



Mirada Joven

#4



Adolecer lo común

Diego Silva Balerio / Cármen Rodríguez



Fondo de Población
de las Naciones Unidas





Mirada Joven
NÚMERO 4 | 2017





MIRADA JOVEN | NÚMERO 4

Adolecer lo común

Diego Silva Balerio / Carmen Rodríguez



Fondo de Población
de las Naciones Unidas



Ministerio de
Desarrollo Social



Instituto Nacional
de la Juventud

Autoridades

MINISTRA

Marina Arismendi

SUBSECRETARIA

Ana Olivera

DIRECTOR NACIONAL DE LA JUVENTUD

Federico Barreto

COORDINACIÓN

Juan Mere (UNFPA)

Nicolás Fiori (INJU. Director de División Articulación, Programas Sociales y Estudios de Juventud)

Mónica Grosso (INJU. Coordinadora de Jóvenes en Red)

AUTORAS Y AUTORES

Diego Silva Balerio

Cármén Rodríguez

APOYO TÉCNICO

Hernán Espiga (INJU. Coordinador Territorial de Jóvenes en Red)

Ministerio de Desarrollo Social

Montevideo, octubre 2017

Av. 18 de julio 1453

Teléfono: (598) 24000302 interno 1113

CP.11200

www.inju.gub.uy

Diseño y armado: Unidad de Información y Comunicación. MIDES

ISSN 1688-9711

Índice

Prólogo	7
Prólogo	9
PRESENTACIÓN	
Lo común en las prácticas y políticas socioeducativas con adolescentes	11
CAPÍTULO 1	
Descripción, contexto y principales resultados del programa Jóvenes en Red	15
CAPÍTULO 2	
Las prácticas son los modos en que la política se hace	41
CAPÍTULO 3	
Metodologías y posiciones de la acción socioeducativa	61
CAPÍTULO 4	
Mediadores, saberes y contenidos educativos, la terceridad exogámica	75
CAPÍTULO 5	
Las políticas son las coordenadas que configuran las prácticas de lo común	91
Bibliografía	94

Prólogo

América Latina enfrenta hoy la situación crítica de casi veinte millones de adolescentes y jóvenes entre 15 y 24 años doblemente desvinculados del sistema educativo y del mercado laboral. Se trata, sin duda, de una dramática expresión de las aún existentes desigualdades en nuestro continente en las que se entrelazan la pobreza, la deserción escolar temprana, la falta de oportunidades, el embarazo adolescentes no intencional, el estigma y la discriminación, entre otros factores. Para muchos de estos jóvenes solo se presenta como horizonte la pobreza, la exclusión, la informalidad, la criminalidad, la inmigración o simplemente la frustración.

Esta realidad que afecta a 1 de cada 5 adolescentes y jóvenes en la región, mayoritariamente mujeres, representa un riesgo considerable para el desarrollo del pleno potencial de adolescentes y jóvenes en la actualidad, pero también en términos de su bienestar futuro y del desarrollo sostenible de sus países. La Agenda 2030 señala que no hay que dejar a nadie atrás en estos objetivos compartidos de desarrollo que nos hemos trazado. No hay que dejar por lo tanto ningún joven atrás.

Las oportunidades que abre el bono demográfico se están agotando en varios países de la región, entre ellos Uruguay, por lo que se precisan de manera urgente inversiones oportunas y adecuadas en adolescencia y juventud que aseguren los derechos de los jóvenes hoy y la inversión en capital humano del mañana.

Es en este contexto que el Fondo de Población de las Naciones Unidas decidió apoyar la sistematización del Programa Jóvenes en Red implementado desde 2012 por el Instituto Nacional de la Juventud, INJU–MIDES, por considerarlo una práctica valiosa para reflexionar sobre las políticas públicas para jóvenes así como para compartir e inspirar a otros países de la región.

Adolecer lo común: Jóvenes en Red una práctica socioeducativa empeñada en garantizar derechos nos trae una mirada crítica y reflexiva sobre los primeros 5 años de implementación de este programa y apunta algunas recomendaciones para lograr mayores niveles de impacto en mejorar la vida de las y los adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad.

Restablecer las condiciones para el pleno ejercicio de los derechos de todos los adolescentes y jóvenes, el derecho a estudiar, el derecho a trabajar, el derecho a la salud, el derecho a ser feliz, no es tarea fácil, pero es fundamental para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sustentable y cumplir con nuestros compromisos en el Consenso de Montevideo.

De esta manera, este estudio representa una contribución rigurosa e interpellante para todos aquellos actores involucrados en la producción e implementación de políticas públicas de juventud, tanto a nivel nacional como regional.

Neus Bernabé

Asesora Regional de Género y Juventud
Fondo de Población de Naciones Unidas

Juan José Calvo

Representante Auxiliar en Uruguay
Fondo de Población de Naciones Unidas

Prólogo

En el marco de las políticas desarrolladas para atender la situación de adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad, se creó en 2012 el programa Jóvenes en Red con el objetivo de promover derechos para aquellos jóvenes desvinculados del sistema educativo formal y del trabajo remunerado.

En 2015 el programa se integró al Instituto Nacional de la Juventud como parte de la estrategia de abordaje para la atención de adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad. Hoy Jóvenes en Red es uno de los tres programas de la estrategia de proximidad —junto a Cercanías y Uruguay Crece Contigo— del Ministerio de Desarrollo Social.

Este documento pretende capitalizar los aprendizajes realizados en estos cinco años de implementación del programa, haciendo énfasis en la captura de los micro procesos que surgen en las prácticas socioeducativas con adolescentes y jóvenes.

El trabajo que a partir de aquí se desarrolla constituye un valioso insumo tanto para el análisis de las acciones del programa, como para la promoción de reflexiones acerca de las políticas destinadas a adolescentes y jóvenes.

Las conclusiones que de aquí se desprenden, junto a las realidades que día a día interpelan a nuestros equipos —desplegados de norte a sur de Uruguay— ratifican la imperiosa necesidad de sostener y fortalecer activas políticas públicas dirigidas a la especificidad de la adolescencia y juventud, reafirmando el compromiso prioritario con quienes sufren las consecuencias de la desigualdad y los procesos de exclusión socioeconómica de nuestra sociedad.

Vaya en estas líneas también un reconocimiento a quienes dedican su tiempo al trabajo directo con las y los jóvenes, como apuesta a transformar la sociedad mediante la mejora de la calidad de vida de las personas más postergadas, una a una.

Federico Barreto

Director del Instituto Nacional de la Juventud

PRESENTACIÓN

Lo común en las prácticas y políticas socioeducativas con adolescentes

Este escrito está inspirado en el trabajo educativo con adolescentes que realizan cientos de educadores del programa Jóvenes en Red del Instituto Nacional de la Juventud del Ministerio de Desarrollo Social de Uruguay. Si bien estas prácticas tienen que ver con un conjunto de claves y decisiones institucionales muy concretas de política pública uruguaya, destacaremos aspectos que nos permiten ir más allá de ese marco para hacernos pensar de forma más amplia.

Estas páginas proponen pensar la asociación entre las políticas sociales, educativas y laborales con los adolescentes de los hogares más vulnerables (es decir donde recaen los efectos de las injusticias sociales), más allá de los programas concretos que de una u otra forma se ocupan de esta dimensión de la cuestión social, se trata de políticas y prácticas que tienen la responsabilidad de poner en relación a los adolescentes con lo común.

Pero, ¿qué es *lo común*?

Comencemos por un razonamiento totalmente lineal, si se quiere demasiado simple para lo que el concepto filosófico y político de *lo común* admite y requiere, pero que nos permite ubicar de un modo totalmente práctico a qué nos referimos con lo común en este trabajo: todo lo que en el campo de las Políticas de Adolescencia se define como Derechos (a la alimentación, a la salud, a la educación, a una vivienda, al trabajo, a la recreación, y todos los demás Derechos definidos en el marco de la Convención sobre los Derechos de Niños y Adolescentes) debiera ser, su acceso, su ejercicio, común a todos.

Si tomamos como referencia elaboraciones recientes de Christian Laval y Pierre Dardot (2015) a propósito de *lo común*, y cómo esta noción puede dar a ver o permite nombrar, en buena medida, el marco en el cual se inscriben los esfuerzos políticos por armar una trama intergeneracional que permita poner en relación a los adolescentes con aquello del orden de *lo común*, diremos que *lo común es aquello que es inapropiable y por lo tanto inexpropiable. Nadie nos lo puede sacar, nadie debiera tomarlo todo.*

Conviene recordar que, para estos autores, *común* alude antes que nada a un principio. Antes que ser usado como un adjetivo, *el bien común* por ejemplo, *común* remite a un principio y como tal aparece primero y funda todo lo demás. En nuestro caso es un principio fundante de las relaciones intergeneracionales, lo común es aquello con lo cual el mundo adulto recibe (debiera) a los recién llegados. *Común* no es en este sentido algo a lo que se accede sino que se trata de un principio político, de una premisa. Como principio filosófico-político, *común* se halla contiguo a *lo justo* y remite también a un actuar en común. Esto es para nosotros un punto de arranque. Lo común no forma parte de ningún horizonte utópico de un proyecto político, o incluso educativo, es un punto de partida, el germen de toda relación entre generaciones.

Pero *lo común* es también un asunto de institución y de gobierno. Para poner en práctica la institucionalización de lo común es preciso desplegar lo que Laval y Dardot llaman

“los comunes”. Y “los comunes” deben ser instituidos a través de prácticas. Desatando “*espacios institucionales abiertos*” que instalan la circulación de lo común.

Son ese tipo de prácticas las que insisten en instituir lo común y poner en relación a los adolescentes con lo común, con aquello que no es expropiable, transformándose en el asunto central del trabajo socioeducativo.

¿Cómo unas prácticas educativas, acuñadas y enmarcadas en una política pueden hacer el trabajo institucional, político y subjetivo de poner en relación a los adolescentes con lo común?

He aquí nuestra principal pregunta, y aunque este trabajo no pretende recorrerla en su totalidad ni agotarla en todas las dimensiones admisibles, hace foco en un aspecto: **la tarea, la práctica, la posición, el oficio de los educadores que trabajan con adolescentes que adolecen de aquello que teniendo que ser común a todos, no lo es.**

¿De qué y cómo vamos a hablar?

No es raro, mucho menos casual, que en las políticas de adolescencia (vale también para otras políticas sociales) se hable con insistencia en porcentajes, números, territorios. La política es hablada por unos discursos que dicen: *tantos y tantas adolescentes no están en la educación, un porcentaje X de jóvenes están desempleados, las acciones prioritarias están en tal o cual territorio, barrio o ciudad.*

No es raro ni casual, porque en el campo de las políticas, como territorio de acción y como territorio donde se distribuye el poder, unos saberes resultan ser más jerarquizados que otros. En este caso se trata de un modo distinto de contar, y por lo tanto alude a otros saberes que bien pueden ser nombrados como *los saberes del hacer pero también del saber contar.*

Pretende reconstruir un relato, narrar las prácticas o buscar que ellas hablen acerca de las asociaciones que producen, de los aprendizajes que promueven, de los modos en que toman forma y se ensamblan las prácticas y los micro-procesos que acontecen allí donde las políticas se hacen. Y también qué se hace y cómo se hace. Dado que lo micro es infinitamente más complejo que lo macro, este libro se mete con las complejidades de lo infinitesimal, lo micro.

Vamos a reducir el porcentaje de jóvenes sin empleo, vamos a lograr que más adolescentes estudien, vamos a mejorar las condiciones de vida de ciertos territorios; magníficas intenciones, compartibles, loables, pero así enunciadas insuficientes para entender lo que está en juego.

Una Hidra de siete cabezas², monstruo mitológico que fue enfrentado por un semi dios como Hércules, es muy similar a los desafíos que hoy tienen que enfrentar los adolescentes que viven en la pobreza:

1. La desigualdad económica es un fenómeno estructural que afecta principalmente a niños y adolescentes ya que son los ciudadanos más pobres;
2. La exclusión laboral se concentra principalmente en las nuevas generaciones más jóvenes, la ausencia de experiencia es paradójicamente uno de los argumentos, aunque en esa etapa vital incluso se cuestiona la legitimidad del derecho al trabajo;

2. Retomamos la metáfora del artículo de prensa: “La Hidra y la educación de los adolescentes”, La Diaria, 3/11/2016

3. La exclusión educativa: en la infancia la escuela es un lugar para el niño, en cambio en la adolescencia la institucionalidad no está preparada para recibirlos a todos por insuficiencia de oferta, pero también por concebir que “algunos adolescentes no son para...”;
4. La mentalidad social dominante, que reproduce una separación históricamente construida entre los niños/adolescentes y los menores. Para los primeros, la familia y la escuela son los espacios “naturales”, en cambio para los menores, es el encierro protector o punitivo, la dependencia como operación que expropia la capacidad de decisión, a lo que se adosa —cuando persiste la voluntad de no someterse— la expulsión sistemática a la intemperie de las instituciones;
5. La inexistencia política: los espacios de participación protagónica son testimoniales para no decir inexistentes y en general se resuelve sobre sus vidas prescindiendo de su opinión;
6. Las prácticas punitivas y tutelares: el encierro es la respuesta arquetípica ante la transgresión y también ante la desprotección;
7. Una genealogía familiar de pobreza y exclusión. Asistimos a un proceso que lleva décadas, generaciones sucesivas afectadas por las injusticias sociales y económicas y sus impresionantes efectos en los modos de existencia.

Frente a la Hydra y sus siete cabezas se ponen en marcha unas políticas que existen en tanto prácticas; claro que no toda práctica es política y definitivamente no se trata de políticas prácticas, sino más bien se trata de dar cuenta de ciertas circunstancias en las cuales la práctica deviene en política, es decir en una praxis.

El hecho que poco se hable de las prácticas, que los enunciados que la nombran sean tremenda y terriblemente reducidos a los enunciados de las macropolíticas, porcentajes, mediciones, territorios, resulta altamente perjudicial para la tarea que está en juego, y este libro se trata en este sentido de una oposición y una propuesta.

Una oposición a los efectos homogenizadores de lo que en su expresión micro es totalmente heterogéneo. Una oposición a reducir las luchas singulares contra la Hydra a grandes enunciados que más que nombrarlas las omiten. Sacar a las prácticas del magma homogenizante que las invisibilizan es el objetivo de este trabajo que procura capturar micro procesos que acontecen en un programa de inclusión social para adolescentes.

Sin embargo, el sentido último de las prácticas en su dimensión política no se inscribe exclusivamente en un orden singular, del uno a uno, se hace singularmente vez a vez y caso a caso, pero su búsqueda es por lo común para todos.

Cómo unos sujetos singulares pueden encontrar no un acceso a lo común, sino un principio axiomático que impide que lo que debe ser común sea expropiado, es una pregunta sustantiva, pero...

Mientras... existen esfuerzos cotidianos transformados en prácticas socioeducativas que insisten en abrir una posibilidad allí donde la Hydra de siete cabezas reproduce las injusticias sociales.

CAPÍTULO 1

Descripción, contexto y principales resultados del programa Jóvenes en Red

JÓVENES EN RED: claves de una práctica socioeducativa empeñada en garantizar derechos

Presentación del documento

Este documento es producto de un trabajo solicitado por el programa Jóvenes en Red del Instituto Nacional de la Juventud de Ministerio de Desarrollo Social de Uruguay y Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) a los efectos identificar los micro-procesos que ocurren en el programa como herramienta de política pública para la inclusión social de adolescentes y jóvenes.

La consultoría estableció como objeto *Realizar la sistematización del programa Jóvenes en Red–INJU–MIDES como política pública orientada a la promoción de derechos de los jóvenes de 14 a 24 años desvinculados del sistema educativo y que no hayan culminado el Ciclo Básico, no cuenten con empleo formal y pertenezcan a hogares por debajo de la línea de pobreza.*

En el acuerdo entre MIDES/INJU, UNFPA y los consultores se establecieron los siguientes objetivos:

- Describir y analizar el proceso del programa Jóvenes en Red desde su creación hasta 2016 abordando diseño, implementación, metodología de trabajo, gestión, resultados, desafíos y aprendizajes.
- Profundizar en la identificación de contenidos y metodologías del programa, realizando una propuesta de ordenamiento de intervención metodológica de los educadores que trabajan de forma directa con los adolescentes.

Reseña del programa Jóvenes en Red

Jóvenes en Red es un programa del Gobierno Nacional Uruguayo que se implementa desde el año 2012, se enmarca en la Matriz de Protección Social del país y por lo tanto es parte integral de la estrategia del Uruguay hacia los jóvenes, especialmente a aquellos con mayores niveles de pobreza y/o vulnerabilidad a la pobreza. Partiendo de la base de que el acceso y la permanencia tanto al sistema educativo como al mercado de trabajo constituyen ámbitos centrales para garantizar el cumplimiento de los derechos sociales de todos los ciudadanos y para la superación de la pobreza y exclusión social, se ha entendido la necesidad de involucrar de forma transversal a diversos organismos públicos que actuarán, bajo la coordinación del Ministerio del Desarrollo Social, en la orientación estratégica de Jóvenes en Red. A saber: Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Administración Nacional de Educación Pública CETP/CES, Instituto del Niño y Adolescentes del Uruguay, Ministerio de Turismo y Deporte, INEFOP.

OBJETIVO GENERAL

Promover el ejercicio de derechos de adolescentes y jóvenes de 14 a 24 años desvinculados del sistema educativo y del mercado formal de empleo desde un abordaje integral, territorial y en comunidad.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Redes para la asistencia básica: Mejorar las condiciones personales para el acceso e integración a la red de asistencia básica en documentación, prestaciones básicas, salud.
2. Redes para el fortalecimiento personal:
Fortalecer las condiciones personales y sociales de los jóvenes que se encuentran en situaciones de violencia basada en género y generaciones, consumo problemático de SPA y dificultades en los aprendizajes o discapacidad.
3. Redes para la integración y participación social:
Desarrollar habilidades para la integración, participación y circulación social
4. Redes de fortalecimiento a la trayectoria educativa:
Promover la integración de conocimientos básicos y habilidades sociales por parte de los participantes como base para el desarrollo de trayectorias educativas.
5. Redes de fortalecimiento a la trayectoria laboral:
Elaborar junto a los jóvenes proyectos personales de inserción laboral y estrategias para implementarlo.

ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN²

La propuesta del programa se sustenta en una estrategia de abordaje integral de la adolescencia y juventud desde un enclave territorial, descentralizado y en comunidad, de manera de adecuar el programa a las necesidades, demandas y características de la población de cada territorio y localidad. Por esta misma razón se gestiona de manera descentralizada y desconcentrada en cada territorio y en articulación permanente con los organismos responsables a nivel central y sectorial. Se desarrollan estrategias de intervención diferenciadas en virtud de las particularidades y especificidades de la adolescencia (14 a 17 años) y de la juventud (18 a 24). En cada uno de los 43 territorios que cubre el programa opera un equipo compuesto por tres técnicos con perfil socioeducativo y una carga horaria de 30 horas semanales, referenciando a 60 jóvenes durante un plazo de un año y medio. Cada educador cuenta con un conjunto de dispositivos a los efectos de contribuir al sostenimiento de los adolescentes y jóvenes en el programa, así como promover su proyección educativo-laboral.

2. La información que aparece surge de los siguientes documentos internos del Programa Jóvenes en Red: a) Concepción metodológica; b) Concepción general del egreso, 2014; c) Fases de la estrategia metodológica, 2014; d) Resumen del programa, 2014; e) Jóvenes en Red, criterios generales de implementación, 2012; f) Programa Jóvenes en Red, espacio de intercambio INAU-INJU sobre adolescentes en situación de vulnerabilidad de derechos, 2015.

COMPONENTES DEL PROGRAMA

Componente I: Apoyo, acompañamiento y seguimiento

Acompañamiento en el establecimiento y cumplimiento de acuerdos educativos entre el programa, cada joven y su familia que apunten a la implementación de proyectos personales de inserción educativa y/o laboral y de participación social, así como un seguimiento para el egreso que contemple dicha inserción educativa y/o laboral en forma sostenida y que tenga perspectiva de sustentabilidad futura.

Componente II: Espacio de formación en base a distintas modalidades

1. Modalidades de iniciación a la formación profesional.
2. Modalidad de talleres socioeducativos a cargo del equipo técnico como espacios de desarrollo del lenguaje corporal, artístico, oral/escrito, así como el pensamiento lógico racional.
3. Modalidades flexibles de formación y/o acreditación de la Educación Formal: instalación en cada territorio de propuestas educativas formales que acrediten y posibiliten la continuidad educativa en el sistema formal de educación, así como su convivencia con propuestas laborales que le permitan seguir estudiando.

Componente III: Espacios para el desarrollo de trayectorias laborales

1. Espacios de orientación laboral.
2. Capacitación para el trabajo.
3. Participación en experiencias prelaborales.
4. Acciones de intermediación laboral para jóvenes y adolescentes.
5. Apoyo a la implementación de emprendimientos juveniles.

Componente IV: Proyección y fortalecimiento comunitario

Este componente consiste en el desarrollo de actividades de diversa índole dirigidas a la comunidad local. Estas actividades son organizadas y ejecutadas por los adolescentes y jóvenes que participan del programa junto a los educadores y docentes. Están dirigidas a fortalecer actividades ya previstas por la comunidad o redes locales, así como la generación de propuestas para las instituciones/organizaciones con presencia en el territorio, o la generación de movidas culturales que integren a las diversas generaciones y sectores de los territorios.

CONCEPCIÓN METODOLÓGICA³

El programa busca llegar a aquella población que ha visto interrumpida su trayectoria educativa y no ha podido integrarse formalmente en el mercado laboral. Por razones de índole económica, social, cultural, se ha desvinculado de aquellos espacios legitimados socialmente, ubicándose y siendo ubicados al margen de la integración social.

Esta ubicación no es entendida por el programa como un dato de la realidad, desde la

3 La información que aparece surge de los siguientes documentos internos del Programa Jóvenes en Red: a) Concepción metodológica; b) Concepción general del egreso, 2014; c) Fases de la estrategia metodológica, 2014; d) Resumen del programa, 2014; e) Jóvenes en Red, criterios generales de implementación, 2012; f) Programa Jóvenes en Red, espacio de intercambio INAU-INJU sobre adolescentes en situación de vulnerabilidad de derechos, 2015.

lógica de los “ni- ni” sino que se enmarca desde la concepción de una situación plausible al cambio y la transformación.

Dicha transformación supone la instauración de una propuesta socio-político-pedagógica que involucre en primer lugar a sus principales protagonistas: adolescentes y jóvenes, así como a sus referentes adultos significativos, su entorno comunitario próximo y a las instituciones.

El programa Jóvenes en Red tiene como pilares principales de su metodología la **relación con el adolescente y/o joven** participante, el relacionamiento con su entorno cercano —familia y comunidad— y, el **restablecimiento del vínculo con las instituciones educativas y laborales** que posibiliten su integración social.

RELACIÓN EDUCATIVA

Tener como uno de sus fundamentos la relación educativa implica tener como supuesto de partida la participación de, al menos, dos sujetos en la construcción de la misma. Desde una relación de asimetría entre aquel que se encuentra en el lugar de transmitir, informar y habilitar el tránsito por nuevos itinerarios y aquel que los desconoce o que no sabe cómo transitarlos, pero que cuenta con la **posibilidad** de recorrerlos una vez que logra apropiarse de ellos.

Esta relación tendrá como mayor desafío diseñar, proponer y recrear nuevas formas de educar; proponiendo diferentes prácticas, acciones, estrategias que permitan revertir la desmotivación, la pérdida de sentido, el sentimiento de “no poder”; potenciando el sentimiento de posibilidad, implementando modos de acción que permitan habitar las diferentes propuestas existentes para su tiempo y su momento o generando otras.

Esto supone la creación de propuestas tan accesibles y flexibles, como dinámicas y participativas, atendiendo la singularidad de cada adolescente/joven, desde una **mirada cercana**, atenta a los procesos, que permita la adecuación de las propuestas según los resultados de la misma.

Dichas propuestas integrarán diferentes dimensiones según cada situación particular: individual, familiar, comunitaria o institucional. Teniendo como meta principal la **construcción de distintos escenarios que posibiliten el acceso a diferentes espacios que concluyan en la conformación de un proyecto educativo individual**.

Trabajar desde el proyecto educativo individual implica trabajar desde la singularidad, desde el **conocimiento de la diversidad** que supone cada sujeto, por parte del equipo educativo, a la hora de la construcción conjunta de una propuesta educativa y/o laboral. Construcción que supone la generación de acuerdos, la fijación de metas, la toma de conciencia de las dificultades, la decisión de las acciones a desarrollar. Así como un plan que permita la valoración sistemática del desarrollo del mismo.

La conformación de este proyecto educativo tiene como uno de sus principales motores, la referencia grupal. Esta es quien posibilita al sujeto el reconocimiento de sus capacidades y habilidades desde el relacionamiento con otros y desde la vivencia de una experiencia grupal que fortalezca el aprendizaje y la adquisición de pautas de socialización y convivencia necesarias para la integración en diferentes ámbitos sociales.

La búsqueda de propuestas grupales que promuevan el respeto, la resolución de conflictos de manera adecuada, la aceptación de normas sociales, la integración de nociones de tiempo y espacio, ofrecen al adolescente y/o joven un **espacio educativo** que estructura y fortalece individualmente para sus futuras inserciones en otros espacios e instituciones.

RELACIONAMIENTO CON SU ENTORNO

El programa tiene a la comunidad como punto de partida y como lugar de desarrollo de las diferentes propuestas que se puedan implementar. La institucionalidad está dada por las líneas programáticas, por los procesos individuales y grupales que se construyan y por la cercanía del programa con la comunidad.

No se pretende generar un formato institucional que se reduzca a un espacio físico en particular, sino que este pueda estar sujeto a las características, necesidades y posibilidades de los participantes y de la comunidad.

En este sentido es que el programa plantea una intervención que vaya **al encuentro de los sujetos**, que genere diálogo con el territorio, que promueva espacios y situaciones educativas en distintos ámbitos sociales y comunitarios. La plaza, la cancha, el local de una organización, el barrio en su conjunto, el propio hogar, pueden auspiciar como distintos escenarios en donde puedan desplegarse las acciones.

Esta amplitud de posibilidades de propuesta busca operar en la visión y el lugar que ocupan los adolescentes y jóvenes en el imaginario comunitario. Trabajar en pro de la integración social supone conocer, aceptar y acercar las diferencias presentes en la vida cotidiana de la comunidad. Diferencias provenientes de temas relacionados a la edad, el género, lo étnico, las pautas culturales de crianza y socialización, el uso del tiempo libre, el tránsito por los espacios públicos.

La complejidad de lo cotidiano representa el material de trabajo del programa. Tender lazos entre los participantes y los actores comunitarios, (organizados o simplemente integrantes de la comunidad-vecinos) que permitan experiencias de convivencia alternativas a las que se manifiestan actualmente, podrían contrarrestar este sentimiento social de incompatibilidad hacia, desde y con los adolescentes y jóvenes, por parte del resto de la comunidad.

En este sentido el trabajo en redes se instaura como modelo para la acción. La articulación con los diferentes actores comunitarios, la coordinación con los servicios que la zona ofrece, la participación en distintos espacios organizacionales e institucionales, tienen como objetivo promover y fortalecer las diferentes redes que rodean a los sujetos participantes, entendidas estas como un factor importante de sostén, protección y apoyo hacia los adolescentes y jóvenes.

RELACIONAMIENTO CON LAS INSTITUCIONES

En este marco de generación de puentes de acercamiento y nexo entre los adolescentes y jóvenes que se encuentran en situación de desafiliación social y aquellas instituciones que tienen como cometido viabilizar y potenciar los canales de la integración social resulta imprescindible restaurar el vínculo de estas hacia los adolescentes y viceversa.

Generalmente aquellos adolescentes y jóvenes que se ubican fuera de los espacios educativos, formativos y laborales formales han pasado por experiencias personales en donde se le han presentado diversas dificultades para su integración, permanencia y éxito. Experiencias marcadas por la discriminación y la exclusión, por el sentimiento personal de imposibilidad, han tenido como consecuencia el alejamiento, la desmotivación, la pérdida de sentido y la desvinculación total.

Transitar el camino hacia las mismas supone trabajar hacia y con las dos partes del puente que el programa busca crear. En una parte el trabajo con los participantes, sujetos

de derecho, pertenecientes a una comunidad, ubicados en un tiempo histórico determinado, con experiencias negativas en relación a su formación y/o educación formal; en la otra parte, las instituciones educativas y laborales, con una estructura rígida, con contenidos curriculares específicos, en una impronta a largo plazo, en donde los conocimientos son ubicados en “un medio para” desde una realidad abstracta, dejando muchas veces de lado el “fin en sí mismo”, la relación con la realidad concreta.

Las estrategias deben buscar congeniar ambas partes para que se encuentren. El trabajo con los adolescentes y jóvenes tiene como encargo apuntar a revertir su vivencia negativa del aprendizaje proponiendo situaciones educativas que le permitan el reencuentro positivo con el mismo. Desde un lugar de acceso a la información, de vivencia de la posibilidad de aprender, del tránsito hacia su re-inserción en propuestas educativas, formativas y laborales formales, de acompañamiento en su camino a transitar nuevamente por las mismas.

El trabajo con las instituciones debe apuntar a presentar al adolescente/joven desde su singularidad y sus características, buscando sensibilizar a las instituciones y sus respectivos actores en lo que respecta al conocimiento de sus condiciones educativas y sociales, teniendo como meta la concreción de la oportunidad educativa o de formación laboral.

Se trata de acercar a los participantes a aquellos espacios formativos que le permitan concretar su proyecto educativo-laboral. Ampliar su horizonte, adquirir conocimientos sociales y específicos que le brinden herramientas para transformar su realidad y comenzar a pensar en posibilidades a mediano y largo plazo supone un fuerte vínculo por parte del equipo educativo con aquellas instituciones formativas con las que se pretende coordinar que acompañen el proceso de reencuentro entre los participantes y las instituciones.

Representa en un primer momento una referencia cercana y sistemática, que opere de apoyo en aquellas situaciones que puedan suscitarse, desde una lógica de relacionamiento que fomente la generación de un vínculo entre referentes institucionales y los participantes que viabilice tanto la integración, como la permanencia y el éxito en la misma por parte de los adolescentes y jóvenes.

Lógica que tiene desde su impronta educativa generar pequeños cambios y transformaciones en las instituciones existentes, que permitan contener, retener y promover a los adolescentes y jóvenes. Transformaciones en las metodologías, los diseños y pre-supuestos existentes en aquellos programas dirigidos a la re-vinculación educativa y/o laboral.

Principales resultados del programa

Desde la creación de Jóvenes en Red hasta la actualidad han participado del programa un total de 6824 adolescentes y jóvenes, de los cuales 4737 se han desvinculado, y 2087 están activos. El uso de la categoría *desvinculado* resulta desafortunada para referirse a los impactos del programa, ya que incluye tanto a aquellos adolescentes que egresaron luego de transitar por las actividades previstas en los 18 meses de duración de Jóvenes en Red, como las bajas de aquellos que por razones diversas dejaron de participar. Como ya se ha reseñado en los informes de la Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo de MIDES (DINEM) las categorías para dar cuenta el cese de la participación de los adolescentes del programa, Baja y Egreso, carecen de sensibilidad para dar cuenta de la “diversidad de procesos transitados por los y las jóvenes”. (DINEM, 2015).

Tomando en consideración los objetivos del programa que citamos en el punto 2 de este informe, realizaremos una valoración general acerca de los resultados en la situación

de los adolescentes y jóvenes considerando distintas evaluaciones realizadas por el propio MIDES y otros organismos externos. Si bien los objetivos tienen que ver con el acceso a la red de asistencia básica, el fortalecimiento de los proyectos personales, las oportunidades de participación social y autonomía, existe un énfasis comunicacional en las trayectorias educativas formales y en la inserción laboral.

De hecho las principales valoraciones de DINEM están centradas en dar cuenta de las vinculaciones al sistema educativo y el mercado laboral. De igual forma la comunicación institucional de MIDES destaca en la misión de Jóvenes en Red las condiciones de focalización para adolescentes y jóvenes “desvinculados del mercado formal de trabajo y del sistema educativo sin haber culminado Ciclo Básico.”

Asimismo, los medios de comunicación centraron la información a la sociedad sobre esta política pública ubicando la categoría ni-ni (ni estudia ni trabaja) como emblema del programa. Expresiones como “*al rescate de los ni-ni*”, “*gobierno lanzó programa atender a jóvenes Ni-Ni*”, “*los Ni-Ni trabajan mucho por eso no estudian*”, o “*disminuye el número de ni-ni en el Uruguay*”.

A continuación presentamos unas dos tablas descriptivas con los principales resultados del programa en relación a la inserción educativa y laboral:

Adolescentes y jóvenes participantes activos o desvinculados que en algún momento se vincularon al sistema educativo, al 30 de noviembre de 2016		
	N° totales	%
Con registros de trayectoria educativa	4309	63,1
Sin registro de trayectoria educativa	2515	36,9

Fuente: MIDES/DINEM

Adolescentes y jóvenes participantes activos o desvinculados que en algún momento se vincularon al mercado laboral, al 30 de noviembre de 2016		
	N° totales	%
Con registros en el mercado laboral	2622	38,4
Sin registro en el mercado laboral	4202	61,6

Fuente: MIDES/DINEM

Tal como se establece en el informe de DINEM en relación a los logros educativos se expresa que:

De acuerdo al “4to Informe de Seguimiento de JER” (2014), 1928 jóvenes participaron del objetivo general de Trayectoria educativa, de los cuales 612 participaron de las Acciones pro-inserción educativa (apoyo pedagógico, talleres lectoescritura/cálculo, talleres temáticos y visitas a centros educativos), y 1316 se involucraron en Actividades de inserción educativa (acreditación escolar, Ciclo Básico, Otras capacitaciones y otras inserciones educativas). Dentro de las Actividades de inserción educativa, las que representan mayor participación son Ciclo Básico (709) y Otras capacitaciones (539). (DINEM, 2015:30)

La evaluación sobre los efectos en la educación formal son relevados por el Instituto de Economía (IECON) de la Facultad de Ciencias Económicas de la UDELAR:

A la hora de estudiar el efecto de JeR en la asistencia la educación formal no se encuentran resultados robustos de la asistencia a centros educativos formales cuando se consideran las respuestas relevadas... (Carrasco, et al: 2015:38)

En relación al componente laboral, el mismo informe señala que:

[...] tanto los actores a nivel central (Comisión Interinstitucional) como los actores territoriales, encuentran en este componente las mayores dificultades para concretar logros en los jóvenes. Si bien la generación de ingresos es motivación suficiente para “activar” la demanda de empleo en los jóvenes, no existe las herramientas suficientes desde el programa para trabajar desde el lado de la oferta laboral más allá de los convenios marco desde la participación de Ministerio de Trabajo y Seguridad Social a través de los CEPES u otras iniciativas de inclusión laboral a través de pasantías en el ámbito público.

Actualmente no existe o no se han logrado materializar acuerdos o convenios con el sector privado más allá de experiencias puntuales. (DINEM, 2015:32)

Por su parte la evaluación de impacto que realizó el IECON establece que:

Para los 654 jóvenes que podemos comparar su situación los cambios en su actividad económica constatamos un significativo incremento en su tasa específica de actividad que se explica casi exclusivamente por el aumento de la cantidad de ocupados, manteniéndose constante la cantidad de jóvenes que señalan estar desempleados. En cuanto a las características del empleo al que acceden los jóvenes, se detecta un cambio importante, en primer lugar porque el crecimiento del empleo parece haberse concentrado en incrementos del trabajo dependiente asalariado, y fundamentalmente porque crece de forma notable la cantidad de jóvenes que aportan a la seguridad social por el trabajo que realizan. El bajo porcentaje de trabajadores formales al inicio es esperable dada la determinación de la población objetivo del programa, este crecimiento es un indicio del cumplimiento de los objetivos planteados en cuanto a la trayectoria laboral de los jóvenes. (Carrasco, et al, 2015:31)

A pesar de los modestos resultados que se reseñan en relación a la inclusión en el mercado de empleo de los adolescentes y jóvenes que pasan por Jóvenes en Red, incluso con impactos negativos para población de 14 a 18 años, para impactar en la inserción educativa, resultan interesantes los resultados en relación a las capacidades para buscar empleo.

Luego del pasaje por el programa, alguna de las dificultades para conseguir empleo señaladas por los que alguna vez lo habían buscado antes del programa disminuye significativamente. Este es el caso de la escasa calificación o formación, su edad, la información que tiene del mercado de trabajo, su entorno social y su aspecto físico. No hay modificaciones en dificultades relevantes como la escasa experiencia laboral, y la falta de educación formal para acceder a un empleo. En el último caso no debería tampoco ser esperable cambios relevantes en el corto plazo que estamos analizando. (Carrasco, et al. 2015:32)

Unos de los principales resultados del programa tienen que ver con el incremento de los vínculos de los adolescentes con un conjunto de espacios, así como la mejora en las habilidades de comunicación que significan un aspecto central en los procesos de inclusión social.

Saliendo de los componentes educativos y laborales, resulta relevante señalar otros resultados que potencian las capacidades de los adolescentes en distintos planos de sus proyectos personales:

Se observan diferencias significativas en algunas variables que aproximan a las redes para la asistencia. Dos tercios de los jóvenes participantes del programa tienen credencial cívica y carnet del adolescente, mientras que entre los controles no alcanza al 50%. (Carrasco, et al: 2015:21)

En cuanto al uso de la tecnología de la información, hay un aumento en el uso de las computadoras y de los principales programas como procesador de textos, planillas electrónicas, presentaciones y uso de internet. (Carrasco, et al: 2015:30)

Las preguntas sobre las aspiraciones para el próximo año también muestran variaciones importantes en casi todas las opciones que se presentan a los jóvenes... (Carrasco, et al: 2015:35)

Se ha logrado el establecimiento de transferencias monetarias para la contratación de cuidados para la primera infancia a cargo de los jóvenes participantes... (BID, 2014:48)

Se incrementa el conocimiento de los jóvenes en relación a servicios especializados para la infancia y la adolescencia. (Carrasco, et al: 2015:33)

[...] perciben su situación económica de formas más ajustada a la realidad que los jóvenes no tratados. (Carrasco, et al: 2015:69)

Los jóvenes entrevistados, perciben un antes y después de haber pasado por el programa, dicho cambio es en sentido positivo y en él se destaca el haber ganado confianza en sí mismo, la percepción de mayor contención y apoyo, y el haber salido de situaciones críticas como experiencias de calle. (DINEM, 2015:28)

[...] las mujeres tratadas por el programa declaran una menor satisfacción con la vida en general. Este resultado puede dar indicios de algún tipo de ruptura con mecanismos adaptativos, referidos a la conformidad a vivir en situaciones de privaciones casi estructurales. (Carrasco, et al: 2015:70)

[...] el programa consigue logros de tipo subjetivos: autoconfianza, mejora en las relaciones familiares, relacionamientos con otros de la comunidad. (DINEM, 2015:28)

En el plano recreativo del programa, se han concretado convenios con entidades deportivas para posibilitar la asistencia a las instalaciones por parte de los jóvenes... (BID, 2014:48)

Existe fuerte evidencia de que quienes son tratados por el programa han participado en media más que los controles en actividades para mejorar un espacio comunitario. (Carrasco, et al: 2015:65)

Los jóvenes han incrementado su participación en programas de formación para el empleo... (Carrasco, et al: 2015:32)

En cuanto a la movilidad territorial existe un mayor desplazamiento al centro de la localidad de residencia... (Carrasco, et al: 2015:67)

[...] la contribución del programa a que estos jóvenes traspasen las fronteras espaciales y simbólicas de su barrio y ciudad, y logren transitar por otros espacios desde un nuevo lugar y con la experiencia adicional que supone la actividad en grupo... (DINEM, 2015:28)

Se incrementó la asistencia a espectáculos de cine y teatro. (Carrasco, et al: 2015:67)

[...] se han tramitado tarjetas de descuento para actividades y espectáculos culturales así como realización de viajes turísticos... (BID, 2014:48)

[...] en las actividades socioculturales ese año participaron 2082 jóvenes, lo que representa a un 73,2% del total de beneficiarios. Dentro de las actividades socioculturales se destaca la participación de los jóvenes en actividades temáticas (51,3%) y los paseos recreativos (39,8%). (DINEM, 2015:29)

Un aspecto que destacamos en relación a los impactos del programa es la necesidad de reformular sus metas, apuntando a evaluar como punto de partida y al egreso los saberes que los adolescentes han adquirido durante los 18 meses de participación en el programa. Un formato posible de concebir el cambio de matriz de evaluación de los tránsitos de los adolescentes por el programa es establecer un conjunto de competencias educativas comunes a otros espacios educativos, como por ejemplo la educación media básica.

Ejemplo de ello son la circular N°3710 del Consejo de Educación Secundaria, donde en noviembre de 2010 establece una delimitación de perfil de egreso para la educación media básica que resulta relevante considerar a la hora de reformular Jóvenes en Red:

Artículo 32. El concepto de **evaluación en el Plan 2009 se adscribe a una perspectiva formadora, formativa y analítica** del proceso. En este marco, el concepto de prueba no refiere a una instancia puntual, sorpresiva para el alumno y conocida por el docente.

La prueba se construye a lo largo del módulo y se explicita como trayectoria recorrida, construida y problematizada en una instancia que se acuerda entre estudiantes y docente.

Artículo 33. En todos los módulos los profesores desarrollarán el curso y planificarán las evaluaciones de acuerdo a los **indicadores de logro de cada sector**, en el marco del **PERFIL DE EGRESO** definido en el Reglamento General: "El egresado de la Educación Media Básica a lo largo de su formación en este tramo obligatorio deberá:

- **Ampliar conocimientos y habilidades** en el marco de una cultura general, que le permita participar democráticamente en el ejercicio de su ciudadanía, en la vida cultural, social, económica y laboral tanto en su evolución, como en su transformación, desarrollo y control, desde un rol pro activo, crítico, creativo y responsable que incluya los conocimientos necesarios desde "saber hacer" y el "hacer para saber".
- **Comprender** la importancia de los **diferentes campos del saber** en nuestra sociedad actual y futura, **y su relación con el mundo del trabajo.**
- Decidir con autonomía su trayecto educativo en niveles superiores, vinculado a su contexto, local y/o regional, con el convencimiento de que todo ser humano debe **procurar la educación permanente** a lo largo de toda la vida.

- **Valorar el vínculo del ser humano con el conocimiento**, a través de aprendizajes permanentes, de manera que el crecimiento personal conlleve al crecimiento de una sociedad más digna y proyectiva.

Artículo 34. La aprobación del Ciclo se realiza mediante **acreditación de competencias**. Estas competencias se establecen como "...la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos." (Perrenoud, P. 1999, pág. 4)

Artículo 35. El **proceso se inicia en el Módulo de Ingreso**, durante el cual a través de las cinco asignaturas que lo integran, se enfatizan las habilidades y herramientas transversales a todo aprendizaje.

Artículo 36. En el Módulo de Ingreso se trabajarán en forma transversal y contextualizadas, las Competencias:

- razonamiento lógico-deductivo
- leer, escribir, producir, interpretar
- comprender información y producir comunicación en diferentes formatos
- desarrollar comunicación básica con diferentes códigos y lenguajes.

Asimismo **se enfatizarán modalidades de trabajo** que impliquen situaciones problema, preferentemente contextualizadas en tiempo y lugar, como por ejemplo, las metodologías de proyecto.

Artículo 37. La **Acreditación de cada Sector** de Conocimiento se determinará por la evaluación del proceso desarrollado por el estudiante.

Artículo 38. El **proceso** se verifica cuando el estudiante cumple con **dos condiciones**:

- asiste a clase en forma regular, y
- demuestra compromiso con el trabajo.

Artículo 39. La **evaluación del proceso** se realizará mediante las propuestas de aula, y éstas tendrán un doble propósito:

- mientras se aprende se evalúa
- mientras se evalúa se aprende

El enfoque establecido considera la evaluación en su carácter permanente y formativo:

- Todo proceso de aprendizaje significativo implica desarrollo de competencias.
- La evaluación es el componente pedagógico que transversaliza todo proceso de aprendizaje y enseñanza.

Artículo 40. La **acreditación** se otorga al alumno que mediante el cumplimiento del proceso logra **desarrollar las competencias** determinadas para el sector.

Alumno asiste regularmente y se compromete con el trabajo propuesto	CUMPLE CON EL PROCESO
Alumno cumple con el Proceso y desarrolla competencias	LOGRA ACREDITACIÓN

Parece razonable considerar que el programa Jóvenes en Red necesita construir una matriz de competencias, en tanto saberes que los adolescentes deben poner el movimiento y desplegar en diversos escenarios sociales, para impulsar resultados esperados que puedan ser evaluados independientemente de los avatares de un sistema educativo y un mercado de empleo que excluye a muchos de los adolescentes más vulnerables.

Análisis de las particularidades del programa

UN PROGRAMA PARTICULAR

Jóvenes en Red es una política pública infrecuente, ya que tiene rasgos singulares, extraños para las tradicionales experiencias de los Estados de impartir política pública en Uruguay pero también en la región.

Nos detendremos en algunas señas de esa rareza, de las peculiares formas de comprender la posición subjetiva de los adolescentes, sus vínculos con la sociedad, con las instituciones y cómo es posible generar procesos de inclusión social con adolescentes y jóvenes que se han desvinculado de las grandes carreteras por las que transita la inclusión y la participación en la sociedad: la educación, el trabajo, pero también la cultura, el acceso a la salud y la participación en un sentido amplio en las instituciones que hacen sociedad.

Ir a la búsqueda de esos adolescentes y jóvenes, recorrer los territorios, las comunidades y barrios en los que viven, llegar a sus casas, invitarlos, convocarlos, hacerles una oferta desde un programa estatal que se presenta no desde la “mano derecha del Estado” a la que aludía el sociólogo Pierre Bourdieu para referirse a la función punitiva representada por la policía o la justicia que todo Estado incluye, sino desde la “mano de izquierda del Estado” representada para el sociólogo por el Estado social, este ha sido y es un rasgo distintivo del programa Jóvenes en Red.

Uno podría pasar rápidamente por esta información, y decir que finalmente las escuelas públicas, las policlínicas barriales de salud, son esa mano izquierda social del Estado, con altos niveles de distribución territorial al menos en Uruguay ancladas desde hace décadas. Pero un hilado más fino permite constatar al menos dos aspectos muy relevantes en este asunto: 1. No es evidente cuando hablamos de adolescentes y jóvenes que en los territorios de la pobreza y la exclusión social existan centros educativos con la cobertura requerida. 2. No es lo mismo instalar servicios de política pública (de educación, de salud, para referir a los más relevantes) en los territorios de pobreza y de exclusión, y que esos servicios e instituciones desarrollen estrategias de “ir a buscar” a “quienes debieran estar” y “queríamos que estén”.

No es lo mismo instalar servicios públicos dirigidos a adolescentes y jóvenes que funcionan bajo la lógica de la “ventanilla” o “del local”, para referir a esas instituciones que conciben que su zona de incumbencia se delimita por un “esperar que lleguen” y aún más considerar que no es función de esas instituciones “llegar a las casas”, salir de las paredes del edificio para recorrer el barrio y los finos corredores que separan las viviendas en las geografías de los barrios más pobres, donde el hacinamiento y la carencia de servicios públicos producen un hábitat insalubre e indignante. Y tampoco es lo mismo considerar que llegar a esos territorios es asunto de la “mano derecha del Estado” representado por las fuerzas del orden.

Esas prácticas comunitarias, fuera de los edificios públicos distribuidos por el Estado en los barrios y en las localidades, han encontrado históricamente tradiciones en prácticas de organizaciones barriales de diferente tipo, pero no es evidente que personas que desempeñan funciones para el Estado desarrollen una hacer cotidiano en lo que suele llamarse el territorio o la comunidad. Al menos en Uruguay, Jóvenes en Red no es el único programa estatal que concibe su accionar inscripto en esa dimensión, ni el único ni el primero (de la mano de la Escuela pública los maestros han tenido prácticas de este tipo, entre las más anteriores se encuentran las Misiones Pedagógicas llevadas adelante por Miguel Soler en

la década del 40, y más recientemente el programa Maestros Comunitarios de la ANEP instalado en 2005. A partir de 2010 se ponen en marcha conjuntamente con el programa Jóvenes en Red, el programa Cercanías y Uruguay crece contigo, que comparten entre sí esta estrategia de inscripción en los territorios), pero sí de los pocos y con la particularidad de dirigir sus acciones a adolescentes y jóvenes.

Este rasgo particular puede sintetizarse en la definición originaria del programa Jóvenes en Red de “ir a buscar” al barrio, a la comunidad, a la casa a adolescentes y jóvenes que se encontraban desvinculados de la educación y del trabajo, y ese “ir a buscar” no respondía de ningún modo a fines punitivos, sino a la convicción de que era preciso garantizar derechos entre quienes no los reclaman.

Si todo programa se sustenta en una o más teorías de cambio, Jóvenes en Red partió de una hipótesis (entre otras que desarrollaremos más adelante): que en los barrios y en los territorios de la pobreza y la exclusión se fue produciendo una subjetividad que nos habla de la resignación, del aislamiento, y la retracción de la circulación social de adolescentes y jóvenes, como rostro vivo y como efecto de los procesos de segregación y segmentación territorial que caracteriza a nuestros países desde hace décadas.

“Construir puentes” entre los adolescentes y jóvenes que habitan en los territorios de la pobreza y exclusión para abrir tránsitos de circulación social y de inclusión en las instituciones que hacen sociedad, fue una de las apuestas centrales del programa. A propósito de lo cual el estudio de consultoría que dio lugar a este documento testimonia de lo importante que fue ese “gesto” de proximidad no punitiva por parte de adultos educadores para muchos de los adolescentes que han participado del programa desde su creación hasta ahora. Llegar, ir a buscar, ofertar, convocar, son los verbos más valorados por los adolescentes y jóvenes que han sido consultados por este estudio. Verbos sostenidos desde una posición educativa que es desarrollada y conceptualizada en otro documento complementario a este titulado *Adolecer lo Común*, donde se describen los elementos sustantivos de las prácticas educativas que se desarrollan en el programa, y que en rigor permiten ir más allá de él para referir a los sustentos teóricos y metodológicos de cualquier acción política que pretenda vincular a los adolescentes y jóvenes que habitan la exclusión social.

LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO UNA DÍADA PENDIENTE Y EXACERBADA

Cuando se analizan los resultados del programa desde su creación hasta ahora, es evidente constatar que los impactos en la inclusión y continuidad educativa de los adolescentes y jóvenes no han cumplido con las expectativas esperadas. Menos aún en lo referido al trabajo, donde la inclusión laboral ha tenido magros resultados.

Estudios anteriores a estos realizados por la Universidad de la República dan cuenta de escasos resultados en esos dos indicadores: continuidad educativa y acceso al trabajo. Si analizamos estos efectos y los ponemos en relación con los relatos que los diferentes gestores internos del programa y responsables de la institucionalidad educativa y de trabajo han realizado durante el ciclo de entrevistas mantenidas para elaborar este estudio, se vuelve evidente que podría caerse en conclusiones simplistas.

Si bien la inserción educativa y/o laboral constituye el objetivo central del programa, se observa un desarrollo discursivo por parte de los entrevistados –con prescindencia de su función en el programa– en el que se privilegia que cada joven o

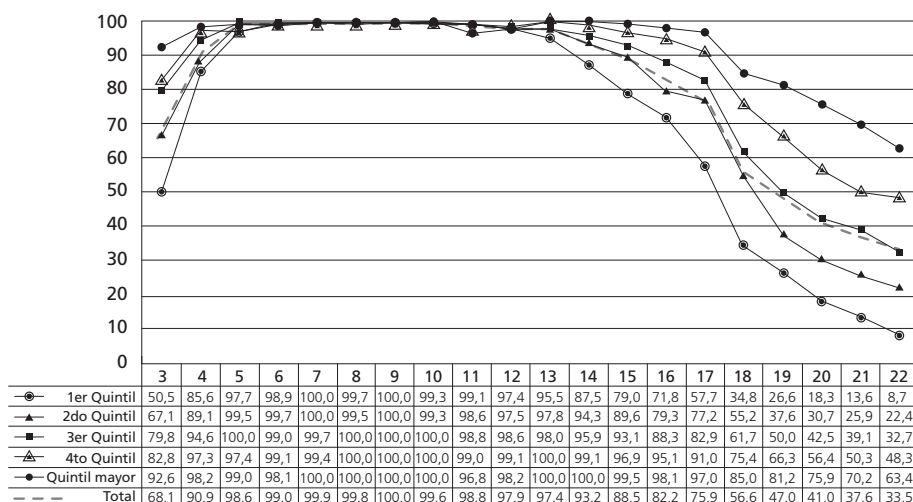
adolescente pueda pensar su proyecto de vida, transitar un proceso y modificar su rutina. Frente a ello, parecería emerger la idea de que más allá de los logros efectivos, la tarea estaría “cumplida”, si los jóvenes y adolescentes “transitan un proceso”, logran “engancharse con algo” y “proyectarse”.

En este sentido, cabe formular la interrogante acerca de si el programa estaría renunciado en su proceso de implementación a sus objetivos fundacionales y a su vez, si así fuera, ¿qué componentes darían sustento a un proyecto vital con prescindencia del estudio y el trabajo? ¿Acaso el diagnóstico que hace el programa es que algunos jóvenes y adolescentes tienen deseos de hacer ciertas cosas que no consiguen implementar y, en ese sentido, el programa contribuiría a su realización? ¿A qué contenidos se supone, corresponden esos deseos? (Leopold, et al, 2013:44)

Resulta relevante tomar en consideración para mensurar la valoración de Jóvenes en Red el estado de situación de la relación de los adolescentes con el mundo de la educación y el mundo del trabajo. Sin tomar en consideración las condiciones actuales que un adolescente uruguayo cuenta para vincularse con la educación y el trabajo puede llevarnos a expresar consideraciones disociadas de las condiciones de posibilidad de ejercicio de estos derechos.

Sin pretender realizar un análisis exhaustivo sobre los temas educativos y laborales, resulta indispensable presentar información de carácter general que sitúe el problema en un contexto social e institucional. Como observaremos en las siguientes cuatro gráficas la relación de los adolescentes del 1^{er} y 2^{do} quintil de ingresos se encuentran en una situación compleja respecto de la dimensión menos exigente de valoración del derecho de la educación que es la asistencia a algún establecimiento educativo.

Asistencia a algún establecimiento educativo por edades simples según quintiles de ingreso de los hogares. (Todo el país, 2015)

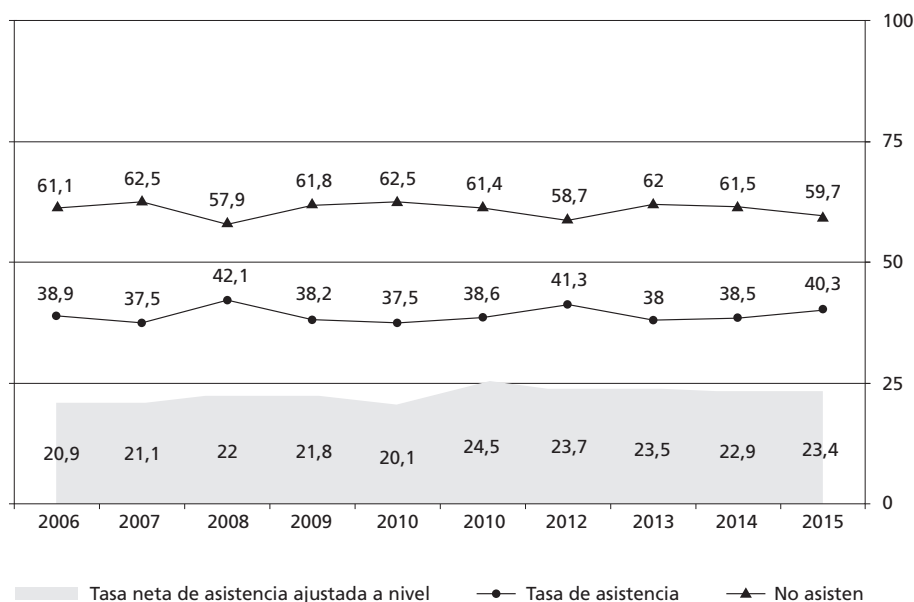


Fuente: MEC, 2015

Como observamos en educación primaria no existen diferencias de acceso según quintiles de ingreso, en cambio a partir de la adolescencia, y según aumenta la edad de los adolescentes se produce una separación de acceso a la asistencia según quintiles de ingresos. Pasamos de una diferencia de acceso entre el 1^{er} y 5^{to} quintil a los 14 años de un 87,5% y 100% respectivamente, a 8,7% y 63,4% a los 22 años de edad.

En la siguiente gráfica observamos la tasa de asistencia para la población de 18 a 24 años según el año lectivo. Entre 2006 y 2015 la tasa de asistencia a nivel educativo esperable para la edad fluctúa entre un 20% y 24,5% en los diez años analizados. En cambio, el porcentaje de no asistencia a un centro educativo ronda en todos los años estudiados el 60% de la población de entre 18 y 24 años

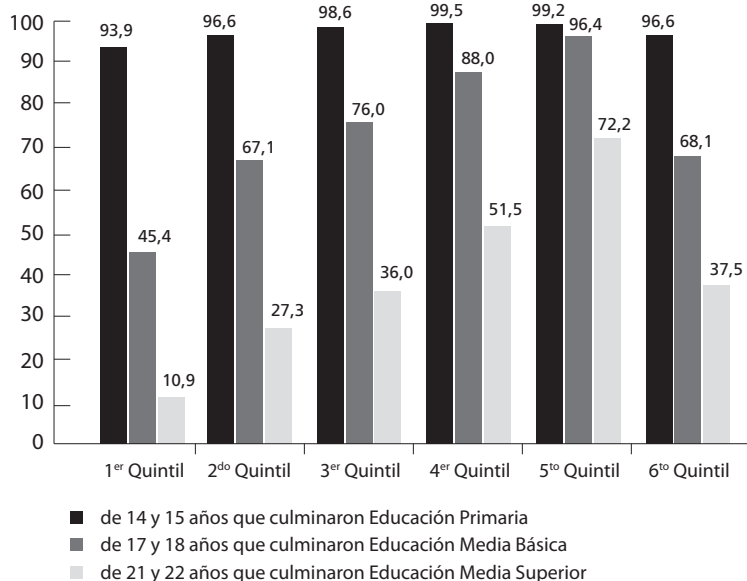
Evolución de las tasas de asistencia para la población de 18 a 24 años según año lectivo. (Todo el país, años 2006-2015)



Fuente: MEC, 2015.

Si prestamos atención a un aspecto más exigente para valorar el cumplimiento del derecho a la educación que es la culminación de ciclos educativos, encontramos una enorme disparidad que se configura a partir de los 14 años y se incrementa a mayor edad de los adolescentes.

Culminación de ciclos educativos para edades seleccionadas por quintiles de ingreso. (Todo el país, 2015)



Fuente: MEC, 2015.

Como sostiene el Instituto de Evaluación Educativa (INEEd) en su informe de 2014 se ha incrementado la segregación sociocultural entre los centros educativos.

[...] segregación sociocultural del sistema educativo para referir a la distribución de la población entre los centros educativos en forma diferencial, siguiendo y reproduciendo las desigualdades socioculturales, dando lugar a que cierto tipo de establecimientos concentren a la población de origen económico alto y medio alto, al tiempo que otros reciban a la población de origen más pobre. (INEEd, 2014:84)

Los datos para Uruguay (recabados por PISA) muestran un aumento en la segregación sociocultural entre centros educativos, al tiempo que podría sostenerse que los jóvenes de 15 años escolarizados asisten a un sistema que durante los últimos diez años ha tendido a homogeneizar las características socioculturales del alumnado dentro de cada centro educativo: la segregación sociocultural entre centros aumentó 8 puntos porcentuales entre 2003 y 2012 (31,8% a 39,8%). (INEEd, 2014:90)

En relación a la opinión que los adolescentes tienen sobre los centros educativos el informe de INEEd identifica cuatro demandas:

- no hay espacios físicos para sociabilizar y permanecer en los centros de enseñanza. [...]
- explicitan que les gustaría tener contenidos con mayor anclaje práctico, entre

los que incluyen la expresión artística, actividades deportivas y talleres tales como peluquería, mecánica y panadería. [...]

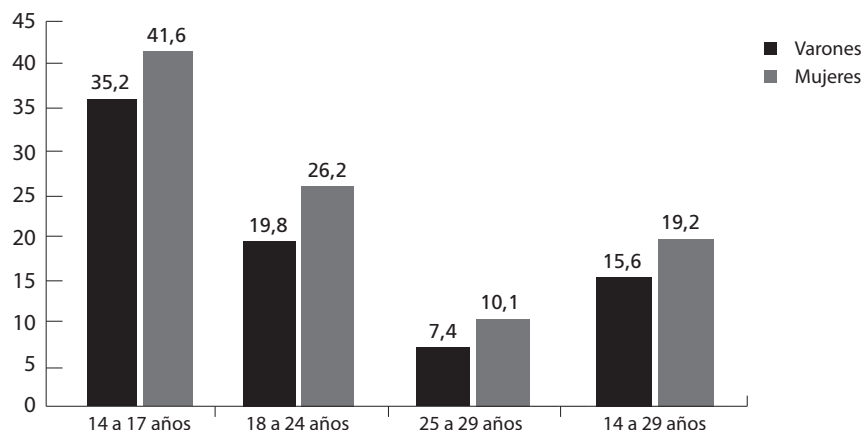
- los estudiantes expresan una serie de reclamos con relación a los docentes. En este sentido detallan un conjunto de características de lo que consideran un “buen profesor”: alguien que “explica tantas veces como sea necesario”, que se preocupa porque ellos aprendan, que enseña con ganas, que incorpora actividades lúdico recreativas, que brinda apoyo y que respeta tanto las fechas de corrección de trabajos como los ritmos de aprendizaje de cada alumno. [...]
- los adolescentes expresan que **necesitan mayor acompañamiento por parte de los adultos**, que se refleje en acciones concretas vinculadas con el aprendizaje del “ser” estudiante en la enseñanza media. (INEEd, 2014:90)

Como señala INJU en uno de sus estudios sobre la relación de los adolescentes y jóvenes con el mercado de trabajo las tasas de desempleo son ampliamente mayores en las poblaciones más jóvenes respecto de la media de la población que según datos del INE para 2015 fue de 7,5% promedio para todo el país.

Si bien se han logrado avances en los últimos años, los jóvenes siguen presentando dificultades en materia laboral: mayores tasas de desempleo e informalidad. En particular, según datos de la Encuesta Continua de Hogares del año 2015, se observa que la tasa de desempleo para los jóvenes de 15 a 24 años es el triple que la de la población total. En lo que refiere a la no cobertura de la seguridad social, se aprecia que esta afecta mayoritariamente a la población joven, donde la relación entre formales e informales es prácticamente la inversa a la del resto de los tramos de edad. Los jóvenes, por tanto, no sólo encuentran mayores dificultades para acceder a un empleo, sino que además, una vez que acceden es probable que lo hagan en peores condiciones que la población no joven.

La tasa de desempleo para adolescentes y jóvenes de 14 a 29 años es 17,2%, prácticamente el doble que el guarismo para la población en general. Si se analiza por sexo, se observa que la tasa de desempleo para las mujeres es superior a la de los varones para todos los tramos de edad analizados. Por último, la tasa de desempleo disminuye a medida que aumenta la edad: para el tramo de edad 14 a 17 años es 41,6% para las mujeres y 35,2% para los varones, para el tramo 18 a 24 años es 26,2% para las mujeres y 19,8% para los varones, y para el tramo 25 a 29 la tasa de desempleo es 10,1% y 7,4% para mujeres y varones respectivamente.

Tasa de desempleo según sexo por tramo de edad. Uruguay, 2015.



Fuente: Elaboración propia en base a ECH 2015. INJU, 2016

El hecho que los resultados no sean exitosos en torno a los dos indicadores que estamos analizando, no debiera dar a pensar que las estrategias de proximidad territorial y vincular que el programa desarrolló no tienen valor. Lo que se vuelve evidente es que la institucionalidad de protección social, que cuando hablamos de adolescencia refiere fuertemente a la educación y el trabajo (pero no solo), no ha desplegado estrategias para recibir, dar lugar, alojar e incluir a los adolescentes del programa, con la suficiente convicción y contundencia como para poner en relación a los adolescentes con esas dos grandes estructuras inclusivas. Para hablar en términos metafóricos, “el puente” que construyó el programa los llevó hasta la puerta, pero no siempre esa puerta o esas puertas se abrieron. Un conjunto de lógicas prácticas, inercias, y mecanismos imposibles de capturar a través de la lectura a secas de los indicadores analizados, reproducen la exclusión en materia de educación y trabajo. Y si hay una evidencia, es que estos mecanismos sutiles pero de alta efectividad expulsora se volvieron visibles cuando recorrimos los relatos de los educadores, los adolescentes y también de los actores de las instituciones, disidentes con las prácticas instituidas de la expulsión.

A la vez, cuando se trata de políticas de adolescencia y se pone exclusivamente énfasis en esas dos variables: educación y trabajo, se produce cierta exacerbación. Las experiencias de trabajo con adolescentes muestran cómo suelen desarrollar una serie de intereses y prioridades que operar por fuera de esos dos mandatos sociales. No necesariamente entran en contradicción con ellos, compartir tiempos con otros, disfrutar el ocio, recorrer experiencias de socialización, explorar las redes sociales, jugar, son elementos constitutivos de la experiencia adolescente. Y no se deja de constatar la relevancia que estas experiencias tienen para la salud y el bienestar de los adolescentes. Es más, cuando programas como Jóvenes en Red llegan a los territorios de la exclusión, resulta evidente que todo lo que se haga en materia de esparcimiento, vida grupal, salida de los lugares frecuentes, conocer, explorar, disfrutar con adolescentes son experiencias que contribuyen sustantivamente en despertar intereses que luego redundan en nuevos horizontes y nuevas búsquedas. El encierro, la apatía, el desconocimiento del valor de estar con otros, la imposibilidad de ir y venir de los

lugares donde se vive, son rasgos constitutivos de la exclusión social, y desconocer la contribución que hacen las acciones y las actividades destinadas a vivir experiencias de valor social y cultural es una visión adulterada de la adolescencia.

INDIVIDUOS SOBRECARGADOS E INSTITUCIONES POSTERGADAS

Cuando analizamos los objetivos del programa notamos claramente el énfasis que se puso en los adolescentes: mejorar las condiciones personales para el acceso e integración a la red de asistencia básica; fortalecer las condiciones personales y sociales para el desarrollo de proyectos personales; desarrollar oportunidades y habilidades para la integración y participación social con autonomía; promover la integración de conocimientos básicos y habilidades sociales; elaborar junto a los jóvenes proyectos personales de inserción laboral y promover la generación de estrategias y oportunidades para implementarlos.

Cuando hablamos anteriormente de las teorías de cambio que logran visualizarse en el programa, ya señalamos que la proximidad territorial es una de ellas, pero otra la constituye la idea de que para que los adolescentes logren integrarse y participar activamente en la sociedad, es preciso lograr que estén más equipados y adquieran las habilidades y destrezas necesarias para dar cumplimiento a los objetivos propuestos. Sin desconocer la relevancia de estos aspectos, es preciso señalar que aunque se haga referencia, tanto en los objetivos como en el enfoque metodológico, a la importancia de ampliar la estructura de oportunidades, el énfasis en los individuos y sus capacidades cobra mucho más relevancia en la formulación de los objetivos.

La idea de que son los individuos los que tienen que cambiar ha sido una constante en las políticas de adolescencia y juventud que se han impartido en las últimas décadas. Sin embargo, ha sido y es la implementación de estrategias como las que ha llevado adelante Jóvenes en Red las que constatan la insuficiencia de esas teorías. No es posible avanzar sustantivamente en la inclusión de adolescentes y jóvenes si no se asume como teoría de cambio la idea de que las instituciones responsables de garantizar derechos deben hacer cambios sustantivos en sus diseños, culturas, estilos y estrategias para lograr cumplir con sus obligaciones y mandatos.

Para avanzar en la dirección deseada en materia de inclusión de adolescentes las instituciones no pueden seguir siendo postergadas en las estrategias de cambio. Lo que significa decir que la apuesta a mejorar la estructura de oportunidades es tan relevante como promover cambios en los individuos. La formulación de objetivos en esta dirección, y la convicción política de llevarlos adelante parecen elementos ineludibles para avanzar sustantivamente en la inclusión de adolescentes y jóvenes. Y aunque esto resulte evidente, no lo es el hecho de que se constaten avances efectivos en esa dirección.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN QUE EVITA CORREDORES PARALELOS PARA LA EXCLUSIÓN

La discusión sobre la focalización y la universalización de las políticas lleva décadas. En materia de adolescencia y exclusión social, la discusión debe darse en términos de la institucionalización centenaria de circuitos de circulación social diferenciados para los adolescentes y jóvenes integrados y los llamados “menores”.

Cuando un programa del tipo de Jóvenes en Red se pone en marcha, existe el riesgo

de que sus acciones se inscriban como un nuevo circuito paralelo para los que no acceden a los espacios sociales de circulación y participación social para todos.

Incluso en las políticas educativas en la actualidad hay visiones que sostienen que lo que corresponde es montar circuitos paralelos para que quienes no pueden adaptarse a lo que es común a todos, vivan y se desarrollen por otros circuitos paralelos.

Lo que está en juego es la capacidad de generar una institucionalización que permita construir las condiciones para que esas brechas entre integrados y excluidos, entre adolescentes y menores, no se reactiven allí mismo donde se las busca modificar.

El pasaje de la escala programática en la órbita del Estado a la generación de nuevas institucionalidades capaces de albergar a todos, sin activar esa división centenaria entre unos y otros, es el desafío de mejores políticas para la generación no tanto de inclusión sino de justicia social y educativa.

LOS DAÑOS DE LA POSTERGACIÓN

La exclusión y la pobreza producen vidas dañadas y vidas mutiladas. El trabajo de Jóvenes en Red constata día a día cómo los efectos de las injusticias sociales producen daños en la subjetividad y en los modos de existencia. No siempre se encuentran las palabras para transmitir los efectos aberrantes de las injusticias sociales sobre las vidas que un programa como éste constata en su intervención. No siempre se encuentran las palabras porque para algunos es importante no recurrir a la patologización, a la especialización del tratamiento del dolor, la psiquiatrización a la que se apela cuando las palabras, las intervenciones y lo posible encuentra sus límites.

Lo que resulta evidente, cuando se trabaja en la proximidad con la que Jóvenes en Red ha trabajado y trabaja, es que la postergación de lo necesario para disminuir la expulsión de adolescentes y jóvenes de la sociedad en la que viven trae consecuencias nefastas, para los sujetos y para la sociedad, y que todo esto no es sin daño y sin dolor.

Principales estrategias del programa

En este apartado esbozamos algunas claves de la estrategia de proximidad que Jóvenes en Red instala en el vínculo con los adolescentes. La opción es ampliamente sostenida por los educadores que día a día toman contacto con los adolescentes y establecen lazos, con grados diversos de ligazón, con espacios institucionales que efectivicen el derecho a la educación y al trabajo. Se traman relaciones sociales complejas donde es imprescindible generar vínculos de reconocimiento de la experiencia singular de cada uno de los adolescentes para esperar efectos de inclusión educativa y laboral. No usamos a la ligera el verbo *tramar*, ya que se trata de una acción dual, representativa de la definición que la RAE enuncia, requiere tanto de atravesar hilos para tejer una red de sostén, como de la habilidad —y la astucia— de los educadores y los propios adolescentes para acceder y prosperar en instituciones con escasa disponibilidad para recibirlos.

Tanto los educadores y autoridades del programa como muchos de los actores del sistema educativo formal y del mundo del trabajo dan cuenta de las dificultades de los profesionales e instituciones de esos ámbitos para hacer lugar a los adolescentes. Lo que lejos de ser un discurso crítico acerca de las instituciones se trata de una realidad constatable con información empírica como la que reseñamos en el apartado anterior sobre el

sistema educativo y el mundo del trabajo. Las nuevas generaciones, y fundamentalmente los adolescentes de las familias con menos recursos, están en una posición muy difícil para ejercer los derechos a la educación y el empleo.

Esta estrategia privilegiada del programa se enfrenta a la crítica académica desde el Departamento de Trabajo Social de la UDELAR sobre la metodología de Jóvenes en Red:

Por otra parte, el programa concibe un diseño de cercanía “para cada situación” y el despliegue de una metodología que califica de “a medida” para cada joven o adolescente, desde una perspectiva que parecería dar por sentada la posibilidad de diseñar e implementar una política a medida de cada sujeto. No solo podría afirmarse la imposibilidad de viabilizar tal propuesta, sino que además, el resultado de este accionar a medida para cada uno, parecería conducir a una notoria individualización de la dificultad social a la vez que reduce la población objetivo a una mínima proporción de jóvenes uruguayos en la misma situación. Desde esta perspectiva la situación se revertiría mediante la puesta en práctica del proyecto personal, objetivado en el acuerdo educativo entre el programa y cada joven o adolescente y en donde se explicitarían las metas individuales a alcanzar en el tiempo acotado que ha establecido el programa para su intervención. En este caso ¿cuál sería exactamente el diferencial que hace que los que están en peores situaciones, logren sus objetivos en el corto plazo?, ¿la cercanía sería?, ¿el trato personalizado?, ¿o una excesiva confianza en los procesos internos de cada sujeto en clara perspectiva psicologizadora del problema social? Parte de esta lógica de individualización de la dificultad social, también puede observarse en el diseño de una estrategia que, cuando piensa la vinculación entre el joven y/o adolescente con la institución educativa, coloca el esfuerzo y las modificaciones conductuales en el primero, y solo reclama, en el segundo, la habilitación de cupos disponibles, no siempre alcanzables. Pecería ser que la intervención prevista se dispone exclusivamente sobre el sujeto y no sobre una institución que, según se afirma “no funciona para todos”. Si esto es así ¿qué elementos garantizarían la reinserción? (Leopold, et al, 2013:45)

En cambio desde otras perspectivas académicas en el informe elaborado sobre el programa por parte del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano se destaca la relevancia de los vínculos singulares entre adolescentes y educadores:

A sentirse en confianza con otros, pares y educadores. A confrontar con los educadores. En las voces de los adolescentes y jóvenes está presente la tensión entre el deseo de ser cuidado, de que existan adultos disponibles, con la vivencia del cuidado como algo que fragiliza el “aguante”, el aprendizaje de sobrevivencia que les ha sido transmitido a nivel social y los ha configurado. El ser cuidado, escuchado, contenido por otro adulto implica traspasar la desconfianza como premisa vincular de vida. Si se confía en el otro y se construye en el “entre” dos o “entre” varios, la traición los puede dejar en el desamparo. El cuidado los conecta con la propia vulnerabilidad de todo sujeto y ellos no pueden instalarse en su cotidianidad en un lugar de necesidad del otro. (Ruiz Barbot, et al, 2015:73)

En este punto de sano conflicto sobre asuntos de extrema complejidad como la exclusión social de los adolescentes y las vías de integración más eficaces, no podemos acudir a respuestas simples. La tesis de la individualización de los problemas sociales que aplica al programa de Jóvenes en Red, ¿cómo funciona para explicar los procesos de desafiliación o expulsión de un sistema educativo universal? Y por consiguiente, ¿cómo explica los exitosos procesos de inclusión educativa y laboral que muchos adolescentes del programa han realizado a partir de un acompañamiento socioeducativo personalizado? Por otra parte, la presencia de adultos, educadores en el caso de Jóvenes en Red, no es capaz de asegurar en todos los casos que el sistema educativo o el mundo laboral reciban y garanticen los derechos a los adolescentes.

La perspectiva de Leopold et al (2013) sostiene —con razón desde nuestra perspectiva— que la tensión sujeto-institución es resuelta en general a favor de las instituciones, es decir, solicitando al adolescente mejores capacidades de adaptación a los requerimientos del sistema educativo y el mercado de empleo. Ello tiene relación con el actual debilitamiento de los espacios de articulación interinstitucional del programa, donde aparece menguada la capacidad de impactar en las estructuras educativas y en las dinámicas de empleo. Aunque es matizado los propios adolescentes que participan del sistema educativo formal, ya que en una consulta realizada por el INEEd (2014:90) *“expresan que necesitan mayor acompañamiento por parte de los adultos”*. Las interrogantes emergen acerca de las formas en que debe traducirse la demandada presencia adulta. Y refuerza la propuesta, que enunciamos al cierre del apartado 3, de construir una batería de competencias que los adolescentes que transitan por el programa deberían adquirir luego de los 18 meses de participación.

ACTOS DE RECONOCIMIENTO, EXISTENCIA SUBJETIVA Y POLÍTICA

Todorov (1995) habla de dos formas de reconocimiento, el reconocimiento de conformidad y el reconocimiento de distinción. Lo que ubica al sujeto como ser que se percibe o es percibido como semejante o diferente a los otros. Los jóvenes del programa Jóvenes en Red parecen reclamar ser reconocidos desde la distinción, es decir cuestionan modalidades, formas de vincularse, esa verdad que se le presenta desde las instituciones educativas formales y que no reconocen como propia y que no los reconocen. Ante esto desiertan o piden construir nuevas formas, nuevas normas, nuevos vínculos. Pero como plantea Butler (2005) este cuestionamiento y autocuestionamiento implicaría ponerse en riesgo y así *“...hacer peligrar la posibilidad misma de ser reconocido por otros”* (38). Se mueven y actúan desde el deseo de ser reconocidos, respetando, fortaleciendo sus formas de ser y estar pero a su vez esto los ubica en el riesgo que desde allí no sean reconocidos como sujetos con derechos y posibilidades de cambio, de transformación, de inclusión. Con lo cual, a partir de un reconocimiento rehusado cuestionan lo establecido y despliegan su deseo de ser reconocidos. Jóvenes en una encrucijada que desarrollan sus formas para ser reconocidos desde sí que los lleva al camino de no ser reconocidos. No ser reconocidos porque los otros parecerían no verlo, no leer lo que dicen, lo que les pasa, lo que sienten, lo que piensan, lo que hacen. (Ruiz Barbot, et al, 2015:79)

En el reconocimiento de los adolescentes, de su existencia subjetiva y de su existencia política es que se organiza la estrategia metodológica del programa. Se trata de un ejercicio que se despliega en diversos escenarios. En las políticas públicas los adolescentes emergen como causa de problemas sociales, de embarazos tempranos, de violencias que afectan la seguridad pública o de deserción educativa. Los adolescentes son problemáticos, alteran la quietud adulta. Incluso Jóvenes en Red, como reseñamos anteriormente, emerge al terreno público como solución al problema de los ni-ni. A pesar de ello, las prácticas educativas que recabamos en este programa hablan otra lengua, enuncian una posición distinta, ya que les da tiempo a los adolescentes, espera, los escucha, los confronta, propone una y otra vez, y otra más, hace un voto de confianza, ofrece un lugar para pensar, planificar y actuar otra vida, una mejor.

Presencia desordenada que reclama reconocimiento, que invita a que la institución educativa los considere y piense como sujetos del presente y vivientes. Presencia que sugiere que estos adolescentes y jóvenes no conocerán si no son reconocidos. Casi no traen acontecimientos y cuando los traen es desde una representación de la institución educativa como un “lugar que no es para ellos”, por lo pronto, en este momento de sus vidas y desde su posición social. Traen acontecimientos tales como las salidas o paseos, la relación con los pares y en la puerta del liceo, el des-encuentro, el aburrimiento, la reclusión, la peligrosidad, la resistencia, la demanda de transformación de la institución. Y también traen los acontecimientos desde el discurso adulto. O los traen desde una interpretación que contiene otras miradas adolescentes y jóvenes, otros códigos culturales. (Ruiz Barbot, et al, 2015:35)

El juego comienza ritualizando el vínculo educativo, dándole la voz al adolescente, mientras se delimita un espacio para la actuación conjunta. La instalación de un acuerdo, un contrato con los adolescentes es un aspecto central de la metodología del programa, establece un encuadre. Se trata de una técnica concreta que ha tenido múltiples desarrollos en la educación, aunque el valor que le asignamos en la actualidad es que se establezca en una situación de desconfianza social sobre las nuevas generaciones. En este contexto particular, reconoce la importancia de la palabra dicha y escrita, la opinión y la firma del adolescente crea una interrupción, una pausa a la sospecha. Marca un hito de restitución de la confianza en la palabra de ese adolescente en particular, y también en su generación.

El contenido central de los acuerdos es ponerse en acción. Movilizar recursos para conectar las particulares circunstancias en que se encuentra cada adolescente con el ejercicio de derechos a la educación, la cultura, el trabajo. Se desarrolla una función muy concreta, poner en relación a cada sujeto con oportunidades simbólicas y de ejercicio efectivo de derechos. Y este es un punto clave, ya que los adolescentes que participan del programa acarrean experiencias de fracaso en las instituciones educativas y el mundo del trabajo. Se les propone un plan para volverlo a intentar, los educadores no dimiten en su responsabilidad de filiación simbólica, y para ello acompañan de forma cercana para construir otras oportunidades de relación.

Producto del aislamiento muchos adolescentes han perdido, no han tenido o han claudicado de ponerse en relación con el mundo de las instituciones que administran las prestaciones y servicios que permiten el efectivo ejercicio de los derechos. No se trata de un derecho enunciado, sino ejercido, puesto en marcha. Esa transición requiere de habilidades muy concretas para sortear los obstáculos que culturalmente se han tramado para alejar a algunos de los derechos jurídicamente reconocidos.

En ese proceso de ligadura, de interface entre los adolescentes y las instituciones muchas veces los educadores ejercen la representación de los adolescentes. *Son nuestros delegados* —enuncia de forma jocosa un adolescente consultado—. Se trata de una representación difícil, porque los rostros de Herodes se ponen en movimiento cuando de expulsión y exclusión nos ocupamos. Como sostiene el pedagogo Jorge Larrosa, la actualidad nos asombra con un nuevo rostro de Herodes, el asesino de las nuevas generaciones, *ahora tiene amabilidad democrática* pero sigue sacrificando en nombre de la *competitividad*, el *desarrollo* o el *futuro*. (Larrosa, 2000:173)

El reconocimiento es actuado por el programa alterando la tradicional posición de los servicios públicos de estar a la espera, en cierto inmovilismo de una oferta social o educativa que requiere del desplazamiento del otro. Jóvenes en Red llega al barrio, a la esquina, a la casa, golpea la puerta, cursa una invitación a participar. Esta estrategia imprime otro dinamismo de unas políticas públicas que exageran del escritorio como objeto que domina la escena de la protección social.

ENSEÑAR UN VÍNCULO CON LO SOCIAL

En general los ciudadanos vamos configurando nuestros vínculos con lo social a partir de la participación en escenarios institucionales comunes. Mediante la asistencia a la escuela, la atención en el sistema de salud, la participación en propuestas culturales o la circulación por la ciudad se van provocando encuentros, relaciones, conflictos que configuran las relaciones con el mundo. En cambio el aislamiento social, o los circuitos de circulación social endogámicos, hace estragos en las posibilidades de inclusión de las nuevas generaciones.

La apuesta de Jóvenes en Red pasa por hacer parte a los adolescentes del mundo común de sus pares generacionales. Espacios normalizadores que habilitan procesos de intercambio subjetivo, relaciones con actores e instituciones diversas que crean condiciones de filiación material y simbólica.

En el caso de los adolescentes que participan en el programa ese proceso necesita de un movimiento comprensivo por parte de los educadores de la vida de los adolescentes. Es una ceremonia de entendimiento singular que parte de “*reconocimiento de las condiciones de existencia*” (Ruiz Barbot, et al, 2015:80) y de *los saberes adquiridos en la experiencia de vulneración*, la calle por ejemplo. (Ruiz Barbot, et al, 2015:81 y ss.) El lugar de los adolescentes es un lugar de saber, de experiencia, de vidas de aprendizaje.

En el programa Jóvenes en Red, mayoritariamente los jóvenes se sienten vistos, distinguidos, escuchados y reconocidos; reconocidos desde sus formas singulares de ser y fundamentalmente de sus particulares condiciones de existencia. Esas condiciones de existencia, parecería constituirlos y hacerlos transitar y reclamar una específica forma de aprender, de conocer. Sus condiciones de existencia son singulares, fuertes y emotivas, por lo que parecen reclamar singularidades al momento de diseñar propuestas educativas. (Ruiz Barbot, et al, 2015:80)

Una estrategia relevante del programa se desarrolla en el componente social, donde se ponen en juego oportunidades de aprendizaje significativo a partir de la experiencia, incluso la experimentación, con la cultura, el arte y la ciudad como potente fuente de relación con el saber y con el mundo. La estrategia de ir al encuentro, al barrio, a la casa,

no es para regodearse en las historias mínimas de la comunidad, sino como plataforma de un mundo más ancho.

Asumiendo como premisa que *“la educación pasa por legitimar las aspiraciones de los sujetos transmitiéndoles los recursos normalizados para su logro”* (Brignoni, 2012:49), la estrategia de Jóvenes en Red debe sostenerse en la ampliación de ofertas pedagógicas que promuevan el acceso a la cultura. Avanzar en la definición de saberes, contenidos o competencias comunes para una generación, en acuerdo con el sistema educativo, para desde una delimitación de los saberes comunes poder reconocer las diferentes experiencias y trayectorias de los adolescentes.

Si tenemos claro el mínimo común de saberes que delimitan el derecho a la educación en nuestra época, luego, los formatos, las metodologías pueden diferenciarse.

Aprender poniendo en el centro de la vida, la vida que viven. Ellos y ellas sienten que ni sus contextos ni su experiencia ni sus saberes cotidianos son tomados en cuenta en la educación formal y que los profesores piensan que ellos no aprenden nada, que no les “da la cabeza”. Desde ese sentir, estarían reclamando, diciendo, proponiendo que los adultos-educadores trabajen con ellos y ellas a partir de lo que pueden y no desde lo que no pueden; que los sitúen en su potencia. Que los reconozcan en sus posibilidades, habilidades, saberes. Estarían reclamando una educación que les permita conocer y desarrollar saberes y/o habilidades relacionados a sus experiencias vitales y cotidianidades. Saberes relacionados a la crianza, la alimentación, la ciudad, estar con otro, etc., reconstruyéndolos desde el conocimiento y reconocimiento. Que los acompañen en lo que quieren para su vida y la vida colectiva, en buscar un futuro que es presente aunque a veces se vayan o salgan “de la línea recta”. Que los apoyen a construir sentidos siempre en transformación de su experiencia educativa y vital. Estarían reclamando construir saberes y sentidos, una educación situada en la promoción de lo humano y en la construcción de la humanidad. Promoción de la humanidad en cada uno de ellos y ellas “como acceso a lo que el hombre ha elaborado de más humano, y construcción de la humanidad entre todos “como comunidad en la que se comparte el conjunto de lo que (los) hace más humanos”, diría Meirieu (2001). (Ruiz Barbot, et al, 2015:112)

El programa por sí mismo puede optimizar sus estrategias para lograr impactos en la situación de los adolescentes, pero si actúa solo su impacto será limitado. La función de inclusión social, de garantizar los derechos de los adolescentes es una tarea conjunta de instituciones y programas diversos.

Si atendemos a la formulación original de enfocarse en la población desvinculada de la educación y el trabajo, ¿cómo será posible que un programa como este realice esta tarea con autosuficiencia? La única forma es sustituyendo a las instituciones responsables de garantizar condiciones de acceso a la educación y el trabajo. Cómo tradicionalmente lo hizo el Consejo del Niño, generando una institucionalidad endogámica. Construyendo caminos de inclusión particularmente armados para adolescentes adjetivados, para menores. Por tanto, sin el compromiso de ANEP, INEFOP, MTSS y otros actores institucionales las funciones de filiación con lo común que Jóvenes en Red encarna no podrán cumplirse.

“Un bien común, a diferencia tanto de la propiedad privada como de la pública, esto es, demanial, perteneciente al Estado, no puede concebirse como un mero objeto, como una porción tangible del mundo externo. [...] El bien común, en efecto, existe en una relación cualitativa. Nosotros no ‘tenemos’ un bien común, un ecosistema, el agua. ‘Somos’, más bien, (partícipes de los) bienes comunes...” (Mattei, 2013:66)

En línea con lo que sostiene Mattei (2013) los bienes comunes no admiten la escisión teoría-práctica, ya que “se tornan relevantes como tales solo si la conciencia teórica de su legitimidad se acompaña de una praxis conflictiva dirigida al reconocimiento de los vínculos cualitativos que estos crean.” (Mattei, 2013:66)

Sobre este punto es indispensable centrarnos, ya que la interinstitucionalidad deviene potente solo si permite expandir cualitativamente el goce de derechos por parte de los adolescentes. Solo si modifica las condiciones de posibilidad de ejercer el derecho a la salud, la educación y el trabajo que son núcleos centrales de Jóvenes en Red.

Si los equipos de educadores, en solitario, son quienes deben sostener incesantemente los conflictos para garantizar los derechos de los adolescentes ante el sistema de salud, el sistema educativo y el mercado de trabajo, ahí vemos deficiencias en las otras institucionalidades que de alguna forma sostienen la exclusión y la expulsión como pauta cualitativa de relacionamiento.

Sin caer en un reduccionismo, podríamos pensar que viven este programa como un lugar en donde se despliega una experiencia vincular y formativa. Si bien esta experiencia no abarca la enseñanza disciplinar ni un currículo propio como es el cometido de la educación media y lo que propone es la re-vinculación del adolescente o joven al sistema educativo formal o al mundo del empleo, lo que posibilita es que ellos y ellas busquen una dinámica de desarrollo personal, su propia forma, formándose con otros desde lo que son. Lo educativo se amplía a una dimensión de encuentro entre sujetos y saberes —entre educadores y jóvenes; entre jóvenes; entre educadores, jóvenes y saberes—, a una dimensión reflexiva grupal de la vida. Lo educativo se reformula, situándose o centrándose en la construcción de grupalidades fluctuantes como punto de partida para pensarse a sí mismos y su devenir. Al pensarse grupalmente se piensan singularmente, reconociéndose y espejándose en los otros desde el intercambio de experiencias y saberes cotidianos. Así, la propia re-vinculación a la institución educativa formal se constituye en una dimensión más de su proceso formativo. Sin esa instancia reflexiva y colectiva de la vida, su formación quedaría en espera, respondiendo mecánicamente a lo que “deben ser y hacer”. Ellos y ellas seguirían operando desde la norma, desde un estar en la educación formal sin estar, naturalizando el fracaso escolar o volviéndolo su propio estigma, re-afirmando de esta manera su condición de “resto social”. (Ruiz Barbot, et al, 2015:108)

CAPÍTULO 2

Las prácticas: los modos en que la política se hace

Cuando una política se pone en marcha, existen un conjunto de procesos macro políticos: se identifica (y se construye) un problema, se diseña un dispositivo para abordarlo basado en tales o cuales hipótesis, se realizan asignaciones presupuestarias, se definen objetivos, metodologías, planes de acción. Luego se diseñan sistemas de monitoreo y evaluación en función de tales o cuales indicadores, se definen tiempos de intervención, resultados esperados, etc.

En esta dimensión ya pueden aparecer una serie de equívocos, malas hipótesis, dispositivos inadecuados, objetivos y recursos desajustados, y por ende efectos indeseables. Sin embargo, aunque todos los elementos antes señalados sean relevantes e ineludibles y los grados de acierto puedan ser mayores o menores, no son lo único que puede decirse y pensarse de una política.

Ocurre que esa política se vuelve práctica. Y son esas prácticas las que revisten en este trabajo el mayor interés. Un interés que se funda en la constatación sistemática de que las prácticas educativas que se producen en el marco de las políticas, y en particular nos estamos refiriendo aquí a las políticas de adolescencia, suelen quedar inscriptas en lo que se ha denominado “la caja negra”. Una zona de oscuridad, de la que poco se habla, poco se la hace hablar, y en general se la excluye de los análisis políticos, la evaluación y el diseño de las políticas. Muchas veces las prácticas son una entelequia, algo que no merece ser pensado, porque “es trabajo directo”, y no califica para sentarse en la mesa del diseño de la política. Todo ocurre como si la omisión sistemática de micro procesos que se producen en el marco de las políticas sociales no encontrara un lugar de enunciación, y este mutismo, esa invisibilización, no tuviera consecuencias nefastas. Es justamente en esta dimensión, pequeña, deslucida, incluso ninguneada, donde la política efectivamente se hace. En los vínculos cotidianos que cientos de educadores y otros profesionales sostienen para que se produzcan transformaciones en las condiciones de vida de los adolescentes.

Es preciso destacar enfáticamente que las prácticas socioeducativas que se desarrollan en el marco de las políticas de adolescencia son, para los adolescentes, La Política. Inequivocamente se trata del modo en que las políticas se hacen. Y estas prácticas deben ser objeto de pensamiento, de generación de saberes y producciones teórico-políticas que permitan establecer las condiciones a través de las cuales es posible contribuir con la tarea social de acompañar a los adolescentes a encontrar su lugar, en su sociedad y en su tiempo. No se trata de estrategias de control social para producir adaptación social y docilidad, sino prácticas que permitan materializar lazos sociales robustos que fortalezcan lo humano.

Claro que el hecho que todos los adolescentes encuentren su lugar en este tiempo no depende exclusivamente de prácticas socioeducativas, son ellas mismas, esas prácticas las que constatan día a día los modos en que las determinaciones sociales operan dejando sin lugar a miles y miles de adolescentes. Pero son ellas también las que inscriptas en ciertas políticas pueden aspirar a generar pensamiento, idea, propuesta a propósito de qué y

cómo se hace para forzar las condiciones sociales e institucionales y dar lugar y hacer lugar en lo que debiera ser común a todos.

En trabajos anteriores hemos señalado que cuando se busca incluir a adolescentes en ámbitos tales como la educación, el trabajo, la cultura, es preciso considerar que la exclusión social tiene una relación intrínseca con las instituciones de la sociedad, de modo que esa acción de incluir supone considerar aquello del orden de las instituciones que es constitutivo de la exclusión social. De hecho muchas prácticas institucionales son causantes de efectos de exclusión social, desculturización, dependencia, sometimiento, etc. Por ello, es preciso admitir que pueden haber acciones dirigidas a la inclusión social de adolescentes, pero esas acciones pueden ser llevadas adelante (y con frecuencia lo son) por unas prácticas que más que incluir, reproducen y recalcan la condición de exclusión. Las posiciones, los gestos y las maneras en que adultos, referentes y educadores desempeñan su rol educativo en las instituciones, proyectos o programas sociales son un asunto decisivo de la política. Y este escrito consiste en el esfuerzo de conceptualizarlos a la vez que ponerlos en discusión para recrearlos.

Prácticas socioeducativas con adolescentes

La noción de práctica es polisémica, un concepto cargado de significados heterogéneos. Para este texto la práctica es acción basada en saberes sobre los modos de desarrollar la acción, tiene que ver con la experiencia, con la destreza o habilidad para hacerlo bien, de acuerdo a un conjunto de reglas y basado en teoría que orienta la dirección específica que tomará la práctica.

En el ámbito de lo socioeducativo las prácticas se relacionan con un conjunto de acciones, proyectos y programas llevados a cabo en contextos institucionales diversos que tienen por finalidad la promoción cultural y social de los adolescentes mediante la transmisión y mediación con contenidos culturales de valor social.

Comportan operaciones de adecuación y contextualización a los particulares contextos sociales, educativos y culturales de los adolescentes. Configurando una extensión del tradicional territorio educativo escolar, para crear otros espacios donde se tramita la indispensable relación de las nuevas generaciones con la cultura heredada. Esta ampliación incluye instituciones y propuestas que contribuyen con los procesos de aprendizaje, de filiación simbólica y con la integración y continuidad educativa de las personas.

Este ensanchamiento del territorio pedagógico fortalece las capacidades de la educación en su finalidad de redistribuir las herencias culturales comunes. La educación legitimada es la adjetivada como escolar, la que se produce en instituciones que acrediten conocimientos de valor social como la escuela y el liceo. La ampliación del terreno educativo, otros educadores en formatos institucionales, requiere otras regulaciones y otras legitimidades.

Aquí encontramos un punto de tensión por ausencia de legitimidad social de las prácticas socioeducativas de programas como Jóvenes en Red, ya que los procesos de trabajo, los aprendizajes, no cuentan con reconocimiento social. No es casual que estas propuestas socioeducativas, orientadas a personas en situación de vulnerabilidad social, sean bastardeadas por los actores hegemónicos de lo educativo. Se produce un efecto contagio, "dime con quien trabajas y te diré el valor de lo que haces", ello expresa una tradicional desconfianza que resulta contraproducente para tramitar los procesos de integración social.

La configuración de lo socioeducativo como ampliación de lo educativo ha tenido un

crecimiento significativo en la última década a partir del desarrollo de políticas sociales y de inclusión educativa. Ello ha visto nacer una diversidad de iniciativas tendientes a configurar territorios más hospitalarios para la inclusión y participación social de la mayor parte de los ciudadanos.

(Des)componiendo la práctica

MOVIMIENTO DE CONOCIMIENTOS

La práctica es una acción teórica. La práctica siempre se lleva a cabo operacionalizando conceptos sobre los cuales alguien escribió en algún momento. La práctica también es espacio de producción conceptual, genera categorías para narrar, comprender y explicar los fenómenos de los que se ocupa.

Toda práctica acarrea un conocimiento que se pone en movimiento situacionalmente, lo hace en cada relación que se entabla entre un educador y un adolescente. Los conocimientos que se ponen en juego son de distintas disciplinas y con grados diversos de profundidad, pero indefectiblemente ponen en acto una idea de adolescente que acompaña al educador en cada encuentro socioeducativo. Se trata de un conocimiento previo, se sustenta en un conjunto de representaciones, no siempre explícitas, acerca de la función, la finalidad, las expectativas sobre su tarea y las oportunidades de los adolescentes.

El conocimiento de la práctica muchas veces es imperceptible para los propios educadores, aunque no pueda enunciarse se actúa. La escisión entre la teoría y la práctica emerge como una ficción que solo es funcional para quienes pretenden colonizar desde perspectivas tecnocráticas, y cierto sector de la “academia” que busca de forma ilusoria dominar la escena de una disciplina desde la tarima de un conocimiento teórico disociado del mundo.

EXPERIENCIA

La experiencia es un concepto complejo ya que es abordado desde distintos puntos de vista, por un lado en el uso coloquial tiene mucho que ver con lo planteado por Walter Benjamin en un escrito de juventud publicado en 1913 donde hace referencia a la experiencia como la *máscara* del adulto que procura desestimar todo saber que resida en las nuevas generaciones:

Libramos nuestra lucha por la responsabilidad contra un enmascarado. La máscara del adulto se llama “experiencia”. Es inexpressiva, impenetrable, siempre igual; ese adulto ya lo ha experimentado todo: la juventud, los ideales, las esperanzas, la mujer. Todo era ilusión. A menudo nos sentimos intimidados o amargados. (Benjamín, 1989:41)

Pero se trata de un disfraz, una actuación que encubre las vulnerabilidades, las deficiencias que los adultos tenemos y pretendemos disimular. La acusación de ausencia de experiencia es típica en las relaciones entre generaciones, pero raramente nos preguntamos ¿qué mundo les estamos legando a los adolescentes que han nacido y crecido en un mundo injusto? ¿Cuáles son las razones de nuestra jactancia? Entendemos necesaria una actitud de humildad, de respeto por el saber del adolescente acercarse a su situación y de reflexividad en relación con nuestras propias prácticas.

La expresión “inútil sin experiencia” si bien se encuentra en desuso, tuvo un singular protagonismo en la escena de reclutamiento de personal calificado. Se trataba de una advertencia, “no gaste su tiempo presentándose” si no tiene experiencia. En general indicaba un hábito para tramitar los procesos de exclusión de los más jóvenes.

La experiencia es subjetiva, es patrimonio de sujetos particulares, tiene que ver con una situación particular, tiene una eficacia provisional ya que el cambio del contexto la torna ineficaz para orientar las prácticas.

La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida. [...] lo primero que hay que hacer, me parece, es dignificar la experiencia, reivindicar la experiencia, y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida (Larrosa, 2004)

Lo relevante de la experiencia no es que va a dotar a quien la posee de verdades inmanentes, sino de la disposición de aprender de las situaciones en las que se encuentra inmerso. El trabajo cotidiano con adolescentes que han sido dañados requiere de educadores disponibles a navegar en aguas turbulentas, asumiendo la incertidumbre como escenario en donde le toca actuar. Se trata de un profesional que debe estar atento y dispuesto para aprender del vínculo intersubjetivo, que será participe de acontecimientos dolorosos sosteniendo relaciones sólidas, sin abdicar por exceso de compasión o de indiferencia.

DESTREZA EN LA PRÁCTICA

Una referencia típica cuando pensamos en la práctica remite al desenvolvimiento de una técnica que cuando es repetida un número razonable de veces podemos enunciar como: *tener práctica*. Quien la tiene es capaz de desplegar una habilidad técnica e intelectual de dominio de la acción. En algunas situaciones requiere de la pericia en el manejo de una técnica, o conjunto de técnicas, del cuerpo, o de los objetos que hacen posible el desempeño concreto que se requiere.

¿Cuáles son las conductas y disposiciones observables cuando decimos que alguien es un buen educador?

Pensemos por un instante, por ejemplo, en lo que esperamos de un buen carpintero. Una de las primeras observaciones es el cumplimiento de lo comprometido en términos de plazo, precio y calidad del objeto. La valoración es una relación entre las expectativas subjetivas y la comparación con el desempeño de otro carpintero. También juega un papel relevante el objeto concreto. Si es una mesa, comprobaremos si es funcional, linda, durable y tiene un precio acorde.

Pero en el caso del trabajo socioeducativo, ¿en qué y en dónde reside la destreza profesional? El carpintero cumple porque se dedicó al producto, como todo *artesano* (Sennett, 2009) es un personaje de otro tiempo, ya que se encuentra ensimismado en la tarea que realiza. Se concentra primero en analizar la madera, la calidad del producto final no solo es estética, sino que refleja las condiciones naturales que tiene la materia prima. Pero, y es muy significativa la alerta, contar con una excelente madera no garantiza un buen produc-

to final. Si el carpintero hace un diseño defectuoso, si erra en las mediciones o aplica una técnica de encolado inadecuada o incorrecta, ello afectará el producto final.

Por tanto, si el saber técnico del carpintero es insuficiente, sólo podrá hacer un tipo de mesa, careciendo de las condiciones intelectuales para disponer la técnica que mejore sus opciones de diseño y así disponga de productos diversificados.

Pero el adolescente no es una mesa, y su proceso socioeducativo está expuesto a un conjunto de variables que lo hacen más complejo e incierto. Ello es obvio. Pero no podemos soslayar que es posible identificar un conjunto de factores que determinan el tipo de práctica que puede realizarse.

Requiere de dominio de ciertas destrezas, técnicas y estrategias que permiten configurar un trabajo socioeducativo de calidad. Si bien es cierto, y seguramente encontraremos ejemplos concretos que lo ilustran, que en condiciones profundamente trágicas algunos adolescentes logran concretar sus proyectos de inclusión social.

Sabemos que esas características extraordinarias, una convicción inusitada, una capacidad de superación superlativa permiten que el sujeto derrote a las circunstancias. Aunque también advertimos que generalmente la tragedia de la vulneración de derechos deja por el camino las intenciones de superación.

Por ello, una buena práctica educativa requiere que se pongan en juego un conjunto de condiciones, realizar un grupo de acciones que incrementen la probabilidad y las posibilidades de que los adolescentes adquieran saberes, experiencias y capacidades para vincularse vigorosamente con la sociedad. Y simétricamente, la sociedad deberá incrementar las oportunidades y ofertas para garantizar los derechos de los adolescentes. Es en la configuración de arreglos entre ambos extremos que se juega la interdependencia entre las políticas y las prácticas. Ya que los efectos en la construcción de ciudadanía en la adolescencia se sostienen en la asociación entre la disposición a aprender del adolescente, los soportes con los que cuenta, y la oferta del educador.

Acompañar estos procesos requiere de buenos educadores. Capaces del mejor desempeño posible con las condiciones disponibles. Dispuestos a pensar y ofrecer la mejor oferta de su actualidad. Preparados para lidiar con la adversidad, pero prestos para obtener el máximo rendimiento de la asociación de cada adolescente con los apoyos y ofertas educativas, laborales y culturales. En esas pequeñas alianzas es donde -y cómo- se traman uno a uno los lazos entre adolescentes concretos y los caminos, generalmente empinados y sinuosos, de la participación social. Así como el carpintero utiliza a su favor, es decir en la dirección más conveniente a su proyecto, las virtudes del material con que cuenta, e intentará disimular o reducir el impacto de sus debilidades.

El educador tiene que poner en movimiento sus conocimientos, su saber, su experiencia, sus técnicas para caso por caso ofrecer la mejor propuesta educativa posible. Si el adolescente es retraído y tiende a cumplir con excesiva precisión las orientaciones de los adultos, se estimulará la crítica, empoderando para que mejore sus capacidades de confrontación con la autoridad. En cambio, si es un adolescente que tiende a transgredir y desafiar permanentemente la autoridad adulta se sostendrá un trabajo para que logre reconocer una autoridad epistemológica. No se trata de tener una receta para ejecutar en el momento preciso, sino una hoja de ruta con principios organizadores, que deben ser pensados situacionalmente para reafirmarlos o crear una nueva regla.

En el caso de un educador, sin pretender arribar a una delimitación concluyente, podemos afirmar que *tener práctica* en el desempeño de la función educativa requiere del

manejo fluido de un conjunto de capacidades que articuladas dan cuenta de esa habilidad para ejercer una responsabilidad pública:

- Alentar el deseo de aprender, disponer de una paleta amplia de oportunidades de aprendizaje para que al menos una de ellas conecte con cada adolescente.
- Sustener una autoridad epistemológica, anclada en un saber y un saber hacer que se pone a disposición.
- Reconocer, fortalecer y *narcisizar* (en el sentido de devolver una mirada reconfortante de sí).
- Acompañar un vínculo con lo social, donde se promueve el acceso a la cultura, la participación social amplia.

REGLAS DE LA PRÁCTICA

Resulta relevante tomar en consideración para pensar acerca de las reglas de la práctica socio-educativa los aportes realizados a la arqueología del concepto de oficio que analiza Agamben en su libro *Opus Dei, arqueología del oficio*. Su método de trabajo le lleva a rastrear el origen del término latino *officium* remontándose a una traducción que realiza Cicerón del concepto estoico de *katéchon*, aunque al vocabulario filosófico lo introduce Zenón *que lo define de este modo: una acción que posee una razón plausible*. (Agamben, 2012:108)

Esta delimitación del oficio como acción ordenada por una conceptualización concreta respecto a los argumentos y la justificación de sentido. Ello hace de la práctica una acción que no es ni de carácter aleatorio, ni comporta el cumplimiento estricto de un protocolo. Se trata de una acción justificada, admisible y que comporta un sentido. Tiene algunos rituales, momentos preceptivos, espacios de construcción conjunta y zonas de indeterminación, de incertidumbre, de error e incluso donde el azar domina la escena.

Desde esta posición resulta significativo enunciar que las reglas de las prácticas requieren de *oficio*, del desempeño de una habilidad para abordar un problema determinado. La acción materializa un fundamento, desata un movimiento para restituir derechos a los adolescentes, se torna un acto de justicia.

El *officium* para Agamben “es el comportamiento que se espera entre las personas en una relación socialmente codificada [...] Se trata en último término, para retomar la terminología de Zenón, de una cuestión de ‘plausibilidad’ y de ‘coherencia’: el *officium* es aquello que hace que un individuo se comporte de modo consecuente...”. (Agamben, 2012:115). Pensar las reglas de las prácticas desde el concepto de oficio nos introduce en el territorio de aquellas acciones que son dignas de ejercer. Y en relación a las políticas de adolescencia lo recomendable y razonable es desarrollar un tipo de comportamiento que garantice derechos que fueron y son vulnerados en las nuevas generaciones. Se trata de un acto de reparación, de restitución, de confianza en las capacidades de los adolescentes, incluso de la generación.

¿Qué reglas codifican la práctica de un educador que sostiene un trabajo socioeducativo con adolescentes?

A continuación intentamos una formulación de siete pautas que organizan las prácticas socioeducativas, no se trata de una lista taxativa, pero representa una orientación general que deberíamos discutir:

- Evitar provocar daño a los adolescentes.

- No tomar decisiones por ellos y sin ellos.
- Los prejuicios, las estigmatizaciones, las decisiones arbitrarias son prácticas que ya conocen los adolescentes, es conveniente optar por escuchar sin juzgar, intentar comprender las veces que sea necesario, informar, discutir y promover que el adolescente tome las mejores decisiones que pueda en el contexto particular en el que se encuentra.
- No vale todo, ni justificamos todo lo que hace el adolescente escudándose en las circunstancias, ser educador es representar al mundo (Arendt, 1996), podemos representarlo en disidencia (Silva Balerio, 2016b) pero no es posible ser educador y abdicar de esa responsabilidad.
- Respetar la intimidad, necesitamos información para hacer el trabajo, pero no necesito saberlo todo, evitemos incentivar el chisme y la descalificación.
- Persistir es nuestro verbo favorito, insistir en proponerle alternativas, sostener la oferta educativa, no claudicar, volver a insistir, aunque se resista, muchas veces esperan que nos rindamos, eso es conocido, ya lo han hecho otros adultos.
- Promover mejores condiciones para el desempeño profesional, que se traduce en espacios para pensar, formarse y producir sobre las prácticas.

SUPUESTOS TEÓRICOS

No hay acción profesional neutra. Toda acción lleva implícita o explícitamente un conjunto de supuestos que explican las razones, el sentido, y prevén los efectos de la acción. Señalemos algunos muy básicos pero que funcionan como orientadores de las prácticas:

- Todo adolescente es “merecedor” de acceder a las mejores oportunidades de ejercicio de sus derechos, no importa su situación, tampoco su conducta, o la institución en la que participa, siempre es posible sostener una oferta de promoción de derechos.
- La educación es una herramienta muy potente de distribución del saber, pero por sí misma no tiene la capacidad de “sacar” al adolescente de la pobreza, pero si no acceden a propuestas educativas de calidad, se torna aún más difícil.
- El aprendizaje se adquiere en los más diversos espacios sociales, institucionales, así como en vínculos y asociaciones de lo más heterogéneas. También sabemos que esos aprendizajes no son legitimados socialmente. Faltan políticas de reconocimiento, evaluación y acreditación de saberes que permitan tránsitos por otras instituciones sin tener que volver a comenzar.
- La inclusión social de adolescentes dañados es un proceso complejo que requiere dar tiempo, tener paciencia, confiar en las posibilidades de cambiar su situación, encontrar los temas o actividades que motivan a adolescentes. No depende solo del adolescente o su familia, necesita un gesto de apertura, de hospitalidad de las instituciones.
- Las prácticas socioeducativas requieren de herramientas de planificación y registro consensuadas que permitan unificar algunos mínimos que deberán enseñarse a todos los adolescentes.

LA PRÁCTICA ES ACCIÓN, LA ACCIÓN ES PROPIO DE ENTIDADES ASOCIADAS

La práctica no es lo que hacen los educadores. No es dominio exclusivo del educador. Incluso la acción no es efecto exclusivo de la actividad humana. Por ello, siguiendo a Bruno Latour podemos afirmar que “[...] la acción es una propiedad de entidades asociadas”. (2001:217). Se produce en la interacción, necesita de una alianza, incluso de un pacto donde contemporizar intereses compartidos o concertados para en un tiempo acordado realizar algunos cambios en conjunto. Se trata de la asociación de componentes diversos: educador, adolescentes, materialidades (prestaciones monetarias y en especie), ofertas educativas, laborales, culturales, etc.

Al educador, en tanto adulto y profesional, debemos pedirle una actitud activa, provocadora, germinal para de esa forma suscitar nexos que pongan en contacto a los adolescentes con el ejercicio de distintos derechos. Y de esa forma promocionar el desarrollo de acciones en su propio beneficio, un aporte significativo de un educador es incentivar para que los adolescentes se acostumbren a hacer cosas por sí mismos. En tal sentido, siguiendo a Latour podemos manifestar que atribuirle “[...] a un actor el papel de primer motor no debilita en modo alguno la necesidad de una composición de fuerzas para explicar la acción.” (2001:217). Desde esta perspectiva el educador deviene en activador de situaciones para que los adolescentes desencadenen acciones de promoción social, educativa y cultural.

La práctica entonces es un maridaje, un juego de correspondencia entre las expectativas de los adolescentes y las oportunidades que los educadores disponen en una oferta educativa lo más amplia posible. A mayor diversidad de la oferta más oportunidad de concordancia. Más chances de conectar el interés del adolescente con un proyecto de un mejor porvenir. Y de allí lo intrincado de la relación entre práctica y política socioeducativa. Ya que el educador sólo podrá activar un volumen preestablecido de asociaciones, aquellas que las coordenadas de la política permitan movilizar.

Aunque resulte obvio destacar, la oferta educativa requiere de distintas materialidades, de lo contrario queda sostenido en el vínculo, que aunque sea excelente resultará insuficiente para tramar procesos de inclusión social. De hecho, la inexistencia de una materialidad y una oferta sólida, hace caer al educador en prácticas moralizantes y de control social que nada tienen que ver con la educación. En esta línea, resulta significativa la posición de Latour quien sostiene que “[...] ninguna ciencia de lo social puede iniciarse siquiera si no se explora primero la cuestión de quién y qué participa en la acción, aunque signifique permitir que se incorporen elementos que, a falta de mejor término, podríamos llamar no-humanos.” (Latour, 2005:107)

¿Cuáles son los objetos, gadget, prestaciones y materialidades que conjuntamente con los educadores y los adolescentes son los que explican la eficacia o inutilidad de la acción?

Sobre este tema hemos reflexionado muy poco en las prácticas socioeducativas, aunque la pedagogía escolar desde hace décadas analiza aspectos como el mobiliario, y otros objetos que organizan la acción educativa. Resulta significativo el aporte que realiza Julio Castro en su libro *El banco fijo y la mesa colectiva*, originalmente publicado en 1942. Allí explica las claves que ordenan y organizan la educación escolar, una pedagogía de la quietud y el silencio, actividades intelectualistas, cerrado individualismo y aislamiento del estudiante.

(Castro, 2007). Para concretar esta perspectiva pedagógica, esta idea de sujeto y de aprendizaje, se utilizó un objeto, el banco de clase, que formatea las condiciones de habitabilidad en los centros educativos:

Para lograr el ambiente adecuado, se creó un instrumento perfectamente ajustado al fin perseguido; ese instrumento fue el banco de clase. El banco debía ajustarse a determinadas condiciones que eran impuestas por las ideas reinantes acerca de los niños. En esas ideas no sólo importaba la pedagogía de la quietud; razones higiénicas, fisiológicas, antropológicas, etc., las complementaban. Las dimensiones se tomaron de acuerdo a las medidas antropométricas de los niños; la forma de acuerdo a lo que entonces se consideraba la “posición correcta”. Esta posición correcta o “posición de clase”, fue una actitud ideal que el criterio tradicional impuso a los escolares. Hoy se ve que constituyó un martirio al cual se opuso tenazmente la naturaleza infantil. Pero entonces, era hasta admirable la dedicación con que maestros e higienistas describían lo que debía ser la actitud escolar de los niños y las condiciones que, al efecto, debían llenar los bancos. (Castro, 2007:86)

La conjunción entre los conceptos pedagógicos, la idea de adolescente en la época, la posición de los adolescentes en la sociedad, los saberes a los que tienen derecho, las prestaciones que apuntan a mejorar las condiciones de vida, los objetos para provocar aprendizajes, así como las normas de relacionamiento esperable, etcétera, van configurando las condiciones materiales y simbólicas de producción de la acción educativa.

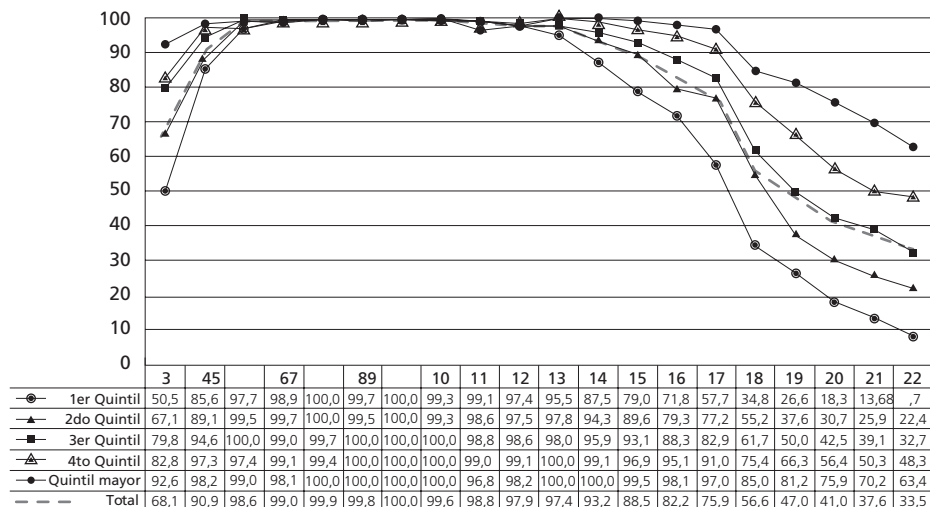
La práctica socioeducativa como micro política de restitución de lo común

La relación social que está instalada entre los adultos, en tanto responsables del mundo que generación tras generación hemos construido es profundamente injusta con las nuevas generaciones. Hemos expropiando a los adolescentes un conjunto de bienes comunes a los que tienen derecho. Y esa incautación del patrimonio común es más que evidente entre aquellos adolescentes que viven en los hogares de menores ingresos. Si bien este trabajo no pretende realizar un análisis exhaustivo de la información estadística disponible que permite describir la situación social de la adolescencia en el interjuego de los vínculos intergeneracionales, destacaremos algunos datos que ejemplifican de forma palmaria la situación de vulnerabilidad a que se encuentra expuesta la adolescencia.

Si analizamos los datos de pobreza de 2015 vamos a encontrar que la incidencia en el total del país es de 9,7%, la población de 18 a 64 años es de 7,8% mientras para los adolescentes de 13 a 17 años es del 17,1%. Si observamos la pobreza de los adolescentes en la ciudad de Montevideo la misma asciende al 26%. (INE, 2016). Más allá de la mejora significativa de los indicadores de pobreza registrados en la última década, la distribución generacional de la pobreza continúa afectando en mucha mayor medida a las nuevas generaciones.

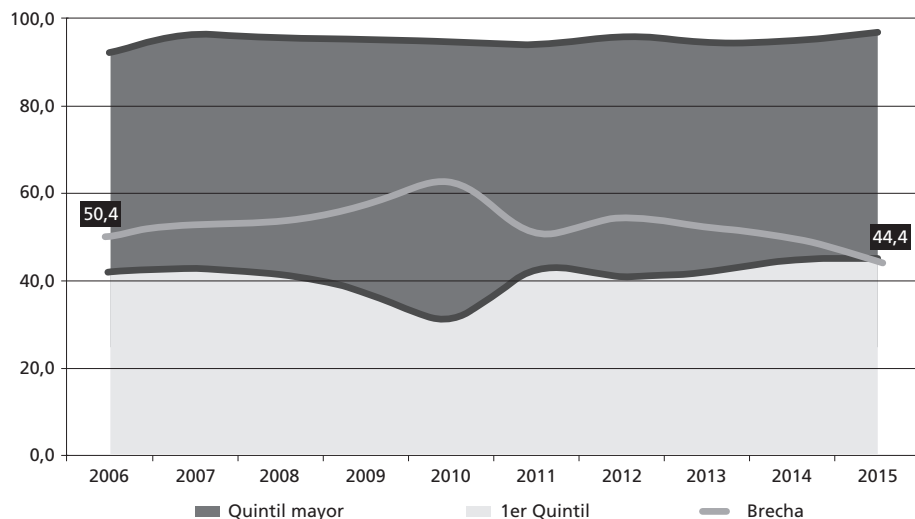
Como lo establecen los datos oficiales de asistencia a centros educativos publicados por MEC (2016:32) se observa una relación muy estable en la adolescencia de performance asociada al nivel de ingreso de los hogares de pertenencia.

Asistencia a algún establecimiento educativo por edades simples según quintiles de ingreso de los hogares. (Todo el país, 2015)



La gráfica muestra un indicador que refiere a una situación básica de relacionamiento con el sistema educativo: la asistencia. Este indicador, que nada dice sobre aspectos sustantivos del proceso educativo como son la aprobación de ciclos o la adquisición de aprendizaje, refleja una importante inequidad de acceso, sólidamente asociada a los niveles de ingreso de los hogares de pertenencia de los adolescentes. Cuando menor es el nivel de ingreso del hogar mayor es la inasistencia de los adolescentes a los centros educativos.

Brecha en la culminación de educación media básica y porcentaje de personas de 17 o 18 años con el ciclo completo por nivel de ingresos per cápita del hogar. (Todo el país, 2006-2015)



Cuando profundizamos en este asunto encontramos que si le prestamos atención a la brecha en la culminación de la educación media básica entre adolescentes de 17 y 18 años que han completado el ciclo por niveles de ingreso del hogar observamos para 2015 una brecha de 44 puntos entre el quintil de menores ingresos y el de mayores ingresos. Por tanto, las graves diferencias económicas, disparidades de acceso a la educación y de finalización de ciclos educativos configuran un escenario complejo que los adolescentes deben enfrentar cotidianamente. Estamos ante graves afectaciones a las nuevas generaciones, su desarrollo y calidad de vida, lo que inevitablemente generará efectos para el desarrollo del país.

Establecidas algunas claves para describir la posición estructuralmente subalterna que los adolescentes ocupan en la sociedad. Cuáles son las formas en que podemos pensar y actuar como educadores en programas que procuran establecer relaciones de proximidad con adolescentes vulnerados en sus derechos.

Nos interesa retomar el concepto de poder desarrollado por Foucault en *Microfísica del poder*, en una coyuntura donde la esperanza de una política que transforme las estructuras de la injusticia social parece debilitada. El imaginario de un mejor porvenir se continúa sosteniendo desde prácticas socioeducativas, que desde una concepción de adolescente como sujeto, y como sujeto de derecho, apuestan por transformaciones concretas en la vida cotidiana y la construcción de proyecto de futuro en dirección al deseo, al sueño del adolescente. De esa forma se actualiza una posición activa para poner en acción porciones de poder concreto.

[...] cuando digo que el poder se libera, circula, forma redes, es verdad sólo hasta cierto punto. Del mismo modo que se puede decir que todos tenemos algo de fascismo en la cabeza, se puede decir que todos tenemos algo, y más profundamente, de poder en el cuerpo. Pero no creo que se pueda concluir que el poder es la cosa mejor distribuida del mundo, si bien lo sea en cierta medida. (Foucault, 1979:145)

Lo interesante de esta posición es el reconocimiento de que el poder nunca está totalmente centralizado, que circula en diversas direcciones, moviéndose tanto horizontal como verticalmente. Tradicionalmente podemos asumir que el poder nace del centro y se va expandiendo hasta los elementos más pequeños de la sociedad. Por el contrario para analizar las prácticas que nos ocupa debemos realizar “un análisis ascendente del poder, arrancar de los mecanismos infinitesimales, que tienen su propia historia, su propio trayecto, su propia técnica y táctica, y ver después cómo estos mecanismos de poder han sido y todavía están investidos, colonizados, utilizados, doblegados, transformados, desplazados, extendidos, etc., por mecanismos más generales y por formas de dominación global.” (Foucault, 1979:145)

Esta perspectiva se preocupa por analizar las formas y procedimientos que permiten comprender cómo el poder funciona en los niveles más bajos. Y en esos estadios donde emergen un conjunto de circunstancias cotidianas de toma de decisiones, “mostrar cómo estos procedimientos se desplazan, se extienden, se modifican, pero sobre todo cómo son investidos y anexionados por fenómenos más globales y cómo poderes más generales o beneficios económicos pueden insertarse en el juego de estas tecnologías al mismo tiempo relativamente autónomas e infinitesimales del poder.” (Foucault, 1979:145)

En este punto nos interesa rescatar una imagen para comenzar a comprender las prácticas socioeducativas desde otra perspectiva, Latour citando un texto de Gabriel Tarde de finales del siglo XIX afirma que “lo pequeño sostiene lo grande”. (Latour, 2013:18). Se trata de una idea extraña en las ciencias sociales ya que “estamos acostumbrados a hablar de niveles de complejidad, de órdenes más altos, de propiedades emergentes, de sociedades, de clases y de Estados-nación”. En esta perspectiva lo grande, lo completo, no es superior a lo pequeño, ya que apenas podemos comprender una parte, una expresión singular, a veces mucho más compleja de los fenómenos macro, de hecho “lo grande nunca es más que la simplificación de *un* elemento de lo pequeño.” (Latour, 2013:22)

Esta forma de concebir el paisaje de lo social nos proporciona otros elementos para analizar un territorio de las prácticas muchas veces ignorado o incomprendido. Lo que resulta sorprendente, ya que lo social para los adolescentes y los educadores se produce mediante un “*pequeño conjunto de conexiones estandarizadas*” o una asociación de “*redes diminutas*” que configuran las interacciones humanas. El significado de las interacciones y de sus efectos ha sido poco explorado, tal vez nos podemos aprovechar una de las leyes sociales que desarrolla Tarde (1898), la ley de *adaptación de los fenómenos*, para iniciar un camino de estudio y comprensión de aspectos simples de las relaciones cotidianas que registran entidad para los adolescentes que consultamos para elaborar este documento. Para ello proponemos entrar en una de las ideas de Tarde, quien propone los siguientes desplazamientos:

Consiste en pasar de lo grande a lo pequeño, de lo vago a lo preciso, de lo falso o lo superficial a lo verdadero y lo profundo, es decir, descubrir o imaginar primero una inmensa armonía de conjunto o algunas grandes y vagas armonías exteriores que se ven sustituidas poco a poco por incontables armonías interiores, por una cantidad infinita de infinitesimales y fecundas adaptaciones [...] el progreso del saber nos hace descubrir nuevas y más profundas armonías, también nos revela discordancias inadvertidas y más recónditas. (Tarde, [1898] 2013:105)

Desde esta perspectiva es que pensamos las prácticas, y sobre ello profundizaremos más adelante, ahondar en la descripción de un conjunto amplio de asociaciones nacidas de las prácticas socioeducativas y que parecen provocar potentes armonías de filiación y a la vez discordancias que tienden a la disolución de los lazos.

Resulta provocadora la perspectiva que nos propone Latour para trazar un camino de comprensión de las prácticas, ya que señala una hoja de ruta:

[...] cuando se desea comprender una red hay que observar a través de los actores; pero cuando se quiere comprender un actor hay que observar a través de la red de las acciones que estos trazaron. (Latour, 2013:29)

Refrendando esta posición desde la perspectiva del pedagogo francés Fernand Deligny, reafirmamos la relevancia de la red, en tanto espacio/estrategia de descomposición de la exclusión, ya que allí se tejen asociaciones que afectan la vida cotidiana para que sedimente la exogamia como forma de vitalidad vinculante. Como dirá Deligny “la red es un modo de ser” (2015b:17), y con mayor precisión sostiene:

[...] cuando el espacio deviene concentracionario, la formación de una red crea una suerte de fuera que permite a lo humano sobrevivir. (Deligny, 2015b:20)

¿Cómo se expresan los procedimientos, técnicas, tácticas, mecanismos de poder relativamente autónomo e infinitesimal de las prácticas socioeducativas? ¿Cómo es el recorrido ascendente del poder desde las prácticas más concretas y cotidianas?

Estas preguntas son el centro de preocupación de los autores, pero las respuestas con las que contamos en la actualidad son apenas balbuceos de una lectura de la vida institucional desde el escalón más bajo, desde el espacio menos atractivo, que comporta mayor sacrificio para organizar trillos de inclusión y ejercicio de derechos para los adolescentes. Arranquemos por el poder de las políticas, ese que es concebido en los centros de toma de decisiones, en los ámbitos de responsabilidad institucional, que procura impactar en las dinámicas de relación barrial, en la vida concreta de las personas. Las políticas para la adolescencia en los últimos 20 años han estado signadas por una perspectiva punitiva, por una lógica de control social que casi en todos los casos procuró tácticas de gobierno mediante la prevención de conductas de riesgo, o lisa y llanamente desde la represión. Vamos a poner un ejemplo concreto para ilustrar la perspectiva que queremos desplegar.

En 1995 el Parlamento aprueba la Ley de Seguridad Ciudadana, allí la preocupación por el incremento delictivo será abordada, como tantas veces después, mediante la construcción de nuevos tipos penales, el incremento de las penas y políticas de prevención generalmente enfocadas a adolescentes y jóvenes pobres. En ese contexto se crea un dispositivo socioeducativo llamado Casa Joven, ubicado territorialmente en zonas de altos índices delictivos, las popularmente llamadas zonas rojas. La impronta de prevención del delito era explícita, pero la impronta de las organizaciones sociales y de los profesionales que las habitaron permitió desmarcarse de ese mandato y construir otras formas de relación ancladas en un enfoque de derechos.

Las decisiones de instituciones sociales que en general disientan con el enfoque de la prevención del delito, los equipos que se conformaron con profesionales de las ciencias sociales donde las políticas punitivas tienen pocos aliados, junto a una lectura situacional más compleja, permitieron transformar una política de prevención de delincuencia en práctica de promoción social y educativa.

En este ejemplo, meramente descriptivo, podemos observar las formas en que las prácticas pueden disociarse de la política. Se conjuran, tal vez, sin una planificación previa un conjunto de asociaciones que activan relaciones impensadas por la institución, por el programa o por la propia política. La distancia desde donde operan quienes diseñan los posiciona con una privilegiada posición para diagnosticar la realidad social y proponer alternativas de modificación. A la misma vez, ese alejamiento puede provocar, y sin duda lo hace ya conocemos diversos ejemplos, dificultad para ver/comprender el funcionamiento de las vida cotidiana, y con ello las modalidades de relación que los educadores instalan en su trabajo. Pero sobre la cuestión de las políticas nos ocuparemos en el capítulo 4.

El ejemplo mencionado tiene un carácter inédito, por ello la decisión de destacar, ya que propone una transición entre política y práctica en favor de los adolescentes. Lamentablemente encontramos otros ejemplos donde la transferencia de la política a las prácticas tampoco se operacionaliza, pero lo hace en sentido contrario a los derechos de los adolescentes, ya que sostienen prácticas que conservan la tradición tutelar/punitiva.

De ahí la relevancia de pensar estrategias de transformación de las prácticas ya que tienen potencial para cambiar las condiciones concretas en que se configuran los vínculos con los adolescentes permitiendo u obturando el ejercicio de derechos.

La práctica socioeducativa como micro política de restitución de lo común

Desde una perspectiva emancipatoria, Jacques Rancière (2003) provoca la reflexión y la crítica cuando propone la posibilidad de enseñar aquello que el maestro desconoce. Renunciar a la explicación, que ya no sería una acción de enseñanza, sino una operación de atontamiento de las mentes. En el campo socioeducativo la explicación sobre los buenos modos de vivir tiene que ver con la moralización, que dista de la educación.

El movimiento emancipatorio que se propone reconoce la centralidad del adolescente quien será el responsable de aprender, investigar, desarrollando un esfuerzo para apropiarse de lo común, de lo que no podrá ser despojado. En cierto sentido, se trata para el educador de una acción imposible, ya que deberá enseñar lo que no se puede enseñar.

En la actualidad, y pensando en el trabajo que desarrollan los educadores, la participación o integración social aparece como un logro que no podemos atribuirnos, ya que desconocemos mucho acerca de las formas en que se produce. Entonces, la idea que nos propone Rancière se torna clave en la medida que posibilita ubicar una forma menos arrogante de posicionarnos como educadores, tratando de **generar las condiciones para que los sujetos de la educación se expongan a múltiples y diversas experiencias sociales, culturales y económicas en las que puedan encontrar, y nosotros contribuir a identificar, señas, trayectos, relatos que configuren experiencias de participación social.**

Se trata de pensar acerca de las formas en que respetamos a las personas con quienes trabajamos. En un mundo caracterizado por la desigualdad, expresa Richard Sennett, es necesario considerar desde los dispositivos de promoción social y cultural las formas en que se expresa el respeto.

"Las soluciones sociales se muestran con más claridad cuando se consideran las desigualdades que empañan los tres códigos modernos del respeto: hacer algo por sí mismo, cuidar de sí mismo, y ayudar a los demás. Es posible, en cierto sentido, eliminar la mancha honrando la diferenciación de logros prácticos más que privilegiando el talento potencial; admitiendo las justas reivindicaciones de la dependencia adulta y permitiendo a la gente participar más activamente en las circunstancias de su propio cuidado" (Sennett, 2003:263)

El involucramiento de los sujetos de la educación en sus propios asuntos es algo pasible de enseñar, se trata de la transmisión de una relación, de un vínculo del sujeto con distintas instancias de lo social, lo que requiere un posicionamiento personal más activo. En ese sentido, el concepto de autonomía nos resulta válido para definir el tipo de relación que queremos construir. Acudimos a una idea de autonomía que implica "[...] aceptar en los otros lo que no podemos entender de ellos. Al hacerlo, tratamos el hecho de su autonomía en igualdad de condiciones con la nuestra. La concesión de autonomía dignifica a los débiles o a los extraños, los desconocidos; hacer esta concesión a los demás fortalece a la vez nuestro carácter". (Sennett, 2003:263)

Este concepto es clave, ya que la dignidad de los adolescentes en un acto de reconocimiento de nuestras dificultades para resolver, y que descifrar los caminos de solución de los problemas sociales requiere de ceder autonomía a los adolescentes. Es interesante la posición que nos propone Sennett que significa una operación de respeto por el otro, en nuestro caso por el adolescente que porta un saber que muchas veces soslayamos:

[...] concedemos autonomía a los maestros o a los médicos cuando aceptamos que saben lo que hacen, aun cuando nosotros no lo entendamos; la misma debe concederse al alumno o al paciente, porque ellos saben cosas del aprendizaje o de su condición de enfermo que la persona que les enseña o los trata puede no comprender del todo. (Sennett, 2003:129)

Los distintos tránsitos de los adolescentes por las instituciones forman parte de su biografía, por lo cual los actos que protagonice serán, por un lado, los insumos que el equipo de trabajo pondrá a consideración y considerará con respecto a él, y por otro significan las posibilidades de relación y logro que tiene el individuo. Por lo tanto, el sujeto tiene el derecho de conocer cuál es la visión que con respecto a este recorte biográfico tiene el mundo adulto, evitando así de la apropiación burocrática de la vida del sujeto.

Ello significa devolverle al sujeto una mirada externa, recortada, subjetiva de su relacionamiento, de su conducta, de sus actitudes en un momento determinado de su vida y condicionado por la dinámica de una institución en particular. A su vez el equipo en este ejercicio de poner a disposición del educando nuestra visión de "su desempeño" remite a un ejercicio comprometido, no especulativo.

Esta perspectiva apuesta al adolescente, al ejercicio de la mayor libertad posible, al desenvolvimiento autónomo, aunque recordando que "la autonomía se renueva constantemente en la vida subjetiva, se pierde y se gana en la medida en que las condiciones sociales cambian". (Sennett, 2003:128)

Concebir el trabajo socioeducativo como un ensamblaje entre sujetos, objetos, proyectos, significa una mayor participación del adolescente, obviamente resolviendo sobre los temas que le afectan, el acceso a propuestas educativas y otras oferta, pero también evaluando al programa y haciendo propuestas de mejora. Ello comporta un cambio generalizado en la posición de usuario o beneficiario de la práctica y la política socioeducativa, involucra una perspectiva ética y política contra el vasallaje. Según lo sostiene el filósofo Etienne de La Boétie (Siglo XVII)

[...] muchos hombres, muchas aldeas, muchas ciudades, muchas naciones sufren a veces bajo un único tirano sin otro poder que el que ellos mismo le dan, y que no podría hacerles absolutamente ningún daño sino prefirieran aguantarlo en lugar de contradecirlo por tanto, son los propios habitantes quienes permiten o, mejor dicho, producen, su propia servidumbre. (citado en Sennett, 2003:114)

En este tipo de trabajos muchas veces la lógica del agradecimiento es la que sostiene algunas políticas sociales y educativas. Les hacemos sentir a los sujetos que lo que hacemos es una dádiva, que estamos beneficiándolo, que tiene la suerte que lo atendamos, que otros *quedan afuera*, cuando en realidad ese es un derecho del adolescente que organiza rutas para gozar lo común. Por tanto, un desafío político en este aspecto es salirnos de las

asociaciones que refuerzan la servidumbre voluntaria, rehuir del agradecimiento, reforzar el enfoque de derecho, que se traduce cotidianamente en el acceso de los adolescentes a propuestas educativas, laborales y culturales que mejoren las condiciones de existencia.

La propuesta que realizamos para abordar el trabajo socioeducativo con adolescentes, tomando en consideración la dimensión microsocia de ejercicio de un poder infinitesimal de las prácticas, es hacerlo retomando el espíritu artesanal, una forma de encarar el trabajo que va a contrapelo de la racionalidad actual de capitalismo flexible.

[...] una definición amplia de artesanía podría ser la siguiente: hacer algo bien por el simple hecho de hacerlo bien. En todos los campos de la artesanía intervienen la autodisciplina y la autocrítica [...] (Sennett, 2003:92)

[...] el hecho de hacer algo bien por el mero hecho de hacerlo bien. Cuanto mejor se comprenda cómo se hace bien una cosa, tanto más se preocupa uno de ello. Pero en las instituciones basadas en las transacciones a corto plazo y las tareas en constante cambio no hay lugar a esa profundidad. En realidad, incluso es posible que la organización le tema; la expresión clave de los sectores gerenciales es aquí: encerrado en sí mismo. Quien profundiza en una actividad simplemente para realizarla correctamente puede dar a los otros la impresión de estar encerrado en sí mismo, de haber quedado fijado en una única cosa, y la obsesión es en verdad un elemento necesario de la artesanía. (Sennett, 2003:94)

Desde esta perspectiva aparece el desafío más radical de la política actual, dado que recuperar el espíritu artesanal en el trabajo, es decir el deseo de hacer bien las cosas solo por el hecho de hacerlo bien, implica contrarrestar la cultura acelerada e inmediateista como paradigma de nuestro tiempo.

Ello sin duda se traduce en recompensa emocional para el educador y en ejercicio de derechos para los adolescentes, y recordemos lo que afirma Sennett:

[...] todos los seres humanos desean tener la satisfacción de hacer algo bien y todos desean creer en lo que hacen. Sin embargo, en el trabajo, en la educación y en la política el nuevo orden no satisface ni puede satisfacer ese deseo. El nuevo mundo del trabajo es demasiado móvil para que el deseo de hacer algo bien por el simple hecho de hacerlo bien eche raíces en la experiencia de una persona a lo largo de los años y de décadas. (Sennett, 2003:165)

Asumiendo como supuesto que la función de educar nos encarga la transmisión del patrimonio cultural de la época (Núñez, 1999), abriendo una senda para que los adolescentes puedan apropiarse de la herencia cultural de la sociedad, ejerciendo el derecho a usufructuar esos legados. Nos afiliamos a la consideración de la educación como antidesestino, pues se trata de una práctica que viabiliza la redistribución social de las herencias culturales (Núñez, 1999).

Ello implica pensar una educación sin destinos predeterminados, potente idea que registra efectos en diversos planos, así como profundas implicaciones en la medida que nos remite a los efectos de la educación, a un proceso incierto acerca de lo que suceda con cada adolescente luego de transitar por la relación educativa.

¿Qué aprendió de lo que le transmitimos? ¿Cuánto de lo aprendido tiende efectos de conexión social?

Nos referimos a la incertidumbre de la actuación educativa que se opone a la fabricación de productos prediseñados. Por lo tanto el educador ha de entenderse como un “pasador de cultura”, un mediador entre las exigencias del espacio social y los ciudadanos, un actor que propicia el acceso a los saberes, herramientas y recorridos que toda persona necesita para vivir en sociedad.

Esta idea de educación se vincula con la concepción del espíritu artesanal que nos propone Sennett, en la medida que implica un tipo de práctica educativa que genere lazos, que construya espacios de interacción social, de tramitación de los conflictos, donde los adolescentes estén en el centro, y donde el educador debe zurcir, atar, ligar trayectorias de participación social lo más amplias posibles.

Adolescentes, los sujetos de la política

Si los adolescentes son los sujetos de la política, las prácticas educativas afrontarán, acompañarán, y tendrán que vérselas con cuatro rasgos a través de los cuáles puede pensarse lo que está en juego.

TRANSFORMACIÓN IDENTITARIA

Entendida como segunda oportunidad o segundo nacimiento, la adolescencia es un tiempo de profundos cambios. Nombrada como mutación, crisis, pasaje, alude a un tiempo donde aquello que se era ya no se puede seguir siendo (un niño) y lo nuevo aún está por advenir.

Para Françoise Dolto, se trata de la edad de la langosta, ese tiempo donde ya se perdió el caparazón que se tenía y aún no ha nacido una nueva, por eso ella solía hablar de un tiempo de extrema vulnerabilidad subjetiva, pero no en un sentido económico, material o social, sino en un sentido propio de lo humano. Como señala Débora Kantor: “Aun cuando ciertas injusticias desgastan tempranamente algunas vidas, hay un **tiempo** en el que algo muere y algo renace como vida sin usar,” (D. Kantor, 2008:15).

Las prácticas educativas con adolescentes se inscriben para cada quién en ese tiempo de pasaje, crisis o mutación y aunque encerrados en sí mismos, poco comunicativos y de a ratos inaccesibles, los adolescentes reciben importantes influencias del ambiente en el que crecen. Y particularmente durante esta etapa los adultos no familiares si logran ser lo suficientemente significativos afectan duraderamente a los adolescentes.

Para Pierre Kammerer, los adultos educadores en ciertas circunstancias cumplen la función de “postas parentales”. Se trata de adultos que toman el relevo desde un lugar externo a la familia. Decimos que educar es tomar cierto relevo, acompañar volviendo disponible una presencia, ofreciendo un marco de relación en donde el proceso adolescente encuentre cierto apuntalamiento.

La educación de adolescentes supone considerar que la adolescencia es un tiempo de salida de lo familiar, es la búsqueda de nuevos espacios de socialización, que están al servicio también de esa tramitación identitaria que está en juego.

Por eso, solemos decir que la adolescencia está en riesgo cuando no se dispone de una familia lo suficientemente buena, pero lo está también cuando una familia es lo único que se tiene.

Cuando hablamos de inclusión social de adolescentes y de prácticas educativas que promueven y procuran el acceso a lo común, lo que estamos diciendo en términos prácticos es que es preciso sostener unas presencias educativas no familiares que al modo de postas parentales tomen en relevo de filiación e inscripción en lo común que está afuera de la familia.

Esa filiación del sujeto en algo de un orden más amplio que lo familiar adquiere especial relevancia durante la adolescencia, y en tal sentido es posible afirmar que la adolescencia es ese camino que va de ser *el hijo de a ser uno más entre los demás*. Filiación de segundo grado que solo puede darse en espacios sociales no familiares, esos que inscriben al sujeto en un orden social más allá de cualquier familia.

Por eso, es frecuente identificar en los micro procesos que acontecen en las prácticas educativas, el modo en que los adolescentes requieren, solicitan y se benefician de estos adultos que asumen el relevo, de ningún modo como sustitución de lo familiar, sino desde esa posición extrafamiliar que permite filiar a los sujetos en el orden de lo común. Esta quizás sea la tarea primordial de la educación en tiempos de adolescencia.

MORATORIA

Se adjudica a Erik Erikson la referencia a una moratoria psicosocial adolescente como componente esencial de esa transformación identitaria a la que hemos hecho referencia. Para Erikson la adolescencia supone ese tiempo de ensayo, de prueba, de experimentación y búsqueda de la identidad. A la vez desde el campo de la sociología se ha referido a la moratoria social como un tiempo de preparación para los roles adultos de producción y procreación, enfoque muy discutido desde visiones que han señalado que así entendida la adolescencia solo queda ubicada como “un tiempo de espera”.

En cualquier caso hablar de moratoria en la adolescencia supone la concesión de un plazo determinado sea para el trabajo identitario, sea en esa acepción de preparación para el futuro. No lo hemos señalado hasta ahora, pero sí ahora es preciso señalar que nada de lo que concierne a los sujetos ocurre fuera de las condiciones socio históricas y geográficas a las que hacemos referencia. Así, la idea misma de adolescencia nos muestra con total nitidez cómo en rigor no es posible hablar de nada que escape a su tiempo y a sus condiciones. En rigor no existe adolescencia fuera del contexto de su época, y cada vez es preciso repensar las condiciones en las cuáles una época produce las condiciones de adolescencia.

Por eso, la referencia a una idea de moratoria durante la adolescencia en tanto concesión social de un plazo, se inscribe en referencia a cierta actualidad y contextualizado en ciertas políticas, más que una referencia histórica de la adolescencia que en este punto abriría una deriva extensa que nos alejaría del foco que estamos buscando.

Lo central de este asunto es que si bien lo que entendemos por adolescencia en la actualidad supone la concesión de un plazo por parte de adultos y de la sociedad para que los adolescentes exploren y a la vez posterguen la asunción de roles adultos, esto es válido para adolescentes que cuentan y disponen de esa concesión social. No cesamos de ver cómo los adolescentes que habitan la exclusión social se ven empujados a integrarse a actividades de sobrevivencia y también cómo fundamentalmente a las adolescentes mujeres les son asignadas tareas de cuidados de los más pequeños.

De modo que lo que llamamos adolescentes excluidos se corresponde con el retiro de la concesión social de un plazo, y aunque la historia pueda traer variaciones, en la actualidad, una política de adolescencia será aquella que logre instituir cierta concesión de un plazo

como forma de volver disponible lo que es común. Se trata de un tiempo para crecer pero también para acceder, tiempo sin el cual los adolescentes de la exclusión se verán empujados a adulterarse, como una de las figuras actuales de expropiación de un tiempo para la construcción de lo común. Pero también se verán empujados a unas vidas desprotegidas, en las que tendrán que asumir por sí mismos a veces entre pares el cuidado y el descuido de sí.

CRECIENTE AUTONOMÍA

Pero también la adolescencia es un tiempo de creciente autonomía. Esperamos que los adolescentes logren incorporar destrezas, habilidades y capacidades que les permitan acceder a cierta autonomía material y afectiva de la generación que los antecedió.

Es preciso distinguir la autonomía de la soledad y del abandono, el proceso de autonomía de los adolescentes es un proceso gradual que requiere para transitarse de un marco de seguridad a través de lo solemos llamar un “punto fijo” en el mundo.

Sin embargo en los contextos sociales de exclusión y de vulneración social y subjetiva, solemos encontrar adolescentes que no disponen en sus tramas familiares de adultos que al modo de “puntos fijos” ofrecen la referencia necesaria para que este proceso de creciente autonomía se dé un marco de seguridad. Desde las edades más tempranas los humanos nos autonomizamos de aquellos de quienes estuvimos muy cerca, y es la ausencia de ese punto fijo lo que constituye un riesgo de gran relevancia para las adolescencias.

Los educadores y referentes adultos que desarrollan prácticas en el marco de políticas educativas y socioeducativas, ofrecen en ocasiones una presencia que al modo de un punto fijo orienta, contiene y confronta el proceso a través del cual los adolescentes van adquiriendo —y a fuerza de idas y vueltas— las capacidades de autonomía en la medida de la madurez de cada quién.

Pero, tal como plantea Richard Sennett en su libro *El Respeto*, la autonomía no es simplemente una acción, requiere de una relación en la que se acepte que siempre hay algo del otro que uno no puede comprender, y en tal sentido la autonomía supone conexión y alteridad, intimidad y anonimato.

A propósito de la asistencia social de adolescentes señala: “La historia de la burocracia de la asistencia social es una historia de la que está excluido precisamente este elemento de autonomía. A los fundadores del Estado de bienestar les pareció que para proveer a los menesterosos se requería de una institución que definiera qué necesitaban los destinatarios del servicio. Les habría parecido irracional proporcionar recursos sin enunciar claramente sus usos, pero el resultado fue que la burocracia no aprendió a admitir la autonomía de aquellos a los que servía. No se trataba al adolescente sin techo como alguien con conocimiento de lo que es realmente no tener hogar” (R. Sennett. 2003)

En los microprocesos que acontecen en las prácticas educativas con adolescentes, la posibilidad de acompañar procesos de autonomía, consiste como tantas otras veces en lo relativo a la adolescencia, de sostener una posición paradójica. Presencias y ausencias, compañía sin dominación ni fabricación del otro, finalmente algo que no puede ocurrir en ausencia del respeto.

CONFRONTACIÓN GENERACIONAL

Allí donde haya un adolescente en crecimiento que haya un adulto para confrontarlo (D. Winnicott, 1971:193), son palabras de Donald Winnicott, quien ha hecho importantes contribuciones para el conocimiento, tratamiento y educación de adolescentes.

Los adolescentes crecen *contra* los adultos que los ayudan a crecer, contra en el sentido del apoyo y contra en el sentido de la oposición. Aunque mucho se ha dicho acerca de los aires de una época actual, en la cual una cierta adolescentización de la sociedad tiende a borrar las enormes brechas y distancias que caracterizaron la relación entre generaciones de décadas anteriores, la confrontación entre grandes y chicos sigue siendo un ingrediente sustancial de la relación entre adultos y adolescentes.

Educar es también confrontar, pero en lo que refiere a la educación de adolescentes en tránsitos de exclusión social y respecto a las trayectorias institucionales que suelen transitar es preciso hacer algunas distinciones.

Lejos de algunas prácticas no deseadas, la confrontación supone sostener una posición en la cual un adulto o unos adultos sostienen ciertos puntos de vista y ciertas reglas que dan marco y encuadran la experiencia adolescente, pero evitan todo dominio, sometimiento y humillación.

El trabajo con adolescentes que han vivido y viven la experiencia de la exclusión, suele suponer abordar serios problemas de manejo, donde la violencia y el auto daño se les impone con frecuencia como recurso. El modo en que la confrontación generacional puede llevarse adelante en esas circunstancias puede ser concebida tal como lo plantea Pierre Kammerer en el texto *Adolescentes en la violencia*. "Cuando los posicionamientos educativos en lo cotidiano son justos y las prohibiciones respetuosamente ubicadas, cuando la ley simbólica está correctamente representada por reglas de vida que garantizan protección, placer, éxito, firmeza y libertad, entonces los adolescentes violentos comienzan a preguntarse por qué maltratan los lazos que tejen. En tanto el encuadre de vida permanece tan incoherente, mórbido y traumático, como lo han sido las relaciones familiares de ayer, entonces no tendrán jamás deseos de curarse".

Pero quizás uno de los aspectos más vitales de la confrontación entre adultos y adolescentes, es que ella acontece precisamente porque cada generación trae una novedad. Y tal como ha planteado Hannah Arendt, la educación ha de ser en este sentido conservadora. Educar consiste en conservar ese elemento nuevo que trae cada generación, y colocarlo en un mundo nuevo, que por más revolucionarias que sean sus acciones siempre será anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación, tal es el planteo de Arendt. (H. Arendt, (1954) 1996)

La confrontación es un elemento esencial de la escena adolescente, pero requiere tanto de adultos disponibles a dar el embate, como de un tipo de presencia adulta que reconozca que la esperanza siempre estará en lo nuevo que trae cada generación, precisamente por ello una generación no es la réplica calcada de quienes los antecedieron, y precisamente por ello hay historia y las sociedades se modifican.

CAPÍTULO 3

Metodologías y posiciones de la acción socioeducativa**Metodologías de la acción socioeducativa**

Frente a las formas de relación de los adultos con los adolescentes es necesario repensar muchas de las instituciones o formas de gestión de las políticas públicas desde un discurso pedagógico con enfoque de derechos. Implica reflexionar acerca del hecho educativo más allá de lo escolar y familiar. Remitiéndonos al amplio y diverso *tercer espacio educativo* (Miranda, Rodríguez, 1997) que podemos conceptualizarlo como una configuración educativa dinámica que se produce en diferentes dispositivos institucionales y sociales.

La configuración de este tercer espacio educativo no se produce en oposición o sustitución de los dos tradicionales sino complementándolos. Para su concreción requiere que una acción educativa intencionada transforme distintos espacios sociales en ámbitos con valor educativo; y a partir de allí instalar una relación educativa donde se pongan en juego ciertos contenidos culturales que puedan ser apropiados por parte de los adolescentes.

Como sostienen Miranda y Rodríguez “[...] si estamos definiendo un tercer espacio educativo, es en la consideración de que debe relacionarse estrechamente con la familia y la escuela, no para operar en un nivel ordinal de socialización, sino para permitir el desarrollo de las mayores posibilidades de circulación de los sujetos”. (Miranda, Rodríguez, 1997:7). La definición de este tercer espacio como educativo implica reconfigurar formatos institucionales, que gestionan asistencia o punición, para hacer posible la acción educativa, es decir la transmisión de patrimonio cultural que filie a los adolescentes con la cultura de su época.

Este tercer espacio de la educación acordamos en denominarlo *educación social*, que como sostiene José García Molina implica:

[...] un derecho de la ciudadanía, que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico articulada en torno a acciones de *transmisión* (de contenidos conceptuales, habilidades técnicas y formas de tratos social) y *mediación* (con la cultura, el entorno social y los demás sujetos), que un agente de la educación social (educador social) realiza con individuos o grupos (sujetos de la educación) en un marco institucional sancionado para tal fin y que son generadoras de nuevas plataformas culturales y sociales que posibilitan:

La *incorporación* de los sujetos de la educación a la diversidad de las redes sociales. Ello abarcaría tanto la *socialización* de la infancia, en su sentido clásico, como la multiplicidad de posibilidades de *tránsitos* de los sujetos por lo social, en su sentido amplio.

La *promoción cultural y social* de cada uno de los sujetos de la educación. Entendida como apertura a nuevas adquisiciones culturales que amplíen o mejoren las perspectivas laborales, de ocio, de relación y participación social, etcétera. En general, podría entenderse como un aumento de la “calidad de vida social”. (García Molina, 2003:76)

Esta definición rescata tres elementos que son cruciales para los escenarios futuros de la educación latinoamericana. Primero, la función de transmisión que la educación tiene y muchas veces se enmascara tras denominaciones eufemísticas. Lo que implica una función conservadora en la medida que viene a transferir aquello que los seres humanos recogimos del pasado, la historia, la tradición o la experiencia. Pero a la vez comporta una función de filiación de y adolescentes a la cultura de su tiempo, habilitando la recreación que de ella pueden hacer sus nuevos portadores. Una gran discusión, que por razones de espacio no podemos dar en este ensayo, refiere a la selección de contenidos culturales que ofertamos, así como respecto a los criterios pedagógicos, didácticos y políticos con que operamos dicha selección. De ellos nos ocuparemos en el apartado siguiente.

Segundo, resaltamos los objetivos que esa transmisión tiene: la socialización y la promoción cultural y social, lo que señala la dirección de la acción educativa, su intencionalidad. No se trata de una transmisión que equivoque instrumentalmente a los sujetos para insertarse en el mercado, sino generar hechos educativos para que los adolescentes vayan apropiándose del mundo al que pertenecen y sobre el que tienen derecho a cambiar.

Y tercero, la promoción de la participación social protagónica de los adolescentes, que:

[...] es un factor de identidad personal y social que refuerza la visión del otro (en tanto sujeto) y sienta las bases para una formación sobre la base de la solidaridad. Asimismo, refuerza las posibilidades y potencialidades para que se defiendan y cumplan los acuerdos, creando factores para generar y consolidar una base social a favor de los derechos humanos. (Cussiánovich, et al, 2001:73)

Retomando la idea de Agamben acerca de la tensión en la política occidental entre la *nuda vida* y la existencia política, encontramos que la educación en los escenarios futuros debe inclinar su balanza procurando potenciar la existencia política de adolescentes.

Iván Illich expresaba que:

El desescolarizar la educación debiera más bien aumentar, y no ahogar, la búsqueda de hombres de sabiduría práctica que estuviesen dispuestos a apoyar al recién llegado en su aventura educativa. (Illich, 1971:67)

En general las rutinas administrativas tienden a crear una situación donde la expresión de los adolescentes puede romper las seguridades adultas. Las instituciones se defienden de todo lo que las pueda alterar, modificar o discutir. Dentro de ese marco de seguridades, para quienes manejan las instituciones, la participación de los adolescentes puede ser percibida como una amenaza a ese orden establecido, a esa seguridad y ese poder que detentamos los adultos.

Más allá que los dispositivos institucionales dificulten la participación de adolescentes, el educador en la relación educativa tiene la posibilidad y la responsabilidad política de desarrollar estrategias participativas que vayan incluyendo a las infancias y adolescencias como ciudadanos plenos.

Cuando se habla de protagonismo se da un horizonte (direccionalidad) a la participación de los niños y niñas; es decir, se trata de colocarlos en una propuesta colectiva, donde sean actores con iniciativa propia. No niega la protección, sólo

le da otra perspectiva conceptual y práctica. Tampoco niega el sentido de la prevención, pero compromete a la sociedad en su conjunto, no solamente a los adultos. (Save the Children Suecia, 2004:64)

El paradigma del protagonismo desde nuestra perspectiva se inscribe en la línea de desarrollo pedagógico que propone Jorge Larrosa (2000) quien nos convoca a minimizar el ejercicio de poder y saber sobre los adolescentes. Ello posibilita su expresión, y que de ella puedan emerger aspectos impensados e imprevisibles desde una lógica adulta. No implica instaurar el reinado autoritario de las nuevas generaciones, no se trata de sustituir un poder arbitrario por otro, sino de modificar las relaciones sociales, y consiguientemente las educativas.

Como sostiene Cussiánovich el protagonismo implica una serie de rupturas: a) de carácter epistemológico en la medida que modifica las ideas acerca de la concepción de la infancia y también la sensibilidad sobre ella; b) antropológica, ya que involucra una reconfiguración del estatus de la infancia a quien se le reconoce autoridad, modificándose los roles y las relaciones sociales; c) ideológico-político, reconociendo paridad entre adultos e infancia, todos somos sujetos, y los adultos no somos más sujetos que los adolescentes; y d) estética, en la medida que incorpora una sensibilidad diferente respecto al gusto por las cosas, una significación diferente a la adulta y un sentido del placer despegado de la lógica mercantil o consumista, por ejemplo con el juego que posibilita el despliegue de la imaginación.

Las rupturas de que nos habla Cussiánovich comprenden una nueva configuración de las relaciones educativas, donde se le reconoce a los adolescentes espacios para incidir en un ámbito que les es propio. También tiene que ver con la crítica radical a la educación tradicional de Jacques Rancière (2003) acerca de la ruptura del orden explicador del maestro

La lógica de la explicación comporta de este modo el principio de una regresión al infinito: la reproducción de las razones no tiene porqué parar nunca. Lo que frena la regresión y da al sistema su base es simplemente que el explicador es el único juez del punto donde la explicación está ella misma explicada. Es el único juez de esta pregunta en sí misma vertiginosa: ¿ha comprendido el alumno los razonamientos que le enseñan a comprender los razonamientos? [...] El secreto del maestro es saber reconocer la distancia entre el material enseñado y el sujeto a instruir, la distancia también entre aprender y comprender. “El explicador es quien pone y suprime la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra”. (Rancière, 2003:122)

Introduciéndonos en nuestra ignorancia como espacio desestabilizador, del lugar cómo en que muchas veces nos posicionamos los educadores, y motivándonos a búsquedas constantes para el mejoramiento de la acción educativa que proponemos y para reconocerles capacidad e inteligencia a los adolescentes. La transmisión repetida de ciertos saberes, la utilización de los paquetes de recetas que desconocen la individualidad o la moralización que nada enseña y sólo formatea a los adolescentes a nuestra imagen, representan ejemplos de una intervención mecanizada que obtura el desarrollo del otro, entramos en el terreno de la *poiesis*, de las artes de fabricación de personas del Dr. Frankenstein. (Meirieu, 2003). Pensar la relación educativa desde el protagonismo de la adolescencia no hace desaparecer al educador:

“Los alumnos aprendieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro. Antes no sabían, y ahora sabían. Luego Jacotot les enseñó algo. Sin embargo, no les comunicó nada de su ciencia. Por lo tanto no era la ciencia del maestro lo que el alumno aprendía. Él había sido maestro por la orden que había encerrado a sus alumnos en el círculo de dónde podían salir por sí mismos, retirando su inteligencia del juego para dejar que sus inteligencias se enfrentasen con la del libro. De este modo se habían disociado las dos funciones que une la práctica del maestro explicador, la del sabio y la del maestro. Asimismo, se habían separado, liberadas la una en relación con la otra, las dos facultades que se ponen en juego en el acto de aprender: la inteligencia y la voluntad. Entre el maestro y el alumno se había establecido una pura relación de voluntad a voluntad: una relación de dominación del maestro que había tenido como consecuencia una relación completamente libre de la inteligencia del alumno con la inteligencia del libro —esta inteligencia del libro que era también la cosa común, el vínculo intelectual igualitario entre el maestro y el alumno—. Este dispositivo permitía desenredar las categorías mezcladas del acto pedagógico y definir exactamente el atontamiento explicativo. Existe atontamiento allí donde una inteligencia está subordinada a otra inteligencia. El hombre -y el niño en particular- puede necesitar un maestro cuando su voluntad no es lo bastante fuerte para ponerlo y mantenerlo en su trayecto. Pero esta sujeción es puramente de voluntad a voluntad. Y se vuelve atontadora cuando vincula una inteligencia con otra inteligencia. En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará *atontamiento* a su coincidencia. En la situación experimental creada por Jacotot, el alumno estaba vinculado a una voluntad, la de Jacotot, y a una inteligencia, la del libro, enteramente distintas. Se llamará emancipación a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad”. (Rancière, 2003:76)

Por el contrario, lo torna activo frente a *otro-sujeto de la educación* que con voz propia nos interpela. La interpelación no representa una pérdida de nuestro lugar, sino una reafirmación de la educación, que sólo es realizable junto al sujeto de la educación; no ya como receptor-usuario de un proyecto educativo, sino como constructor conjunto de una relación donde está dispuesto a participar para aprender, proponer y evaluar la acción educativa que desarrollamos.

Esta concepción de los adolescentes solamente puede activarse a partir de la asociación con una particular posición pedagógica del educador. Se trata de un juego de pares de mutua afectación, la alteración de la actitud de uno de los actores moviliza la trama asociativa.

Posición del educador en las prácticas

Hemos dicho que la *transformación identitaria*, la *moratoria*, el *creciente proceso de autonomía* y la *confrontación generacional* son rasgos constitutivos del proceso adolescente, y hemos visto cómo esos cuatro aspectos esenciales de lo que llamamos adolescencia se juegan en el campo de las políticas de inclusión social y de acceso a lo común de adolescentes, como preferimos entenderlo.

Hemos notado la relevancia de la posición de los adultos educadores durante ese proceso. Pero: ¿cómo? ¿Cómo los adultos educadores y educadoras contribuyen con ese proceso?

Preferimos entender esos *cómo*, más que como un conjunto de técnicas y metodologías como una posición. Una posición que puede construirse sobre la base de ciertos saberes, pero también sobre la base de ciertos gestos, modos y maneras de llevar adelante la tarea política de educar en la adolescencia. Una posición es también una postura hacia el otro.

Esa posición no puede ser descripta sobre la base de recomendaciones técnicas, no es una técnica, es algo totalmente anterior o deseablemente anterior a toda técnica. Para dar cuenta de ella más vale recurrir a un puñado de conceptos. Y esos conceptos volverlos isponibles para orientar una acción y un pensamiento, que tendrá que vérselas cada vez con la singularidad que está en juego.

Porque lo que es cierto es que cuando analizamos micro procesos que se dan en el marco de políticas de adolescencia notamos con total claridad que aquello que a larga distancia puede presentarse como homogéneo, manejable con categorías tales como los NI-NI, se expresa de una manera totalmente heterogénea en la escala singular de las vidas.

Comparten sí, sin lugar a dudas, esa condición homogénea que hace que todos los adolescentes de las políticas y las prácticas que estamos analizando provengan de los sectores sociales donde se ha privado a la gente del acceso a lo que debiera ser común. Tienen en común precisamente eso, la expropiación de lo común.

Pero, así como lo peor de los diagnósticos son sus pronósticos, lo peor en prácticas educativas es hacer que las categorías universales de larga distancia no permitan reconocer y comprender que lo que está en juego es como señala Violeta Núñez “hacer de la educación un Anti-destino: práctica que se juega caso por caso, contra la asignación cierta de un futuro ya previsto”. (Núñez 1999:64)

Como práctica de Anti-destino opera a nivel singular y busca volver disponible ciertas superficies de apuntalamiento para que los adolescentes encuentren mejores condiciones para tomar parte en lo común. Y por eso lo que se hace es una oferta, claro que de ciertos recursos (aun totalmente escasos para llegar a todos), pero además se ofrece un lazo, un vínculo, una relación siempre tercerizada y enmarcada en algo de otro orden que concierne a la transmisión como lo propiamente educativo.

¿De qué se compone la posición de un educador?

El educador de una propuesta como esta no es acompañante-espectador del devenir de la desgracia en la vida de los adolescentes, tampoco es quien interviene y lo resuelve todo. Se trata de un profesional que confía en las capacidades de los adolescentes y, con discreción, “desde lejos”, con palabras precisas y enérgicas confía en el adolescente su propio desarrollo. Este educador discreto está a cierta distancia, es un *director desde lejos*, pero no se trata de una distancia indiferente, sino una actitud respetuosa del lugar del sujeto ya que “puede dejarle confiado su propio desarrollo [...]”. (Herbart, 1946:24).

De aquí en adelante presentamos un conjunto de dimensiones que crear, un estilo de ejercer la práctica socioeducativa con las adolescencias. Se trata de conceptos recogidos en el relevamiento realizado con educadores y adolescentes, quienes señalaron la importancia de estos factores que organizan el hacer/pensar cotidiano.

LA PRESENCIA

Una dimensión simple de la presencia tiene que ver con el encuentro humano, la recurrencia de reunirse para conversar y para hacer algo juntos. Ahí está la base de cualquier vínculo, también el educativo. En la etimología, presencia remite a una *cualidad de estar antes*, y en sus usos más frecuentes presencia alude a la *condición de alguien o de algo que se encuentra en un cierto lugar*.

La relación del educador con los adolescentes se cimienta en tanto exista un cierto lugar tan real como simbólico, y tan fijo como itinerante, en el cual encontrarse.

Las narrativas de adolescentes y educadores a propósito de las prácticas educativas que estamos conceptualizando hacen referencia una y otra vez al hecho de que en determinado momento tal o cual educador se hizo presente, y si las cosas prosperaron en términos de relación educativa, existió la posibilidad de próximos encuentros.

Si hay una particularidad de esa presencia es que ella busca instalar un tiempo y un espacio para que un proceso educativo acontezca. La tarea educativa supone la construcción de esa presencia, que se desarrolla en múltiples escenarios, pero en tanto escenarios educativos se componen de un conjunto de actividades para vivir con educadores de los cuales se espera que como resultado acontezcan procesos de transformación personal.

Estar presentes como educadores para los adolescentes supone las más de las veces de un estar disponibles. Por supuesto que en el marco de una relación que tiene sus límites como toda relación humana se compone de presencias y de ausencias, de autorizaciones y de prohibiciones, de posibilidades y de los imposibles. En esta dimensión el educador actúa siempre como un artesano que busca hacer bien las cosas por el simple hecho de hacerlas bien, con más oficio que con técnica, descubre vez a vez y ocasión a ocasión la pertinencia de esas oscilaciones.

Pero el estar presentes de la acción educativa supone la oferta de lazo y experiencia subjetivante y por lo tanto singular. La subjetivación alude a ese proceso a través del cual advenimos como sujetos, pero no como acceso a “ser sujeto” como si se tratase de un “estado” al que alguna vez y finalmente se llega, sino como movimiento incesante y abierto a un vivir con otros que nos afectan y precisamente por eso nos transforma. Por eso, tal como señala Graciela Frigerio “la subjetivación es la internalización de un otro en un yo que ya es otro sí mismo”.

Una experiencia subjetivante es aquella que se incorpora en el relato de sí que todos hacemos, porque tal como ha señalado Marcelo Viñar estamos hechos de historias, de relatos que narran nunca igual lo que hemos sido, dónde hemos estado, qué nos ha pasado, los que somos, lo que vamos siendo (M. Viñar, 2009). Por eso la presencia de un lazo y de una experiencia subjetivante es duradera. No se inscribe sólo en una presencialidad, digámoslo así, una presencia que no es pura presencialidad, sino que aún en su ausencia lo que estuvo presente lo seguirá estando, no en estado congelado sino en constante resignificación y transformación. Trabajar en educación (y con adolescentes esto tiene una relevancia impresionante) es sostener una presencia, de cuyos efectos subjetivantes solo hablarán los relatos que la reinventan, desde un futuro en el que las más de las veces ya no estaremos.

No ignoramos que subjetivante no alude necesariamente a “algo bueno para el sujeto”, las diversas formas del infierno en la tierra también lo son, y también sabemos que aquello que subjetiva en último caso depende más de los sentidos que cada quién asigna, de los modos en que las cosas se significan y no de las cosas en sí. En todo caso habría que hablar de una intencionalidad ética de la subjetivación aquella que provendría del modo

en que Paul Ricoeur la define: “Llamaremos intencionalidad ética a la intencionalidad de la vida buena, con y para todos, en instituciones justas.” (Ricoeur, 1996, 173-212)

Cuando trabajamos con adolescentes en el incesante trabajo subjetivo con lo común, ocurre en buena medida lo que señala Frigerio cuando dice: “Lo común: el ser parte y formar parte, no significa, desde la perspectiva que aquí sostenemos, ignorar o renegar de lo singular, ya que lo político no puede entenderse sino como el modo de subjetivar que lleva a cabo cada sujeto para identificarse con un nombre propio, aquel que expresa su extranjería renovada en el corazón mismo de su configuración identitaria.” (Frigerio - Diker, 2008, 260)

¿Pero una presencia para qué? Los para qué podrían agruparse en:

- **Hacer una oferta:** inaugurar un tiempo de presencia supone siempre una oferta, algo que se vuelve disponible como posibilidad. Por supuesto esa oferta o esas ofertas se componen de elementos constitutivos de la propuesta educativa: actividades colectivas o individuales en diversas áreas, educación, trabajo, recreación, deporte. Educar es siempre una presencia que vuelve disponible algo. Pero esta oferta deberá ponerse a salvo de toda dádiva, aunque algunos discursos insisten en producir “asistidos” los esfuerzos (no sin enormes contradicciones, gigantescos obstáculos y luchando con los “molinos de viento” de la época que en nada nos acercan a la hazañas de Quijote) es preciso evitar construir con esta oferta al usuario. En tal sentido el psicoanalista Hebe Tizio bajo la categoría “usuario” sostiene un planteo que compartimos: “La utilización del término “usuario” obtura la dimensión subjetiva porque reduce al sujeto a su relación con un aparato institucional determinado.” (Tizio, 2003:181) En este sentido el educador sostiene una *presencia disidente* (Silva Balerio, 2016) infiel a toda visión que insista en considerar esta oferta como dádiva. “La construcción de procesos de circulación social amplia por parte de los adolescentes, se realiza a favor de su desarrollo, y en contra de la especialización y focalización fundada en la individuación de los problemas sociales”. (Silva Balerio, 2016:105)
- **Acompañar la elección:** como sabemos no toda oferta genera demanda, y quien desempeña el oficio de educar tendrá siempre a mano la pregunta: ¿y vos qué? Por supuesto lo que se quiere no siempre coincide con lo que es posible, ni con lo que se tiene, ni con lo que se puede, ni con lo que se debe; pero en educación con adolescentes la pregunta se vuelve ineludible. Lo que habitualmente se entiende como acuerdo educativo se crea sobre una zona intermedia entre lo que hay y lo que se quiere, renunciando a toda imposición, inaugura una zona de oscilación, de pregunta y de libertad. Una vez que alguna elección se perfila, el educador acompaña eso que no será siempre por no decir casi nunca un acierto inmediato. Por muchas razones, entre otras porque la adolescencia es un tiempo de ensayo y exploración, querer y luego no, prometer y no cumplir. El educador está más ocupado en sostener y acompañar la oscilación y la errancia que ella supone, más que en significar los intentos fallidos como fracaso. Puede rezongar cuando haga falta, pero sin abdicar; debe señalar el error pero sin por ello volverse vengativo. También decidirá lo que no acompaña cuando sabe o intuye que se trata de aquello que del modo en que se presenta solo traerá repetición o nuevos males, podrá hacer saber los fundamentos de su negativa, pero también que quizás cuando de otros asuntos se trate hará todo lo que esté a su alcance para reanudar su compañía.

- **Disponerse a un mientras tanto:** entre ofertas y elecciones se teje la presencia educativa, y el camino estará guiado por alcanzar algo. Pero hay también un mientras tanto, un durante en el camino, y podrán pasar muchas cosas pero hay dos aspectos que sugerimos cruciales en ese *mientras*. 1. *Pasarla bien*: Cuando Agust Aichhorn relata su experiencia de trabajo con adolescentes, digámoslo al modo de Winnicott, *difíciles*, en el texto reeditado bajo el título *Juventud desamparada* dice: “Desde el principio sentimos intuitivamente que ante todo debemos procurar que los muchachos y muchachas entre catorce y dieciocho años pasen bien el tiempo”. (Aichhorn, 2006:133). Desde la experiencia de Aichhorn a nuestros días han habido grandes desarrollos de prácticas que apuntan al disfrute del tiempo libre, la recreación, el deporte, y no es raro que se incluyan estas actividades en la agenda semanal de propuestas dirigidas a adolescentes. Menos evidente nos resulta que *el pasarla bien* sea un componente de ponderación y de valoración de la eficacia de una propuesta dirigida a adolescentes. Tampoco nos resulta evidente que siempre en las mesas de trabajo se pondere a este principio de placer (en un sentido lato para evitar malos entendidos entre los adeptos al psicoanálisis) en el alcance sustancial que el mismo tiene para la educación de adolescentes. Tampoco nos resulta evidente encontrar que los adultos se dispongan sin más a este *pasarla bien*. 2. *Narrase y ser narrado*: ya lo hemos mencionado en *la narrativa de una vida va la vida*. Rememorar, asociar, olvidar, contar, volver a decir. ¿Qué de nosotros sin las palabras que nos nombran? Sin embargo las narrativas que narran ciertas vidas vienen de unas voces que en ocasiones y también en demasía perjudican. Por un lado, trabajar con adolescentes en ciertas circunstancias supone escuchar unos relatos deshilachados, desmembrados, como si se tratase de un puro presente del lenguaje y esas voces que escuchamos de ellos mismos nos dijeran lo difícil que ha sido y aún sigue siendo construir con las palabras (¿con qué otra cosa puede hacerse?) una historicidad. Por otro, unas voces de adultos que trabajan desde ciertos enfoques que parecen querer insistir día a día en producir un *bla bla* que dice de lo obscuro y de la espectacularización de las vidas: fue abusada, consume, hizo una rapiña, *bla bla*. Cuando aludimos a narrarse y ser narrado aludimos a algo totalmente distinto. En primer lugar, hacemos referencia a que en el *mientras tanto* cuando los adolescentes hablan y cuentan, el educador dispone una escucha, pero se dispone también a un tipo de relación con la palabra que se acerca a una conversación. Lo que ocurre en una situación que funciona como una conversación es que se da un turno de voces. Las voces se afectan, se mezclan, vacilan y se modifican y van encontrando conjuntamente los caminos posibles de la enunciación. Se trata también de disponer la palabra tal como lo ha señalado Marcelo Viñar, una palabra (la del educador) ociosa que elude el juicio y elude la sanción. Esas conversaciones son sustantivas, ¿por qué? Para ofrecer la ocasión de un relato de sí, como la que se le ofrece a un amigo y su enorme poder subjetivante. Pero también porque cuando los educadores hacen ellos mismos y en su propia mente una narración sobre la historia y la trayectoria de los adolescentes con los que trabajan, y con frecuencia la comparten con colegas e integrantes del equipo en el que se desempeña, es porque hacen un trabajo de liberar a los adolescentes de cierto magma homogeneizante (al decir de Aichhorn) que haría ver en todos lo mismo. Caso a caso, trabajar por caso, pensar por caso, es ese esfuerzo por la búsqueda de la singularidad de cada quien. Y cuando asocia hechos, les asigna ciertos significados, vincula eventos y considera especialmente aquellas experiencias indeseables, traumáticas o mórbidas, el educador, la educadora lo hacen

para construirse ciertas hipótesis que orienten la dirección de sus acciones. Se trata ciertamente de un tratamiento discreto y sistemático que se construye en conversación.

- **Intervenir en crisis:** la vida de cualquiera tiene momentos difíciles. A la vez, el trabajo con determinadas condiciones de existencia no cesan de sorprendernos por la impresionante frecuencia y superposición de pequeñas y grandes catástrofes que suceden sobre las vidas dañadas a las que suele referir Graciela Frigerio. La presencia sistemática de lo que en otros trabajos hemos definido como *lo insoportable* (Rodríguez, 2016) para niños y adolescentes nos induce a pensar que el trabajo de la educación pasa en muchas ocasiones por no banalizar lo insoportable (deprivaciones, crueldades excesivas, abuso e incestos, la ausencia de todo soporte subjetivo) y buscar sostener cuando la crisis irrumpen como evento o como consecuencia de los mismos, una presencia educativa, que las más de las veces supone ensaya un gesto inédito. Estar presente, hacerse presente cuando la crisis irrumpe en sus diversas formas es una tarea sustantiva de la acción educativa, que si ha sido oportuna podrá abrir una distinción y fortalecer el vínculo educativo. Distancia óptima en estos casos se traduce en presencia.
- **Cerrar sin ningún final.** Sostenemos una presencia, si fue subjetivante será duradera, no porque persista como presencialidad y no tanto como recuerdo congelado que se vuelve a decir, ni medible en tiempo cronológico, la presencia subjetivante de la educación habrá sido la ocasión de un trabajo subjetivo y por eso mismo (como suele decir Frigerio) trabajo político encarnado y sostenido por algún educador.
- Pero lo cierto es que las relaciones educativas llegan a su cierre. Como egreso, de baja o desvinculado (categorías frecuentes para registrar los cierres de los procesos educativos), algo concluye pero definitivamente sin ningún final porque todo sigue, en otros lugares, con otros. A veces las cosas llegaron a su cierre y se ha logrado aproximar y dar lugar a un vínculo con algo más de *lo común*, a veces las cosas no salieron tan bien en términos de acuerdos educativos pero no es posible afirmar que nada valió la pena, a veces todo fracasó rotundamente. En esos casos ojalá existan nueva oportunidades, y también hay que saber que en las condiciones que desarrollaremos en el apartado número cuatro, destinado a considerar la cuestión de la política y sus imposibles actuales, los fracasos ocurren. Lo cierto es que no se trata de un final, porque la vida sigue y eso es ineluctable.

Muchas experiencias demuestran que para bien de los adolescentes, los educadores y las propuestas educativas, hay una buena contribución cuando se hacen de esos cierres la ocasión de un ritual. Paola Pastore en sus comentarios a la experiencia pedagógica llevada adelante en Martirené entre los años 1969 y 1976 en Uruguay, señala: “Los rituales cotidianos, semanales, mensuales, anuales, más allá de su periodicidad, cumplen una función simbólica estructurante, ordenan y ofrecen espacios de despliegue individual y colectivo. Marcan un tiempo y unos ritmos donde la acción y la palabra tienen su lugar. Se produce la estructuración de un tiempo cronológico que a la vez se detiene para ofrecer al educador y al sujeto de la educación un ámbito para encontrarse, situarse y trabajar en torno a las tareas que allí los reclamaron. La importancia de los rituales en la escena educativa desde esta perspectiva y desde la lectura de esta experiencia radica en la posibilidad de configurar algunas tramas de acciones y palabras con estructura temporal y espacial donde producir y compartir sentidos.” (Pastore, Silva Balerio 2016:122) En efecto, en eso que llamamos cierre entendemos que lo más relevante es constatar que ha habido una oferta, unas elecciones, un mientras tanto, y que todo eso ha tenido algún sentido.

LA PACIENCIA

Se entiende por paciencia la capacidad de tolerar y soportar una determinada situación sin perder la calma. De las diferentes acepciones que la palabra paciencia puede tener, tomamos también para pensar la posición de los educadores aquella que alude a la capacidad de hacer cosas minuciosas y también la facultad de esperar cuando algo se desea mucho.

Interrogados a propósito de los educadores, varios adolescentes a los que les hemos preguntado qué tienen de especial estos educadores que han sido importantes para ustedes: *paciencia*, respondieron.

La paciencia, en el sentido que es posible pensarla en la tarea educativa tendría más de un sentido:

- **Dar tiempo, tomar tiempo.** Los griegos tenían más de una forma de significar el tiempo. De las tres formas que tenían para significar el tiempo (Cronos, Aión, Kairós) nos importa tomar para referir a los tiempos en educación dos de ellos: Cronos y Kairós. Cronos personifica el tiempo cronológico, de sucesión ordenada en un antes y un después, ese tiempo que medimos. Fue utilizado para designar un cierto intervalo temporal. Se le solía representar como un hombre anciano o un hombre maduro en una posición pensativa. Era el tiempo móvil, finito, medible. Kairós era entendido por los griegos como un intervalo bastante breve y significaba el tiempo oportuno o de la oportunidad, un tiempo indeterminado en el que algo importante ocurre. La imagen de Kairós era la de un adolescente varón, esquivo, alado, calvo con un flequillo que se desplazaba volando y sosteniendo una balanza en desequilibrio en su mano izquierda. Dos representaciones del tiempo que nos permiten considerar un aspecto sustantivo de las prácticas educativas. Ellas se desarrollan siempre en un tiempo cronológico, un tiempo finito y en ocasiones decididamente pautado en meses, años. Pero la educación transcurre también en Kairós, ese tiempo oportuno, el pasaje de una oportunidad. Un educador no sólo inscribe su acción educativa en una cronología, y eventualmente establece sobre ella cierta crítica y cierta queja, sino que también está atento a Kairós, ese tiempo de la oportunidad. En algunas interpretaciones modernas Cronos es el tiempo regido por el alcance de algo en un tiempo preestablecido, y Kairós es un tiempo más contemplativo donde se espera el pasaje de ese personaje alado, intempestivo que es Kairós y tomarlo del mechón que lo caracteriza como metáfora de tomar la oportunidad. Cuando aludimos a estas figuras en la educación es porque entendemos que la educación se inscribe en estas dos figuras del tiempo, una dispone la cronología, la otra espera y busca tomar la oportunidad.
- **No perder la calma,** en otra significación la paciencia alude a no perder la calma. Quienes trabajan con adolescentes saben que si algo puede un adolescente es hacer perder la paciencia. Podrían hacerse muchas asociaciones a propósito de esta condición. Vamos a señalar particularmente dos por resultarnos particularmente recurrentes. La *irresponsabilidad* y la *inmadurez*. En este punto conviene recordar algunas de las tantas enseñanzas que nos ha legado Donald Winnicott con sus experiencias de trabajo con niños y adolescentes y particularmente aquellas que desarrolló con lo que él llamaba niños y adolescentes difíciles. “Afirmo (de manera dogmática) que el adolescente es inmaduro. La inmadurez es un elemento esencial de la salud en la adolescencia. No hay más que una cura para ella, y es el paso del tiempo y la maduración que este pueda traer. La inmadurez es una parte preciosa de la escena adolescente. La sociedad necesita ser sacudida por las aspiraciones de quienes no son responsables. Lo característico de

la adolescencia es su inmadurez y el hecho de no ser responsables. Este es su elemento más sagrado, dura apenas unos pocos años, y es una propiedad que cada individuo debe perder cuando llega a su madurez. A cada rato me obligo a recordarme que la sociedad carga con el estado de adolescencia.” (Winnicott, 1971:189). Un segundo aspecto que queremos considerar a propósito de la paciencia remite a situaciones donde los adolescentes expresan lo que el mismo Winnicott llamaba *tendencia antisocial*, aludiendo a la destructividad y las conductas antisociales que algunos adolescentes bajo algunas circunstancias pueden poner en marcha con cierta frecuencia. Trabajando en esas condiciones Aichhorn señala: “Sin saber realmente lo que estábamos haciendo practicamos lo que podría llamarse una *psicología práctica de la reconciliación*, que puede ser empleada ventajosamente con la mayoría de los niños (y adolescentes) en las instituciones reeducadoras. Es interesante ver que los mismos tipos de delincuencia que nos movieron a utilizar la bondad y la amistad, indujeron al personal de las instituciones de tipo antiguo a una actitud de austero moralismo y de revancha. Nunca sentí la necesidad de cambiar de actitud a este respecto, sino que he continuado encontrándola justificada”. (Aichhorn, 2006:134) Por supuesto la apelación a la *psicología práctica de la reconciliación* no la incluimos aquí a propósito de justificar y dar continuidad a cualquier cosa, pero en determinados contextos y en determinadas circunstancias que habrá que establecer ante cada caso la entendemos tan justificada como la ha entendido Aichhorn.

- **Lo minucioso.** Lo que se denomina como minucioso es aquello que se detiene en las cosas más pequeñas. La psicoanalista Susana Brignioni, quien trabaja y conceptualiza junto con educadores la tarea educativa con adolescentes, a través de un texto de Jacques Miller *Los divinos detalles* recuerda la importancia de las pequeñas cosas de la tarea educativa. Se dice con frecuencia “perderse en los detalles”. Pero, a decir verdad, pareciera que uno se pierde con más frecuencia en las visiones de conjunto, cuando se sobrevuela, y que es el pequeño detalle, el pequeñísimo, el que llama al orden de las cosas [...] (Miller J. 2011:11). Y Brignioni agrega: “En las reuniones con educadores muchas veces observamos esto: se habla, por ejemplo de situaciones de violencia y agresividad que dejan al equipo educativo impotente para intervenir. Sin embargo, y eso es lo interesante de la disidencia en el trabajo en equipo, suele haber alguien que introduce un detalle, como de costado (‘no es más que un detalle, sin importancia’) y es a veces esa apreciación la que nos permite salir de las situaciones más complejas. Ese detalle puede ser una mirada del adolescente, o una media sonrisa, que alguien vislumbró casi sin saberlo. Es decir, el detalle puede ser un “gesto” del que el mismo adolescente no sea consciente y sin embargo a veces nos revela más de lo que allí está en juego. (Brignioni, 2012). También la noción de *ceremonias mínimas* que ha sugerido Minnicelli en el libro que lleva ese nombre, viene en la dirección de considerar que el trabajo socioeducativo más que grandes enunciados distantes en los que uno puede perderse, se compone de una apuesta a esas pequeñas pero importantísimas cosas que al modo de pequeños detalles dan soporte a la intervención que se lleva adelante: un gesto, una conversación, una llamada oportuna, un largo etcétera de pequeñas minucias.

LA CONFIANZA

Las relaciones entre educadores y adolescentes se sostienen en la transmisión de civilidad, que se sustenta en “la autoridad ganada, el respeto mutuo y la cooperación en momentos de crisis”. (Sennett, 2012:211). En estas tres dimensiones encontramos algunas claves para pensar la trama de confianza que ineludiblemente circulan entre adolescente y educador para configurar una relación de transmisión.

Para algún lector desprevenido, conviene recordar que la relación educativa con adolescentes con historias de vulnerabilidad no es sencilla. Su experiencia de relación con el mundo, los adultos en particular, está cargada de historias de subordinación. La percepción de la repetición de esa relación de sumisión económica, educativa, laboral, familiar deja huellas. El daño perpetrado no es banal, produce efectos que podemos enunciar torpemente como desconfianza, incredulidad, miedo. Quienes trabajamos hace más de dos décadas con adolescentes sabemos de cientos de relatos concretos donde reconocimos esa percepción de sospecha en que caemos inevitablemente los adultos cuando trabajamos con adolescentes que han sido dañados. Es un signo de salud de ese adolescente que no quiere exponerse nuevamente a la decepción, ante otra promesa incumplida, o lisa y llanamente, quiere evitar ser nuevamente lastimado.

Estas experiencias de la vulneración se contraponen con la lógica individualista y exitista del capitalismo contemporáneo. Donde toda necesidad es signo de debilidad, y esa fragilidad es indicador de fracaso social.

La vida familiar moderna y, más aún, la práctica empresarial moderna, ha extendido la idea de autocontrol: la dependencia respecto de otros se considera una señal de debilidad, de falta de carácter; tanto en la educación de los hijos como en el trabajo, nuestras instituciones tratan de promover la autonomía y la autosuficiencia. El individuo autónomo parece libre, pero visto desde la perspectiva de otra cultura, una persona se enorgullece de no pedir ayuda es un ser humano profundamente dañado, con la vida dominada por el miedo al arraigo social. (Sennett, 2012:194)

La dinámica social centrada en la idea de autosuficiencia configura relaciones sociales de desconfianza en todo aquel que no puede resolver todo por sí mismo. La concurrencia de estos dos factores uno de la experiencia singular de miles de adolescentes expuestos a situaciones de vulnerabilidad social, y por otro la propagación de la autosuficiencia como valor social, dificultan la instalación de relaciones de confianza entre adultos referentes y adolescentes.

Georg Simmel en su libro *Filosofía del dinero* refiere a la confianza como un acto de fe, “[...] la confianza mutua requiere un acto de fe, pues es ‘a la vez más y menos que conocimiento’. Si sabemos exactamente qué ocurrirá en nuestra relación con otra persona, no hay problema con la confianza.” (Sennett, 2012:217).

La Confianza e incertidumbre

La confianza tiene que ver con la incertidumbre. En un escenario de certezas, en un paisaje donde todo está prescrito no existe espacio para la confianza. Como ya mencionamos la posición del educador como un actor discreto se sustenta en la esperanza firme de que los

adolescentes pueden obrar por sí mismos. El otro costado de la confianza, en una lectura actual de las ideas que Herbart expresó a finales del siglo XIX, se deposita en *el mundo como coeducador*. Este concepto expresado con radicalidad:

El mundo y la naturaleza hacen en general mucho más por el joven de lo que por término medio puede alabarse de hacer la educación. (Herbart, 1945:25)

Un aspecto que configura las relaciones en base a la confianza es la posición de respeto de los educadores a los adolescentes. Se trata de enseñar *una relación con lo social* basada en promover una actitud investigativa, de búsqueda constante de estrategias de relación con diversos actores e instituciones, lo que requiere de una buena disposición para vincularse y comunicarse con espectro amplio de actores.

Esta perspectiva se sustenta en la noción de *respeto* que propone Richard Sennett (2003), quien entiende que en las condiciones de desigualdad de la sociedad actual se alteran los tres códigos modernos del respeto “[...] hacer algo por sí mismo, cuidar de sí mismo, y ayudar a los demás.” Propone revertir esta situación “[...] honrando la diferenciación de logros prácticos más que privilegiando el talento potencial; admitiendo las justas reivindicaciones de la dependencia adulta y permitiendo a la gente participar más activamente en las circunstancias de su propio cuidado”. (Sennett, 2003:263).

También hay otra dimensión de la confianza en la tarea educativa y socioeducativa que consiste en confiar en que aquello que hacemos tiene valor. Las discusiones a propósito de la potencia y la eficacia de las intervenciones educativas en su poder de volver efectivamente disponible aquello que debiendo ser común a todos no lo es, así como la capacidad de incidir en los sujetos para que logren transformar aquello que impide su circulación y su integración en la participación social *por lo que hacen y por cómo son*, es un debate incesante y en ocasiones toma rumbos que es preciso interrumpir.

Cuando nos hacemos la pregunta ¿y esto que hacemos, ayuda en algo?, ¿se trata de que accedan a posibilidades y oportunidades, o se trata de que ellos cambien para circular por el mundo?

Las respuestas son complejas, pero a nuestro juicio no pueden responderse por separado. Sugerimos que educar es una vez más como lo ha señalado Graciela Frigerio andar por una cinta de Moebius: “Por momentos parecerá que estamos en su exterior: referencia a un mundo en apariencia externo. En otros apartados, en cambio, será cuestión del mundo interno. En realidad, ambas bandas son la misma superficie. Adentro y afuera coinciden y hacen al sujeto. Referirse a un punto siempre alude a otro. El ir y venir es constante.” (G. Frigerio, *En la cinta de moebius*). La relación entre lo que pasa *afuera* y su capacidad de incidir en un *adentro del sujeto*, así como eso que se actúa *afuera* y su relación con lo que *viene de adentro (y de antes)*, forma parte de incesantes debates en los campos académicos y en las mesa de trabajo de los operadores sociales. A nuestro juicio, en educación, más que determinar con total precisión el *adentro* y el *afuera* de los sujetos, se trata de comprender que una experiencia es subjetivante (y que lo sea, es condición de la educación) cuando algo fue vivido al modo de un caminar por esa cinta de Moebius que uno la recorre por afuera, pero cuando se quiere acordar, está adentro. Marcelo Viñar y la experiencia en los Grupos de Palabras con adolescentes, que instituyó en el marco de instituciones de protección en Uruguay hace ya un par de décadas, ha hecho importantes aportes a la tarea de los educadores. En ese marco ha llegado a comprender que: “Sabemos que el sujeto se

construye a través de proceso endopsíquicos que modelan su erotismo y su moralidad, y simultáneamente se inscribe en una cultura y una genealogía que lo conforma y confirma como sujeto social". (Viñar, 2009). Esta doble vertiente entre lo que llama el *fuero interior* y un ámbito social y público de donde surgirá "el ciudadano" es donde se juega, a nuestro juicio una dimensión clave (aunque no la única) de la educación.

Confiar en que todo aquello que se hace con esmero y dedicación desde afuera, con una intencionalidad ética que actúa sobre el principio de la vida buena para todos de manera justa, operará sobre una cinta de moebius, es la posición que proponemos. En suma, confiar y definir que todo lo que se ponga a jugar positivamente en el afuera es la mejor apuesta a que los sujetos cambien.

CAPÍTULO 4

Mediadores, saberes y contenidos educativos, la terceridad exogámica

La educación remite a una función esencial y exclusiva de lo humano que nos permite perpetuar el mundo, a la misma vez que nos posibilita cambiarlo, hacerlo propio, actualizarlo para que una generación tras otra repita un acto de conservación conjuntamente con otro en mutación. Por tanto, para que exista educación se necesita la cultura como objeto que posibilita la función y la responsabilidad de prolongar la vida. Una de las claves son las condiciones de transmisibilidad de ese conjunto de saberes y tradiciones que nos pertenecen por ser parte de la especie. Como lo expresa Kant:

El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación. (Kant, 1991:29)

En el mismo sentido el filósofo español Fernando Savater sostiene la función educativa de la humanización, aprendizaje, transmisión y cohabitación van a configurar una relación:

Para ser hombre no basta con nacer, sino que hay también que aprender. La genética nos predispone a llegar a ser humanos pero sólo por medio de la educación y la convivencia social conseguimos serlo. (Savater, 1997:37)

Tiene que ver con el tiempo, con la forma en que traemos del pasado aquello valioso y universalizable que lo usamos en el presente o lo proyectamos para que sea perpetuado o modificado por las próximas generaciones. Se trata de un pasaje de legado cultural, lo que seguramente tendrá algunos efectos sobre los sujetos que lo reciben. Como escribió Julio Castro "[...] hay que comprender que el educador trabaja sobre destinos en los que puede influir de distintas maneras". (Castro, 1993:27). Influencia que está caracterizada por la incertidumbre de destinos no definidos y de trayectorias múltiples que los sujetos pueden recorrer. Ello torna atractiva la labor educativa en la medida que involucra un accionar en pro de la inclusión del otro en la cultura, acción que opera contra las lógicas excluyentes que campean en latinoamérica.

La educación trabaja con las experiencias, con las del propio educador y con las de los sujetos de la educación. Experiencia entendida, desde un punto de vista complejo y múltiple, como un saber proyectado al futuro, un conjunto de conocimientos y vivencias pasadas, de relaciones con otros sujetos u objetos, de recorridos personales, de contacto social, comunicación o educación que permiten el acceso a nuevos conocimientos, vivencias o saberes que configuren nacientes experiencias. De ello hablamos cuando decimos experiencia, de una vivencia o un saber que instituye cierta autoridad, y que unida indisolublemente al lenguaje funda humanidad.

Agamben nos habla de la doble herencia que recibe el hombre, endosomática y exosomática, naturaleza y cultura.

[...] naturaleza solamente puede significar el patrimonio hereditario transmitido mediante el código genético, mientras que cultura es el patrimonio hereditario transmitido mediante vehículos no genéticos, de los cuales el más importante es por cierto el lenguaje. (Agamben, 2003:80)

Educación y experiencia son ampliamente cuestionadas, la primera por estar en crisis su autoridad y la segunda porque lo inexperimentable signa una característica propia del tiempo en que vivimos.

La crisis de la autoridad en la educación está en conexión estrecha con la crisis de la tradición, o sea con la crisis de nuestra actitud hacia el campo del pasado. Para el educador, es muy difícil sobrellevar este aspecto de la crisis moderna, porque su tarea consiste en mediar entre lo viejo y lo nuevo, por lo que su profesión misma le exige un respeto extraordinario por el pasado. (Arendt, 1996:205)

[...] lo que caracteriza el tiempo presente es que toda autoridad se fundamenta en lo inexperimentable y nadie podría aceptar como válida una autoridad cuyo único título de legitimación fuese una experiencia (El rechazo a las razones de la experiencia de parte de los movimientos juveniles es una prueba elocuente de ello). (Agamben, 2003:10)

Tanto las referencias a la educación de Arendt, como a la experiencia de Agamben dan cuenta de una actitud acerca del pasado, sea la tradición, la historia o la experiencia nos introducen en un tema ineludible para el educador que es la conexión, propia de su especificidad, que debe realizar entre lo que pasó, lo que está sucediendo y cómo utilizamos esas dos instancias para proyectarnos a lo que vendrá.

Toda experiencia tiene un efecto educativo o establece una marca en los sujetos, dado que lo equipa con un determinado saber o relación social, apropiándose de recursos para enfrentarse a las experiencias posteriores. Aunque no toda acción educativa implica la realización de una experiencia, estamos frente a una relación donde toda experiencia implica un aprendizaje pero no todo aprendizaje involucra la realización de una experiencia.

Lo que aprendo hoy, no solo me sirve para hoy o mañana, puedo dejarlo a un lado para a posteriori recuperarlo. Como lo expresa Agamben, se trata de la semilla donde hiberna una experiencia futura. (Agamben, 2003). Esta idea ofrece continuidad en un sentido no lineal, ni inmediato, ya que la experiencia queda latente esperando una conexión con otras posteriores, que podrán otorgar sentido a las pasadas proyectándose hacia las experiencias inéditas que se producirán en el futuro. Implica una comprensión más compleja, una ruptura del continuo lineal del tiempo, donde quiebres significativos iluminan las trayectorias.

Desde el punto de vista pedagógico encontramos un hilo conductor de todos estos procesos sociales, donde el concepto de *curriculum oculto* cobra especial relevancia, en tanto categoría con potencia analítica respecto de los procesos de aprendizaje osmótico que los adolescentes adquieren por sus tránsitos sociales e institucionales.

Como lo propone el pedagogo norteamericano Henry Giroux, el currículo oculto refiere a:

[...] las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de estructuras significativas subyacentes tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula. (Giroux, 1990:65)

Este concepto desarrollado desde la pedagogía crítica es relevante para pensar los procesos de aprendizaje, ya que nos permite visualizar dinámicas de relación, normas, formas de convivencia y propuestas que configuran escenarios de aprendizaje para los adolescentes. Como señala Giroux “deberán reconocer la función del currículum oculto y su capacidad de echar por tierra los objetivos de la educación social”. (Giroux, 1990:65). Un punto central en esta perspectiva refiere a la transmisión no planificada, efecto de una práctica intuitiva y rutinaria.

La ausencia de un programa socioeducativo explícito de estas instituciones no genera un vacío, sino que las prácticas no planificadas, las formas tradicionales de “hacer las cosas” van configurando el contenido específico que media la relación entre los adolescentes y la institución. La omisión de una previsión acerca de los objetivos precisos y los saberes termina siendo el principio organizador de los procesos de transmisión, enseñanza y relación con el saber. Y la historia del vínculo con los adolescentes pobres ha estado signada por dos operaciones que Barrán (1998) señalaba con claridad: el control externo y la culpabilización interna. Meros dispositivos de gestión de poblaciones desde la desresponsabilización de los efectos que estructuralmente el propio estado genera en su acción-omisión.

Pero eso la experiencia educativa da trámite a la trasmisión y se inscribe en una dimensión necesariamente exogámica.

El término exogamia se define para los sistemas de parentesco como una regla que prohíbe las relaciones matrimoniales dentro de un mismo grupo, tribu, linaje, clan y obviamente en sus usos modernos remite a la familia nuclear y biológica. En su origen griego viene de *exo* que significa fuera o exterior.

La adolescencia es en un sentido estructurante la edad de la exogamia, un tiempo de salida del orden de lo familiar que no concierne exclusivamente al orden de la sexualidad (aunque esto sea fundamental y tristemente impedido en ocasiones, en los tránsitos de las vidas dañadas que solemos encontrar), sino que remite en el sentido que lo queremos tratar a este *exo* griego que pone al sujeto en una dirección hacia el afuera de lo familiar, y en diálogo y conexión con el mundo. El desafío del mundo tiende a configurarse en esta etapa como un espacio de deseo para los adolescentes, aunque también de amenaza.

En la tarea educativa con adolescentes no siempre se ubica con precisión el lugar de las familias. En tiempos de familiarismo social, donde los problemas insisten en ubicarse en el orden familiar, es preciso recordar que la tarea de la educación de adolescentes es esencialmente una tarea solidaria con ese movimiento de salida que da trámite a esa filiación de segundo grado al que ya referimos.

Dar trámite a esa filiación de segundo grado que el sujeto hace fuera de lo familiar es un rasgo esencial de la educación de adolescentes y en rigor, aunque se trabaje con los familiares, padres, madres, adultos referentes, ese trabajo, el de la educación, es siempre un trabajo de salida hacia el afuera.

Los educadores inscritos en instituciones, programas y políticas, ofrecen esa presencia en el afuera, y aunque los relatos, las trayectorias y los avatares de la vida supongan siempre para el sujeto (para todos) un ir y venir en acto y en relato sobre lo familiar, el educador es ese

extranjero radical y su práctica es la ocasión de una presencia *adulta-no-familiar* al servicio del tejido de un lazo social que necesariamente supone un movimiento abierto a la cultura.

Orientaciones para delimitar competencias y contenidos culturales comunes

PENSAMIENTO PRÁCTICO

Desde el punto de vista conceptual proponemos algunas referencias pedagógicas como por ejemplo la que realiza Donald Schön en relación al **pensamiento práctico** que implica tres fases: (a) el conocimiento en la acción, (b) la reflexión mientras sucede la acción, y (c) la reflexión acerca de la acción. El acercamiento al conocimiento se produce mediante la acción, generando una práctica que entra en relación con una reflexión acerca de la acción mientras esta sucede y luego que finaliza. Se produce un proceso que imitando el funcionamiento de la cinta de moëbius enlaza sin cesar acción-reflexión en la acción-reflexión sobre la acción —y nuevamente— acción.

Aquí resulta clave incorporar la decisión, la preferencia, los deseos de los adolescentes como dinamizadores del proceso, en interacción permanente con una oferta educativa que cumpla con la doble condición de, por una parte, ser lo suficientemente abierta como para adecuarse e integrar temáticas, asuntos, inquietudes que puedan emerger de los intereses de los adolescentes, tomando los saberes existentes para hacerlos formar parte de un círculo de ideas de sentido curricular; y en segundo término, que la diversificación no signifique remitirse exclusivamente a ese despliegue, es decir, renunciar a la responsabilidad educativa de ampliar el repertorio de intereses posibles.

De modo que deberá asumirse que en tanto a nadie le motivará —y menos aún podrá solicitar— aquello que desconoce, lo que se oferte deberá tener un carácter lo suficientemente propositivo como para propender a la ampliación de esos intereses y permitir al adolescente acercarse y entablar relaciones con asuntos y saberes nuevos, a priori ajenos y quizás por eso mismo, no solicitado.

LA COMPRENSIÓN COMO FINALIDAD

Otro aspecto fundamental de la propuesta metodológica la desarrolla Gardner cuando presenta una propuesta educativa centrada en **la comprensión** de las principales formas de pensamiento disciplinario. Se trata de un trabajo pedagógico centrado en una única finalidad, desarrollar la comprensión por parte del estudiante de su propio mundo:

Lo importante es que los estudiantes exploren con una profundidad suficiente *un número razonable de ejemplos* para que puedan ver cómo piensa y actúa un científico, un geómetra, un artista, un historiador. Este objetivo se puede alcanzar aunque los estudiantes sólo investiguen un arte, una ciencia o un período histórico. Debo insistir en que el propósito de esta inmersión no es hacer de los estudiantes unos expertos a escala reducida en una disciplina dada, sino conseguir que emplee esta forma de pensamiento para comprender su propio mundo. (Gardner, 2012:137)

INTERACCIÓN Y CONTINUIDAD DE LA EXPERIENCIA

Los aportes de John Dewey, fundamentalmente en su libro *Experiencia y educación*, proponen una idea de estudiante inmerso e involucrado en un mundo en constante cambio, por lo tanto el aprendizaje a través de la experiencia se produce situados en el mundo, en una comunidad, en un centro educativo que provee estímulos para un aprendizaje situado.

Allí intervienen dos principios del aprendizaje mediante **la experiencia**:

- Principio de continuidad de la experiencia en la medida que debemos considerar cómo se van produciendo modificaciones en el sujeto y en las experiencias subsiguientes.
- Principio de interacción que refiere a la trama de relaciones que se establece entre las condiciones objetivas del ambiente y los procesos de subjetivación (intereses, capacidades) que la propia experiencia va generando.

El educador va a intervenir en las condiciones objetivas, disponiendo distintos instrumentos, medios, espacios de interacción que generan condiciones para el aprendizaje, para la producción de nuevas experiencias.

Resalta la relevancia de la cualidad de la experiencia en tanto tenga influencia sobre las experiencias ulteriores, como motivadoras de estas y no su aspecto inmediato de agrado o desagrado. Dewey expresa que el:

[...] problema actual de la educación basada en la experiencia es seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes [...] la idea de que una teoría coherente de la experiencia, ofreciendo una dirección positiva para la selección y organización de los métodos y materiales educativos apropiados, es necesaria para intentar dar nueva dirección a la obra de las escuelas. (Dewey, 1954:40)

Dewey basa su teoría en una concepción democrática ya que tiene la convicción de que el sistema democrático a diferencia del autoritario o fascista ofrece a un mayor número de personas una mejor cualidad de experiencias. Asimila educación progresiva con la democracia ya que ofrece métodos humanos y refiere a valores que tienen que ver con experiencias diferentes. El principio de continuidad de la experiencia se basa en el hábito (hábito: toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, modificando la cualidad de las experiencias subsiguientes), significa que toda experiencia recoge algo de la anterior y modifica en algún modo la cualidad de la posterior. Asimismo destaca que la experiencia no ocurre en el vacío, por el contrario existe una

[...] responsabilidad primaria de los educadores consiste en que no solo deben conocer el principio general de la formación de la experiencia por las condiciones del ambiente sino también en que deben saber en concreto qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento. Sobre todo deben saber cómo utilizar los ambientes físicos y sociales que existen para extraer de ellos todo lo que poseen, para contribuir a fortalecer experiencias que sean valiosas. (Dewey, 1954:41)

SABER HACER

Delimitamos la noción de competencias en una íntima relación con el conocimiento, se trata de saberes en acción como ese “conjunto de elementos que el sujeto puede movi-

lizar para resolver una situación con éxito". (Denyer, et al, 2011:36). Se trata de un *saber identificado que se pone en acción en situaciones concretas* (Meirieu, 1998), por tanto el conocimiento, el saber se conjuga con la acción, configurando un saber-hacer situado. Prima una perspectiva de flexibilidad para reconocer la apropiación de saberes en los más diversos ámbitos de la vida social, educativa, laboral y cultural. Se trata de un ensamblaje entre un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que el sujeto pone en acción para enfrentar y resolver distintas tareas y problemas.

EL SABER COMO ESTABILIZADOR DE LAS PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS

El *currículum como una construcción social*, refiere a decisiones fundamentadas acerca de los saberes que se exhiben, se ponen al alcance de los adolescentes. Ello lleva implícita una discusión acerca de la cultura y la época actual. Etimológicamente el concepto de currículum deriva de la palabra latina *currere*, que significa correr, refiriéndose a una pista o carro de carreras, "las implicaciones de la etimología son que el currículum es por tanto, socialmente construido y definido como una pista a seguir o, lo que es más importante, es presentado como tal". (Goodson, 2000:59).

Las primeras aplicaciones del concepto de currículum a la educación datan del siglo XVI en Escocia, donde Calvino y sus partidarios lo utilizan para dar organización y fundamentalmente disciplina a la enseñanza. Sobre este punto Goodson expresa:

Si estas especulaciones son válidas, nos encontramos ante un ejemplo anticipado de la relación entre el conocimiento y el control. Esto funciona en dos niveles con respecto a la definición del currículum. Primero existe el contexto social en el que se concibe y produce el conocimiento. En segundo lugar está el modo en que ese conocimiento se <traduce> para usarlo dentro de un medio educacional en particular. (Goodson, 2000:60)

Ello implica que la construcción social del currículum debe considerar ambas dimensiones:

- a) cómo se produce el conocimiento que formará parte de los contenidos organizados en la propuesta curricular; y
- b) cómo se transmite ese conocimiento.

Otra dimensión del significado predominante de currículum es su poder para diferenciar, esto significa que entre distintos Centros educativos y también a la interna de un mismo Centro se pueden dar acceso de manera efectiva a diferentes mundos a través de lo que se les enseña. (Goodson, 2000:61). Ello puede relacionarse con las concepciones de sujeto que los educadores ostentamos, en tal sentido Meirieu (1998) nos habla de los riesgos de caer en prácticas educativas de poiesis, es decir de fabricación del otro. Plantea que ocurre como si la modernidad educativa tuviera como característica distintiva el auge del poder del educador, a diferencia de otros tiempos donde las cosas tenían un carácter más aleatorio o se asignaba al entorno o capacidades del niño mayores oportunidades. Hoy, nos dice, "se pretende controlar lo mejor posible los procesos educativos y actuar sobre el sujeto a educar de un modo coherente, concertado y sistemático [...] para su máximo bien". Según investigaciones de Rosenthal y Jacobson en la década de 1980 ellos sostienen que

[...] si a unos enseñantes se les dice que tales alumnos tienen grandes capacida-

des intelectuales, todas las posibilidades están a favor de que obtengan ellos resultados excelentes, porque, convencidos de estas capacidades, esos enseñantes se dirigirán a esos alumnos de un modo diferente [...] (Meirieu, 1998:30)

Por el contrario si las referencias de los educadores son que los estudiantes tienen dificultades, les cuesta aprender, su disposición general operará confirmando estas hipótesis iniciales. Este punto es clave, ya que las opciones que se han tomado desde las políticas educativas y sociales ha implicado una estrategia de diferenciación para posibilitar el acceso a la educación.

El desafío actual, desde nuestra perspectiva, es pensar los temas del currículo desde el principio de *lo común*, y desde esa posición política y pedagógica preguntarnos sobre el derecho a la educación, que no es equiparable a la escolarización o la asistencia a una institución escolar.

¿Qué del saber es in expropiable a las nuevas generaciones? ¿Qué saberes forman parte del común generacional para los adolescentes en la época actual? ¿Qué deben saber hacer los adolescentes, sin importar las instituciones por las que transiten?

En este debate resulta necesario recordar una **alerta** que señala Thompson, citado por Goodson, luego de la Revolución Francesa

[...] durante más de un siglo la mayoría de los educadores de la clase media fueron incapaces de distinguir entre el trabajo de educación y el control social: y esto implicaba, con demasiada frecuencia, una represión o una negación de la experiencia de vida de los alumnos.

La escisión debe ser clara entre las funciones educativas y las de control social, de otra forma se sostendrán proyectos con la exclusión de los adolescentes. Generando experiencias *antieducativas* que refuerzan las estrategias de dominación económica y generacional.

En tal sentido, es necesario considerar la incidencia de las prácticas de los educadores en la concreción de la propuesta curricular en la medida que, siguiendo a Goodson y a Meirieu, las posibilidades de consolidar una educación que no eduque y sólo controle, o que refuerce una educación de *pobres para pobres*, termina operando contra una política de lo común.

La tensión entre la experiencia cultural de vida de los adolescentes y el currículo sigue en pie, continúa siendo un aspecto clave para la organización de las prácticas educativas tanto en la educación formal como no formal. En tal sentido, resulta atinado colocar en debate estos aspectos en la medida que están íntimamente relacionados con distintos niveles de la gestión educativa.

LO SOCIOEDUCATIVO COMO TERRITORIO EDUCATIVO HÍBRIDO

En la última década hemos avanzado en un camino erróneo que institucionalizó y otorgó estatus legal a la educación no formal, generando cargos de gobiernos, investigaciones académicas y publicaciones que solo han reforzado la idea de minusvalía de estas prácticas educativas que *“no son formales”*, que *“no tienen”* valor ya que funcionan al margen de las instituciones que acrediten los saberes. El summum fue que el gobierno de esa educación

de segunda, está a cargo de las instituciones emblemáticas de la educación formal: la ANEP y la Udelar.

La ilusión de sus impulsores de dotar de visibilidad pública a estas prácticas educativas, darle un lugar en la escena educativa nacional, fue un intento fallido. Solo se contribuyó a desprestigiar el accionar de profesionales e instituciones que desarrollan acciones educativas organizadas, planificadas y orientadas por finalidades pedagógicas.

Desde un discurso pedagógico adherimos al concepto de que no hay educación no formal, no existe una educación no formal, la sola nominación de una práctica como educativa implica ciertos mínimos de organización, planificación e intencionalidad:

Parece bastante claro que en la denominación de la educación que ha estado al margen del sistema escolar como “no formal” hay claramente una carga negativa e, incluso, despectiva, pero, además, ideológica. Todos conocemos la consideración que nos merece el individuo que es susceptible de este epíteto. Parece bastante patente que la desconsideración que ha soportado hasta ahora la educación no escolar se ha transferido de manera más o menos inconscientemente a los mismos nombres con los que se la denomina. Ya conocemos que, en la teoría “hylemórfica” de la escolástica, lo que no tenía forma, lo no formal, era *nequequid*, *neque quantum*, *nequequale*... ni ningún otro predicado. La materia no tenía entidad sin la forma, era mera potencia, mera posibilidad. En realidad, no era nada, y en la filosofía actual, lo “no formal” es mera apariencia, y carente de la propiedad objetiva que se le atribuye. (Ortega Esteban, 2005:168).

Esta perspectiva termina abonando un terreno donde lo educativo es patrimonio de algunas instituciones, dado que lo no formal, no tiene valor. La adjetivación de la educación como no formal se traslada a los sujetos sin forma, se traslada a las propuestas y, por supuesto, a sus educadores. Esta idea recurrente de una *educación pobre para pobres* se reedita y se refuerza desde una educación que se configura a partir de lo que no es. Triste favor le hacemos a los sujetos de la educación, a los educadores y a las instituciones que desarrollan estas prácticas si seguimos diez años más señalando aquello que no tienen.

En este escenario proponemos situarnos en una zona mestiza, lo que incluye como condición ciertas dosis de incertidumbre, de incerteza. La noción de lo *socioeducativo* describe un campo de intersección, un territorio simbólico híbrido donde se conjugan prácticas educativas centradas en relaciones mediadas por contenidos culturales, con prácticas sociales de promoción social, donde se garantizan derechos, incluso de asistencia, de acceso a bienes y servicios necesarios para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

Lo definimos como una configuración heterogénea donde se tramita, sin costuras⁴, un proceso de transmisión y mediación con la cultura, mientras se ofrecen materialidades para mejorar las condiciones de ejercicio de derechos.

Este es un terreno muy distinto a la no-formalidad, al informalismo, a la minusvalía de la práctica pedagógica. Porque coloca la noción del *plusvalor*, esta práctica socioeducativa agrega a lo pedagógico una dimensión de materialidad, muchas veces indispensable, para garantizar el desarrollo de los sujetos de la educación.

4. Aludimos a la metáfora típica de la Teoría del Actor-Red (Latour, 2001)

En medio de la práctica: contenidos culturales⁵

Para comenzar a situarnos en este tema recurrimos a la propuesta del pedagogo español Lorenzo Luzuriaga que en la década de 1950 afirma que “[...] la educación es ante todo el desarrollo, dirección o formación de la vida del alumno. Pero ese desarrollo no puede realizarse en el vacío; debe tener un apoyo, una base, un contenido cultural.” (Luzuriaga, 1957:37). En relación con las nociones de *desarrollo personal* y la *transmisión* de contenidos culturales aparecen en disputa dos puntos de vista, los que enfatizan la centralidad de los contenidos y aquellos que destacan la relevancia de favorecer el *desarrollo anímico*.

Luzuriaga resalta la tensión respecto de estas dos tendencias de la educación, una que prioriza la acumulación de conocimientos, expresado por un cambio en el crecimiento de los programas “primero en el Renacimiento, fueron las materias humanistas; luego en el siglo XVIII, las matemáticas; más tarde, en el siglo XIX, las ciencias naturales y por fin en el nuestro, las sociales y las técnicas. De este modo se ha llegado en los planes de enseñanza a un enciclopedismo abrumados, que lejos de favorecer, dificulta el desarrollo mental de los alumnos.” (Luzuriaga, 1957:35). En esta perspectiva, el currículum es el instrumento de recolección y plataforma para la transmisión de las conquistas del desarrollo del conocimiento, incorporándose como contenidos que deben ser transferidos a las nuevas generaciones.

¿Cuál es el conjunto de saberes, contenidos y competencias que integran un currículum para ordenar y estabilizar el trabajo socioeducativo con adolescentes?

Se vislumbran métodos centrados en los contenidos y otros que privilegian el desarrollo del estudiante, “[...] frente al contenido de los programas se opuso el desarrollo anímico; frente a las disciplinas de los métodos, la espontaneidad del alumno. Así se pasó, por reacción, de un extremo al otro; del materialismo al formalismo; de la objetividad a la subjetividad, con resultados también negativos.” (Luzuriaga, 1957:36)

En suma, siguiendo los desarrollos de Luzuriaga, adherimos que la labor de la educación actual “[...] debe consistir en restablecer el equilibrio entre ambos extremos: mantener la idea del desarrollo personal con la de adquisición de conocimientos”. (Luzuriaga, 1957:36).

Retomamos algunas ideas de Morin (2012), que desde el pensamiento de la complejidad aporta un concepto significativo para los procesos de trabajo socioeducativo con adolescentes, la *enseñanza de la condición humana*. Ante los riesgos de deshumanización que están latentes en las prácticas tutelares, como expresará Agamben (2004) el *estado de excepción* muchas veces opera como la regla.

En un escenario de estas características las prácticas de los educadores deben considerar el impacto de dos efectos reseñados por Morin, el *bucle cerebro-mente-cultura* ya que no hay cultura sin cerebro humano, *ni hay capacidad de conciencia y pensamiento sin cultura* (Morin, 2012:70); y la relación triúnica entre *razón-afectividad-impulso*, que no funciona con un criterio jerárquico, sino en una “relación inestable, permutante, rotativa entre las tres instancias”. (Morin, 2012:72). La racionalidad funciona en competencia y antagonismo con la impulsividad y la afectividad. Por tanto interpretar lo humano “supone comprender su unidad en la diversidad y su diversidad en la unidad” (Morin, 2012:74), y nos estimula a tramitar relaciones paradójales y complejas.

5. La perspectiva que proponemos en este apartado tiene un mayor desarrollo en Silva Balerio, 2016b.

La condición humana adolescente requiere de la comprensión por parte de educadores e instituciones, ya que es necesario *ofertar lugares* (Brignoni, 2012) hospitalarios y habilitadores para promover el máximo desarrollo de las capacidades. La competencia entre razón, afectividad e impulso se expresan con mayor énfasis en la adolescencia, y ello registra exteriorizaciones diversas en los dispositivos tutelares, accionando con reflejo normativo, utilizando la sanción como operación de gestión disciplinaria. Por el contrario, aportar a la construcción de sentido, al conocimiento de sí del adolescente requiere activar una estrategia y práctica hermenéutica donde prime el entendimiento como forma de abordaje del conflicto.

Gardner propone que la educación debe permitir a los sujetos la comprensión de las principales formas de pensamiento, destacando que “cuando una persona comprende algo —un concepto, una técnica, una teoría o un ámbito de conocimiento— lo puede aplicar de forma apropiada en una nueva situación.” (Gardner, 2012:138). ¿Cómo enseñar la condición humana para promover la comprensión de los adolescentes? La interrogante delimita uno de los principales problemas de la institucionalización que se expresa en la preeminencia de la institución sobre el sujeto. Comprender la condición humana por parte del educador es un requisito básico donde el adolescente esté por encima de la institución, porque la institución para el educador, no es un fin en sí mismo, sino un medio para el cuidado y la promoción cultural.

Saberes indispensables

Todo proceso de trabajo socioeducativo requiere que se pongan en juego un conjunto de conocimientos, habilidades, formas de relación social que incrementen las posibilidades aprendizaje y conexión del adolescente con el mundo. Asistimos a un incremento exponencial del conocimiento, cada vez se produce más saber, que más rápidamente queda en desuso. Esta constatación debe orientar la formulación de una propuesta que establezca las prácticas educativas a partir de objetivar los mediadores de la relación pedagógica.

Estamos en un tiempo paradójal que se manifiesta con señales contradictorias, por un lado, según

[...] los datos comparados de las Encuestas Nacionales de Adolescencia Juventud muestran un incremento constante de la asistencia de jóvenes a centros educativos. Los principales motivos declarados para asistir a los centros educativos se encuentran vinculados a la adquisición de educación para el futuro (el motivo principal es “Para adquirir formación”). (ENAJ, 2015:7)

Y por otro, en una opinión de los adolescentes del quintil de menores ingresos las razones para optar por dejar de estudiar

[...] prevalecieron razones orientadas a intereses personales o relativos a las dificultades inherentes al abordaje de los contenidos impartidos (55,5%). (MEC, 2015:20)

La composición de ese 55,5% se realiza a partir de las siguientes respuestas: “No creías que te sería útil” (11,6%); “Pensaste que era demasiado difícil” (25,3%); “Te interesaba aprender otras cosas” (15,8%) y “Los temas no tenían que ver con tus intereses” (2,8%). (MEC, 2015:20).

Por tanto, el terreno para avanzar en formulaciones que reorganicen una propuesta de saberes imprescindibles para ser parte del mundo está plagado de incertezas. Las dificultades para construir sentido en la educación media son un factor central a la hora de emprender un proceso de construcción social de un currículum para las prácticas socio-educativas.

La opción que realizamos, no exenta de polémica, es pensar en saberes indispensables para transitar la época actual. Orientados por los principios que señalamos anteriormente, identificamos un conjunto de espacios de saber que todo adolescente debe explorar, sin importar la institución, programa o territorio donde se encuentre, hacemos referencia a un mínimo indispensable común.

La propuesta que realizamos aquí se trata de un primer lance, una tentativa que motive un debate más profundo, sumando actores que contribuyan en la construcción de un marco de referencia para los educadores que establezca y permita asentar prácticas socio-educativas.

Estos saberes indispensables se evalúan a partir de que se ponen en movimiento, que provocan desempeños concretos, que permiten a los adolescentes transitar situaciones diversas. Hacemos referencia al concepto de competencia pensado desde la educación como “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2004), ya que todo proceso de apropiación del saber se traduce en poner en movimiento un saber actuando. Este enfoque se sustenta en una relación dinámica y recíproca entre el desempeño específico de una determinada acción y el saber que es necesario para responder al desafío de la situación. Sumamos el concepto de saberes en acción como ese “conjunto de elementos que el sujeto puede movilizar para resolver una situación con éxito”. (Denyer, et al, 2011:36).

Se propone una lectura, descripción y análisis de las situaciones cotidianas y estructurales que afectan el mundo de los adolescentes. Ello implica la transmisión de una perspectiva situacional, donde los adolescentes se reconozcan como actores relevantes del mundo. Por tanto, afectados por las condiciones que el mundo establece, reconociéndose a sí mismo con capacidad de agencia. La consciencia situacional es un factor inicial a ser trabajado por los educadores, que implica un proceso complejo de reconocimiento biográfico, de que no solo vivimos en situaciones, sino que “[...] **somos nuestras situaciones**. Una situación es, a la vez, el límite y la posibilidad de una acción o una decisión. Si hay un «estado natural» en la vida humana es precisamente este ser en mediaciones, en interpretaciones, en traducciones, porque no hay vida humana al margen de la cultura, esto es, libre de ambigüedad, de provisionalidad, de artificiosidad.” (Mèlich, 2008).

Esa mediación es sustantiva, por eso cuando nos referimos a los saberes esperables y a las competencias que es posible esperar que los adolescentes desarrollen en las experiencias socioeducativas, lo hacemos en la búsqueda de ciertas regulaciones que organicen la experiencia sin por ello reavivar la discusión acerca de los contenidos de la educación. En el sentido de anteponer los contenidos a toda experiencia.

Por todo lo ya mencionado consideramos que es indispensable transitar por un proceso donde se construya una plataforma, un repositorio de contenidos y metodologías socioeducativas para adolescentes. Imaginamos una configuración dinámica, acumulativa, móvil, abierta y disponible donde se propongan saberes de valor social.

A continuación hacemos el ejercicio de sistematizar y proponer una serie de saberes a los que apunta la práctica educativa con adolescentes, y se sugieren algunas competencias

ligadas a esos saberes que esperamos desarrollen los adolescentes en los programas socioeducativos. Se trata de un ejercicio para mostrar cómo es posible ordenar hacia dónde vamos, qué buscamos, qué promovemos.

Lenguaje y comunicación

El desarrollo de esta competencia se relaciona con la construcción y comunicación del conocimiento, la organización del pensamiento y de las emociones, experiencias de vida y opiniones, la maduración del juicio crítico y ético, la generación de ideas, la creatividad. Se manifiesta en la eficacia con la que el alumno pueda estructurar y organizar su discurso oral y escrito y pueda comprender lo dicho y organizado por otro, a través de variadas estructuras de discurso posibles. (CES, 2011).

Ampliar, ejercitar, mejorar la competencia lingüística entendemos debe estar dentro de los horizontes que se plantea la tarea socioeducativa de programas como Jóvenes en Red, y en la tarea de los educadores que desarrollan estrategias de conexión de adolescentes con lo común.

Análisis de textos, narrativa, poesía, canciones, audiovisual son indispensables para poner en acto la representación narrativa del mundo y de sí mismos. Resulta significativo activar la experimentación y la reflexividad sobre situaciones típicas de interacción social con otros sujetos en espacios públicos e institucionales diversos, para inscribir también el desarrollo de esta competencia en escenarios frecuentes de interacción social en los que adolescentes y educadores suelen encontrarse juntos. Hacer hablar, hacer decir, hacer pensar como actividades cotidianas viene a suplantar el hablar por , decir por , pensar por , en el que a veces caen tanto adolescentes como educadores.

Estando atentos a notar si el/la adolescente:

- Comprende y orienta su voz y la escucha a la situación de comunicación.
- Participa en diversas interacciones de comunicación.
- Establece relaciones interpersonales de forma armónica.
- Expresa sus ideas y sentimiento con asertividad.
- Utiliza lenguaje no verbal armonioso.
- Reflexiona sobre sus capacidades de comunicación.

En relación a la lectura comprensiva de textos diversos es significativo provocar situaciones donde:

- Reconocer y comprender textos en diferentes formatos y soportes de comunicación (afiche, texto literario, técnico, prensa, etc.).
- Interpreta imágenes y audiovisuales.
- Desarrolla una lectura crítica de lo que lee.

En la producción de textos escritos es importante promover actividades de escritura, para estar atentos a notar si:

- Produce textos en diferentes formatos, distintos soportes de comunicación con un fin preciso.

Convivir, trabajar en equipo y cooperar

El mundo requiere del trabajo en equipo, de sostener espacios complejos de convivencia para poner en movimiento acciones y saberes para resolver distintos problemas. La con-

vivencia, el trabajo en equipo y la cooperación no son enseñables intelectualmente, son conceptos que se aprenden haciendo.

Requiere de un despliegue de trabajo socioeducativo en grupos de pares y diferentes. Resulta significativa la estrategia de generar intercambios entre grupos de adolescentes de distintas instituciones, de adolescentes con jóvenes y también con adultos para realizar algunas tareas.

La realización de actividades en la comunidad, donde los adolescentes produzcan cambios en el espacio público aparece como altamente recomendables para configurar lazos intergeneracionales.

Para promover el desarrollo de estas competencias es bueno observar y estimular en los adolescentes:

En relación a una situación problemática o pregunta

- selecciona información y documentación pertinente de distintas fuentes.
- realiza una lectura ubicada en la particular situación en su contexto familiar, barrial, comunitario y social.
- analiza y critica un conjunto de opiniones y fuentes.
- realiza una síntesis de la información, opiniones y fuentes.

En relación al desarrollo de un proyecto o iniciativa personal y/o colectiva

- Crea una idea, activando su creatividad.
- Visualiza los objetivos y el proceso de concreción.
- Valora las condiciones objetivas para viabilizar esa idea.
- Planifica acciones para el logro de los objetivos.
- Establece relaciones con otras personas e instituciones para alcanzar los objetivos.
- Negocia con actores diversos.
- Es constante y tenaz, sosteniendo acciones diversas para la concreción y desarrollo del proyecto.

En una situación de vínculo con la ciudad:

- Conoce y utiliza el transporte público.
- Identifica puntos de referencia de la ciudad, utilizándolos como señal para orientarse en el espacio urbano.
- Conoce y utiliza herramientas para orientarse en la ciudad y acceder a lugares que no conoce previamente (mapas, apps online, guías de recursos, webs con información).

Soñar, desear, proyectar

La práctica educativa pone en movimiento las expectativas, motivaciones, deseos y proyectos de los adolescentes. Cada recorrido es singular, la experiencia personal y familiar condiciona lo que el propio adolescente sueña para sí mismo. En condiciones sociales más desfavorecidas lo soñable está limitado por las penurias sociales.

Por tanto, la experiencia, la biografía y los sueños de los adolescentes son un material significativo para tramitar caso por caso los trayectos de inclusión social. “Frente al drama que supone la contingencia puedo soñar otro mundo, otra situación. Imagino otra situación distinta, sueño. El mundo sería insoportable sin el sueño de otro mundo. Desde este

punto de vista, la esperanza es precisamente esto, soñar otra situación. La vida humana necesita del sueño para poder vivirse.” (Mèlich, 2008:118) Por tanto, recordando la idea ya citada de la psicoanalista Susana Brignoni la función de la educación, y en nuestro caso la finalidad de las prácticas socioeducativas de programas como Jóvenes en Red pasa por “legitimar las aspiraciones de los sujetos” (Brignoni, 2012:49) y para que ello suceda se requiere una potente actividad de transmisión cultural.

Entonces una parte sustantiva del trabajo educativo pasar por motivar y estimular soñar y proyectar un futuro para sí. Muchas veces los educadores ofician de estimuladores de esta pregunta hacia el futuro, y la conversación explícita sobre estos temas. A la vez que ponen su pensamiento, imaginación y acción al servicio de ir dando pasos hacia esas intenciones.

Todo comienza por informar e informarse de qué modo es posible hacer tránsitos hacia el logro de objetivos, maneja información actualizada sobre diferentes ofertas educativas, deportivas, culturales, laborales; y educadores y adolescentes exploran juntos las posibilidades existentes.

Resolución de problemas, lógica matemática

La adquisición de competencias en el área de las matemáticas no solo tiene relevancia para los tránsitos académicos por los distintos niveles del sistema educativo formal, sino que tiene sentido para circular socialmente como ciudadanos. En ese sentido Denyer et al (2011) sostienen que hay tres perfiles de estudio de las matemáticas:

- a) Las matemáticas de base, dirigidas a los jóvenes que utilizarán la herramienta matemática para guiar su vida como ciudadanos.
- b) Las matemáticas generales, destinadas a alumnos que utilizarán matemáticas activas en uno u otro dominio de su actividad.
- c) Las matemáticas para científicos, que constituyen utensilio para quienes se orientan a estudios superiores (Denyer, et al, 2011:77)

Desde esta perspectiva sería razonable considerar un conjunto de competencias asociadas a las matemáticas de base, que requiere poner en juego un conjunto de herramientas para guiar la vida ciudadana. Ello está asociado a competencias transversales para resolver problemas, buscar información, comprender un mensaje, argumentar, razonar, comunicar dominando vocabulario matemático, símbolos, para producir gráficos, etc. (Denyer, 2011)

Expresión y creatividad

Aproximar a los adolescentes a espacios de creación y comunicación resulta central para desplegar capacidades muchas veces invisibilizadas por lo escolar, y que en ocasiones conectan con el deseo de aprender.

Actividades de plástica, trabajo con madera, metales, música, fotografía, video resultan un espacio de trabajo socioeducativo muy potente.

Si ello se conecta con la comunidad, con el barrio, con espacios públicos comunes donde los adolescentes intervienen para modificar las relaciones estéticas, de uso y goce se produce un plus de significación que mejora las condiciones de habitabilidad y de relacionamiento intergeneracional.

Cuerpo, movimiento

El cuerpo es el gran afectado por la pedagogía tradicional, ya lo mencionamos anteriormente, pero lo escolar se ha encargado de domesticarlo. A partir del supuesto de que aprendemos solos, quietos y en silencio ha montado regulaciones que anulan el desarrollo del movimiento y la explotación de las posibilidades del cuerpo.

No hacemos referencia específica en la nomenclatura de los espacios de saber a lo deportivo, pero este espacio lo incluye. También danza, técnicas circenses, boxeo, jiu-jitsu, capoeira, acrobacia e incontables disciplinas que pueden despertar el interés de los adolescentes.

Destacamos la idea de caminar, observar, explorar el mundo. Caminando también se aprende, y puede resultar un recurso significativo organizar estrategias de aprendizaje que pongan el cuerpo en movimiento.

Ciencia y el avance del mundo

El mundo científico tiene innumerables atractivos para los adolescentes, pero en general ello no forma parte de las programaciones típicas de proyectos socioeducativos.

Ponerse en contacto con el avance de la ciencia es ponerse en conexión con el mundo, la ciencia está en todas partes, es un acompañante que pasa inadvertido. Poner en relación a los adolescentes con el cambio, con las formas en que la humanidad enfrentada a distintas adversidades y problemas busca soluciones.

En la actualidad formatos como los clubes de ciencia son espacios de trabajo, de formación, de experimentación de gran potencia para la educación de los adolescentes.

CAPÍTULO 5

Las políticas son las coordenadas que configuran las prácticas

Llegados a este punto, nos disponemos a andar por el reverso de lo que hemos hecho hasta ahora. Si hasta aquí hicimos referencia a las prácticas educativas y su dimensión micro, ocupados por pensar y narrar a un nivel infinitesimal, en base a una dimensión que va de caso en caso, ahora hacemos unas consideraciones a propósito de un nivel macro de la política. No se trata de una contradicción respecto de nuestra definición y nuestro objetivo inicial de producir un texto que hable de los microprocesos que ocurren en el marco de un programa de inclusión social para adolescentes. Sino que se trata de establecer una serie de regularidades, reiteraciones y recurrencias que de forma persistente se expresan en ese nivel mico de la práctica pero están ligadas a procesos más amplios, ancladas en ciertas coordenadas que le vienen de la política.

Así como las prácticas son los modos en que se hace la política, ellas son el modo que prefiguran las prácticas. Su mutua influencia explica la exclusión de los adolescentes de un conjunto de prácticas sociales, educativas, laborales, culturales, etc. Como señalamos anteriormente, las prácticas pueden un poco más de lo que tradicionalmente queremos aceptar desde una mirada de las políticas públicas, en general con signo conservador del estatus quo. Pero es necesario configurar unas buenas coordenadas desde las políticas públicas que activen una sinergia nacida en la coherencia.

Con esto, señalamos un defecto actual en el diseño de las políticas públicas que desde espacios de decisión de los más diversos en su escalafón y representatividad, emergen sin coordinación y coherencia programas para parte de la población adolescente.

Imaginemos una escena de ciencia ficción:

Un extraño día, todos los adolescentes del país por razones desconocidas deciden iniciar, reiniciar o retomar sus trayectorias educativas. Con esa decisión se dirigen a algún centro de educación media.

La imagen que se sucede no puede ser más catastrófica, gente haciendo enormes colas, porteros, adscriptos, educadores, directores, inspectores asistiendo a una avalancha de adolescentes que definitivamente no entran en la escuela media. Ni los salones, ni los bancos, ni las horas de clase, ni los docentes requeridos están dispuestos esperándolo.

¿Podría, luego de un día así, seguirse diciendo que los adolescentes, su origen, su forma de ser, sus incapacidades son las que impiden la mejora hacia la universalización de la escuela media?

Ese día no ha ocurrido, y es pura ciencia ficción pensar que ocurrirá. Pero sí ocurre en la realidad tangible pero invisibilizada, unos esfuerzos por hacer llegar, y luego una serie de

operaciones anónimas que cumplen con la *selección natural de la supervivencia del más apto*. Esa que asegura por mecanismos sumamente eficaces que ingresarán y permanecerán aquellos más aptos, y los otros quedarán por el camino la más de las veces en nombre de sus incapacidades sociales o cognitivas así como sus *malos modales* y sus *atrevimientos*.

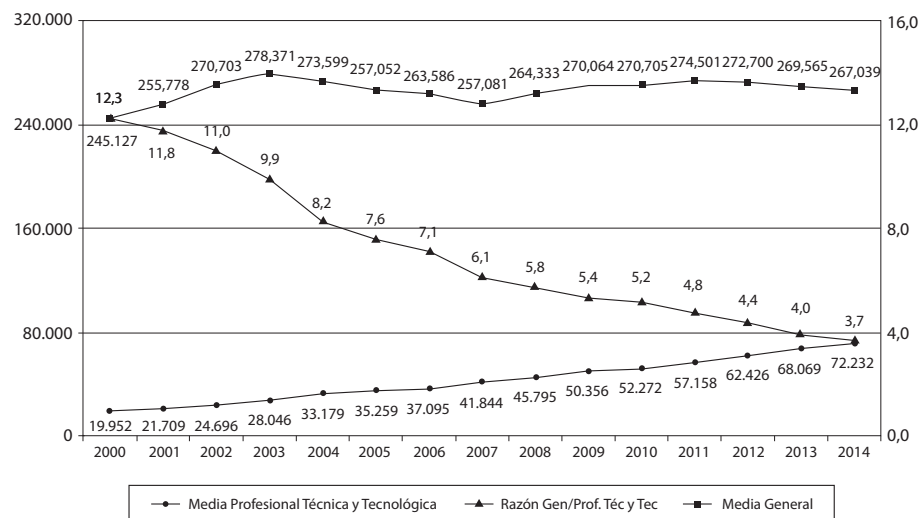
Pero el hecho político, y las políticas que los sustentan dicen de la imposibilidad de volver común a todos los adolescentes la educación media, y eso es sin lugar a dudas una coordinada para las prácticas.

Y si los análisis económicos y macroeconómicos correspondientes a este asunto escapan totalmente al enfoque de este texto, no escapa la posición que se deriva. Un hecho político se contrarresta con otro de naturaleza igualmente política. Sugerimos que educar como acto político⁶ supone partir del hecho ineluctable que lo común como principio que funda todo lo demás en educación, para los adolescentes (aunque no solo para ellos) está por construirse. En lo que respecta a las prácticas y las posiciones necesarias para la institucionalización de lo común en educación ya hemos dedicado todas las páginas que anteceden a este apartado.

Un razonamiento similar puede aplicarse a todos los comunes que constituyen el campo de los Derechos para adolescentes. Las instituciones que ponen en circulación lo común tienen la responsabilidad de hacerlo accesible por todos, de otra forma se opera expropiando lo común solo para algunos.

La gráfica que presentamos muestra el crecimiento de la matrícula en la educación media, fundamentalmente en la educación media profesional que en ese periodo se observa una diversificación y ampliación de las ofertas formativas. Los adolescentes parecen responder a esa nueva oferta y de hecho se ha observado un fenómeno inédito de largas colas en los periodos de inscripción que realiza la UTU. No es descabellado pensar que una

Matrícula de Educación Media (pública y privada) y razón general/profesional por año lectivo según modalidad de enseñanza (2000-2014)



ampliación territorial y una diversificación de las ofertas educativas del CES recibieran una buena recepción por parte de adolescentes y familias.

Para finalizar presentamos puntos para pensar las coordinadas que organicen las prácticas desde las políticas. Se trata de establecer algunos ejes que delimiten el marco común en el que transcurren en infinidad de variantes las prácticas socioeducativas con adolescentes:

1. La cooperación como principio organizador de la gestión de la política pública. ANEP y MIDES deberán construir trabajo conjunto para tramar las condiciones de articulación de las políticas socioeducativas, que como señalamos son una configuración híbrida. La competencia, la vocación de dominio, enarbolar galones de nada ha servido para crear escenarios de confianza y coherencia.
2. La planificación estratégica que enuncie un sueño, un proyecto político de restitución de lo común solo es posible si se establecen objetivos claros y realizables. Lamentablemente sobreviven prácticas donde la disponibilidad de recursos económicos, y el poder de decisión produce programas sociales y educativos con una delimitación precaria del problema sobre el que se quiere intervenir.
3. Reducir el número de programas e incrementar la diversidad de adolescentes que soporta. El país tiene más de 130 programas de atención a temáticas educativas, más de un tercio de esos programas son muy pequeños, dirigidos a menos de 500 personas. Este hecho revela complejidades tanto por la fragmentación de los esfuerzos, como por la excesiva individualización de problemas.
Parece razonable diseñar programas que tengan una batería amplia de estrategias y herramientas de apoyo, dirigidos a un conjunto amplio y heterogéneo de adolescentes.
4. Creación de una currícula básica y común para el trabajo con adolescentes. Una vía de estabilización y regulación de las prácticas socioeducativas para por definir con claridad qué saberes debe dominar un adolescente en la actualidad, sin importarnos el espacio institucional o formato en que se encuentre participando.
5. Evaluación y acreditación de los saberes realizado por organismos independientes. De esa forma podemos flexibilizar las formas, metodologías, modalidades de transmisión y mediación.
6. Profesionalización de los educadores, es necesario establecer funciones pedagógicas claras, mecanismos de evaluación, así como promover las formaciones en educación.
7. Potenciar el trabajo, las becas y pasantías laborales, la inserción en el mercado formal, las estrategias asociativas, la formación profesional con mayor énfasis. Es necesario construir herramientas de intermediación entre los adolescentes y el trabajo, reconociendo la potencia para la adquisición de saberes valiosos.

Cada vez estamos más convencidos que la tarea de la política consiste en producir la oferta, lo que es necesario, lo que debe ser común a todos, y definitivamente parar de culpabilizar y responsabilizar a los adolescentes, por cómo son, por lo que hacen, por lo que no pueden, por lo que no quieren. No es nihilista aquel que dice que el problema no son los adolescentes, es un principio político, y las prácticas que operan bajo estas coordinadas son las que **insisten y persisten en desatar espacios institucionales abiertos para instalar la circulación de lo común entre los que están en crecimiento y por ahora adolecen lo común.**

Bibliografía

- Agamben, G. 2003. Infancia e historia. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. 2012. Opus dei, arqueología del oficio. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Arendt, H. (1954) 1996. La crisis de la educación. En: ARENDT. Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política. Editorial Península. Barcelona.
- Barrán, J.P. 1998. Historia de la sensibilidad en el Uruguay, Tomo II, El disciplinamiento (1860-1920). Montevideo. Banda Oriental.
- Benjamin, W. 1989. Escritos, la literatura infantil, los niños y los jóvenes. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Benjamin, W. 1989. Experiencia (1913) En: Escritos sobre la literatura infantil, los niños y los jóvenes. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Benjamin, W. 1999. Tesis sobre la filosofía de la historia. (1940) En: Discursos Interrumpidos. Madrid: Editorial Taurus.
- BID. 2014. Sistematización de la implementación del programa Jóvenes en Red - Informe Final. Montevideo. Inédito.
- Brignoni, S. 2012. Pensar las adolescencias. Barcelona: Editorial UOC.
- Carrasco, P., Ceni, R., Perazzo, I., Salas, G. 2015. Evaluación de impacto del programa Jóvenes en Red. Instituto de Economía. Facultad de Ciencias Económicas y Administración. UDELAR. Montevideo. Inédito.
- Castro, J. (1942) 1993. El banco fijo y la mesa colectiva. Montevideo.
- Consejo de Educación Secundaria, 2010. Orientaciones para el trabajo con alumnos derivados a las tutorías. Primer documento. Abril de 2010. Disponible en internet: www.ces.edu.uy
- Cussiánovich, A., Alfageme, I., Arenas, F., Castro, J. y Oviedo, J. 2001. La infancia en los escenarios futuros. Lima: Fondo Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Deligny, F. [1947] 2015a. Los vagabundos eficaces. Barcelona: UOC.
- Deligny, F. 2015b. Lo arácnido y otros textos. Buenos Aires: Cactus.
- Delors, J. 1996. La educación encierra un tesoro. Buenos Aires: Santillana-UNESCO.
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R., Vanloubbeck, G. 2011. Las competencias en la educación, un balance. México: FCE.
- DINEM-MIDES. 2013. ¿QUÉ ES EL ÍNDICE DE CARENCIAS CRÍTICAS? Serie de documentos "Aportes a la conceptualización de la pobreza y la focalización de las políticas sociales en Uruguay". Montevideo: MIDES.
- DINEM-MIDES. 2015. Informe final de la evaluación cualitativa Jóvenes en Red. Montevideo. Inédito.
- Duschatzky, S. 2001. Todo lo sólido se desvanece en el aire. En: Duschatzky, S. y Birgin, A. (compiladoras) ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. FLACSO-Manantial. Buenos Aires.
- Foucault, M. 1979. Microfísica de poder. Madrid. La Piqueta.
- Frigerio, G., Diker G, 2005 Educar ese acto político. Editorial del estante. Argentina
- Frigerio, G. 2003. Hacer del borde el comienzo de un espacio. En AA.VV. Infancias y adolescencias, Teorías y Experiencias en el borde: la educación discute la noción de destino. Novedades Educativas Fundación CEM. Buenos Aires.
- Frigerio, G. 2005. En la cinta de moebius. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), Educar: ese acto político, Buenos Aires, del estante.
- García Molina, J. 2003. Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. 1990. Los profesores como intelectuales. México: Siglo XXI.
- Illich, I. 1971. La sociedad desescolarizada. México.
- Instituto Nacional de Estadística. 2016. Estimación de la pobreza por el método del ingreso. Año 2015. Montevideo. Disponible en <http://www.ine.gub.uy>

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. 2014. Informe sobre el estado de la educación en Uruguay. Montevideo. INEEEd.
- Instituto Nacional de la Juventud, 2013. Tercera Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Montevideo. INJU.
- Instituto Nacional de la Juventud. 2015. Tercera Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud, ENAJ 2013. Montevideo. INJU-MIDES.
- JER-MIDES. 2016. Reflexiones y propuestas para introducir cambios en la implementación del programa Jóvenes en Red. Montevideo. Inédito.
- Kant, I. 1991. Pedagogía. Ediciones Akal. Madrid.
- Larrosa, J. 2000. Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación. Buenos Aires: Nove-
dades Educativas
- Larrosa, J. 2004. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: FCE.
- Latour, B. 2001. La esperanza de pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia. Barcelona: Gedisa.
- Latour, B. 2013. Prefacio. Gabriel Tarde y el fin de lo social, en Tarde, G. [1898] 2013. Las leyes sociales. Barce-
lona Gedisa.
- Leopold, S., González, C., Baraibar, X., Paulo, L.. 2013. Estudio de los fundamentos y supuestos implicados en el
diseño, planificación, implementación y evaluación de programas sociales del Mides. Departamento de Trabajo
Social de la Facultad de Ciencias Sociales UDELAR. Montevideo. Inédito.
- Mattei, Ugo. 2013. Bienes comunes, un manifiesto. Madrid: Trotta.
- MEC. 2014. Panorama de la educación. Montevideo. Dirección de Educación – MEC.
- MEC. 2015. Logro y nivel educativo alcanzado por la población. Montevideo. Dirección de Educación-MEC
- Meirieu, P. 1998. Frankenstein educador. Barcelona: Editorial Laertes.
- Mèlich, J.: : El fin de lo humano ¿cómo educar después del holocausto? , en revista Enrahonar N° 31. pp.81-94,
2000, Madrid
- Mèlich, J.C. 2008. Antropología narrativa y educación. En: Revista Teoría de la educación N° 20, pp.101-122.
Universidad de Salamanca.
- MIDES. 2015. Reporte Uruguay 2015. Montevideo: Presidencia de la República y Ministerio de Desarrollo Social.
- Ministerio de Educación y Cultura. 2016. Logro y nivel educativo alcanzado por la población 2015. Montevideo.
IMPO.
- Miranda, F. y Rodríguez, D. 1997. La educación social, tercer espacio educativo. Montevideo: Cenfores.
- Núñez, V. 1999. Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires: Santillana.
- Rancière, J. 2003. El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez, C. 2016. Lo insoportable en las instituciones de protección a la infancia. Montevideo: Ed. Azafrán.
- Ruiz Barbot, M., Fachinetti, V., Plachot, G., Barceló, J., Maestro, C. 2015. Sentidos y genealogías de la experi-
encia educativa en adolescentes y jóvenes. Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Facultad de
Psicología, UDELAR. Montevideo. Inédito.
- Savater, F. 1997. El valor de educar. Editorial Ariel. Barcelona.
- Save the Children Suecia. 2004. programación de los Derechos del Niño. Lima.
- Sennett, R. 2003. El respeto, sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. 2007 La cultura del nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. 2009. El artesano. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. 2012. Juntos, rituales, placeres y política de cooperación. Barcelona: Anagrama.
- Silva Balerio, D. 2016a. Pedagogía y criminalización, cartografías socioeducativas con adolescentes. Barcelona:
UOC.
- Silva Balerio, D. 2016b. Experiencia narrativa, adolescentes institucionalizados por protección. Barcelona: UOC.

- Silva Balerio, D. y Pereyra, R. 2016. La Hidra y la educación de los adolescentes. La Diaria, 03/11/2016
- Tarde, G. [1898] 2013. Las leyes sociales. Barcelona Gedisa.
- Tizio, H. (coord.). 2003. Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Viñar, M. 2009. Adolescencia y vértigo civilizatorio. Montevideo: Trilce.
- Winnicott, D. 1971. Realidad y juego. Barcelona. Editorial Gedisa