

EL ADOLESCENTE OMITIDO Y EL EDUCADOR DISCRECIONAL

Aportes críticos para una reflexión educativo social acerca de la relación educativa en Hogares de amparo.

Hernán Lahore – Rudyard Pereyra – Gonzalo López.

1) INTRODUCCIÓN

En este artículo nos proponemos profundizar la reflexión en torno a algunos aspectos de la acción educativo social con adolescentes internados en Hogares.

En general estos establecimientos donde residen niños, niñas y adolescentes privados de un medio familiar, han sido utilizados como instrumentos de control y disciplinamiento de la “minoridad abandonada y pobre”. Sobre este tipo de instituciones han primado las visiones asistencialistas, filantrópicas y punitivas, produciéndose una suerte de penalización de la situación de abandono.

Entendemos que estas nociones típicas del siglo XIX no pueden justificarse en la actualidad, cuando existe un desarrollo teórico y práctico que nos exige pensar dichas instituciones desde otras lógicas sustentadas en enfoques de derechos humanos.

Consideramos que es pertinente incluir una lectura educativo social del Internado, ya que ésta puede aportar elementos relevantes para su reorganización, tendiendo al fortalecimiento de las acciones de promoción cultural, y restando espacio a los aspectos asistencialistas o de mero de control social.

Quienes realizamos este trabajo participamos anteriormente de un estudio exploratorio¹ realizado por el grupo ACCESO² acerca de los contenidos transmitidos en Hogares. El estudio de carácter descriptivo recabó información cualitativa en veintitrés entrevistas realizadas a educadores, directores y adolescentes en dos Hogares³. Las entrevistas apuntaron a recoger las percepciones de los distintos actores, no tratándose de un análisis de impacto sobre las prácticas, sino de las representaciones que los sujetos proyectan en el discurso. El trabajo pretendió organizar, sistematizar e interpretar las verbalizaciones acerca de las prácticas y experiencias en estas instituciones, focalizándose en la temática de los contenidos educativos.

En particular nos interesaba indagar, desde los discursos de los actores, cuáles eran los contenidos transmitidos y cuál era la metodología utilizada para la transmisión. A lo largo del proceso de análisis de las entrevistas sobre estos temas, nos encontramos con elementos valiosos respecto a las concepciones que los educadores tenían sobre los adolescentes y sobre su propio rol, que nos parecieron importantes para poder abordar en otra instancia. Es en esta oportunidad que nos proponemos profundizar sobre la interpretación de estas visiones y sus consecuencias para el establecimiento de la relación educativa .

Nuestras indagaciones y reflexiones sobre estos temas se han enmarcado en el interés por contribuir a la objetivación y sistematización de las actuaciones educativas en Hogares, buscando discutir y confrontar posturas educativas. El poco conocimiento de las modalidades de actuación educativa en Internados no sólo impide la visibilidad pública de objetivos y actividades que allí se realizan, sino que obtura la posibilidad de mejorarlos.

Tenemos la convicción de que la revaloración crítica de las prácticas educativas es una instrumento clave para la construcción de un saber que contribuya al campo profesional de los

¹ACCESO, 2004. *Los contenidos educativos transmitidos en hogares de amparo: la perspectiva de educadores y adolescentes*. (Inédito)

²El grupo ACCESO está integrado por educadores sociales y egresados del CENFORES nucleados en el mismo desde el año 2002.

³11 adultos (10 mujeres y 1 hombre); y 12 adolescentes (7 mujeres y 5 hombres)

educadores. Ello asimismo, contribuye al mejoramiento de la atención de los adolescentes como sujetos sociales de derechos destinatarios de políticas institucionales de protección.

De las entrevistas realizadas, en esta instancia hemos seleccionado algunas visiones y posturas representativas con la finalidad de discutir sus alcances y contraponer nuestra perspectiva educativa. Encontramos en las verbalizaciones de los educadores concepciones sobre el educando que lo posicionan como un sujeto a moralizar; ello a nuestro juicio cosifica al sujeto y reduce la posibilidad de visualizarlo como actor responsable.

A su vez esta postura se ve generalmente reforzada por una omisión de la etapa adolescente en sí misma, apareciendo desdibujada en una construcción simbólica de los sujetos que oscila entre el adolescente-niño como imagen de la inocencia y el adolescente-adulto reflejo de problemas. En tal sentido encontramos una doble omisión del educando, en tanto sujeto responsable y en tanto individuo en una etapa específica de su desarrollo. De esta forma se configura lo que hemos denominado el “adolescente omitido”.

Por otra parte estas concepciones parten de un educador que construye su rol como interventor de la subjetividad del adolescente, basando su accionar en el aconsejar, acompañar y dar afecto, y no como mediador entre el sujeto y la cultura. Desde allí no parecen surgir límites claros, ni objetivos que se materialicen en una definición de finalidades, metodologías y contenidos. Ello genera prácticas discrecionales que ubican a los adolescentes como sujetos-objetos de una intervención que no explicita su accionar ni reconoce la diversidad de individuos con recorridos sociales propios. Esta visión del rol del agente de la educación la caracterizaremos como el “educador discrecional”.

La formas de organización social, las políticas públicas y los marcos institucionales conforman el contexto en el que se desenvuelven las prácticas educativas. Más allá del contexto estructural que atraviesan estas prácticas, creemos que las concepciones que poseen los educadores acerca del sujeto de la educación como de su propio rol, son determinantes en la construcción de la relación educativa y en los modelos de actuación que operan.

Desde nuestro punto de vista, las concepciones que hemos calificado como “adolescente omitido” y “educador discrecional” no posibilitan la conformación de una relación educativa en sentido estricto, y por ende, obstaculizan la función educativa del Hogar.

Es entonces la finalidad de este artículo analizar críticamente tales cuestiones, y abordar desde un enfoque educativo social, cómo pensamos y construimos un sujeto de la educación y un educador que habiliten el encuentro educativo en el contexto de los Hogares de residencia para adolescentes.

2) EL HOGAR COMO ESPACIO EDUCATIVO SOCIAL

El Hogar, en tanto centro de residencia, se constituye como un dispositivo institucional de la política social del Estado que pretende dar respuesta a niños, niñas y adolescentes que por diversas circunstancias carecen temporal o definitivamente de un entorno familiar donde vivir.

Entendemos que la medida de internación debe ser excepcional, justificándose únicamente en aquellos casos donde ya se hayan agotado otras estrategias de asistencia familiar que posibiliten la permanencia de niños, niñas y adolescentes en su marco primario de socialización y desarrollo. No obstante, existen situaciones en las cuáles habiéndose recurrido sin éxito a otras alternativas de actuación, la vulneración de derechos que viven niños, niñas o adolescentes hacen necesaria la internación de los mismos. De cualquier manera, ésta deberíamos concebirla como una situación circunstancial en la vida de esos niños, niñas y/o adolescentes, procurando de ser posible el retorno del sujeto a su familia de origen, o de lo contrario, asignándole una familia sustituta que le dé acogida.

Cuando cobra sentido la internación, el Hogar debería tener como finalidad principal “[...] *la creación intencional y planificada de un marco consistente que asegure las condiciones óptimas*

*para el desarrollo y la socialización de los menores de edad que carecen de un entorno que satisfaga sus necesidades biológicas, afectivas y sociales, disponiendo de todos los recursos para que en cada etapa de su crecimiento se facilite: el desarrollo de su identidad personal, el desarrollo de su mundo relacional, la integración en la cultura y la sociedad*⁴

La realidad de las políticas de infancia y adolescencia de nuestro país marcan que no siempre se agotan acciones que impidan la separación del sujeto de su medio natural. Tampoco se encuentran estrategias claras que posibiliten a mediano plazo la desinstitucionalización de los adolescentes internados.

Además, consideramos que los Hogares muchas veces sustentan sus prácticas sobre la base de un accionar únicamente asistencial que minimiza la función educativa que les compete. No obstante, a partir del estudio exploratorio antes mencionado, encontramos distintas nociones acerca del trabajo educativo en los Hogares, las cuales pueden ser clasificadas en tres categorías:

- *La educación como inserción o permanencia en la educación formal o curso de capacitación.* Esta es la idea más recurrente, entendiéndose que en el Hogar debe trabajar prioritariamente para que los adolescentes se inserten o permanezcan en la educación formal o en cursos de capacitación.
- *La educación como “tener educación” o “ser educados”.* Remite a la idea de aprender las normas básicas de convivencia y cortesía en el relacionamiento con pares y adultos.
- *La educación como oportunidad de aprender en el cotidiano del Hogar.* Consigna la necesidad de promover la adquisición de hábitos de higiene, rutinas de estudio, organización de horarios, etcétera; lo que se realiza a partir de resignificar situaciones cotidianas transformándolas en instancias educativas. Sin embargo, esta última noción de educación registra matices que pueden expresarse en dos maneras de concebir el trabajo educativo de las situaciones cotidianas. La primera fundamenta la potencialidad educativa de lo cotidiano como posibilidad de habilitar determinado tipo de experiencias que “le sirvan” al adolescente “para el futuro”. La segunda, si bien ve lo cotidiano como una situación potencialmente educativa, sustenta el aprendizaje en aspectos asociados a la gestión del Hogar para que los adolescentes “ayuden con las tareas”, sin asignarle una función de provocar aprendizajes significativos.

Si bien todas las nociones pueden ser entendidas como pertinentes en el marco de concepciones educativas más amplias, consideramos que las mismas, entendidas de forma aislada y en términos finalistas no contemplan que la transmisión de contenidos culturalmente valiosos para la inclusión social de los sujetos, implica necesariamente una objetivación de diversos contenidos que garanticen el acceso a la pluralidad de la cultura y a la circulación social amplia.

En síntesis, desde nuestro punto de vista la actualidad de algunos Hogares se caracteriza por priorizar los aspectos asistenciales en detrimento de los aspectos educativos, al tiempo que la internación no resulta ser una medida extrema.

Pensamos que los Hogares deberían asumir la responsabilidad de garantizar y promover la socialización del sujeto, así como también el ejercicio de sus derechos, contemplando tres aspectos de actuación:

- *Dimensión asistencial* - que garantice derechos de vivienda, alimentación, educación, protección integral; tarea indelegable que tiene que ver con ofrecer un espacio adecuado donde vivir a niños, niñas y adolescentes privados de un medio familiar.
- *Dimensión educativa* - que promueva la adquisición de contenidos culturales indispensables para una integración autónoma y crítica en lo social.

⁴FERRANDIS, A y otros. 1993. El trabajo educativo en los centros de Menores. Conserjería de Educación y Cultura, Madrid. p.22.

- *Dimensión familiar* - que busque y apoye de forma sostenible la reconstitución de los vínculos familiares de niños, niñas y adolescentes tendiendo a la desinternación en todos los casos donde la revinculación familiar no implique exponerlos a situaciones de vulneración de sus derechos.

En el mismo sentido, creemos pertinente el planteo realizado por S. Moyano⁵ quien sugiere, de manera más precisa y sintética, que el trabajo de las instituciones residenciales debe contemplar la acción educativa y la atención social. Para ello distingue dos tipos de áreas de trabajo: áreas educativas y áreas de soporte.

Las áreas educativas tienen que ver con el trabajo educativo propiamente dicho, representado por aquello que han de adquirir niños, niñas y adolescentes a través de acciones educativas planificadas por los educadores. Por su parte, las áreas de soporte, implican aspectos escolares, familiares, psicológicos y sanitarios, que garantizan una atención integral a niños, niñas y adolescentes.

Consideramos necesario que los Hogares profundicen y expliciten sus propuestas de trabajo en las áreas educativas. Para que ello se produzca, deben sentarse las bases de una relación educativa que habilite la redistribución social de las herencias culturales, sin dejar de reconocer la implicancia del educador en las áreas de soporte.

3) SUJETO Y AGENTE DE LA EDUCACIÓN EN EL HOGAR

Entendemos a la relación educativa como una relación ternaria compuesta por: educador, educando y contenidos educativos. La relación educativa otorga a ambos sujetos - educador y educando - lugares específicos y distintos dentro de esa relación.

El educador, ocupa un lugar que lo remite a la responsabilidad social de transmitir el patrimonio cultural que a cada sujeto le corresponde por derecho, seleccionando recursos culturales y sociales que ofrece para que el educando realice sus propios recorridos de integración.

El educando por su parte, debe estar dispuesto a realizar un trabajo de adquisición de los contenidos culturales, y por tanto es él quien decide ocupar el lugar que le es ofertado para su humanización.

La lógica de lugares implica un reconocimiento para que acontezca el trabajo educativo; ambos sujetos humanos, educador y educando, deben asumir las responsabilidades y expectativas sociales que suponen sus respectivos lugares en esta instancia social. El acto educativo define dos lugares, de los que devienen el sujeto y el agente de la educación. No se trata de una relación totalizadora que se inscriba en todos los ámbitos de la vida de ambas personas, se establece en un terreno específico, el educativo. Es el tercer elemento, los contenidos de la transmisión, quien media esa relación y establece los límites objetivos de la actuación educativa.

Desde el lugar del educador su actuación es intencionada, concretándose en un proyecto fundamentado en su marco referencial, y en el cual se establecen los contenidos que se pretenden transmitir. La intencionalidad debe reconocer las potencialidades del sujeto de la educación con el que se establece una relación educativa, para que más allá de las dificultades y los obstáculos personales y sociales, le posibilite construir y realizar una trayectoria personal, crítica y socialmente comprometida, con autonomía y responsabilidad.

Por otro lado, esta actuación requiere dirección, no se trata de acciones imprevistas ni improvisadas, hay un hacer planificado que permite al educador una instancia de reflexión y sistematización sobre lo actuado.

⁵MOYANO, S. *Experiencias: Nuevas maneras de hacer, un ejemplo* en TIZIO, H [coord.]. 2003. Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Gedisa. Barcelona

El lugar del educando implica un compromiso y una responsabilidad con su propia educación. La manifestación por parte del educando para comprometerse en esta relación es uno de los principales desafíos que se le presentan al educador.

El educando es quién realizará el proceso de adquisición - reconstrucción de los contenidos, definiendo en última instancia el sentido del acto educativo, a partir de su experiencia previa y de su preferencia.

A) El adolescente omitido o el sujeto de la educación

La educación social debe orientar sus acciones hacia la promoción cultural de los adolescentes contra la asignación de un futuro ya previsto⁶. Desde esta perspectiva el sujeto se construye como enigma⁷, concepto que refiere a los efectos finales de la educación como espacio hacia el futuro que busca la filiación de los individuos.

Esta noción enigmática de los sujetos de la educación se relaciona con la natalidad, ya que la irrupción en el mundo de un niño implica la llegada de otro que se viene a integrar a nosotros. En el ámbito del Hogar se deberá disponer lo necesario para que ese sujeto pueda incursionar en el libre desarrollo de sus capacidades, en la elección de trayectorias propias. Ello implica reconocerlo en su calidad de sujeto social responsable, portador de derechos inherentes a su dignidad humana. Confiando en su capacidad de acción y desarrollo niveles de autonomía, esperándose de él lo infinitamente improbable⁸.

La realización de trayectorias personales de los adolescentes que permanecen internados en los Hogares representa un desafío constante, ya que los condicionamientos sociales y económicos dificultan la irrupción del componente enigmático de cada ser humano. La acción educativa debe tender los puentes hacia espacios integrados de lo social amplio, aportando una actitud pro-activa que provoque experiencias educativas de promoción cultural. Las propuestas educativas deben centrarse en los adolescentes atendiendo la particularidad de sus potencialidades, sus proyectos personales y respetando su subjetividad.

Al hablar de un adolescente responsable apuntamos a promover competencias y no a moralizar, a fortalecer una visión global y no a dirigir voluntades. En este sentido consideramos importante que el educando adquiera una percepción global de la realidad y acordamos con E. Morin en que “[...] *el debilitamiento de una percepción global conduce al debilitamiento del sentido de la responsabilidad, pues cada uno tiende a ser responsable solamente de su tarea especializada, y también al debilitamiento de la solidaridad, pues cada uno no percibe más que su vínculo orgánico en su ciudad y sus conciudadanos*”⁹.

En las referencias que los educadores realizan sobre los adolescentes, son recurrentes expresiones que los conciben desde la carencia y la necesidad de afecto. Las opiniones muestran mezclas de altruismo, bondad y filantropía, reuniendo posturas disciplinarias y acciones asistencialistas. A modo de ejemplo transcribimos algunos fragmentos de las verbalizaciones de los educadores:

[¿Cuáles son las áreas de trabajo?] El diálogo con ellas, los problemas de ellas, son **chiquilinas muy carenciadas, carenciadas hasta moralmente** y todo, entonces vienen con cosas muy fuertes Hogar 2 Adulto 6

⁶NÚÑEZ, V. 1999. Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Editorial Santillana. Buenos Aires. p. 44-46.

⁷Ibidem. p.66.

⁸ARENDT, H. 1998. La Condición Humana. Paidós. Barcelona.

⁹MORIN, E. 1999. La cabeza bien puesta. Nueva Visión. Buenos Aires. p.19.

[¿Qué les saquen la salida?] Ya sabe el cuerpo técnico, se los digo en la cara, ya sabe mi directora, también se lo digo en la cara, no me gusta que les saquen las salidas, yo pienso que no es penitencia. ¿Capaz que estoy errada no?, pero yo pienso que no es penitencia eso porque es lo único que tienen, porque ellas **siempre se van a portar mal, porque son del INAME**, están amparadas por las leyes por los jueces, por nosotros, **son nuestras**. Como yo les digo, “yo vengo acá porque me pagan un sueldo, pero ustedes también **necesitan de mí, como yo necesito de ustedes.**” Yo les hago ver la realidad de nosotras y la de ellas también, porque ellas me dicen que yo vengo a trabajar; pero yo vengo a trabajar. “Yo llevo bienestar a mi casa, entonces yo quiero que ustedes sean distintas, para que ustedes también tengan bienestar”
Hogar 2 Adulto 2

El lugar de la educación (...) es estar mucho con la menor, **es volcarle lo que tenemos**. Yo les vuelco mucho cariño, (...) yo soy así nunca vengo con un problema, porque los tengo, pero yo vengo acá y es mi función, es mi trabajo, **son ellas que me necesitan**. Hogar 2 Adulto 7

De esta forma se concibe al adolescente como depositario de valores, discursos y hábitos, que son seleccionados y transmitidos en base a la experiencia del educador, “*el cariño*” y su don de “*buena gente*”. El educador lo visualiza a través de un vínculo afectivo de pertenencia, “*son nuestras*”, “*me necesitan*”, “*me gustan los niños*”. Lo educativo deviene en acción dirigida a la moralización, el concepto de “*carencia moral*” lleva más que a la visualización de un trabajo educativo para la socialización, a una búsqueda de reparo interior de los adolescentes. La moralización y la socialización se confunden en una misma cosa porque lo que importa es la voluntad del ser, componer “*valores*”, la interioridad de los adolescentes.

Desde esta perspectiva el ideal del Hogar sería una “*casa de familia*”, un espacio total, donde el educador es confidente e interviene en todos los ámbitos de la vida del adolescente. Éste adquiere su lugar en la relación educativa por su situación, el desamparo lo expone a una reestructuración moral.

En este sentido resulta interesante el aporte de V. Núñez cuando señala que “ [...] *la acción educativa produce efectos de cambio en el sujeto, pero hablar de efectos implica diferenciar efectos y función. La función de la educación es la transmisión, no el cambio de la estructura (‘interna’, ‘moral’, ‘inconscientes’) del sujeto. Cuando la educación pierde el eje de la transmisión y, consecuentemente, de la consideración del sujeto como sujeto social, desdibuja su función y desliza a la acción política o la moralizadora. Es decir desliza a la lógica de los discursos de dominio*”¹⁰.

Somos conscientes que de alguna manera el educador transmite y reproduce un conjunto de valores personales e institucionales que forman parte del currículum oculto, ello ha de tenerse en cuenta en toda reflexión sobre las prácticas educativas. Pero creemos que justamente el reconocimiento de que hay una transmisión a nivel de lo “no dicho” y la visualización del educando como sujeto responsable deben motivar al educador a realizar el trabajo de objetivar los contenidos de transmisión para revelar los objetivos reales del acto educativo.

Los educadores no son claros y manifiestan contradicciones cuando hacen referencia a la educación de valores. Acordamos con que la educación en estos ámbitos puede integrar en los procesos de enseñanza-aprendizaje contenidos actitudinales que refieran a valores, pero creemos que justamente por estar estos contenidos compuestos de una carga ideológica importante, deben

¹⁰NÚÑEZ, V. 1990. Modelos de la educación social en la época contemporánea. PPU. Barcelona. p.102.

quedar claramente explicitados en el proyecto educativo y en las prácticas cotidianas efectuadas por los educadores. La definición de estas cuestiones en ámbitos educativos, nos parece importante para partir de un espacio acordado en el que el adolescente se conforme como sujeto de la educación por su lugar en la relación educativa y no por su situación de desamparo o carencia.

Las visiones de los educadores refieren a una concepción del adolescente que toma como modelo al educador. Éste es quien posee los valores inherentes al ser “buena persona” y en base a su experiencia familiar o de vida es capaz de transmitir y estructurar la moral del educando según su ideal de ser humano.

Ello implica que hay un sujeto desvalido, objeto de la filantropía que necesita la guía de un educador que re-educar y re-forma. El educando se construye más que como sujeto de derecho, como objeto de asistencia. Esta postura, aunque bien intencionada, puede limitar las posibilidades de hacer del adolescente, restringiendo también su participación activa en ámbitos diversos del Hogar.

Por otra parte esta visión de los sujetos de la educación genera, como mencionamos anteriormente, un sentido de pertenencia. Creemos que ello implica en realidad, una visión del adolescente destinatario de la asistencia, receptor de discursos maniqueos sobre los caminos a recorrer, sobre el “bien” y el “mal”.

La protección afectiva es un aspecto a considerar en un Hogar ya que está implícita la dimensión humana de trabajar con un “Otro”. La profesionalidad del rol educativo debería tomar en cuenta los aspectos afectivos sin perder las especificidades de una función de promoción de aprendizajes.

Aquí **no se trata de emplear técnicos** nomás, no, si vienes con esa idea no puedes **trabajar con niños, niños para formar**. Yo les digo siempre a ellos cuando tengo oportunidad de hablarles que lo primero que quiero es que ellos sean buenas personas, y a partir de ahí, **siendo buenas personas se pueden lograr mucha cosa** Hogar 1 Adulto 3

[¿Cuál es el lugar de la educación en el Hogar?] Acá se educa para que se formen **buenas personas**, tratar de darles raíces y creo que sí se logra, que se ha logrado, veo en otras chicas, a veces miramos en la forma en como nos maquillamos nosotras y al rato ves que todas están maquilladas parecido Hogar 2 Adulto 2

[¿Qué esperan de las adolescentes cuando egresan?] Nos gustaría que fueran **buenas personas, primero buenas personas** y que tuvieran su trabajo, **todo lo que hemos logrado nosotros**. [¿A qué te refieres con “buenas personas”?] Y... porque tengo chicas que me encanta verlas, acá han regresado chicas con sus bebés, preciosas, trabajando, con su pareja estable. En cambio he visto a otras chicas que da pena saber que están en Cabildo o cosas así, **que no captaron lo que uno quiso enseñarles**, y esas cosas no nos gustan, porque vemos chicas tan lindas que siguen estudiando, trabajando, las ves lindas, que vienen cada tanto a visitarnos acá al hogar y dos o tres que se pierden del grupo, que han llegado a rapiñar o a lugares feos. Hogar 2 Adulto2

[¿Qué esperan de las adolescentes cuando egresan?] Yo espero **que no hagan lo que no tienen que hacer**, espero todo lo bueno para ellos, yo tengo varones que me van a visitar a mi casa, que trabajé con ellos, que nunca he logrado de una chica de acá pero tengo esperanza de que salgan adelante. Las que se llevan con la familia o las que se van con una compañera como se fue

esta chica con R. [educadora], yo sé que es bárbaro, pero hasta tengo miedo de las que se van con los padres y después las ves en la calle y piensas **“con cuántos mimos te he despertado yo”**, como pasa con algunas y **“cuantos besos te he dado y mira”** Hogar 2 Adulto 4

El mensaje de los adultos en los Hogares es claro, se trata de la elección entre el camino correcto o el incorrecto; pareja estable, hijos, estudio y trabajo parecen ser las opciones adecuadas. Lo opuesto, es como lo afirma una educadora *“perderse”*, llegando a extremos de transgresión de las leyes penales. Como venimos afirmando se trata de un mensaje moral, dicotómico entre lo *“bueno”* y lo *“malo”*, lo *“lindo”* y lo *“feo”*. Esta concepción no deja espacio para la complejidad de recorridos sinuosos, que son los que transitan la mayoría de los adolescentes que residen en estas instituciones de internación; parece difícil que los sujetos puedan implicarse en propuestas educativas que se estructuren desde esta lógica.

El sujeto de la educación ha de ser integrado por el educador en la relación educativa teniendo en cuenta el momento de su desarrollo evolutivo. Muchas veces desde los Hogares se observan visiones en la que ser niño implica un valor que se contrapone al antivalor de niño-adulto. El niño-adulto refiere a la pérdida de la inocencia y la disminución de las posibilidades de un abordaje educativo efectivo. Esta visión dicotómica lleva en varias ocasiones a omitir la adolescencia como etapa del desarrollo con características propias.

[¿Cuál es el promedio de tiempo que los adolescentes permanecen en el Hogar?] Hasta los 18 años, después se tienen que ir, se las va derivando, una con trabajo, u otra por ejemplo egreso porque se la llevó una funcionaria...si se llevó a una niña, una niña de 18 años. Siempre **le decimos niña porque fue la más rescatable de todo.** Hogar 2 Adulto 3

[En cuanto a las características de las de la población adolescentes del Hogar] Y es muy rebelde, son muy rebeldes, es otro nivel de niñas, vamos a decirles niñas porque tienen 14 años **pero ya piensan como mujeres de 30** Hogar 2 Adulto 3

[Tu has comentado que estuviste que empezó a funcionar el Hogar, ¿Piensas que han cambiado las necesidades educativas de los adolescentes que ingresan?] Si han cambiado; antes los chicos te respetaban más. Ahora está todo cambiado en general, yo también tengo dos nenes y es difícil educarlos. Ha cambiado toda la generación, ya los jóvenes te tratan de otra manera, tienen otra manera de tratar. Nosotros como que estamos a la antigua, enseñanza de la antigua ahora, como que **es más difícil de educar a los jóvenes de ahora, cuando llegan a los 15 o 16 años es más difícil.** Hogar 1 Adulto 2

La adolescencia como etapa evolutiva, no puede concebirse en forma unidimensional. El desarrollo de los procesos de crecimiento que se generan en el sujeto están directamente influidos por el interjuego recíproco adulto-adolescente.¹¹ No debería hablarse estrictamente de la adolescencia desde una perspectiva homogeneizante; como toda categoría histórica y culturalmente construida no puede comprender las características de todos los individuos que se encuentran en dicha etapa de desarrollo. Deberíamos hablar de *los adolescentes* para tener en cuenta sus trayectos

¹¹FREIRE de GARBARINO, M - MAGGI de MACEDO, I.1990. Adolescencia. Ed. Roca Viva. Montevideo.

particulares, sus diversidades culturales, los entornos familiares o las extracciones de clase que hacen que la etapa de la adolescencia sea vivenciada de distintas maneras.

Por otra parte desde algunos paradigmas, se ha definido a la adolescencia como una etapa de transición caracterizada por ausencias: madurez, certidumbre, identidad, experiencia. De algún modo cuando se generalizan los abordajes de la adolescencia desde la carencia, la problemática y la inexperiencia social, se debilitan algunos espacios de reconocimiento de los adolescentes como sujetos responsables, ignorándose atributos y potencialidades de esta etapa evolutiva.

Podría concebirse a la adolescencia como momento en que la sociedad transmite al individuo un sistema de prácticas, creencias, valores y saberes. Pero también es el momento en el que el sujeto prueba, asume y descarta esas prácticas, creencias y saberes, en definitiva los usos de la cultura que habita. Este es el marco de análisis adoptado por UNICEF¹² desde una perspectiva del ciclo de vida que otorga valor propio a la adolescencia. Así se la diferencia de otras etapas del desarrollo evolutivo, se reconoce sus peculiaridades con la intención de favorecer el desarrollo integral del individuo desde las dimensiones psico-socio-afectiva, de salud, educación, supervivencia y participación. Hacemos acuerdo en que una “[...] *visión consistente con los Derechos Humanos y desde el enfoque de ciclo de vida considera a los adolescentes como seres humanos iguales que por estar en un momento particular de desarrollo y de su historia, tienen necesidades y subjetividades específicas determinadas por su edad. No se asume la adolescencia como la preparación para la vida, sino como la vida misma*”¹³

La tarea esencial del adolescente es crecer¹⁴, el crecimiento implica cambios, es decir, cosas que se adquieren y cosas que se pierden. Nuestra existencia podemos visualizarla como un constante crecimiento, sin embargo es en la adolescencia cuando pérdidas y adquisiciones adquieren una importancia relevante que diferencia a esta etapa de las demás.

La adolescencia implica un conjunto de cambios psicológicos y físicos. Desde el punto de vista psicológico, uno de los principales cambios que se observan tienen que ver con la pérdida de la identidad infantil, y con el comienzo de un nuevo proceso de estructuración de la identidad. En este sentido, nos resulta pertinente lo planteado por P. Blos respecto a que la adolescencia más que una etapa de crisis de la identidad implica un segundo proceso de individuación del sujeto.¹⁵

En relación con las modificaciones físicas, el adolescente se encuentra ante la necesidad de una nueva estructuración del esquema corporal. Estos cambios influyen en cómo vivencia el adolescente su propio cuerpo, un cuerpo al que debe adaptarse de otro modo.

La maduración sexual del cuerpo propone al adolescente desafíos y alternativas diversas, pero el cambio físico no progresa en forma paralela al desarrollo psicológico, como afirma P. Blos “[...] *los procesos internos no son necesariamente advertibles en el exterior*”¹⁶, ello implica tener en cuenta las particularidades de los sujetos.

La adolescencia trae consigo también modificaciones en el área intelectual donde se fortalece la capacidad de abstracción, esto es la posibilidad de reflexionar sobre sus propios pensamientos y sobre lo que se le plantea.

En otro sentido, se procesa en la adolescencia una desvinculación emocional respecto a lo antiguo y un acercamiento a lo nuevo. El mundo adulto y la sociedad influyen en este proceso a través de su relacionamiento con los adolescentes, quienes se encuentran en una tarea de creación y resolución de conflictos y duelos vivenciados como desilusionantes¹⁷. Ello implica, entre otras cosas, un cuestionamiento de ideas tradicionales instituidas, la caída de la idealización del adulto, enfrentamientos, angustias, duelos y confirmaciones, aceptación del otro como diferente y una

¹²UNICEF. 2004. Adolescencia con derecho a participar. Palabras y juegos. Herramientas para la participación adolescente, Montevideo.

¹³Ibidem. p.17

¹⁴FREIRE DE GARBARINO, M - GARBARINO, H *La adolescencia* en FREIRE de GARBARINO, M - MAGGI de MACEDO, I.1990. Adolescencia. Ed. Roca Viva.Montevideo. p.13

¹⁵BLOS, P. 1991. *La transición adolescente*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires. p.12

¹⁶Ibidem

¹⁷Ibidem

reestructuración psíquica. Una tarea de síntesis que se da en el marco de un cambio físico notorio en una sociedad hedonista y adolescentizada que no brinda imágenes claras del ser “adulto” pero que les pide que construyan su identidad en la “era del vacío”.¹⁸

En el trabajo de M. Freire de Garbarino y H. Garbarino el término *confrontación*¹⁹ implica un lugar desde donde el adolescente “[...] *se yergue y exige el derecho de tener un punto de vista personal*”. El adulto y lo que éste representa es el blanco de los desafíos. Este proceso adquiere diferentes manifestaciones según el contexto en el que el adolescente se encuentra inmerso. En el marco de los Hogares de residencia, el mundo adulto será blanco de desafíos constantes que sólo se resuelven con el transcurso del tiempo, allí la tarea sigue siendo la de “confrontar” sin desafiar. Todo ello sin perder los criterios y las posturas adultas, generando un ambiente facilitador para la adquisición gradual de la madurez y autonomía del adolescente.

A través de las entrevistas realizadas en los Hogares puede observarse que las escasas menciones a la adolescencia generalmente son utilizadas para referirse a la rebeldía, y se la representa simbólicamente unida a una imagen adulta. La edad real se opone a la edad simbólica atribuida a partir de las representaciones del educador acerca de qué es un niño. Implícitamente se adjudica un valor positivo a la infancia, se trata de lo bueno, una idea moralmente compatible con imágenes estereotipadas de la niñez.

Esas adolescentes “*más rescatables*” en el lenguaje del educador, representan la imagen simbólica de la niña, le son atribuibles adjetivos y actuaciones positivas. Se trata de una construcción que registra su opuesto: la imagen de la rebeldía representada en que “*tienen 14 años pero piensan como mujeres de 30*”.

Nos encontramos en varias ocasiones con referencias que adscriben etapas evolutivas a los sujetos en función de la situación en que se encuentran, de sus características personales y no en relación a sus edades reales o procesos de maduración. Así además de la clásica referencia “*al menor*” como categoría naturalizada que refiere a los sujetos “*problema*”, encontramos otras diferenciaciones en la percepción de la población residente de los Hogares.

Los adolescentes se convierten en niños cuando tienen características personales que son identificadas con un buen comportamiento o poseen una situación de desamparo reciente, por el contrario se transforman en adultos cuando se los define como sujetos problemáticos por sus características personales o por su historia de vida (situación de calle, sujeto institucionalizado, ausencia de vínculos familiares).

Existen varias opiniones en las que el desamparo se señala como característica constitutiva del adolescente y como única causa de los “problemas” que éstos poseen. Si embargo no encontramos referencias más o menos claras sobre una selección cultural para la transmisión de contenidos que permitan desarrollar competencias en el adolescente de cara a la transformación de algunas de esas situaciones “problema”.

Como hemos venido desarrollando, en la mayoría de las opiniones de los educadores la adolescencia en tanto etapa evolutiva, no es tenida en cuenta como variable en la organización de los tiempos y espacios del Hogar, ni en las prácticas desarrolladas cotidianamente. Obviar esto implica desconocer la particularidad del ser adolescente, lo que representa para nosotros una primera omisión del sujeto.

A su vez, no reconocer al adolescente como sujeto social de derechos, enigmático y responsable, trae aparejadas prácticas moralizantes y totalizadoras que borran al sujeto y lo transforman en objeto de la intervención. De esta manera se conforma una segunda omisión del adolescente en tanto sujeto de la educación.

¹⁸LIPOVESTSKY, G. 1983. *La era del vacío*. Anagrama. Barcelona.

¹⁹FREIRE DE GARBARINO, M - GARBARINO, H. 1999. *Adolescencia confrontación*. Ed. Clínica M. y H Garbarino. Montevideo p.26

Desconocer el momento evolutivo del adolescente, y no reconocer su condición de sujeto de la educación, son exclusiones asociadas entre sí. Hemos pensado en la categoría de “adolescente omitido” como forma de caracterizar estas concepciones que algunos educadores tienen sobre los adolescentes internados.

Los adolescentes que residen en los Hogares se encuentran expuestos en general a procesos de exclusión social que condicionan la forma en que estos experimentan dicha etapa evolutiva. La adolescencia se vive en el marco de espacios de interacción social reducidos a círculos en los que se vinculan con otros adolescentes en las mismas condiciones, lo que empobrece “[...] *su acceso a modelos identificatorios socialmente valorados, limitándolos a aquellos que habitan espacios sociales estigmatizados*”²⁰

Creemos que pensar una propuesta de Hogar dirigida hacia los adolescentes implica organizar recursos y seleccionar contenidos específicos orientados a favorecer su desarrollo evolutivo en esta etapa de la vida y su circulación social amplia. Ha de generarse un ambiente que les posibilite transitar por la conflictiva tarea de “*crecer*” y en este espacio el mundo adulto debe estar preparado para sostener los cambios que el adolescente va procesando y proyectando hacia el exterior.

Las transformaciones internas que procesan los adolescentes se proyectan hacia el exterior, por ejemplo en el rechazo hacia la rutina del Hogar. Esto queda claro en las entrevistas realizadas a los adolescentes donde se evidencia que estos no encuentran espacios de participación en sus instituciones.

Promover la participación de los adolescentes efectiviza su derecho a la actoría social. La participación protagónica les ofrece la posibilidad de ser y de ser reconocido como persona. Desde su singularidad se construye como sujeto social de derechos y responsabilidades, como afirma E. Sobrado, “[...] *el término ‘persona’ viene del latín ‘personare’ que quiere decir ‘hacer sonar su voz’*”²¹. Reconocerlo como actor social significa habilitar lugares para que pueda hacer sonar su voz.

Entendemos que el Hogar debe ser un espacio generador de experiencias en y para la participación de los adolescentes, brindándole la posibilidad de exteriorizar sus necesidades de transformación y articulando sus capacidades de participar con las oportunidades reales para hacerlo.

La concepción del sujeto de la educación construida por los adultos determina el tipo de oferta educativa que se realiza desde la institución. Concebir al adolescente como un sujeto enigmático y responsable implica hacerlo partícipe de una relación educativa que lo convoca a realizar un trabajo de adquisición y re-creación personal. Es innegable que de los procesos educativos surgen efectos subjetivos, pero estructurar el interior de los educandos no es la centralidad de la tarea educativa

B) El educador discrecional o el agente de la educación

El educador es portador de un encargo social, que lo posiciona como mediador entre el educando y la sociedad. Hay una función de transmisión de contenidos que tienen la intencionalidad de posibilitar el acceso del sujeto de la educación a los distintos espacios de la cultura y la sociedad. Esto nos remite a una discusión pedagógica de relevancia acerca del rol del educador como agente de transmisión del patrimonio cultural, lo que implica querer el máximo desarrollo de su semejante, es decir de otro ser con quien comparte idéntica dignidad humana.

²⁰GIORGI, V. 2002. *Niños, niñas y adolescentes entre dos siglos. Acerca del escenario de nuestras prácticas en UNICEF - Centro de Formación y Estudios del Iname. 5º Encuentro Nacional de Educadores y Educadores Sociales*, Montevideo. p.41

²¹SOBRADO, E. 1978. *Acerca del ser sujeto*. Ed. Imago. Montevideo. p11

Es así, que los derechos humanos cobran importancia como orientadores de la acción educativa. Lo que nos lleva a afirmar que no trabajamos como educadores porque queramos a los adolescentes, sino porque nuestra tarea educativa implica acciones hacia la humanización de un par. Y nuestra contribución a esa humanización no está en el afecto particular que le tengamos, o en el rechazo que nos produzca, sino en la transferencia de determinado patrimonio de la cultura a la que tiene derecho, y que esperamos que lo haga más fuerte para enfrentar los obstáculos que la sociedad le ha puesto en su camino.

Como afirma P. Meirieu, educar es “[...]promover lo humano y construir la humanidad.”²² La finalidad de la educación es el pasaje de la cultura acumulada de la humanidad al sujeto de la educación, y así, el individuo biológico se convierte en individuo social. De esta forma la función del educador es siempre la de “pasador”²³ de cultura.

Entender de esta manera el rol del educador implica distanciarse de prácticas moralizantes que buscan modificar la subjetividad del sujeto. El educador construye un espacio inacabado que permite atender la particularidad del educando y le brinda la posibilidad de hacer con los contenidos descubrimientos personales y un trayecto propio. Ello implica que el educador reconoce que no sabe todo del sujeto, y que no lo puede abarcar, su tarea es sostener un espacio en el tiempo que ofrezca contenidos educativos sin asignar trayectos predefinidos. La responsabilidad de transferencia cultural que tiene el educador posee un límite basado en el reconocimiento de las relaciones de poder que se instalan en su praxis. Desde esta visión se pone un freno a la arbitrariedad mesiánica de quienes munidos de la verdad absoluta intenten sobrepasar con su intervención los límites de respeto a un sujeto responsable.

A partir de las distintas entrevistas realizadas a los educadores de ambos Hogares hay una caracterización del rol del educador asociado a lo que hemos denominado “las tres A”: acompañar, aconsejar y (dar) afecto. Estos tres aspectos describen cómo desde los Hogares se entienden las funciones que los educadores asumen en el trabajo con los adolescentes. A continuación, analizamos cada uno de los componentes de esta tríada.

▪ *Acompañar*

Esta característica se basa en la idea de que el rol del educador implica casi exclusivamente el “estar ahí” en la cotidianeidad del Hogar, acompañando la rutina diaria desarrollada por el adolescente, tanto en relación a las actividades inherentes al funcionamiento y organización del Hogar, como aquellas relacionadas con el tiempo libre. Refiere a un accionar centrado en la vivencia cotidiana de la institución, desarrollando las acciones habituales referidas a la gestión de la rutina del Internado.

Si, date cuenta que por ejemplo ahora estaban cocinando y yo **estaba con ellas**, están limpiando vos **estas ahí** o de repente las ayudas, están mirando televisión y también **estas ahí**, están jugando, están bailando y también.
Hogar 2 Adulto 4

... para sentarse a la mesa, no tienen hábitos de eso, los hábitos hay que reforzarlos todos, de higiene, me refiero al baño diario, que a la limpieza de la boca, al arreglo de su ropa, **es un continuo estar** (...) acá se les lava la ropa, pero también le hacemos lavar a ellos, nosotros con ellos, para que ellos aprendan porque no tenemos que hacerles todo, tenemos que enseñarles todo, y prepararlos más rápidamente que los demás, hay apuro para que

²²MEIRIEU, P. 2001. La opción de educar. Ed. Octaedro. Barcelona p. 30

²³MEIRIEU, P. 1998. Frankenstein educador. Ed. Alertes. Barcelona p. 134

aprendan todo lo más rápido que puedan porque sabemos cuando nos llegan, no cuando se nos van, entonces ese es un apuro que tenemos, en que aprendan todo, que se sepan vale Hogar 1 Adulto 3

Si bien ambas citas reflejan este “estar ahí”, las mismas dan cuenta de diversas maneras de hacerlo. Por un lado, esta presencia en lo cotidiano nos muestra una forma de acompañar basada en el propio acto de estar. Por otro, entendemos que ese acompañar la rutina a su vez visualiza la posibilidad de transformar las situaciones cotidianas en instancias educativas.

El “estar ahí” por momentos constituye el hecho de “estar por estar”, en cambio en otros momentos parece trascender el acto en sí, recurriendo a lo cotidiano como oportunidad educativa. Ambas maneras no son excluyentes, y asimismo no determinan el tipo de relación que los educadores establecen con los adolescentes, aunque creemos que inciden tanto en la visualización como en la concepción que tienen los adolescentes acerca del rol de los educadores.

Podríamos decir que este primer componente toma considerando los dos Hogares, formas distintas de acompañamiento pero que no reflejan modelos instituidos por el Internado, sino formas de actuación independiente asumidas por los educadores.

Lo cuestionable de estas modalidades de acompañamiento es que no reflejan un hacer planificado del educador, ni hay una propuesta de selección explícita de contenidos a transmitir a los adolescentes. Implica una acción rutinaria de estar presente en lo que acontece en el Hogar, no generando hechos educativos que dispongan el entorno para la generación de aprendizajes en un marco seguro de ensayo y error que reenvíe a los adolescentes a nuevas búsquedas e interrogantes.

▪ *Aconsejar*

Este componente que hace al rol del educador, lo posiciona como “dador de consejos” que “dictamina juicios”, ya que como adulto puede distinguir el bien del mal, y lo verdadero de lo falso. Ese rol se plantea muchas veces como la función primordial del educador. El adulto dictamina acerca de las situaciones o planteos que los adolescentes le presentan para que “*todo funcione bien en el Hogar*”.

El dictamen se fundamenta más que en un saber puesto en juego que atienda a los sujetos, el contexto y las situaciones, en la experiencia personal del adulto. Así el educador transmite tomando como referencia su experiencia de vida, su patrón de valores que le indican lo que está bien o mal hacer.

Las estrategias de trabajo con los adolescentes no son compartidas y objetivadas por el equipo de educadores, dependen de cada uno, y se dirigen al “interior” del sujeto para que éste “aprehenda” una moral, que adquiere valor y justificación en la medida que proviene del adulto de turno.

Se acompaña la vida de los adolescentes aconsejándolos, así se los contiene, se los escucha y se les demuestra afecto, así como también se les transmite una forma de resolver conflictos que refiere al modo de vida del educador presente. En este contexto aparece poco espacio para el trabajo con los adolescentes en los procesos personales de conformación de valores, y en la reconstrucción de las experiencias en el Hogar que contribuyan a la adquisición de habilidades deliberativas.

En ocasiones parecería ser que los “consejos” responden más que a necesidades educativas de los sujetos, a la resolución de problemas de conducta que obstaculizan la dinámica cotidiana del Hogar.

De repente tenemos que sentarlas y escucharlas, porque de pronto no quieren lavar o no quieren planchar porque les está pasando algo, entonces tenemos

que sentarlas y escucharlas también, apoyarlas y **darles consejos y poder ayudarlas** Hogar 2 Adulto 5

▪ *(Dar) Afecto*

Ligada a las otras dos funciones, encontramos como tercer componente de la tríada, el dar afecto. La afectividad aparece mencionada por los educadores como una característica o cualidad sobredimensionada en la actuación del educador.

Sobre todas las cosas yo personalmente, quiero darles, seguridad, apoyo, estabilidad, comprensión, el cariño viene solo, porque cuando te llega un niño , ya sentís que tenés que **trabajar con él pero a través del cariño, sin eso no hay nada, sin eso no hay nada** Hogar 1 Adulto 3

Y soy mirá, soy de todo, **porque las mimo, las mal enseño**, tengo culpa en eso, yo sé que tengo culpa. Me piden que cambie y yo no puedo cambiar, porque de repente yo les hago la comida, hago papas fritas con huevo frito. O no les gusta la comida y les hago otra, y yo sé que ellas se tiene que cocinar, y entonces yo les dije que yo no voy a cambiar(...)hacemos torta, pascualina, fainá de queso, estoy todo el día con ellas, entonces **es más tipo familia** Hogar 2. Adulto 7

Si el acompañar y el aconsejar son componentes fuertes de la tarea del educador, parecería que no pueden darse sin que haya un sentimiento de afecto o cariño. ¿Es entonces, el cariño o afecto un medio para trabajar con los adolescentes? ¿Será un fin en sí mismo? Cualquiera de las dos preguntas nos hacen pensar en la noción de sujeto como “sujeto carente”, en donde la falta de afecto parecería ser una de las principales carencias a ser atendidas por los educadores. Así vemos que el dar afecto se transforma en parte del rol del educador en la medida que los sujetos con los que trabaja carecen de él.

Creemos que esta característica de afectividad, tiene más relación con las cualidades personales del educador que con un componente de su propio rol; pero si nos preguntamos por qué asumen como parte de su tarea el brindar afecto, no podemos dejar de remitirnos a la idea subyacente del educador como padre o madre.

Mediatizar la relación con el adolescente a través del afecto nos lleva a terrenos complejos, ya que sólo podremos trabajar con los adolescentes que nos generen ese sentimiento, o viceversa sólo aceptarán la tarea educativa aquellos adolescentes que nos quieran. Creemos que esta mirada limita las posibilidades del acto educativo entendido como espacio privilegiado para la transferencia de cultura. El educador debe planificar acciones educativas efectivas, y esa es una muestra de afecto hacia otro ser humano igual a nosotros poseedor del derecho a apropiarse del legado cultural de los humanos.

En el reciente libro del profesor español J. García Molina se expresan algunos elementos que contribuyen a esta discusión: “*La relación del agente y el sujeto no es una relación personal (directa), sino educativa (mediada), tal como la defendió Herbart. La palabra, el contenido, es lo que vincula a uno con el otro, lo que le otorga sentido a su particular relación. El imaginario*

triángulo que forman los tres elementos no se cierra en su base (la línea que uniría al agente con el sujeto). Ello obliga a ambos a encontrarse en el lugar de la palabra (situación educativa) y evitar el camino recto entre ellos (relaciones afectivas o de otro orden)”²⁴

Esta claro que el afecto ha de ser parte constitutiva del relacionamiento educativo en el Hogar, puesto que el adolescente necesita de relaciones afectivas positivas para su desarrollo emocional e intelectual. Sin embargo consideramos que la intencionalidad del educador debería estar orientada a la reincorporación o vinculación del sujeto con su medio familiar. El afecto deberá ser incluido en el relacionamiento educativo desde un rol distinto al del padre, madre, hermano, tío o similar. El afecto del educador se evidencia en la asunción de una responsabilidad y en el irrenunciable esfuerzo por construir con el educando herramientas que posibiliten disminuir los efectos de exclusión social, promovándolo en todos los niveles y reconociéndolo como un *Otro inédito*.

En síntesis, este accionar del educador contemplado en “las tres A” - aconsejar, acompañar y (dar) afecto - encuentra sustento en las concepciones que los educadores poseen sobre los adolescentes internados. De esta forma, el educador queda posicionado como interventor de la subjetividad del adolescente y no asume su función de pasador de cultura. Al no existir una objetivación de los contenidos para la transmisión, la acción del educador no encuentra límites claros y determina una práctica discrecional que refuerza la noción de “adolescente omitido”.

Desde esta lógica, la educación deviene “*fabricación*” del otro, y adquiere las características de un “*callejón sin salida*” al que conduce la intención de “*hacer al otro*” . En palabras de del propio P. Meirieu: “*No podría expresarse mejor la violencia que se apodera ineluctablemente de quienes confunden la educación con la omnipotencia, no soportan que el otro se les escape y quieren dominar por completo su ‘fabricación’*”²⁵

Sobre estas ideas, hemos representado las percepciones que los educadores tienen sobre sus funciones en el Hogar, bajo la categoría de “educador discrecional”. El educador interviene en todos los aspectos de la vida del educando buscando su bien, y ese bien implica seguir el ejemplo del educador. Pero en realidad la función del educador debería implicar todo lo contrario, introducir al adolescente en la cultura para que éste construya su “diferencia”²⁶ y sus trayectos, sin que ello implique acceder únicamente a lo que éste desea hacer, o sea sin dimitir en su responsabilidad de adulto referente exigiendo un trabajo educativo que lo promueva en un proceso hacia la autonomía.

Los adolescentes no pueden ser considerados como “sujetos de la institución”, perspectiva que surge en ocasiones bajo sentimientos de apropiación que obturan la relación entre el “afuera” y el “adentro” del Hogar. Esta idea debilita los vínculos del adolescente con “el afuera”; ello inhabilita la diferenciación individual de los sujetos, quienes en general poseen una jerga propia, muchas veces incomprensible para el “afuera” y pone en evidencia una forma de trabajo que lejos de promover la circulación social de los sujetos parece más bien reforzar su exclusión.

La responsabilidad del educador se constituye en la demostración de su competencia para hacer con los adolescentes un trabajo educativo, que represente la construcción de contenidos valiosos que posibiliten su integración y participación en la vida política, económica y cultural.

La institución que ampara al adolescente tiene la tarea de asegurar el derecho de asistencia efectivizando los medios para que éste acceda a una educación integral. Ello requiere, para nosotros, la enunciación clara de objetivos y contenidos expuestos a la discusión y el cuestionamiento externo. Esto más que una buena intención es un derecho que poseen los adolescentes internados, saber cuál es la oferta que se le realiza para el acceso a la cultura en sus diversos campos y niveles.

El adolescente no se forma a nuestra imagen y semejanza, se educa sin horma, brindándole la posibilidad de constituirse en sujeto inédito, diferente, sin que ello lo ubique en un lugar

²⁴GARCÍA MOLINA, J. 2003. Dar la palabra: deseo, don y ética en educación social. Gedisa. Barcelona. p.175

²⁵MEIRIEU, P. 1998. Frankenstein educador. Ed. Alertes. Barcelona. p.56

²⁶Ibidem. p. 65

diferenciado. En este sentido podemos hacer nuestras las palabras de J. García Molina cuando nos dice “[...] *llegad a ser como soy yo no sólo no es una buena oferta, sino que ni siquiera podemos definirla como educativa*”²⁷

4) REFLEXIONES FINALES PARA ABRIR NUEVOS RECORRIDOS

Las conclusiones a las que arribamos, más que un cierre significan una búsqueda de caminos para la reflexión educativo social sobre las prácticas educativas en Hogares de residencia de adolescentes.

Los Hogares, instituciones que albergan adolescentes que por distintas razones no pueden permanecer en su medio familiar, son un dispositivo de la política social que debe integrarse a otras alternativas de atención. Pensamos el Internado como último recurso ya que implica alejar a los adolescentes del medio familiar, y ello sólo es pertinente cuando se estén produciendo situaciones que vulneren derechos humanos. Habiendo recurrido sin éxito a otras alternativas, el Hogar debe tornarse para el adolescente en un espacio educativo social, pensado desde el inicio de su actuación para su finalización y consecuente retorno del adolescente a un medio familiar.

Para que el Hogar se asuma como un espacio educativo social debe organizar sus acciones en torno a dos tipos de áreas de trabajo: las áreas de soporte y las áreas educativas. Pensar el Internado desde esta lógica restituye su dimensión educativa que históricamente ha sido relegada por las acciones asistenciales.

La educación, principalmente en los Hogares, ha derivado en prácticas basadas en una pedagogía del amor o en una pedagogía del castigo. Las mismas suponen una definición del ser humano como víctima o como culpable, limitándolo en tanto sujeto de derecho y responsabilidades, y haciendo inevitables los dispositivos de control en lugar de los actos educativos.²⁸

Desde las entrevistas realizadas en los Hogares, se encontraron referencias de los educadores respecto al abordaje del trabajo con los adolescentes considerándolos desde las carencias y con la misión de transferirle una moral que pueda transformarlos en “buenas personas”.

Asimismo, planteamos una visión del adolescente como sujeto social de derechos y responsabilidades, intentando fortalecer las posibilidades de que emerja su potencial enigmático, oponiéndose a una visión fatalista acerca de los adolescentes.

Las prácticas educativas deberían orientarse a la introducción de los adolescentes en el patrimonio cultural, de manera que éstos puedan ocupar el espacio ofertado de sujeto de la educación. En los Hogares los adolescentes transitan por momentos particularmente complejos, a pesar de ello es posible que se habiliten espacios para movilizar sus capacidades, deseos e iniciativas, a fin de que puedan transitar caminos hacia una revinculación familiar e inclusión social más autónoma.

Entendemos que un accionar discrecional del educador y la omisión del adolescente inhabilitan el establecimiento de una relación educativa tendiente a la transmisión cultural. Sobre estas concepciones de educador y educando se configura una relación binaria no mediada por los contenidos de la educación. Cuando los contenidos no constituyen el lugar de encuentro entre educador y educando se cae en la pretensión de “[...] *juzgar los comportamientos de los adolescentes desde una moral que establece rígidas fronteras entre el bien y el mal. Así se les moraliza o sanciona, no dejándoles más opción que el sometimiento o la rebelión*”.²⁹

²⁷GARCÍA MOLINA, J. op.cit. p.126.

²⁸MEDEL, E. *Experiencias: Trabajo educativo con adolescentes* en TIZIO, H [coord.]. 2003. Reincentar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Gedisa. Barcelona. p.74

La mediación de los contenidos entre educador y sujeto de la educación aparece como una de las tareas a profundizar en los Hogares, ya que la actuación de los educadores está fuertemente anclada a las relaciones personales con los adolescentes.

Entendemos que es posible plantear una concepción que reconozca dos finalidades generales de la educación en los Hogares: *dejar ser y ofertar hacer*.

La primera de ellas involucra una idea del educando como sujeto social de derecho, como sujeto enigmático, como *algo Otro*³⁰. En ese sentido J. Larrosa sostiene que “[...] *la infancia como algo otro no es el objeto (o el objetivo) del saber sino lo que escapa a cualquier objetualización y lo que desvía de todo objetivo; no es el punto de anclaje del poder, sino lo que marca su línea de derrumbe, su límite exterior, su absoluta impotencia; no es lo que está presente en nuestras instituciones, sino lo que permanece ausente e inabarcable, brillando siempre fuera de sus límites*”³¹.

Ello nos remite a la relación de la educación con la natalidad³², significando la llegada de un nuevo ser que viene a integrarse a un mundo que le es desconocido, a un *nosotros* que debe recibirlo disponiendo los espacios necesarios para el pleno desarrollo de sus potencialidades. No nos referimos a una actitud educativa asociada al *laissez-faire*, a la indiferencia educativa, sino a reconocer al adolescente como sujeto social activo en la construcción de su trayectoria vital, contraponiéndonos a concepciones que lo cosifican y lo transforman en un instrumento moldeable.

Estas ideas se sustentan en el respeto de la identidad del adolescente y de su capacidad de proponernos escenarios impensados por los adultos, oponiéndose a una concepción del mismo como objeto moldeable a los deseos e intereses adultos ya que se mata toda novedad, en la medida que el adolescente se torna un instrumento para la reproducción del status quo o una herramienta de nuestras revoluciones.

Concebir al adolescente como objeto puede expresarse de formas múltiples, no necesariamente explícitas u obvias. Una de las principales estrategias para el desarrollo de la potencialidad de la adolescencia es promover su participación protagónica, lo que significa que se habiliten los espacios de ejercicio de la palabra para la toma de partido del adolescente en los asuntos que le afectan.

La segunda finalidad de la educación en estos ámbitos, *ofertar hacer*, implica ofrecer a los sujetos de la educación el patrimonio cultural de la sociedad a que tienen derecho. Esa oferta no refiere exclusivamente a una apropiación intelectual, pasiva, como receptor de conocimientos, sino una transferencia que motive aprendizajes que le permitan al adolescente proyectar acción sobre sí mismo y su entorno.

Construir al Hogar como un espacio educativo sustentado en el *dejar ser* y en el *ofertar hacer*, deviene para nosotros, en un educador que asuma su rol sobre la base de las “tres S”: *suscitar, suponer, socializar*. Proponemos entonces sustituir *acompañar por suscitar, aconsejar por suponer y (dar) afecto por socializar*

▪ *Acompañar por Suscitar*

Implica suscitar hechos educativos intencionados que posibiliten la concreción de las experiencias educativas necesarias para el desarrollo de los adolescentes. Esta idea nos remite a dos acepciones de la palabra, *promover y provocar*³³ que se vinculan a una acción educativa que toma

²⁹Ibidem.

³⁰LARROSA, J. 2000. *Pedagogía Profana: estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas

³¹Ibidem. p.167.

³²ARENDT, H. 1998. op. cit.

³³Enciclopedia microsoft encarta 2002

los espacios de la vida cotidiana y *promueve* situaciones que interpelan las posturas y experiencias previas del adolescente *provocando* su resignificación.

El educador no es un espectador pasivo, no se remite únicamente a acompañar la vida cotidiana sino que también la interrumpe para generar experiencias de acceso de los sujetos a otros sectores de la cultura que no figuran en su inventario y que por lo tanto no han sido integrados al conocimiento de su “*sentido común*”³⁴. De esta manera el educador no queda anclado en una función de mero “*cuidado/control*”³⁵ posicionándose como mediador cultural.

J. Dewey³⁶ nos hablaba de la responsabilidad que tiene el educador en la direccionalidad y continuidad de la experiencia, así como en la utilización de los ambientes físicos y sociales para dotar de valor educativo a las mismas. El Hogar se convierte así en un escenario propicio para *hacer* educación.

Para ello se planifican acciones educativas provistas de intención y dirección en el marco de un proyecto que busca alcanzar determinados cambios que permitan la incorporación de los sujetos a la cultura.

Es claro que la situación de habitación permanente de los adolescentes en los Internados no implica que todo tiempo de internación deba ser educativo en sí mismo. De todas formas esta obviedad, no puede hacernos olvidar de las potencialidades de lanzar *provocaciones* que creen experiencias educativas para los adolescentes.

Como expresa A. Ferrandis³⁷ se trata de proporcionar experiencias similares a la de cualquier adolescente. Este espacio, funciona de plataforma de lanzamiento de esos adolescentes a las interacciones sociales fuera de la institución.

▪ *Aconsejar por Suponer.*

Significa suponer al adolescente en la medida que no está definido, con un trayecto preestablecido, no es un ser a fabricar o al que se debe implantar una moral; sino todo lo contrario, pensarlo desde la emancipación y desde su desarrollo como sujeto enigmático y responsable.

En este sentido tomamos las palabras de García Molina “[...] *lejos de querer encontrar un sujeto definido, el educador debe, simplemente suponer un sujeto. El educador debe estar entretenido con la propia cultura - estar causado por ella para poder hacer de su transmisión su causa -, entretenido en buscar contenidos culturales valiosos y actuales, nuevos medios donde hacerlos circular y diferentes métodos para que el sujeto puede adquirirlos*”.³⁸

La tarea de suponer al sujeto en la cotidianeidad de una relación educativa como la que se plantea en un Hogar no es fácil. La particularidad de cada adolescente, sus condiciones y condicionantes nos enfrentan a desafíos y frustraciones que no deben alejarnos de la actitud que reconoce la posibilidad de lo improbable, aunque el sistema se haya encargado de limitar las oportunidades del educando y los recursos del educador. Esta postura interpela el día a día de nuestra actividad y nos exige una creatividad metodológica y una búsqueda cultural constante.

El educador debe moverse del lugar del “consejo” para ocuparse de la recuperación cultural de contenidos valiosos que filien al educando, *suponiendo* que éste debe contar con oportunidades reales de acceso y no con propuestas hechas a la medida de la pobreza.

³⁴BERGER, P – LUCKMAN, T. 1986. La construcción social de la realidad. Ed Amorrortu. Buenos Aires. p.42

³⁵CAMORS, J. 1997. Fundamentos de la acción educativo social. Centro de Formación y Estudios del INAME. Montevideo. p.12

³⁶DEWEY, J. 1967. Experiencia y educación. Losada. Buenos Aires. p.42

³⁷FERRANDIS, A. y otros, 1993. op.cit. Conserjería de Educación y Cultura. Madrid.

³⁸ GARCÍA MOLINA, J. op. cit. p.127

Desde esta óptica, la centralidad educativa no es el traspaso de la experiencia personal del educador, sino la transmisión cultural como espacio de significado. El educador está motivado por la inquietud constante de integrar al adolescente en el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social³⁹.

Hay una responsabilidad latente en el acto educativo que exhorta al educador a no suturar trayectos, en otras palabras, a suponer la incertidumbre de lo que el *Otro será*, para que éste pueda ir construyendo sus propios recorridos. En tal sentido, el educador debe reconocer y convencer al Otro de sus posibilidades y potencialidades para incluirse en la cultura de su tiempo y recrearla. Desde esta convicción se busca comprometer al educando para el trabajo en una propuesta educativa de valor social.

▪ *(Dar) Afecto por Socializar*

Supone asumir a la socialización del adolescente como finalidad del Hogar y como marco orientador de la tarea cotidiana del educador.

Según A. Ferrandis⁴⁰ la socialización implica hacerse miembro del sistema social, tratándose de un proceso total, que mediante la interacción del individuo con otras personas o agentes de socialización, desarrolla pautas específicas de conducta y de experiencia que son relevantes para su vida social.

El educador pone en juego un saber educativo que brinda al sujeto la posibilidad de aprehender parte del instrumental necesario para poder “hacerse miembro del sistema social”, ello implica tomar en cuenta aspectos de la identidad personal y aspectos que lo vinculan a los otros y con la cultura en general.⁴¹

En este sentido entendemos la práctica educativa del Hogar con una función socializante, centrada en la transmisión de cultura y distante de aquellas prácticas orientadas hacia la moralización del adolescente.

La socialización como finalidad institucional nos exige algo más que el desempeño de una tarea afectiva, nos sitúa como educadores en la responsabilidad de filiar al Otro más allá de la contingencia. La dimensión afectiva está presente en cualquier relación educativa, sobre todo en el contexto de un Internado, sin embargo no es lo que le otorga la especificidad a la tarea del educador.

La acción educativa debe estar orientada a la articulación del interés del adolescente con lo que la sociedad le pide para su integración. Esto implica pensar en efectos educativos para el *afuera* de la institución, donde el educador no estará presente y donde la contención afectiva que se brinda intramuros deberá ser sustituida por la puesta en juego de herramientas que habiliten una circulación social amplia. Las posibilidades reales de circular exitosamente por los distintos ámbitos sociales aportarán a la dimensión afectiva del adolescente, en la medida que éste podrá sentirse y ser parte de su comunidad.

En suma, creemos que pensar el rol educativo desde el enfoque de las “tres S” nos permite construir la relación educativa, no desde un “adolescente omitido” y un “educador discrecional”, sino a través de la lógica de un “adolescente enigmático” y un “educador pasador”. Concebir la relación educativa desde tales nociones nos ayudará a concretar una de las principales funciones del Hogar: *educar*.

³⁹ En estos términos define N. García Canclini a la cultura en GARCÍA CANCLINI, N. 2004. *Diferentes, desiguales y desconectados*. Gedisa. Barcelona. p.34

⁴⁰ FERRANDIS, A. y otros, 1993. op.cit. p.45

⁴¹ *Ibíd.*

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- ☞ ARENDT, H. 1998. La condición humana. Paidós. Barcelona.
- ☞ BERGER, P – LUCKMAN, T. 1986. La construcción social de la realidad. Ed Amorrortu. Buenos Aires
- ☞ BLOS, P. 1991. La transición adolescente. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- ☞ CAMORS, J. 1997. Fundamentos de la acción educativo social. Centro de Formación y Estudios del INAME. Montevideo
- ☞ CUSSIÁNOVICH, A. (s/d) El protagonismo como paradigma del interés superior del niño, Inédito.
- ☞ DEWEY, J. 1967. Experiencia y educación. Losada. Buenos Aires
- ☞ FERRANDIS, A. y otros, 1993. El trabajo educativo en los centros de menores. Conserjería de Educación y Cultura. Madrid.
- ☞ FREIRE de GARBARINO, M - MAGGI de MACEDO, I. 1990. Adolescencia. Ed. Roca Viva. Montevideo.
- ☞ FREIRE de GARBARINO, M - GARBARINO, H. 1999. Adolescencia confrontación. Ed.Clínica M.y H Garbarino. Montevideo
- ☞ GARCÍA CANCLINI, N. 2004. Diferentes, desiguales y desconectados. Gedisa. Barcelona
- ☞ GARCÍA MOLINA, J. 2002. Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Editorial Gedisa. Barcelona.
- ☞ GIORGI, V. 2002. *Niños, niñas y adolescentes entre dos siglos. Acerca del escenario de nuestras prácticas*. En UNICEF - Centro de Formación y Estudios del Iname. 5º Encuentro Nacional de Educadores y Educadores Sociales. Montevideo.
- ☞ GOFFMAN, E. 1994. Internados. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- ☞ LARROSA, J. 2000. Pedagogía Profana: estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación. Novedades Educativas. Buenos Aires
- ☞ LIPOVESTSKY, G. 1983 La era del vacío. Anagrama. Barcelona
- ☞ MEIRIEU, P. 1998. Frankenstein educador.Ed. Alertes. Barcelona.
- ☞ ----- 2001. La opción de educar. Ed.Octaedro.Barcelona
- ☞ MIRANDA, F - RODRÍGUEZ, D. 1997. La Educación Social: Tercer Espacio Educativo. Centro de Formación y Estudios del INAME. Montevideo
- ☞ ----- 2000. *Marco teórico y áreas de contenidos en Educación Social: armando el cubo mágico* en UNICEF - Centro de Formación y Estudios del Iname 4º Encuentro Nacional de Educadores y Educadores Sociales Montevideo
- ☞ MORIN, E. 1999. La cabeza bien puesta. Editorial Nueva Visión
- ☞ NÚÑEZ, V. 1990. Modelos de la educación social en la época contemporánea. PPU. Barcelona.
- ☞ ----- 1999. Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Editorial Santillana. Buenos Aires
- ☞ SOBRADO, E. 1978. Acerca del ser sujeto. Ed. Imago. Montevideo.
- ☞ TIZIO, H [coord.]. 2003. Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Gedisa. Barcelona
- ☞ UNICEF. 2004. Adolescencia con derecho a participar. Palabras y juegos. Herramientas para la participación adolescente, Montevideo

