación de nuevos dispositivos o modalidades de protección 24 horas. En estos se incluye el programa Familia Amiga

con sus tres modalidades —Ajena, Afinidad y Extensa— como alternativa a la protección residencial y la reconversión de los centros residenciales en Centros de Acogimiento y Fortalecimiento Familiar (CAFF).

Desde aquí, y pensando junto con Moyano (2011), podemos destacar que la línea educativa de los centros de protección a las infancias «... contempla los rasgos distintivos de una institución particular, la manera en que construye la cultura institucional [...] de qué forma articula los diferentes elementos del modelo educativo y las significaciones que les otorga en las prácticas de una institución» (p. 206) y suponer que, entonces, el marco institucional, como parte del modelo de educación social (Núñez, 1999; García Molina, 2003), determina de alguna manera las formas del hacer de los educadores de los centros.

Nuestra vida se desarrolla en el marco de las instituciones. Los seres humanos somos seres de lenguaje, por lo cual podemos señalar que vivimos en un mundo simbólico. Este mundo simbólico es ordenado y legislado por las instituciones, para cumplir con la función indispensable de vivir juntos. Las instituciones tienen como cometido esencial provocar la sublimación (tramitar lo pulsional) para así contar con la posibilidad de conformar un colectivo. A través del proceso de socialización, los sujetos se inscriben en el universo simbólico de su época.

Para René Lourau (1991), «Una norma universal, o considerada tal, ya se trate del matrimonio, de la educación, de la medicina, del régimen del salario, de la ganancia o del crédito, es designada institución» (p. 10). Este es el momento totalmente verdadero, porque es abstracto o ideal y deja de serlo plenamente cuando se encarna en formas materiales, lo que el autor llamará *formas sociales particulares*. Más aun, el colectivo funciona porque estas normas universales no se encarnan directamente en los individuos, sino que «pasan por la mediación de formas sociales singulares, de modos de organización más o menos adaptados a una o a varias funciones» (Lourau, 1991, p. 10).

En el ámbito de las formas sociales particulares se encuentran los centros seccionados para esta investigación y, en su forma singular, cada uno de ellos. Esta singularidad, que pudimos ver, sentir y tocar en las visitas a los centros, determina un entramado organizacional concreto. Cada centro, articulando sus funciones, resolviendo dificultades, estableciendo unos modos de comunicación, habilitando unas participaciones de los sujetos, etc., constituyen un estilo institucional propio y único.

Lidia Fernández (1996) afirma:

Quando hablamos de *estilo institucional* aludimos a ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etcétera (p. 41).

Su consolidación produce la naturalización de la vida institucional, que instala la impresión de un *orden natural* de las cosas. Así cristalizan ciertas prácticas, tensiones, y conflictos que se alejan del movimiento institucional, generando un funcionamiento estático.

En el mismo texto, toma la definición de Bleger (1964), cuando define la dinámica institucional como «... la capacidad del establecimiento —sus integrantes y sus sistemas— de plantear las dificultades como problema y encarar acciones para prueba y ajuste de soluciones» (Fernández, 1994, p. 54).

La dinámica institucional puede tomar, entonces, características regresivas o progresivas de funcionamiento institucional. «La modalidad regresiva estaría determinada por una pérdida de la capacidad institucional de evaluar situaciones, discriminar necesidades y problemas y originar líneas exploratorias de solución» (Fernández, 1994, p. 59). Por su parte, la modalidad progresiva implica el control y la discriminación de los aspectos irracionales, junto con la alternativa de cuestionar e intentar modificaciones a lo instituido (Fernández, 1994).

Esta caracterización del funcionamiento institucional brinda contexto cuando nos proponemos mirar y analizar las formas que adquieren las prácticas de los educadores en los centros de protección.

Por último, existen condiciones que estimulan uno u otro funcionamiento, como lo son los contextos de gestión autoritarios o democráticos, que ofrecen mayor o menor oportunidad de intervenir en las decisiones del centro; la capacidad instrumental de las personas para enfrentar la tarea que les toca y el desarrollo personal para participar de todas las dimensiones de la vida institucional, y la existencia de espacios de encuentro que devengan situaciones de formación permanente, donde analizar y reflexionar sobre la práctica.

La tarea que debiera desarrollarse en estos lugares es de alta complejidad. Se trata de acompañar a los niños y niñas desamparados por las instituciones que los acogen, suscitando la construcción de sentidos sobre la experiencia humana a través del lenguaje, enseñando modos de interacción social que habiliten la convivencia, poniendo a disposición una diversidad de dispositivos culturales como ceremonias, discursos y prácticas que definen y posicionan a las nuevas generaciones respecto de los otros (Minnicelli, 2008).

En este sentido, cabe la pregunta sobre qué es lo específico de lo educativo que sucede en los centros residenciales de atención de 24 horas, cómo se desarrollan las prácticas con niños, niñas y adolescentes en espacios que fueron pensados y diseñados para unos fines que trascienden lo educativo, pero lo comprenden.

Abal, Estévez, Hoffnung y Ramos (2014) plantean que una de las tareas de los educadores en los centros residenciales refiere a la crianza y los cuidados, y señalan que no solamente resultan imprescindibles para los recién nacidos, sino que «También la infancia y la adolescencia son oportunas para propiciar reconfiguraciones subjetivas en el marco de las interacciones del sujeto en desarrollo con los

otros» (p. 187). Para que algo del cuidado ocurra, es necesario el desarrollo de determinadas funciones protectoras «... que rescaten al niño de la indiferenciación inicial y habiliten la emergencia de su singularidad en el marco de la comunidad de pertenencia (ser uno con otros)» (p. 187).

Por otro lado, Estanislao Antelo (2005) refiere a la falsa antinomia entre enseñanza y asistencia, destacando el lugar de esta última en la tarea educativa. «Enseñanza y asistencia no solo no se enfrentan, sino que se requieren mutuamente. Se olvida con facilidad que asistir es responder, es estar en algún lugar. El que asiste está presente» (p. 2). Esta idea integra a las prácticas la noción del gesto que requieren los cuidados de niñas, niños y adolescentes en los espacios de convivencia.

La enseñanza implica entonces acciones de asistencia y de cuidado. «El sentido que le doy al cuidado en esta ocasión es el de estar atentos al sujeto que hay en el niño. Y cuando digo sujeto, que parece una obviedad, digo qué hay de particular, qué hay de singular en cada uno» (Zelmanovich, 2002, p. 3). La intencionalidad en la práctica educativa en los centros residenciales radica en el carácter simbólico con el que cargan los cuidados materiales. «Esa orientación a lo simbólico, que está vehiculizada por la enseñanza...» (Zelmanovich, 2002, p. 4). «Nuestros cuidados son de un orden "simbólico". Aunque hagamos tareas materiales [...]. Y la enseñanza tiene que ver con eso, con una orientación hacia lo simbólico» (Zelmanovich, 2002, p. 4).

Destacar el carácter de los cuidados vinculado a una intencionalidad educativa lleva a pensar en las particularidades de las prácticas educativas como prácticas sociales específicas que encuentran entre sus elementos constitutivos la presencia de sujetos —educador, y educando—, objetos de conocimiento (contenidos), objetivos mediatos e inmediatos (dirección) y métodos, procesos y técnicas de enseñanza (Freire, 1993). La educación como práctica social ha tomado diferentes formas a lo largo de la historia de la humanidad, pero en esencia siempre es la misma cosa: la transmisión de la cultura de las generaciones adultas a las recién llegadas para su incorporación a lo social. «La entendemos como responsable de la inscripción de cada sujeto en el *socius*, se trata de una responsabilidad en el trabajo de filiación simbólica sin el cual seríamos siempre cachorros humanos» (Frigerio, 2004, p. 5). «La educación es ante todo un trabajo de filiación, un trabajo político y jurídico que defiende la igualdad como punto de partida» (p. 5). En el mismo sentido, y sobre la educación social en particular, Núñez (1999) señala que

... el desafío de la educación en general y de la educación social en particular pasa por filiar, otorgar un nuevo estatuto, abrir un nuevo lugar a los sujetos de la educación [...]. Aquello que nos filia, que nos inscribe simbólicamente como legítimos herederos de lo humano, es la posibilidad de acceder a la apropiación y al usufructo del extenso patrimonio que constituye la cultura [...] trabaja para

dar llaves de acceso: he aquí el proceso de filiación de verdadera humanización que realiza la educación (pp. 43-44).

Esta acción filiatoria toma, en la educación social, la vida cotidiana como marco de actuación preferencial.

La vida cotidiana encuentra una estructura determinada en el espacio y en el tiempo, representando un orden simbólico que otorga sentido a las interacciones subjetivas, comunicadas no solo de modo verbal, sino mediante los gestos y las miradas. Espacio y tiempo compartidos en una relación social fundamental de la vida cotidiana: la relación cara a cara «que es el prototipo de la interacción social y en la que derivan todos los demás casos» (Berger y Luckmann, 2001), en donde experimento la conciencia de la presencia del otro, que puede revelarse como un encuentro recíproco con alguien único (Rodríguez, 2003 p. 90).

Se constituye en una relación educativa a partir de las acciones intencionadas de los educadores para la transmisión de contenidos considerados como valiosos para ser transmitidos. Cuando una situación de la vida cotidiana se ve interrumpida por una acción intencionada del educador, se torna problemática y puede transformarse en un acontecimiento, al decir de Fernando Bárcena (2000),

... en su sentido de asistir a una experiencia, esto es, de *hacer una experiencia como algo que nos ocurre, que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma*. El acontecimiento es lo grave, lo que tiene una cierta gravedad, aquello que da a pensar y rompe la continuidad del tiempo: un antes y un después (p. 14).

Desde este marco, podemos pensar que los centros residenciales se constituyen en espacios privilegiados para el desarrollo de acciones educativas, desde la educación social en particular, y tienen entre sus objetivos la incorporación de los sujetos a espacios sociales cada vez más amplios, a partir de un trabajo intencionado vinculado con la atención, los cuidados y la enseñanza.

La dinámica de la actuación

Para la investigación se seleccionaron dos centros de gestión oficial del INAU que atenderían a niños y niñas transitando la infancia, ya que los centros de protección de 24 horas del INAU se definen en primera infancia, infancia y adolescencia. Además, la idea era que tuvieran alguna diferencia entre ellos, de modo que se nos informo que serían un centro de atención de niñas y otro de atención de niños.

La selección de los centros fue realizada por la dirección del Programa Infancia del Programa 24 horas, dependiente de la Dirección Departamental de Montevideo de INAU en función de características que, según se entendía, habilitarían el desarrollo del proceso de investigación.

La metodología empleada fue de tipo cualitativo y se utilizaron varias técnicas de recolección de información. Según Vasilachis (2006), «La fuerza particular de la investigación cualitativa es su habilidad para centrarse en la práctica real *in situ*, observando cómo las interacciones son realizadas rutinariamente» (p. 26). En este sentido, se entendió pertinente la opción metodológica, considerando que el acercamiento a las prácticas educativas en los centros de protección integral de 24 horas exigía una proximidad tal como para confundirse en el contexto estudiado. No obstante esto, existieron imponderables, que se detallarán a continuación, que exigieron al equipo ajustar en el transcurrir de la investigación las opciones metodológicas definidas, sobre todo en lo que respecta a las técnicas.

Adherimos al planteo de Vasilachis (2006) referido a las características que supone el proceso de investigación cualitativa, sobre todo en lo que refiere a

- a) La inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios (p. 26).

Esta propuesta metodológica sostiene el acercamiento paulatino al objeto de estudio, atendiendo que «... en los primeros momentos debe prevalecer una "mirada general y amplia", se insiste en la importancia de desplegar una "atención flotante" a partir de la cual pasar a focalizar nuestra observación en sujetos, situaciones y procesos» (Ameigeiras, 2006, p. 127).

La observación participante fue realizada en diferentes turnos de educadores, horarios y días de la semana, atendiendo a identificar los momentos más ricos para profundizar la observación e identificar informantes calificados para la realización de las entrevistas. La observación participante puede definirse como «... una técnica en la que el investigador se adentra en un grupo social determinado: a) de forma directa, b) durante un período de tiempo relativamente largo, c) en su medio natural, d) estableciendo una interacción personal con sus miembros, y e) para describir sus acciones y comprender, mediante un proceso de identificación, sus motivaciones (Corbetta, 2007, p. 305)» (Batthyány y Cabrera, 2011, p. 88).

Este mismo período fue acompañado de la observación documental con análisis de contenido a partir de la sistematización de la información de diferentes

registros valiosos. Se entienden como documentos valiosos tanto los documentos oficiales que pudieran presentarse desde las autoridades institucionales y del centro como los documentos específicos que signan la cotidianidad y las prácticas del centro (cronogramas, división de turnos, proyectos individuales, división de tareas, cuaderno de parte). Para el análisis documental se consideraron como dimensiones para la sistematización y el análisis las formas de nombrar a educadores y las tareas específicas que les son asignadas.

Se planificaron y diseñaron diez entrevistas semiestructuradas. Las dos primeras de ellas exploratorias, cuyo objetivo se vinculaba al acercamiento al proyecto y a su estructura y organización. De esta manera, se pretendía tener un panorama general de educadores por turno, edades, formación y antigüedad en la institución y en el hogar. Se planificaron dos entrevistas a coordinadoras de los proyectos con la intención de acercarse a las dinámicas generales de los diferentes centros en relación con las actividades, la organización interna y alguna otra información referida a las prácticas en el centro que pudiera surgir. De estas dos entrevistas solo pudo concretarse una debido a las limitaciones provocadas por la emergencia sanitaria. Además, se realizaron seis entrevistas a trabajadores con la función de educador de ambos proyectos.

Como técnica de investigación, la entrevista semiestructurada es una forma eficiente de recolección de datos, al tiempo que se presenta lo suficientemente flexible para atender a las necesidades de los sujetos que participan en ella, lo que permite que surjan nuevas temáticas adicionales a las planificadas. Además, las entrevistas oficiaron también de orientadoras de la observación, así como la observación brindó información para revisar las propuestas de entrevistas. A partir de estas técnicas se realizó el análisis y la interpretación de los diversos datos obtenidos, intentando un ordenamiento en el marco de la complejidad del contexto estudiado.

Entre las dificultades identificadas a las que se hacía referencia, se pueden señalar dos grandes momentos en el desarrollo de la investigación: un primer momento referido a la dinámica institucional que exigió que la definición de los centros y la llegada a estos se realizara en un período mayor que el estipulado en el primer cronograma. De la misma manera, las licencias de educadores y la dinámica diferencial durante los meses de verano hicieron que la observación se dilatará en el tiempo.

Por otro lado, la emergencia sanitaria por covid-19 modificó sustancialmente la dinámica de los centros al impedir la participación de personas ajenas a estos, así como por reducción de la cantidad de personal al cuidado de niños debido a diferentes razones (licencias, medios horarios, etc.). Estas definiciones exigieron al equipo de investigación en conjunto con el tutor redefinir la estrategia metodológica, modificando la organización del cronograma y abocándose en ese

tiempo a la recopilación y análisis documental, corriendo para meses posteriores las entrevistas

Los documentos seleccionados refieren, por un lado, a los producidos por el área de desarrollo programático del Programa de Familias y Cuidados Parentales,⁶ encargado, entre otras cosas, de la supervisión y constitución de líneas de acción para los centros de protección de 24 horas de todo el país. Se estudió también el último llamado público y abierto a la población para cubrir cargos de educadores en todo el país realizado en 2018 y se tuvo acceso al perfil del cargo de educador, de 2006. Respecto a este último documento, su acceso fue ya avanzado el proceso de análisis, por lo cual, no fue relevado en esta oportunidad. Por último, se solicitaron los proyectos elaborados por los equipos de los centros que participan de la investigación de los que se obtuvo solo uno de ellos. El otro centro cuenta con un equipo de dirección nuevo que se encuentra abocado a la elaboración de dicho documento. Las categorías relevadas refirieron a cómo se nombra a los educadores y a las tareas que se indica que hacen o deben hacer.

Cómo se nombra a los educadores

Respecto a esta categoría, los resultados arrojados por los documentos dan cuenta de que las palabras *educadores* y *educadoras* se mencionan en pocas oportunidades. Los textos refieren mayoritariamente al equipo de adultos a cargo de los niños y niñas y se encuentran con mayor frecuencia los siguientes nombres para su referencia como equipo:

- referente
- que aborda la situación
- responsable de la atención
- interviniente
- responsable del acompañamiento
- del centro
- del servicio de atención
- actuante
- a cargo

Es así que los educadores, quienes comparten el tiempo vital con los niños y niñas en los centros durante toda su residencia, casi no son nombrados en los documentos programáticos institucionales. Su rol se diluye en el colectivo responsable de los niños y niñas.

6 Los documentos aportados por el Programa de Familias y Cuidados Parentales (Subdirección General Programática, INAU) son: *Documento marco del Programa Familias y Cuidados Parentales* (2016), *Manual de procedimientos para el sistema de protección integral de 24 horas* (2019), *Protocolo para la conservación y administración de medicamentos vía oral en centros de protección 24 horas del sistema INAU* (Enero 2019), *Protocolo de intervención en conflicto y crisis* (junio 2019).

Tareas que se indica que hacen o deben hacer

Respecto a las tareas específicas asociadas al rol de los educadores, se identifica una correspondencia mínima entre la tarea y la persona que ocupa el cargo. O sea, si bien se nombran acciones a realizar frente a distintas situaciones con los niños y niñas, en escasas oportunidades se designa específicamente a los educadores para ejecutarlas. En tal caso, surgen nominaciones como *referente socioeducativo*, *cuidadores*, *operadores*, etc. Y se refiere en muy pocas oportunidades a algunas tareas como de *proceso socioeducativo* o *mirada socioeducativa*.

Como se mencionó antes, se concretaron nueve entrevistas, de las cuales seis fueron a educadores. Las otras tres se usaron como acercamiento a la estructura y organización de los centros. La instancia de observación participante fue también una fuente de información importante para organizar el trabajo de esta etapa.

Consideraciones de anclaje

Como se señaló, se tomaron como muestra para la realización de la investigación dos centros ubicados en el departamento de Montevideo, que fueron definidos por la Dirección Departamental de Montevideo.

Los centros fueron denominados Centro 1 y Centro 2, y sus características generales serán desarrolladas a continuación de modo de dar un marco general para el desarrollo del análisis a partir de la información recabada.

El equipo de trabajo del Centro 1, al momento de realizar el relevamiento, estaba integrado por 25 adultos para atender a 18 niños en la residencia y a seis en su contexto barrial. Todos ellos de entre seis y doce años.

La residencia se organiza en turnos de tres por tres, lo que significa que hay tres grupos diferentes de 8 horas por día, uno de mañana (6 a 14 horas), otro de tarde (14 a 22 horas) y el tercero en la noche (de 22 a 6 horas). Estos tres grupos que conforman los turnos, trabajan tres días seguidos y luego descansan los siguientes tres días, de forma rotativa. Cuando los últimos descansan, ingresan tres grupos integrados por otras personas, que repiten los tres turnos durante tres días. Además, los educadores están fijos en su horario. Es decir, quienes trabajan de 6 a 14 horas lo hacen siempre en ese horario. A su vez, los coordinadores suelen trabajar de lunes a viernes, como forma de apoyar a los turnos durante la semana, cuando hay más niños en la casa. Esta forma de organización debe sostenerse las 24 horas los 365 días del año.

El equipo de trabajo estaba compuesto por 19 educadores y educadoras, un maestro, tres coordinadoras de turno, una coordinadora general y un director. El centro no cuenta con personal de servicio ni de cocina, aunque las comidas, por

ejemplo, requieren la elaboración de unos treinta menús, dos veces al día; tampoco cuenta con trabajador social, ni psicólogo.

El equipo de trabajo del Centro 2 estaba integrado por treinta adultos para atender a 18 niñas en la residencia, nueve en su contexto barrial y dos con salidas no acordadas. Todas ellas de entre 6 y 16 años.

La residencia se organiza según los turnos de tres por tres, similar al Centro 1. El equipo de trabajo estaba compuesto por 21 educadores y educadoras, un entrenador deportivo, una maestra, una cocinera, una pediatra, una educadora social, una trabajadora social, una coordinadora de turno, una coordinadora general y la directora. En este caso, el centro cuenta con personal de cocina, pero no de limpieza. Otro perfil que resulta necesario y no se encuentra conformando el equipo es el de psicólogo.

El nivel educativo de los educadores que se encontraban trabajando en los centros en el momento del relevamiento se encuentra mayoritariamente en el nivel que va desde ciclo básico completo a formación terciaria sin terminar. No obstante, de 36 educadores y educadoras, 26 tienen aprobado el bachillerato y 16 tienen, además, formación terciaria, no accedimos a la información acerca de la formación de cuatro educadores.

La antigüedad laboral de los educadores nos aporta una idea de su experiencia en el centro, así como del desgaste producido por los años. Resulta interesante interpretar que la mayoría de ellos (28) cuentan con menos de diez años de trabajo en el rol y 12 funcionarios, menos de cinco años.

Entre los objetivos específicos planteados para la investigación, se señalaba, en primer lugar, la intención de «identificar las tareas que desarrollan los trabajadores con cargo de educador en el marco de la práctica laboral». Así se agruparon las respuestas en cuatro categorías, como se ve en el Cuadro 1.

Cuadro 1.

Respuestas a la pregunta ¿Qué cosas hacen?

Tareas domésticas	Tareas orientadas a crear y fortalecer hábitos y disciplinar a los niños y niñas (pragmática)	Tareas que contemplan de distintas formas la presencia de los niños y niñas (otredad)	Tareas orientadas a la reflexión sobre la práctica
Mantener la casa	Pego dos o tres gritos	Lugar	Cuestionar la práctica
Ordenar	Controlar lo que miran	Conversar / Charlar / Hablar sobre lo que puso / Escuchar / Preguntar	Cuestionar
Limpieza	Rezongar	Dedicarle una hora a ese guri / Estar con el niño / Estar en el cotidiano con los niños	Participar en reuniones

Tareas domésticas	Tareas orientadas a crear y fortalecer hábitos y disciplinar a los niños y niñas (pragmática)	Tareas que contemplan de distintas formas la presencia de los niños y niñas (otredad)	Tareas orientadas a la reflexión sobre la práctica
Comida	Poner en penitencia	Entreverarnos / Mímarnos / Refrinos	Planificar
Ropa: Lavar, colgar, planchar y doblar	Reeducar a nivel básico	Hacerse respetar	Coordinar
Lavar mantiles, tunicas y ropa en general	Estar marcando todo el tiempo lo que está mal	Dar herramientas de las que nosotros tenemos / Fortalecer a los gurises	Estudiar
Pelar verdura	Vigilar todos los cuartos	Promover los acuerdos	Poner en discusión
Limpiar superficies y pisos	Hacer deberes	Promover el ejercicio de los derechos	Buscar estrategias de cómo enseñar
Repasar	Enseñar las cosas diarias	Generar un vínculo fuerte / Generar un vínculo íntimo	Buscar recursos para que puedan aprender de otra manera
Adelantar la comida en la noche	Enseñar cómo se tienen que sentar en la mesa	Poner límites	Nos ponemos de acuerdo (los adultos) y hacemos seguimiento
	Levantar	Cuidar / Cuidarlos durante la noche / Acompañarlos cuando se van a acostar / Poner música para dormir	Interpelarse
	Hacer bañar	Estar atentos / Estar pendientes del niño	
	Mandarlos a la escuela	Asambleas con los niños	
	Que coman de determinada manera	Trabajar la circulación social	
	Ir al médico	Enseñar los valores	
	Hacer que se tiendan la cama	Hacerlos pensar	

Entre los objetivos específicos se pretendía «conocer la perspectiva de las personas en función de educadoras/es sobre sus prácticas». Desde aquí y a partir de la definición de *práctica educativa* (Freire, 1993) presentada en el marco teórico, y refiriéndonos también al modelo de educación social (Núñez, 1999; García Molina, 2003), podemos arriesgar que existe una relación entre las perspectivas de los sujetos en relación con las posiciones que ocupan los elementos de la relación educativa y el desarrollo de las prácticas educativas en sí mismas.

Es por esta razón que entre las preguntas formuladas en el primer avance de investigación nos interesaba indagar acerca de cuáles son los sentidos que las/os educadoras/es les dan a las prácticas que desarrollan en los dispositivos de atención residencial de 24 horas.

En relación con los documentos analizados, pareciera que, o bien no aparece la figura de educador con una orientación específica de su hacer, o bien, cuando se definen los perfiles de educadores, se hace de manera general y poco precisa.

Por otro lado, encontramos lineamientos que atienden a situaciones específicas (medicalización, conflicto) en los que las acciones se encuentran protocolizadas, no dando lugar a la posibilidad de construcción de formas de *ser educador*. En este sentido, recuperamos las palabras de Encarna Medel (2018) cuando señala:

... la tendencia a poner un protocolo allí donde aparece un vacío, una duda o una dificultad. Este se articula como dispositivo para hacer la función de relleno que taponar, obtura las posibilidades de interrogarse, buscar una orientación, hacer un trabajo. Se acabó así la posibilidad de pensar y mucho menos de preguntar, cuando el saber se transforma en esquemas muy normativizados no cabe la posibilidad de preguntar (p. 227).

Si bien se entiende que los protocolos operan también como garantía, en especial para los más vulnerables, la ausencia de encuadres claros y suficientemente flexibles lleva a que la construcción del rol del educador se realice a partir de las construcciones previas que cada sujeto hace desde su vivencia particular.

De las entrevistas surge que cuando el rol se construye desde el saber previo referido a vivencias personales, no mediadas por formaciones específicas en relación con lo educativo, queda definido por lo que la persona en función de educador entiende que debe hacer en un hogar:

... es como la casa de uno, tenés que ir manteniendo el orden, tenés que ir enseñando a los niños lo que se tienen que hacer, la limpieza, la comida, la ropa, muchas cosas, yo creo que lo uso como lo hago en mi casa, realmente (E1).

Si bien el rol educativo en centros de protección de 24 horas refiere en gran medida a las tareas de cuidado, existen tareas que podrían vincularse con aquellas acciones dirigidas a mantener la vida de los sujetos, que al no mirarse desde una perspectiva de posibilidad educativa quedan reducidas al mantenimiento del hogar:

... esta gente nueva viene con el tema de trabajar con el niño y nada más, después lo demás que se caiga todo abajo... (E1).

... después empezamos a hacer cosas que realmente las hacemos por la casa y por las niñas realmente porque si vamos al reglamento no tendríamos que hacer nada, porque nosotros tendríamos que cuidar el sueño de las niñas, que estén bien acostadas, que estén tapadas, que duerman tranquilas, pero después tenemos que lavar los manteles, se lava la ropa, se pela verdura... (E6).

En este sentido, si bien se entiende que muchas de las tareas realizadas en el hogar, ubicadas en la dimensión de las tareas domésticas, podrían ser significativas desde una mirada educativa, existen condicionantes que se desprenden del marco institucional, referidas a la existencia y gestión de los recursos materiales y humanos, que afectan la posibilidad de desarrollo de las prácticas desde esta perspectiva.

Nosotros en la mañana, a mí por lo menos me da la sensación de que no tenemos mucha posibilidad [de desarrollar acciones educativas], nos come la rutina, porque en la mañana se aprontan para ir a estudiar, porque si llegó el pan y la leche, cortar las galletas, la leche y anotar en el cuadernito porque INAU te lo pide, cosa que nosotros decimos «no estamos para esta porque tenemos que estar con las gurisas», pero INAU te lo pide y después cada 15 días viene la inspección (E5).

Por un lado, las limitantes en relación con la carencia de recursos materiales suficientes y personal específico para la realización de algunas tareas o incluso el ratio educador-niña, exigen a los educadores dedicar tiempo de trabajo para atender a estas cuestiones, que mantienen a la casa funcionando.

La visualización del rol de educador como del cuidador de la casa se identifica con un posicionamiento en relación con el mantenimiento del orden y el control:

... cuando veo medio brava la mano yo ya me pongo feo y me pongo bravo, pego dos o tres gritos, me pongo serio, entonces ellas me miran y uso eso como herramienta también para controlar [...], trabajo medio solo y si no aplico eso... (E1)

Se visualiza también como parte de la tarea el poder inculcar hábitos y normas. La forma que se identifica para estos objetivos se desarrolla unilateralmente, sin planificación o reflexión, sino que se realiza de manera espontánea sobre las diferentes situaciones, desde la perspectiva particular de cada educador.

Acompañar [...] es un acompañamiento en el crecimiento de los niños, es acompañar, cuidar, reeducar, creo que tenés que estarlo marcando todo el tiempo, esto está mal, esto así no, es como una reeducación, pero a nivel básico (E3).

... a veces lo que estás enseñando son hábitos y eso se le tiene que hacer hábito, entonces eso tiene que ser todos los días, una cosa diaria, comunes, cotidianas, la cosa más simple a veces: que coman de determinada manera, que no se digan los disparates que dicen, el respeto (E3).

Porque les enseño «la mesa no es para sentarse, la mesa hay que respetarla. Es una tabla, esa tabla hay que respetarla porque en esa tabla vos comés, estudiás, hacés juegos muy bonitos con nosotros, hacés manualidades, por lo tanto, hay que respetarla, no hay que poner el culito ahí arriba, no está bueno» (E4).

Se asocia este rol también al ser *padre o madre de familia*, lo que se señala en varias oportunidades y se ejemplifica a continuación: «nosotros estamos como para estar con un hijo» (E6); mi tarea «es ser una madre sustituta» (E4), o, en relación con las acciones desarrolladas o con las respuestas ante alguna demanda de niños, «... no lo hacés como psicóloga porque no estás capacitado, pero lo hacés como madre» (E4); «hago de cuenta que soy el papá» (E6).

Nuevamente, la posibilidad de construcción del rol del educador queda asociada a los conocimientos previos y formaciones individuales de cada educador y de la misma manera se percibe que para las exigencias que conlleva el ejercicio de su rol basta desempeñar adecuadamente las tareas parentales. Esto parecería ser sostenido y reproducido por la dinámica institucional. Las pocas instancias habilitadas para los encuentros de intercambio y reflexión a nivel de equipo o, cuando existen, la poca participación de los trabajadores en ellas dificultan las posibilidades de construcción de criterios comunes a partir de la participación de todos los involucrados en el cuidado de las niñas y niños.

Si fuéramos más personas yo creo que se podría. Hay una falta histórica de recursos humanos que pesa, independientemente de la visión que pueda tener de cómo se tiene que dar lo educativo, lo del sujeto es indiscutible, el sujeto es sujeto de derecho y tenemos que verlo como único y con todas sus posibilidades, después hay un cómo llevar adelante la práctica y bueno, lo discutimos, el tema es ese, que no tenemos muchas instancias de encuentro y discusión (E5).

... ese es un trabajo [el intercambio de información acerca de las niñas y los niños] que lo venimos implementando y ha dado resultados, ha sido medio molesto porque tenés que pedirles a tus compañeros que estén atentos a eso y que te vayan diciendo qué es lo que está pasando o que dejen escrito aparte del parte diario, que te hagan llegar esa información (E2).

No es tanto el trabajo con los niños, el trabajo más grande, aunque te parezca mentira, son los adultos, ponernos de acuerdo, porque hay compañeros que decís «Mirá, ¿qué te parece hacer esto?», y no todos acompañan (E6).

Por otra parte, otra de las cuestiones que se destacan en cuanto al rol desde la perspectiva de los educadores refiere a su relación con su lugar como trabajadores, lo que, si bien encuadra las tareas desde un marco específico, parece producir una distancia de un modelo de trabajador vinculado a las acciones rutinarias o repetitivas, sometidas a un encuadre de trabajo y una relación laboral que torna la acción educativa mera rutina.

... esto es un trabajo, te pagan para que hagas tu trabajo, pero yo creo que a veces falta un poco de compromiso... (E2).

... yo no solo estoy porque me pagan, trato de hacer un poquito más (E4).

... dicen «la gente nueva no quiere trabajar» y les digo «mirá, no sé si no quieren trabajar», me costó a mí porque yo también lo decía: «esta gente nueva viene con el tema de trabajar con el niño y nada más. Después lo demás que se caiga todo abajo» (E1).

... y sí, para mí también es un trabajo, pero hay días que me voy quebrada y me voy llorando en el ómnibus (E5).

Un tema que aparece con fuerza es el lugar que le otorgan a la formación permanente. Tanto por la necesidad de espacios de intercambio y formación donde poder reflexionar sobre la práctica educativa y laboral como a modo de descargo por las dificultades para establecer relaciones entre lo trabajado en los espacios de formación y la vida cotidiana de los centros o por negar su valor. Surge la idea de que la formación no se corresponde con la tarea que deben realizar en estos centros, lo que tiende a desvalorizar los ámbitos formativos, lo que fortalece el discurso de que se aprende en la práctica con lo que se trae. Al mismo tiempo, se destaca el aprendizaje que se obtiene a partir de convivir con los compañeros.

... yo creo que ahora vas a la escuela de educadores y ha pasado gente acá que dice «esto no es lo que me dijeron que había que hacer, esto no me lo enseñaron a mí, esto no» (E1).

No nos dan la capacitación para trabajar con 8 de 8 y 6 de 16 y 18, esas cosas las tenemos que aprender acá, nadie nos las enseñó, las tenés que aprender con el tiempo de trabajo, entonces, a veces como que te vas haciendo (E1).

... del día a día, porque antiguamente no había una escuela, no había una formación, treinta y pico de años atrás no había. Era la mejor herramienta el ir aprendiendo también de otras personas más preparadas, ni que hablar, ir copiando esos buenos ejemplos... (E6).

Yo venía con la idea de la teoría, y acá era un huevo bajar eso, tenés un algo que te oriente, pero no es tal cual lo leíste, no existe eso (E5).

Otra consideración interesante se vincula al estilo institucional y con la posibilidad de participación en las distintas dimensiones de la dinámica institucional. De la información recabada surge que una conducción participativa, capaz de instalar espacios de construcción colectiva, dinamiza las prácticas institucionales y genera mayor compromiso con la tarea en los educadores. Del mismo modo, la falsa participación desmotiva y molesta.

... hace un tiempo que nos pidieron que escribiéramos la parte del cotidiano, pero para mí eso no es una participación (E5).

Eso requiere de otro tiempo, de sentarte y hacer la reunión de equipo y no puede ser una reunión mensual en donde el equipo técnico te dice qué paso con tal familia y meramente informativo, tiene que haber un intercambio y una construcción (E5).

Tenemos reuniones de equipo una vez a la semana, todos los miércoles, casi todos los miércoles está la reunión de 13.30 a 15, se hace ahí al mediodía. O sea, ahora está divino (E2).

La participación en la vida instrumental únicamente tiene que ver con la lógica del protocolo, donde se reifica el rol educativo, colocándolo en el lugar de hacer cumplir tareas preestablecidas. Estos estilos de conducción abonan la burocratización de la tarea y la tendencia a homogeneizar a los niños y niñas.

Antes era otra dirección también y el cuestionar y preguntar no estaban, había que hacer eso, levantar, hacer bañar, mandarlos a la escuela, era un mandato, había que hacerlo así porque era así (E6).

Por último, se pudieron relevar en el discurso aspectos de la concepción de esta infancia que tienen los educadores: unos más cercanos al paradigma de la situación irregular y otros posicionados en la protección integral, respetando y promoviendo el ejercicio de los derechos. Unas miradas poco confiadas en el futuro de los niños y otras que pueden conectar con lo enigmático del sujeto y

sus potencialidades. Es importante mencionar que esta dimensión de la práctica educativa determina una diferencia fundamental en las formas que toman las prácticas.

También se pudieron visualizar, en la indagación realizada, aspectos reflexivos y preocupación por la mejora de las prácticas.

Se dialoga mucho, o sea, ahora tenemos un director que realmente hace reuniones con los niños todos los lunes. A mí me encanta porque les da la oportunidad de que ellos se expresen: «¿cómo pasaron el fin de semana?» y también ¿qué quieren comer el fin de semana? (E2).

Estos dispositivos reciben gurises que vivieron situaciones jodidas, que también vienen de sectores más vulnerables, pero que son producto de un sistema, que no se si esto lo pensamos todos entonces hay algo del querer instalarlos en este sistema para que ellos también puedan vivir como vivimos nosotros (E 3).

... a veces como los adultos mismos estando ahí, trabajando para lograr que los chiquilines puedan salir de estar internados, como a veces los enterramos nosotros ¿cómo vas a decir que no le da? ¿Por qué no puede ir a hacer educación formal? ¿Un ciclo básico? (E2).

Las dinámicas de la práctica educativa

Entendemos que las formas que toman las prácticas que desarrollan los educadores son dinámicas, en función de algunos elementos identificados. En la dimensión institucional, la presencia de recursos materiales y humanos suficientes, la posibilidad de instalar una gestión y conducción participativa y el acceso a espacios de formación permanente para los educadores constituyen variables decisivas para analizar las prácticas.

Por otro lado, las prácticas se deslizan por el eje de la otredad, en sus dos polos: prácticas que logran contemplar a los niños y niñas y prácticas que omiten, en sus formas, a los sujetos infantiles.

A partir del análisis de los datos, podemos caracterizar tres diferentes formas que toman las prácticas de los/as educadores/as. Estas se mueven dinámicamente en las tres modalidades, aunque dependiendo de la recurrencia es posible cristalizar en un tipo u otro de los modos identificados.

Entender que las prácticas son dinámicas implica que algunos de los contenidos presentados en el Cuadro 1 pueden migrar de una modalidad a otra, y que algunas de las tareas pueden estar contenidas por una u otra modalidad. En la columna que refiere a las tareas que implican el reconocimiento de la presencia

de los sujetos, entendemos que algunas de las tareas pueden tener distintos fines según se presenten en la modalidad uno, dos o tres.

Si nos posicionamos, como señalamos en el marco teórico, donde la educación se refiere a inscribir a la infancia en la cultura, habilitando la posibilidad de transformar los hechos biológicos en prácticas sociales, a través del lenguaje, podemos pensar que las tres modalidades que se proponen refieren a prácticas educativas.

Ingresar a la cultura durante la etapa infantil es un proceso cargado de renuncias y frustración. Tiene que ver con modificar o postergar la satisfacción pulsional para matizar otras formas de satisfacción relacionadas con otro tipo de recompensas. Entonces, cuando se imponen unas formas de conducta, como sentarse en la mesa, modos de comer, de bañarse, no pegar, no gritar, etc., se está ordenando ese mundo pulsional que busca satisfacción inmediata, a través de la incorporación de la ley; se está filiando. Suscitar el aprendizaje de ir domando las pulsiones vitales, para transformarlas en acciones socialmente aceptadas, es posibilitar el proceso de socialización. El mantenimiento de la casa, la creación de hábitos y la imposición de la disciplina son parte de ese sistema cultural al que los niños y niñas deberán integrarse para ser parte y tomar parte en la cultura de nuestra época.

No obstante, se piensa la práctica educativa con cierta gradualidad, entonces, si bien esta condición es necesaria, no implica que sea suficiente. Las formas que toman las prácticas educativas deberían integrar, además, unos métodos acordes a los derechos, intereses y necesidades del sujeto infantil, unos contenidos fundamentados y pensados para esos sujetos en esos contextos y unos objetivos y finalidades pensadas previamente. La educación requiere anticiparse a los eventos y contemplar la singularidad de los niños y niñas.

Modalidad I: pragmática

La modalidad que hemos dado en llamar *pragmática* ubica el rol de educador desde la mirada de padre o madre y al educando como hijo; la relación y la función quedan subordinadas a las experiencias personales de quienes llevan adelante la acción, y se pondrían en juego todo tipo de intramisiones subjetivas producto de sus historias.

Podemos pensar que la forma de *ser* educador refiere al maternaje o paternaje como función protectora y de inscripción en lo social, aunque sin posibilidad de reflexión sobre las potencialidades de la práctica en el contexto particular.

La mirada sobre los sujetos se posiciona desde el paradigma de la situación irregular, una mirada que define prácticas tutelares y culpabilizadoras:

... y las enfermedades que tienen, yo soy de andar de arriba para abajo, entonces tenía que encontrar a las chiquitas, las tenía que rezongar, tenía que subir a ver a las adolescentes qué estaban mirando, qué estaban haciendo, y las otras son más controlables porque están mirando algún dibujito o algo (E1).

Ellas viven en un contexto donde la agresividad..., ellas atienden a lo que es mandato, después vienen por beso y abrazo, les doy mimos (E4).

Para hacer bien el trabajo de educador hay que tener empatía suficiente como para poner el límite y suficiente amor para darles amor; que no lo tienen, eso es mi visión, mi manera de verlo (E4).

De hecho, podría señalarse que las dificultades o negativas para participar de espacios de capacitación, revisión y formación permanente lleva a que el educador no pueda más que reproducir su experiencia como hijo y su experiencia como padre o madre, al no contar con otros insumos para interpelar su lugar y biografía.

En lo que refiere a la organización de tiempos y espacios, desde esta modalidad se hace énfasis en la incorporación de hábitos y normas, así como en el mantenimiento del orden y en las normas previa y externamente establecidas.

Yo creo que estar con el niño e ir enseñándole las cosas diarias de lo que uno tiene que hacer e ir aprendiendo, antes de acostarse lo que tiene que hacer [...] los hábitos, en la mesa cómo se tiene que sentar, cómo tiene que comer, esas cosas... (E1).

El armado y la organización de la vida cotidiana del centro produce de esta manera efectos de protección y de castigo, sobre todo en relación con la mirada que se tiene de los sujetos:

... miro por la ventana y todo lleno de libros tirados en el patio, estaban todas en el comedor, mirando películas, felices, entonces fui y les digo: «muy bien, si no se levantan ahora mismo a recoger todo lo que está tirado en el patio no va a haber películas, no va a haber pop» [...] mirá, fue un levante de guirías, se levantaron todas, no quedó nadie y el patio quedó precioso, pero yo no se los dije así, se los dije con energía y cara de mala (E4).

Modalidad 2: reconocimiento de la «otredad»

Si bien esta modalidad comparte rasgos con la anterior, marca su punto de diferencia en la medida en que comienza a considerar de manera destacada la presencia de un otro que importa.

Se integra a las tareas de cuidado una valoración de la presencia del otro, por momentos aún desde una mirada tutelar, pero que integra la importancia del reconocimiento de una alteridad con intereses y necesidades singulares.

... yo digo, ellos se dan cuenta de cómo los tratás y no porque tengan un día malo uno tiene que entrar en esa actitud, porque a mí me han mandado a todos lados y les digo «mi amor, yo a ti te respeto, me parece que no me merezco eso» (E6).

En esta modalidad, las tareas de cuidado pueden tomar una dimensión educativa consciente, es decir, existe una intencionalidad en las acciones del educador de que los sujetos pasen por experiencias que los transformen:

... digo yo que es el trabajo, el fin, no solo cuidarlos hoy que no se maten, que lleguen a cierta edad y entiendan y sepan lo que está bien y lo que está mal, lo que hacer, lo que no y más o menos tengan las herramientas para defenderse y que no repitan, que no entre un Juan o Juana y mañana diez Juanitos (E3).

Comienza a aparecer una mirada sobre los sujetos no determinista, sino con potencialidades de transformación. Aunque por momentos existe una linealidad que ubica a los sujetos como carentes y disminuidos

... al hablarles y estar con ellos, las veces que se tensan y eso les hablás, «a ver mi amor, qué pasa, por qué nos estamos peleando, así no es, no somos animalitos que nos estamos peleando», «no, que mañana...», «no, mañana nada, tú sos un niño inteligente, ¿cómo vas a andar peleando?» (E6).

La organización de la vida cotidiana aún aparece destinada a la adquisición de hábitos y las acciones tienen objetivos moralizantes. Esta modalidad, si bien se integra en algunos de sus rasgos a la anterior, puede diferenciarse por momentos según cómo ubique a los sujetos y sus características.

Entonces, yo siempre trato, a ver, no me detengo en lo que no me aportó por muchas cosas o en los insultos y eso, entonces, en qué lo puedo potenciar, en darle las herramientas, y en eso siento que cumplo esa función de educarlos, formarlos, de no a la agresividad [...]. la mejor forma es dejar que las tensiones bajen y al otro día hablar: «si el día de mañana forinás una familia, que la vas a formar porque tú nos sos tonto, vas a tener una buena compañera, vas a tener tus hijos y tus hijos se pelean —les digo— ¿qué vas a hacer?» «peleense y sáquense las ganas o vas a decir no, son mis hijos y voy a buscar la forma...» (E6).

Modalidad 3: reflexivo

La tercera de las modalidades identificadas implica la posibilidad de reflexión sobre las tareas, los lugares de los sujetos y las relaciones con los marcos institucionales.

Si bien integra a las dos anteriores, la posibilidad de tomar distancia de la práctica para preguntarse por las razones y los fines provoca que la intencionalidad educativa aparezca con fuerza a la hora del desarrollo de las prácticas.

Es que ¿cómo aprenden? En un momento me decía «es un poco de sentido común», y después me cuestioné pila de cosas. Me pasó que fui a trabajar y era levantar, bañar, o sea, era así. A las siete se levantan a bañar, y yo decía «pero, ¿por qué se bañan?, ¿porque se hacen pichi?». «No, todos se bañan a las siete de la mañana». Pero yo en mi casa tengo dos hijos y no salgo a bañarlos todos los días a las siete de la mañana, como que me empecé a cuestionar eso... (E2).

Entonces, las prácticas adquieren un valor que trasciende la modalidad pragmática de cuidado del día a día y de la organización de las rutinas. A partir de la identificación de características y particularidades de los sujetos, pueden cargarse las mismas tareas de un sentido otro que se proyecta más allá del encuentro concreto y del hábito en sí.

... entonces nos fuimos a tomar el ómnibus jugando. Llevé una maleta de mi casa y entonces le dije que todo el comestible que tenía que llevar que lo armara, qué es lo que le parecía que tenía que llevar para comer estos días que iba con la hermana, igualmente ya estaba todo preparado y él guardó todo [...]. Y llenamos la valija, «¿y ropa?», «no, ropa tengo». No se olvidó de llevar la computadora, nos fuimos. «Yo no sé ir a x, vos tenés que decirme». El gurí sabía cómo irse, qué ómnibus tomar, cómo salir del hogar, qué ómnibus teníamos que tomar, qué parada, y lo hizo y fuimos conversando de diferentes situaciones que habían pasado en el hogar y que él había tenido problemas y con todo eso yo creo que pude hablar más que otras veces que no había podido hablar en el hogar (E2).

La posibilidad de reflexión implica también una mirada sobre los sujetos que entran en relación, una concepción de los individuos como sujetos de derecho, desde la perspectiva de la protección integral y desde allí la responsabilidad como educadores de generar espacios para que puedan vivir experiencias educativas:

... yo hoy no les puedo hablar a las niñas «tenés que aprenderlo porque mañana te va a pasar». Pero que ellas puedan, a medida que van creciendo, y la capacidad cognitiva se los va permitiendo, ir haciendo cadena de lo que van aprendiendo

y de cómo pueden transformar su realidad y la de los otros, eso es una responsabilidad de la puta madre y decís «estoy en el debe»... (E5).

Desde esta modalidad se reconoce la importancia de la planificación, la evaluación y el trabajo en equipo, tareas que dotarán de dirección y sentido a las acciones cotidianas con niñas y niños en los centros:

... estoy armando las PAI [propuestas de acción individual] con los compañeros que están en el cotidiano, que están más cerca y en contacto con los gurises [...], viendo esto sabés que hay un chiquilín que no duerme en la noche [...] cuando yo entré esas cosas pasaban: «Fulanito tuvo una crisis porque es un loco de mierda», pero ahora no, tuvo una crisis porque la información te llega, «ah, sí, porque la madre lo dejó plantado», y bueno, ¿cómo no va a tener una crisis si me dejó mamá plantado? (E2).

En realidad, el papel te sirve como hoja de ruta, y después de decir «ah, acá es lo que teníamos que evaluar», escribir el cotidiano, cómo se manejan las gurisas en el cotidiano para incluir en el PAI, te sirve como modo de evaluar... (E5).

Cierre parcial

De lo anterior se desprende una serie de impresiones que, entendemos, pueden traducirse en sugerencias a la hora de pensar, definir y desarrollar prácticas educativas en centros de protección de 24 horas, que constituyen parte del entramado en que se sostiene la acción educativa en el campo de la pedagogía social, de manera parcial y contingente:

- La tarea educativa está presente en los centros de atención de 24 horas, sobre todo desde la perspectiva que nos posiciona para entender el trabajo con niñas, niños y adolescentes privados de los cuidados parentales.
- La falta de lineamientos programáticos claros en relación con el rol educativo, o la falta de claridad para el acceso a los documentos referidos al rol, favorece que las prácticas estén determinadas por el estilo institucional, por las personas que asumen el rol y por las dinámicas que se presenten en cada centro y en cada momento del proyecto.
- La tarea educativa en los centros de atención de 24 horas refiere a tareas de asistencia, cuidado y educación, que se desarrollan sobre la base de relaciones educativas establecidas entre sujetos de la educación. Para el desarrollo de estas prácticas es fundamental contar con una base material que asegure la posibilidad de centralizar las acciones para el análisis, la planificación, desarrollo y evaluación de acciones que se vinculen

directamente con las necesidades y posibilidades de los sujetos que viven en los centros.

- Las particularidades de los sujetos que viven en los centros de atención de 24 horas, atendiendo a que las situaciones vividas por las niñas, niños y adolescentes deben ser consideradas graves (internación como último recurso para la desvinculación provisoria de los cuidados parentales), llevan a una necesidad de atención individualizada de cada uno de los procesos, lo que se dificulta cuando el número de educadores por turno es de uno o dos.
- Se identifica como punto clave la necesidad de la formación de los trabajadores, que permita tomar distancia y reflexionar sobre sus prácticas, problematizar el lugar de los sujetos de la educación que entran en relación (educadores y educandos), así como las diferentes complejidades que atraviesan a las prácticas educativas en los centros de protección de 24 horas.
- El trabajo en equipo resulta fundamental a la hora de desarrollar prácticas educativas en los centros de protección de 24 horas: establecer encuentros periódicos entre trabajadores, generar un lenguaje común y acuerdos básicos en torno a las formas del desarrollo de las prácticas educativas son cuestiones que impactan directamente en la posibilidad de atención de los sujetos de la educación.
- Es importante, por tanto, generar posibilidades de encuentro y definición colectiva de proyectos y propuestas que tengan como protagonistas a los sujetos.
- Al no poder identificarse un sentido práctico para la formación permanente, se identifica como de mayor valor a la formación que se adquiere en el trabajo compartido con compañeros con mayor antigüedad, lo que lleva a que se reproduzcan algunas lógicas institucionales y prácticas que tienden a la modalidad 1.
- Las modalidades de las prácticas educativas en los centros de protección de 24 horas son dinámicas, lo que quiere decir que un mismo educador puede desarrollar una tarea u otra desde diferentes modalidades. Los modos de desarrollo de las prácticas educativas se encuentran orientados sobre todo por las posibilidades de reflexión sobre estas. En este sentido, entendemos que la promoción de la formación permanente puede establecer un movimiento en esta dinámica.

Referencias

- ABAL, A., ESTÉVEZ, E., HOPFUNG, E., e RAMOS, J. (2014). Cuando la crianza queda a cargo del Estado. En INAU. *Parentalidades y cambios familiares. Enfoques teóricos y prácticos* (pp. 186-191). Montevideo: MIDES.
- AMBIGEIRAS, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. VASILACHIS (Coord.), *Estrategias de investigación educativa* (pp. 107-152). Barcelona: Gedisa.
- ANTELO, E. (2005). La falsa autonomía entre enseñanza y asistencia [en línea]. Recuperado de <<http://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-La-falsa-autonomia-entre-ense%C3%B1anza-y-asistencia.pdf>>.
- BÁRCENA, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. *Enhorar*, (31), 9-33. Recuperado de <<https://www.raco.cat/index.php/Enhorar/article/viewFile/3076/3810>>.
- BATTHYÁNY, K., y CABRERA, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Universidad de la República.
- CAMORS, J. (2012). *El educador social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*. Montevideo: Grupo Magro.
- CASTORIADIS, C. (1993). La institución imaginaria de la sociedad, en E. COLOMBO (Comp.), *El imaginario social*. Montevideo: Nordan Comunidad.
- ENRIQUE, S. (2019). *Rol del educador que trabaja en hogares de tiempo completo en INAU* (Monografía de grado). <Recuperado de https://sifp psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_sofia_enrique_7.pdf>.
- EQUIPO NORAI (2007). *La inquietud al servicio de la educación. La residencia infantil Norai y sus aportes pedagógicos*. Barcelona: Gedisa.
- FALCA, S., y PEREYRA, F. (2018). *Manual de Derecho de Infancia*. Montevideo: Centro Cooperativo de Investigación y Formación para el Desarrollo Humano.
- FERNÁNDEZ, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- FREIRE, P. (1993). Educación y participación comunitaria. En *Política y educación*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- FRIGERIO, G. (2004) La (no) inexorable desigualdad. *Revista Ciudadanos*. Recuperado de <[http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CPP/educacional/charidon/1%20primer%20cuatrimestre2020/T%203.4%20La%20\(n\)%20inexorable%20de%20la%20desigualdad%20-%20Frigerio.pdf](http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CPP/educacional/charidon/1%20primer%20cuatrimestre2020/T%203.4%20La%20(n)%20inexorable%20de%20la%20desigualdad%20-%20Frigerio.pdf)>.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- GOFFMAN, E. (1984). *Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LAFORE, H., LÓPEZ, G., y PEREYRA, R. (2005). El adolescente omitido y el educador discrecional. Aportes críticos para una reflexión educativa social acerca de la relación educativa en hogares. *Educación Social. Un compromiso con los más jóvenes*. Montevideo: Cenfores, INAU. Recuperado de <<https://www.inau.gub.uy/cenfores/biblioteca-digital/recursos-en-linea/item/1854-el-adolescente-omitido-y-el-educador-discrecional-labore>>.
- LOURAU, R. (1991). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MEDEL, E. (2018). Elementos que configuran los modelos educativos. En V. NÚÑEZ (Coord.), *Enunciadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas* (pp. 223-281). Barcelona: UOC. Recuperado de <<http://reader.digitalbooks.pro/content/preview/books/42997/book/OEBPS/chapter05.xhtml>>.

- MINNICELLI, M. (2008). Escrituras de la ley en la trama social. Ensayo sobre la relación entre dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales. *Revista Pilquen*, x(5). Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3360745.pdf>>.
- MORÁS, L. E. (1992). *Los hijos del Estado. Fundación y crisis del modelo de protección-control de menores en Uruguay*. Montevideo: FCS, Universidad de la República-Serpsi.
- MOYANO, S. (2011). Instituciones de protección a las infancias. En P. Fryd (Coord.), *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias. Miradas para su construcción*. Barcelona: UOC.
- NOÑEZ, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (1989). Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Recuperado de <<https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>>.
- PÉREZ MANRIQUE, E. (2015). *Derecho internacional y derecho nacional. El derecho a crecer en familia*. Montevideo: INAU-Unicef.
- RODRÍGUEZ, D. (2003). Lo cotidiano: punto de partida y retorno de la acción socio-educativa. En Iname, *Hacia la construcción que nos debemos. Una educación social para Uruguay*. Montevideo: Cenfores.
- URUGUAY (1934). Ley n.º 9.342: Código del Niño. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/9342-1934/>.
- _____. (1967). Constitución de la República. Recuperado de <<https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>>.
- _____. (2004). Ley n.º 17.823: Código de la Niñez y la Adolescencia. Recuperado de <<https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>>.
- VASILACHIS, I. (2006). La investigación cualitativa, en I. VASILACHIS (Coord), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23- 64). Barcelona: Gedisa.
- ZELMANOVICH, P. (2002). Apostar al cuidado en la enseñanza. *Lecturas* [en línea]. Recuperado de <http://www.ccgsm.gob.ar/areas/educacion/cepa/conf_mater_01072006.pdf>.

Educación de personas jóvenes y adultas