

Reflexiones sobre las prácticas educativas
en Argentina, Brasil y Uruguay

Pedagogía social y educación social

Pedagogia social e educação social

Reflexões sobre as práticas educativas
em Argentina, Brasil e Uruguai

IV

Reflexiones sobre las prácticas educativas
en Argentina, Brasil y Uruguay

Pedagogía social
y educación social

Pedagogia social
e educação social

Reflexões sobre as práticas educativas
em Argentina, Brasil e Uruguai

IV

Reflexiones sobre las prácticas educativas
en Argentina, Brasil y Uruguay

Pedagogía social
y educación social

Pedagogia social
e educação social

Reflexões sobre as práticas educativas
em Argentina, Brasil e Uruguai

IV



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



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

ISBN 978-987-4999-66-5

1. Pedagogía. I. Altamirano, Aldo
CDD 150

Primera edición en Argentina en esta presentación:
septiembre 2023

© 2023, Abrapalabra Editorial

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

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

Todos los derechos reservados.

© 2021, de la presente edición:

Los autores

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

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

Manuel Ugarte 1509, CP 1428 - Buenos Aires
E-mail: info@abrapalabraeditorial.com
www.abrapalabraeditorial.com

ISBN 978-987-4999-66-5

Hecho el depósito que indica la ley 11.723
Impreso en Argentina



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

EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS.....	167
Puentes entre educación social y psicología comunitaria: escucha en la educación de jóvenes y adultos, <i>María Alejandra del Campo, Elena Altamirano y Analía González.....</i>	169
As possíveis contribuições do campo teórico da pedagogia social para a EJA: formas de (re) existir para além da sala de aula, <i>Arthur Vianna Ferreira</i>	183
La evaluación, entre el control y la formación, <i>Jorge Camors</i>	193

Presentación

JORGE CAMORS

Los educadores, una de cuyas tareas esenciales es actualmente la de transformar las mentalidades y las cualificaciones inherentes a todas las profesiones, deberían ser los primeros dispuestos a repensar y transformar los criterios y los datos de la profesión docente, en la cual las funciones de educación y animación priman cada día más sobre las funciones de instrucción.

Edgar Faure y otros, *Aprender a ser*

Es muy grato presentar una nueva publicación de nuestro grupo de investigadores, integrado por colegas y compañeros pertenecientes a universidades públicas de Argentina, Brasil y Uruguay.

Antecedentes

En 2016, se concretó el primer encuentro, a partir del intercambio iniciado poco tiempo antes, entre investigadores de la Universidade Estadual de Maringá (Brasil) y de la Universidad de la República (Uruguay). En Brasil se sumaron otros pertenecientes a la Universidade Federal do Espírito Santo y de la Universidade Estadual de Ponta Grossa. A partir de este intercambio, se acordó realizar el primer encuentro que se llevó a cabo en Montevideo en noviembre de ese año. Enterados de este primer encuentro, investigadores de la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina) solicitaron asistir, por su afinidad con los objetivos y con el contenido del encuentro y del intercambio académico.

Al finalizar esta primera actividad, se acordó continuar la relación con la finalidad de reunirnos periódicamente para discutir acerca de los respectivos avances en la producción de conocimiento en pedagogía social. La metodología de trabajo contemplaba un encuentro para reflexionar y debatir entre colegas, con base en los avances de investigación que se publican, con ese propósito, en esta ocasión.

En octubre de 2017, se llevó a cabo el segundo encuentro de investigadores de las universidades antes mencionadas de Argentina, Brasil y Uruguay, continuando con el proyecto iniciado el año anterior y tomando como centro del intercambio las producciones publicadas. Este segundo encuentro se llevó a cabo en Maringá, Brasil.

En marzo del año 2019, se llevó a cabo, en Mendoza, Argentina, el tercer encuentro de investigadores de este tipo, en el marco del III Encuentro Internacional de Pedagogía Social y Educación Social, con los mismos objetivos y contenidos del intercambio y con la posterior publicación de la producción académica.

Nuevo encuentro y nueva publicación

El propósito era continuar el intercambio y regresar a Montevideo como sede del cuarto encuentro, con la perspectiva de ir alternando su organización en nuestros respectivos países.

Estaba previsto que la publicación y el encuentro se realizaran en 2020, pero la pandemia de covid-19 obstaculizó la concreción de lo proyectado. A pesar de todas las dificultades, el propósito se mantuvo y el trabajo se realizó, a un ritmo más lento del deseado, pero sin abandonar las finalidades. La comunicación y la coordinación se hicieron en forma virtual y llegamos, finalmente, en condiciones de presentar una nueva publicación con nuestra producción académica, en los mismos términos del proyecto comenzado en 2016.

De esta forma, se cristalizan, en esta cuarta publicación, los avances de la investigación en pedagogía social en Argentina, Brasil y Uruguay.

El objeto de estudio: las prácticas educativas

Uno de los principios que sustentaron el acuerdo inicial del trabajo fue colocar la mirada en las prácticas educativas. Pensamos que la producción de conocimiento se debe sustentar en el análisis de las prácticas educativas, para desde allí poner en discusión la teoría que las fundamenta, revisarla, pensar las modificaciones y conclusiones necesarias y posibles para perfeccionar su marco teórico.

El objetivo permanece incambiado y encuentra, en esta publicación, nuevos y diversos aportes, que contribuyen a seguir reflexionando. La teoría fundamenta la práctica, pero muchas veces el desarrollo de la práctica interpela la teoría y permite pensar los ajustes y los cambios necesarios para volver a la práctica.

Nos anima, preocupa y ocupa la educación, en sentido amplio (Unesco, 1990), reconociendo todos los niveles, modalidades, ámbitos y circunstancias en que se desarrolla y con las diversas poblaciones a las que se convoca y que participan.

Hasta el título promueve el debate

¿Cuál es el objeto de estudio de la pedagogía social?

En Uruguay, en los noventa se toma contacto con la producción propia de esta disciplina, a partir de la formación de educadores sociales¹ y de las relaciones de intercambio con la experiencia acumulada en España.²

La formación de los educadores sociales y la intervención educativa que se proponía exigían un marco teórico y metodológico que no se veía contemplado en la pedagogía conocida y publicada. Por lo tanto, en la búsqueda encontramos los trabajos de José Ortega, Violeta Núñez, José A. Caride, José García Molina y Juan Sáez, aportes relevantes y pertinentes. Nos encontramos con otras formas de pensar la pedagogía y trascender su objeto de estudio tradicional —la escuela— para abordar nuevos desafíos.

La educación fuertemente reducida a la educación formal obligatoria no permitía visualizar otros ámbitos, diferentes contenidos y menos aún reconocer que las políticas educativas deben ser pensadas y propuestas *para todos, a lo largo de la vida*.

En esta primera etapa de estudio y construcción de la pedagogía social en Uruguay, sin lugar a dudas, las prácticas educativas de los educadores sociales constituyeron objeto de estudio y fuente de producción. La pedagogía podía circular fuera de la escuela, colocando la mirada en otras necesidades, intereses y problemas acerca de *lo educativo y lo social*.³

En el estudio de la pedagogía social, analizando su historia, tal como lo registran colegas tales como José Antonio Caride (2005), Paciano Feroso (1994) y Juan Sáez (2007) abordamos la obra de Paul Natorp, reconocido por todos como el fundador de la pedagogía social en Alemania, especialmente a partir del primer curso que propone en la Philipps-Universität Marburg, Alemania, en 1905.

Resulta muy interesante pensar que «la educación del individuo está condicionada en todos los aspectos por la comunidad, así como viceversa: una formación humana de la comunidad está condicionada por una educación del individuo conforme a ella y que participa de ella» (Natorp, 1987).

Esta perspectiva de Natorp nos propone pensar al sujeto de la educación en relación directa con la comunidad de su época, con su historia y su cultura. Pero a la vez nos interpela a los educadores y pedagogos a pensar la incidencia en la

1 En 1989 se diseña el primer plan de estudios de la formación de educadores sociales en Uruguay, cuyos cursos comenzaron en 1990.

2 En 1996 se toma conocimiento de la experiencia de formación en las universidades de Barcelona y de Salamanca, a través de Violeta Núñez y José Ortega, respectivamente.

3 Corresponde señalar que la formación de educadores sociales en Uruguay ya lleva tres décadas, de las cuales durante las dos primeras el trabajo se orientó a infancia y adolescencia en programas sociales, pero en la última década se amplió a jóvenes, adultos y adultos mayores, en ámbitos y contenidos de diversas políticas públicas e incluso en la educación formal.

comunidad que coparticipa de nuestros esfuerzos educativos. Esta perspectiva trasciende formatos educativos y grupos y sectores particulares de la población.

Para Natorp (1987), «la educación es un proceso graduado» que contempla el papel de la familia en el hogar en primer lugar, luego el nivel de la escuela y, por último, «la libre educación de los adultos en asociaciones libres de cultura (extensión universitaria, bibliotecas populares, etcétera)» (p. 101).

En otro apartado, Natorp (1987) sostiene que «no subordina la educación, como medio, a los fines de la economía y del orden social, sino que más bien considera a estos como medios para conseguir el fin último de la educación» (p. 122), y agrega: «Educación por el trabajo, para el trabajo, tomando parte en él mediante la organización social, y de igual modo participando en la actividad educadora propiamente social mediante la educación social» (p. 122).

En síntesis, estamos recorriendo un camino auspicioso y desafiante en la construcción de la pedagogía social que la educación, en su sentido más amplio y profundo, requiere.

Este nivel de análisis de las prácticas educativas nos permite y exige «volver a la educación, con mayúscula y sin adjetivos» (Camors, 2001), para lo cual se requiere apoyarse en diversas disciplinas, pero, fundamentalmente, en la pedagogía como disciplina que «tiene por objeto el estudio a la educación en sus relaciones con la sociedad, es decir, la acción de los grupos sociales en la formación del hombre y la influencia de la educación en la sociedad humana» (Luzuriaga, 1998).

Los ejes temáticos, continuidad y vigencia

El objetivo de esta publicación es compartir los avances en la investigación en pedagogía social, de acuerdo a los cuatro ejes temáticos definidos: sujetos y experiencias; profesionalización y formación; educación y trabajo, y Educación de personas jóvenes y adultas. De esta forma, serán centro de las discusiones en nuestro próximo cuarto encuentro.

A continuación, se detallan los títulos de los artículos y sus autores, de acuerdo con el eje temático correspondiente.

Sujetos y experiencias

- «Entre lo punitivo y lo libertario. Reflexiones pedagógicas en torno al dictado del ingreso universitario de la carrera de Educación Social en el PEUCE», de Aldo Altamirano y Noelia de la Reta.
- «Sujeitos e experiências da educação social: um espaço chamado Cajun», de Jacyara Silva de Paiva, Marluce Leila Simões Lopes y Anacyrema da Silveira Silva

- «Aproximaciones en torno a la discusión de los jóvenes y adultos como sujetos de la educación desde la pedagogía social», de Marina Camejo.

Profesionalización y formación

- «Devenir de la educación social en Mendoza: una mirada hacia el campo laboral», de Eduardo Ribó y Diego Díaz Puppato
- «A profissão e a formação do educador social no Brasil: inferências a partir de teses doutorais», de Verônica Regina Müller, Regis Alan Bauli y Fernanda M. Benvenuto M. Simões
- «La importancia de la narración para pensar las prácticas educativo-sociales», de Marcelo Morales

Educación y trabajo

- «Graduados en Pedagogía y Educación Social: la inserción laboral, los desempeños profesionales y las *marcas* de la formación», de Débora Kantor y Paola Rubinsztain
- «Reflexões em torno do trabalho e formação do socioeducador», de Antonio Pereira y Cândida Andrade de Moraes
- «Prácticas educativas en centros residenciales de protección de 24 horas para niñas, niños y adolescentes. Aportes de la educación social», de Cecilia Aguilar, Luciana Goñi y Dalton Rodríguez

Educación de personas jóvenes y adultas

- «Puentes entre educación social y psicología comunitaria: escucha en la educación de jóvenes y adultos», de María Alejandra del Campo, Elena Altamirano y Analía González
- «As possíveis contribuições do campo teórico da pedagogia social para a EJA: formas de (re) existir para além da sala de aula», de Arthur Vianna Ferreira
- «La evaluación, entre el control y la formación», de Jorge Camors

Palabras finales

De esta forma queda presentada una nueva publicación que recoge los avances de la investigación en pedagogía social en un período que estuvo afectado por los impactos de la pandemia de covid-19. Corresponde destacar que, a pesar de las adversidades, se continuó trabajando, como una forma más de enfrentar los

problemas de la salud en este caso, que se suman a los problemas económicos, sociales y políticos de nuestros pueblos. La lucha por la vida no solo compromete a la salud, sino también a la cultura.

Estos trabajos recogen una reflexión que resulta del análisis de prácticas educativas desarrolladas antes de la pandemia, durante la cual todos hemos tenido que enfrentar situaciones nuevas, incorporando nuevos conocimientos y habilidades de la tecnología, pero sufriendo las distancias físicas, los confinamientos y las interrupciones y dificultades en nuestras comunicaciones. Corresponde señalar la importancia de este colectivo de investigadores de diferentes universidades de la región que en un contexto adverso han mantenido la actividad académica. Seguramente esto les generará una plataforma importante para la continuidad y para proyectarse a nuevos desafíos.

Nuevas prácticas educativas se ciernen en el horizonte, en esta nueva etapa pospandemia, que necesariamente deberemos incluir en futuros análisis, en el marco de la complejidad e incertidumbre de la época, para continuar consolidando la pedagogía social que contribuya a más y mejor educación para todos, a lo largo de toda la vida.

Referencias

- CAMORS, J. (2001). *Una perspectiva pedagógica para rescatar la función educativa que se realiza en diversos ámbitos de la vida social: la Educación social*. Trabajo presentado en el III Encuentro Nacional de Educadores y Educadores Sociales. Unicef, Montevideo, 9, 10 y 11 de setiembre de 1999.
- CARIDE, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- FAURE, E., HERRERA, F., KADDOURA, A-R., LOPES, H., PETROVSKI, A. V., RAHNEA, M., y CHAMPION WARD, F. (1978). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza-Unesco.
- FERMOSE, P. (1994). *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- LUZURIAGA, L. (1993). *Pedagogía social y política*. Madrid: CEPE.
- NATORP, P. (1987). *Curso de Pedagogía Social*. Ciudad de México: Porrúa.
- SÁEZ, J. (Coord.) (2007). *Pedagogía social y educación social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson.
- UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos «Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje». Jomtien; Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990. Recuperado de <<https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-Declaracion-MundialEducacion.pdf>>.

Sujetos y experiencias

Entre lo punitivo y lo libertario. Reflexiones pedagógicas en torno al dictado del ingreso universitario de la carrera de Educación Social en el PEUCE¹

ALDO ALTAMIRANO² Y NOELIA DE LA RETA³

*No se trata de hablar,
ni tampoco de callar:
se trata de abrir algo
entre la palabra y el silencio.*

Roberto Juarroz, *Poesía vertical*

Introducción

Son conocidas las tensiones existentes entre la institución carcelaria y la escuela en relación con la educación de personas en contexto de encierro. Entre las principales causas de este fenómeno, podemos distinguir los diferentes aspectos teleológicos que históricamente han perseguido ambas instituciones. Esto se debe a que en el sistema carcelario los fines punitivos han marcado el horizonte (aunque este aspecto se ha replanteado en forma progresiva en las últimas décadas); en contraste, los fines relacionados con el desarrollo de la autonomía, el discernimiento y la libertad de expresión han regido los proyectos educativos, por lo menos, en el plano de lo ideal.

Comenzamos con esta afirmación teniendo en cuenta, al menos, tres aspectos: primero, que en ciencias sociales y, en especial, en educación no son bienvenidas las generalizaciones, por lo que surge la necesidad de indagar cada experiencia

1 El Programa Educación Universitaria en Contexto de Encierro (PEUCE) es una propuesta de la Universidad Nacional de Cuyo que tiene como objetivo principal garantizar el acceso a las ofertas educativas de la Uncuyo a las ciudadanas y ciudadanos que se encuentran detenidos en las unidades carcelarias de toda Mendoza. Asimismo, la iniciativa garantiza su permanencia y egreso en la carrera seleccionada por estas personas. Para más información, consultar: <<http://www.uncuyo.edu.ar/articulacionsocial/peuce>>.

2 Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo. altamiranoaldo@yahoo.com.ar

3 Facultad de Educación y Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. noeliadelareta@gmail.com

educativa con el objetivo de conocer sus particularidades y potencialidades; segundo, que los antecedentes teóricos y normativos de la problemática marcan nuevos modos de comprensión en lo que respecta a la educación en contextos de encierro; y tercero, que el escenario educativo en la modalidad objeto de nuestro estudio reviste gran complejidad.

Es aquí donde se hace necesario recurrir a la perspectiva de abordaje de la educación social (ES), entendida como la disciplina pedagógica desde donde se trabajan teórica y prácticamente las variadas y profundas relaciones entre lo educativo y la inclusión-exclusión social (Núñez, 2007). La ES nos brinda herramientas no solo para reflexionar desde la teoría sobre el hecho educativo, sino también para planificar trayectorias alternativas a los circuitos de exclusión que generan la marginalidad, la pobreza y el delito. Los fundamentos históricos de la disciplina se sustentan en distintas tradiciones. En Latinoamérica adquirió relevancia en torno a las pedagogías libertarias que, en sus orígenes, criticaron de manera contundente la concepción clásica de la educación como una donación vertical de la razón a los pueblos ignorantes y promovieron, a través del discurso utópico, la transformación social al reconocer y reafirmar la naturaleza política de la educación (Altamirano, 2020a). En esta tradición está anclado el concepto de *libertario* que titula el artículo.

Nos proponemos compartir algunas reflexiones pedagógicas que surgieron del análisis de los informes realizados por los y las docentes⁴ de la Facultad de Educación que dictaron el curso de ingreso a la Tecnicatura Universitaria en Educación Social a través del Programa de Educación Universitaria en Contexto de Encierro (PEUCE) de la Universidad Nacional de Cuyo. Dicho curso se desarrolló durante los meses de noviembre y diciembre de 2019 e involucró en su inicio a un grupo de 23 estudiantes privados de la libertad, de los cuales solo finalizaron diez (por diversas razones que exceden los límites de este estudio), y a cinco docentes: una coordinadora de la vinculación entre contexto de encierro y universidad y cuatro profesores de distintas unidades curriculares.

En relación con las decisiones metodológicas, seleccionamos como objeto de estudio los informes pedagógicos de los docentes que dictaron el curso de ingreso mencionado, privilegiando las particularidades del caso por encima de aquellos resultados que pudieran ser generalizables; es decir, nos interesa focalizar en este caso y sus singularidades, más allá de todos aquellos aspectos que puedan corresponderse con otras experiencias. Establecimos la muestra de manera intencional: tres de los cinco informes pedagógicos elaborados por los docentes (IPD1, IPD2 e IPD3) se analizaron desde la perspectiva del discurso crítico de Teun van Dijk

4 *N. de la E.*: Es importante aclarar que, de acuerdo con las pautas de estilo de la FHCE y en beneficio de la economía del lenguaje, en adelante usaremos la forma genérica para referirnos a toda la población aludida (por ejemplo, cuando decimos los educadores, nos referimos tanto a educadores como a educadoras) aunque esto modifique la forma elegida originalmente por los autores.

(2016). El autor señala que los discursos «representan, reproducen, legitiman y resisten» (p. 204) las desigualdades sociales y políticas; por tanto, la metodología del análisis crítico tiene la virtud de poner de manifiesto las relaciones de poder y de desigualdad que subyacen en las interacciones que se dan entre hablantes (Altamirano, 2020b). Los otros dos informes no fueron considerados en el análisis por razones de validez y confiabilidad del estudio, debido a que corresponden a los autores de este artículo.

Hicimos, entonces, un análisis crítico de los discursos docentes contenidos en sus informes pedagógicos. Para ello, partimos de categorías que se mencionan en los informes, tales como *relación docente-estudiante*, *relación docente-personal penitenciario*, *contenidos del módulo de ingreso*, *estrategias didácticas* y *estado de las instalaciones*. Articulamos esas categorías y las tensionamos con desarrollos teóricos de envergadura del campo pedagógico y social, lo que nos permitió arribar a otras más amplias y emergentes del análisis: las trayectorias de vida, los climas pedagógicos y la configuración de los espacios físicos. Por último, propusimos algunas reflexiones como apertura para seguir pensando la problemática. Cabe destacar que el análisis aquí presentado no se trata solo de una experiencia de ejercicio de ES en el contexto de encierro, sino que corresponde a una experiencia socioeducativa en contexto que forma parte de la trayectoria de estudiantes que se están formando como técnicos universitarios en ES, lo que permite una doble retroalimentación en términos de evaluación de la implementación de la carrera en la modalidad.

Perspectivas de abordaje de la experiencia educativa

En la actualidad, las políticas públicas centradas en la protección de derechos de las personas privadas de la libertad tienen como objetivo principal evitar su vulneración (Florio, 2010; Gutiérrez, 2010; Argentina, 2006, entre otros). En este sentido, la institución educativa en el contexto de encierro, entendida como un ejercicio de restitución de derechos antes vulnerados, es condición de posibilidad en la construcción de otros destinos diferentes a los que provoca la exclusión social (Frigerio, 2004; Herrera y Frejtman, 2010).

Según María Belén Roca Pamich (2018), habitar la cárcel supone, en la mayoría de los casos, haber transitado antes por otras instituciones de restitución de derechos; situaciones que van produciendo trayectorias vulnerables y que, de manera simultánea, generan condiciones para la reincidencia. Entrar en estos circuitos judicializados afecta de manera negativa la condición y el ejercicio de la ciudadanía, «ya que las desigualdades sociales se refuerzan, se fragmentan los lazos familiares, se empeora la calidad de vida y, por supuesto, se interrumpen trayectorias educativas y laborales» (Roca Pamich, 2018, p. 2). Para ello, consideramos

primordial la ampliación del campo desde prácticas educativas que pongan su atención en las lógicas sociales de inclusión-exclusión y que actúen en consecuencia (Martinis, 2016).

El campo disciplinario de la ES tiene estructuras y sentidos que ofrecen herramientas para realizar las indagaciones planteadas en este estudio: las condiciones sociales que inciden sobre las prácticas educativas y, por ende, los sujetos a los que están destinadas, y los espacios sociales como potenciales escenarios educativos que exceden el ámbito de lo escolar (Martinis, 2016). Estos ejes ubican con claridad la práctica educativa en el contexto de encierro como una práctica de ES que tiene como objetivo

... reconfigurar el escenario de desigualdades sociales garantizando la igualdad de posibilidades en el acceso a una educación de calidad teniendo en cuenta competencias, saberes y valores; de manera de generar mejores condiciones para la inclusión social, cultural y laboral de los sujetos» (Herrera y Frejtman, 2010, p. 130-131).

Entonces, partimos de coincidir con Herrera y Frejtman (2010) en que

Lo educativo instala un campo de tensiones en los espacios-tiempos carcelarios: tensión entre una lógica de la seguridad, el control y el disciplinamiento, y la posibilidad de construir una lógica educativa desmarcada del ideal correctivo haciendo foco en el carácter emancipatorio del acto de educar. Tensión entre vínculos jerárquicos, autoritarios y despersonalizadores, y la posibilidad de instaurar relaciones de cuidado, protección y transmisión: de afectos y saberes (p. 124).

A partir de esta tensión, nos propusimos hacer una lectura analítica de los discursos docentes contenidos en los informes pedagógicos. Para ello, tuvimos en cuenta que el contexto de donde surgen los mencionados discursos son siempre representaciones mentales construidas por los participantes de una situación comunicativa; según Van Dijk, «A diferencia de la situación social, el contexto no es algo externo o visible, o fuera de los participantes, sino algo que construyen los participantes como representación mental» (2001, p. 72). En consecuencia, resulta relevante describir las características y objetivos del programa y los informes pedagógicos como puntos de partida para el análisis.

El dictado de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social a través del PEUCE tuvo su origen a comienzos del ciclo lectivo 2019, cuando la dirección de la carrera mencionada acordó con el Vicerrectorado de la Uncuyo, quien está a cargo del proyecto, ofrecer la carrera en la modalidad de educación de personas en contexto de encierro. En un primer momento, se ofreció la formación en los complejos penitenciarios n.º 1 Boulogne Sur Mer, n.º 2 San Felipe, n.º 3 Almafuerte

y Unidad Penal de Mujeres n.º 3 El Borbollón, para luego comenzar el proceso de inscripción.

El curso de ingreso tuvo 23 inscriptos en sus inicios. Dentro del grupo de ingresantes había dos mujeres que debían ser trasladadas desde el Penal de Mujeres El Borbollón hacia el complejo Boulogne Sur Mer (10 km de distancia), y no se presentaron a cursar por distintos motivos. Otro aspecto que consideramos importante destacar es que en cada complejo penitenciario las personas se encuentran agrupadas de acuerdo a la extensión de la condena: condenas largas, cortas o a la espera de condenas. Mencionamos estas dos situaciones porque, si bien exceden los fines de nuestro estudio, son factores que influyen de modo directo en lo que respecta al acceso, permanencia y egreso de una carrera universitaria.

Los informes fueron solicitados por la coordinación del PEUCE de la Facultad de Educación a los docentes encargados de dictar el curso de ingreso a la Tecnicatura Universitaria en Educación Social en el contexto penitenciario. Se trata de un informe de circulación interna de la facultad, cuyo objetivo es evaluar la experiencia de formación a partir de la reconstrucción, de manera dialéctica, de las prácticas educativas en el contexto. Los informes consisten en una autoevaluación del desarrollo pedagógico del trayecto, que intenta dar cuenta de la implementación de estrategias didácticas y su impacto en la dinámica grupal, la vinculación de los saberes previos con el contenido específico y las formas de participación de docentes y estudiantes durante el proceso.

Las trayectorias de vida

En el presente artículo consideramos trayectorias de vida a la categoría emergente de los discursos de los docentes que refieren a las experiencias vitales de los estudiantes. Cabe aclarar en este punto que la denominación de *trayectoria de vida* busca diferenciar esta categoría de la metodología cualitativa de uso extendido en las ciencias sociales: la historia de vida. La recurrencia a este aspecto en los discursos analizados hace que la consideremos como una categoría valiosa en la que debemos reparar. El sujeto que ingresa al sistema carcelario está atravesado por múltiples elementos estructurales que se ponen en evidencia en sus propios discursos sobre la trayectoria de vida; discursos que, a su vez, son recuperados y reinterpretados por los docentes.

En los tres informes analizados se percibe esta categoría como un tránsito, un interjuego permanente de lo que fue y lo que es. Las ideas sobre el futuro, en la mayoría de los casos, convergen en el *estar afuera* y estas reflexiones se presentan ligadas a la situación familiar y a las posibilidades de subsistencia posencierro. Al respecto, los docentes manifiestan:

... tienen dificultades para sostener vínculos afectivos con las personas significativas de su entorno exterior a la prisión, así como la delicada situación familiar a la que siempre se piensa que algún día volverán [...] solo uno manifiesta que ha comenzado a desarrollar emprendimientos para poder hacer en «el afuera» (pintura de cuadros, trabajos en maderas) (IPD1).

La historia y realidad de los estudiantes ponen en tensión el rol docente tradicional, lo que conlleva la necesaria reflexión después de cada clase y la búsqueda de alternativas (IPD2).

El día de la salida está pronto a suceder, lo cual se expresa en angustias y ansiedades mayormente en fechas claves y simbólicas como suele ser la Navidad y el Año Nuevo: reencuentros de familias y ferias judiciales (IPD3).

En primer lugar, observamos cómo los discursos docentes reflejan las emociones que produce la experiencia de encierro en los estudiantes: la espera y la *futura salida* como únicas realidades posibles. La incertidumbre y la angustia interpelan de manera potente lo educativo, porque se reflejan no solo en los discursos, sino también en los cuerpos y en los vínculos.

Sin embargo, es notoria la falta de articulación de la cárcel con instituciones que posibiliten otras formas de transitar la pena y otras formas de preparar los egresos del sistema. Las oportunidades posteriores para acceder a instituciones educativas y sociales, por un lado, y la insuficiente disponibilidad de recursos materiales y simbólicos, por otro lado, son algunas de las dificultades que se ponen en juego a la hora de pensar el futuro. Como puede observarse en el primer informe, uno de los cursantes comienza a desarrollar emprendimientos proyectando «el afuera» (pintura de cuadros, trabajos en maderas); sin embargo, esto constituye un caso excepcional en el conjunto de estudiantes.

Si bien la educación de personas en contextos de encierro tiene como uno de sus objetivos centrales favorecer la vinculación integral y saludable con el exterior, es necesaria la articulación de diversas instituciones y organismos de la sociedad para que las trayectorias carcelarias y educativas redunden en vinculaciones familiares y comunitarias en términos de una efectiva reinserción. En este punto, resulta paradójico pensar que, si bien toda persona es un sujeto de derechos, la sociedad no genera las condiciones necesarias para que todos podamos ejercerlos. En otras palabras, cada persona «tiene el derecho inalienable de ser, de producirse a sí mismo, o dicho de un modo más pragmático, tiene la posibilidad de diseñar un proyecto de vida y contar con las posibilidades objetivas para hacerlo» (Herrera y Frejtman, 2010, p. 36), aunque esto no siempre se haga efectivo. Esta paradoja es más que evidente en las trayectorias de vida de los sujetos privados de

la libertad, quienes tienen pocas o nulas posibilidades de planificación del presente y, por ende, del futuro.

En el IPD se hace referencia a las trayectorias de vida de los estudiantes y a la necesidad de un rol docente alternativo, abierto a la reflexión pedagógica que permita la apertura a otros escenarios. Desde nuestra perspectiva, no toda experiencia de aprendizaje tiene una intencionalidad formativa; lo educativo favorece los procesos de pensamiento crítico y la capacidad expresiva de los sujetos; por ello, es central la figura de un docente que proponga instancias pedagógicas que apunten al desarrollo de estas capacidades.

Por otro lado, la cotidianidad del cursado se ve impregnada por las historias de vida de las personas, de sus pasados y sus presentes. Esto le otorga características particulares al proceso de enseñanza-aprendizaje y permite la resignificación de los contenidos desde una perspectiva personal y, a su vez, colectiva. En tal sentido, recuperar los saberes previos que los estudiantes han construido para ponerlos en valor es revalorizar sus experiencias de vida. Coincidimos con el maestro en contextos de encierro Alberto Florio en que

Si no comprendemos el encierro en cárceles e institutos como una circunstancia social que es a la vez resultado de una deriva histórica, si no consideramos la condición de clase como un elemento que ha llevado a nuestro alumno al encierro, si no atendemos cuidadosamente a las particularidades emocionales y comunicativas del alumno que son resultado de su historia de vida y de su reclusión, tampoco podremos acercarnos a él en un diálogo de intercambio y de confianza, y nuestro trabajo docente se verá limitado en sus fines más nobles, cuando no frustrado (2010, p. 13).

Las características propias de la modalidad nos permiten pensar en un estilo docente dispuesto a la búsqueda de momentos y espacios propicios para enseñar y aprender. Silvia Dutschatsky (2007) nos propone la idea de un «maestro errante», considerando la errancia no como un devenir de errores, sino como una búsqueda de experiencias de aprendizaje en contextos adversos. El maestro errante es el que se desplaza del rol tradicional del «saber» como jerarquía para establecer una situación pedagógica. Es una figura que interactúa con los sujetos y los contextos con la versatilidad propia de alguien que busca armar escenarios de aprendizaje. Un educador accesible y atento, que entiende que una propuesta pedagógica puede configurar el punto de partida, pero jamás el punto de llegada, porque el proceso educativo supone encontrarse con personas llenas de historia y de circunstancias y, por ende, llenas de información del mundo.

El clima pedagógico

Otra categoría que surge del análisis de los informes pedagógicos docentes es la referida al clima pedagógico. Hablamos de clima cuando nos referimos a

... la cualidad del lugar en que se habita. La podríamos llamar cualidad de hospedaje. [...] El «clima» escolar es una analogía entre lo que ocurre con los habitantes de la geografía con un clima propio y lo que ocurre en una institución escolar con un clima social propio. [...] En las escuelas se vivencia un clima social, es decir, la escuela también es un lugar en el que interactúan muchas personas. Esta interacción es la constructora de una cualidad del lugar, una cualidad de hospedaje. Según el tipo de clima social, las personas tomarán sus recaudos. Se encierran o se abren a los otros (Onetto, 2013, p. 15).

Cabe aclarar que el autor se refiere al clima escolar sin tener en cuenta lo que sucede en una institución inmersa en otra, como es el caso de la educación en contexto de encierro. Sin embargo, la definición nos aporta elementos para pensar en una primera instancia lo que sucede en la clase, en el encuentro áulico en términos de aperturas o cierres de los vínculos pedagógicos.

De los informes analizados se desprenden frases de los docentes que dan cuenta de este fenómeno:

El grupo en general tuvo una buena vinculación entre ellos y con el docente. El trato fue muy respetuoso y sostenido así durante todo el cursado. Al comenzar se sintió una distancia considerable entre el grupo y el docente, pero al pasar los días hubo mayor acercamiento y confianza. A tal punto que en algunos casos se expresaron libremente respecto a sus situaciones familiares y en relación con sus condiciones de personas privadas de la libertad (IPD1).

En relación con el módulo, se encontraron muy interesados. Esta apreciación surge de la participación que todo el grupo sostuvo durante los encuentros. En algunos momentos el docente tuvo que volver a direccionar la clase debido a que el diálogo entusiasta tomaba otros rumbos (IPD2).

Respecto al trabajo con el grupo se considera que ha sido muy cordial (IPD3).

En los discursos aparecen términos como: *vínculo*, *respeto*, *confianza*, *expresión*, *interés*, *participación*, *entusiasmo* y *cordialidad*; todos dan cuenta de un clima pedagógico favorable para la tarea de enseñar y aprender. En este aspecto, la teoría de la educación nos brinda amplios desarrollos acerca de la relación entre aprendizaje y convivencia desde distintas perspectivas. Quizás las más conservadoras son

las posturas que subordinan los resultados académicos a la convivencia (el buen clima como causa de mejores aprendizajes); otras perspectivas menos radicales consideran al clima escolar como una de las condiciones que facilita el aprendizaje, pero no su causa y, por último, el enfoque etnográfico ha introducido otra perspectiva de la relación entre clima escolar y contenidos académicos, la referida a la relación entre dos tipos de enseñanzas: las explicitadas en el currículo académico y las implícitas, que se aprenden en la convivencia cotidiana (Onetto, 2013).

En lo particular, consideramos que estas últimas nos brindan algunos fundamentos para pensar los vínculos en la educación en contexto de encierro. En la construcción del clima se ponen en juego aquellos contenidos explicitados en el currículo y todos aquellos aspectos que lleva implícito el vínculo. Lo que se dice y lo que no se dice. Todo lo que se comunica a través de las posturas, las disposiciones corporales, los tonos de voz, las miradas y los gestos. Nos resuenan como significativas las palabras del pedagogo mendocino Daniel Prieto Castillo (2004) cuando asegura que en el hecho educativo todo comunica: la pasión por enseñar y aprender o el tedio que produce estar en un lugar donde todo expulsa, donde todo excluye. En este sentido, la relación pedagógica es sustancialmente comunicativa.

Destacamos del IPD1 la mención acerca de que el acercamiento entre docente y estudiantes fue progresivo y que, mientras el grupo iba ganando confianza, *algunos* comenzaron a expresarse con libertad en torno a situaciones familiares y sus condiciones de vida como personas privadas de la libertad, con todo lo ello supone. Notamos, como se desarrolló antes, de qué modo la propia historia en el contexto de encierro tiene un peso particular. En esta modalidad educativa no solo se habita la escuela, sino también la cárcel, lo cual aparece siempre potenciado a la hora de expresarse desde la complejidad de cada historia particular. El docente que narra menciona a *algunos*, lo cual quiere decir que *otros* no pudieron derribar esas barreras que dificultan la comunicación.

Como decíamos, hablar de clima pedagógico implica pensar en cómo se disponen los cuerpos. Este aspecto nos brinda información importante sobre qué es lo que sucede, y cómo sucede, en el encuentro educativo. Al respecto, en los informes analizados se menciona lo siguiente:

No hay casi vinculación ni diálogo con el personal penitenciario. A lo sumo se dirigen a los docentes para pedirles la credencial de la universidad (IPD1).

La mayoría [de los estudiantes] pudo sostener la atención y motivación durante toda la clase y en algunos casos se pudieron ver situaciones de ansiedad y necesidad de salir del aula. Un caso particular fue el de un estudiante que salía cada 10 o 15 minutos, pero cuando volvía podía volver a retomar la clase. Se infiere que el nerviosismo y la ansiedad están vinculados directamente con el encierro (IPD2).

Se dio el caso de que la semana del examen final los internos estaban de huelga de hambre y casi todos vinieron sin comer durante tres días (solo dos de ellos habían comido con su visita y los demás habían tomado líquidos) (IPD3).

En este punto, resulta necesaria una primera aclaración: existe un escalafón de seguridad que diferencia al personal de la penitenciaría uniformado de aquellos que son administrativos y profesionales. Los uniformados, desde lo simbólico, son los que marcan una mayor distancia en los vínculos y tensionan sus límites; es evidente que esta característica se traslada a otras relaciones que se dan al interior de la cárcel.

En el caso del IPD1 se menciona la *distancia* existente entre el personal penitenciario y los docentes. Las relaciones entre el personal de ambas instituciones, como es el caso de los ingresos y los egresos de los docentes a la cárcel, van marcando ciertas predisposiciones de los cuerpos para estar y desenvolverse en ese escenario, es decir, los vínculos crean disposiciones que luego impactarán favoreciendo u obstaculizando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En los IPD2 e IPD3 podemos ver cómo las vivencias propias de los internos en el sistema carcelario impactan en el hecho educativo. A través de la disposición de los cuerpos (ansiedad, nerviosismo, hambre, etc.), se puede hacer una lectura de todas aquellas cuestiones que los estudiantes traen y se revelan en el aula cuando funciona como un espacio de encuentro y de expresión. En este sentido, Fernando Onetto (2013) manifiesta:

El clima escolar y la convivencia escolar retoman la importancia del significado del cuerpo. Porque el cuerpo es el que pone la historia particular de una persona en juego, nos habla de sus padres, de su lugar de origen. El cuerpo es el rostro, es decir, la identidad de cada persona. El cuerpo es también el registro de lo vulnerables que somos. Si fuéramos pura razón, no sufriríamos heridas. Porque tenemos cuerpo que siente, sufre, se enferma, se cansa, el cuerpo recupera las limitaciones de las personas y nos recuerda que ellas pueden ser heridas e incluso marcadas por esas heridas durante el resto de sus vidas (p. 3).

En suma, de los informes analizados se desprende que el clima pedagógico construido en este caso particular ha sido favorable para el trabajo áulico, pero no está exento de tensiones, las cuales se vinculan con las disposiciones propias de los cuerpos que están atravesados por la realidad que provoca el contexto de encierro. Aunque la práctica educativa se plantee como una herramienta de mejora y de transformación social, en esta modalidad se juegan múltiples causas que se reflejan en las historias de las personas privadas de la libertad y las dificultades propias de la falta de articulación entre el personal de ambas instituciones, que complejizan la tarea de enseñar y aprender.

La configuración de los espacios físicos

Otro factor que está relacionado con los climas pedagógicos es la configuración de los espacios físicos, los que revisten por sí mismos un carácter educativo porque posibilitan u obstaculizan el aprendizaje de acuerdo a las oportunidades o inconvenientes que brinden. En este sentido, la complejidad de factores que inciden en el aprendizaje demanda la existencia de una serie de condiciones mínimas en los espacios para que el proceso tenga los resultados deseados: adecuada temperatura, ventilación, iluminación y limpieza; paredes, cielos rasos y baños en condiciones; acceso a agua corriente para beber y para aseo personal, etcétera.

En relación con este aspecto, de los informes docentes surgieron las siguientes apreciaciones:

Al ingresar al patio central, al final a la izquierda se encuentran las aulas destinadas a la universidad. Son construcciones en regular estado teniendo en cuenta los estrechos espacios áulicos, la escasa ventilación, el poco mobiliario (bancos, ventiladores, etc.), cuentan con un solo proyector, el deterioro general de los baños (IPD1).

En el lugar no hay cocina ni utensilios, para tomar agua hay que dirigirse a un surtidor que está en el medio del patio y pedir prestado a las coordinadoras un vaso. Respecto a la limpieza de las instalaciones, es buena (IPD2).

Se recomienda a los docentes llevar sus botellas de agua (pueden llevarse el mate) y sus elementos de higiene (pañuelos, papel higiénico, etc.). [...] Tener en cuenta que hay un solo proyector por lo que se recomienda usarlo poco porque en ocasiones docentes de otras facultades lo necesitan. Además, dos de las tres aulas son muy iluminadas (claraboya en el techo) en las cuales no se puede usar (IPD3).

Resultan evidentes las carencias que presenta el espacio físico en este caso particular. La falta de funcionalidad de los espacios, el mobiliario y los recursos para la tarea educativa son notables; como también la falta de acceso al agua para beber y la higiene, el deterioro de los baños, la falta de espacios y mobiliario, la imposibilidad de adecuar la iluminación al uso de los recursos tecnológicos, etcétera.

A partir de esta realidad expresada por los docentes, resulta pertinente retomar las reflexiones de Roca Pamich (2018):

... los espacios pueden ser más «educativos» o más «carcelarios», con esto nos referimos tanto a la espacialidad como a las lógicas que se desarrollan en las

unidades. Estas pueden ser más propias del sistema penitenciario, en donde la educación es entendida como un beneficio para algunos/as y no como un derecho a ser garantizado (p. 7).

Las condiciones físicas de los establecimientos educativos dentro de la cárcel, sumadas a otras variables de peso que atraviesan la modalidad, no favorecen trayectorias educativas sostenidas o, por lo menos, las ponen en riesgo. Si las condiciones de los establecimientos no son las favorables en cuanto a infraestructura, materiales y recursos, se convierten en desventajas y no en posibilidades en términos de restitución de derechos. Si la escuela en contexto de encierro no es jerarquizada como espacio importante en la vida de los internos, se termina convirtiendo en una institución reproductora de las desigualdades sociales, teniendo en cuenta que las personas privadas de la libertad transitan largo procesos de acumulación de desventajas (Roca Pamich, 2018).

Reflexiones finales

La educación en contexto de encierro es un campo atravesado por múltiples variables que lo hacen, a la vez, complejo e interesante para el análisis. Esta modalidad en clave de ES nos permite pensar y planificar trayectorias diferentes a los circuitos de exclusión que han marcado las biografías de vida de los estudiantes, con el objetivo de crear escenarios sociales que posibiliten el acceso, la permanencia y el egreso de una educación de calidad en condiciones de igualdad.

La tensión que planteamos en el inicio se sostiene durante todo el análisis y se actualiza en todas las categorías que emergen, tomando distintos matices. Podemos inferir que esta tensión tiene como consecuencias directas, por un lado, la falta de articulación de profesionales de ambas instituciones para el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes mientras dura el encierro y posterior a este y, por el otro, la falta de inversión en mejorar los espacios físicos para el cursado.

Consideramos que, en términos generales, ambas instituciones tienen un extenso camino por recorrer en términos de restitución de derechos. Sin duda, aún sigue prevaleciendo un patrón valorativo que hace dificultosa la unificación de los fines de las instituciones en relación con la educación en contexto de encierro; aunque esto sí puede encontrarse en el plano de lo teórico y lo normativo, aun no impacta en la práctica concreta, que es lo esperable. Cuando pensamos en los fines de la modalidad, lo hacemos en términos de la capacidad de cambio que provoca la educación y, fundamentalmente, en su función socializadora y resocializadora.

Ahora bien, a través de los informes pedagógicos es posible visibilizar cómo los docentes construyen los contextos en los que tiene lugar la práctica pedagógica y los vínculos interpersonales. En ellos aparece una serie de aspectos que obstaculizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también se evidencian aquellos que favorecen el desarrollo de los sujetos involucrados.

Entendemos que no todas las experiencias de aprendizaje que se dan a lo largo de la vida son educativas porque, para serlo, tienen que poseer una intencionalidad formativa, es decir, tienen que propender al mejoramiento integral del otro provocando el desarrollo del discernimiento, de la capacidad expresiva y de la libertad. En este sentido, las trayectorias de vida de los estudiantes que se filtran en estos procesos educativos tienen la posibilidad de ser expresadas, lo cual propicia la capacidad de significación y resignificación de las experiencias de vida.

Respecto del rol docente, en los discursos emerge la necesidad de un rol alternativo capaz de asumir las particularidades de este hecho educativo, con el objetivo de crear escenarios que favorezcan los encuentros en pos de mejores aprendizajes. Entendemos que la multiplicidad de variables que atraviesan la práctica educativa, como se menciona en párrafos anteriores, hace de esta tarea un desafío dinámico y complejo de llevar a cabo.

Por último, consideramos que, en esta experiencia particular, la infraestructura del edificio y los vínculos que se establecieron entre el personal penitenciario y los docentes no fueron favorecedores de los procesos educativos.

Referencias

- ALTAMIRANO, A. (2020a). Augusto Salazar Bondy. Enlaces entre su obra educativo-programática, el contexto de producción y su biografía intelectual. *Convergencias. Revista de Educación*, 3(5), 67-83. Recuperado de <<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/convergencias/article/view/3201>>.
- (2020b). Las nuevas modalidades discursivas y las formas de intervención pedagógica en la universidad. *Praxis Educativa*, 24(1), 1-13. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/3635/pdf_1>.
- DUSCHATZKY, S. (2007). *Maestros errantes. Experiencias sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós
- FLORIO, A. (2010). *Pensar la educación en contexto de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión* (1.ª ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- FRIGERIO, G. (Comp.) (2004). *Contra lo inexorable*. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- GUTIÉRREZ, M. (2010). *Derechos y sistema penal: la dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro* (1.ª ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- HERRERA, P. y FREJTMAN, V. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <<http://www.bnm.me.gov.ar/gigai/documentos/EL004348.pdf>>.
- ARGENTINA (2006). Ley n.º 26.206: Ley de Educación Nacional. Recuperado de <<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>>.

- MARTINIS, P. (2016). Sujeto de la educación y discurso pedagógico (Social). En J. CAMORS, L. FOLGAR, P. MARTINIS, M. MORALES, P. RAMOS, D. RODRÍGUEZ, ... C. R. TEIXEIRA SOUZA y otros, *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República. Recuperado de <https://eva.fhce.udelar.edu.uy/pluginfile.php/2697/mod_resource/content/1/Sujeto_de_la_educacion_y_discurso_pedago.pdf>.
- NÚÑEZ, V. (2007, abril). *Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Recuperado de <<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/aportesbibliograficos/documentosdescarga/anexo1.pdf>>.
- ONETTO, F. (2013). *Hacia una definición de clima escolar. Climas educativos y convivencia escolar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- PRIETO CASTILLO, D. (2004). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: La Crujía
- ROCA PAMICH, M. B. (2018). Sociología general en cárceles: sistematización de la experiencia educativa en contexto de encierro. *Cuestiones de Sociología* (19), 1-10. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9550/pr.9550.pdf>.
- VAN DIJK, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 1(1), 69-81. Recuperado de <<http://discursos.org/oldarticles/Algunos%20principios%20de%20una%20teor%EDa%20del%20contexto.pdf>>.
- (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222. Recuperado de <<http://revistas.uach.cl/index.php/racs/article/view/871>>.

Sujeitos e experiências da educação social: um espaço chamado Cajun

JACYARA SILVA DE PAIVA,¹ MARLUCE LEILA SIMÕES LOPES²
E ANACYREMA DA SILVEIRA SILVA³

Introdução

Pensar em sujeitos e experiências da Educação Social no Brasil é necessariamente pensar nos contextos de pobreza, desigualdades sociais, raça, etnia e violação de direitos humanos, que sempre estiveram imbricados de alguma forma em nosso contexto sócio histórico. Ao refletirmos sobre sujeitos e experiências da Educação Social, estaremos nos remetendo a essas temáticas, ora de forma descritiva, ora de forma crítico-reflexiva. Neste texto, estaremos pensando nos sujeitos e nas experiências da Educação Social no espaço educativo de convivência chamado “Caminhando Juntos” (Cajun). O objetivo deste artigo é refletir sobre os sujeitos (crianças, adolescentes, educadores sociais) que fazem o cotidiano do espaço Cajun localizado na periferia da cidade de Vitória.

A cidade de Vitória, onde estão localizadas as unidades do programa, é a capital do estado do Espírito Santo e tem o título de Cidade Educadora. Como tal, tem como objetivo promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo, por meio do combate a toda forma de discriminação, buscando políticas de caráter educativo que possam ser entendidas no seu contexto mais amplo, inspirado nos princípios de justiça social, civismo democrático e qualidade de vida de seus habitantes. Por isso, Vitória pode ser considerada como cidade educadora.

O site da Prefeitura Municipal de Vitória informa que atualmente Vitória é a sede da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), que trabalha

- 1 Graduação em Pedagogia e em Direito; Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); pesquisadora de Processos Educativos Sociais, Relações Étnico-raciais e Pobreza; docente do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE/UFES); presidente da Associação Brasileira de Educação Social e Pedagogia Social; coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros/UFES.
- 2 Graduação em Pedagogia; Mestrado e Doutorado em Educação na UFES; pesquisadora da temática Infância e Adolescência, Relações étnico-raciais, pobreza e educação social; docente da Licenciatura do Campo/UFES do Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS/UFES).
- 3 Graduação em Serviço Social; coordenadora do Serviço de Convivência para Crianças e Adolescentes da Prefeitura Municipal de Vitória.

para que a educação seja o eixo transversal de todas as políticas locais, tomando consciência e reforçando o potencial educador das atuações e dos programas de saúde, meio ambiente, organismo, mobilidade, cultura e desporto. De 2017 a 2020, a cidade tem a responsabilidade de organizar reuniões, conduzir trabalhos e expandir o número de cidades no mundo ligadas à AICE. São cerca de 500 cidades no mundo ligadas à entidade. No Brasil, são apenas 14 cidades e, no Espírito Santo, apenas Vitória é uma Cidade Educadora desde 2013.

Compreendemos que o fato de ser uma Cidade Educadora influencia os sujeitos e as experiências da Educação Social, uma vez que o município termina por ter um compromisso com práticas educativas em todos os contextos da cidade de Vitória. As unidades do programa “Caminhando Juntos” fazem parte desse contexto educativo como política pública.

Refletir de forma crítico-reflexiva sobre tais sujeitos e experiências se torna urgente e necessário para que possamos compreender que a educação não se limita à sala de aula. A experiência educativa dos Cajuns em Vitória desvela que os espaços fora do ambiente escolar podem ser uma fonte educativa para que crianças e adolescentes possam desfrutar outras formas de educar-se e emancipar se, aproveitando ao máximo as oportunidades que uma cidade educativa oferece.

Os sujeitos atendidos por essa política educativa são crianças e adolescentes considerados em situação de vulnerabilidade e risco social, a situação social como critério de inserção no Programa “Caminhando Juntos” é a pobreza, visto que a proposta abarca meninos e meninas oriundos das comunidades mais empobrecidas, consequência da desigualdade estrutural e injusta da sociedade brasileira. Essa realidade atinge determinados grupos e territórios, de forma diferenciada, segundo fatores econômicos e políticos. São comunidades colocadas à margem das condições objetivas, ou seja, excluídas do acesso a direitos aos bens materiais, sociais e culturais, fundamentais ao processo de humanização.

Os programas e os projetos sociais se constituem em políticas públicas de redução de “danos” no desenvolvimento psíquico, intelectual, social e cultural, ocasionados pela desigualdade econômica, que diminui as possibilidades de formação plena dos sujeitos, em grande medida de crianças e adolescentes.

No contexto das transformações econômicas do mercado, as crianças brasileiras estão expostas cotidianamente à pobreza, à miséria e ao trabalho infantil. Estão submetidas às condições de precariedade de suas famílias, que não conseguem sucesso esperado no mundo do trabalho por não traduzirem, como profissionais, os conhecimentos técnicos e as exigências do perfil do trabalhador imposto pelo modo de produção capitalista, bem como pelo mundo globalizado (Wacquant, 2003). As crianças empobrecidas, em sua maioria negras, vivenciam essa dupla exclusão: como crianças pobres e como sujeitos que vivenciam a desigualdade racial, consequência da longa história de escravização e de exclusão de direitos experienciado pela população negra (Del Priore, 2005).

Segundo análise dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, s. f.), a pobreza tem cor, assim como crianças e adolescentes atingidos pela violência, em sua maioria, são negros (pretos e pardos). Nessa perspectiva, pode-se considerar que grande parte de meninos e meninas atendidos pelos Cajuns são negros. Assim, diante da condição de expropriação de direitos, crianças pobres e negras são encaminhadas a programas e projetos, no sentido da inclusão social, como ocorre com os Cajuns. Objetiva-se, com a inserção de crianças e adolescentes nessa política, resgatar certa humanização, negada historicamente. Tal panorama mostra nitidamente a questão do racismo institucional, histórico, estrutural e simbólico no seio da sociedade brasileira.

A aposta é de uma educação humanizadora e potencializadora das expressões criativas e inventivas, que considere os diferentes sujeitos e evidencie práticas pedagógicas socializadoras e críticas, para que crianças e adolescentes dos Cajuns tenham possibilidades de desenvolvimento da autonomia por meio da participação ativa e valorização da coletividade.

Compreendendo o presente através do passado

A política pública “Caminhando Juntos” (Cajun) é descrita pela Prefeitura Municipal de Vitória como um serviço de convivência e fortalecimento de vínculos que integra a proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) no município de Vitória e se destina a promover a inclusão de crianças e adolescentes de 6 a 15 anos em situação de vulnerabilidade e risco social, fortalecendo vínculos familiares e comunitários por meio de desenvolvimento de capacidades e potencialidades através de atividades chamadas de socioeducativas.

Crianças e adolescentes como sujeitos de direitos

A compreensão da existência de diferentes grupos de crianças e adolescentes constituídos nas histórias, nas culturas e nas relações sociais, nos leva a problematizar as especificidades das relações em torno da criança pobre e negra sob o ponto de vista social, cultural, geracional e racial (Abramowicz e Moruzzi, 2010).

Os estudos sobre a criança e o adolescente, a partir das diferentes concepções teóricas, concebidas de diversas formas, em diferentes tempos e sociedades, apontam especificidades nas condições de vida de cada um desses sujeitos (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2005). Sobre a dimensão da classe social, no contexto das transformações econômicas do mercado, as crianças e os adolescentes brasileiros estão expostos cotidianamente à pobreza, ao racismo em suas diferentes dimensões, ao

abandono e ao trabalho infantil. Tecem suas experiências sob situações de precariedade de suas famílias, que não conseguem acesso aos direitos fundamentais para o ser humano (Wacquant, 2003).

Pode-se mesmo dizer que, tal como uma sombra, a pobreza acompanha a história brasileira, compondo o elenco dos problemas e dilemas de um país: "... a pobreza aparece sempre como sinal do atraso, pesado tributo que o passado legou ao presente e que envergonha um país que se acostumou a pensar ser o 'país do futuro'" (Telles, 2006, p. 85). Na contramão do país do futuro, o Brasil ainda mantém dados alarmantes de abandono, violência e marginalização de crianças e adolescentes.

Além da precariedade das condições sociais, no âmbito das atitudes discriminatórias, as relações com as crianças e adolescentes, em muitos casos, são atravessadas diariamente por expressões preconceituosas e discriminatórias, sob o ponto de vista das diferenças (física, de gênero, social, cultural, intelectual e racial).

Problematizar sobre crianças e adolescentes atendidos por políticas públicas sociais como o "Caminhando Juntos" nos leva à reflexão sobre as causas das desigualdades que levam os sujeitos a serem inseridos nessas intervenções. Isso significa trazer à tona a questão dos direitos, ou seja, da justiça social que envolve crianças pobres e negras.

Nancy Fraser argumenta que justiça requer reconhecimento e distribuição, ao problematizar a exploração do trabalho no sistema capitalista, que produz desigualdades sociais e outras injustiças. Sobre a injustiça cultural e simbólica, ela se refere a processos de dominação cultural e de inferiorização do outro. "Longe de ocuparem esferas separadas, a questão da injustiça econômica e da injustiça cultural, normalmente, estão imbricadas dialeticamente, reforçando-se mutuamente" (Fraser, 2001, p. 251). Segundo a autora, a injustiça material e a desigualdade racial, na perspectiva bidimensional da justiça, deveriam contemplar a distribuição e o reconhecimento (Piovesan, 2006).

A Constituição Brasileira preconiza os princípios de igualdade e justiça para todos: todos são iguais perante a lei. O teor dessas normativas está fundamentado pelo princípio da isonomia, tendo em vista a garantia da concretude do direito, ou seja, a igualdade na aplicação da lei no que se refere às condições materiais necessárias e eficazes à justiça social, considerando a igualdade e a diversidade (Lewandowski, 2012). Enquanto a justiça caminha em direção ao cumprimento das prerrogativas legais constituídas a partir dos princípios nos quais a cidadania e a democracia são teorizadas, vê-se, de outro ponto de vista, políticas que objetivam garantir minimamente esses princípios. Minimamente porque ainda estamos distantes do ideal democrático, portanto, de justiça social, em relação às condições de vida de nossas crianças e adolescentes, especialmente as pobres e negras.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) representou um marco por sua configuração jurídica sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. Nesse

documento, a proteção desses sujeitos passou a ter primazia absoluta, garantida por meio de dispositivos legais e específicos sob o nome de proteção integral. Entre os direitos afirmados, destacam-se a criança e o adolescente como sujeitos de direitos.

Sobre os direitos de crianças e adolescentes, o artigo 6.º da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, p. 10) descreve: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância...”. No artigo 227 da Constituição constam os avanços da conquista dos direitos da infância e da adolescência. Os princípios fundamentais estão assegurados na Doutrina da Proteção Integral das crianças e adolescentes, sendo assim estabelecidos pelo Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (Conanda, 2007):

Universalidade: os direitos de crianças e adolescentes são universais. Porém, sua aplicação deve considerar a diversidade cultural de meninos e meninas com deficiência, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e com necessidades educacionais especiais.

Indivisibilidade: os direitos são interdependentes e correlacionados – nenhum grupo de direitos (políticos, civis, econômicos, sociais e culturais) é mais importante que o outro.

Responsabilidade: os Estados são responsáveis por todos os cidadãos, sem exceção, e como tal devem prestar contas dessa obrigação e responsabilidade.

Participação: o indivíduo tem a prerrogativa de participar da vida política e cultural e de contribuir para o desenvolvimento e dele desfrutar. Cabe ao Estado incentivar a participação dos seus cidadãos em todas as esferas. [...]

Grupos de direitos

- **Direitos políticos:** são aqueles que dizem respeito à participação dos cidadãos no governo, têm relação com questões como direito de votar e de participar de entidades e órgãos de representação popular, como os conselhos.
- **Direitos civis:** são aqueles que asseguram a vida, a liberdade, a igualdade e a manifestação de pensamentos e movimentos das pessoas que integram uma sociedade regida por leis.
- **Direitos sociais:** são aqueles que garantem condições dignas de vida, como o direito à alimentação, saúde, educação e moradia.

- Direitos Econômicos: são aqueles relacionados à produção, distribuição e consumo da riqueza. Entre os direitos designados estão os que garantem condições justas e favoráveis de trabalho.
- Direitos Culturais: constituem o direito a participar da vida cultural e de beneficiar-se do progresso científico, assim como o direito das minorias étnicas e raciais, de gênero, orientação sexual etc. (p. 12).

Observa-se que os princípios fundamentais da Doutrina da Proteção Integral são universais, porém devem reconhecer as singularidades das crianças e dos adolescentes. Nesse sentido, tais direitos incluem as minorias étnicas e raciais, a exemplo dos direitos culturais que versam sobre o a participação de todos na vida cultural. Em relação aos direitos sociais, a legislação discorre sobre o direito a condições elementares de vida, como a alimentação, saúde, educação e moradia.

Chamam a atenção também os direitos econômicos, que se referem à distribuição e ao consumo de riquezas. Para a criança e o adolescente, essa garantia depende da inclusão da sua família nas relações de trabalho, de forma justa e igualitária. Desse modo, podemos evidenciar a desigualdade no acesso ao trabalho e à renda, visível e acentuada, nas comunidades das periferias, onde a pobreza e as violências são mais intensas e a presença do Estado é insuficiente. Compreende-se que a existência dos direitos, em tese, não se traduz nos direitos concretos. Daí o paradoxo, pois

... a igualdade prometida pela lei reproduz e legitima desigualdades, um lugar que constrói os signos do pertencimento cívico, mas que contém dentro dele próprio o princípio que exclui as maiorias, um lugar que proclama a realização da justiça social, mas bloqueia os efeitos igualitários dos direitos na trama das relações sociais (Telles, 2006, p. 91).

É possível observar o descompasso entre a lei e a concretude dos direitos, revelado nos territórios delineados a partir da classe/raça, visíveis na sociedade brasileira, que viola as prerrogativas de cidadania e apresenta a população pobre como incivil. Nega-se a cidadania plena e culpabilizam-se os mais pobres e negros por sua própria condição social. Desse modo, vê-se que a pobreza, a violência e o racismo se configuram em violação de direitos, sendo esses alguns dos critérios da demarcação do público-alvo do Caju.

Observadas essas prerrogativas legais sobre os direitos das crianças e adolescentes, o processo de escolarização como direito social, assim como os demais direitos, pode parecer uma garantia, porém os dados sobre a escolarização no Brasil, conforme a Unicef, mostram que o acesso à educação e a permanência são desiguais no que se refere à condição social e racial.

A busca de justificativas para a desigualdade na escolarização de crianças e adolescentes pode estar relacionada a muitos aspectos, tais como: condições de trabalho e formação do professor, condições de estrutura física, recursos pedagógicos e/ou s formas de gestão. Tais questões apresentam-se nas pautas de discussões do magistério público em todo o país. Outros argumentos comumente levantados consideram a existência de um suposto desinteresse dos estudantes, o que justificaria essas desigualdades. Além desses discursos supostamente explicativos para a desigualdade educacional, a violência escolar, a baixa frequência, a falta de expectativas dos estudantes em relação à escolarização, a pouca participação das famílias, entre outros aspectos, compõem o conjunto de diversos debates acerca das questões que explicariam os dados sobre a desigualdade na escolarização das crianças brasileiras.

Grande número de crianças e adolescentes encaminhados ao programa apresentam dificuldades de permanência ou de aprendizagem na escola. Esses fatos que podem estar relacionados às condições explicitadas anteriormente, ou seja, desigualdade educacional como desdobramento da desigualdade social e racial, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Crianças e adolescentes pobres, em sua maioria, negros, convivem mais de perto com situações de violências de várias formas: sexual, física, psicológica, principalmente as que vivem em grandes centros urbanos, em territórios de maior incidência de criminalidade e escassez de serviços públicos. Assim, “... cada um de nós tem diante de seus olhos imagens de maus tratos, abusos ou violações de direitos humanos de que as crianças são vítimas” (Bazílio e Kramer, 2003, p. 95).

A população negra compõe o grupo dos mais pobres, mais propensos às situações de desemprego e informalidade, habitando áreas mais carentes de infraestrutura básica. A análise das condições de vida da população negra brasileira, realizada por instituições de pesquisas, identifica uma dupla desigualdade em relação à população negra: social e racial (Theodoro e Jaccoud, 2005; Paixão, 2006).

A dimensão racial na constituição das subjetividades é critério importante e potente a ser identificado e analisado, sobretudo nas relações educacionais e na garantia do direito à educação. Nesse sentido, a discriminação é uma violência que pode interferir na vida escolar de crianças negras. Muitas delas, avaliadas como “problemas”, participam das atividades do “Caminhando Juntos”. A discussão em torno dos diferentes sujeitos atendidos pelo projeto requer compreender também o que os aproxima como iguais e o que os diferencia e os constitui socialmente.

A cultura da violência banalizada que atinge crianças e adolescentes as torna, aos olhos de grande parte da sociedade brasileira, algozes e não vítimas de uma trama social desigual. Discursam sobre diminuição da menoridade penal,

criminalização e institucionalização judicial cada vez mais cedo. Essa ideologia sobre criança e adolescente pobre como “problema” e perigo influenciou no processo de criminalização da pobreza desde o século XIX. Instrumentos de controle daqueles concebidos como vadios, criminosos, loucos e abandonados eram pensados e prescritos por higienistas e juristas da época. Crianças e adolescentes eram abarcados no processo de criminalização dos pobres e negros (Telles, 2006).

Veem-se, em pleno século XXI, ideias de retrocesso com ameaças de extinção do Estatuto da Criança e do Adolescente ou de parte da proteção integral prescrita na legislação brasileira. Aprisionar e criminalizar têm sido afirmados como alternativas para o cenário de violência em que muitos dos atores são meninos e meninas (Lopes, 2014). Além disso, estamos assistindo a um ataque aos defensores dos direitos das crianças e dos adolescentes por parte dos discursos conservadores, crescentes no Brasil. Parte da sociedade brasileira questiona a luta contra o trabalho infantil, a inimputabilidade penal; por outro lado, reafirmam a necessidade de um retorno aos tempos em que os castigos físicos, a prisão e o trabalho infantil, inclusive o insalubre, eram permitidos e banalizados (Scheinvar, 2009).

É importante apontar o quanto as instituições brasileiras de atendimento a esses sujeitos historicamente os excluíram ao enquadrá-los em critérios de anormalidade patológica ou de comportamento desviante que, para uns, representava riscos, enquanto para outros implicavam rótulos estigmatizantes como o agressivo, o indisciplinado, o anormal. A institucionalização de crianças e adolescentes teve como princípio a disciplina, estabelecida em relações hierárquicas autoritárias, como castigos e outras punições, como afastamento de certas atividades e/ou expulsão. A escola ainda é reconhecidamente um espaço disciplinador, com objetivos de aprisionamento e silenciamento.

Nesse contexto sócio-histórico de violação de direitos, torna-se importante visibilizar as práticas e as relações que têm sido produzidas com esses atores, no sentido de potencializar suas habilidades, construir sua autonomia e participação no cotidiano das atividades realizadas no programa. Diante desse quadro, pergunta-se: como as unidades do “Caminhando Juntos” têm planejado suas formas interventivas com crianças e adolescentes?

Cajun: desvelando experiências e práticas

O “Caminhando Juntos” se constitui, na Cidade Educadora Vitória, um outro espaço educativo possível, porque “... a escola não é o único nem o mais legítimo espaço de formação e informação do ser humano” (Paiva, 2015). Dessa forma, o Cajun é um espaço educativo onde a ação pedagógica é prioritária.

Após uma caminhada histórica que vem de 1993, o município de Vitória possui hoje 14 unidades dessa política. Sua gestão é realizada através de uma

parceria público-privada (PPP), contando com a Prefeitura de Vitória, a Secretaria Municipal de Assistência Social, a Gerência de Serviços de Convivência e a ONG Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais (ADRA). As 14 unidades possuem 98 colaboradores entre cozinheiras, auxiliares administrativos, educadores, coordenadores, nutricionistas, assistentes sociais, psicólogos, coordenadores e supervisores. Atendem as crianças sempre no contraturno escolar, com oficinas variadas, encontros de famílias, grupo de crianças e adolescentes, ações socioeducativas e comunitárias, com atenção às redes sociais.

Os Cajuns têm em Paulo Freire seu principal referencial teórico no processo educativo com as crianças e os adolescentes, utilizando sempre o documento da Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004) Norma Operacional Básica (NOB/SUAS), a Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do Ministério de Desenvolvimento Social, entre outros documentos que podem auxiliar o trabalho educativo realizado com as crianças, os adolescentes e suas famílias.

Com atividades educativas pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social, o “Caminhando Juntos” inclui crianças e adolescentes com deficiência, retirados do trabalho infantil ou submetidos a outras violações, cujas atividades contribuem para ressignificar vivências de isolamento e de violação de direitos, bem como para propiciar experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e na prevenção de situações de risco social (Secretaria Nacional de Assistência Social, 2014).

O programa aposta na colaboração participativa, nos aspectos singulares e individuais de cada menino e menina, com uma metodologia atravessada por oficinas de Artes/Artesanatos, Esportes, Música, Circo, dança, teatro, o espaço Cajun vai se afirmando nas comunidades como um importante e porque não dizer essencial espaço educativo. A Oficina de Artes/Artesanato tem o foco em experiências a partir das trocas. Os planejamentos contam com a participação dos educandos que desvelam seus desejos nas rodas de conversas, problematizados junto com a equipe. Na oficina de capoeira, trabalham-se a convivência, a coletividade e o respeito. Essa atividade cultural nos Cajuns busca resgatar as danças e movimentos afro-brasileiros, uma vez que a grande maioria das crianças do programa são pardas e negras.

A Oficina de Circo solo e aéreo contribui para o desenvolvimento total da criança e do adolescente, pois a criança tem oportunidade de se expressar artisticamente, com estímulo de sua criatividade e sensibilidade. A dança no “Caminhando Juntos” estimula a coordenação motora, a flexibilidade, as noções de espaço, além de melhorar a interação social da criança. A Oficina de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras desenvolve a criança em vários aspectos, favorecendo sua socialização e aprendizagem através de atividades diversificadas.

A música favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, do senso rítmico, do prazer em ouvir a música, da imaginação, memória, concentração, atenção e do respeito ao próximo, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação. “A música tem sido, por suas características de ser uma linguagem universal e de atrair a atenção de todas as faixas etárias, o grande espaço de desenvolvimento da educação não-formal” (Gohn, 2003).

Embora as 14 unidades do programa tenham as mesmas propostas, cada Cajun é visto como único e singular, pois cada comunidade tem sua característica própria e sua história, que deve ser respeitada e considerada por aqueles que fazem a gestão dessa política. O fato de estarem localizados em bairros periféricos e de contarem com crianças cujo perfil encaixa-se no perfil de vulnerabilidade social não faz dos 14 espaços um único “Caminhando Juntos”. Nos planejamentos realizados com cada unidade, suas especificidades são consideradas, para que os planejamentos não se tornem um instrumento de violência para as crianças e a comunidade.

As oficinas educativas são pensadas e elaboradas para cada comunidade específica e os planejamentos sempre contam com a equipe de educadores sociais dos Cajuns, sempre com o objetivo de ampliar cada vez mais a participação das crianças e da família no espaço. As práticas educativas que atravessam as oficinas têm como objetivo o desenvolvimento do protagonismo, aliado à cidadania e ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários do cidadão possuidor de direitos, Bem como o reconhecimento de responsabilidades a partir da convivência social, do direito de ser e da participação social.

A roda de conversa é uma metodologia que identifica os espaços dos Cajuns. Trata-se de um espaço onde emergem ideias e sonhos, onde a liberdade de fala está presente, onde a criança tem oportunidade de compreender seus conflitos (Freire, 2002). No “Caminhando Juntos”, a roda se constitui um espaço democrático onde a fala e a escuta são instrumentos de participação. Essa metodologia está presente também nos encontros de famílias que acontecem bimestralmente nas unidades do programa. Nesse espaço educativo, as famílias não são convocadas para receber “as notas” ou “as reclamações” das crianças e dos adolescentes. Nos encontros de família, são abordadas temáticas diversas, analisadas de acordo com a demanda do território onde a unidade está inserida. É um momento de troca de informações e fortalecimento de vínculos, que acontece junto à criança e ao adolescente.

A avaliação nos espaços Cajuns ocorre de forma qualitativa, processual e contínua, sendo a adesão dos participantes um instrumento de verificação da satisfação do grupo nas oficinas desenvolvidas no projeto. Alguns indicadores são utilizados para se avaliar as atividades: participação das famílias, desenvolvimento de autonomia e protagonismo dos educandos, potencialização das vivências nas vidas dos educandos, entre outros que permitem avaliar o trabalho educativo que se desenvolve nos territórios.

Desafios e possibilidades da experiência Cajun

As unidades do projeto “Caminhando Juntos” de Vitória constituem uma prática que desvelando processos educativos potentes e capacitadores para além dos muros da escola, pois a educação fora da escola também capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo.

O Cajun não nasceu pronto, conforme se observa ao discorrer sobre de sua história. Sua principal característica é a processualidade, pois ele está se fazendo a cada dia, assim como o mundo, que não é, mas se faz a cada dia, segundo Madalena Freire (2002). Exatamente porque se faz a cada dia, o programa “Caminhando Juntos” está se fazendo e se refazendo cotidianamente, em cada território, por meio de cada criança, cada educador, cada família, cada profissional. Tem o desafio de se constituir cada vez mais como um espaço democrático, onde a fala e a escuta são os principais instrumentos de participação. É uma atividade desafiadora para os Cajuns, porque o educador precisa educar de forma não autoritária, contudo sendo a autoridade educativa do espaço.

Esses espaços costumam utilizar se das rodas de conversa para vencer esse desafio, pois dessa atividade saem propostas educativas e metodologias participativas. É desafiante porque a roda onde os educandos e educadores sentam se de forma circular representa o sinal de protagonismo de cada um dos participantes. É na roda que se respeita o saber dos educandos, que se problematizam as realidades ali apresentadas. É o participar coletivo: “... participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando lhe transformar se sujeito de sua própria história (Freire, 1991).

As unidades do programa de Vitória hoje se apresentam como uma política pública preñe de potencialidades, uma vez que fazem parte de uma rede articulada de proteção integral à criança e ao adolescente, possuindo facilidade de comunicação com as Secretarias de Educação, de Saúde, de Meio ambiente; com os Juizados de Infância e Juventude; com os Conselhos Tutelares, CREAS, CRAS, Centros Comunitários dos bairros etc. Essa capacidade de comunicação dos Cajuns se constitui em potência desses espaços. Apesar das potências e exatamente por se constituir processualmente, o programa possui o desafio de desenvolver metodologias que sejam interessantes para os adolescentes, pois o número de crianças nas unidades é bem maior que o número de adolescentes, que parecem perder o interesse pelo programa quando chegam a essa idade, terminando por abandonar o espaço. Outro desafio seria o trabalho com crianças e adolescentes especiais, que possuem distúrbios mentais médio e fazem uso de medicação. O trabalho específico com essas crianças ainda não é possível nos Cajuns.

Embora as unidades do “Caminhando Juntos” sejam bem aceitas pela comunidade, os momentos de violência nos territórios ainda se constituem em um

problema. Como cumprir uma agenda educativa em meio a conflitos territoriais que muitas vezes tomam conta da comunidade? Como preparar as crianças para serem protagonistas em meio a tanta violência?

O atendimento aos sujeitos inseridos nas unidades do “Caminhando Juntos” ocorre em estruturas físicas ainda muito precárias, pois não existe edificação específica para tal fim. Aproveitam-se espaços ociosos em diferentes instituições públicas e/ou privadas (parcerias) que nem sempre são adequados para as atividades esportivas e artísticas oferecidas. São espaços, às vezes, pequenos, quentes, quadras de concreto e de areia sem cobertura, o que prejudica as práticas realizadas em partes externas sob sol quente ou chuva. Desse modo, a estrutura física é um dos maiores desafios para o funcionamento do programa.

O “Caminhando Juntos” constitui-se em uma política de garantia do direito de acesso à arte, ao esporte, à amizade, ao cuidado, à participação e à coletividade, porém é preciso haver investimento em estrutura física, no sentido de oferecer espaços mais dignos para a efetivação da proposta educativa da instituição, visto que as atividades propostas exigem materiais e espaços mais amplos que sejam adequados a sua realização. Outro desafio quanto à estrutura física é a acessibilidade para o atendimento às crianças e aos adolescentes com deficiência. Os espaços, em sua maioria, não são adaptados com essa finalidade, o que ocasiona exclusão dos sujeitos com alguma limitação física ou intelectual.

Para além do espaço físico, as crianças, sejam indígenas, brancas, negras, pobres ou ricas, têm direitos garantidos pelo ordenamento jurídico brasileiro, todavia nem todas são tratadas com dignidade e compreendidas como sujeitos de direitos. Muitas crianças, em seus percursos de vida, encontram desafios maiores do que podem administrar e, nesse caminho, constroem suas subjetividades e devires. É importante, portanto, que se garanta no currículo dos Cajuns as diferentes histórias, culturas, identidades, enfim, a representatividade de grupos sociais e étnicos, impressos na linguagem, na arte, na música, no esporte e no tratamento dado aos conhecimentos ministrados pelos educadores.

Vê-se, pela experiência educativa do programa, que é possível construir espaços educativos cada vez mais voltados para o protagonismo infanto-juvenil: “Trabalhando numa perspectiva de humanização, de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva...” (Bazílio e Kramer, 2003, p. 96). No entanto, educar crianças e adolescentes em contextos de desigualdades requer dos profissionais uma concepção de educação humanizadora, aberta ao diálogo, e uma perspectiva de resgate da experiência da leitura de mundo, das expressões críticas e criadoras, no sentido de Walter Benjamin. Nesse caminho, o direito à educação implica abdicar da unicidade de referências ancoradas nos eurocentrismos ainda existentes e recriar a organização da instituição, do ensino e das relações entre os sujeitos.

Como educar crianças e adolescentes constituídos em um universo de privação de direitos, a partir de práticas libertárias, que visem o desenvolvimento de posturas éticas, humanizadas e atitudes balizadas pela autonomia e empoderamento? Para Bazílio e Kramer (2003), trata-se de “educar contra a barbárie”. Educar para a participação, no sentido freiriano, ou seja, considerar os saberes dos sujeitos e reconhecer que o ato de ensinar e aprender fundamenta-se no exercício da curiosidade, da criatividade e da descoberta do mundo, de sua história, portanto, de si (Freire, 2004).

A política pública do “Caminhando Juntos” surge como uma proposição voltada para humanizar esses sujeitos por meio de experiências culturais e dialógicas participativas, em contraposição aos discursos de passividade e obediência. Como exemplo, propõe-se resgatar histórias de lutas dos movimentos sociais, das vitórias e conquistas, de ensinar a solidariedade, de incentivar o espírito de coletividade e a valorização da inventividade. Crianças e adolescentes negros e não negros podem se sentir empoderados, se tiverem acesso a elementos representativos de suas histórias, culturas e origens, visando possibilitar a afirmação de suas identidades. Na contramão do aprisionamento e disciplinarização, comumente praticadas nas instituições escolares, “... precisamos gerar experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas, eles e laços capazes de gerar o sentido de pertencer” (Bazílio e Kramer, 2003, p. 96).

Neste artigo, nos propomos a focar apenas nos sujeitos crianças e adolescentes do espaço Cajun, mas há, nesse espaço, outros sujeitos, que são os educadores sociais, as cozinheiras, os porteiros e toda a equipe técnica que integram as unidades do programa. Os educadores sociais são os responsáveis pelas rodas de conversas e oficinas, por isso são os sujeitos que mais próximos estão dos educandos. São pessoas que possuem o Ensino Médio e não têm formação específica para estar nesse espaço educativo tão potente. Segundo Moacir Gadotti (2012), a formação do profissional é pré-requisito para atuar na educação social, contudo essa formação hoje se dá por meio de reuniões pedagógicas e também por meio de cursos de extensão de formação promovido pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) para os educadores. A complexidade do trabalho certamente exigiria uma formação mais sistematizada, uma graduação em Educação Social, que hoje não existe no Brasil. Muitos educadores possuem nível superior, são professores licenciados, assistentes sociais, mas ainda lhes falta a formação específica, que muito ajudaria no processo educativo.

A ausência de uma formação sistematizada para atuar em espaços educativos não formais e não escolares ou espaços educativos sociais impossibilita que a grande maioria dos educadores sociais conceitue Educação Social (Paiva, 2015) ou mesmo que seu fazer seja de um educador social. Possuem até uma

prática freiriana que parece ser inerente ao seu fazer, contudo desconhecem a teoria de Freire.

Por não se exigir uma formação superior, os salários dos educadores são compatíveis ao nível de Ensino Médio. Por isso, muitos que possuem nível superior optam por trabalhar em outro emprego, o que acarreta um grande rodízio entre os educadores sociais. Para as crianças e os adolescentes, as entradas e saídas dos educadores é algo difícil, uma vez que elas criam vínculos de confiança com cada educador/educadora social. A alta rotatividade fragiliza as relações educativas, transformando-se em mais um desafio a ser vencido.

Hoje tramitam no Congresso Nacional dois projetos de lei para regulamentação da profissão do educador/educadora social do Brasil. Um defende o educador social com nível superior e o outro defende o educador social com nível médio, por outro lado. Os educadores sociais brasileiros divergem bastante sobre a temática, pois, em regiões como o Norte e o Nordeste, a maioria não possui Ensino Médio completo; já no Sul e Sudeste, a grande maioria já possui Ensino Superior em áreas diversas. Esse é um tema que ainda demanda muitas discussões entre os educadores sociais, que hoje são representados por duas associações: Edusobrasil, que tem em sua diretoria educadores sociais e pesquisadores de várias universidades, e a Associação Nacional de Educadores Sociais, que tem em sua diretoria apenas educadores sociais.

As unidades do “Caminhando Juntos” do município de Vitória sem dúvida se constituem em um potente espaço educativo, um espaço em constante mudança, uma política pública que cada vez mais se torna essencial para a cidade, mas esse espaço potente tem imensos desafios cotidianos a serem vencidos e que se renovam, com possibilidades que se alternam.

O atual momento político no Brasil apresenta desafios específicos para esse programa, que nasce como um espaço democrático onde se trabalha o protagonismo de forma coletiva e se propõe a realizar uma educação libertadora e cidadã, enquanto o governo federal aponta para processos educativos domesticadores e adestradores para população mais pobre, com a inclusão de escolas militares.

Nesse sentido, os Cajuns atualmente estão na contramão da “nova/velha” ordem estabelecida, uma vez que tem como teórico referência de suas práticas pedagógicas o Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire. No momento cremos que a grande potência e possibilidade desse programa se constituem em prática educativa que mistura conhecimento, valores e participação social, que desenvolve a consciência crítica, motivando e preparando as crianças e os adolescentes para o protagonismo coletivo e para a transformação de sua realidade injusta. O grande desafio ou a grande fragilidade seria a formação dos educadores sociais, para que o “Caminhando Juntos”, em meio ao caos político que atravessamos, em que Paulo Freire é considerado pelo governo como inimigo da educação, mantenha-se na perspectiva de uma educação libertadora.

O Brasil construiu um dos mais importantes marcos legais na constituição dos direitos das crianças e adolescentes, pois é uma das mais avançadas leis do mundo. O Estatuto da Criança do Adolescente ratifica os princípios constitucionais do Estado democrático de direito, portanto ressalta as premissas da cidadania, da igualdade, da dignidade, liberdade e a isonomia, que significa tratar os desiguais na medida da desigualdade (Brasil, 1990).

Entendemos que a legislação em si não transforma a realidade social de um país sem que haja mudanças no seu ordenamento econômico. Isso significa reconhecer que a distribuição de riquezas e a democratização no acesso aos bens sociais, ao saber universal e local se fazem imprescindíveis na pauta da luta contra todas as desigualdades. A legislação, sem sua concretização material, é ilegítima, pois não interfere na condição de vida de seus cidadãos, o que fere até mesmo o significado da cidadania, que, esvaziado de sua materialidade, torna-se apenas uma palavra.

Referências

- ABRAMOWICZ, A., e MORUZZI, A. B. (Orgs.) (2010). *O plural da infância: aportes da sociologia*. São Carlos: EDUFSCAR.
- BAZÍLIO, L. CAVALIERI, e KRAMER, S. (2003). *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez.
- BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (CONANDA) (2007). *Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Tutelar: orientações para criação e funcionamento*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- CORSARO, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. (2.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- DEL PRIORE, M. (Org.) (2005). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- FRASER, N. (2001). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In J. SOUZA (Org.), *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Ed. UnB.
- FREIRE, M. (2002). *A paixão por conhecer o mundo* (15.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1991). *A educação da cidade*. São Paulo: Cortez.
- (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (30.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- GADOTTI, M. (2012). Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico*, 18(1), 10-32.
- GOHN, D. M. (2003). *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablume.
- GOHN, M. DA G. (2006, março). Educação não formal na pedagogia social. In *Anais I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, São Paulo. Recuperado de <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034>.
- LEWANDOWSKI, R. (2012). *Arguição do descumprimento de preceito fundamental 186*. Supremo Tribunal Federal. Relator. Voto. Brasília.
- LOPES, M. L. SIMÕES (2014). *“Infâncias capturadas” e trajetórias de crianças negras encaminhadas pela escola ao Conselho Tutelar* (Tese de Doutorado em Educação, Programa de

- Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória). Recuperado de <<https://repositorio.ufes.br/handle/10/1583>>.
- PAIXÃO, M. (2006). Aprendizes de corpo inteiro: desigualdades nas questões racial e social. In *Brasil. A cor da cultura: modos de ver*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.
- PAIVA, J. SILVA DE (2015). *Caminhos do Educador Social no Brasil*. Vol. 1. Jundiá: Paco.
- PIOVESAN, F. (2006). Ações afirmativas e direitos humanos. *Revista USP*, (69), 36-43. Recuperado de <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/13511/15329>>.
- SARMENTO, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, 26(91). Recuperado de <<https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=html&lang=pt>>.
- SECRETARIA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (2014). *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Recuperado de <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf>.
- SCHEINVAR, S. (2009). *O feitiço da política pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro: FAPERJ.
- TELLES, V. DA SILVA (2006). *Direitos sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- THEODORO, M., e JACCOUD, L. (2007). Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In *Brasil. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação. Coleção Educação para Todos.
- UNICEF (S. F.). Situação das crianças e dos adolescentes no Brasil. In *Fundo das Nações Unidas para a Infância (Brasil)*. Recuperado de <<https://www.unicef.org/brazil/situacao-das-criancas-e-dos-adolescentes-no-brasil>>.
- WACQUANT, L. (2003). *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Revan.

Aproximaciones en torno a la discusión de los jóvenes y adultos como sujetos de la educación desde la pedagogía social

MARINA CAMEJO¹

Ideas preliminares

Una vez que nos encontramos en el terreno educativo, a veces como estudiante, otras como educador y otras como investigador, se presenta una pregunta que atañe principalmente a la tarea de los dos últimos. La pregunta a la que no podemos rehuir es *¿quién es o quiénes son los sujetos de la educación?* Imposible pensar que esta pregunta tenga una respuesta que determine de una vez por todas a quiénes estamos refiriendo; sin embargo, no podemos renunciar a ella porque nuestro posicionamiento como estudiantes a la hora de recibir el conocimiento y nuestra forma de educar, de proponer estrategias como educadores o nuestras concepciones sobre qué es educar y cómo en tanto investigadores, en el segundo caso, depende de quiénes son los sujetos de la educación. Las propuestas que podemos dirigir a las personas jóvenes y adultas, e incluso qué políticas educativas enmarquen dichas propuestas, se sostienen en formas de concebir la educabilidad y el aprendizaje, por ello, parece ineludible intentar aproximarnos a una caracterización de las personas jóvenes y adultas.

Tal vez una de las dificultades con las que tropezamos consista en que aun cuando en el plano teórico aceptemos que no hay una única noción de sujeto, en territorio (sea este el salón de clases, el aula virtual o el trabajo de campo) intentamos educar como si fuera lo mismo ser niño, joven o adulto. En otras palabras, nuestras prácticas se encuentran alineadas a una noción de sujeto que no se corresponde con ningún sujeto.

Por esta última razón, urge que nos detengamos a pensar quién es el sujeto de la educación de jóvenes y adultos desde una mirada de la pedagogía social. Más adelante intentaremos esbozar algunas razones para defender que la pedagogía social es un posible marco desde el que pensar la educación de jóvenes y adultos.

Pero, a grandes rasgos, ¿quiénes son los sujetos de la educación? No importa como los llamemos, ya que a lo largo de la historia han recibido variadas denominaciones: alumnos, estudiantes, educandos, o incluso la que nosotros hemos

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

seleccionado. Con estas etiquetas nos referimos a aquellos que han de recibir un saber, los destinatarios de un conjunto de contenidos, de habilidades y de competencias que se consideran preciados de ser recibidos como parte del vínculo educativo. No nos interesa en este trabajo insistir en cómo se construye el vínculo pedagógico, sino en comprender quiénes son los sujetos de la educación de personas jóvenes y adultas una vez que asumimos que son educables y que en tanto sujetos se encuentran en permanente devenir.

Este trabajo está constituido por un primer apartado donde pretendemos discutir la educabilidad de las personas jóvenes y adultas. En el siguiente apartado abordamos la construcción del sujeto desde la mirada de Michel Foucault, pues consideramos que las personas jóvenes y adultas llevan adelante procesos de autoconocimiento que les permite asumirse como sujetos deseantes de saber. En el tercer apartado incursionamos en la pedagogía social como el marco desde el que se contribuye con la educación de las personas jóvenes y adultas. Por último, cerramos este trabajo con unas breves reflexiones.

La educabilidad de las personas jóvenes y adultas

La educación de personas jóvenes y adultas se ha convertido en un campo de investigación, aunque un campo problemático. Dicha problematicidad radica en que aún resta develar diferentes aspectos implicados, desde caracterizar la población de la que se ocupa este trabajo, pasando por las características pedagógicas de las propuestas dirigidas a abordar la educación de jóvenes y adultos, hasta dar cuenta del rol de los educadores, o de cómo se construye y cuáles son las características del vínculo pedagógico. Incluso es preciso discutir esta categoría, porque al hablar de educación de personas jóvenes y adultas se corre el riesgo de tratar a los involucrados como un grupo homogéneo. Por ende, nuestras propuestas y nuestras formas de abordar el trabajo con ellos podrían no tener en cuentas diferencias esenciales, ya que no es lo mismo un joven que estuvo desvinculado del sistema educativo que un adulto mayor que nunca tuvo acceso a él.

Tal vez parte del meollo en relación con su problematicidad descansa en definir en qué consiste la educabilidad de los jóvenes y los adultos. Claro está que afirmar lo anterior supone que son educables, pero esta idea pone en tensión, o por lo menos nos obliga a revisar, la misma noción de educación. Si analizamos diferentes ideas sobre educación, encontramos que se trata de un conjunto de procesos que involucran el conocimiento en sus diferentes formas y que van dirigidos a los niños y a las niñas. Es a los niños y a las niñas a quienes hemos de educar porque a través de ellos garantizamos la preservación del conocimiento compartido y los preparamos para la vida social. Asimismo, podríamos agregar que educamos a los niños y a las niñas porque estos aún no están formados, la educación es

quien los completa, quien contribuye al proceso de humanización. Si adoptamos las palabras de Philippe Meirieu (2001), educamos para contribuir a que cada sujeto complete el círculo de humanidad. Frente a esto, los jóvenes y los adultos que entran en el dominio de lo educativo aparecen como seres incompletos de saber o de habilidades, pero no parecen tener la misma maleabilidad que el niño. Lo que tienen a diferencia de aquellos es recorrido vital, recorrido experiencial que hace que el punto de partida para el contrato pedagógico sea otro.

Desde hace varias décadas se ha instalado la discusión en torno a la educabilidad de los jóvenes y adultos, en cuanto a su posibilidad, naturaleza y alcance. Defendemos que de su educabilidad no hay dudas, pero para ello tenemos que romper con la infantilización a la que son sometidos. Por un lado, reconocemos que tienen derecho a ser educados, pero, por otro lado, se niega o se borra su especificidad y se ignora lo que el joven o el adulto trae. Asimismo, admitir su educabilidad supone desde nuestra perspectiva adherirnos a la concepción del aprendizaje a lo largo de la vida. El aprendizaje a lo largo de la vida, noción impulsada en la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Confintea), celebrada en 1997 en Hamburgo, instala la premisa de que el aprendizaje no está confinado ni se reduce a un período específico de la vida humana. En otras palabras, este aprendizaje se da desde que nacemos hasta que morimos (sentido horizontal), alude y tiene en consideración todos los contextos en los que las personas convivimos, ya sea la familia, la comunidad, el trabajo, el estudio, el ocio, etc. (sentido vertical), e involucra valores humanísticos y democráticos tales como la libertad, la emancipación, la inclusión (sentido profundo). Junto a esto es preciso recordar que el informe denominado *Aprender a ser: la educación del futuro*, llevado adelante por la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación (1973), presidida por Edgar Faure, insiste en que la educación a lo largo de toda la vida ha de ser un principio estructurador de las reformas educativas y un medio para crear individuos integrales a partir de los que la sociedad del conocimiento podría construirse.

No está en nuestro ánimo discutir aspectos relativos a las políticas educativas que podrían implementarse, sin embargo, abogamos por compromisos más fuertes orientados a la población joven y adulta en términos educativos. Es preciso cambiar nuestra mentalidad y trabajar para que estas poblaciones puedan acceder a la educación en sus diferentes formas porque a través de ella propiciamos la formación integral. Promover el aprendizaje a lo largo de la vida no es promover una segunda oportunidad —aunque lo fuera—, sino que es propiciar el acceso a ámbitos, saberes, prácticas y valores que les fueron vedados por diferentes circunstancias. Es promover la formación propia e integral. Es promover y sobre todo reconocer que no hay edad para aprender, porque qué se aprende y cómo se aprende está circunscrito al momento y a las necesidades, intereses y deseos vitales del sujeto.

En esta línea recordemos que la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 1996) en uno de sus documentos expuso que

el aprendizaje a lo largo de la vida es mucho más amplio que la provisión de una segunda oportunidad de educación e instrucción para personas adultas. Se basa en el punto de vista de que cada uno debe ser capaz, debe estar motivado y activamente comprometido en aprender a lo largo de toda su vida. Este punto de vista del aprendizaje abarca el desarrollo personal y social de todo tipo y en cualquier escenario: formalmente, en las escuelas, en centros de formación profesional, terciaria o de adultos e, informalmente, en el hogar, en el trabajo y en la comunidad.

El aprendizaje a lo largo de la vida asegura que el sujeto tenga acceso a aprendizajes relevantes. Desde nuestra perspectiva, esto último es con lo que debemos empatizar cuando el sujeto educativo es joven o adulto. Lo que debemos preguntarnos es qué cuenta como aprendizaje relevante y desde dónde y con qué criterios se establece que algo lo es.

Por supuesto que cuando los jóvenes y adultos quieren terminar ciclos educativos es la institución desde sus criterios formales la que marca cuáles son los aprendizajes relevantes, pero aun así puede faltar sensibilidad frente a este nuevo sujeto que sabe mucho, aunque no necesariamente lo que dicen los textos o lo que marcan los programas.

Incluso si el marco es el de la educación no formal, lo relevante puede no estar en manos del sujeto de la educación porque en los espacios de educación no formal se suele definir de antemano en función de ciertos proyectos o perspectivas qué saberes, valores o prácticas se pondrán en juego.

Por lo antes expuesto es que, desde nuestra mirada, lo relevante está fuertemente configurado por el joven o el adulto que busca aprender. Lo relevante está marcado por sus experiencias, su trayectoria de vida, por sus necesidades y sus expectativas. No importa si la inserción es en la educación formal o no formal, es la persona joven y la persona adulta la que decide y descubre qué es lo relevante para sí mismo en ese momento de la vida en que toma la decisión de ser sujeto de la educación.

Las personas jóvenes y adultas aprenden, pero aprenden diferente y aprenden en función de lo que en ese momento consideran relevante, por eso es preciso asumir que tienen derecho a

... *otra* educación: una educación acorde con los tiempos, con las realidades y con las necesidades de aprendizaje de las personas en cada contexto y momento; una educación a la vez alternativa y alterativa, capaz de ponerse al servicio del

desarrollo humano y de la transformación social que reclama el mundo de hoy (Torres, 2006, p. 2, cursivas en el original).

Nos plegamos a la idea de otra educación porque consideramos que el acento debe estar puesto en otro aprendizaje. Un aprendizaje que no esté en relación con lo que necesitan, sino, como hemos dicho antes, con lo que quieren. ¿Qué se puede querer? Se puede querer ser otro y para ser otro la transformación tiene que tener como punto de partida el deseo. Jean-François Lyotard nos dice que filosofar es dejarse llevar por el deseo. Nosotros agregamos que aprender es dejarse llevar por el deseo. Lyotard (1989) entiende que el deseo posee una estructura donde se combina la presencia y la ausencia. En sus palabras

... existe el deseo en la medida que lo presente está ausente a sí mismo, o lo ausente, presente. De hecho, el deseo está provocado, establecido por la ausencia de la presencia, o a la inversa; algo que está ahí no está y quiere estar, quiere coincidir consigo mismo, realizarse, y el deseo no es más que esta fuerza que mantiene juntas, sin confundirlas, la presencia y la ausencia (p. 8).

En las personas jóvenes y adultas el deseo está allí, a veces adormilado, otras provocando pequeñas rebeliones para que el sujeto se asuma como sujeto deseante y aprendiente. Esta asunción es motor para la transformación y para, desde ella, diferenciarse. Entrar en contacto con lo que se desea y no se posee es la forma de completar el círculo de la humanidad al que hemos aludido.

No estamos negando que, en ocasiones, lo que las personas jóvenes y adultas busquen aprender esté más alineado con sus necesidades laborales o sociales, insistimos en que la necesidad apremia y, por tanto, coacciona, pues restringe los márgenes de acción. Sin negar la necesidad, defendemos que es desde el deseo que el aprendizaje asume ropajes distintos, ya que, como dice Rosa María Torres (2015),

... cuando las personas pueden despegarse de lo inmediato y de lo urgente, reconocer y expresar sus deseos, pueden plantearse, por ejemplo: aprender a tocar un instrumento musical, a hablar sin miedo en público, a escribir poemas, a llevar un diario o crear un blog, a dibujar, a pintar, a jugar ajedrez, a hablar otros idiomas, etc.

Otra mirada: la construcción del sujeto de la educación desde Michel Foucault

Aun cuando pensar en Foucault nos remita inmediatamente al poder, el tema que supo ocuparlo es el del sujeto. En un primer momento su interés se centró en ofrecer «una ontología histórica de nosotros mismos en relación con la verdad que nos constituye como sujetos de conocimiento», luego paso a intentar dar cuenta de «una ontología histórica de nosotros mismos en relación al campo de poder a través del cual nos constituimos como sujetos que actúan sobre otros», por último su interés se concentró en «una ontología histórica en relación a la ética a través de la cual nos constituimos como agentes morales» (Dreyfus y Rabinow, 2017, p. 237). En palabras del autor:

No he estado analizando el problema del poder, ni elaborando los fundamentos de este tipo de análisis. Mi objetivo, en cambio, ha sido crear una historia de los diferentes modos a través de los cuales, en nuestra cultura, los seres humanos se han convertido en sujetos (Foucault, 2001, p. 241).

Los mecanismos que posibilitan la construcción del sujeto son analizados por Foucault a través de dos caras que pertenecen al mismo proceso. La primera alude a los modos de subjetivación, mientras que la segunda refiere a los modos de objetivación. Los modos de subjetivación están en relación con lo que el sujeto debe ser, las condiciones a las que está sometido, el lugar que ocupa a nivel real o simbólico. Por su parte, los modos de objetivación refieren a las condiciones que permiten que una cosa devenga o no en posible objeto de conocimiento, las formas en que es problematizado, las decisiones que llevan a recortar de tal o cual manera al objeto o los procedimientos de sometimiento a los que se incorpora.

Ambos modos se articulan a partir de lo que Foucault *denomina los juegos de verdad*, que no es otra cosa que el proceso que consiste en el descubrimiento de reglas sobre determinadas cosas. Si atendemos a esto, la historia de la humanidad podría ser entendida como la historia de los juegos de verdad, es decir, la historia de los diversos juegos de verdad que han dado lugar a la forma en la que los sujetos han devenido forma de conocimiento. Asimismo, esos juegos de verdad están condicionados por las formas disciplinares, es decir, cada disciplina ha recortado el universo de estudio o análisis de forma diversa, y, por ende, cómo cada disciplina construye la verdad y el sujeto.

Pueden distinguirse dos caminos a través de los que Foucault ha analizado los modos en que el sujeto se constituye a sí mismo. El primero de ellos depende de cómo las ciencias humanas toman al sujeto en tanto productor, viviente, parlante y en relación con valoraciones normativas. Aquí entran sus disquisiciones sobre el loco, el enfermo, el delincuente, y nosotros podríamos agregar el sujeto de la

educación tal como ha sido comprendido por la pedagogía. El segundo camino está conformado por el estudio de aquellas prácticas en las que los individuos se reconocen a sí mismos como sujetos de cuidado y de autoconocimiento. Creemos que este segundo camino es el que nos aporta para discutir respecto a la construcción del sujeto de la educación. Es importante señalar que para Foucault el sujeto es el resultado de procesos que suponen la determinación aunados a la actividad. El sujeto se construye en la determinación aun cuando se resiste a ella, y no tiene una dirección fijada ni un proyecto concebido de forma previa al cual dirigirse.

El sujeto está sujeto a coordenadas sociales, culturales e históricas, el saber puesto en práctica es quien objetiva al sujeto. Dar cuenta del sujeto es reconocer que es efecto de prácticas de poder frente a campos de experiencias concretos, sean estos la locura, la sexualidad, la enfermedad, etc. En este mismo sentido es que podemos decir que hay un saber pedagógico que objetiva al sujeto en función de un conjunto de prácticas de poder. Qué dice la pedagogía y qué dicen en general las ciencias humanas acerca de los alumnos, estudiantes, sujetos de la educación. Parte de esa construcción se sustenta en la idea de que el alumno debe ser formado en la niñez porque ese es el momento clave para formarlo para la vida social. Asimismo, en las últimas décadas, desde la pedagogía y las ciencias humanas se ha erigido un discurso que reconoce al joven y al adulto como sujetos de la educación, aunque al principio sin reconocerle especificidad. Incluyámoslos, pero tratémoslos como un niños o niñas. No obstante, sin negar estos aspectos, nuestro interés radica en insistir que podemos aproximarnos a las personas jóvenes y adultas como sujetos de la educación al pensarlas en relación con el conjunto de técnicas de sí que permiten la construcción de su subjetividad.

Desde esta perspectiva, resulta relevante que la constitución del sujeto descansa en lo que el sujeto dice de sí mismo. El sujeto se constituye, se transforma, muta, se configura; como ejercicio de poder y en este sentido, el poder conforma un saber de sí que permite al sujeto constituirse en tanto está en relación consigo mismo y con otros.

La narración que el joven y el adulto realizan de sí mismos es central y determinante para saberse y asumirse como sujetos y para emprender el camino de la educación. La narración los habilita como sujetos dialógicos y como sujetos que saben. La narración de sí mismos permite que se reconozcan como sujetos deseantes y que identifiquen el objeto de su deseo, que no está necesariamente fuera de ellos, puesto que puede ser su propia transformación a través de aquello que aprenderán. De una u otra manera, la transformación se dará. Junto a lo anterior, la narración les permite tomar contacto con su propia subjetividad, adquirir identidad y reconocerse desde sus incompletitudes, sus capacidades, sus expectativas, ambiciones y miedos, y proyectarse no hacia algo definido y último, sino desde el entendido de que lograrán ser quienes deseen ser. En este sentido, la noción de antidesfateo adquiere relevancia.

Es lícito que comencemos por preguntarnos qué pasa con el deseo de educar, pues para educar hay que plantarse en el presente, rescatando el pasado con miras hacia lo incierto del futuro. El saber y el enigma se combinan para mantener e incentivar el deseo de educar. Para educar debemos saber qué transmitir (aunque podamos discutir sobre qué materiales de la cultura conviene trabajar y sepamos que todo corte es arbitrario) y admitir que el mundo y los niños son enigmáticos. Hacer de la educación un ANTIDESTINO (Núñez, 1999, p. 45, mayúsculas en el original).

Esto último, hacer de la educación un antidestino, es pensar en la educación como espacio de esperanza y libertad. No hay un camino trazado ni único que le corresponda a cada sujeto. Por el contrario, educarse es romper con los designios sociales o con lo esperado según el contexto en que los jóvenes y adultos se encuentran.

No infantilizarlos es clave para no contrarrestar lo anterior. Por supuesto que quienes estén a cargo de la educación de estos sujetos tendrán que sacar a relucir un conjunto de estrategias y mecanismos que no impidan ni violenten ni obstaculicen el camino emprendido por los jóvenes y adultos que recorren el camino del aprendizaje a lo largo de la vida.

Lo relevante de lo que hablábamos en el apartado anterior se descubre en la puesta en juego de prácticas de sí que sacan a relucir la verdad del sujeto. Esta verdad a la que se accede solo a través de un proceso de autonocimiento que es presentado mediante la máxima «Conócete a ti mismo» (Foucault, 2014).

Alguien podría objetarnos en este punto: ¿en qué momento es que el joven y el adulto comienzan el proceso de autonocimiento? ¿Es el ámbito educativo el que propicia este autoconocimiento? Desde nuestra perspectiva, este proceso no se da en el contexto educativo formal, sea este el que sea, sino que se da previamente, ya que el joven y el adulto toman conciencia de sí mismos y aflora el deseo de saber. En principio es un saber sobre sí mismos, para más tarde ser un saber sobre el mundo que los rodea. No obstante, toman conciencia de lo que sí saben, así como de lo que no saben y esa toma de conciencia es lo que los impulsa a incursionar en el aprendizaje a lo largo de la vida. El conocimiento de sí mismos tiene lugar a partir de un conjunto de reglas a las que Foucault denomina *tecnologías del yo* y que buscan la transformación de lo que se es. La reflexión, el diálogo, la meditación, son solo algunas de ellos.

Cuando la educación, en nuestro caso preferimos hablar de formación humana, se presenta mediada o intervenida por el autoconocimiento y el cuidado —lo que Foucault (2014) denominó cuidado de sí o *epimeleia heautou*—, esta busca que el hombre particular haga de sí mismo la mejor versión posible. En este contexto, cuando hablamos de construcción de la subjetividad a partir de la *epimeleia heautou*, referimos a una técnica dirigida a la formación para toda la

vida, involucrada con lo que entendemos como *saber vivir*. Saber vivir que apunta al reconocimiento de la alteridad, a la integración en la comunidad, en definitiva, a vivir con los otros. El aprendizaje a lo largo de la vida promueve que el sujeto se asuma a sí mismo como sujeto pedagógico en virtud de cierta planificación orientada a conformarse en el tipo de ser humano que desea ser. Sin embargo, que haya planificación no significa que el resultado del proceso esté definido o estandarizado, no hay una sola forma de ser humano como no hay una sola forma de saber vivir. Ese es parte del desafío que todo sujeto tiene que emprender independientemente de su edad y de las condiciones materiales en las que se encuentra. El saber vivir tiene como una de sus caras la convivencia y esta es uno de los pilares que se proponen para el aprendizaje en el informe Delors (1996)

¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad? (p. 103).

Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia —realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos— respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz (p. 109).

La pedagogía social: marco para la educación de jóvenes y adultos

Ya hemos señalado al comienzo de este trabajo que la educación puede entenderse principalmente como un proceso orientado a los niñas y niños. Sin embargo, sin ánimo de eliminar su polisemia, pues fracasaríamos en el intento, es bastante claro que sin ella no lograríamos formar nuestra humanidad. La educación es quien asiste y contribuye a la formación de nuestras capacidades humanas y, en este sentido, las palabras de Juan Amos Comenio nos resuenan «Nadie puede creer que es un verdadero hombre hasta que haya aprendido a formar a su hombre» (1998, p. 15) ¿Qué es ser un ser humano? Formar al ser humano requiere de esfuerzos múltiples tanto desde el que se forma como desde el que forma, pero lo interesante es que ambos se transforman en ese proceso. En definitiva, no hay educación que se haga en solitario, necesitamos de los otros como espejos para fortalecer o modificar nuestras capacidades y actitudes; asimismo, es para aprender a convivir con los otros que nos educamos. El sujeto es a quien se encuentra orientada la educación, lo interesante es que, así como *educación* es un término polisémico, también lo es *sujeto*. Sobre el sujeto se han escrito miles de páginas y tal vez la idea más clara que podemos recuperar es que, sea este de carácter individual o

colectivo, se encuentra expuesto al mundo y como parte de esto se halla sometido a la transformación. En otras palabras, el sujeto es algo o alguien que se inventa a sí mismo, pero que a la vez que se inventa se transforma.

La pedagogía social en particular contribuye en el proceso de educar a los seres humanos sin importar la franja etaria en que se encuentren. Una pregunta puede aparecer: si la educación posee una impronta social, ¿qué puede aportar una pedagogía que subraya en su denominación la categoría *social*? Pues bien, en este punto las palabras de José Antonio Caride son más que iluminadoras. La pedagogía social —al igual que la educación social— deben hacerse en, con, desde, por y para la sociedad, en la que

... late un decidido afán reivindicativo: cohesionar a personas y sociedades en torno a iniciativas y valores que promuevan una mejora significativa del bienestar colectivo y, por extensión, de todas aquellas circunstancias que posibiliten su participación en la construcción de una ciudadanía más inclusiva, plural y crítica (Caride, 2003, p. 48).

La pedagogía social es el marco desde el que se prioriza la dimensión social, política, cultural, cívica, entre otras, sin que sea en detrimento de los saberes o los contenidos disciplinares. Estos son los vehículos a través de los que la mirada se centra en las dimensiones ya mencionadas. Lo que interesa son los contextos y los sujetos que en ellos son los protagonistas de prácticas educativas. La pedagogía social es el marco que facilita una efectiva igualdad de oportunidades a la vez que aboga por generar instancias de cohesión e integración social donde la convivencia, la equidad, la justicia, la solidad intercultural, el reconocimiento de la multiculturalidad, etc., tengan lugar.

Recordemos que Paul Natorp es quien sembró los orígenes de la pedagogía social. Para Natorp, el problema de la educación estaba en el hombre, pero este, aislado de las relaciones con sus pares, es una entelequia abstracta, por lo que es la comunidad de intereses sociales la que hace del individuo un ser humano. Por lo tanto, la educación y la transmisión de la cultura son importantes para el hombre, no solo para sí mismo, sino —y aun más importante— para la comunidad. Nuestras sociedades contemporáneas necesitan de individuos que puedan crear comunidades equitativas, inclusivas y con igualdad de género (estas características no podemos endilgárselas a la perspectiva natorpiana, son resultado de nuestras experiencias actuales):

Pedagogía no significa *educación de los niños* en sus formas tradicionales: se refiere a la obra entera de elevación del hombre a lo alto de la plena humanidad. *Pedagogía social* no es la educación del individuo aislado, sino la del hombre

que vive en una comunidad, educación que la comunidad hace y que hace a la comunidad, porque su fin no es solo el individuo (Natorp, 2001, p. 69).

Es claro, desde la visión del pedagogo alemán, que no hay hombre que se forme a sí mismo solo y de forma aislada, sino que la formación se da en el contexto de la comunidad. No obstante, es pertinente aclarar que, desde su perspectiva, *sociedad* y *comunidad* no son sinónimos. Al referirse a la comunidad lo hace en el entendido del ser del sujeto, del sujeto en armonía, en solidaridad y en conformidad de voluntades. Al referirse a la sociedad entiende el entorno o el lugar en el que las personas se unen por las circunstancias o por las necesidades, pero en una unión donde prevalecen los intereses particulares (Natorp, 2001).

¿Cuál es la función de la pedagogía social? Natorp (2001) nos responde que

... como teoría tiene que investigar las condiciones culturales de la vida social, siempre bajo la suposición de que la forma social cambia desde que está sometida a la evolución; como práctica ha de encontrar el medio y el camino para dirigir y formar tanto aquellas como estas condiciones conforme a la idea (p. 106).

Sin adentrarnos a discutir cómo se inserta el idealismo en el pensamiento natorpiano, lo cierto es que la relación entre educación y comunidad es tal que asegura la formación de la conciencia práctica de los individuos a la comunidad, y posibilita la superación de la diferencia de clases; en otras palabras, posibilita una comunión entre los individuos de tal modo que acceden y son partícipes de los bienes culturales. En definitiva, la forma en que Natorp concibe a la educación supone contribuir a que el hombre se haga sujeto de toda la cultura.

Lo presentado hasta el momento nos parece suficiente para proponer que la educación de las personas jóvenes y adultas ha de darse desde la comunidad, en comunidad y para la comunidad. Desde esta perspectiva, cualquier espacio puede convertirse en comunitario cuando hay un conjunto de voluntades que persiguen ciertos fines o intereses, en este caso, promover, propiciar y fomentar el acceso a diferentes bienes culturales. Cualquier espacio puede transformarse en un espacio educativo y promover el aprendizaje tanto a nivel individual como colectivo. El marco de la pedagogía social posibilita la puesta en práctica de propuestas orientadas a los jóvenes y adultos desde sus propios deseos comunitarios. Así es que la plaza deportiva, el club de bochas, el centro comunal, el taller, la huerta, el café, la escuela, etc., se constituyen en espacios donde tienen lugar *otros* aprendizajes. La posibilidad de otra educación, para tomar como punto de partida las palabras de Rosa María Torres, requiere de otra idea de espacio educativo que rompa con las paredes de la escuela. Esto no significa que la escuela no sea el espacio para educar a las personas jóvenes y adultas, significa que tiene que ofrecer nuevas formas de incluirlos y de promover el aprendizaje; que los aprendizajes significativos no son

los que postulan los programas e, incluso, que se pueden reconocer saberes que no forman parte de ellos. Asimismo, otra educación requiere de una reflexión concienzuda sobre cómo aprenden y qué aprenden, es decir, se requiere de *otra* aprendizaje. Aunado a ello se requiere del reconocimiento de los saberes que jóvenes y adultos ya traen consigo y, como dice Torres (2015),

... una propuesta de reconocimiento y acreditación de saberes (adquiridos en el sistema escolar o fuera de este) debería ser parte de la moderna agenda de la educación de personas jóvenes y adultas, y una estrategia fundamental del aprendizaje a lo largo de la vida.

Las propuestas que podemos dirigir a las personas jóvenes y adultas son clave para contribuir a una educación para todos a lo largo de la vida donde el foco no esté en cuánto sepas ni en qué sepas, sino en posibilitar el acceso y ascenso a

... la cima de la cultura humana, [que] no consiste en una extraordinaria cantidad de conocimientos, sino en la más espontánea capacidad de cultura, en la ilimitada capacidad para la cultura de sí mismo, con lo cual se consigue al mismo tiempo la completa aptitud para la colaboración en la cultura de los demás. Debemos, por consiguiente, continuar aprendiendo siempre (Natorp, 2001, p. 207).

Reflexiones finales

La educación de las personas jóvenes y adultas tiene como campo de investigación y análisis una historia más bien reciente, pero mucho futuro. Su futuro no está exento de debates, pero sobre todo de alimentarse de diferentes experiencias que vienen teniendo lugar en diferentes puntos de nuestro planeta. Es preciso y urgente que estas experiencias se compartan, nada hay más potente, a la vez que problemático, que la experiencia. No importa si resulta exitosa o no, lo importante es que se comparta, porque muestra su potencia no solo en tanto fuerza que opera como motor de pensamiento, sino en tanto las múltiples posibilidades que cada experiencia encierra en sí misma. Claro está que también es problemática porque las condiciones desde las que la experiencia tiene lugar no pueden replicarse, ni siquiera podemos controlar las subjetividades que forman parte de ella. Aun así, aprendemos, porque la vida es aprendizaje y por ello no debe ser negada la posibilidad de aprender independientemente de la edad del sujeto involucrado.

Pensar en las personas jóvenes y adultas como sujetos de la educación es desafiante en sí mismo, sin embargo, la salud de la comunidad y la preservación de los bienes culturales también depende de ello en tanto buscamos aprender a

vivir, a convivir y esto implica no negar los derechos que poseen todos los seres humanos a la educación y desde nuestra perspectiva valorar lo que la juventud y la adultez pueden ofrecer al acervo cultural. Asimismo, consideramos que, al reconocerlos como sujetos de la educación, pierden la calidad de lastres y pasan a ser valiosos en cuanto a todo lo que tienen para ofrecer. Reconocer la educabilidad de las personas jóvenes y adultas es necesario para que puedan autorrealizarse y socializar; para nosotros, la comunidad es el marco desde el que esto es posible.

Referencias

- CARIDE, J. A. (2003). Las identidades de la educación social. *Cuadernos de Pedagogía*, (321), 47-51.
- COMENIO, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. Ciudad de México: Porrúa.
- COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid-París: Alianza Editorial-Unesco.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ciudad de México: Santillana. Recuperado de: http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf.
- DREYFUS, H., y RABINOW, P. (2017). *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Monte Hermoso Ediciones.
- FOUCAULT, M. (2001). Pouvoir et savoir. En M. FOUCAULT, D. DEFERT, F. EWALD, y J. LAGRANGE (Eds.), *Dits et écrits (1976-1988)*, Vol. II (pp. 399-414). París: Gallimard.
- (2014). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- INSTITUTO DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN (1997). *V Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Informe final*. Hamburgo: Unesco.
- LYOTARD, J.-F. (1989). *¿Por qué filosofar? Cuatro conferencias*. Buenos Aires: Paidós.
- NATORP, P. (2001). *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- NÚÑEZ, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- ORGANIZACIÓN DE COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (1996). *Making Lifelong Learning a Reality for All*. París: OCDE.
- TORRES, R. M. (2006, octubre). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. En *Simposio Ciutat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos*, organizado por la Diputación de Barcelona.
- (2015). Necesidades y deseos de aprendizaje de jóvenes y adultos [Publicación en blog]. *Otra educación. Un blog de educación ciudadana sobre educación, aprendizaje a lo largo de la vida, y política*. Recuperado de <https://otra-educacion.blogspot.com/2015/04/necesidades-y-deseos-de-aprendizaje-de.html>.

Profesionalización y formación

Devenir de la educación social en Mendoza: una mirada hacia el campo laboral

EDUARDO RIBÓ Y DIEGO DÍAZ PUPPATO¹

Introducción

El presente artículo pretende mostrar una perspectiva sobre la complejidad de la conformación del campo laboral de la educación social en la provincia de Mendoza. Para ello, se caracterizan brevemente algunos aspectos de su historia en la región y en el país, se asume un posicionamiento en torno a ciertas premisas que pueden guiar la configuración del campo laboral y se plantean interrogantes para esta construcción, puntualizando requerimientos particulares para el período posterior a la pandemia de covid-19.

El texto se conforma a partir de una reflexión conjunta de los autores y de estos con referentes de la educación social y la pedagogía social, tanto en el contexto local, como en el nacional y regional. En este diálogo, con sus continuidades y tensiones, se busca recuperar algunos debates, experiencias y valoraciones que se estiman constitutivos y fecundos en la temática. De ninguna manera se pretende agotar la discusión en estas pocas líneas, solo proponerla e interrogarla desde una perspectiva determinada.

A lo largo del escrito se acentúa una perspectiva de análisis que resalta la desigualdad económica, entendiéndola como una pandemia soterrada y silenciosa que ha dañado y daña el entramado social y la posibilidad del ejercicio pleno de los derechos para muchos sectores de la población. A esta pandemia se suma la recientemente provocada por la covid-19. Se reconoce en la educación social una potencialidad contrahegemónica y reparadora, sobre todo a partir del trabajo vincular.

Educación social: algunas notas de su origen histórico-social

Reflexionar sobre el surgimiento y la necesidad de la educación social supone reconocer que el origen de esta práctica particular está vinculado con el crecimiento de la desigualdad social y, con él, el de las restricciones y dificultades de amplios

¹ Universidad Nacional de Cuyo.

sectores para el ejercicio de derechos, así como para apropiarse, participar y resignificar la cultura amplia de sus pueblos.

Como podrá observarse en este apartado, optamos por posicionarnos en una perspectiva de análisis y reflexión que sitúa a la educación social (y a la educación en general) como una acción en favor de los sujetos y sectores vulnerados y le asigna un rol claramente contrahegemónico.

O processo de construção da Pedagogia Social dado na América Latina carrega em si as características históricas desse continente e de seus povos originários que lutam desde sempre contra a imposição cultural, política e econômica dos grupos socialmente dominantes em cada época e contexto. A caracterização da Pedagogia Social Latino-americana é o reflexo da unidade na diversidade dos povos que estiveram sempre na posição de explorados, de oprimidos e empobrecidos pela lógica globalizante do sistema do capital e que, por esse motivo, não podem intentar alternativa de melhoria de vida que não seja a modificação das estruturas sociais que determinam essa condição (Dias, 2017, p. 151).

El capitalismo global y sus modelos de acumulación y concentración de bienes materiales y simbólicos en pocas manos tienen como contracara la exclusión de amplios sectores de las sociedades. Esta exclusión supone obstáculos para el acceso a lo necesario para la sustentación material y su correlato con las dificultades de apropiación de los bienes culturales valiosos y su resignificación en expresiones renovadas.

En la constitución de los Estados-nación latinoamericanos, el distanciamiento entre los sectores sociales que pueden acumular y los que son excluidos es cada vez mayor. Esto visibiliza una paradoja en el último siglo: a partir de luchas prolongadas se van ampliando y consolidando derechos ciudadanos para distintos sectores sociales, pero, asimismo, muchos grupos tienen dificultades concretas para participar plenamente en el ejercicio de esos derechos. Pablo Ariel Vommaro (2019) señala para Latinoamérica que, en los últimos años, se observa,

... por un lado, la ampliación de derechos y el reconocimiento de las diversidades, producidos sobre todo desde las políticas públicas. Por el otro, el aumento de las desigualdades sociales, que es particularmente importante si las enfocamos desde la dimensión generacional (p. 1194).

Argentina no escapa a estos procesos.

Las dictaduras cívico-militares de la última mitad del siglo pasado en nuestro país, que no son ajenas a las que se produjeron en Latinoamérica, no solo provocaron horror, muerte y dolor, como si esto fuera poca cosa, sino que acentuaron la desigualdad económica, pauperizaron y acotaron la producción artística y

anularon la participación ciudadana democrática en las decisiones comunes. Los daños y algunas estructuras represivas no solo se produjeron durante los períodos de intervención, sino que se prolongaron a través de los años.

Acto seguido, sobre fines del siglo pasado, el liberalismo económico volvió a arremeter con fuerza en los gobiernos latinoamericanos con agendas que llevaron a acrecentar el endeudamiento de los estados. Esto trajo como consecuencia la pérdida relativa de soberanía en relación con las políticas públicas en educación, cultura, desarrollo social, salud y justicia. El fenómeno supuso un vaciamiento económico para favorecer a capitales hiperconcentrados transnacionales y una construcción simbólica que puso en desmedro el imaginario cultural local frente a lo valorado globalmente. Como indicador de desigualdad económica, el Índice de Gini para Argentina, según el Banco Mundial (s. f.), creció 13 puntos en las últimas dos décadas del siglo pasado.

El crecimiento y la concentración de la riqueza y su consecuente desigualdad en Argentina no se han revertido. Ciertamente, aun cuando algunas políticas pueden haber morigerado el impacto de un capitalismo que goza de muy buena salud a nivel planetario y se habilitaron algunos discursos y prácticas progresistas en la región, el acceso a los bienes materiales y simbólicos sigue segmentado en circuitos que no son totalmente impermeables, pero que restringen la movilidad social ascendente y la distribución social igualitaria. La concentración política de las decisiones a nivel nacional para la universalización de derechos y la polarización de modelos de gestión ha tenido como contracara el debilitamiento de la trama social en las comunidades (Díaz Puppato, 2020).

Necesitamos reafirmar que identificamos en la desigualdad económica estructural un factor condicionante (en muchos casos, determinante) de otras desigualdades, cuya imbricación y correspondencia demandan una mirada conjunta y compleja. Asimismo, es imprescindible reconocer que, para algunos sectores y sujetos, la comunidad de procedencia, en el caso de los pueblos originarios, así como algunas características geográficas, de género, edad, etnia, discapacidad, entre otras, suelen suponer una confluencia de factores que dificultan aún más la participación plena en la vida social y cultural y que, por tanto, acentúan considerablemente las desigualdades.

El crecimiento de la desigualdad, en el marco de una posición geopolítica desfavorable, ha constituido una especie de pandemia de crecimiento lento, soterrado y sostenido que ha dañado nuestras sociedades y afectado a sus grupos más vulnerables. Esta indeseable situación es el que promueve las necesarias acciones reparadoras que podemos reconocer como propias del campo de la educación social. Aunque en nuestro país, por el momento, difícilmente se identifiquen con esta denominación.

En este sentido, voluntariados, ayudantías, misiones, acciones solidarias, talleres, comedores y merenderos, actividades deportivas o artísticas, entre otros,

encarnan o se asocian a prácticas socioeducativas que pueden ser consideradas como propias del campo de la educación social, pero cada una de ellas se identifica con un nombre propio que responde a su enclave territorial, a su demanda de origen o al agente que las lleva a cabo.

Estas acciones son desarrolladas por actores y actrices² con distinto grado de formación profesional, presentan diferentes modos de sistematización y previsión y son movilizadas por diversos intereses y desde múltiples agentes e instituciones. Es así que su origen puede responder a organizaciones sociales comunitarias, referentes barriales, espacios religiosos, de militancia política o gremial, artistas y artesanos, instituciones escolares o sanitarias, clubes deportivos, entre otros.

Esta dispersión de responsables, intereses, marcos de actuación, estilos de intervención, orígenes sociales e históricos, posicionamientos políticos, entre otros aspectos a considerar, atribuye a la educación social una doble característica: por un lado, la riqueza polifónica de un campo que se nutre de una multiplicidad de experiencias y agentes, pero, por otro, la debilidad propia de esta diseminación, esto es la insuficiencia de sistematización y de construcción colectiva.

La formación en educación social: del hacer disperso a la profesión

En 2005, el Consejo Federal de Educación, a través de la Resolución n.º 206, aprueba y da a conocer los documentos base para la creación de tecnicaturas superiores en pedagogía y educación social. Al hacerlo, diagnostica la situación, en la que reconoce algunos aspectos ya mencionados.

La actual situación social, signada por el aumento de la pobreza y las profundas transformaciones y desgarros que llevará tiempo revertir y reparar, convoca a revisar el lugar que la educación puede y debe ocupar respecto de los problemas como las diversas formas de vivir la infancia, la relación entre las generaciones, la búsqueda de modos variados de subsistencia, el trabajo infantil, la relación con las normas sociales, etcétera (CFE, 2005, p. 4).

Esta resolución y documento base constituyen una herramienta central para el desarrollo de carreras de educación social en los institutos superiores de la educación argentina, cuyos lineamientos centrales, en algunas áreas, dependen del

2 *N. de la E.*: Es importante aclarar que, de acuerdo con las pautas de estilo de la FHCE y en beneficio de la economía del lenguaje, en adelante usaremos la forma genérica para referirnos a toda la población aludida (por ejemplo, cuando decimos los educadores, nos referimos tanto a educadores como a educadoras) aunque esto modifique la forma elegida originalmente por los autores.

Ministerio de Educación de la Nación, pero su organización y puesta en marcha está a cargo de las jurisdicciones locales.

Se piensa en esta práctica como una herramienta que ayuda a revertir y reparar los daños de la desigualdad y, para ello, en la creación del marco normativo, se asume a la educación social en su carácter educativo y vinculada con la promoción de los sujetos y colectivos vulnerados en su acceso a la participación ciudadana plena.

La pedagogía y la educación social se definen como acciones y reflexiones intrínsecamente educativas —valga la redundancia— que tienen la intención de generar mecanismos de promoción social. Atiende generalmente a sujetos y colectivos marginados total o parcialmente de los circuitos sociales y educativos «plenos» como el mercado de trabajo estable, la escolarización, la ciudadanía o el acceso a los diferentes bienes materiales y culturales (CFE, 2005, p. 4).

Esta mirada de la educación social en el surgimiento de las carreras, entre todas las perspectivas posibles, es la respuesta al continuo avasallamiento sobre los sectores sociales vulnerables que se desató durante la crisis de 2001 en nuestro país y esto le imprimió un carácter particular a las formaciones (García, 2015). Seguramente, la proximidad geográfica con Uruguay y Brasil y su tradición en el campo, ha sido otro factor que incidió en la adopción de este posicionamiento.

Aun cuando la necesidad de educadores sociales puede haber sido considerable para remediar una situación compleja, la creación de carreras solo tuvo lugar en cuatro jurisdicciones del país y se sostuvieron en el tiempo solo en dos de ellas. La falta de estudiantes es la explicación argumentada para explicar su cierre o no concreción. También podría asociarse con la ausencia de políticas que consoliden esta actividad como un ejercicio profesional laboralmente demandado.

En 2015 se suma a la oferta de formaciones la Tecnicatura Universitaria en Educación Social en la Universidad Nacional de Cuyo, primera carrera que se aboca a la formación de educadores sociales del país desarrollada en una universidad nacional. Se construye con una dinámica participativa que recoge los sentires y pensamientos de los sectores involucrados con las prácticas de educación social, referentes nacionales y regionales y distintos actores de la misma universidad (Díaz Puppato y Ribó, 2017).

La formación técnica en la Universidad Nacional de Cuyo nace como consecuencia de la convicción de un conjunto de dirigentes y docentes universitarios que visualizaron una ausencia en el sistema a la hora de transitar lo educativo y lo social y de una comunidad educativa que se animó a pensarse desmontando lo establecido y construyendo lo posible. Una formación (im)posible, entendida en el sentido de que jamás es un acto cerrado que confirma las expectativas (Martinis, 2015) como respuesta a una necesidad social que todavía parece velada a la luz de lo dado.

Este proceso de creación comenzó a poner en tensión productiva la valoración de los sujetos y colectivos que llevan a cabo las acciones educativas sociales en distintos territorios del ámbito local y la necesidad de convalidar formaciones que recuperen y resignifiquen los aportes de las comunidades científicas en relación con estas prácticas de la educación social.

La tensión produce los encuentros y desencuentros propios de cualquier práctica social que comienza a institucionalizarse, a debatirse en ámbitos académicos y a sistematizar sus saberes. En este caso, supone el comienzo de un largo período en el que coexisten prácticas propias de la educación social, aun cuando no las reconozcan con ese nombre, a cargo de hacedores sin estudios específicos, junto con agentes con formación y titulación específica para llevarlas a cabo. Sin duda se trata de un período de disputa simbólica por el campo sin que signifique que los involucrados la materialicen como tal en algún tipo de confrontación.

La construcción de un campo laboral que reconozca los saberes y prácticas de quienes realizan la tarea sin formación específica, de quienes se han formado y de quienes cumplen con ambas condiciones, representa un desafío particular que puede conducir a su enriquecimiento, sobre todo atendiendo a la denominación socialmente desconocida y al incipiente abordaje en las instituciones educativas locales.

Desafíos del campo en contexto de desigualdad y formación incipiente

Si bien creemos que, al momento de pensar en el campo de la educación social, sería por demás interesante dar cuenta del campo como espacio abierto, con todo por trabajar o recorrer, sin surcos, ni construcciones, un campo educativo en el que nos juntemos e imaginemos que podemos hacer algo nuevo de lo dado, es cierto que el campo como noción nos lleva a otro lugar, ya no solo como lugar, sino como espacio de significación donde el imaginario colectivo ubica relaciones y las clasifica.

Recuperando a Pierre Bourdieu (2009), en términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Es así que cada campo social surge de campos determinados o vallados que construimos en nuestra sociedad, así como posee criterios de sentido y tensiones de poder con una dinámica que le es propia. La concepción del campo de la educación social seguramente transita una lógica distinta de la del educativo «formal».

Si pensamos en los espacios y métodos de la educación social, debemos imaginar un campo singular y en construcción por parte de los educadores sociales en tensión con otros agentes e instituciones del quehacer educativo y social. En

esta trama se suma, como dijimos, su incipiente y breve historia en la región, lo que hace que se deban buscar espacios donde generar demanda y que en ella se construya una perspectiva del hacer que permita el establecimiento del qué y el para qué se propone un aporte desde la educación social.

En los distintos espacios en los que hemos compartido la formación, siguen apareciendo preguntas tales como: pero... ¿qué es lo que hace un educador o educadora social?, ¿es un profesor?; y si no profesa, ¿qué es lo que hace? Es decir, si no enseña en la escuela, ¿qué es lo que enseña?, ¿qué hace de distinto en relación con alguien que se dedica a la docencia? Nosotros tenemos una idea clara en torno a estos interrogantes, pero la necesidad no supone indefectiblemente una demanda, más aún cuando la respuesta no es conocida.

Ao educador importam os processos educativos, que são intencionais, com objetivos diferenciados, onde são trabalhadas as diversidades dos educandos, dentro de seu contexto sócio histórico. O caráter da Educação Social é de promoção humana e social, portanto, preventivo e também de apoio à socialização e ressocialização do educando. O compromisso do Educador Social é com a educação integral do indivíduo, o foco de seu trabalho é a emancipação humana por meio da apresentação ao sujeito dos conteúdos culturais, políticos e cívicos para intervenção a favor da sua vida e da comunidade (Bauli y Müller, 2020, p. 94).

En nuestra región se observan muchos casos en los que después de la formación docente los profesionales se dedican a la educación social, fruto, quizás, de que para las contrataciones se prefiere este perfil. Proviene de la educación artística, de las ciencias sociales, de la enseñanza primaria, de distintos campos disciplinarios y, en la praxis, se ubican en ámbitos de promoción social y se asumen de alguna manera como educadores sociales. Lo cierto es que se constituyen desde el imaginario del profesor, el profesionista o el maestro, un componente que después se usa como andamiaje para trabajar en lo social.

Creemos que la figura del educador social es disruptiva en el campo educativo y se configura como una necesidad que emerge como figura profesionalizante, sobre todo pensando en el devenir histórico que han tenido las inversiones y ramificaciones en seguridad ciudadana y control social, en detrimento de recortes en áreas educativas, culturales, deportivas y recreativas en nuestro continente.

Pensar en educación social constituye la posibilidad de revertir modelos disciplinares de carácter vertical y de apostar a una educadora y a un educador que coadyuven y sean parte del devenir sociohistórico constructor de modelos de ciudadanía inclusivos y dialogantes, donde primen principios multiculturales, diversos y de transformación por sobre modelos de encargo homogeneizantes desde donde se intenta interpretar muchas veces la compleja trama del fenómeno educativo.

¿Qué hacen las técnicas universitarias en educación social?

En Mendoza, dada la reciente implementación de la carrera y la incipiente identificación de un conjunto de prácticas dispersas en relación con un campo que se identifica según la denominación de *educación social*, los egresos de la tecnicatura aún son pocos. Son estos estudiantes, las egresadas³ y la institución formativa quienes asumen el difícil período de tensión constructiva que incluye la red denominación de prácticas existentes y la validación de una formación profesional identitaria específica que da cuenta de lo educativo social.

Es conveniente señalar —aunque pueda resultar obvio— que, más allá de la problemática laboral generalizada en términos de cobertura, la falta de reconocimiento social de una denominación asociada a un tipo particular de actividad puede traer aparejada una ausencia temporal de demanda, al menos hasta que esta sea tan reconocida como sucede en nuestros países vecinos Brasil y Uruguay.

Las primeras técnicas universitarias en educación social han incursionado en áreas institucionales y en equipos de trabajo donde se requería su perfil y formación. El ingreso ha sido, en algunos casos, por medio de vínculos que han creado en espacios de Praxis⁴ ya que este les permite estrechar vínculos con instituciones sociales que desarrollan acciones educativas, o por haber podido formalizar estudios y continuar en espacios donde ya eran conocidas.

Algunos espacios de inclusión incipiente que pueden identificarse son: contextos de encierro, educación ciudadana municipal, áreas de género y diversidad, promoción de derechos y construcción de memoria activa, centros de personas adultas mayores, equipos de trabajo comunitarios, bibliotecas populares, proyectos de extensión universitarios. En este sentido, podemos reafirmar que «los educadores y las educadoras sociales trabajamos en muchos lados, pero sobre todo en territorios donde la injusticia social se expresa de la forma más cruda, con personas que la sufren a diario, a toda hora» (Morales, Díaz Puppato y Ribó, 2020, p. 81).

Cierto es que su devenir es un enigma y más aún a partir de la crisis sanitaria que vivimos. No obstante, lejos de hacer futurología, creemos que el resultado, siempre provisorio y contingente, será el tenso equilibrio de una lucha de fuerzas e intereses y de la consolidación de prácticas consideradas valiosas. Nos animamos a pensar que estas técnicas serán parte del motor de transformación en luchas vitales dentro de la provincia y la región como son: políticas educativas de géneros, educación sexual y respeto por la diversidad, interpelación de las cosmovisiones centradas en el hombre, inclusión social, educación ambiental y la opción política educativa por entender el protagonismo popular.

3 Nos referimos solo a egresadas porque, hasta la finalización de este artículo, solo mujeres han concluido la formación de referencia.

4 Praxis es un espacio curricular complejo, organizado como trayecto durante toda la carrera, que da cumplimiento a las prácticas profesionalizantes previstas en la tecnicatura y, a su vez, articula con el medio local y con los demás espacios curriculares.

Partimos de considerar a la educación como un antidesestino, pues se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación... Particulares recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen, diversos registros de olvido y recuerdo; y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son predecibles, sino, para utilizar las palabras de Hannah Arendt, solo decibles *a posteriori* (Núñez, 2007, p. 4).

El indispensable protagonismo de la educación social en una habitualidad pospandemia

El año 2020 y la pandemia por covid-19 han marcado en nuestra cotidianidad un profundo cambio de hábitos. Creemos que traerá aparejada una reconfiguración de muchas actividades humanas, entre ellas, las propias de la tarea educativa ciudadana en la cual los educadores sociales tendrán un rol importante a construir.

La relación intersubjetiva y educativa con los otros se ha visto alterada por restricciones en la circulación y vinculación de los sujetos. Estas decisiones, que responden a disposiciones sanitarias, transformaron las prácticas de encuentro en peligrosas para la salud personal y pública, con un impacto significativo en la subjetividad. Debemos pensar juntos qué escenarios se necesitan propiciar para que lo vincular, lo grupal y lo educativo puedan suceder.

El vínculo educativo pertenece al orden de aquello que puede ser creado, habilitado y propiciado desde un contexto histórico social, y se da en una situación práctica espacial y temporal a la que denominamos *encuentro*. Este encuentro con otros y la posibilidad de transitar un camino conjunto supone tensiones, incertidumbres, desconocimientos, tramas vinculares e implicaciones emocionales. Supone por parte de los educadores una comprensión y un dar lugar al trabajo de reconstrucción colectiva, ya sea como un encargo explícito para este agente o entramada con otra tarea de demanda institucional o comunitaria.

El grupo pertenece a un fenómeno constitutivo de los vínculos en educación, allí operan las incertidumbres, los prejuicios, los temores y deseos. En momentos de crisis sanitarias, esta cotidianidad genera múltiples fenómenos, como el de presencias olvidadas en lo corporal que, en su ausencia, nos dejan con una necesidad de reconstrucción y reinención y, por lo tanto, es necesario su sostén y acompañamiento.

La dinámica del reencuentro con lo grupal no supone necesariamente una vuelta a lo colectivo, sino que implica una deconstrucción, un movimiento subjetivo y un universo de posibilidades no previstas donde operarán las aguas de lo conocido con lo nuevo. Es allí donde la movilización de roles e identidades, de cambios, de temores y ansiedades requerirá de educadores, de la generación de

espacios de sostén confiables para habilitar lo educativo colectivo y, claro está, de una preparación que demanda, a nuestro entender, una comprensión de estos hechos, para deconstruir la situación desvinculante que tuvo el tiempo de aislamiento.

La tradición en nuestra Latinoamérica es de una gran riqueza en lo que a construcción y reconstrucción de vínculos se refiere. En concreto, el argentino es un ser de cercanía en lo que a la proxemia⁵ y al vínculo se refiere. La pérdida de derechos y el retorno a su ejercicio será otro gran desafío a tener en cuenta, la sociedad en su conjunto deberá poder tomar en cuenta la gran necesidad de que, como colectivo, se pongan a disposición los recursos y bienes materiales y simbólicos que habiliten y hagan posible desarrollar procesos educativos en las poblaciones en contexto de vulnerabilidad social. Esto será ineludible para las infancias y juventudes, así como desinstalar el poder policial generado en torno al orden ciudadano y su reemplazo por procesos de autodesarrollo, donde lo educativo sea central en cuanto a la construcción de la conciencia ciudadana.

Algunas elucidaciones

La elucidación, según Cornelius Castoriadis, constituye «el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan» (2007, p. 12). Es así que, en un inicio, pensamos en compartir un marco construido históricamente, que dio cabida a la constitución de una formación universitaria regional en educación social que —esperamos— dé lugar, en un futuro cercano, a la formación en pedagogía social como paso necesario.

Reflexionamos enclavados en lo regional y con la mirada puesta en América Latina, pensándonos como parte de un colectivo que lucha por transformar aquello que parece naturalizado por sectores dominantes. Para poder hacer y pensar la educación social, consideramos insoslayable una posición en cuanto a la inclusión, la equidad, una ética para la vida y un fuerte compromiso con el multiculturalismo. Bases fundamentales que elegimos para pensarnos en nuestros países.

Luego aparecen desafíos regionales en cuanto a la configuración del campo laboral y la inserción de una formación que da respuesta a una necesidad reciente y a una demanda incipiente. Seguro llevará su tiempo, pero sabemos que contamos con la fuerza, la convicción y el conocimiento de estudiantes, de compañeros educadores, así como con la presencia de una red constituida entre países hermanos, que está trabajando en forma incansable y que ha sido altamente generosa con nuestra breve y atrevida historia.

5 Edward Hall (1992) propuso el término *proxémica* y lo definió como la estructuración inconsciente de los seres humanos en relación con el espacio, conocida como la distancia entre quienes interactúan diariamente y advirtiendo que esta varía en relación con las distintas culturas.

Compartimos nuestra mirada sobre algunos desafíos que supone una posible perspectiva después de la pandemia de covid-19, sin olvidar que hay otras que se sostienen naturalizadas en nuestro continente y lo importante que será visualizarnos como parte del colectivo educativo que deberá reconstruir una habitualidad. Es un tema que nos deja con más interrogantes que certezas, pero que deseábamos compartir desde la perspectiva vincular, como una forma de comenzar a pensar en torno a posibles aristas que nos resuenan.

Por último, queremos celebrar nuestras redes y su compromiso en torno a la producción intelectual, al compromiso político inquebrantable y al sostén vincular. Una red que hace educación social y la comparte y, estamos seguros, seguirá nutrida bajo el cielo y la diversidad de colores de nuestra bellísima Latinoamérica durante mucho tiempo.

Referencias

- * BANCO MUNDIAL (s. f). Índice de Gini. Recuperado de <<https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?locations=AR>>.
- BAULI, R., y MÜLLER, V. (2020). *Educador social no Brasil: normatização e profissionalização*. Chapecó: Livrolgia.
- BOURDIEU, P. (2009). *El sentido práctico*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- CASTORIADIS, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- * CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (CFE) (2005, diciembre). Documento base para la organización curricular de la Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social (Resolución n.º 262). Recuperado de <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001856.pdf>>.
- DIAS, S. (2017). A Educação Social de Rua do Açã Rua - Porto Alegre/ RS: Uma Alternativa Pedagógica? *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 12(30), 143-162. https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2017.Vol12.N30.pp143-162
- DÍAZ PUPPATO, D. (2020). Educación social en tiempos de desigualdad creciente: ¿por qué y cómo? En J. PAIVA, E. FOERSTE, V. MÜLLER y K. NORÕES (Orgs.), *Espectros latinos da educação social* (pp. 95-106). Curitiba: Appris.
- y RIBÓ, E. (2017). Formación técnica universitaria en educación social: diálogo de saberes y saberes en tensión. En V. MÜLLER (Org.). *Pedagogia Social e Educação Social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina* (Vol. 2) (pp. 155-163). Curitiba: Appris.
- GARCÍA, A. L. (2015). Surgimiento e institucionalización de la formación en pedagogía social en la Argentina: notas y reflexiones para una primera caracterización. *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, (100), 143-153.
- HALL, E. (1992). *La dimensión oculta*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- MARTINIS, P. (2015). Educación, pobreza e igualdad: del «niño carente» al «sujeto de la educación». En P. MARTINIS, y P. REDONDO (Comps.), *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas* (pp. 13-31). Buenos Aires: La Crujía.
- MORALES, M., DÍAZ PUPPATO, D., y RIBÓ, E. (2020). Educación social: reflexiones complementarias a la necesaria formación académica. *Hachetetépe. Revista Científica de Educación y Comunicación*, (20), 79-85.

- NÚÑEZ, V. (2007, abril). *Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Recuperado de <<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/aportesbibliograficos/documentosdescarga/anexo1.pdf>>.
- * UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO, CONSEJO SUPERIOR (2015). *Plan de Estudios de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social*. Mendoza: Uncuyo.
- VOMMARO, P. A. (2019). Desigualdades, derechos y participación juvenil en América Latina: acercamientos desde los procesos generacionales. *Revista Direito e Práxis*, 10(2), 1192-1213. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/40829>

A profissão e a formação do educador social no Brasil: inferências a partir de teses doutorais

VERÔNICA REGINA MÜLLER, REGIS ALAN BAULI
E FERNANDA M. BENVENUTO M. SIMÕES¹

Introdução

A educação social está em ascensão no Brasil no que concerne à produção científica. Tal afirmação ancora-se na evidência do aumento na última década do número de teses de doutorado, dissertações de mestrado, projetos de pesquisa e extensão universitária, artigos em revistas, congressos nacionais e internacionais, audiências públicas, livros. Apesar disso, inexitem políticas públicas de educação social estabelecidas em municípios traduzidas em leis, orçamentos, contratação de profissionais, formação profissional de educadores sociais em instituições públicas, constituição de sistemas de educação social integrados às demais políticas. Há muito a ser galgado ainda, para que a população brasileira usufrua da presença do educador social² em seu cotidiano.

A história recente da produção científica na área tem nos trazido informações substanciais para compreender a realidade e subsidiar as reflexões sobre como conduzir estratégias que creditem valor a este campo de ação que contempla a educação, a cultura e os direitos humanos. Nos volumes das obras anteriores deste Grupo de países, vários integrantes e pesquisadores do PCA – Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente escreveram (Patrícia Cruzelino Rodrigues, Ercília Maria A. Teixeira de Paula, Cléia Renata Teixeira de Souza, Paula Marçal Natali, Régis Alan Bauli, Luciane Margarida Lima Pereira, João Donizete Francisco Álvaro, Ailton José Morelli, Gloria Christina de Souza Cardozo, Verônica Regina Müller).

Nesta oportunidade reunimos três investigadores do mesmo Programa (Fernanda M. Benvenuto M. Simões e Regis Alan Bauli orientanda e orientado de Verônica Regina Müller), para uma espécie de roda da conversa. A partir de

- 1 Verônica Regina Müller, Pós-doutorado em História da Educação Social Contemporânea, Universidad de Barcelona (1996); é professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Regis Alan Bauli, Doutor em Educação pela UEM (2018); é professor adjunto na UEM. Fernanda M. Benvenuto M. Simões, Doutora em Educação da UEM (2021); Educadora Jurídica Social no Centro Judiciário Maringá-PR.
- 2 Por uma questão de fluência na leitura usamos a expressão *educador social*, reconhecendo também educadora social.

perguntas elaboradas livremente por cada um/a, são trazidos dados específicos de investigações e a opinião pessoal sobre o assunto da educação social brasileira, mais especificamente sobre a formação e a profissão do educador social no Brasil.

Traços da realidade

Esta seção do texto contém as perguntas que foram elaboradas aos dois pesquisadores (aqui também autores) e suas respostas, com o intuito de que aspectos precisos da realidade da educação social brasileira sejam expostos e sirvam para uma reflexão profunda.

Verônica pergunta: *Regis, sua tese doutoral intitulada “Educador social no Brasil: profissionalização e normatização” foi apresentada no ano de 2018. Você pode nos contar qual foi o objetivo de sua pesquisa e, em síntese, considerando a especificidade deste texto, nos apresentar os dados da realidade da educação social brasileira que você trabalhou?*

Regis responde: A pesquisa versou sobre a normatização da profissão de Educador Social no Brasil, com ênfase na característica da profissão desenvolvida pelos Educadores Sociais e nas perspectivas do Processo Legislativo, que contempla projetos de regulamentação da Profissão. O desenvolvimento do trabalho ocorreu a partir de uma estratégia metodológica correspondente à pesquisa-ação, em que o investigador atuou juntamente com os interessados, acompanhando a tramitação dos projetos de lei. Tivemos a oportunidade de interferir e opinar sobre o mérito das propostas de normatização. A abordagem partiu do reconhecimento do Educador Social como atividade constante na Classificação Brasileira de Ocupações e se desenvolveu com a análise dos Projetos de Lei n. 5.346/2009 e 328/2015 que objetivam a normatização da atividade, PLs de autoria do deputado Chico Lopes e do senador Telmário Mota. O Processo Legislativo ainda se encontra em andamento, o que demanda acompanhamento pelos interessados na criação da lei.

Os profissionais da Educação Social tiveram a inclusão da sua atividade na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) em 21/1/2009. O Educador Social tem os seguintes sinônimos previstos na CBO: educador social de rua, arte educador, educador de rua, instrutor educacional e orientador socioeducativo. Integram a *Família* do Educador Social outros títulos de ocupação. Na CBO, para cada título de ocupação existe a *descrição sumária* da atividade, onde são apontadas as grandes áreas da *Família* para facilitar a codificação. No caso do Educador Social, a descrição sumária das atividades que estão nessa *Família* ocupacional indica defesa, garantia de atenção e proteção a pessoas em situações de risco pessoal. No

item *descrição da formação e experiência* são indicados o nível de formação do trabalhador e eventual experiência exigida. A CBO deixa livre o acesso às ocupações da *Família*, sem indicar requisitos de escolaridade, ao dispor: “FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA O acesso às ocupações da família é livre sem requisitos de escolaridade (CBO, 2002 p. 777)”.

Uma vez sendo indicado como livre de critérios de escolaridade, o exercício profissional dos ocupantes dessa *Família* é conclusivo: tanto um pós-doutor quanto um indivíduo sem escolaridade podem exercer as atividades.

A CBO pode ser acessada no site do Ministério do Trabalho. Lá é possível obter um relatório por Família Ocupacional que aponta a relação de todas as atividades que o Educador Social (Família 5153) e os demais profissionais da Família 5153 têm por incumbência desenvolver, sendo elas: a) desenvolver ações para garantir direitos dos assistidos/usuários/educandos; b) sensibilizar assistidos/usuários; c) identificar necessidades/demandas; d) abordar assistidos/usuários/educandos; e) desenvolver atividades socioeducativas; f) planejar trabalho; g) avaliar processo de trabalho; h) comunicar-se; i) demonstrar competências pessoais. Para cada linha geral de atuação estão apontadas as ações específicas desenvolvidas pelos profissionais.

A profissão, portanto, já existe oficialmente, e precisa ser regulamentada. A regulamentação da atividade encontra-se em trâmite perante o Poder Legislativo Brasileiro em dois projetos de lei. O primeiro deles, de número 5.346/2009 (Brasil, 2009), se encontra em tramitação na Câmara dos Deputados. O segundo, individualizado pelo número 328/2015,³ foi aprovado no Senado Federal e remetido para apreciação na Câmara dos Deputados, onde recebeu o número 2.941/2019 (Brasil, 2019). Esse projeto prevê a Educação Social inserida em todas as relações e em todos os locais, de modo que os campos de atuação do Educador Social contemplem contextos educativos tanto dentro, como fora dos âmbitos escolares. Além disso, o projeto autoriza o Educador Social a trabalhar com diversas populações, de distintos âmbitos institucionais, comunitários e sociais.

Segundo levantamento da tese de doutorado defendida por Régis Alan Bauli, (2018), o Educador Social atua na atualidade em projetos e programas do Sistema Único de Assistência Social, com o desenvolvimento de práticas educativas a partir das Políticas Públicas definidas nas esferas federal, estadual e municipal. Do profissional Assistente Social se exige curso universitário, mas do Educador Social que lá trabalha, não.

Um profissional com formação em nível superior tem melhor qualificação. O mercado de trabalho reconhece esse diferencial e recompensa os educadores sociais mais qualificados com maiores salários. A qualificação pode representar o

3 Para informação detalhada sobre o conteúdo dos projetos ver <<https://www.camara.leg.br> e <https://www12.senado.leg.br>>.

dobro da remuneração paga aos que têm apenas o nível escolar médio, conforme levantamento realizado por Bauli (2018).

Além de fixar o nível superior de forma geral para o exercício da atividade (ainda não fixa a exigência de curso superior específico pois no Brasil não existe e seria uma exigência inviável), a proposta PLS 328/2015 não deixou de contemplar os profissionais que já exercem a Educação Social com nível médio, uma vez que, até o início da vigência da lei então aprovada, todos aqueles que já exercem a atividade, têm o direito de exercê-la reconhecido. Somos favoráveis ao texto exposto a seguir, que já foi aprovado no Senado e agora aguarda definição na Câmara de Deputados:

PROJETO DE LEI DO SENADO N. 328, DE 2015

Regulamenta a profissão de educador social.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º Esta Lei regulamenta a profissão de educador social.

Art. 2º A profissão de educador social possui caráter pedagógico e social, e seu exercício está relacionado à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas.

Art. 3º O campo de atuação do educador social são os contextos educativos – dentro ou fora dos âmbitos escolares – que envolvem ações educativas com diversas populações, em distintos âmbitos institucionais, comunitários e sociais, em programas e projetos educativos sociais, a partir das políticas públicas definidas pelos órgãos federais, estaduais, distritais ou municipais.

Art. 4º São atribuições dos profissionais de que trata esta Lei ações de educação e mediação que envolvam os direitos e deveres humanos, a justiça social e o exercício da cidadania com pessoas de qualquer classe social, sexo, idade, etnia, cultura, nacionalidade, entre outras particularidades, por meio da promoção cultural, política e cívica.

Art. 5º Os profissionais de que trata esta Lei serão formados em cursos de educação superior, em nível de graduação, admitida a escolaridade mínima de nível médio para aqueles que estiverem no exercício da profissão quando da entrada em vigor desta Lei.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2015).

Verônica pergunta: *Fernanda, o título provisório de sua tese de Doutorado, com término previsto para 2020, é “A educação social como tutela ao direito fundamental de crianças e adolescentes em situação de conflitos judiciais intrafamiliares”. Você*

pode, por favor, nos explicar sua experiência dentro do Fórum de Justiça de Maringá e trazer resultados que associam a educação social e o direito, assim como o trabalho desenvolvido na Oficina de Parentalidade?

Fernanda responde: Professora, a minha tese doutoral se substancia em considerar o Educador Social como sujeito necessário das tutelas fundamentais de crianças e adolescentes em situações de conflitos judiciais intrafamiliares. A tutela dos direitos fundamentais da população infantojuvenil consta na proteção constitucional e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). A Educação Social entendida por nós é focada na potencialização do sujeito a fim de que ele possa se instrumentalizar para enfrentar os desafios de sua vida e modificar seu contexto, que no âmbito judicial implica no seu conflito intrafamiliar. Para a efetivação das tutelas fundamentais faz-se necessário que a Educação Social se desenvolva também junto de crianças e adolescentes nos conflitos judiciais intrafamiliares. Nesse sentido, meu questionamento principal é: Como defender os direitos fundamentais de crianças e adolescentes que se encontram em conflitos judiciais intrafamiliares no Sistema Judicial atual? Defini como objetivo geral a defesa da educação social como direito fundamental de crianças e adolescentes em situação de conflitos judiciais intrafamiliares e, para que esse objetivo fosse finalístico, desenvolvi uma pesquisa-ação em que a educação social foi trabalhada dentro do Sistema Judicial na Comarca de Maringá na “Oficina de Parentalidade”. Mas para melhor explicar o desenvolvimento da ação educativa no Sistema Judicial e o questionamento da professora, é necessário mencionar que minha formação é em Direito e que atuei por mais de 10 anos junto ao Poder Judiciário como conciliadora e gestora na 2ª Vara de Família da Comarca de Maringá, Estado do Paraná. Trabalhei analisando inúmeros conflitos familiares. Atualmente minha atuação no Sistema Judicial se faz como educadora/oficineira através das Oficinas de Parentalidade, proposta e método alternativo de solução de conflitos, instituído pelo CEJUSC – Maringá.⁴

As minhas vivências junto a um cartório e salas de audiência de família fez com que o contato com o conflito intrafamiliar se perpetuasse de forma rotineira, uma vez que grande parte dos conflitos sociais se judicializam⁵, sendo que os conflitos intrafamiliares são mais recorrentes, conforme é possível perceber abaixo, a partir dos dados apresentados na tese.

4 CEJUSC - Centro judiciário de solução de conflitos e cidadania da comarca de Maringá, PR.

5 A noção de *conflitos judiciais* passou a ser compreendida tradicionalmente a partir dos conflitos sociais ajuizados, uma vez que o meio que o Direito dispõe para lidar com os conflitos (e os sentimentos que os acompanham) é o processo judicial, que se inicia quando o indivíduo ajuíza uma ação, adentrando no sistema judicial. Quando a ação é ajuizada, o Estado, na figura do Judiciário, é provocado a intervir no conflito social substituindo a vontade dos particulares para, imparcialmente, buscar a resolução do conflito que os envolve, com justiça (Grinover, 2002, p. 131).

Tabela 1.

Casos pendentes de conhecimento e resolução no 1.º grau.

Dados da vara de família que demonstram

os processamentos intrafamiliares não criminais

Mês	2015	2016	2017
Janeiro	2823	3118	3654
Fevereiro	2806	3068	3735
Março	2773	3157	3789
Abril	2837	3344	3858
Maiο	2799	3369	3860
Junho	2860	3417	3923
Julho	2913	3232	3845
Agosto	2888	3309	3963
Setembro	2893	3411	4015
Outubro	2877	3406	4160
Novembro	2955	3439	4160
Dezembro	3044	3632	4348

Fonte: Justiça Aberta – Portal CNJ (2018)

Na Tabela 1⁶ os dados apresentados referem-se à produtividade da serventia da 2ª Vara de Família da Comarca de Maringá, Estado do Paraná, nos anos de 2015 a 2017. A tabela traz os números de procedimentos ou de casos em aberto (processos) de 1º grau de jurisdição não criminais (por ser de competência de conflitos de Família) pendentes de intervenção, pacificação e/ou julgamento. Os dados demonstram que o poder judiciário, mais especificamente a vara da qual atuei, apresenta um número crescente de conflitos judiciais anuais, que giram em torno de 2.000 procedimentos pendentes de solução e/ou pacificação, conforme tabela acima. Confirma-se que a sociedade atualmente tem o litígio como algo cotidiano à vida de seus indivíduos. Isso tem efeitos nocivos quando consideramos uma sociedade de crianças e adolescentes em formação, principalmente porque os processos tardam a ser resolvidos.

Meu trabalho como mediadora em muitos dos casos acima referenciados evidenciou que, embora haja uma boa intenção de muitas mães e pais (da família em geral) e do próprio poder judiciário em buscar a solução pacífica para os conflitos, muitas vezes eles são resolvidos sem considerar o quanto seus efeitos e abordagens

6 No estudo em referência leva-se em consideração os anos de exercício da pesquisadora, assim como a territorialidade, instrução e tipo de litígio, uma vez que cada Estado e/ou comarca apresenta números diferenciados e que as publicações são trienais.

são dolorosas para as crianças e adolescentes, causando-lhes intenso sofrimento na disputa judicial e, frequentemente, violando direitos e garantias fundamentais da população infantojuvenil.

As Varas de Família e Sucessões são responsáveis por processar e julgar litígios relacionados a temas como inventários, testamentos, separação judicial, divórcio e ruptura conjugal, anulação de casamento, investigação de paternidade, ação de alimentos, guarda e tutela, convivência de pais e filhos, deveres e obrigações parentais e sócio afetivas.

No ano de 2019, juntamente com a juíza da 2ª Vara de Família, Coordenadora do NUPEMEC (Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos)⁷ da Comarca de Maringá-PR, foi proposto e utilizado um programa para Pais e Filhos com proposta educativas e que a educação social fosse trabalhada junto de pais e filhos em conflitos intrafamiliares e assim a educação social passou a ser aplicada com a Oficina de Parentalidade que atualmente integra o CEJUSC (Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania) de Maringá. Essa oficina, também chamada de Oficina de Pais e Filhos, auxilia pais, crianças e adolescentes a enfrentar as consequências do divórcio, procurando evitar ou reduzir traumas decorrentes das mudanças das relações familiares. É com esse entendimento que a oficina foi implementada na Comarca de Maringá por meio do Tribunal de Justiça do Paraná (TJPR), com o apoio e acompanhamento do Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

Na oficina introduzimos a ação de um educador social juntamente com pais e partícipes dos conflitos intrafamiliares, cujo olhar se faz primordialmente para as crianças e adolescentes que vivem nesses conflitos. O projeto está sendo desenvolvido com o apoio de psicólogos, assistentes sociais e demais integrantes da equipe de interprofissionais que integram o Sistema Judicial. A prática educativa com a concepção do educador social é uma novidade na oficina e inexistente em qualquer outra ação ou equipe no Fórum Judicial. O principal objetivo na interlocução da Oficina de Parentalidade é a convergência dos pais para com seus filhos, possibilitando para o melhor tratamento ao conflito.

Nas Oficinas de Parentalidade o educador social transmite as possibilidades de como esses pais podem e devem dialogar junto das crianças e dos adolescentes (geralmente seus filhos), sempre partindo de uma escuta horizontal, democrática, respeitosa e lúdica. Preconiza-se ainda que o diálogo, nessa ótica, pode ser potencializado pela aptidão à escuta qualificada (exercícios praticados pelo educador social). Nesse sentido, Paulo Freire nos acompanha no horizonte pedagógico da

7 O Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos – NUPEMEC, órgão colegiado vinculado à 2ª Vice-Presidência, é responsável pelo desenvolvimento, no âmbito do Poder Judiciário do Estado do Paraná, da Política Judiciária Nacional de Tratamento Adequado dos Conflitos de Interesse, instituída pela Resolução 125/2010-CNJ. Recuperado de <www.tjpr.jus.br/conciliação>.

pesquisa: “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele” (Freire, 1996, p. 113).

Na interlocução com os pais, falamos e discutimos a respeito das consequências que os conflitos provocam, damos a conhecer informações legais sobre a ruptura conjugal, alienação parental, guarda, visitas e alimentos (no que tange aos direitos dessa família e de seus entes). Estabelece-se uma prática da mediação e da tradução entre o direito e a educação, de maneira democrática, buscando o fortalecimento pessoal de cada sujeito envolvido no conflito, o que inclui as crianças e adolescentes. Boaventura de Souza Santos propõe “uma teoria, ou um processo de tradução capaz de produzir uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis” (Santos, 2010, p. 239). Em outras palavras, a tradução (Santos, 2010) que propomos é entre o saber não hegemônico do conflito intrafamiliar e o saber hegemônico tradicional (vertical, unilateral, adultocêntrico, excludente) da educação e do direito.

Quanto aos filhos, a oficina vai esclarecer as consequências do rompimento do relacionamento de seus pais e seus direitos, tais como: o direito de não ser interrogado pelo pai ou pela mãe ao término de cada visita; o direito de não ser usado como mensageiro entre os pais; o de não se sentir culpado por continuar a gostar da mãe ou do pai que saiu de casa; o de não tomar partido entre os pais; o de não presenciar as discussões dos pais, entre outros.

A Oficina de Parentalidade surge como instrumento argumentativo para que a educação social seja oficial e para que venha a ser desenvolvida regularmente na equipe de interprofissionais como tutela fundamental de crianças e adolescentes envolvidos em conflitos intrafamiliares, como suporte para solução do conflito psicoemocional - e não somente o conflito judicial, e como formação cívica de todos os envolvidos.

Inferências

Aqui o texto segue a mesma estratégia de perguntas e respostas, mas a orientadora questiona os dois pesquisadores e eles também a interpelam. O intuito é proporcionar o exercício intelectual do uso de diversos conhecimentos para a edificação de ideias substantivas e adjetivas para o âmbito da educação social.

Verônica pergunta à Fernanda e ao Régis: *O que vocês têm a dizer sobre profissionalização e formação do profissional educador social, considerando suas investigações?*

Fernanda responde: Ao se trabalhar os conceitos e relatos apresentados, observa-se que as pessoas envolvidas nos conflitos relacionados a crianças e adolescentes,

geralmente pais e parentes, apresentam comportamentos que envolvem abandono, diminuição do outro, individualização, alienação, desrespeito, falta de reconhecimento, substituição de pessoas, violências de todo tipo, enfim, a não superação de fatos que colocam aquela família em situação de rompimento. Como essas pessoas não conseguem propor soluções a esse rompimento, a lide (conflito-litígio) para ser resolvida precisa do processo judicial, que é então saudado como o instrumento para a solução desse rompimento. Geralmente, os sujeitos dos processos apresentam um alto grau de litigiosidade, intransigência e incivilidade, bem como egoísmo, falta de conhecimento de seus direitos e possibilidades jurídicas e uma vontade de disputar uma decisão judicial favorável a si, sem desenvolver um olhar para o outro com empatia.

A implementação de ações educativas nas Oficinas de Parentalidade e nos conflitos priorizaram sempre as necessidades específicas de cada sujeito, sendo que surgiam a cada prática objetivos ligados à educação, sendo eles: construir um sentido mais forte de cooperação; melhorar o ambiente por meio da diminuição da tensão e da hostilidade, cuidar dos espaços onde acontecem os atos educativos, tais como os corredores do átrio do fórum, a vara judicial e a sala de audiências (passaram a ter cores, figuras, desenhos, flores e, em muitos casos, participação de crianças e adolescentes); desenvolver o pensamento crítico e habilidades para a solução dos conflitos; dar voz aos que querem dialogar, ainda que sejam crianças e adolescentes; melhorar as relações entre os partícipes do conflitos, tais como juiz, promotor, assistente social, policial e etc.; resolver os conflitos sob a ótica da educação social; favorecer o aumento da autoestima das partes envolvidas; facilitar a comunicação e as habilidades para a vida cotidiana. Tal complexidade é que dá sentido a toda a discussão sobre o argumento da necessidade de um profissional (bem formado) da educação social na equipe de interprofissionais.

Atualmente, integram o Sistema Judiciário as equipes de interprofissionais que tratam dos conflitos intrafamiliares ou casos de violências que envolvem crianças e adolescentes, com as seguintes funções:

O Código de Normas institui como atuação das equipes de interprofissionais os seguintes *conceitos*, conforme Art. 526 - Para fins de atuação das equipes interprofissionais, serão considerados os seguintes conceitos: I – Estudo Social: processo metodológico de competência privativa do Assistente Social, que busca apreender a realidade social em que o sujeito e a família estão inseridos. Seu resultado é a produção de um laudo ou relatório social, que conterá dados de condição socioeconômica, território, composição familiar e inserção sócio comunitária; II – Avaliação Psicológica: avaliação dos aspectos subjetivos, emocionais, comportamentais, afetivos e psíquicos das pessoas envolvidas no processo, considerando-se as determinações sócio históricas, culturais e relacionais, em determinado momento. De competência privativa do psicólogo, seu produto

é o relatório ou laudo psicológico; III – *Avaliação Psicossocial*: estudo social e avaliação psicológica realizados em formato de trabalho multidisciplinar, com pareceres autônomos, conforme orientação dos órgãos de classe; IV – *Avaliação Pedagógica*: levantamento de aspectos relacionados à aprendizagem, desenvolvimento e vida escolar, que resulta em relatório pedagógico de competência do profissional de Pedagogia; V – *Estudo Técnico*: termo genérico para a solicitação, pela autoridade judiciária, de análise técnica especializada do caso, que pode ser estudo social ou avaliação psicológica, a critério da análise preliminar da equipe, que levará em conta o conteúdo da demanda em conjunto com a disponibilidade de profissionais (CN, 2018, p. 112).

A estrutura orgânica, mental, emocional e social da criança e do adolescente em conflitos intrafamiliares e dentro de um processo judicial requer a atuação de uma equipe não apenas de interprofissionais e/ou multiprofissional, mas sim uma equipe transdisciplinar em que o Educador Social supere os conceitos abordados na equipe que integra atualmente os NAES e introduza o aspecto educativo nas relações interpessoais. Se o direito à educação existe, ele deve ser entendido como direito à educação escolar e à educação social, com regularidade à promoção da educação social, com a demanda de atuação dos educadores sociais e a oferta de sua formação profissional.

Régis responde: Diante de todos os estudos e reflexões realizados, somos favoráveis e manifestamos nosso apoio à redação final dada ao Projeto de Lei n. 328/2015. Tal redação prevê formação em nível superior e, assim, contém disposições mais adequadas à realidade do profissional e da atividade, sendo, portanto, capaz de melhor tutelar os interesses do Educador Social Brasileiro.

Embora seja conclusivo para nós, enquanto pesquisadores, que o texto final do PLS n. 328/2015 encontra-se amadurecido e suficientemente capaz para orientar o exercício das atividades do Educador Social, existe a premente necessidade de continuidade dos trabalhos e acompanhamento. Isso porque o trâmite legislativo não atingiu ainda a metade dos atos previstos para a normatização da profissão e já verificamos um importante movimento para sua desnaturação, conforme se abstrai do Parecer e Emenda da lavra do deputado Pedro Uczai, anteriormente referenciados. Caracteriza-se grande retrocesso, por exemplo, a intenção de alterar o nível de escolaridade mínimo contido na emenda de autoria do aludido deputado, em seu relatório apresentado à Comissão de Educação de Educação da Câmara dos Deputados, modificando a redação do art. 5º., para constar: Emenda n. 1 “Art. 5º. Os profissionais de que trata esta lei deverão ter, obrigatoriamente, a escolaridade mínima de nível médio.

Para justificar a alteração proposta, aduziu o Parlamentar que levou em consideração “a singularidade da profissão de educador social”, enfatizando que

sua formação decorre da vivência em comunidade, da cultura popular, do saber tradicional, da atuação, militância, área de estudo com a população com a qual atuam criando relações horizontais e vínculos afetivos e de confiança entre educadores e educandos (Uczai, 2019).

Discordamos de tal orientação, posto que, conforme anteriormente referenciado, o exercício da Educação Social revela-se incompatível com uma formação em nível médio. Isso se deve às atribuições que são previstas para o profissional, o qual lida com situações de grande complexidade relacionadas à promoção de direitos humanos, resgate de pessoas em situação de vulnerabilidade, violência, exploração física e psicológica, e exclusão social, as quais, demandam formação superior ao nível médio de escolaridade.

Ambos projetos ainda têm grande trajeto a percorrer nas Casas Legislativas. O PL n. 5.346/2009 (Brasil, 2009) que tramita na Câmara dos Deputados, depende da solução pelo Plenário da questão arguida quanto à aprovação da Ementa Substitutiva em regime conclusivo ante as comissões, ao passo que o PLS n. 328/2015 (Brasil, 2015), tramitando agora também na Câmara, na forma do PL n. 2.941/2019 (Brasil, 2019), sequer foi apreciado pela primeira das três comissões pelas quais deverá passar (*Educação, Trabalho, de Administração e Serviço Público; Constituição, Justiça e de Cidadania*).

Uma vez concluída a tramitação junto à Casa Revisora (Câmara dos Deputados, no caso do PL n. 2.941/2019), o projeto, se aprovado sem emendas, é remetido à Presidência da República para apreciação; se forem realizadas emendas, estas são submetidas à Casa Iniciadora (Senado Federal), que poderá aprová-las ou rejeitá-las.

Chegando à Presidência da República, o projeto de lei aprovado pelo Poder Legislativo poderá ser sancionado ou, alternativamente, vetado parcial ou totalmente. Esse veto poderá ser derrubado pelo Congresso Nacional em sessão conjunta, pois é dele a competência para dar a palavra final sobre o trâmite legislativo de uma lei. Se o projeto for sancionado ou se for derrubado eventual veto, o texto é promulgado e a nova lei é publicada no Diário Oficial da União para, a partir de então, ser obrigatória, se confirmada a dispensa do período para conhecimento e adaptação.

Em virtude de todo esse trâmite ainda pendente, os trabalhos e o acompanhamento devem ter continuidade até a conclusão do processo normativo. Esse acompanhamento se dá com a participação em congressos, audiências públicas e, sobretudo, manutenção de contatos políticos para impulsionar, debater e orientar a tramitação, prestando-se aos parlamentares os esclarecimentos que se fizerem necessários para se ter, ao final, a lei que melhor tutele nos interesses do Educador Social brasileiro.

Fernanda pergunta à Verônica: *Professora Verônica, diante dos anos em exercício e militância frente à educação social no Brasil, o que justificaria a não incorporação do educador social na equipe de interprofissionais do Sistema Judicial até hoje? O fato de o Educador social não ser um integrante da equipe se dá pela falta de regulamentação da profissão, pela falta de formação ou por existir uma discussão demagógica dentro da educação social, em que não se tem uma total convergência nos interesses que envolvem a educação social, principalmente, no que tange à sua regulamentação?*

Verônica responde: A sua pergunta, Fernanda, nos posiciona no presente com um olhar para a história. O educador social no Brasil, de forma geral, não compõe espaços educativos por excelência, o que é anunciado acima por Regis e por você. Portanto, penso que parte da resposta à sua pergunta específica sobre o sistema judiciário é a mesma resposta para a situação da ausência do educador social em quaisquer outros âmbitos.

Vamos primeiro situar a existência do educador social no Brasil, recuperando a investigação do Regis, que analisou editais abertos da política pública para a educação social: o educador social está obrigatoriamente em todos os municípios em alguns programas oficiais da política pública da *assistência* social; bem menos nas Organizações Não Governamentais (ONG) (sistemas públicos/privados); eventualmente em alguma escola, e raramente em alguma empresa privada.

Em relação a suas origens, o que se sabe é que, com a colonização portuguesa no século 16, o Brasil recebeu suas primeiras influências europeias. As aculturações foram estabelecendo poderes, hierarquias, valores, condições para uns e não para outros. Uma das heranças originárias que absorvemos foi, junto com o capitalismo e o sonho da liberdade individual, a naturalização da existência e convivência da riqueza e da pobreza. A desigualdade social e econômica se converteu em norma, ou seja, normalizou-se.

Desenvolveu-se com facilidade a concepção de que há quem manda e quem obedece, quem pode (inclusive sonhar) mais e quem pode menos, e que os governos deveriam ocupar-se com ofertas diferentes para públicos de classes sociais altas, médias e baixas. No século 20, ainda sob tal influência, o higienismo e a eugenia caracterizaram grandemente a mentalidade hegemônica no Brasil. Em certos períodos, a interferência era mais forte dos Estados Unidos, em outros, da Europa, mas o poder principal no Brasil, desde sua ocupação, com exceção dos governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2012-2016), caracterizou-se com viés de outros países, invariavelmente contando com cúmplices brasileiros.

Nesse contexto, o que se entendeu por social quando usado na política pública está vinculado à ideia de população pobre, marginal e que precisa de ajuda (e não de direitos). Essa ajuda quem dá são programas governamentais, não governamentais, igrejas, e instituições filantrópicas que se preocupam com “o social”. E

quem ajuda somente precisa ser bom, não precisa ser profissional. Isso, quanto ao social.

Quanto à educação, esta, como direito e obrigação do Estado, pelos mesmos influxos do exterior, se instalou no Brasil no fim do século 19 e se mantém fortemente como sinônimo de escola. A ideia de que educação existe além da escola e que o social existe além da pobreza é uma novidade das últimas décadas dos anos 1900. Tudo isso situado no contexto da Modernidade que, segundo Michel Foucault (2016), disciplinou e especificou cada vez mais qualquer assunto. Portanto, aqui se situa a primeira resposta à sua pergunta, Fernanda: se educação é assumida como escola e social refere-se ao pobre, nunca se entenderia automaticamente que “educação social” deveria compor o ambiente judiciário, que é um lugar de temas jurídicos, não de escola, nem de assistência.

Muito do que se constrói no imaginário social se expande e se instala pelas leis. A LDB (Lei n. 9.394, Brasil, 1996), lei da educação brasileira, reduz à escola e ao professor o lugar e o profissional desta área. Se entendermos que a educação escolar é uma das modalidades possíveis de educação, e que educação social é outra modalidade, poderemos chegar, como numerosos países (Alemanha, Canadá, França, Senegal, Portugal, Espanha, Uruguai, Filipinas, Finlândia, outros), a considerar com naturalidade, a presença de educadores sociais dentro do poder judiciário. A população que o frequenta, em grande parte, seria beneficiada pelo amparo e maiores conhecimentos sobre direitos, deveres e responsabilizações equivalentes, bem como sobre trato pedagógico na família, conhecimento científico sobre as relações humanas, etc.

Além desses motivos, é certo que a falta de regulamentação da profissão do educador social favorece a minimização de sua importância. No Brasil, não existe curso superior de educação social e a população acadêmica e não acadêmica ignora o que faz “essa gente”. Isso afeta inclusive a nós, pois não há registros acessíveis de cunho científico, não há unidade nos editais de contratação, não se conhecem relatórios de ações profissionais, etc.

Sobre a sua hipótese de que as diferentes posições de pessoas ou grupos sobre a necessidade de regulamentação interfira na ausência do educador social no poder judiciário: de fato, essa interferência existe, pois, se não fosse isso, talvez – e somente talvez (porque há outros fortes motivos que intervêm) – a profissão já pudesse estar regulamentada. Ainda assim, não haverá educador social no sistema judiciário se as pessoas de dentro dele não forem sensibilizadas para essa questão.

Régis pergunta: *Como a professora compreende o parecer do deputado Pedro Uczai apresentado à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados em relação à diminuição do nível mínimo de escolaridade para desenvolvimento da atividade de Educador Social?*

Verônica responde: Para situar o leitor: quando procuramos o deputado Pedro Uczai, em 2019, para tratarmos do Projeto 328/2015 aprovado no Senado, vislumbramos nele um perfil coincidente com os perfil de nosso Coletivo de Pesquisadores e Profissionais, por se tratar de um professor, filiado a um partido político mais à esquerda, que tinha apresentado e defendido projetos interessantes na sua vida política. Também restou favorável o fato de ser da Região Sul, como nós, o que facilitaria as reflexões a serem desenvolvidas.

Estivemos em constante contato telefônico com seu assessor e, uma vez, pessoalmente, o Deputado recebeu um integrante de nosso coletivo, ocasião em que afirmou não ser favorável a que todas as atividades se transformassem em profissão, entretanto, era favorável à profissionalização e à formação em nível superior no caso da educação social. O parecer foi escrito e entregue à Comissão para entrar em pauta nesses termos, mas, para nossa surpresa, imediatamente retirado pelo próprio deputado.

A partir daí, apesar de nossos incansáveis intentos, as respostas aos nossos contatos foram diminuindo e, quando ocorriam, eram sempre evasivas. Mais ainda nos surpreendeu quando o novo parecer voltou a ser entregue na Comissão com uma posição diferente: o deputado defendia então que a profissão deveria ser regulamentada com nível médio e não superior. Nunca recebemos uma justificativa de por que o deputado mudou sua opinião e seu assessor, que já é outro, tampouco nos responde.

Agora a resposta à sua pergunta, Régis: evidencia-se na mudança de parecer do deputado a sucumbência a algum tipo de pressão, que o fez mudar de opinião quando manifestou sua convicção pessoalmente a nós. Remanesce a dúvida: quais são esses mecanismos poderosos (Foucault, 2015) capazes de modificar sua posição pública tão radicalmente?

Availo tudo isso como lamentável. Pobre, porque não existe nenhum dado ou conhecimento científico amparando o novo parecer, e, de consequências drásticas para a realidade brasileira. Os argumentos utilizados são superficiais e tipicamente oriundos de alguém que acha normal o pobre ser atendido por amadores e voluntários. Uma posição disfarçada de romântica e completamente desfavorável ao reconhecimento do trabalhador.

Concordamos em um aspecto com as pessoas que não querem o ensino universitário para o educador social: universidade não garante nada. É verdade. Mas, a maior parte dos lugares de poder da sociedade brasileira é ocupada com pessoas advindas da universidade. Na nossa sociedade, para os cidadãos comuns, praticamente a única possibilidade de conhecer e desenvolver o pensamento crítico, é nas universidades. É ali que se pode vir a ter contato com as ciências em seu variado espectro e com a filosofia, clássica e contemporânea, bem como com estudos profundos sobre história. Portanto, o argumento do deputado está nas estatísticas de quem tem composto a “era do anti-intelectualismo” (Ladeira, 2019).

Além disso, ao promover o ensino médio como limite mínimo para o educador social, fica determinado que o jovem talentoso para a função não a buscará, porque um educador social no Brasil, dessa maneira, não consegue sobreviver. E a sociedade nem o conhece. Não será o sonho de um jovem e a população continuará sem receber o trabalho profissional de alguém formado especificamente nessa área. Esse profissional do “antidestino” (Núñez, 2002) não cruzará com vidas marcadas pela violação de direitos. Esse eu considero o prejuízo maior do parecer do deputado: a condenação da subjetividade em relação à área da educação social, a amputação do dever de pessoas e comunidades na convivência com tal profissional, que poderia realizar-se nessa profissão.

Reflexões a modo de conclusão

A Educação Social no Brasil tem um longo caminho pela frente. Precisa ser reconhecida não só na lei, mas também no imaginário social, nos ambientes acadêmico e político. Os conhecimentos que vêm sendo adquiridos no PCA/UEM – Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente, da Universidade Estadual de Maringá –, através das teses desenvolvidas e em desenvolvimento, têm nos subsidiados para implementar ações que devagar vão marcando a história desse campo no país. No âmbito acadêmico temos estudado a Educação Social relacionada à população infantojuvenil com enfoques transversais entre os aspectos ontológico, epistemológico, legal, pedagógico, político, antropológico e sociológico. Na linha das ações para a valorização da educação social no país, criamos a AESMAR (Associação de Educadores Sociais de Maringá), e participamos da edificação da EDUSOBRASIL (Associação Brasileira de Educação Social e Pedagogia Social).

Na incidência direta com crianças e adolescentes em projetos de extensão universitária e ações de interferência política em conselhos municipais de Direitos da Criança e do Adolescente e outros Conselhos, nos certificamos cada vez mais da necessidade de profissionais bem formados em Educação Social. Quanto aos aspectos basilares dessa formação, estamos de acordo com Paula Marçal Natali (2016), que cita o conhecimento sobre política como fundamental. Também concordamos com Cleia Renata Teixeira de Souza (2016), que valoriza métodos de avaliação na Educação Social que serviriam para mostrar a nossos políticos que, entre outras coisas, o vínculo afetivo por si só não é suficiente para que uma qualificada ação educativa ocorra; métodos que mostrariam a juizes que crianças e adolescentes estarão melhor atendidos em seus direitos se um profissional da educação social habitar aquelas paragens junto a outros profissionais.

Terminamos recordando que a vida é movimento, e que o momento atual é somente uma fração da história participativa (Müller, 2013) na qual estamos tendo

o gosto de edificar o campo da Educação Social, juntando nossa responsabilidade cidadã e profissional com o conhecimento acadêmico.

Referências

- BAULI, R. A. (2018). *Educador social no Brasil: profissionalização e normatização*. (Tese Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR). Recuperado de <<http://www.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20Regis%20Bauli.pdf>>.
- Müller, V. R. *Educador social no Brasil: profissionalização e normatização*. Capecó-SC: Livrologia, 2020.
- BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS (2010). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política* (3.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- BRASIL (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Editora da Fenabb.
- (1996, dezembro 20). Lei n. 9.394: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.
- (2002, outubro 9). Portaria n. 397: Aprova a Classificação Brasileira de Ocupações- CBO/2002. *Diário Oficial da União* (DOU) 10/10/2002. Recuperado de <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegrar;jsessionid=0B39D1C37DB8698344DE88D500EF8E3B>.
- (2009, junho 3). Projeto de Lei n. 5.346: Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437196>>.
- (2015). Projeto de Lei n. 328: Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Recuperado de <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>>.
- (2019, abril 17). Projeto de Lei n. 2.941, de 17 de abril de 2019: Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>>.
- CÓDIGO DE NORMAS DO FORO JUDICIAL - CNFJ. Provimento n. 282, de 10 de outubro de 2018. Recuperado de <https://www.tjpr.jus.br/codigod-e-normas-foro-judicial?p_p_id=101_INSTANCE_twMudJDZcUpA&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&a_page_anchor=52946355>.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (9.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- FOUCAULT, M. (2015) Diálogos sobre o poder. In M. BARROS DA MOTTA (Org.), *Ditos e escritos*. volume IV: Estratégia, poder-saber (Trad.: Vera Lúcia Avelar Ribeiro, 3.^a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- (2016). Verdade e poder. In R. MACHADO (Org. e Trad.), *Microfísica do poder* (4.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GRINOVER, A. P. (2002). *Teoria geral do Processo*. São Paulo: Saraiva.
- LADEIRA, F. F. (2019). A era do anti-intelectualismo. *Observatório da imprensa*, 19(1020). Recuperado de <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/dilemas-contemporaneos/a-era-do-anti-intelectualismo/>>.
- MÜLLER, V. R. (2012). *A participação social e a formação política: Territórios a desbravar*. Lisboa: Dynamo Internacional-Street Work Training Institute.

- NATALI, P. M. (2016). *Formação Profissional na Educação Social: Subsídios a Partir de Experiências de Educadores Sociais Latino Americanos* (Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR). Recuperado de <<http://www.ppe.uem.br/teses/2016/2016%20-%20Paula%20Natali.pdf>>.
- NÚÑEZ, V. (2002). Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España. In V. NÚÑEZ (Coord.), *La educación em tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogia Social*. Barcelona: Gedisa.
- SOUZA, C. R. TEIXEIRA DE (2016). *Educação social e avaliação: indicadores para contextos educativos diversos* (Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR). Recuperado de <<http://www.ppe.uem.br/teses/2016/2016%20-%20Cleia%20Renata.pdf>>.
- UCZAI, P. F. COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Projeto de Lei n. 2.941: Regulamenta a profissão de educador social. Recuperado de <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1838751>.

La importancia de la narración para pensar las prácticas educativo-sociales

MARCELO MORALES¹

Tenemos la impresión de que la siempre controvertida relación entre teoría y práctica toma un cariz más dramático en la educación. En particular, cuando consideramos la educación en un sentido amplio, abarcando todos aquellos ámbitos donde hay una intención de provocar efectos en los otros a través de relaciones que ponen en juego la cultura que se considera valiosa. Efectos que siempre tienen un carácter político y que, desde nuestra perspectiva, deberían tener como horizonte una sociedad justa donde todos y todas hagamos un ejercicio pleno de nuestros derechos.

En este texto nos proponemos pensar acerca de esta relación situados en el campo de la educación social. La abordaremos desde nuestra posición como docentes de la práctica de la formación de educadores y educadoras² sociales en Uruguay. Es importante explicitar esto porque, justamente, la relación entre teoría y práctica se percibe diferente según desde dónde se la mire. Por ejemplo, muchas veces cuando se habla de *práctica*, se refiere a algo que parece ocurrir allá lejos en los barrios. Y, a la vez, desde la formación, la teoría se percibe como algo cercano, al alcance.

Una primera consideración es que aquello que se nombra como *la teoría* no es tal cosa, no es algo que se pueda encontrar en los libros, al menos en forma desnuda. Por *teoría* entendemos algo íntimamente ligado a lo que sucede, es lo que nos lleva, como educadores, a tomar unas decisiones y no otras, lo que hace que nos propongamos un derrotero determinado para nuestras prácticas y, frente a las contingencias, tanto las inevitables como las deseadas, nos auxilia para retomar o cambiar el rumbo. La teoría es lo que se pone en juego cuando hablamos sobre nuestras prácticas y hacemos consideraciones sobre los otros, los contenidos o los posibles efectos que queremos que generen. Si un libro nos ayuda en este proceso, se vuelve teoría para nosotros; en caso contrario, no es que la teoría de ese libro no conecta con la práctica, es que simplemente no deviene teoría para nosotros.

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

2 *N. de la E.*: Es importante aclarar que, de acuerdo con las pautas de estilo de la FHCE y en beneficio de la economía del lenguaje, en adelante usaremos la forma genérica para referirnos a toda la población aludida (por ejemplo, cuando decimos *los educadores*, nos referimos tanto a educadores como a educadoras) aunque esto modifique la forma elegida originalmente por los autores.

Lo que se escribe acerca de las prácticas educativas puede contribuir a procesos de reflexión acerca de ellas y devenir teoría. Sería deseable que así ocurra, al menos, de vez en cuando. Desde esta preocupación, nos proponemos pensar un poco acerca de las condiciones de producción de los textos que se escriben actualmente y analizar cómo se termina impulsando un tipo de escritura que no promueve esta relación.

En el campo profesional de la educación social, en muchas ocasiones, la teoría no se percibe como un apoyo para la práctica educativa. Segundo Moyano (2018) plantea que la teoría se percibe frecuentemente como un obstáculo para el desarrollo de prácticas educativas. Señala que se pueden encontrar al menos tres versiones de esta relación: en la primera se percibe a la teoría como un impedimento, la segunda se centra en la dificultad de llevarla a la práctica y, por último, la que resulta el inconveniente mayor según el autor: que lo que plantea la teoría no sucede en la práctica. Nos hemos encontrado en varias ocasiones con estas dificultades que plantea Moyano, tanto en nuestra práctica como educadores como en nuestra tarea docente en la formación de educadores sociales.

Este texto pretende argumentar acerca de la necesidad de continuar produciendo escrituras en educación íntimamente ligadas tanto a las prácticas como a los interrogantes que estas plantean. La escritura puede jugar un papel central en colocar en diálogo teoría y práctica. El modo en que se escribe también entra en este juego; nos interesa sostener que la narración es un modo privilegiado de escritura para que teoría y práctica conspiren, se fundan, por eso no queremos que, en la valoración que se hace de los textos, quede desplazada frente a otros modos de escritura que se encuentran privilegiados en las lógicas actuales.

A la vez, es un intento por profanar (Agamben, 2005) *la* teoría para sacarla de ese lugar sagrado en el que parece que solo algunos la producen. Todos producimos teorías, algunos escriben a partir de esto. Los educadores y las educadoras debemos producir teoría desde y para nuestras prácticas, tenemos que pensarlas y, para esto, tenemos que recurrir a todo aquello que nos ayude en este arduo trabajo. A los que tenemos la posibilidad de escribir debería interpelarnos ese horizonte.

¿Me sirve teoría, por favor?

La experiencia profesional nos deja perplejos, nos vemos inmersos en situaciones que exigen propuestas urgentes y, frente a algunos planteos que procedían del plano teórico, muchas veces nos encontramos adoptando alguna de las posiciones que mencionamos. Otras veces, nos vimos defendiendo algunas formas de mirar las prácticas, dialogando con profesionales que perciben que lo que sucede y les sucede no puede ser comprendido desde esa perspectiva.

En definitiva, alternamos posiciones, hemos estado a ambos lados del mostrador: del lado de aquellos que tienen que resolver situaciones, hacer propuestas y llevarlas adelante en medio de variables e incertidumbres y del lado de aquellos que proponen formas de mirar y ordenar lo que sucede. Claramente, ambas posiciones se necesitan, no tiene sentido una sin la otra. La imagen del boliche vacío con quien lo atiende sacando brillo a copas que nadie usará es una buena metáfora del asunto. O la de otro abarrotado de personas que no encuentran lo que van a buscar.

Nos tienta seguir el desarrollo de esta imagen, donde quienes van pueden ser vistos como parroquianos (los que están cerca de su casa), como clientes (asociado a la idea de que son cuidados) o como comensales (que comparten la mesa). Lo mismo para quien ocupa el lugar, tan cargado de sentido, tras el mostrador y sobre lo que ofrece. Y ni hablar del mostrador en sí o el lugar donde todo esto ocurre.

Las formas de la relación que se produce entre personas que se sitúan en posiciones diferentes en el campo de la educación no dejan de tener algo de este boliche, donde inevitablemente cuando cada uno expresa algo lo hace desde el lugar que ocupa.

Quizás lo primero que haya que pensar es acerca de esta imagen donde uno ocupa lugares en relación con este mostrador que separa teoría y práctica o, incluso, sobre esta idea de que hay personas que se supone que *hacen* práctica y otras que *hacen teoría*. No se trata de lugares estancos ni de un mostrador. La teoría no se ofrece ni se puede pedir, hay que construirla, es una forma de ver; la práctica no ocurre sin teorías, no hay posibilidad de que no estén relacionadas, las teorías no existen sin prácticas en educación. La teoría no se encuentra en los libros ni en personas en particular, ellos pueden ayudar a construir teorías que dialoguen, que nos ayuden a poner en palabras lo que ocurre y que, por tanto, nos coloquen en posibilidad de pensarlo.

Se trata de pensar, o sea, de cortar con la repetición (y aplicación) automática, para dar lugar a nuevas posibilidades. Nótese que no se trata de cortar con la repetición en sí, sino con el automatismo: se puede repetir, pero como parte de una decisión deliberada.

Hay un problema aquí porque, si bien la imagen del boliche resulta insuficiente para dar cuenta de lo que sucede en el campo educativo en estos temas, sí ocurre que hay actores del campo que parecen situarse a partir de esta lógica de mostrador. En un campo, tomando el mentado concepto de Pierre Bourdieu (1988), los actores van tomando posiciones que son condicionadas por los elementos y las relaciones que se tejen en su interior. En el campo de la educación hay en juego un gran número de actores institucionales, entre ellos, están los encargados de formar a los profesionales que trabajarán allí.

La profesionalización de los educadores y educadoras sociales en Uruguay se ha apoyado en una formación viene creciendo, donde hay cada vez más egresados que pasan a cumplir una tarea docente en ella. Esto los coloca dentro de lógicas de lo que podríamos delimitar como otro campo con exigencias propias: el académico. La lógica del campo académico exige, entre otras, *producción de conocimiento* dentro unos cánones preestablecidos. Este conocimiento debe ser empaquetado en un formato particular para que sea tomado en cuenta: el artículo o *paper* académico.

¿La quiere en vaso o en *paper*?

Una visión crítica sobre las publicaciones académicas y lo que generan se puede encontrar en el artículo de Gonzalo Génova, Anabel Fraga y Hernán Astudillo (2021), donde se plantea que la creciente necesidad de publicar para quienes buscan desarrollarse en el mundo de la academia ha llevado, entre otras cosas, a una desproporción entre lo que se escribe y lo que efectivamente se lee. La valoración de las publicaciones pasa mayormente por el sitio en que se realizan más que por su contenido en sí, lo que provoca que en muchas ocasiones se esté pensando más en dónde publicar, lo que lleva a adaptarse a ciertas agendas temáticas, que en qué publicar.

Hay otras características que dan valor a un texto producido dentro de esta lógica, una de ellas es su posibilidad de despegarse tanto del suelo como del tiempo, es decir, de que sea válido más allá de un tiempo y espacios concretos. Esto genera unas claves de escritura que, traídas al campo de la educación social, conllevan una forma de entender las relaciones entre teoría y práctica que no nos resulta para nada fecunda. Se han producido —y se sigue haciendo— textos valiosísimos para pensar nuestras prácticas en esta clave, no se trata de desvalorizar esto. Puede ser que algo del problema que nos preocupa esté relacionado con cierta desconexión existente entre lo que se escribe sobre educación con el suelo en que esta sucede. Y que algo de esta desconexión se vea promovido por la lógica de producción de textos que impera en el campo académico.

El artículo académico, como forma que toman los textos, restringe en algún sentido la potencia del pensamiento pedagógico. Marina Garcés (2013) plantea que este tipo de escritura supone una limitación al pensamiento filosófico desde las formalizaciones que impone, colocando sobre la mesa la disyuntiva entre publicar y escribir; publicar para mantenerte en ciertos cánones de producción requerida o escribir para tratar en forma genuina y volver pública una discusión sobre las preocupaciones que nos aquejan. El papel que Garcés da a la escritura en la filosofía lo trasladamos a la educación, desde nuestra perspectiva, la reflexión pedagógica es, en esencia, filosófica:

Pero hay un momento en el que se sabe si, entre todos estos usos posibles de la filosofía, está «pasando» algo: es el momento de la escritura. En filosofía, la escritura no es un medio para comunicar ideas o conocimientos, es la materia prima con la que los problemas y los conceptos se elaboran. La filosofía es un pensar que toma cuerpo en la escritura y la del filósofo es una voz que se rehace escribiendo. Esto no significa que la filosofía sea solo un género literario ni que se agote en sus obras: la escritura es veraz si conecta un modo de vida, enraizado en una experiencia singular, con la búsqueda de una razón común. En esa conexión se abren problemas que siempre son nuevos, sin necesidad de ser innovadores y conceptos que son útiles, sin necesidad de ser aplicables. La escritura filosófica trama, en los dos sentidos de la palabra: entrelaza y conspira. Pero precisamente por ello no es formalizable, no admite estándares ni protocolos de evaluación y de comunicación (Garcés, 2013, p. 31).

En la escritura filosófica el lugar de enunciación está presente, se habla desde y sosteniendo un lugar, dando a la escritura una conexión con experiencias singulares y preocupaciones concretas que se vuelven sustancia del texto; el que escribe está necesariamente conectado con el problema a tratar. Una de las consecuencias de las imposiciones que pone en la escritura el *paper* es borrar o correr ese lugar de enunciación, lo que la autora llama *el silenciamiento de la voz*:

... este estándar formal tiene como consecuencia el acallamiento de la voz propia del filósofo, el borrado de su cuerpo en el texto ya formateado. ¿Quién habla en un *paper*? El experto. ¿Y a quién se dirige? A sus homólogos, otros supuestos expertos en la misma cuestión. El experto es la figura que corresponde a la lengua estandarizada de la academia y, por tanto, la única tipología de *académico* reconocible y valorable dentro de la universidad actual (Garcés, 2013, p. 33).

Esto produce un impacto en la experiencia de la escritura. Hay algo de lengua muerta en el *paper*. El lugar de enunciación experto no permite hacer de la escritura una experiencia y desde el punto de vista de un educador esto es una cuestión central: ¿para qué escribir sino como forma de cambiarnos, de poner en suspenso lo que pensamos, de exponernos? La escritura académica, agregamos nosotros, anula la posibilidad de exposición, no es un lugar para mostrarse vulnerable o entrar en diálogo, sino para realizar afirmaciones, exponer hallazgos.

La relación entre la producción académica y el objeto sobre el que produce es algo sobre lo que vale la pena reflexionar. Al escribir sobre sus prácticas, los educadores se conectan con la experiencia que, en todo caso, quieren comunicar. Al escribir sobre las prácticas de unos educadores, aún en el intento de ponerlas en relevancia, si el escritor se ubica desde el lugar del experto, se podría generar una subordinación de los discursos.

... incluso cuando se ocupa de la emancipación social, el discurso académico aplica el presupuesto de la desigualdad. Suele oponérsele a este método, la pretensión de presentar en su desnudez las «voces de los de abajo». Pero ese sigue siendo un modo de situar en sus lugares respectivos al mundo popular de la voz y al universo intelectual del discurso. La única manera de hacer justicia a esos textos y al acontecimiento que constituyen es fabricando un tejido de escritura que logre abolir la jerarquía de los discursos (Rancière, 2010, p. 8).

Rancière, aunque ocupado en otras cuestiones, expresa esta tensión, a la que, en nuestro caso, se agrega la complejidad de la posición que ocupan las profesiones educativas en relación con la universidad y la producción de conocimiento académico. No se trata de afirmar que solo los educadores pueden producir conocimiento sobre la educación, pero tampoco que se pueda generar en forma externa a ellos, dejándolos en modo subordinado, repitiendo el viejo esquema que divide a los que hacen de los que piensan. Algo saludable sería que las personas pasen de un lado a otro del mostrador, estén de los dos lados a la vez o decidan sentársele encima: no se puede mirar esto desde una perspectiva dicotómica. *El mostrador servirá de tablero*, dice una canción de Jaime Roos.

Juéguese

Estas consideraciones nos han llevado a contactarnos con algunos autores que, cuando escriben sobre sus prácticas, su compromiso es con ellos mismos y con la práctica, sin pensar posibles lectores. August Aichhorn (2006) y Fernand Deligny (2015) son dos autores que nos interesan en particular por este modo de escritura, que pone en íntima relación lo que piensan con lo que hacen, lo que son con lo que sucede.

Lo que *le sucede-llega* es punto de palanca del pensamiento para Deligny, su discurso nos recuerda insistentemente las condiciones en que se produjo, las referencias a anécdotas o situaciones cotidianas, contexto social y político, referencias continuas al diccionario o a lecturas que estaba realizando en ese momento. Estas referencias sitúan sus textos como una coproducción, siempre son escritos con otros, a partir de otros y, además, situados, embarrados (por esto de tener los pies no sobre, sino muy metidos en la tierra).

En el momento me sorprendí, pero repensándolo, me pareció comprender que un intelectual, además de que suele sufrir de un exceso de cultura, está privado, separado, carenciado, de algo muy importante y que voy a llamar topos [...] Y la escalada de las convicciones opuestas importa poco en comparación con ese

topos, es decir, desde *dónde* se habla adquiere prioridad sobre el «eso de lo que» uno habla (Deligny, 2015, p. 175, cursivas y comillas del autor).

En estos pasajes, la crítica a los intelectuales, de quienes toma distancia, redondea esta idea de que el pensamiento sin el barro resulta en una especie de exageración, los califica, recurriendo al diccionario y con cierto desdén, como a aquellos en que la «inteligencia tiene una participación predominante o excesiva» (Deligny, 2015, p. 173).

Lejos de considerarse un teórico, Aichhorn coloca la teoría en función de la posibilidad de tomar resoluciones, decisiones que ayuden al desarrollo de su propuesta educativa. De su práctica de la escritura, que da cuenta de otras prácticas, emana todo el tiempo la necesidad de desarrollar un pensamiento situado en la práctica y desde la práctica, como parte inherente a ella. Su preocupación por dar lugar a un texto que refleje estas convicciones lleva en gran medida a las decisiones que tomó en su escritura, quizás un tanto alejada de los estándares de la época.

En los inicios de *Juventud desamparada* (2006), plantea que podría hacer un libro desarrollando los fundamentos teóricos de su accionar, estableciendo una serie de principios generales, para dar luego la discusión de diferentes situaciones de la práctica en las que pueden verse en acción estos principios. Dice, además, que esto resultaría claro y ordenado para los lectores y que sería un camino lógico para abordar estos temas, ya que de otra forma podrían acusarlo de carecer de fundamentos científicos en su toma de decisiones. Pero que no lo va a hacer así, aun tomando estos riesgos:

A pesar de estas ventajas, me gustaría sugerir otro. Me encuentro centrado en mi trabajo práctico con los niños y las discusiones teóricas, sin aplicación inmediata, me parecen fuera de lugar. Prefiero correr los riesgos ya mencionados: vuestra incredulidad, la interrupción de la historia clínica por la interpolación de la teoría y vuestra crítica por considerarme acientífico, porque veo mayores ventajas colocándonos cara a cara con situaciones reales. Presentaré los problemas como los encontré, ni ordenados ni simplificados. Aprenderemos lo que cada caso requiere en forma de conocimiento especial, ya sea psicoanalítico o de otro tipo (Aichhorn, 2006, p. 39).

Por un lado, rechaza la teoría que no tenga una aplicación inmediata, porque tiene la urgencia de su trabajo cotidiano con niños que le demanda respuestas y toma de decisiones todo el tiempo. De todos modos, habiendo considerado su obra en su conjunto, esto no debería tomarse como un rechazo al desarrollo de un pensamiento teórico en sí, cosa que queda muy clara en sus escritos, sino que su trabajo —y el de los educadores que lo acompañan— requiere el desarrollo de un

tipo de pensamiento teórico particular, o sea, el que se construye a partir de las situaciones cotidianas.

Por otro lado, dediquemos unos instantes a la frase con la que cierra el párrafo. Si bien el autor ha encontrado en el psicoanálisis una respuesta diferente a los problemas que le plantea su práctica con niños y jóvenes, está siempre atento a considerarla como una de las respuestas posibles y no como una caja de herramientas que funciona para todas las situaciones, sobre todo, advierte acerca de cierta tendencia a la generalización, con la que nos tentamos muchos de los que trabajamos en lo educativo:

Insisto en este punto porque la tendencia prevalente hacia la generalización es especialmente peligrosa para el investigador de la conducta social. La satisfacción derivada del uso de una medida terapéutica con éxito puede extraviarlo haciéndole derivar conclusiones análogas en el próximo paciente que se comporte de forma idéntica. Puede trabajar con un muchacho durante semanas sin éxito y solo entonces comprobar que no ha hecho su diagnóstico basado en las reacciones del muchacho, sino que lo ha adaptado, inconscientemente, a una concepción del caso y ha menospreciado todo aquello que no encajaba dentro de su construcción teórica (Aichhorn, 2006, p. 57).

Ubicar lo que sucede dentro de nuestros esquemas de pensamiento, forzando y desestimando las informaciones que no concuerdan con lo que ya pensábamos es claramente algo que los educadores deben evitar. De ahí la preocupación ya mencionada del autor acerca del papel de la teoría y la necesidad de que esté totalmente inmersa, situada y sea parte de la práctica educativa.

A veces, un exceso de cariño hacia los desarrollos teóricos puede llevarnos a movernos del modo de entender lo que se nos presenta, para que encaje en nuestros esquemas de pensamiento. «Cada muchacho disocial no es el “problema interesante” que estáis buscando. Debierais siempre ensayar primero las medidas más sencillas» (Aichhorn, 2006, p. 57).

Nos quedamos con esta idea del autor: si lo teórico no se relaciona con los problemas prácticos, no tiene lugar. La teoría se produce a partir de interrogantes que nos provocan las prácticas, de cuestiones que queremos desarrollar, se produce cuando ponemos a jugar algunas ideas en situaciones concretas. La escritura y la lectura colaboran en este proceso de pensamiento que hay que poner a rodar una y otra vez, las *ideas muertas* de un texto pueden cobrar vida cuando se las lleva a un contexto, a un *topos*, o bien seguir muertas, no decirnos nada, por lo que habrá que encontrar otras.

La escritura y sus efectos

Algunas exigencias que se hacen al artículo académico no son sencillas de ser atendidas desde textos que se producen a partir de narraciones de prácticas educativas concretas, situadas. Es posible que esto haya llevado a que sean menos los textos que se producen en esta clave, sobre todo si la persona educadora está involucrada directamente en la escritura.

Por otro lado, en algunos momentos de la historia de la educación social en Uruguay, en los encuentros de educadores y educadoras sociales se cayó en un exceso de lo que llamábamos *relatos de experiencia*. Estos nos dejaban una sensación de escasez en cuanto a lo que podríamos extraer para nuestras propias prácticas. La narración que proponemos no puede quedar reducida a un inventario de actividades realizadas, tiene que traer algo más.

Este *algo más* se vincula con una cualidad de la escritura en la que radica su potencia: su posibilidad de transmitir un efecto al que lee.

Así como J. B. Pontalis planteaba su recelo a interpretar un sueño si no estaba acompañado por cierta conmoción subjetiva en la narración del paciente, del mismo modo, es de un valor muy escaso o relativo la narración clínica que no produce un cierto «efecto de lectura» [...]. La experiencia clínica no se replica en un escrito como evocación borrosa o exacta de determinados hechos; en el mejor de los casos, lo que en verdad sucede es que la experiencia clínica se prolonga en el propio escrito involucrando de manera imprevista —y necesaria para saber a ciencia cierta lo que verdaderamente sucedió en la cura que se refiere— al propio lector (Ripesi, 2016).

Narrar (contar), dar cuenta y afirmar. Hay una distancia entre estos tres aspectos: de lo que se da cuenta no es lo mismo que lo que se cuenta y tampoco es lo que se afirma. Las narraciones se centran más en lo que sucede que en lo que hacemos, aquello que nos llega en forma contingente, inesperada, que luego puede llevarnos a respuestas más o menos pensadas, pero el punto de partida es algo que nos pasa, que nos sucede.

Lo que a uno le sucede es lo que uno no hace. Eliminar la contingencia de la vida humana supondría reducir la vida a *lo que hacemos* y convertirnos en *agentes*. Olvidaríamos entonces que no solamente somos lo que hacemos, sino también, sobre todo, lo que nos acontece. Es posible que incluso seamos mucho más nuestras casualidades que nuestras acciones, lo que nos sucede que lo que programamos (Mélích, 2010, p. 132, cursivas del autor).

De ahí que la narrativa conecte directamente con la idea de experiencia de Jorge Larrosa (2006), como aquello que nos pasa, que nos atraviesa, que es exterior, alteridad radical: «no yo». A la vez, es algo exterior y que no podemos interiorizar, pero que tiene lugar en nuestro cuerpo, pero no desde la posición del agente, sino como territorio donde lo que acontece deja sus marcas:

Si la experiencia es «eso que me pasa», el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en que «eso que me pasa», al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece (Larrosa, 2006, p. 47).

De alguna forma, eso exterior que da lugar a la experiencia da, al menos circunstancialmente, un punto desde el que mirarnos, un reflejo de nosotros mismos. La experiencia nos vuelve directamente sobre nuestros cuerpos como lugar de comprensión, sitio de acontecimiento, fuente del origen de toda contingencia porque así el suceso que da lugar a la experiencia es, pero podría no ser.

En un universo en el que todo estuviera controlado y planificado no habría experiencia posible. Solo experimentos. Si todo sucede tal y como estaba previsto, nada sucede realmente. En otras palabras: la imprevisibilidad, la sorpresa, es condición de la experiencia (Mélích, 2010, p. 27).

Una narrativa es también una posibilidad de una comprensión de sí, o, invirtiendo el peso de las palabras, una comprensión de sí es siempre narrativa:

La comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Es así como nos hacemos lectores de nuestra propia vida (Ricoeur, 1991, p. 42).

Para comprendernos tenemos que pensarnos en tanto otro, desde afuera. Un afuera que la experiencia nos vuelve visible. Retomando palabras de Deligny, la narrativa está construida sobre lo que *le sucede*, le llega, defendiendo así el pensar situado. Este pensar situado es de lo que carecen —crítica el autor— muchos intelectuales.

Lo propio del texto narrativo es que hay un sujeto que cuenta; en este caso, ese sujeto que cuenta es el educador. No es posible suponer que es posible educar

sin ese relato, sin la experiencia viva de quien está ahí... lo aburrido y lo disciplinado del *paper* académico no logran la fuerza enunciativa del texto narrativo, donde emerge un sujeto que narra de sí y de lo que (le) pasó. No hay educación sin eso. El encuentro con la fuerza del texto narrativo permite constatar que es exagerado suponer la posible sustitución de la asociación entre educador y narrador por otras, como podría ser educador y experto o educador y evaluador.

Creemos que esto nos lleva hasta el borde de pensar cuánto la profesionalización del educador social tiene que ver con el texto narrativo, con esta relación que puede construir el educador con su práctica. Borrar la narración como modo de escritura es cercenar algo constitutivo de la educación y, en particular, de cara a su historia y a sus propias tradiciones.

La asociación entre educador y narrador está presente en los autores que mencionamos y es la que los dota, a nuestro criterio, de una potencia particular cuando se embarcan en pasajes más conceptuales, los sitúa en una práctica y los obliga a asumir una posición que no es objetiva, sino política, porque habla del modo en que vivimos juntos. La profesionalización del educador no solo no debería poner en riesgo esto, sino que tendría que utilizarlo como base para proyectarse.

Por ejemplo, la posibilidad de nombrar al otro como *sujeto de la educación*, que repetimos hasta el cansancio en los artículos académicos, resulta extraña en una narrativa, casi como una idea extranjera. Algo similar podemos pensar con respecto al agente de la educación, como alguien que planifica y lleva adelante actividades, pero que llevado a las narraciones se confunde con otras posiciones y otras relaciones más complejas que la de agenciar, sobre todo porque una narración conecta no solo con lo que hace, sino también con lo que (le) sucede.

Por esto mismo, tampoco se trata de volver a relatos donde lo único que se pone en juego es lo que se hizo, no se trata de una rendición de cuentas. La narración tiene que poner en juego lo que sucedió en los protagonistas, habla del sentido que se construye, que se disputa o que se comparte.

«Porque una vez puestos en situación de práctica educativa se puede no hacer, pero es imposible no actuar» (Morales, Díaz Puppato y Ribó, 2020), las narraciones versan sobre la acción, que siempre es entre varios porque es imposible actuar en solitario, que siempre es contingente porque suceden cosas que no entran en lo previsto, que siempre pone en juego algo de lo político, de imaginar cómo queremos vivir juntos.

Referencias

- AGAMBEN, G. (2005). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- AICHHORN, A. (2006). *Juventud desamparada*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- DELIGNY, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus.
- GARCÉS, M. (2013). La estandarización de la escritura. La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual. *Athenea Digital*, 13 (1), 29-41.
- GÉNOVA, G., FRAGA, A., y ASTUDILLO, G. (2021, abril 6). La burbuja de publicaciones científicas alimenta la infodemia. *The Conversation*. Recuperado de <<https://theconversation.com/la-burbuja-de-publicaciones-cientificas-alimenta-la-infodemia-158013>>.
- LARROSA, J. (2006). Sobre la Experiencia. *Educación y Pedagogía* (18), 43-67. Recuperado de <<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>>.
- MÉLICH, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- MORALES, M., DÍAZ PUPPATO, D., y RIBÓ, E. (2020). Educación social: reflexiones complementarias a la necesaria formación académica. *Hachetetépe. Revista Científica de Educación y Comunicación*, 20, 79-85.
- MOYANO, S. (2018). La práctica educativa en educación social. En V. NÚÑEZ (Coord.), *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos, prácticas*. Barcelona: UOC.
- RANCIÈRE, J. (2010). *La noche de los proletarios*. *Archivos del sueño obrero*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- RICOEUR, P. (1991). Autocomprensión e historia. En *Los caminos de la interpretación*. Barcelona: Anthropos.
- RIPESI, D. (2016, diciembre). ¿A qué sector del campo literario pertenecen las llamadas «narraciones clínicas»? *Topía*. Recuperado de <<https://www.topia.com.ar/articulos/que-sector-del-campo-literario-pertenecen-llamadas-narraciones-clinicas>>.

Educación y trabajo

Graduados¹ en Pedagogía y Educación Social: la inserción laboral, los desempeños profesionales y las *marcas* de la formación²

DÉBORA KANTOR Y PAOLA RUBINSZTAIN³

Presentación

Este artículo aborda temas y problemas relativos a la inserción laboral y a los desempeños profesionales de los graduados recientes (período 2014-2017) de la Tecnicatura en Pedagogía y Educación Social (PyES) que se dicta en el Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (ISTLyR) del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.⁴ Se recogen para ello los resultados de una investigación realizada entre 2018 y 2019, mediante la cual se indagaron también

- 1 *N. de la E.*: Es importante aclarar que, de acuerdo con las pautas de estilo de la FHCE y en beneficio de la economía del lenguaje, en adelante usaremos la forma genérica para referirnos a toda la población aludida (por ejemplo, cuando decimos los educadores, nos referimos tanto a educadores como a educadoras) aunque esto modifique la forma elegida originalmente por los autores.
- 2 Este artículo está basado en el informe de la investigación «Las prácticas profesionalizantes que se implementan en las carreras del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación: impactos sobre el ejercicio profesional de los graduados y sobre los campos ocupacionales afines a sus perfiles de egreso» publicado por el Departamento de Investigación y Área de Investigación Institucional del ISTLyR, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, disponible en <<https://istlyr-caba.inf.d.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/07/InformePyES.pdf>>. El proyecto contó con el apoyo del Fondo Nacional de Investigaciones de Educación Técnico Profesional/INET, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación y fue llevado a cabo en articulación con la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Integraron el equipo de investigación docentes y graduados del ISTLyR y una graduada de la FFyL: Celeste Szklanny, Eliana von der Wettern, Leandro Villa, Nadia Zimmerman, Pablo Quatrini, Silvina Kurlat y Sabrina Martínez Cajal; la coordinación estuvo a cargo de Débora Kantor y Paola Rubinsztain, y la referente por parte de la FFyL fue Anahí Guelman.
- 3 Responsables del Departamento de investigación y del Área de investigación institucional del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (ISTLyR), docentes de la Tecnicatura en Pedagogía y Educación Social, retoman en este artículo aportes realizados por Silvina Kurlat y Leandro Villa.
- 4 El ISTLyR, creado en el año 1988, alberga desde sus inicios a la Tecnicatura en Tiempo Libre y Recreación; Pedagogía y Educación Social comienza a dictarse en 2007 y en 2012 se incorpora la carrera de Comunicación Social orientada al desarrollo local.

los efectos de la formación —particularmente de las prácticas profesionalizantes (PP)— sobre dichos procesos.

El estudio permitió componer un estado de situación de los graduados en el mundo del trabajo, a partir de preguntas orientadoras tales como: ¿en qué ámbitos e instituciones se insertan los técnicos en PyES?, ¿cómo acceden a los puestos de trabajo?, ¿bajo qué condiciones de empleo se encuentran?, ¿qué tonos distintivos va asumiendo el ejercicio del oficio para el que forma la carrera?, ¿con quiénes trabajan los jóvenes graduados?, ¿en qué consiste la *especificidad* de su tarea?, ¿en qué medida esta es reconocida y apreciada por los demás?, ¿qué valoraciones formulan los graduados respecto de las PP?

La metodología de investigación adoptada combinó estrategias cuantitativas y cualitativas. Se aplicó una encuesta autoadministrada al universo de estudio,⁵ se consultaron fuentes documentales y se realizaron entrevistas a cuatro graduados que trabajan en áreas afines a la carrera cursada y a otros actores significativos, como la coordinadora del área de las PP de la tecnicatura y el responsable de un espacio laboral de referencia en el ámbito de las políticas públicas socioeducativas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Presentamos a continuación los aspectos más relevantes del análisis realizado, articulando la información recogida con los principales aportes conceptuales considerados para enmarcar la investigación.

La formación, la identidad profesional y el campo ocupacional

Comenzamos señalando que el documento de creación de la carrera define a la pedagogía y la educación social en tanto

... acciones y reflexiones intrínsecamente educativas que tienen la intención de generar mecanismos de promoción social, atendiendo a sujetos y colectivos marginados total o parcialmente de los circuitos sociales y educativos, como el mercado de trabajo estable, la escolarización, la ciudadanía o el acceso a los diferentes bienes materiales y culturales (ISTLyR, 2007, p. 11).

De acuerdo con ello, la concepción del rol profesional no era ajena —ni lo es en la actualidad— a los desafíos y complejidades que plantean los escenarios sociales, políticos, económicos y culturales contemporáneos. La tecnicatura se propuso formar pedagogos y educadores sociales capaces de llevar adelante acciones *centralmente educativas* en diferentes escenarios, partiendo del reconocimiento de aquellos con quienes se trabaja como sujetos de derechos y deberes. Queda claro, por lo tanto, el propósito de que los educadores se comprometan

5 Se obtuvo una cobertura del 70 % de los graduados del período 2014-2017.

con problemáticas sociales de diversa índole y contribuyan con sus saberes y con su labor profesional a la ampliación del ejercicio de la ciudadanía por parte de diferentes colectivos sociales.

Ahora bien, el perfil de egreso de las carreras de *nuevo tipo*, como es el caso de la Tecnicatura en PyES, remite a un espectro ocupacional amplio que no necesariamente se espeja en puestos de trabajo unívocos y regulados; en ese marco, la formación dialoga de hecho con la problemática de la baja institucionalización de su campo laboral. De modo que, en virtud de las particularidades que conlleva el perfil para el cual se forma en la carrera, en las PP es posible advertir —con más claridad que en otros espacios curriculares— los avances y los puntos críticos relativos a la construcción de la identidad profesional y a las perspectivas de inserción laboral.⁶

En línea con lo anterior, resulta sugerente lo que señala María Cecilia Ilvento (2006) a propósito del problema de la identidad profesional: los solapamientos y las superposiciones, sumados a un objeto disciplinar inestable y fragmentado, generan (o explicarían) la necesidad de una permanente negociación de fronteras e incumbencias.

Hay que considerar, además, que el escaso conocimiento o el escaso valor que en ciertos ámbitos (aún) poseen las credenciales educativas que otorga la Tecnicatura en PyES coloca a los graduados en situación de tener que *abrirse paso* para iniciar y sostener su trayectoria profesional, sorteando caso a caso problemas vinculados con las habilitaciones y las incumbencias.

En dicho marco, la visibilización y la legitimación de los desempeños, así como la ampliación del campo ocupacional, son concomitantes y resultantes de dichos procesos, y las experiencias que se ofrecen y se transitan en las PP contribuyen a ellos en gran medida.

Pensamos a las PP como instancias de la formación que propician aprendizajes situados priorizando el involucramiento en *el terreno*; un *terreno* —en este caso— amplio y diverso, por cuanto las prácticas se llevan a cabo en contextos bien diferentes, con distintas franjas etarias y sectores poblacionales, desde diversas áreas y con escalas y marcos institucionales diferentes: programas de política pública nacionales o locales, instituciones públicas o privadas, organizaciones no gubernamentales, proyectos comunitarios, movimientos sociales, entre otros. Se trata de experiencias de formación *en y para* el trabajo que habilitan la exploración y la inmersión paulatina en entornos de actuación específica, articulando lógicas de acción propias del mundo de la formación académica con lógicas propias del mundo del trabajo. Experiencias que, a su vez, ponen a disposición y permiten

6 Las PP se llevan a cabo tanto dentro del Plan de Estudios de la carrera (espacios curriculares obligatorios) como desde el Área de Prácticas Especiales (optativas). El trayecto obligatorio se organiza en tres niveles sucesivos y correlativos, a saber: PP 1: *observación institucional* (de duración cuatrimestral); PP 2: *diseño de actividades socioeducativas*; PP 3: *diseño e implementación de proyectos socioeducativos* (ambas de duración anual).

ejercitar saberes que producen la transformación de *sí mismo* como *otro*; «configuran, por lo tanto, hitos en la propia historia de formación y representan un tiempo de pasaje identitario que deja huella e inaugura el camino de las próximas adscripciones profesionales» (Andreozzi, 2011, p. 101). Así, las PP constituyen espacios de socialización y de transmisión de herencias y legados que modelan el vínculo de los estudiantes con la actividad profesional y producen efectos en el plano identitario.

La construcción de la identidad profesional es siempre un proceso individual y, al mismo tiempo, colectivo, mediado por la formación de base que perfila los rasgos que definen los oficios y por la transición y la socialización laboral, sobre todo durante los primeros tramos. En el caso de las «profesiones emergentes» — más que en otros campos— dichos trayectos son factores clave para la consolidación de los perfiles propios (Bautier, 1995; Diker, 2012).

En la entrada tanto a los Centros de Práctica como a los trabajos reales luego de la graduación, los técnicos deben desplegar estrategias de presentación y se ven obligados a explicar su oficio. Dirimen y posicionan en sus espacios laborales aspectos clave de su perfil toda vez que deben negociar lo que se espera o se requiere de ellos; no solo con los responsables de las instituciones, las autoridades o los empleadores, sino también con sus compañeros de trabajo. Como hemos anticipado, amalgamar y diferenciar *lo propio* dentro de equipos interdisciplinarios suele implicar, entre otras cosas, la necesidad de resolver los solapamientos que existen con otras profesiones de *lo social*. Para ello, los aportes que realizan las PP a la construcción progresiva de la identidad profesional, aquello que ensayan y en buena medida aprenden durante la formación —según testimonian los graduados—, representa una contribución significativa.

En el curso de esos procesos se recorta como un asunto significativo el problema de la naturaleza de los saberes que predominan en las prácticas de tales profesiones, particularmente en las relativas a las áreas de lo social y cultural. Prácticas *indeterminadas*, las caracteriza Gilles Ferry (1991), aludiendo no a la inexistencia de determinaciones, sino a desempeños cuyas determinaciones no es posible anticipar, al menos no tanto como en otros campos. En este tipo de desempeños predominan los *saberes prácticos*, que se vuelven imprescindibles por cuanto tornan más eficaz la acción profesional, siendo a la vez condición y efecto de la construcción de las identidades profesionales. Lo menos consciente del oficio, la historia incorporada que se transforma en esquemas organizadores de las prácticas, los saberes no explícitos que constituyen matrices que estructuran las acciones, como señalan Pierre Bourdieu (1991) y Philippe Perrenoud (2006) cuando analizan la construcción del *habitus profesional*. Algo de todo ello aparece durante la formación y reaparece luego en las experiencias de los graduados en el mundo del trabajo.

Acceso al trabajo y condiciones laborales de los técnicos en PyES: entre la valoración y la precariedad

Si nos concentramos en la situación de los técnicos en PyES⁷ en el mundo laboral, un primer hallazgo a señalar es que, entre los graduados que trabajan, el 81 % (30 casos) indica que su actividad remunerada principal —definida como aquella por la que se perciben los mayores ingresos— se vincula estrecha o parcialmente con la carrera cursada. Sobre dicha población indagamos de forma pormenorizada para identificar los aspectos que presentamos a continuación.

En cuanto a los ámbitos de inserción laboral, el sector público es el que más graduados recibe (53 %), luego se ubica el sector privado (27 %) y, en tercer lugar, los espacios de la sociedad civil (20 %).

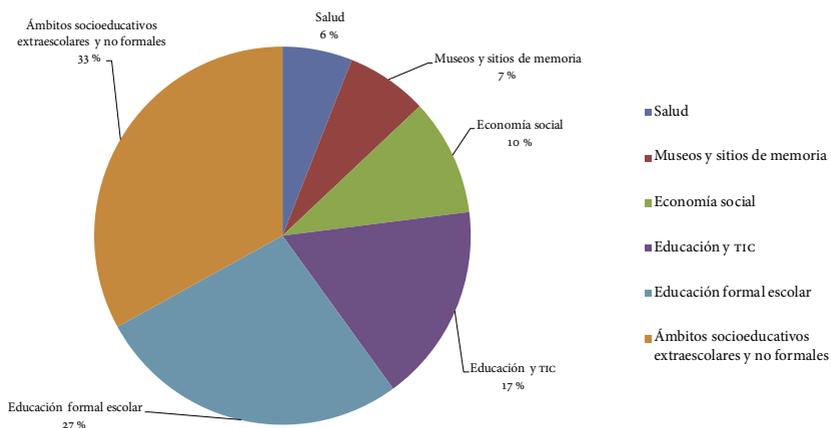
Dentro de ellos, las temáticas, áreas y tipo de instituciones en que trabajan son diversas (Gráfico 1). Un tercio de los encuestados se desempeña en ámbitos socioeducativos, extraescolares y educativos no formales, reconocidos usualmente como territorios propios de la PyES. Se trata principalmente de programas estatales dependientes del área de desarrollo social o de la cartera educativa de los gobiernos de diferentes jurisdicciones (nación, ciudad o provincia de Buenos Aires);⁸ y también, en algunos casos, de espacios comunitarios. El sistema educativo formal, por su parte, también se constituye en un ámbito de desempeño significativo, si tenemos en cuenta que más de un cuarto de los egresados se encuentra trabajando en escuelas públicas y privadas de nivel inicial, primario y secundario. Asimismo, entre las inserciones de los educadores sociales, podemos constatar otros ámbitos que se asoman: aquellos que vinculan educación y tecnologías de la información y comunicación (TIC), los que se orientan al fortalecimiento de proyectos de la economía social, los sitios de memoria y los espacios de salud.

7 Del total de los encuestados, el 62,5 % se define como mujer, un 27,5 % como varón y un 14 % optó por no contestar (se trató de una pregunta opcional y abierta que no presentaba categorías); el 55 % tiene más de 30 años de edad, mientras que un 32,5 % se ubica en la franja de 26 a 30 años.

8 Se incluyen los siguientes programas, entre otros: programa Reconstruyendo Lazos, programa Juegotecas Barriales (Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat); programa Jornada Extendida (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires); Centro de Actividades Infantiles (CAI) de la provincia de Buenos Aires.

Gráfico 1.

Graduados en PyES (2014-2017) en trabajos vinculados a la carrera, según ámbitos de inserción laboral



Fuente: Kantor y Rubinsztain (2020).

Con relación a cómo y cuándo se incorporan a los puestos laborales ligados al campo de la PyES, el estudio señala que, para la mitad de los egresados, la vía de acceso fue el contacto con algún allegado a la entidad, antes que las búsquedas autónomas (25 %) o las presentaciones a convocatorias abiertas (17 %). Dicha tendencia remite a una situación ampliamente reconocida: nos referimos al papel que desempeña el capital social en las posibilidades de ingreso al mundo del trabajo. En cuanto al momento de inserción, casi el 70 % se incorporó después del egreso y, dentro de ese grupo, dos de cada tres indican que la titulación obtenida en el ISTLyR facilitó en gran medida su inserción al trabajo actual. De manera que, según los datos que se desprenden de la encuesta, tanto la certificación obtenida como la red de relaciones, el conocimiento del campo, la información y los contactos disponibles constituyen factores de peso para tejer puentes con ámbitos laborales afines a sus perfiles de egreso.

El análisis de los testimonios que ofrecen los graduados, referidos a los avatares de su inserción laboral, permite advertir una paradoja interesante: existirá una valoración simbólica de los saberes que porta un pedagogo y educador social, pero el acceso a los cargos suele verse restringido cuando se realiza a través de un acto público. En razón de su carácter *técnico* (nivel superior no universitario), el título califica con menos puntaje que las acreditaciones otorgadas por profesorado o licenciaturas y, en algunos casos, el título de PyES ni siquiera es habilitante. La oferta laboral y el acceso se amplían, en cambio, cuando el ingreso se define a partir de otros procedimientos que permiten dar cuenta del perfil profesional.

En tal sentido, es clara la experiencia de Micaela⁹ en su acceso al puesto de maestra coordinadora en una escuela técnica de reciente creación que, según relata,

... no tiene todavía el régimen de concurso y titularización que debiera tener una institución pública, porque [...] está en proceso de regularización, supuestamente. [...] Entonces todos los que accedemos ahí accedemos por conocer a alguien que..., o por haber participado en la organización que...

Fue la situación de entrevista la que (le) dio lugar a presentar (y presentarse con) un perfil que resultó pertinente y significativo para la búsqueda que realizaba la institución:

... ante la pregunta, yo dije: «Soy técnica en Pedagogía y Educación Social»; y fue: «¿Qué es eso?». Creo que la explicación que yo pude dar en ese momento tuvo cierta aceptación. Que era algo de lo que estaban buscando... Dije algo así como que es una carrera que piensa la educación en otros espacios que no son necesariamente la escuela, y pone un poco en jaque o cuestiona ciertos límites desde el adentro y el afuera de la escuela y pretende ampliar ese trabajo. Algo así. Que lo sostengo. Porque el proyecto de escuela, supuestamente, busca ampliar y abrir las puertas de la escuela y llegar a la comunidad, intervenir desde ahí (Micaela).

De manera general, cuando el acceso está menos regulado o cuando las instituciones se manejan con más autonomía, se facilita tanto la contratación como la jerarquización de los educadores sociales en la estructura de responsabilidades. En este sentido, Bárbara¹⁰ relata:

Empecé trabajando como operadora social, así es como se conoce el puesto; en este trabajo se llama *educadora* a la que desarrolla esa tarea, que es la persona que está todo el tiempo al cuidado de los chicos, al cuidado y al acompañamiento. Después de este puesto, accedí a [...] como un ascenso, por decir de alguna manera, que es el equipo técnico. Se paga diferente, está mejor pago [...], se valora de alguna manera o se considera que al tener un título hay que pagar más; o sea que me pagan también como profesional.

9 Micaela trabaja como maestra coordinadora y profesora en una escuela secundaria técnica dependiente de una universidad nacional, creada en el año 2014 en el marco de un proyecto del Ministerio de Educación de la Nación, que impulsaba la apertura de escuelas secundarias que tuvieran *la calidad de la Universidad* en barrios de sectores populares.

10 Bárbara trabaja en un hogar de niños judicializados que sufrieron situaciones de vulneración de derechos.

Otra arista de esta realidad aparece en la explicación que ofrece Rubén, coordinador de un programa público del área socioeducativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA):

Te decía que [el Ministerio de Educación de la] Nación al principio delimitaba y bajaba una línea muy fuerte sobre los roles de cada uno de los trabajadores de cada uno de los equipos. El coordinador de sede tiene ciertos roles, el maestro comunitario tiene ciertos roles, y los talleristas tienen ciertos roles. Y así también cada uno tiene una titulación. No podías ser coordinador si no tenías un título docente, no podías ser maestro comunitario si no eras maestro; no estudiante, sino maestro con título. [...] De hace un tiempo [...] en la Dirección General de Escuela Abierta en particular nos sentamos a pensar ciertas cuestiones que tenían que ver con ese rol en particular, el de maestro comunitario. Primero que la realidad es que hay pocos maestros. El sistema educativo formal tiene pocos maestros. Las condiciones contractuales de los maestros comunitarios hacen que el dinero que cobran es mucho menos, a diferencia de lo que cobra el maestro de jornada simple. Muchos emigraban a la escuela formal. [...] finalmente decidimos ir por el lado de los egresados de Pedagogía y Educación Social. Pero eso es algo nuestro. Lo decidimos hace menos de dos años.

El testimonio expresa con claridad que las condiciones no del todo favorables que caracterizan ciertos puestos de trabajo impactan positivamente sobre las posibilidades laborales de los educadores sociales, en la medida en que otros (educadores, docentes) no los ocupan, dado que su título les permite acceder a mejores condiciones.

En sintonía con situaciones de ese tipo se advierte la dificultad que implica desempeñar roles u ocupar cargos inicialmente previstos para otras formaciones; los pedagogos y educadores sociales a menudo son pensados en términos de aquello que (no) son y, por ende, lo no pueden o no deben hacer. Estela¹¹ cuenta:

Sí... Fue recontra difícil. Costó un montón. Era: «vos no sos maestra, entonces no podés entrar al aula»; después se comprendió y se entendió lo que se iba haciendo.

Ahora bien, como hemos anticipado, una vez que tienen la oportunidad de incorporarse a equipos y desplegar sus saberes, los educadores sociales suelen ser valorados en razón de su perspectiva y de sus formas de trabajo. En tales casos, tal vez como contracara de la restricción y la dificultad inicial, tiene lugar una

11 Estela trabaja como coordinadora en dos espacios: una sede del CAI y una sede de Jornada Extendida, ambos programas socioeducativos que dependen de la Dirección General de Escuela Abierta, del Ministerio de Educación de la CABA.

ampliación o una modificación de la tarea asignada, entre otros motivos, porque sus aportes tienen efectos interesantes sobre las propuestas y sobre la redefinición de determinados roles. Al respecto, resulta significativo el hecho de que dos de las graduadas entrevistadas, a cinco años de su egreso del ISTLyR, ocupen lugares de coordinación en las instituciones a las que habían ingresado como educadoras, con lo cual incorporan a su función —entre otras cuestiones— el acompañamiento de las prácticas de sus compañeros.

Veamos ahora algunos indicios acerca de la calidad del empleo al que acceden los educadores sociales recientes. Una primera evidencia es que prevalece el trabajo en relación de dependencia con la percepción de beneficios sociales (60 % de los casos), mientras que, en segundo lugar, se halla la facturación mediante monotributo (30 % de los graduados). Otro dato a considerar es que casi la mitad de los graduados (47 %) consigna que, junto con la actividad remunerada principal vinculada a la carrera, también se desempeña en una segunda actividad remunerada afín a su perfil de egreso. La necesidad de combinar al menos dos actividades en el área es un dato relevante para el análisis de este campo ocupacional emergente, aunque, claro está, no constituye una condición exclusiva de los perfiles de *nuevo tipo* como lo es el perfil de educador social en Argentina.

En este escenario, los egresados consideran que cierta informalidad o deficiencia en el cumplimiento de los derechos laborales no necesariamente se vincula con el título que poseen, sino, fundamentalmente, con el lugar que ocupan los oficios de «lo social», con el contexto socioeconómico actual, con los direccionamientos de las políticas públicas y con el carácter aún precario de algunos programas socioeducativos. Al respecto, dice Bárbara:

En el campo de lo social [...] uno ya está pensando de alguna manera que va a ser un trabajo en el que no va a ganar mucha plata, o vas a poder «ascender socialmente». Sin embargo, creo que está bueno también buscar y pensar qué se merece una también por el trabajo que hace, y por lo importante de la tarea, espacios que respeten y que valoren y que se pueda, y que se logre un sueldo acorde a la tarea.

La experiencia y el relato de Estela, por su parte, ilustran desde otro ángulo no solamente la precariedad, sino también lo confuso de las condiciones de contratación en ciertos casos:

Yo tengo contrato de Nación, eso hace que en diciembre caiga el contrato y hasta marzo no se cobra, se cobran enero y febrero juntos. [...] Y aparte tengo *horas* que nunca termino de entender las condiciones de las horas. [...] Son transitorias. Caen. [...] es como que no hay antigüedad, me parece. Nunca termino de entender. Tenés obra social y aportes solo por esas horas...

Los testimonios citados remiten a la reflexión que realiza Marta Panaia (2008) cuando señala que uno de los desafíos para el estudio de las profesiones consiste en resituar su problemática y la de la inserción laboral en el marco de las transformaciones del mundo del trabajo. La sociología de las profesiones —dice la autora— es deudora de estudios que den cuenta de la reconfiguración de las profesiones en los nuevos escenarios sociales, culturales y económicos, y de la aparición de nuevas profesiones. Las experiencias que transitan los jóvenes técnicos, así como lo relativo a las PP que abordamos en nuestro estudio, en términos de los impactos que estas tienen sobre los desempeños de los graduados, sobre las oportunidades de inserción laboral y sobre la configuración de los respectivos campos profesionales, se despliegan precisamente en esos nuevos escenarios, alterados y cambiantes, además de —por lo general— persistentemente injustos.

En relación con lo anterior, y desde otra arista del problema, cabe señalar que asistimos a la crisis de paradigmas sustentados en la visión de futuro y de inserción segura en ámbitos e instituciones reconocibles y duraderos, con secuencias que dan cuenta de evolución y progreso certeros. Son más frecuentes, en cambio, las bifurcaciones y las trayectorias no lineales ni anticipables, las biografías profesionales surcadas por alternativas imprevistas y el imperativo de la reinención identitaria, la dispersión, la incertidumbre y las mutaciones, como analizan, entre otros, Zygmunt Bauman (2005) y Alain Ehrenberg (2000). La subjetividad y los itinerarios de los jóvenes graduados se muestran hoy en día atravesadas por dichas características, que parecen *necesarias* en tanto estrategias para gestionar la vida y el trabajo en el marco de la ruptura de las formas tradicionales de inserción laboral, de las débiles respuestas de las políticas públicas, del crecimiento del sector informal y de la segmentación del mercado de trabajo (Jacinto, 2006).

Ejerciendo el oficio: la intervención educativa, la importancia de lo colectivo y la centralidad de *la mirada*

En los diferentes ámbitos de inserción que hemos relevado, las tareas que desempeñan los técnicos en PyES se ordenan básicamente en torno a dos aspectos: uno relacionado con el diseño y la implementación de actividades y proyectos y otro vinculado al acompañamiento, seguimiento y cuidado de niños, adolescentes y jóvenes. En la medida en que los técnicos en PyES piensan su tarea más allá de las paredes de la institución en la que trabajan, la realización de mapeos y articulaciones en el territorio constituyen rasgos y aportes específicos de su trabajo mediante los cuales promueven la vinculación con otros actores y la elaboración colectiva de estrategias, atentos al criterio de no sobreintervenir.

Asimismo, la existencia de instancias de discusión e intercambio con los compañeros es reconocida como una característica constitutiva del oficio y de

la cotidianeidad, en el marco de equipos interdisciplinarios. Todos los encuestados señalan que trabajan con colegas de distintas disciplinas. Casi el 40 % de los graduados se desempeña junto a otros profesionales que también se ocupan de *lo educativo*, como docentes, maestros integradores, licenciados en educación o recreólogos. A su vez, un 31 % ejerce el oficio a la par de otros profesionales de *lo social*, tales como trabajadores sociales, sociólogos, antropólogos, politólogos, comunicadores sociales o historiadores. También, aunque en una menor proporción (20 % de los casos), realizan su tarea en colaboración con agentes de salud; en estos casos refieren a psicólogos, psicólogos sociales, psicopedagogos y fonoaudiólogos, entre otros. La labor de los técnicos en PyES, en diálogo con profesionales que provienen de diferentes tradiciones y formaciones en lo que concierne a la atención de *lo educativo y lo social*, propicia —aunque no garantiza— abordajes interdisciplinarios y, al mismo tiempo —como hemos señalado antes— da lugar a solapamientos entre oficios emparentados, lo cual permite y exige mostrar y hacer valer *lo propio*.

Es interesante señalar que los graduados manifestaron haber sido formados, sobre todo durante el trayecto de las *PP*, para trabajar de manera colectiva y para pensar sus intervenciones junto a otros profesionales. Aluden así a un *pensar colectivo* como rasgo que diferencia a los educadores sociales de otros trabajadores. En efecto, el carácter colectivo del ejercicio profesional es un contenido transversal a los tres niveles de *PP*, abordado tanto teóricamente como mediante dinámicas que propician la grupalidad, marcos teóricos específicos y trabajo colaborativo.

Ese pensar colectivo y esa posición de reflexividad, junto con la importancia de la interpelación con y hacia sus compañeros, supone tensar las miradas que circulan acerca de los sujetos, acerca del propio rol y acerca de los propósitos de las instituciones. Mirar a los sujetos con los que trabajan *desde una perspectiva integral* —señalan los graduados— es una práctica que contrasta con los modos fragmentados en que, por lo general, se los piensa en las instituciones.

Llegado este punto, cabe profundizar acerca de en qué consiste ejercer la educación social en instituciones tan diversas como las que hemos relevado. Cabe señalar que, cuando solicitamos a los graduados que describieran en pocas palabras la tarea que ejecutan o que denominaran su rol y su función, refirieron a distintas figuras, a saber: *coordinadores* de sede, de grupos, de taller, de proyectos educativos o de equipos; *operadores* sociales o socioterapéuticos; *asesores* en transmisión de la memoria o *asesores pedagógicos* «a secas»; *maestros comunitarios*; *talleristas* de educación sexual integral; *facilitadores* digitales, y *docentes* (en no pocas respuestas). La variedad de roles y denominaciones con las cuales asocian el ejercicio profesional refuerza la idea de que la formación en PyES no se espeja en puestos y actividades unívocas, y deja entrever que los egresados intervienen de algún modo en el trazado del mapa de instituciones y programas que va configurando el terreno ocupacional y sus propios puestos de trabajo.

En los programas socioeducativos que funcionan en las escuelas, el rol de coordinador de sede implica la planificación de la estructura de las actividades (talleres que se ofrecerán, modo de agrupamiento de los niños), el acompañamiento al conjunto de educadores y el armado de estrategias de seguimiento que garanticen los derechos de los niños. En la escuela secundaria, la coordinación de grupo conlleva el seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes y el dictado de la asignatura Construcción de Técnicas de Estudio y Tutoría. El trabajo en el equipo técnico de un hogar supone coordinar a los talleristas, pensando junto a ellos las propuestas y sus sentidos, y atender a la situación de cada uno de los niños. En un sitio de memoria, la tarea consiste en coordinar talleres, realizar visitas guiadas, montar muestras y diseñar eventos temáticos. En todos los casos, a menudo el trabajo exige también ocuparse de generar o gestionar las condiciones básicas para el desarrollo de las propuestas o para el enriquecimiento de las mismas, lo cual contempla desde conseguir materiales o difundir los espacios y las actividades hasta propiciar la intervención de otros especialistas cuyos saberes se consideren un aporte relevante.

De lo que se trata entonces, de modo general, es de pensar y potenciar lo educativo en instituciones de índole diversa, diseñando propuestas formativas que promuevan aprendizajes relevantes y construyendo de manera «artesanal» intervenciones situadas, tomando en cuenta las particularidades de los grupos y de los sujetos.

Así, en el sitio de memoria en el que trabaja, Jerónimo¹² descarta la opción de ser un guía que «da una clase magistral», que transmite un «deber ser», un discurso armado que se repite. En las visitas por el sitio que él diseña y lleva a cabo, «lo educativo» se plasma en el propósito de «conmover e interpelar» generando instancias para que cada quien pueda «inscribirse en una cadena de sentidos», en un relato que la institución ofrece acerca de lo sucedido en el pasado reciente. Jerónimo señala:

[Es] una mirada que aprendí en la carrera y me acompaña al día de hoy; que es difícil muchas veces de transmitir dentro de un equipo de trabajo...

Estas ideas remiten a la noción de transmisión, muy trabajada en las PP, que alude a la apropiación singular, a la transformación del legado y a la habilitación de la posibilidad de *traicionarlo* (Hassoun, 1996).

12 Jerónimo trabaja como asesor especializado en transmisión de la memoria y acción educativa en un Espacio para la Memoria y Promoción de los Derechos Humanos, dependiente de la Dirección Nacional de Sitios de Memoria de la Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural.

La dimensión educativa que está de manifiesto o que puede promoverse en diferentes instituciones es un asunto clave en la propuesta de las PP, como lo destaca Gladys Castañeda —coordinadora del Área de PP—:

Me parece que es un aprendizaje central poder pensar qué hay de educativo en el espacio al que vamos. Ese espacio, cómo se puede abrir a una experiencia educativa. O sea, cómo me planto en un lugar donde por ahí ni hay una actividad educativa... para pensarla ahí. Qué es lo que me brinda este espacio para poder pensar que ahí es posible una actividad educativa. [...] Hubo como una decisión del Área de decir: brindemos, abramos a todos los espacios posibles; y eso fue muy interesante. Para mí los pibes pueden armar, como graduados, un proyecto educativo en donde estén. Me parece que eso es una de las cosas valiosas.

En razón de ello, muchos de los centros de práctica seleccionados, aunque no se definen a sí mismos como *educativos*, habilitan experiencias relevantes y abren posibilidades para que los futuros graduados amplíen el abanico de lugares en los que pueden insertarse y desarrollarse como profesionales. Estos propósitos y criterios puestos en juego durante el trayecto de las PP y, particularmente, a la hora de seleccionar los Centros de Práctica, anticipan o explican en buena medida cómo conciben y llevan a cabo sus intervenciones los graduados, ya no como practicantes, sino como profesionales en el mundo del trabajo. Complementariamente, las intervenciones de estos jóvenes dan cuenta de cuánto y cómo ellos se han apropiado de aquellos criterios transmitidos durante la formación.

Como hemos anticipado, junto con la centralidad de *lo educativo*, los educadores sostienen que sus aportes, y la especificidad de estos, giran en torno a *una mirada particular* respecto a los sujetos de la educación, una problematización acerca de cómo se los nombra o se los piensa y a los efectos que todo ello tiene sobre sus prácticas. Esa mirada diferente de la que prima en las instituciones y entre otros actores del campo social y educativo —explican los graduados— habilita, especialmente en el caso de los pibes considerados *problemáticos*, la posibilidad de otros recorridos y experiencias.

Estela cuenta:

Me acuerdo patente de una piba de 6.º grado en ese momento, que yo entro a laburar y hablando con la vicedirectora me la nombra, y me dice «está todo el tiempo corriendo por todos lados. No la invites porque vas a tener problemas». Por eso yo decía: «la voy a invitar, la voy a invitar». Esa piba empezó, le encantó. Se hicieron un montón de cosas... En la escuela se terminaba escapando, terminaba corriendo y pateando las cosas, y dibujaba los bancos a los maestros. Había (no sé si decirlo)... exclusión, pero por parte de los maestros [...] y, bueno, esos pibes quedaban ahí, ocupaban esos roles.

Esa *mirada crítica* que se reivindica y se procura preservar, que se vincula con la idea de sujeto colectivo y con la perspectiva de derechos, que toma distancia tanto de *la matriz eclesial o caritativa* como de *perspectivas meritocráticas*, todos manifiestan haberla construido durante la formación.

Otras contribuciones (y *vacancias*) del trayecto de las prácticas al ejercicio profesional

Las PP son reconocidas por los graduados como un «laboratorio» donde se construye un perfil y un rol desde un encuadre cuidado, donde los practicantes cuentan con el tiempo necesario para la observación, el análisis y el proceso de ida y vuelta con docentes y compañeros, lo cual propicia una seguridad progresiva.

En congruencia con las palabras de la coordinadora de las PP que hemos citado antes, Micaela presenta su visión:

... para mí cobran un rol muy importante las prácticas, para poder decir esto: ejercer la educación en otros espacios. Por ejemplo, en contextos de encierro, en la salita de salud. Y dar los centros [de prácticas] como ejemplo de que ahí se pueden llevar adelante actividades educativas o socioeducativas. Que ahí nuestro rol tiene su razón de ser.

Bárbara sostiene una perspectiva similar:

Para diseñar un plan de intervención, para entender de qué se tratan estas problemáticas, para hacer una lectura de las situaciones, para poder diseñar un plan para intervenir y para intentar, de alguna manera, modificar, transformar esas situaciones problemáticas. Creo que si no tuviese la formación no podría hacer esa misma lectura. No estaría tan... tan posicionada, parada en un lugar profesional.

Sin perjuicio de dichas valoraciones positivas, los técnicos señalan ciertas *zonas vacantes*, aspectos no suficientemente cubiertos por la formación que, por lo general, se tornan evidentes para ellos en el ejercicio profesional. Aun cuando las críticas o las demandas no son abundantes ni poseen la contundencia que transmiten las apreciaciones positivas, algunas de ellas interpelan de alguna manera las propuestas vigentes.

Los señalamientos refieren, por lo general, no a la dimensión teórica desarrollada durante el trayecto de las PP, sino a técnicas y estrategias para el manejo grupal, dinámicas y herramientas concretas de intervención, y temáticas no consideradas durante estas, que aparecen o creen que pueden aparecer en la

cotidianeidad del trabajo. Los educadores sociales dicen no poseer una *didáctica* o ciertas herramientas, característica que parecen apreciar tal vez por oposición a la idea de *receta*. Micaela evoca cierta preocupación al respecto, hoy superada:

... esas inquietudes que aparecían a lo largo de la carrera, capaz en las instancias de prácticas, que recuerdo en su momento nosotros planteándolo, como una inquietud, que nos faltaban herramientas concretas de intervención. No sé por qué recuerdo que en ese momento era muy importante y ahora no sé... no sé si me parece que van por ahí la carrera y el perfil.

Jerónimo reflexiona también sobre esta cuestión:

Cada vez que se plantea un taller, una actividad, yo siento la necesidad de ponerme a investigar, de encontrar qué es lo que quiero, de hacer síntesis, de pensar cómo lo haría, de buscar cuáles serían los recursos con los me apoyaría para... [...] No es que decimos «un taller de violencia institucional... yo ya sé qué es violencia institucional, entonces vengo, me paro y te digo “vamos a hacer esto”» [...] Que uno termina de formarse en situación y cada lugar que uno atraviesa es un nuevo aprendizaje. Que vos no salís con todo aprendido y que lo que aprendés en cada lugar al que vos caigas puede intentar derribar aquello que aprendiste. Hay que aprender a buscar la forma de hacer síntesis en cada lugar. Entonces, pedirle a la carrera que termine de formarnos como lo va a hacer la vida es imposible.

Como se puede apreciar, las vacancias o falencias señaladas —tenuemente— por los graduados son rápidamente relativizadas, retiradas o, incluso, consideradas menos como una falencia que como un rasgo virtuoso —tanto de la formación como del perfil propio—, en la medida en que consideran que lo importante para la práctica profesional es disponer de un posicionamiento, de enfoques sólidos, mirada reflexiva y una práctica de exploración y de investigación que posibilite elaborar de manera situada y singular cada uno de los proyectos.

Retomamos, subrayamos... y cerramos

- El análisis realizado en torno del papel de la tecnicatura en PyES en los recorridos formativo-laborales de los graduados permite constatar que el oficio se ejerce en múltiples contextos institucionales y se asume bajo distintas figuras; muestra como tendencia generalizada la combinación de la carrera con otros estudios de nivel superior, evidencia el acceso al trabajo registrado, aunque no disipa la necesidad de complementar

actividades profesionales en el campo para *poder vivir* de la PyES y pone de manifiesto que, más allá de las credenciales obtenidas y las capacidades incorporadas, el capital social es un elemento clave.

- Parece importante que la formación en PyES, en tanto tecnicatura socio humanística de *nuevo tipo*, persista en contribuir a posicionar el oficio en el escenario sociolaboral. En esa dirección, resulta clave diversificar los ámbitos en que se desarrollan las PP, preservando la pertinencia y enriqueciendo las posibilidades de intervención de los practicantes y promoviendo, al mismo tiempo, que dichos espacios consideren la posibilidad de incorporar graduados a sus equipos de trabajo.
- La identidad profesional es menos una esencia que una construcción permanente; no es tanto algo que pueda o deba descubrirse cuanto algo que se va configurando a medida que se exploran, se aprenden, se construyen y se consolidan ciertos rasgos, atributos, saberes y legitimidades en torno a la profesión que se desempeña. La formación afronta los desafíos que implican estas aseveraciones y los graduados los afrontan en sus trayectorias personales y laborales.
- Los saberes técnicos instrumentales, los saberes teóricos y los posicionamientos relacionados con perspectivas críticas incardinadas en la ampliación de derechos y en la transformación social, así como las experiencias de impacto subjetivo derivadas de las experiencias de la formación, *marcan* de algún modo a los graduados y están presentes en sus desempeños en el mundo del trabajo.

Referencias

- ANDREOZZI, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5 (5), 99-115. Recuperado de <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr5431>>.
- BAUMAN, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BAUTIER, E. (1995). *Travallier en banlieue*. París: L'Harmattan.
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- DIKER, G. (2012, mayo). Aportes para pensar la identidad profesional del educador social. Conferencia llevada a cabo en el ISTLyR/PyES, Buenos Aires [mimeo].
- EHRENBERG, A. (2000). *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FERRY, G. (1991). *El trayecto de la formación. Os enseñantes entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- HASSOUN, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones De la Flor.
- ILVENTO, M. C. (2006). Identidad Profesional, la tensión entre el deseo y la carencia: el caso de los científicos de la educación. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (1), 133-144. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/pdf/175/17514747009.pdf>>.
- INSTITUTO SUPERIOR DE TIEMPO LIBRE Y RECREACIÓN (ISTLyR) (2007). Plan de Estudios Tecnicatura en Pedagogía y Educación Social (Resolución n.º 3547-MEGC/07).

Recuperado de <<https://istlyr-caba.infed.edu.ar/sitio/plan-de-estudios-2/upload/PYES.pdf>>.

- JACINTO, C. (2006). Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo. *Revista de Educación*, 341, 57-79. Recuperado de <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/24165/19/0>>.
- KANTOR, D., y RUBINSZTAIN, P. (2020). *Las prácticas profesionalizantes que se implementan en las carreras del ISTLyR: impactos sobre el ejercicio profesional de lxs graduadxs y sobre los campos ocupacionales afines a sus perfiles de egreso*. Buenos Aires: Departamento de Investigación y Área de Investigación Institucional del ISTLyR, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Recuperado de <<https://istlyr-caba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/07/InformePyES.pdf>>.
- PANAIA, M. (2008). *Una revisión de la sociología de las profesiones desde la teoría crítica del trabajo en Argentina*. Santiago de Chile: ONU-CEPAL. Recuperado de <<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/3619>>.
- PERRENOUD, Ph. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.

Reflexões em torno do trabalho e formação do socioeducador

ANTONIO PEREIRA¹ E CÂNDIDA ANDRADE DE MORAES²

O socioeducador é um profissional que atua na educação de adolescentes em restrição e privação de liberdade do sistema socioeducativo brasileiro, sua formação inicial é tanto de ensino médio, como de graduação, sem especificação rígida do tipo de curso superior, mas preferencialmente os egressos de licenciaturas, como os de pedagogia. E são várias as habilidades e competências requeridas para atuar como socioeducador, por exemplo, planejar, avaliar e executar propostas socioeducativas, liderar ações de preservação da integridade física e psíquica dos adolescentes, capacidade de dialogar com as instâncias superiores, para garantir o cumprimento dos direitos e deveres dos adolescentes no que diz respeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/1990 (Brasil, 1990) e ao Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2006; Secretaria de Direitos Humanos, 2013).

Esse profissional exerce um trabalho social e educativo importante, porque objetiva à promoção social de adolescentes em conflito com a lei. É uma atividade que se traduz num intenso processo de cumprimento legal e proteção social, de protagonização e efetivação de aprendizagens para esses adolescentes, bem como de problematização de uma prática que efetivamente concretize os objetivos da reintegração social.

Atuação do socioeducador no contexto das medidas de restrição e privação de liberdade

A presença do socioeducador é central no processo de cumprimento das medidas de restrição e de privação de liberdade dos adolescentes em conflito com a lei, porque possibilita a concretização da legislação a favor desses sujeitos de direitos. Afinal, esses meninos e meninas têm direito a ter direitos, como ocorre com toda a população prisional no país. A Secretaria de Direitos Humanos da Presidência

- 1 Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia. Prof. da Universidade do Estado da Bahia (uneb) e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos/uneb, Salvador, Bahia, Brasil. orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6428-9454>.
- 2 Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia. Prof.^a e Coordenadora do Curso de Pedagogia, Centro Universitário Jorge Amado (Unijorge), Salvador, Bahia, Brasil.

da República (SDH/PR), ao publicar as diretrizes e eixos operatórios do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, em 2013, reconhece que é preciso universalizar todos os direitos postos na legislação para o adolescente infrator, a educação ampla é um destes direitos (Brasil, 2013).

A socioeducação é uma prática social que envolve a educação, a assistência social, a psicologia, intencionando a reintegração social dos adolescentes. É uma prática multidimensional que envolve vários conhecimentos e saberes de diversos campos científicos, acompanhado o grau do ato infracional cometido pelo adolescente, como a advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional. A atividade de trabalho do socioeducador é atrelada a essas medidas no sentido de seu cumprimento na perspectiva educativa.

Na advertência (artigo 115), o adolescente, ao cometer um ato considerado pelas autoridades como infracional, é admoestado verbalmente em termo assinável por ele ou alguém responsável por ele. Esse tipo de medida só é possível na condição em que o ato infracional não trouxe consequência grave para a vida de terceiros ou ao patrimônio público e particular. Em relação à medida de reparação do dano causado (artigo 116), o adolescente deve compensar o prejuízo causado a terceiros desde que seja comprovada a sua participação no ato infracional. Na prestação de serviço à comunidade (artigo 117), o adolescente trabalha, gratuitamente, em um setor da vida social, como hospitais, creches, escolas, Ongs de maneira que lhe permita ressignificar sua conduta, aprender a ser solidário e assim valorize a sua convivência social de forma equitativa (Brasil, 2008).

A liberdade assistida (artigo 118) é quando o adolescente tem sua conduta vigiada por uma pessoa designada para isso, chamada de orientador, que o acompanha e avalia suas atitudes em diversas frentes sociais, como a escola, a família, o trabalho, observando se houve ou não mudança de atitude. Já no regime de semiliberdade (artigo 120), o adolescente tem a liberdade restrita, parcial em que alterna seu tempo no estabelecimento de internação e outro fora dele, com o objetivo de escolarização, profissionalização e trabalho para que possa fortalecer seus vínculos com a família e a comunidade da qual faz parte (Brasil, 2008).

A internação (artigo 121) é a medida mais drástica prevista pelo ECA. Corresponde à privação da liberdade do adolescente quando ele comete um ato infracional grave com consequências individuais e coletivas. É uma medida que só deve ser aplicada como última alternativa, o que significa dizer que se deve analisar se o ato infracional cometido é motivo de sua aplicação. O adolescente é colocado em um estabelecimento que tenha o pedagógico como centro de ressocialização por haver uma crença, de que a educação tem um grande poder de recuperar esses meninos e meninas que cometeram atos de violência, causando danos à vida ou ao patrimônio de terceiros (Brasil, 2008).

As medidas socioeducativas tem um caráter pedagógico periférico e central, conforme observamos no Quadro 1:

Quadro 1.
Caráter educativo das medidas socioeducativas

Medidas socioeducativas	Caráter das medidas socioeducativas	Concepção pedagógica subjacente
Advertência; Obrigação de reparar o dano; Liberdade assistida;	Semieducativo	Caráter de aprendizagem indireta a partir de experiências altruístas que possibilite o adolescente rever e resignificar a ação equivocada que praticou.
Prestação de serviços à comunidade; Inserção em regime de semiliberdade; Internação em estabelecimento educacional;	Educativo	Presença efetiva do pedagógico nas medidas por conta de que estabelece as atitudes pretendidas para o adolescente; inserir no centro das medidas a escolarização e a profissionalização, bem como atividades culturais integradas ao currículo do estabelecimento.

Fonte: elaborado a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

O pedagógico no ECA é garantido, principalmente, na medida de internação porque coloca a escolarização e a profissionalização como direitos (artigo 124) do adolescente em conflito com a lei; a escolarização, na LDB 9394/96, compreende a alfabetização, o ensino fundamental I e II e o ensino médio. A profissionalização compreende educação profissional inicial, continuada, técnica de nível médio e tecnológica de nível superior. Intuitivamente, o ECA sai na frente ao propor outras atividades no processo curricular do estabelecimento; hoje podemos compreender como uma concepção de educação integral, ao afirmar, no artigo 124, inciso XII, “receber atividades culturais, esportivas e de lazer” como um direito, significa dizer que a existência de um currículo integrado no estabelecimento de internação é uma obrigação e o seu descumprimento é passível de punição pela justiça (Brasil, 2008).

O que garante o caráter educativo de uma medida é o *pedagógico*, a intencionalidade do ensino-aprendizagem no interior da instituição, sem a qual não há como garantir a ressocialização emancipada para os adolescentes. Sem essa certeza, o que se verifica é uma ilusória mudança de comportamento – os/as meninos/as voltam a cometer novos atos infracionais, terminando, muitas vezes, sendo os futuros adultos do sistema prisional. Pensar a educação para além da ideia de regeneração necessita, por um lado, segundo Dermeval Saviani (2008, p. 13), da “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e

concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. Traduzindo este pensamento de Saviani, o que ele propõe é que seja estabelecida uma relação orgânica entre o currículo proposto e a organização do trabalho pedagógico.

O currículo diz respeito à seleção e organização do conhecimento desejado para um determinado grupo o qual nem sempre tem o poder de decidir, de negociar o conhecimento mais adequado aos seus interesses posto que essa seleção é feita por outro grupo historicamente hegemônico, no seio da sociedade, que impõe um currículo como forma de perpetuar a dominação (i)material. Para Michael Apple (2006, p. 39, grifos do autor), significa dizer que “a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão em nível abstrato em algum lugar *da parte superior de nossos cérebros*. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são *vividos*” pelos sujeitos. Mas também existe a possibilidade de um currículo contra-hegemônico devido às brechas deixadas pelos acordos e compromissos instáveis dos que detêm o poder, possibilitando espaços contra- ideológicos nas atividades curriculares.

Um currículo escrito e praticado contra-hegemônico necessita de toda uma organização do trabalho pedagógico crítico, aqui compreendido na concepção de Luiz Carlos de Freitas (1995, p. 94) como aquele que diz respeito ao ensino-aprendizagem em sala de aula, como a “organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico da escola”. Esse projeto revolucionário requer adesão de todos que tratam do objeto educação no interior de uma escola, de uma instituição educativa, de espaços diversos de aprendizagens, os objetivos, os conteúdos, os recursos, as avaliações são pensados dentro da base (i)material do trabalho como princípio educativo, visto que a prática educativa é, ontologicamente, trabalho pedagógico. Pensar a educação de adolescente nesta concepção requer pensar numa concepção crítica de socioeducação a partir da educação social, uma prática transformadora.

A socioeducação na educação social

A socioeducação é uma modalidade de educação social e que denota uma concepção crítica de educação fundada na libertação dos sujeitos, portanto é transformadora, como bem sinaliza Antonio Pereira, ao conceituar a educação social como um

... campo de conhecimento com práticas educativas diversas, voltadas para a ressocialização de indivíduos e grupos histórica e socialmente excluídos. É uma educação que se vincula a uma concepção crítica de sociedade, tendo como

ciência a pedagogia social, que estuda tais práticas nas suas especificidades ontológicas e dimensões epistemológicas, respondendo se são ou não práxis transformadoras, ao mesmo tempo, que indica possibilidades de superação daquelas ações não exitosas no interior da prática em investigação. O objeto de estudo da pedagogia social é a prática educativa social em sua multidimensionalidade ou, como preferimos chamar, de contextos educativos, já que cada prática se vincula a um contexto social, político e pedagogicamente situado, bem como referenciado por um tipo de sujeito que se encontra em situação de vulnerabilidade social (2013b, p. 133).

Nesse contexto é que se insere a socioeducação por se tratar de uma prática educativa que trabalha com o adolescente o qual cometeu atos infracionais e se encontra, portanto, em uma situação de extrema vulnerabilidade. Se nada foi feito a favor de suas condições (i)materiais, esse adolescente adentrará na exclusão total e fará parte, a curto prazo, da população adulta prisional.

A educação em espaços de privação de liberdade pretende a reintegração social dos sujeitos, permitindo-lhes reconstrução de suas vidas mais digna, inserção no mundo do trabalho de maneira autônoma; por isso, segundo Pereira, se faz necessário uma pedagogia crítica que possibilite que a “pessoa presa reflita sobre o ato cometido e não deseje mais reincidir; uma pedagogia que elimine as induções das práticas legitimadoras da agressão e da violência fora e dentro da prisão. Portanto, uma pedagogia da vida e para a vida” (2018, p. 242).

Nesse aspecto, é uma educação social, porque tem nos sujeitos sua força libertadora. Essa educação, segundo Cândida Andrade de Moraes, se baseia na “análise crítica da realidade para construir seu propósito de trabalho, portanto cabe na sua intervenção a compreensão da complexidade social” (2017, p. 109). Não há dúvidas de que a socioeducação pertence ao campo da educação social, porque alcança os sujeitos que estão em vulnerabilidade social, como bem coloca Moraes ao definir a educação social como sendo uma

... prática social criada para atender, cuidar, resignificar e emancipar oprimidos. Uma prática educativa e social que está pautada nas ações dos sujeitos marginalizados do centro do processo. As ações específicas da Educação Social objetivam alcançar a população em situação de vulnerabilidades. Com demanda de atenção multirreferencializada, o foco do trabalho geralmente está na população que na sua constituição associa classe, etnia/raça (2017, p. 109).

Para Antonio C. Gomes da Costa (2006, pp. 11-12) a educação social é uma terceira modalidade de socioeducação, que se soma à educação escolar e à profissional. Costa subdivide a educação social, no contexto do ECA, em duas práticas: a primeira voltada para “... crianças, jovens e adultos em circunstâncias

especialmente difíceis, em razão da ameaça ou violação de seus direitos, por ação ou omissão da família, da sociedade ou do Estado ou, até mesmo, da sua própria conduta, que os leva a envolverem-se em situações que implicam risco pessoal e social”, e a segunda como organizadora do “trabalho social e educativo, que tem como destinatários os adolescentes e jovens em conflito com a lei em razão do cometimento de ato infracional...” (2006, p. 11-12).

Historicamente, definimos a educação com o trabalho de crianças e adolescentes em situação de risco, como *educação social de rua* ou *educação de meninos/as em situação de vulnerabilidade social*; já para aqueles que estão em privação de liberdade, o ECA chamou de *socioeducação* a partir dos anos 1990.

Costa (2006) também classifica a educação social em três níveis, retomando a ideia da educação profissional: nível básico, técnico e tecnológico, associados, respectivamente, à escolarização de ensino fundamental, médio e superior. Pensamos que essa divisão faz sentido na educação profissional por conta de os níveis de conhecimento e profissionalização estarem imbricados na relação trabalho e educação, mas com relação à educação social, não faz, pois ela não se constitui em níveis, apenas existe e deve estar presente em todas as formas de educação, direcionada para pessoas em situação de vulnerabilidade ou não.

Fica evidente para Costa (2006) que o modelo de educação social é bifurcado e direciona-se a crianças e adolescentes que estejam ou não em conflito com a lei. A socioeducação é voltada exclusivamente para os adolescentes em cumprimento de medidas de internação em instituições apropriadas e que tem a educação como princípio de reintegração social, cabendo ao socioeducador o exercício dessa educação que intenciona promover aprendizagens para os adolescentes.

○ socioeducador: atribuição e formação profissional

Os socioeducadores são profissionais formados em diversas áreas do conhecimento que atuam no âmbito do social e do educativo para ressocializar os adolescentes. Incluem-se nessa categoria todos aqueles agentes que trabalham para garantir o cumprimento dos direitos humanos para os adolescentes em conflito com a lei. Seu trabalho é de intervenção pedagógica, portanto requerendo uma ampla formação no campo da educação.

Não temos dúvida que a formação profissional inicial e a continuada em todos os seus níveis é condição indispensável para qualificar o socioeducador, cuja exigência de formação inicial deva ser de nível superior, como advoga Pereira, ao afirmar que este profissional é um

... intelectual orgânico por excelência dessa educação, pois sua formação deve se dar no embate concreto da prática educativa social e na dinâmica da

formação que desenvolve tanto suas competências cognitivas para o trabalho socioeducativo como aquelas relacionadas às atitudes éticas, políticas e ideológicas suficientemente críticas, que lhe permitam ser um agente de mudança social. Destarte, a formação do educador social é necessária como forma de qualificar sua ação política, educativa e social (2013a, p. 10).

O SINASE, embora inovador em vários aspectos que dizem respeito ao funcionamento da socioeducação, silencia com relação ao profissional da socioeducação, não trazendo uma seção específica sobre os atributos cognitivos, sociais, profissionais e formativos do socioeducador. A questão é a quem interessa esse silenciamento, pois não havendo menção a esse profissional, as políticas de recrutamento de pessoas para trabalhar no sistema não se pautarão na exigência mínima de uma formação profissional, que defendemos ser a superior, com salário digno compatível com a função; estabelecimento dos parâmetros dessa função, carga horária de trabalho, programa de qualificação permanente, dentre outros.

Entendemos que o socioeducador exerce uma atividade extremamente essencial para a sociedade, como sinaliza Pereira, porque “visa reduzir os efeitos da exclusão social produzida pelo capitalismo, mas na ordem de um trabalho social assistencialista e de uma educação social não problematizadora” (2017, p. 92). Esse profissional não pode ser relegado a segundo plano, ter sua força de trabalho explorada e sem as garantias mínimas de trabalho e de formação que compense ser socioeducador. Entendemos que no contexto do capitalismo a força de trabalho se valoriza pela sua qualificação profissional, segundo a Teoria do Capital Humano, e se isso é verdade, então, porque o sistema socioeducativo tem minimizado o valor da formação para esse profissional?

O SINASE transfere para o poder público estadual e municipal a responsabilidade da formação e regulamentação profissional do socioeducador, o que significa dizer que poderemos ter ilhas de qualidade e de improvisação na execução das medidas socioeducativas, existindo lugares com alta e baixa profissionalidade de socioeducadores. Caso isso venha a ocorrer, não será por falta de parâmetros curriculares de formação, pois a SDH/PR publicou uma série de documentos em 2006, que deveriam nortear a aplicação das medidas e a formação de socioeducadores. Um desses documentos, coordenado tecnicamente por Costa (2006), foi intitulado *Parâmetros para a formação do socioeducador* onde estão explícitos, em linhas gerais, os conteúdos que deverão embasar a formação desse profissional conforme demonstra o Quadro 2. Isso significa dizer que existem estudos que possibilitam pensar a formação do socioeducador como uma política pública nacional.

Quadro 2.
Currículo de formação do socioeducador

Fundamentos	Conteúdos	Atributos psicossociais
Jurídicos	Constituição Federal do Brasil, Declaração dos Direitos Humanos, Convenção Internacional dos Direitos da Criança, Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil e para jovens privados de liberdade, Lei Orgânica do Município, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.	Conhecer a legislação que embasa toda política de proteção à criança e ao adolescente de maneira que o educador possa defender os direitos desses meninos/as de maneira equitativa
Políticos	Estado e democracia, a relação sociedade e política, políticas públicas sociais e assistência social, políticas públicas para a infância e adolescência, política educacional, sinase.	Compreender que a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes depende da eficácia das políticas públicas sociais direcionadas para eles.
Sociológicos	Sociedade e capital, a relação sociedade e família, família e marginalidade, sociedade e violência, sociedade, impunidade e redução da maioridade penal, sociabilidade, vulnerabilidade, desfilamento e assistidos.	Entender que a questão da criança e do adolescente em vulnerabilidade, particularmente os adolescentes que estão cumprindo medidas, é uma questão social produzida pela sociedade capitalista excludente.
Éticos	Ética como princípio norteador da prática educativa do educador, ética profissional e a sociologia das profissões, a socioeducação e a educação social no rol das profissões sociais,	Praticar uma ética nas relações sociais, jurídicas e educativas no trato dos adolescentes de maneira que ele venha a seguir esse mesmo padrão em suas vidas, melhorando as suas relações sociais.
Pedagógicos	Relação educação e sociedade, educação, Estado e políticas educacionais, legislação educacional, sistema regular de ensino (educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio), educação profissional (técnico e tecnológico), os fundamentos da educação social e sua relação com a socioeducação, currículo e formação do educador, teoria pedagógica e sua relação com as práticas educativas sociais.	Concretizar a práxis educativa social no interior do estabelecimento de medidas socioeducativas de maneira que os adolescentes possam se emancipar radicalmente das condições (i) materiais opressores e assim tenham garantida a sua promoção cognitiva e social.

Filosóficos	O filosofar como condição humana, a filosofia humanista e dialética na reflexão educativa, o diálogo como possibilidade da relação homem X natureza X homem e homem X educação, o conceito de emancipação, de conscientização, de práxis e diálogo, a filosofia da educação para crianças e adolescentes saberem ser.	Refletir sobre as condições filosóficas que permeiam o convívio social e a educação, em particular direcionada para compreender filosoficamente o adolescente como ser incompleto e que precisa ser protegido. Trazer para a prática educativa social as reflexões e possibilidades concretas da filosofia, como os conceitos de práxis, de conscientização, de diálogo no contexto da educação.
Históricos	A história como condição humana, a história universal da infância e da adolescência, a história da proteção da criança e do adolescente no contexto da história geral do Brasil, a história dos movimentos sociais em prol da infância e da adolescência, a institucionalização do ECA e das leis protetivas, o SINASE, a história das instituições de assistência socioeducativas, história da educação brasileira.	Identificar, no processo histórico da educação, dos movimentos sociais prol infância e das legislações protetivas, as contradições e a partir daí interferir crítica e organicamente no processo histórico dos adolescentes em restrição/privação de liberdade, defendendo-os como sujeitos de direitos.

Fonte: elaboração própria a partir das ideias de Costa (2006) e com novos elementos curriculares.

Além desses conhecimentos fundamentados nas áreas de ciências humanas, sociais e educativas, outros podem integrar esse currículo, contanto que sejam postos de maneira contínua, presencial em exercício profissional para que surta o efeito desejado de humanização dos estabelecimentos de privação de liberdade. Segundo Pereira, os conhecimentos para os trabalhadores do sistema penal e socioeducativo objetivam uma ampla qualificação social e produtiva, portanto se trata de um “processo de formação humana que ocorre de maneira formal, informal e não-formal na sociedade e que tem no trabalho a condição humanizadora” (2011, p. 46). O currículo pensado para a formação do socioeducador precisa adotar o princípio da autonomização profissional.

Sabemos que o currículo é uma seleção e organização de determinados conhecimentos e saberes, desejados para determinada população/grupo/indivíduo/etnia, sempre eivado de consensos, contradições conflitos e (contra)hegemonias. Quando pensamos nesse documento de identidade, como afirma Tomaz Tadeu da Silva (1999), para formar socioeducadores voltados para o trabalho com adolescentes vulneráveis, torna-se um artefato necessário e urgente. Defendemos um currículo emancipador que se dá a partir do coletivo de educadores, pensando a sua formação. É nesse entendimento que se coloca o binômio dialético

currículo-formação, no sentido de que toda formação pressupõe um currículo. Mesmo que não esteja prescrito, ele existe, seja na prática educativa, seja no imaginário daqueles que formam e são formados. Currículo-formação significa a inclusão de todas as relações de poder hegemônico e contra-hegemônico existentes na luta para pensar um currículo que tenha a formação emancipada como finalidade de todo o projeto de formação.

Nesse aspecto, reconhecemos que Costa propõe um currículo ideal, mas que precisa ser discutido por aqueles que trabalham na socioeducação, na perspectiva da formação inicial ou continuada. Por formação inicial entendemos toda a formação profissional para atuar em um determinado setor do mundo do trabalho ou social, tal formação pode ser técnica, tecnológica e científica nas diversas áreas do conhecimento humano. A formação continuada diz respeito aos processos de qualificação profissional constantes para que o trabalhador possa ter suas capacidades e competências potencializadas e ajustadas às novas demandas da sua atividade de trabalho, adquirindo também novas competências e atitudes.

O objetivo da formação inicial e continuada para o socioeducador é fazer com que ele se distancie do senso comum da sua prática educativa no trato do adolescente em conflito com a lei, não os vendo com escárnio ou como coitadinhos, e sim como sujeitos de direitos.

O distanciamento do senso comum, segundo Saviani, só acontece quando o educador consegue "... detectar e elaborar o bom senso que é o núcleo válido de sua atividade", para isso deve confrontar as "experiências pedagógicas significativas vividas [...] e as concepções sistematizadas da filosofia da educação. Com isso será possível explicitar os fundamentos de sua prática e superar suas inconsistências, de modo a torná-la coerente e eficaz" (1990, p. 8). Essa síntese é fundamental para a qualidade da atividade de trabalho de qualquer profissional, em particular daqueles que trabalham com pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Conclusão

Formação é a palavra de ordem para todos que têm como atividade de trabalho o mundo social, pois precisam de uma gama de conhecimentos que os preparem para a difícil tarefa da emancipação humana. O socioeducador necessita de uma formação que possibilite uma atuação crítica e emancipadora, garanta que os direitos humanos dos adolescentes sejam cumpridos, por exemplo, o direito a educação, ao tratamento cordial nas unidades socioeducativas, ao lazer, esporte, cultura etc. Essa é uma atividade humana indispensável de cuidado e de práticas educativas de acalanto e de esperanças para esses jovens que se encontram em privação de liberdade.

A formação inicial e continuada do socioeducador possibilita o exercício reflexivo de uma profissão capaz de neutralizar a invisibilidade a que estão condicionados, já que todos aqueles que trabalham com pessoas vulnerabilizadas adentram na invisibilidade social, carregam os estigmas da marginalidade. Esse estigma tem o poder de imobilizar toda e qualquer ação de defesa de si como profissional e da pessoa vulnerável – vítima da situação opressora. A neutralização desse estigma se dará no trabalho coletivo dos educadores e educandos, na sua formação e práxis pedagógica, únicas capazes de transformar as condições do seu trabalho e de vida dos oprimidos.

Referências

- APPLE, M. (2006). *Ideologia e currículo* (3.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- BRASIL (1990). *Lei 8.069/90: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília, 13 jul.1990. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>.
- CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (CONANDA) (2006). *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Recuperado de <<http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>>.
- COSTA, A. C. GOMES DA (2006). *Parâmetros para formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- FREITAS, L. C. de. (1995). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus.
- MORAES, C. ANDRADE DE (2017). *Educação social e políticas de juventude no Brasil e em Portugal: experiências de jovens afrodescendentes*. (Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador).
- PEREIRA, A. (2011). A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. *Rev. Ed. Popular*, 10, 38-55. Recuperado de <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/20214/10790/>>.
- (2013a). Currículo e formação do educador social na pedagogia social: relato de uma pesquisa-formação. *Revista Profissão Docente on line*, 13 (29), 9-35. Recuperado de <<https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/545/731>>.
- (2013b). A educação não formal e educação social na ordem do dia: entre conflitos e possibilidades educativas. *Revista Metáfora Educacional*, (15), 129-148. Recuperado de <http://www.valdeci.bio.br/pdf/n15_2013/pereira_educacao_naoformal.pdf>.
- (2017). Afinal, quais os reflexos da contradição capital e trabalho na atividade de trabalho e formação do educador social. En V. R. MÜLLER (Org.), *Pedagogia social e educação social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina / Pedagogía Social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil, Uruguay y Argentina* (Vol. 2, pp. 85-110). Curitiba: Appris.
- (2018). A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 11 (24), 245-252. <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i24.6657>
- SAVIANI, D. (1990). Contribuição da filosofia para a educação. *Em Aberto*, 9 (45).
- (2008). *Pedagogia histórica-crítica: primeiras aproximações* (10.^a ed., rev.). Campinas: Autores Associados.

- SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS (SDH) (2013). *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2018/01/20180014-Plano_Nacional_Atendimento_Socioeducativo-Diretrizes_e_eixos_operativos_para_o_SINASE.pdf>.
- SILVA, T. T. DA (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Prácticas educativas en centros residenciales de protección de 24 horas para niñas, niños y adolescentes. Aportes de la educación social¹

CECILIA AGUILAR,² LUCIANA GOÑI³ Y DALTON RODRÍGUEZ⁴

Introducción

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

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

1 Una versión anterior de este texto está publicada en el repositorio del Consejo de Formación en Educación (CFE), disponible en <<http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1388/Aguilar%2C%20C.%2C%20Practicas.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>.

2 Educadora Social. Docente del Instituto de Formación en Educación Social y del Centro de Formación de y Estudios (Cenfores) del Instituto Nacional del Niño y Adolescente del Uruguay (INAUO). Maestranda en Infancia e Instituciones de la Facultad de Psicología Universidad Nacional de Mar del Plata.

3 Educadora Social. Docente del Centro de Formación y Estudios del INAU. Maestranda en Teoría y Práctica de la Educación del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República.

4 Licenciado en Ciencias de la Educación por la FHCE, Universidad de la República. Magíster en Educación Social por la Universidad de Sevilla. Docente del Instituto de Educación de la FHCE, Universidad de la República y del Instituto de Capacitación y Formación de la Universidad de la República. Doctorando del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (PIDE), Buenos Aires.

5 *N. de la E.*: Es importante aclarar que, de acuerdo con las pautas de estilo de la FHCE y en beneficio de la economía del lenguaje, en adelante usaremos la forma genérica para referirnos a toda la población aludida (por ejemplo, cuando decimos los educadores, nos referimos tanto a educadores como a educadoras) aunque esto modifique la forma elegida originalmente por los autores.

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

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

A modo de antecedentes

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

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

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

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

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

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

Desde la conceptualización

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lidia Fernández (1996) afirma:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La dinámica de la actuación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cómo se nombra a los educadores

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

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

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

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

Tareas que se indica que hacen o deben hacer

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

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

Consideraciones de anclaje

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

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

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

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

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

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

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

La residencia se organiza según los turnos de tres por tres, similar al Centro 1.

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

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

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

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

Cuadro 1.

Respuestas a la pregunta ¿Qué cosas hacen?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las dinámicas de la práctica educativa

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

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

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

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

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

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

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

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

Modalidad I: pragmática

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Modalidad 2: reconocimiento de la «otredad»

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Modalidad 3: reflexiva

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cierre parcial

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

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

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

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

Referencias

- ABAL, A., ESTÉVEZ, F., HOFFNUNG, E., e RAMOS, J. (2014). Cuando la crianza queda a cargo del Estado. En INAU, *Parentalidades y cambios familiares. Enfoques teóricos y prácticos* (pp. 186-191). Montevideo: MIDES.
- AMEIGEIRAS, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. VASILACHIS (Coord.), *Estrategias de investigación educativa* (pp. 107-152), Barcelona: Gedisa.
- ANTELO, E. (2005). La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia [en línea]. Recuperado de <<http://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-La-falsa-antinomia-entre-ense%C3%B1anza-y-asistencia.pdf>>.
- BÁRCENA, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. *Enhorar*, (31), 9-33. Recuperado de <<https://www.raco.cat/index.php/Enrahonar/article/viewFile/31976/31810>>.
- BATTHYÁNY, K., y CABRERA, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Universidad de la República.
- CAMORS, J. (2012). *El educador social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*. Montevideo: Grupo Magro.
- CASTORIADIS, C. (1993). La institución imaginaria de la sociedad, en E. COLOMBO (Comp.), *El imaginario social*. Montevideo: Nordan Comunidad.
- ENRIQUE, S. (2019). *Rol del educador que trabaja en hogares de tiempo completo en INAU* (Monografía de grado). <Recuperado de https://sifp.pscico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_sofia_enrique_7.pdf>.
- EQUIPO NORAI (2007). *La inquietud al servicio de la educación. La residencia infantil Norai y sus aportes pedagógicos*. Barcelona: Gedisa.
- FALCA, S., y PIÑEYRO, F. (2018). *Manual de Derecho de Infancia*. Montevideo: Centro Cooperativo de Investigación y Formación para el Desarrollo Humano.
- FERNÁNDEZ, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- FREIRE, P. (1993). Educación y participación comunitaria. En *Política y educación*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- FRIGERIO, G. (2004) La (no) inexorable desigualdad. *Revista Ciudadanos*. Recuperado de <[http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/chardon/1%20primer%20cuatri%202020/T%203.4%20La%20\(no\)%20inexorable%20de%20la%20desigualdad%20-%20Frigerio.pdf](http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/chardon/1%20primer%20cuatri%202020/T%203.4%20La%20(no)%20inexorable%20de%20la%20desigualdad%20-%20Frigerio.pdf)>.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- GOFFMAN, E. (1984). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LAHORE, H., LÓPEZ, G., y PEREYRA, R. (2005). El adolescente omitido y el educador discrecional. Aportes críticos para una reflexión educativa social acerca de la relación educativa en hogares. *Educación Social. Un compromiso con los más jóvenes*. Montevideo: Cenfores, INAU. Recuperado de <<https://www.inau.gub.uy/cenfores/biblioteca-digital/recursos-en-linea/item/1854-el-adolescente-omitido-y-el-educador-discrecional-lahore>>.
- LOURAU, R. (1991). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MEDEL, E. (2018). Elementos que configuran los modelos educativos. En V. NÚÑEZ (Coord.), *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas* (pp. 223-281). Barcelona: UOC. Recuperado de <<http://reader.digitalbooks.pro/content/preview/books/42997/book/OEBPS/chapter05.xhtml>>.

- MINNICELLI, M. (2008). Escrituras de la ley en la trama social. Ensayo sobre la relación entre dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales. *Revista Pilquen*, x(5). Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3360745.pdf>>.
- MORÁS, L. E. (1992). *Los hijos del Estado. Fundación y crisis del modelo de protección-control de menores en Uruguay*. Montevideo: FCS, Universidad de la República-Serpaj.
- MOYANO, S. (2011). Instituciones de protección a las infancias. En P. FRYD (Coord.), *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias. Miradas para su construcción*. Barcelona: UOC.
- NÚÑEZ, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (1989). Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Recuperado de <<https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>>.
- PÉREZ MANRIQUE, E. (2015). *Derecho internacional y derecho nacional. El derecho a crecer en familia*. Montevideo: INAU-Unicef.
- RODRÍGUEZ, D. (2003). Lo cotidiano: punto de partida y retorno de la acción socio-educativa. En Iname, *Hacia la construcción que nos debemos. Una educación social para Uruguay*. Montevideo: Cenfores.
- URUGUAY (1934). Ley n.º 9.342: Código del Niño. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/9342-1934/2>.
- (1967). Constitución de la República. Recuperado de <<https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>>.
- (2004). Ley n.º 17.823: Código de la Niñez y la Adolescencia. Recuperado de <<https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>>.
- VASILACHIS, I. (2006). La investigación cualitativa, en I. VASILACHIS (Coord), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa.
- ZELMANOVICH, P. (2002). Apostar al cuidado en la enseñanza. *Lecturas* [en línea]. Recuperado de <http://www.ccgsm.gob.ar/areas/educacion/cepa/conf_mater_01072006.pdf>.

Educación de personas jóvenes y adultas

Puentes entre educación social y psicología comunitaria: escucha en la educación de jóvenes y adultos

MARÍA ALEJANDRA DEL CAMPO, ELENA ALTAMIRANO Y ANALÍA GONZÁLEZ¹

Introducción

En este escrito procuramos, en primer lugar, compartir algunas aristas de la investigación *Aportes de la psicología comunitaria e institucional a la formación del educador social: Desde la voz de los estudiantes*, que se llevó a cabo entre 2019 y 2020 con el financiamiento de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo.

En segundo lugar, brindamos una reflexión sobre la importancia de la escucha en el campo de la educación de jóvenes y adultos. La escucha activa necesaria tanto para la construcción de espacios curriculares dentro de la universidad como para la creación de proyectos educativos viables, ajustados a las necesidades de quienes participan de las comunidades, como también que conduzcan a la transformación y cambio desde la educación social.

En este artículo rescatamos conceptos teóricos, tanto de la psicología comunitaria como de la educación social latinoamericanas, resaltando las voces de esta experiencia de investigación en particular como la del trabajo en comunidades realizado por las autoras en prácticas educativas sociales.

Cabe aclarar que algunos de los segmentos de este escrito fueron presentados en 2019 en distintos eventos científicos que se detallan en las referencias encabezados como del Campo, M. A. Las autoras somos parte del equipo de dicha investigación y participamos de diferentes maneras en el espacio curricular Psicología Comunitaria e Institucional de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social de la nombrada casa de estudios, una como docente adjunta, otra como egresada y actual adscrita y la otra como estudiante.

¹ Universidad Nacional de Cuyo.

Investigar en educación para escuchar a los sujetos de la educación

No se trata de hacer lugar a los que llegan, se trata de asumir un lugar que tienen los que están, no se trata tanto de recibirlos como de generar encuentro, no se trata de pasar a través de la piel para llegar adentro de otros, sino de poner en juego algo de ese interior

Morales, 2017, p. 78

En la asignatura de la que somos parte, con el fin de profundizar el diálogo entre psicología comunitaria y educación social, durante los años 2017 y 2018 se les pidió a estudiantes² que cursaban el espacio curricular que contestaran voluntariamente una breve encuesta cuyas dos preguntas fundamentales fueron: «¿Qué crees que te aportó esta materia a tu formación o a tu rol de técnico/técnica en educación social?» y «¿Qué tres primeras palabras asocias a psicología comunitaria?»

Educación social y psicología comunitaria son disciplinas estrechamente vinculadas, cuya articulación es de importancia para que educadores sociales puedan acompañar y construir metodologías que faciliten la visualización de las múltiples dimensiones de nuestros contextos y del quehacer en comunidad, en especial desde la perspectiva psicosocial.

Además, comparten algunas de sus raíces en la educación popular. Aquí se pueden señalar los aportes de Paulo Freire, desde la educación liberadora y la integración de aspectos lúdicos y metodologías participativas; así como influencias más actuales, como las de Claudia Korol, desde los aportes feministas, suman dimensiones clave para los procesos de resistencia, rebeldías y emancipaciones.

Esta autora alude a la importancia de realzar los saberes de los pueblos acumulados en sus luchas, es decir, de crear conocimientos colectivos (Korol, 2015). Se trata entonces de concepciones, visiones y formas de acción tendientes al cambio y la transformación social, saber y reconocer a estos dos campos del saber como parte de procesos revolucionarios.

La psicología comunitaria se identifica por su carácter participativo y activo, a través del diálogo de saberes y de la coconstrucción de conocimientos. En ella las acciones se realizan a partir de definiciones desde, con, para, y por la comunidad. Desde el enfoque de la complejidad, con un carácter contextualizado.

La psicología comunitaria se define como:

2 *N. de la E.*: Es importante aclarar que, de acuerdo con las pautas de estilo de la FHCE y en beneficio de la economía del lenguaje, en adelante usaremos la forma genérica para referirnos a toda la población aludida (por ejemplo, cuando decimos educadores o estudiantes nos referimos tanto a los educadores como a las educadoras y a los estudiantes como las estudiantes) Se suprime el artículo para un uso no sexista del lenguaje.

La rama de la psicología cuyo objeto es el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer en su ambiente individual y social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social (Montero, 2005, p. 70).

Así se apunta a una mirada desde la complejidad, la interdependencia y la multiplicidad de variables que influyen en los procesos psicosociales y comunitarios.

La educación social contribuye a la cohesión social, pues genera vínculos sociales al facilitar el intercambio y la actualización cultural de los sujetos. La educación social colabora en la producción de un tejido social capaz de articular diferencias, es decir, procesarlas socialmente (Núñez, 1999, p. 36).

En 2019, nace la investigación señalada en el apartado anterior, con la idea de continuar ahondando en los aportes de esta rama de la psicología en particular a la formación técnica universitaria en educación social, según la mirada estudiantil.

Para esta exploración se realizó un muestreo intencional con estudiantes de la tecnicatura que cursaban la asignatura de segundo año, de la que somos parte. La exploración tuvo como objetivo general relevar si existían antecedentes sobre la temática psicología comunitaria y educación social.

Por otra parte, los objetivos específicos fueron:

1. Indagar las creencias previas sobre psicología comunitaria en estudiantes que comienzan a cursar el espacio curricular Psicología Comunitaria e Institucional de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social de la Universidad Nacional de Cuyo.
2. Identificar los aportes de la materia Psicología Comunitaria e Institucional según los estudiantes de la Tecnicatura Universitaria en Educación social de la Universidad Nacional de Cuyo.
3. Comparar las posibles diferencias en las creencias sobre los aportes de la psicología comunitaria en estudiantes antes y después de cursar la materia.
4. Analizar planes de estudio de otras carreras de educación social en Argentina, fuera de la provincia de Mendoza.

La educación social viene experimentando un auge importante en Argentina a partir de la creación de carreras en el nivel técnico superior en Mendoza y diversas formaciones en educación social y pedagogía social (Baraldo, 2018).

Ambas disciplinas intervienen en equipos interdisciplinarios, por lo que el diálogo entre ellas aporta al conocimiento mutuo y brinda herramientas para el trabajo en red. Esta investigación explora sobre qué herramientas específicas de la psicología comunitaria pueden usar quienes trabajan o trabajarán en ámbitos

educativo sociales comunitarios, así como también sobre cómo analizar los procesos intersubjetivos y psicosociales.

Se procuró ahondar en cómo estudiantes de esta tecnicatura amplían su conciencia sobre la comunidad y la dinamización del potencial de recursos que ella encierra. Esta profundización facilita la creación de nuevos proyectos inscriptos en una corriente de transformación crítica.

Desde los marcos teóricos de la psicología comunitaria se pueden desarrollar metodologías y estrategias de intervención de utilidad para estudiantes en educación social y fomentar una mirada que facilite ser catalizadores de cambio en sus propios entornos y agentes activos en la detección de necesidades particulares para cada comunidad y en la construcción de posibles caminos para las transformaciones sociales.

Los resultados de la investigación reflejan que el concepto de comunidad se consolida en estudiantes al finalizar la cursada, así como la definición de esta rama de la psicología; desde sus voces: «Rama de la psicología que provee herramientas desde una perspectiva psicológica respetando la comunidad». Al elegir las palabras que asocian a esta disciplina, teniendo en cuenta la frecuencia de elección de cada palabra, se rescata el concepto de *comunidad* en primer lugar, luego la palabra *participación* y *transformación* en tercer lugar.

Maritza Montero (2004) plantea que *comunidad*, como ella la definió en 1998 en función de su experiencia y la de otros, es

Un grupo social dinámico, histórico y culturalmente constituido y desarrollado, preexistente a la presencia de los investigadores o de los interventores sociales, que comparte intereses, objetivos, necesidades y problemas, en un espacio y un tiempo determinados y que genera colectivamente una identidad, así como formas organizativas, desarrollando y empleando recursos para lograr sus fines (pp. 199-200).

Por lo tanto, las comunidades, más allá de todas sus particularidades, tienen el poder de decidir acerca de aquellos factores que creen que deberían modificar. Cada integrante de estas puede preguntar y preguntarse acerca de su propia realidad, apostando al incremento de autonomía y responsabilidad de su vida tanto individual como colectiva, no solo para identificar posibilidades de transformar, sino también para producir acciones concretas que puedan llevar al cambio.

Aproximarse a este concepto acerca de quienes se forman en la Tecnicatura Universitaria en Educación Social a pensarse como agentes coconstructores del saber ya que promueve la escucha activa, el dinamismo, el intercambio y la participación entre agentes internos y externos, la construcción de ciudadanía, y reconoce las particularidades de quien asiste como la de la comunidad en sí misma. Además, sobre esto, José García Molina (2003) refiere:

Mediante su acción educativa, multiplica las posibilidades de adquisición y disfrute de la cultura, a la vez que enriquece los contextos educativos de manera que la educación pueda desarrollar sus potencialidades como transformadora de realidades individuales y sociales (p. 75).

Cuando educadores cambian los contenidos y las metodologías, estos influyen de manera distinta en sujetos de la educación. Cada agente imprime un efecto en los contenidos de la transmisión educativa y estos contenidos, a su vez, en las metodologías del trabajo educativo, las cuales afectan al marco institucional. De esta manera todos los elementos se han visto influenciados por todos. Se influyen y transforman tanto hacia adentro del sistema como hacia afuera.

En el contexto latinoamericano, los diferentes ámbitos de exclusión y segregación social refuerzan la necesidad de participación. Esta es otra de las palabras que se subraya como asociada a esta rama de la psicología. La idea de que un agente externo debe pensarse en relación con otras personas, dado que la comunidad existe y existió antes de su llegada y esta sustenta, contiene y potencia. Esto permite suprimir la dicotomía ciencia-saber popular.

Podemos decir que la psicología comunitaria latinoamericana procura el cambio social y la transformación de las comunidades.

En libro de Montero, Martín-Baró (1994) define la liberación

... como horizonte de la psicología, el deseo de cambio está motivado en él, por la conciencia del padecimiento de las mayorías populares latinoamericanas y la causalidad sistémica de esta situación. Subraya el carácter político de esta ciencia, no en el sentido estrecho del partidismo, sino en el sentido de la ciudadanía (p. 31).

Violeta Núñez propone que son tareas del educador social hacer de la educación un antidesestino, viabilizar futuros posibles más allá de las predeterminaciones de los sujetos con los que interactúa, ir contra la asignación cierta de un futuro que se supone ya previsto. Esta idea es retomada por Jacyara Silva de Paiva, Patricia Cruzelino Rodrigues y Verónica Müller (2017), quienes refieren que en el destino de alguien están en juego muchas variables, la práctica educativa social busca incesantemente posicionarse ofreciendo las posibilidades que dan todo tipo de conocimientos.

En el ámbito nacional, a través del relevamiento y análisis de los planes de estudio de las carreras de pedagogía social y educación social de las distintas provincias del país, se detectó que solo en Mendoza se encuentra el espacio curricular de Psicología Comunitaria e Institucional. Se estima que esta área específica del conocimiento, así como también otras áreas de la psicología, pueden ser un gran aporte al rol y a la formación en educación social.

Considerando este espacio curricular en particular, pudimos observar lo siguiente:

1. En las respuestas a la encuesta se pudo visualizar que la materia resulta un gran aporte, tanto en aspectos específicos —por ejemplo, la obtención de herramientas concretas— como a nivel general en relación con las visiones y el rol de educadores sociales. Estudiantes mencionan, entre los aportes, una orientación sobre cómo ayudar y observar la comunidad, la adquisición de herramientas de intervención y estrategias metodológicas y también mencionaron herramientas para analizar y entender los factores psicosociales existentes en las comunidades.
2. Quienes participaron del espacio curricular rescatan, luego de haber concluido la cursada, los conceptos de participación, transformación y comunidad, centrales y transversales para esta área de la psicología. Estudiantes señalan como aportes tanto las herramientas conceptuales de carácter cognitivo como las herramientas de carácter práctico y con metodologías participativas.

Repensar los roles: educador y sujeto de la educación desde una mirada multidimensional

Como se señaló en el apartado anterior, se pueden encontrar puntos de encuentro y destacar lo enriquecedor que puede resultar la articulación entre educación social y psicología comunitaria, especialmente cuando se recatan las voces de quienes son protagonistas, ya sea de estudiantes en formación en educación social o las de quienes son parte de las comunidades en las que se desarrollan los proyectos educativos sociales.

La educación social y la psicología comunitaria atienden a un trabajo multidimensional, es decir: «Se trata de un trabajo de articulación entre lo particular del sujeto, las condiciones locales y las exigencias universales o de la época» (Núñez, 1999, p. 44).

Una de las funciones pedagógicas más relevantes del «hacer socioeducativo» de los educadores sociales, según Juan Caride Gómez (2002) se enfoca en la posibilidad de desarrollo de dichas funciones fuera de los contextos educativos formales, como un profesional de la educación formado técnicamente, y que la función pedagógica trasciende los límites de sistemas educativos hegemónicos, que investiga en la acción y la intencionalidad del hacer se centra en *otros*.

Para *saber hacer* hemos ido construyendo lazos entre los sujetos de la educación —profesores y estudiantes—, atravesando diferentes sentires, quehaceres y criterios y el hacer de la educación social y la acción-reflexión-acción como educadoras sociales en comunidades con diferentes historias, compromisos y luchas.

Durante este tiempo de aislamiento obligatorio, nos hemos propuesto reflexionar con más énfasis cuál es el rol de la educación social, de educadores y del sujeto de la educación en cada contexto, para ello es necesario hacer aportes desde nuestra posición ética, pensar en las desigualdades y en la segregación que se produce en las personas.

Sujetos de la educación, entendemos, son parte importante del proceso educativo, son quienes se disponen a aprender y a percibir el mundo. En las nuevas pedagogías podemos dirigir la mirada hacia la concepción del educador y del sujeto de la educación, quienes se descubren mutuamente, e indagan y comprenden el sentido de la realidad. Dicho de otra manera, hablamos del instante en que el aprendizaje se lleva a cabo y de cómo educadores acompañamos a educandos a comprender y comunicar esta realidad percibida, como también a problematizar.

Queremos compartir algunas reflexiones sobre experiencias de praxis educativas sociales. Nos referimos a experiencias que hemos transitado con adolescentes y jóvenes en contexto escolar, donde se han podido trabajar temáticas que la escuela no ha podido abarcar, como la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) (Argentina, 2006) y, a través de la escucha, el reconocimiento de cada sujeto, la participación y el protagonismo infantil, adolescentes y jóvenes hoy conocen la ESI y practican en libertad.

Respecto al sujeto que aprende, existen numerosas teorías sobre su posición frente al aprendizaje, la concepción de la educación social refiere a que esta instancia se puede dar de acuerdo a tres componentes: agente educador, contenido y sujeto de la educación.

Si bien en la pedagogía social se ha profundizado sobre el tema, tomamos el modelo teórico de educación social para hacer referencia a nuestra postura acerca de qué sujeto queremos formar.

En este sentido, es necesario definir a nuestro sujeto de la educación desde una mirada crítica, como alguien que está de acuerdo en entrar al juego dialógico del proceso de aprendizaje; no todos los sujetos que se encuentran en proceso de aprendizaje se convierten en sujetos de la educación (García Molina, 2003). La educación social nos lleva a identificar las intervenciones educativas sociales de manera respetuosa con el sujeto que tenemos frente a nosotros.

Para poder pensar en torno a la situación de aprendizaje-enseñanza que se suscita en un aquí y ahora, donde los educadores sociales formamos parte, Freire (2013) nos llama a pensar y a reflexionar sobre esa situación en la que participan sujetos y contenidos. Este aclamado pedagogo nos muestra que dicha situación se compone de educadores y educandos situados en un espacio-tiempo pedagógico al servicio de la producción del conocimiento. Además, nos detenemos para pensar en la producción del conocimiento y bajo qué ideales o ideologías participamos de las distintas situaciones educativas que se practican en el presente.

Sabemos que en el imperioso capitalismo que vivimos hoy existe una tendencia a etiquetar y excluir a los sujetos de la educación por su condición social. Frente a las premisas neoliberales que se imponen desde el sistema de educación, estando la pobreza y segregación social presentes, es necesario pensar hacia dónde encaminamos las intervenciones, si verdaderamente tenemos en cuenta los intereses de sujetos que se dan oportunidad de educarse o si somos meros colonizadores de sujetos beneficiarios.

Luego de estas aclaraciones, podemos decir que todos estos aprendizajes nos permiten establecer una intersección de todas estas prácticas que observamos. Podemos decir que en cada experiencia educativa social nos acercamos a procesos de investigación-acción participativa (IAP). Katia Frizio (2008) nos refiere que la característica más importante de la IAP es que integra, de forma indisoluble, la investigación como proceso de análisis y generación de nuevos saberes con la intervención social cuyo objetivo es la transformación de características de una realidad particular.

De esta manera, decimos que educadores sociales intervenimos socialmente en la medida en que conocemos y participamos de la comunidad, entendiendo las problemáticas emergentes desde las voces de quienes forman parte de ella; trabajamos en equipo junto a la comunidad y para conocer cuáles pueden ser las distintas alternativas de solución, investigamos y producimos nuevos aprendizajes para dar valor y fortalecer tanto a integrantes de la comunidad como a educadores.

Para ello, recuperamos la definición de *educador social* según el equipo que sentó las bases de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social en Mendoza, en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, Diego Díaz Puppato y Eduardo Ribó (2017):

Un integrante del campo socioeducativo inmerso en un territorio institucional, social y pedagógico, en contacto directo con las poblaciones con quien configura su práctica. Este proceso de implicación comienza en la formación y continúa en su hacer, se procura formar a los educadores competentes para desarrollar una mirada crítica sobre dinámicas socioeducativas e instituciones en constante cambio y propiciar acciones educativas que profundicen las oportunidades de transformación social e inclusión educativa (p. 156).

Aquí se busca una mirada crítica y abarcativa de las realidades educativas y que apunta, entre otras cosas, a la transformación social y a la inclusión educativa. Sumado a esto, si tomamos en cuenta las funciones y competencias que establece la Asociación de Educadores Sociales de Uruguay (ADESU) (2010) para los educadores sociales, encontramos algunas competencias muy afines a las herramientas que, según refieren estudiantes, les aporta la psicología comunitaria. Por ejemplo, algunas de las competencias son las siguientes:

Las funciones de *transmisión* son: reconocer los bienes culturales de valor social amplio y los de cada comunidad en los distintos contextos en cada momento histórico; identificar las situaciones sociales y las condiciones de vida de los sujetos con los que trabaja; particularizar la oferta de contenidos a la singularidad del sujeto, los grupos o las comunidades con la que se va a intervenir; particularizar las formas (métodos, técnicas, etc.) a la singularidad del sujeto, los grupos o las comunidades en la que se va a intervenir. Y en la función de *mediación* encontramos: reconocer y seleccionar lugares, grupos e individuos para poner en relación; identificar las situaciones sociales y las condiciones de vida de los sujetos con los que trabaja; particularizar los contenidos, espacios, lugares para la mediación a la singularidad del sujeto, los grupos o las comunidades; particularizar las formas (métodos, técnicas, etc.) de mediación a la singularidad del sujeto, los grupos o las comunidades; planificación, gestión y evaluación de los procesos de mediación educativa (ADESU, 2010, p. 10).

Escucha y dialogicidad para una educación de jóvenes y adultos como práctica de libertad

Para poder trabajar en las comunidades y desarrollar proyectos educativos sociales que logren la participación y la transformación social es necesario el diálogo, que no es posible sin la escucha como elemento central del encuentro interpersonal y la creación del vínculo educativo.

María Paula Juárez (2015), parafraseando a Freire, sostiene que «es escuchando como se aprende a hablar con el otro, solo quien sabe escuchar paciente y críticamente al otro habla con él» (p. 115). Para dialogar hay que escuchar activamente.

La escucha no se refiere a un favor que se le hace al que escucha, tampoco se refiere a una disminución de la capacidad del sujeto que escucha de ejercer su derecho de hablar, de discordar, de oponerse, de asumir una posición. Por el contrario, es escuchando bien como el sujeto se prepara adecuadamente para situarse mejor desde sus ideas y perspectivas (Freire, 1997 citado por Juárez 2015, p. 115).

La escucha activa implica una actitud de intencionalidad y apertura. Para poder construir un proyecto educativo social que incluya saber popular y saber científico como complementarios entre sí y no como excluyentes u opuestos, es necesario que educadores sociales desarrollen la capacidad de hacer preguntas, ofrecer explicaciones y utilizar un lenguaje acorde a la comunidad en la que se pretende intervenir.

Como manifiesta Juárez (2015), la escucha activa y de calidad incluye también conductas no verbales, como contacto visual, expresión facial acorde con el tono, postura de acogida con orientación a quien se entrevista, manifestación de quietud. Además, agrega:

La perspectiva freireana ofrece el elemento ontológico esencial de la escucha entendida como una disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha a la apertura al habla del otro, al gesto del otro, a las diferencias del otro. El buen escuchador es el sujeto que se da al discurso del otro, sin prejuicios, expresando su posición con desenvoltura (Juárez, 2015, pp. 119-120).

Cualquier persona que pretenda trabajar en contextos comunitarios tiene que *aprender a escuchar* para *saber escuchar* y de esa forma poder incorporar las necesidades, recursos y saberes particulares de la comunidad en la que se pretende intervenir.

Paulo Freire, en su libro *Pedagogía del oprimido* (2017), en el apartado sobre dialogicidad y diálogo, refiere que el diálogo que permite la tarea de saber y actuar es posible siempre y cuando haya «humildad». Además de esta característica necesaria para dialogar menciona que es necesaria la «esperanza», el encuentro entre personas admite la comunicación en la medida en que no hay ignorantes ni sabios absolutos, también hace falta «fe» en la capacidad de hacer, de rehacer y de crear de todas las personas, no solo de algunas privilegiadas. El diálogo se transforma en una relación horizontal donde hay «confianza» respaldada en el testimonio de acciones concretas y también, para que haya diálogo verdadero, es necesario también un pensar crítico que reconozca la realidad como dinámica, como un proceso. Sin esta forma de pensar no hay verdadera educación, que implica la superación de la contradicción educador-educando (pp. 107-111).

Freire (2017) problematiza además el tema del diálogo formulando diferentes preguntas que apelan a reconocer la propia ignorancia, no solo la ajena, al reconocimiento de otros yo, a distinguir las distintas verdades, a visibilizar la presencia de las masas no como signo deterioro evitable, a abrirse a las contribuciones de los otros y a no temer a la superación (pp. 107-108).

El vínculo educativo que puede construirse en una futura situación educativa necesita partir de la escucha. Es un vínculo que se construye, que se sostiene, que da acogida a sujetos excluidos socialmente y busca que cada encuentro sea novedoso sabiendo que este proceso se construye entre educadores y sujetos que, al ir transitando las vivencias, deciden ocupar el lugar de sujetos de la educación, así como eligen cada modo de ser y estar en el mundo.

Los procedimientos metodológicos a utilizar ponen en juego mecanismos de abstracción, generalización, diferenciación e integración, construcción de observables, coordinaciones, tematizaciones, etcétera.

Respecto a la interdisciplinariedad, Nora Elichiry (2009) nos refiere que este tipo de trabajo incluye

... intercambios disciplinarios que producen crecimiento mutuo y transformación. Estos incluyen, asimismo, la interacción, cooperación y circularidad entre las distintas áreas mediante la correspondencia entre esas disciplinas, con intercambio de dispositivos, métodos, técnicas, etcétera (p. 4).

Es allí donde observamos que ambas disciplinas pueden trabajar en redes con otras profesiones para brindar mejores servicios a la comunidad y al sujeto. Además, entendemos que tanto la educación social como la psicología comunitaria constantemente se relacionan e interactúan a través de los vínculos que se dan en el equipo de trabajo, en las discusiones conceptuales y en la reciprocidad de los aprendizajes.

Entrelazados: praxis que dan sentido

Entonces, qué lindo sería poder seguir generando lazos entre estas dos disciplinas y otras tan necesarias en las intervenciones educativas sociales, que ofrezcan una mirada que considere dimensiones psicosociales y contextuales propias de la región e integre también las esferas política, económica, histórica, ambiental y territorial.

Hoy, en un mundo de hipercomplejidad, es necesario el trabajo interdisciplinario para intervenir en el aquí y ahora de cada realidad, de cada contexto, para planificar futuro. Como mujeres comprometidas con la educación social, nos encontramos en el camino con nuevas hipótesis y nuevas proyecciones para continuar construyendo puentes entre la educación social y la psicología comunitaria que permitan escuchar activamente a las comunidades.

El año 2020 vino acompañado de una crisis inédita, global y simultánea que condujo a una nueva realidad sociosanitaria que nos llevó a buscar cómo afrontarla y fortalecernos como equipo y ampliar nuestras miradas hacia lo que el presente nos mostraba. Debatar, repensar, recrear las experiencias que hemos transitado para poder realizar el ejercicio dialógico entre las teorías y la praxis. Poder darle sentido a la investigación-acción participativa que realizamos día a día en cada hacer educativo social y en él facilitar el la problematización y el análisis de la vida cotidiana para producir cambios.

Sentimos el deber ético y político de poder repensarnos frente a diferentes contextos: hoy, el de distanciamiento social obligatorio, en el futuro serán otros. La incertidumbre se ha instalado. Esto implica pensar en las prácticas educativas sociales que llevamos a cabo desde la educación social y analizarlas de manera

que cada propuesta sea capaz de garantizar que los jóvenes y adultos puedan interactuar y sentirse parte de cada nuevo espacio-tiempo.

Del mismo modo, necesitamos reflexionar en torno a la finalidad de las prácticas educativas sociales, que pretenden disminuir las brechas sociales, entendiendo que los contenidos culturales están a disposición de todas las personas para hacerlos suyos, apropiarse de la cultura que está allí. Ofrecer una perspectiva emancipadora y decolonial.

Las comunidades de jóvenes y adultos pueden verse favorecidas por la intervención de educadores sociales en los distintos espacios educativos, formales y no formales. Donde se reúnan dos o más personas podemos desarrollar actividades educativas sociales, brindar concientización de derechos, sociabilización, herramientas de la economía social, ser agentes de cambio junto a la comunidad, trabajar en la inserción educativa y construir ciudadanía activa que promueva democracia y mayores niveles de igualdad social.

Es importante que, como artífices de nuestros contextos en la profesión o rol que nos toque, podamos comprendernos como seres humanos en contexto social e histórico cambiante y rescatar que estas dos disciplinas son importantes para seguir construyendo puentes, puentes de diálogos, de coconstrucción de conocimiento con y junto a aquellas comunidades en las que trabajamos. Sin perder de vista la mirada integrativa entre saberes populares y científicos, para así superar los obstáculos, transformar la realidad y proponer praxis que den sentido.

Esta investigación descriptiva nos permitió avanzar en la presentación y ampliación del marco teórico, que a futuro deseamos continuar explorando y buscando más investigaciones que den cuenta de la interacción entre psicología comunitaria y educación social.

Referencias

- ARGENTINA (2006). Ley n.º 26.150: Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Recuperado de <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/120000-124999/121222/norma.htm>>.
- ASOCIACIÓN DE EDUCADORES SOCIALES DEL URUGUAY (ADESU) (2010). *Funciones y competencias del educador social*. Montevideo: ADESU.
- BARALDO, N. (2018). Diálogos sobre Educación Social. *RevIISE. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 12(12), 51-59. Recuperado de <<http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/262>>.
- CARIDE GÓMEZ, J. A. (2002) Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (9), 91-125.
- DEL CAMPO, M. A., GONZÁLEZ, A., GOLBANO, J., y SABEZ, J. (2019). Avance de la investigación: «Aportes de la psicología comunitaria e institucional a la formación del educador social» desde la voz de los estudiantes (n.º de registro 1580) [En las III Jornadas Regionales de Investigación, x Jornadas Institucionales

- de Investigación y II Jornadas de Posgrado, Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Educación, Uncuyo, Mendoza, Argentina].
- DEL CAMPO, M. A., SABEZ, J., y DÍAZ, A. (2019). *Diálogos entre Psicología Comunitaria y Educación Social. Dentro del eje temático: La investigación y la producción de conocimientos situados en Psicología Comunitaria* [En sistematización y drive de difusión pública del VI Encuentro Nacional de Psicología Comunitaria, Salta, Universidad Nacional de Salta y Universidad Católica de Salta]. Recuperado de <<https://drive.google.com/drive/folders/1ncVvYC E748MJ8GaMAXHnnsQQlccV2TBE?usp=sharing>>.
- DÍAZ PUPPATO, D., y RIBÓ, E. (2017). Formación técnica universitaria en educación social: diálogo de saberes y saberes en tensión. En V. MÜLLER (Org.), *Pedagogia social e educação social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina / Pedagogía Social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil, Uruguay y Argentina* (Vol. 2, pp. 155-163). Curitiba: Appris Editora.
- ELICHIRY, N. (2009). *Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias*. Buenos Aires: Manantial.
- FREIRE, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FRIZZO, K. R. (2008). La investigación-acción-participante. En E. SAFORCADA y J. CASTELLÁ SARRIERA (Comps.), *Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria* (pp. 91-99). Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- JUÁREZ, M. P. (2015). *Relación médico-consultante en el primer nivel de atención de la salud: análisis y propuesta desde la pedagogía de Paulo Freire*. Buenos Aires: Ediciones Nuevos Tiempos.
- KOROL, C. (2015). La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres. *Polifonías Revista de Educación*, IV(7), 132-153. Recuperado de <<http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/6%20-%20Korol.pdf>>.
- MONTERO, M. (1994). Un paradigma para la psicología social. Reflexiones desde el quehacer en América Latina. En M. MONTERO (Coord.) *Construcción y crítica de la psicología social*. Barcelona: Anthropos.
- (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- MORALES, M. (2017). Más allá de la práctica educativa. En V. Muller (Org.), *Pedagogia social e educação social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina / Pedagogía Social y educación social* (Vol. 2, pp. 61-83). Curitiba: Appris Editora.
- NÚÑEZ, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- SILVA DE PAIVA, J., CRUZELINO RODRIGUES, P., y MÜLLER, V. (2017). A prática educaciva/social do antedestino: uma história, um conceito, uma posição. En V. MÜLLER (Org.), *Pedagogia social e educação social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina / Pedagogía Social y educación social* (Vol. 2, pp. 35-59). Curitiba: Appris Editora.

As possíveis contribuições do campo teórico da pedagogia social para a EJA: formas de (re) existir para além da sala de aula

ARTHUR VIANNA FERREIRA

Introduzindo a temática: a Pedagogia Social como possibilidade (re) existência educacional na modalidade Educação de Jovens e Adultos

Esse artigo tem como objetivo apresentar o campo teórico da pedagogia social como forma de articular novas formas de práticas socioeducativas para aqueles que se dedicam a organização de práticas educativas na modalidade de educação de jovens e adultos. O aprofundamento teórico do campo da pedagogia social surge como possibilidade de abrir um novo conjunto de formas de (re) existir da educação, nos diferentes espaços escolares ou não, para jovens e adultos de acordo com suas necessidades histórico-sociais. Dessa forma, esse artigo faz um recorte teórico de autores da pedagogia social espanhola com o intuito de ver os elementos positivos levantados por alguns desses autores. E, a partir das suas discussões, como podemos aproveitar suas reflexões, para avançarmos no processo de reflexão dentro da realidade concreta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Esse é um texto em aberto, pois os elementos teóricos trazidos nesse material deve auxiliar numa discussão específica para os estudiosos da EJA no Brasil: Como o campo do saber da pedagogia social, em suas diferentes formas de vivência, abre possibilidades de repensar, e reconstruir, um caminho possível para práticas socioeducativas que auxiliem os projetos de Educação de Jovens e Adultos a atender as demandas desses sujeitos educativos na atualidade brasileira? Eis, a nossa questão, em aberto.

Incansavelmente, não deixamos de repetir: toda a pedagogia é social. Essa é a premissa primeira de qualquer prática educativa seja nos projetos de educação escolar ou não. Contudo ao adjetivarmos o termo *Pedagogia* com a palavra 'social', remetemos a um campo teórico das próprias ciências da educação que se apresenta como possibilidade de colocarmos a questão do social como elemento disparador de todos os processos educativos existentes nas instituições onde ocorrem processos socioeducativos no país. De fato, ao olharmos na História da Educação no Brasil, as práticas educativas a partir da realidade social não é uma novidade

entre os autores da área da educação. E, de verdade, temos exemplos primorosos nos campos da educação popular, movimentos sociais, periferias, instituições não governamentais, entre outros.

Assim sendo, a oportunidade que temos nesse artigo é de perceber como esse campo teórico está sendo organizado por outros autores com realidades ao mesmo tempo, distintas e similares. Ao fazermos um recorte com alguns autores da pedagogia social espanhola fazemos um esforço de leitura compreendendo como esses autores vão construindo uma forma de viver as práticas socioeducativas de maneira a atender uma realidade concreta para cada um deles.

Dessa forma, esse texto passa a ser um convite para que possamos realizar o mesmo tanto com os autores brasileiros quanto outros campos socioeducativos Latinoamericanos. E mais, visamos, ao apresentá-los motivar aos estudiosos da modalidade de EJA a aproximar entre esse campo teórico, suscitando a possibilidade de novas formas de (re)existência nas relações interpessoais existentes nesses processos de ensino-aprendizagem.

(Re) pensando a partir da pedagogia social espanhola

A Pedagogia Social vai se diferenciando dentro do conjunto das ciências da Educação como específica para atender as demandas sociais relativas à educação ou intervenção da educação levando em consideração a constituição dos grupos sociais e também da possibilidade da vivência do ser humano tal qual se deve desenvolver em sua estrutura. Ou seja, entendendo o ser humano como algo que deve *vir-a-ser* natural ou como aquele que se constrói com a sua identidade, com as suas relações psicossociais e, por isso, vai se moldando e forjando no encontro com os outros - seres humanos e a constituição de outras formas de vivência a realidade seja a partir da própria ciência, economia, política, filosofias, religiões, entre outros.

Segundo María Rosario Limón Mendizábal “a pedagogia sempre foi utilizada como um elemento social relevante a ser pensado ao longo da história da humanidade” (2009, p. 64). A adjetivação *social* na pedagogia se faz importante por marcar uma busca de um espaço de reflexão sobre a atuação educacional prioritariamente em ambientes não escolares ou com rotinas e práticas educacionais não-formais que muitas vezes, também, se fazem presentes no ambiente escolar.

Na verdade, a autora traz algumas ideias que mostram como se desenvolve a Pedagogia Social a partir do século XIX. Eis os pontos relevantes para a mesma autora: Uma educação voltada para a pessoa humana, sem discriminação e a respeito de seus direitos e de sua dignidade; a ideia de um amor – fratria – que independe de religiões, pois trabalhada como uma ideia de que *os homens sejam iguais em sua dignidade*; a justiça social, a solidariedade e a democracia; a ação conjunta

interdisciplinar das Ciências do Homem, que irão promover a convivência humana; e, a ideia do social na educação, que também é a ideia de que a educação do homem o ajuda a viver em sociedade (Limón Mendizábal, 2009, p. 70).

Assim, o campo teórico da Pedagogia Social com essas premissas supracitadas vai se construindo um caráter científico. Primeiramente, ela se aponta com sua constituição de caráter teórico-prático. A pedagogia como um todo é teórico-prática, mas a Pedagogia Social dá acentuada importância à prática, pois é através da observação das práticas realizadas num tempo-espaço histórico de um grupo específico, com demandas específicas e que necessitam de conteúdos que atendam a essas demandas, que o processo teórico será sistematizado e organizado.

Partindo dessa questão teórico-prático da Pedagogia social, Gloria Pérez Serrano, José Luiz García Llamas y Ana Fernández-García (2014) apresentam esse campo como organizado em duas perspectivas fundamentais: A Pedagogia Social e a Educação Social. Esses são campos abertos, versáteis e flexíveis; e, esses campos se referem a um tratamento e a uma intervenção feita dentro do campo social, dos excluídos socialmente, porém, fazendo uso de ferramentas educacionais.

A relação entre pedagogia e educação social se dá na valorização entre conhecimento e ação, investigação e intervenção e ciência e tecnologia, pensando na educação como uma prática de intervenção direta dentro da realidade social. Ainda, os autores tratam do caráter propositivo da Pedagogia Social e a sua intenção de ser orientada para uma melhor qualidade de vida, isto é, para o bem-estar social.

A educação social é entendida como objeto de estudo da Pedagogia Social e que, por ser um objeto de estudo, carrega dentro de si manifestações diversas dentro da sociedade. Além disso, os autores tratam das perspectivas que irão constituir o campo teórico da Pedagogia Social como uma disciplina: perspectiva científica, perspectiva disciplinar e perspectiva profissional.

Como disciplina científica, a Pedagogia Social é produtora de investigações científicas que buscam refletir sobre a realidade e, a partir da intervenção, atender as demandas sociais mais urgentes dos grupos em vulnerabilidades sociais. Na perspectiva disciplinar, esse campo teórico se apresenta como uma disciplina específica e que se movimenta com conteúdos inter/trans/multidisciplinares (psicologia, sociologia, filosofia, história, assistência social, entre outros) que se articulam entre si para cumprir a sua função diante da realidade concreta.

Assim, a pedagogia social ganha a autonomia necessária para se afirmar como necessária para a formação docente inicial e continuada, principalmente para pensar em práticas concretas fora do ambiente educacional ou de outras demandas sociais que atravessam as relações entre os sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem nos espaços escolares. Essa temática é a que caracteriza a perspectiva profissional da Pedagogia Social.

A pedagogia social, também cumpre sua perspectiva profissional na formação dos educadores sociais. A perspectiva disciplinar da Pedagogia Social se apresenta como um dos elementos importantes para pensar não somente a presença do campo da Pedagogia Social nos cursos de pedagogia nas universidades brasileiras, assim como a possibilidade de formação de educadores sociais à nível de ensino superior no país.

As relações entre a Pedagogia Social e a Educação Popular

Ao nos aprofundarmos sobre a Pedagogia Social a partir de autores da educação social na Espanha constatamos a intenção em refletir, a partir desse campo teórico, as possíveis relações com a Educação Popular. De fato, o que percebemos ao ler os autores entendemos que a Pedagogia Social e a Educação Popular se constituem de histórias e itinerários de produção diferentes, embora os enfoques disciplinares e práticos sejam os mesmos.

Enquanto a Pedagogia Social se organiza enquanto disciplina na Europa, a Educação Popular ganha força a partir de reflexões das questões socioeducacionais na América Latina e na África, principalmente, na América do Sul nas contribuições de Paulo Freire e as reflexões sobre as práticas educativas com as camadas mais empobrecidas e seus registros realizados em livros como a *Pedagogia do Oprimido* (1986), *Pedagogia da Autonomia* (1997), entre outros escritos e formas testemunhais dessas práticas – e seus resultados – no campo da educação.

Marcelo Krichesky (2011) aponta alguns elementos importantes da Pedagogia Social que são utilizados como discursos importantes no momento de comparar a Pedagogia Social e a Educação Popular. Nesse momento, faz-se importante focarmos nesses aspectos relativos a Pedagogia Social e que muitas vezes nos atrapalham na compreensão desse campo da educação.

O primeiro elemento é acreditar que a Pedagogia Social, organizada numa abordagem centro-europeia, é um campo disciplinar diverso e com perspectivas e abordagens conceituais que parecem desqualificar as reflexões promovidas pela Pedagogia como tal. Os três pontos complexos e *discutíveis* que dizem respeito à Pedagogia Social se apresentam muitas vezes em três afirmações falaciosas no próprio campo teórico e junto aos seus distintos autores:

- a. A Pedagogia Social só serve para fora do sistema educativo.
- b. A Pedagogia Social é só uma ciência que organiza sistematicamente a prática que já existe.
- c. A Pedagogia Social se confunde apenas com a nomenclatura da educação não-formal.

Essas três afirmações ganham força à medida em que a Pedagogia Social vai sendo apropriada por um campo específico do saber social: o trabalho assistencial.

Na verdade, a Pedagogia Social faz um grande esforço de não somente ficar com as práticas de assistência social assumindo assim o seu caráter *inter-trans-multi-disciplinar* ao se relacionar com outras disciplinas como a Sociologia, a Filosofia, a Teoria Política, Psicologia Social e a Psicanálise. Esse é o grande desafio que a Pedagogia Social faz para não ser vista apenas como uma forma de pedagogia para fora do sistema educativo.

Outra reflexão crítica à Pedagogia Social é que esta, ao resolver os problemas dos sujeitos que estão em conflitos dentro da sociedade, teria como característica principal ser uma ferramenta de controle dos grupos marginalizados e excluídos para que esses possam estar ou caber dentro do próprio sistema. Ao contrário, os conteúdos da Pedagogia Social, assim como a da Educação popular, sistematizam práticas socioeducativas que buscam a emancipação dos indivíduos frente a sua realidade de exclusão.

Pensar o campo teórico da Pedagogia Social é trazer à reflexão os conhecimentos dos modos tradicionais, orais e escritos, de transmissão, de recriação e de circulação do capital simbólico que potencializa a transformação dos efeitos segregativos que os sujeitos sofrem dentro da realidade.

Após levantar as críticas feitas à Pedagogia Social, faz-se necessário apresentar alguns aspectos que se apresentam como os pontos de encontro entre a Pedagogia Social e a Educação Popular:

- a. Tanto a Pedagogia Social quanto a Educação Popular possuem argumentos políticos e pedagógicos importantes e necessários para uma reflexão educativa que questione a própria escola e promova uma reconsideração nas práticas e na subjetividade.
- b. Ambas as áreas destacam que a cultura institucional e os condicionantes do trabalho docente devem ser levados em consideração. Muitas vezes, essa cultura e esse trabalho docente estão orientados por uma tendência que não atende as demandas dos grupos que estão marginalizados e excluídos da convivência, dos recursos, dos bens sociais e materiais que a sociedade dispõe.
- c. Os dois campos se questionam sobre a importância de perceber que a subjetividade dos indivíduos nos grupos pede que a escola se veja de outra forma. Ainda, destacam que é importante considerar as possibilidades de problematização do campo no qual está sendo organizada a prática escolar; os enfoques que estão sendo dados; as propostas metodológicas que favorecem as reflexões provocativas e críticas; as relações dialógicas; a renovação dos vínculos; as novas linguagens de transmissão cultural; e, a ressignificação do mandato estatal de que todos devem estudar. Estudar o quê? Estudar pra quê? Estudar com quem? Estudar de que forma? Esses são elementos trazidos à reflexão tanto pela Pedagogia Social quanto pela Educação Popular.

- d. Tanto a Pedagogia Social quanto a Educação Popular têm a compreensão dos sujeitos como sujeitos de direitos. O sujeito não pode ser visto como um sujeito incompleto e perigoso para a vida social, mas como um sujeito de direitos que devem ser conhecidos desde o princípio em seu processo educacional. Ao perceberem que possuem certos direitos e que o exercício dos direitos também trará deveres, os sujeitos podem entender que esses direitos devem ser ampliados, reorganizados e que devem ser construídos novos direitos não somente para eles, mas para os demais. Os direitos sociais e civis atravessam, além de questões de direitos econômicos e sociais, mas também direitos culturais. Longe de estar restrito a uma perspectiva liberal do exercício e a oportunidade de exercer os direitos civis, sociais e políticos, o sujeito social é visto pela Pedagogia Social como aquele que é capaz de deixar um legado e a sua marca. Isso é apreendido tanto pela Pedagogia Social quanto pela Educação Popular. Principalmente pelo legado deixado por Paulo Freire que, além disso, contribuiu para que os sujeitos reconhecessem que, ao mesmo tempo em que ensinam, também aprendem e, ao mesmo tempo em que aprendem, ensinam.

Fugindo a dicotomia entre Pedagogia e Educação Social

À continuação, sobre a reflexão da Pedagogia Social e suas potencialidades a serem utilizadas nas práticas socioeducativas, principalmente com jovens e adultos é importante entendermos as relações entre a Pedagogia e a Educação Social. E como essa reflexão sobre esse campo *teórico/prático* podem contribuir para pensar relações educacionais em espaços educacionais formais ou não.

Segundo José Ortega Esteban, José Antonio Caride Gómez e Xavier Úcar Martínez (2013) corroboram a Pedagogia Social é chamada a colaborar com a Educação Social, principalmente, na possibilidade de antecipar, através das suas reflexões e propostas, algumas ocasiões que possam acontecer na realidade prática. Se pensarmos dessa forma, esse seria um problema para a contribuição da Pedagogia Social Espanhola para a brasileira. Por quê? Pois, o interessante seria que pudéssemos construir uma Pedagogia Social que desse suporte e não que se colocasse numa posição de colaboração e de antecipação de problemas.

No Brasil, a Pedagogia Social deve funcionar concomitantemente com a reflexão da Educação Social dentro do campo socioeducativo, com características mais próximas da Educação Popular. Dessa forma, devemos nos cuidar do discurso que problematiza qualquer possibilidade de existência de uma pedagogia social distancia da realidade da educação social.

É estranho pensar na existência de uma reflexão de uma educação feita, especialmente fora do ambiente escolar, direcionada ao social sem a necessidade de existir a Educação Social em si ou sem a necessidade de chama-la para refletir junto com o teórico proposto. Assim sendo, a Pedagogia Social e a educação social pertencem à mesma família e quatro elementos as mantêm interrelacionadas dando sentido a essa união. Ei-los, presentes abaixo:

- *Institucionalização*: Refere-se a um processo que permitiu a Educação Social se converter em uma profissão. Na Espanha, existe a profissão educador social. Porém, para o educador social é exigido apenas nível médio enquanto para a profissão pedagogo social é exigida uma licenciatura.
- *Formação*: A formação inicial e continuada está ligada progressivamente à institucionalização da profissão. Além disso, o elemento “formação” também traz a ideia do encontro entre o que é acadêmico e o que é profissional. Reconhece-se a existência de um campo teórico desenvolvido e relacionado com a educação social, porém ainda sem a obrigatoriedade de que os dois estejam unidos.
- *Normatização*: O desenvolvimento dos processos de habilitação e de confirmação dos profissionais como sujeitos que têm a sua formação específica, o seu trabalho específico, um mundo laboral que está organizado para um trabalho específico do terceiro setor, de administrações públicas, e que se constitui como um campo importante de formação não só para os profissionais. Não só organiza e normatiza a profissão, mas também dá subsídios a última caracterização: a investigação.
- *Investigação*: Composta de ações e intervenções socioeducativas complexas que se desenvolvem na e sobre a teoria e a prática das práticas exercidas pelos educadores sociais em seus campos de produção de sentido e significados junto as situações problemas do cotidiano educacional.

Ao estudarmos sobre a Pedagogia Social que vem sendo desenvolvida na Espanha encontramos discursos ambíguos que, ao mesmo tempo em que afirmam que não há sentido falar de uma reflexão sem a prática e que a reflexão sem correlação com a prática se torna vazia, insistem em um campo acadêmico e profissional para determinar a Pedagogia Social, distinguindo-a da Educação Social.

Se a Educação e a Pedagogia Social são da mesma família e tão unidas, por que fazer essa diferenciação? Conforme Ortega Esteban, Caride Gómez e Úcar Martínez (2013) a dicotomização entre teoria e prática organiza os grupos educacionais entre acadêmicos e práticos. Além disso, a profissão do educador social é vista na faixa da transição entre as zonas práticas e acadêmicas, o que pode ser entendida como a zona de *investigação-reflexão-ação*.

No Brasil, entendemos que os sujeitos do campo teórico da Pedagogia Social estão diretamente ligados às práticas e relações estabelecidas com os educadores sociais, entendendo que se trata de um trabalho conjunto e que não há como

existir um sem o outro. Isso ocorre não somente por causa da questão da reflexão entre teoria e prática, mas pelo reconhecimento de serem os mesmos sujeitos no campo profissional, se diferenciando apenas enquanto direção educativa no campo de atuação. Por isso, faz-se sentido destacar o esforço em pensarmos nos significados de uma docência ampliada como ponto fundamental a ser trabalhado entre os profissionais da educação, na formação inicial e continuada, que irão ser responsáveis pela organização dessas práticas educativas em ambientes escolares, ou não.

Como as considerações finais dessa reflexão podem se transformar em contribuições para a Educação de Jovens e Adultos?

Ao chegarmos ao final desse artigo voltamos ao nosso questionamento inicial: Como essa reflexão pode nos ajudar a (re)pensar novas formas de existir na modalidade de EJA no Brasil?

De fato, não nos propomos, como dito desde o começo, a falar especificamente dessa modalidade de ensino, mas na possibilidade de, ao olharmos o campo teórico – em construção – da Pedagogia Social na Espanha, percebermos elementos importantes a serem introduzidos dentro da organização das relações e das práticas socioeducativas que auxiliem no ensino com os jovens e adultos no Brasil. Ao mesmo tempo, levantamos o cuidado que os educadores sociais, que organizam essas práticas, devem respeitar as demandas, as histórias e as questões sociais vividas no cotidiano de jovens e adultos brasileiros. Eis algumas ilações que podemos realizar no final desse artigo.

No primeiro ponto, a reflexão organizada pela pedagogia social em relação às práticas da educação social não deixa de apontar que as relações estabelecidas no campo da ação socioeducativa, dentro ou fora da escola, possuem essa habilidade de promover nos indivíduos um conjunto de competência e habilidades que despertem seus interesses para uma melhoria de vida, tanto pessoal quanto coletiva. Essa realidade pode ser encontrada tanto na história daqueles que construíram práticas socioeducativas ao longo da história da educação (Limón Mendizabal, 2009) como também na flexibilidade e abertura existente no diálogo promovido pela própria educação social entre os campos interdisciplinares para auxílio da compreensão do todo social vivido pelas camadas em vulnerabilidade social (Pérez Serrano, García Llamas e Fernández-García, 2014).

No segundo, uma educação que conscientize os indivíduos dos seus direitos pessoais e sociais pode ser apreendida na conversa entre a educação social e a educação popular (Krichesky, 2011). O esforço promovido nos encontros desses dois campos de reflexão pedagógico e que promove nos indivíduos a abertura para uma

crítica ao mundo vivido a partir de conceitos que ajudem a decodificá-lo em busca de algo melhor para si e para os demais deve ser tomado de exemplo para aqueles que trabalham na organização dos materiais para os jovens e adultos.

Somente a partir de uma reflexão que envolva as teorias e conceitos organizados academicamente com as práticas oriundas do cotidiano vivido pelos indivíduos das relações socioeducativas é que escaparemos das dicotomias promovidas, muitas vezes, por aqueles que buscam desvincular os conceitos da realidade e empobrecendo o campo de reflexão crítica capaz de movimentar novas realidades e possibilidades de emancipação dos grupos mais empobrecidos. A mesma crítica que pode ser feita a Pedagogia Social que tenta se reconhecer autônoma da educação social (Ortega Esteban, Caride Gómez e Úcar Martínez, 2013), deve ser a preocupação de qualquer reflexão pedagógica que busque fazer o mesmo no interior da modalidade da EJA.

Enfim, esse é o convite realizado a todos que se aproximam desse material. Ao voltar nos conceitos retomados da Pedagogia Social, fazer novas conexões possíveis entre esses campos teóricos da Pedagogia. A partir da premissa que toda a pedagogia é social, a modalidade EJA se privilegia de trabalhar com sujeitos que encerram em suas salas de aulas as necessidades daqueles que buscam ressignificar os seus espaços sociais.

Talvez esse possa ser o começo de uma grande parceria com a pedagogia social: a possibilidade de, a partir de práticas de educadores sociais e de atividades fora da sala de aula, aqueles que permanecem nela, ampliem seus horizontes docentes e permitam entrar em suas grades curriculares as experiências trazidas do cotidiano vivido pelos seus alunos. Essa é a maior (re) existência que os professores dessa modalidade podem realizar: abrir as salas de aula, para a realidade que existe em cada um dos seus jovens e adultos que entram nelas, para ressignificar a suas próprias lógicas de vida social.

Referências

- BRASIL (1996, dezembro 20). Lei n.º 9.394: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.
- CALIMAN, G. (2010). Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação*, XIII(23). Recuperado de <<http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/73>>.
- FREIRE, P. (1986) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- (1997). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- KRICHESKY, M. (Comp.) (2011). *Pedagogia Social y educación popular Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Cuadernos de Trabajo, 2. Buenos Aires: UNIPE. Recuperado de <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200416041450/Cuaderno-de-trabajo-2.pdf>>.
- LIMÓN MENDIZÁBAL, M. R. (2009). Carácter científico y orígenes de la pedagogía social contemporánea *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 21-44.

- ORTEGA ESTEBAN, J., CARIDE GÓMEZ, J. A., y ÚCAR MARTÍNEZ, X. (2013). La pedagogía social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *Revista de Educación Social*, (17), 1-24. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf>.
- PÉREZ SERRANO, G., GARCÍA LLAMAS, J. L., y FERNÁNDEZ-GARCÍA, A. (2014). Fundamentos de la Pedagogía Social y de la Educación Social. *Interfaces Científicas. Educação*, 3(1), 21-32. Recuperado de <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1630>>.

El propósito del presente artículo es contribuir a la construcción de una metodología del trabajo educativo con personas jóvenes y adultas, formal y no formal, considerando las necesidades que presenta este campo y sus especificidades.

Los métodos y técnicas del trabajo educativo se ponen en juego en las diversas prácticas educativas con personas jóvenes y adultas, que requieren ser asumidas como objeto de estudio para aportar a la profesionalización de educadoras y educadores que trabajan en este campo, así como para mejorar los resultados que puedan lograr los sujetos en sus respectivos procesos educativos.

La pedagogía es «una reflexión sistemática sobre la educación» (Luzuriaga, 1976, p. 12), «tiene por objeto elaborar una doctrina de la educación, a la vez teórica y práctica...» (Hubert, 1990, p. 9). En síntesis, podríamos concluir que es la disciplina que tiene por objeto de estudio los hechos y situaciones educacionales (Mialaret, 1985, p. 23).

En la medida en que lo educativo fue quedando cada vez más circunscripto al ámbito escolar,² la pedagogía fue estrechando su mirada y su reflexión a una concepción y metodología transversalizadas por la institucionalización de cada tiempo y espacio que se estipulaba en el sistema educativo.

Considero que desde la pedagogía social se puede aportar una perspectiva interesante a las necesidades, intereses y problemas de la educación de personas jóvenes y adultas (Camors, 2016) porque, en tanto dimensión disciplinar que surge desde la pedagogía, pone el énfasis en el proceso de formación³ del sujeto en primer lugar, donde el educador trabaja para contribuir a la transformación del impulso en voluntad y finalmente conformar una voluntad racional (Natorp, 1987). Esta dimensión del sujeto se encuentra íntimamente ligada a la acción educativa de la comunidad, dado que

... el problema de la educación está en el hombre. Pero este no es el individuo. El hombre aislado, fuera de toda relación con sus semejantes, es una pura abstracción. La comunidad de intereses sociales es lo que hace del individuo un hombre (Natorp, 1987, p. 101).

1 Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Universidad de la República.

2 *Escolar* en referencia a la educación formal obligatoria.

3 *Formación* en referencia al concepto de *Bildung* de la pedagogía alemana que retoma Natorp (1987).

Finalmente, Paul Natorp propone esta definición: «Las condiciones sociales de la educación y las condiciones de la educación de la vida social, unidas estrechamente, forman el tema (objeto de estudio) de la pedagogía social» (Natorp, 1987, p. 119).

Por lo tanto, procurando trascender las limitaciones y tensiones que desde las instituciones generalmente se les impone a los educadores, en este artículo pretendo focalizar la mirada en la evaluación como parte de una metodología de trabajo propuesta para colaborar con el proceso educativo de cada sujeto.

En el marco de la metodología del trabajo educativo, reconociendo que la *intencionalidad* es un elemento clave en el trabajo educativo (Trilla, 1987), en trabajos anteriores (Camors, 2020) habíamos ubicado la importancia de la planificación, con la evaluación como elemento integrado conceptualmente con la planificación; es decir, es imposible separar ambos conceptos, considerando incluso que algunos autores proponen la categoría *planificación-evaluación*.

«Los sujetos, los contenidos, los diferentes ámbitos y contextos, requieren una metodología del trabajo educativo específica. Entonces cabe preguntarse, ¿cómo se trabaja en la EPJA [educación de personas jóvenes y adultas]? ¿Cómo se promueven los aprendizajes y los procesos educativos?» (Camors, 2020, p. 21).

Por otra parte, es conveniente incluir en la discusión del trabajo educativo las interrelaciones entre contenido y forma, porque en muchos textos se ubica a la planificación-evaluación con ambas dimensiones disociadas. En nuestro caso, consideramos que la forma hace al contenido y, con respecto al tema particular del presente artículo, nos parece interesante tener en cuenta el concepto de *evaluación formativa* (Perrenoud, 2010): «La evaluación formativa es una pieza sustancial en un dispositivo de pedagogía diferenciada» (Perrenoud, 2010, p. 9)

Por último, se considera importante, entonces, abordar en este debate el lugar de la evaluación en el proceso formativo y poder así analizar la tensión que se genera entre la perspectiva de la evaluación como control institucional social (Camors, 2018) y la evaluación como parte de la propuesta formativa.

Preguntas y problemas

En esta oportunidad, avanzamos con preguntas significativas: ¿se piensa el trabajo educativo como un medio para lograr determinados objetivos?, ¿cómo se imaginan los efectos del trabajo?, ¿cómo se verifican los aprendizajes, sus alcances y dimensiones, los procesos? Porque no bastaría con promover, sino que también habría que comprobar los resultados. Y aquí es donde aparecen las preguntas *¿para qué evaluar?, ¿cómo planificar para poder evaluar?, ¿qué hacer con los resultados de la evaluación?*

La evaluación, como concepto y con sus variados métodos y técnicas, ¿es una condición necesaria y suficiente? «La evaluación es una dimensión específica y muy importante del proceso de planificación, podríamos decir que la evaluación estaría contenida en este concepto de planificación» (Camors, 2020, p. 76).

En este trabajo se pretende articular, desde la perspectiva de la pedagogía social, la metodología del trabajo educativo con personas jóvenes y adultas, en el marco de una relación educativa, la necesidad, posibilidad y conveniencia de considerar los aportes de la planificación-evaluación, para la intencionalidad que se propone el agente y para los efectos del proceso que pueda construir el sujeto.⁴

Evaluar: ¿qué, por qué y para qué?

Comencemos con estas preguntas, tal como propone Jean-Marie Barbier (1999, p. 9): una definición elemental para luego ir problematizando y percibiendo la complejidad que contiene.

«Evaluar es comparar en un instante determinado lo que se ha alcanzado mediante una acción con lo que se debería haber alcanzado de acuerdo a una programación previa» (Espinoza Vergara, 1977).

Esta definición supone una comparación entre dos situaciones en dos momentos distantes en el tiempo. A la primera situación Mario Espinoza Vergara (1977) la denomina «situación prevista» y a la segunda «situación real». En el medio se encuentra «la acción», es decir lo que hace el o los sujetos participantes de la propuesta educativa (proyecto, curso, taller, actividades varias).

Por lo tanto, ¿podemos decir que evaluar es comparar dos situaciones? A mi criterio la comparación es una medición y medir no es evaluar, si bien para evaluar se pueden realizar mediciones, búsquedas de datos o de otro tipo de evidencias que permitan analizar y asignar un determinado valor a las conclusiones de la comparación.

En este sentido, veamos entonces otra definición:

Entendemos por evaluación de programas o proyectos sociales una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios valorativos, fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de esos proyectos o programas, y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura (Niremberg, Brawerman y Ruiz, 2000, p. 32).

4 Ver las categorías de *sujeto* y *agente* en Núñez (1999).

Por lo tanto, estamos viendo un poco más a fondo la complejidad porque se trata, en última instancia, de *emitir juicios valorativos* que, más allá de los intentos de corte positivista de estar sustentados en evidencia empírica, se asientan en marcos conceptuales para la construcción del conjunto de instrumentos que se ponen en juego antes, durante y después de evaluar. De acuerdo a este concepto, la pregunta a formularnos es acerca de la direccionalidad y contenido del juicio valorativo, es decir, si es con respecto al proceso formativo del sujeto o es en función de las expectativas institucionales y sociales.

Entonces, la comparación de la definición anterior resulta ahora enriquecida por una «recolección de información» que permita la reflexión, pero esta, si bien analiza las informaciones que se recogen, ubica la mirada en «la acción». Una «acción orientada», decía Gastón Mialaret (1985, p. 23), desde la perspectiva de que se trata de un trabajo pensado con anticipación, planificado, en la medida en que la orientación implica intencionalidad, objetivos.

Esta segunda definición va más lejos y establece que la evaluación es una «actividad programada de reflexión»; por lo tanto, la evaluación se planifica y forma parte del mismo componente planificación-evaluación.

En consecuencia, cuando se mencionan los resultados de una evaluación, serían las reflexiones generadas y los juicios valorativos expuestos, pero debemos advertir que en educación muchas veces se presentan los resultados de las mediciones y se ocultan el análisis y la reflexión sobre el conjunto de las actividades programadas y el marco conceptual que las inspira. Se desdibujan los sujetos, su historia, su contexto; se exigen determinados resultados como si siempre fueran posibles de lograr en determinados períodos de tiempo y todos ellos dependieran de un buen educador, independientemente de las particularidades de los sujetos, de los medios adecuados y de los recursos necesarios. En general, se analizan los resultados de las mediciones en terrenos asépticos, descontextualizados.

Como ya se dijo, evaluar es parte de la planificación y esta se diseña para encauzar la actuación del agente de la educación de acuerdo a los propósitos asignados por el marco institucional en el cual se desempeña y a los propósitos que el educador se impone en el marco de su profesionalidad (Camors, 2018) y como consecuencia del análisis de la situación planteada con el o los sujetos participantes.

La «intención educativa» se define como la pretensión específica de ejercer alguna influencia en los sujetos: «efectos educativos» (Trilla, 1987, p. 150). Si se reconoce que la intencionalidad es un elemento sustancial de la educación, entonces se debe pensar y proyectar en qué consiste, cuál es su dirección y su fundamento. De todo esto da cuenta la planificación y, para analizar el proceso y los resultados, incluimos la evaluación. En este sentido, surgen las preguntas arriba planteadas.

Hay una parte de las respuestas a estas preguntas que corren por cuenta de las instituciones contratantes (Camors, 2018) pero debería haber otro tipo de respuestas por parte del educador.

Entonces, corresponde ubicar la planificación-evaluación en el marco de la metodología del trabajo educativo (García Molina, 2003, p. 139), susceptible de ser analizado desde la pedagogía social.

La evaluación se integra en el trabajo educativo como un instrumento de apoyo, que le recuerda el rumbo al educador, que advierte de las desviaciones, que señala lo importante, para no distraerse con lo superficial, pero fundamentalmente que aporta señales para analizar la práctica educativa, su desenlace, y si este transcurre en la dirección prevista por el educador; y de no ser así, preguntarse *¿por qué?, ¿cuál es la distancia y la diferencia entre lo previsto y lo resultante?, ¿cómo se explica?*

Desde la perspectiva de la pedagogía social corresponde también preguntar quién evalúa o, problematizando el planteo, cuál es el lugar del sujeto en la evaluación. De acuerdo con el desarrollo conceptual que se viene siguiendo en el presente trabajo, debemos entonces preguntar *¿cuál es el lugar del sujeto en la planificación y en una replanificación?*

Aquí podemos señalar que estamos pensando en dos caminos que se interrelacionan, dialogan entre sí, pero cada uno tiene sus particularidades.

Por un lado, la planificación del educador y, por otra parte, corresponde reconocer las necesidades, intereses y problemas del sujeto, que podríamos interpretar como las intenciones que orientan sus acciones; no adquiere el formato de *proyecto*, pero podríamos asumirlo como tal para ponerlo en relación con el proyecto del educador. De este diálogo debería surgir el *proyecto de la relación*. Por lo tanto, la evaluación se complejiza y tiene que circular en esas diferentes dimensiones: la evaluación que realiza el educador de su planificación y sus resultados, la evaluación que promueve para que las realice el sujeto y la evaluación que promueve realizar en conjunto, de las metas y actividades «acordadas» entre el sujeto y el educador.

Por un lado, la evaluación tiene un carácter formativo (Perrenoud, 2010), porque guía la acción, aporta orden, nos organiza los recursos (espacio, tiempo, otros) y contribuye al proceso educativo del sujeto si se inscribe en un diálogo fluido y permanente que tiene el propósito de devolver al sujeto, desde la perspectiva del educador, datos y valoraciones sobre lo que se ha hecho, lo que estaba previsto y lo que se considera conveniente y necesario hacer. Para Barbier (1993), «la evaluación es el momento fuerte de la formación» (p. 14).

Las tensiones de la evaluación

A los efectos de fundamentar los aspectos formativos de la evaluación y de la profesionalidad necesaria para el manejo de estos aspectos por parte del educador, planteo algunas de las tensiones que se presentan.

En primer lugar, corresponde reconocer las tensiones frecuentes que se encuentran para moverse con lo estrictamente técnico que se plantea en torno a la evaluación (sus técnicas, modalidades de medición y el notable prestigio que han asumido los datos, muchas veces invisibilizando las situaciones de la vida de los seres humanos y sus circunstancias). Parecería que las técnicas de evaluación arrojan datos e información incuestionable, que habla por sí misma y cuya fuerza exime de otro tipo de consideraciones. Es un discurso pretendidamente neutral y aseptico. La evaluación se construye sobre una cierta estandarización de los sujetos y desde la pedagogía social pensamos en la singularización de los sujetos en los procesos formativos.

En segundo lugar, las expectativas y exigencias sociales que se imponen, a través de la evaluación, constituyen un parámetro que desconoce las dificultades y posibilidades de cada sujeto en concreto. Cabría preguntarse si, además de implementar una modalidad más de control social, no se estaría procurando *gestionar* los procesos humanos, individuales y sociales. Barbier (1993) nos propone «considerar de manera consecuente los hechos de la evaluación como prácticas sociales», que representan fenómenos del contexto social, a tener en cuenta en el análisis (p. 15).

En tercer lugar, debemos ser conscientes de que, si se piensa y se realiza la evaluación en clave formativa, se van a levantar resistencias institucionales y sociales, de acuerdo a las concepciones predominantes en el escenario social actual. Las resistencias exigen a los educadores mayor profesionalidad para formular y diseñar las estrategias de evaluación más adecuadas y fundamentarlas, con un doble propósito: explicar su pertinencia y, con ese discurso, contribuir a alterar gradual y favorablemente la correlación de fuerzas e ideas vigente en la sociedad en beneficio de una concepción de la educación como proceso donde «se construye el ser humano, social y singular» (Charlot, 2006, p. 62). También habría que contemplar las resistencias del sujeto de la educación que, en el caso de la EPJA, podríamos decir que, a mayor edad, mayor resistencia a los cambios, a los aprendizajes y, en este marco, resistencias a los señalamientos y devoluciones del educador. La evaluación en el marco de relaciones educativas en la EPJA implica tener en cuenta que el *otro* es un par en la vida; es decir, entablamos una relación educativa con una persona joven o adulta que seguramente, en muchos órdenes de la vida, cuenta con experiencias y conocimientos muy amplios y ricos. Uno de los riesgos en la evaluación es la infantilización, que muchas veces se filtra en la EPJA como consecuencia del fuerte paradigma escolar instalado socialmente en la educación.

En cuarto lugar, se sufre la tensión de distinguir control, seguimiento y evaluación, donde en definitiva se ponen en juego las «operaciones que solo tienen aparentemente como resultado la emisión de informaciones» ante otras «que tienen como resultado la emisión de un juicio de valor» (Barbier, 1993, p. 32). Desde mi punto de vista, la búsqueda de informaciones y la obtención de datos es un elemento útil para emitir juicios de valor, pero es una operación subsidiaria que no debería opacar ni ocultar el ejercicio de la valoración, lo que trasciende la perspectiva cuantitativa y nos ubica en la necesaria perspectiva cualitativa.

Los datos tienen un peso a veces excesivo en las valoraciones. Hay un riesgo en la supuesta científicidad que colocan en la difusión y el debate, porque obturan y hasta cristalizan la reflexión que promueve la valoración. Los juicios de valor, producto de la evaluación, deberían preservar siempre una cierta cuota de *relatividad* para dar a lugar a la reflexión en los participantes, en el equipo de trabajo, en la sociedad; juicios de valor que generen consecuencias y aperturas, pero que no cierren procesos de cambio.

En quinto lugar se encuentra la tensión entre el juicio y el prejuicio. La evaluación se planifica (Camors, 2020, p. 76) y, si bien en algunas ocasiones puede constreñir la reflexión y la acción a lo planificado, tomando la planificación como una guía para la acción, se ubican los criterios y los indicadores a tener en cuenta en los controles, en el seguimiento y en el proceso⁵ de evaluación. Esta anticipación es conveniente porque «la evaluación está presente implícitamente en cualquier acto de percepción de otro, así como en cualquier proceso de acción» (Barbier, 1993, p. 36). La subjetividad está presente siempre, es inevitable, se trata de reconocerla, admitirla y administrarla, con los cuidados que correspondan. A veces es conveniente dialogar con el prejuicio y procurar racionalizar sus causas, porque por algún motivo está y puede ayudar en la reflexión.

Por último, es necesario mencionar las tensiones éticas que siempre están planteadas en el trabajo profesional en general y en la evaluación en particular. En el trabajo educativo, porque el educador está interviniendo en la vida del participante y esto exige cuidados, respeto y fundamentalmente una disposición en función del sujeto, lo que quiera y lo que pueda hacer. En la evaluación, porque se trata de juicios de valor que el educador formula sobre lo que dice y hace el sujeto en un determinado tiempo y espacio, pero no es un juicio sobre su persona, no tiene el cometido ni los elementos para ello.

Pero no solamente se presentan tensiones éticas en la relación educativa, sino también en el trabajo en equipo, dado que se pueden presenciar situaciones que ameriten una discusión en el equipo. También se pueden suscitar situaciones en la vida institucional con directivas de trabajo, decisiones y valoraciones que ponen al educador en tensión ante la necesidad de expresar sus opiniones divergentes,

5 *Proceso* en el entendido de que la evaluación no se ubica solamente en la finalización de una actividad o proyecto, sino que se puede planificar la evaluación de proceso.

que pueden promover debates y cambios en las orientaciones institucionales, así como derivar, incluso, en la ruptura del vínculo contractual, si fuera necesario.

A modo de cierre

He procurado desarrollar y problematizar la evaluación en el marco de la planificación como parte de la metodología del trabajo educativo con personas jóvenes y adultas.

La evaluación puede desprenderse de los mandatos institucionales y sociales inspirados en el control social y que muchas veces pretenden *mover* a los sujetos hacia ciertas expectativas explicadas por determinados intereses económicos y políticas de sectores sociales.

La evaluación puede aportar a los procesos formativos de los sujetos para que sean ellos mismos quienes se puedan *mover* con convicción, con base en sus proyecciones pensadas y sentidas.

La evaluación es importante para el sujeto, para poder ampliar y profundizar el conocimiento sobre sí mismo, en tanto recibe análisis y juicios de valor acerca de sus prácticas; no de sus propósitos, sino de sus acciones concretas.

La evaluación es importante para el educador, porque le posibilita verificar los resultados logrados y así tener productos concretos para analizar su práctica profesional, aprender, procesar cambios en sus conceptos y en sus formas de trabajar.

La evaluación es importante para obtener elementos que permitan fundamentar los discursos en el debate público; es necesario trascender la relación educativa con los participantes y ocupar un lugar en el debate social, para alterar el paradigma tradicional, con elementos probados y surgidos de la evaluación de las prácticas educativas, en el proceso de cambios y mejoras que la educación en general y la educación de personas jóvenes y adultas, en particular, requiere.

Referencias

- BARBIER, J. M. (1993). *La evaluación de los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.
- (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Noveduc.
- CAMORS, J. (2016). Los desafíos de la educación de personas jóvenes y adulta. Pensar desde la Pedagogía Social. En J. CAMORS, L. FOLGAR, P. MARTINIS, M. MORALES, P. RAMOS, D. RODRÍGUEZ, ... C. R. TEIXEIRA SOUZA y otros, *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República. Recuperado de <https://eva.fhce.udelar.edu.uy/pluginfile.php/2697/mod_resource/content/1/Sujeto_de_la_educacion_y_discurso_pedago.pdf>.
- (2018). Los profesionales de la educación como objeto de los estudios en docencia. Ponencia presentada en la *I Jornada del Instituto de Educación de la FHCE*, Universidad de la República, Montevideo.

- CAMORS, J. (2021). La educación de personas jóvenes y adultas: en clave de revisión y proyección. En J. CAMORS (Coord.), *Educación de personas jóvenes y adultas: un campo específico en debate* (pp. 15-23). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- CHARLOT, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- ESPIÑOZA VERGARA, M. (1977). *Programación. Manual de programación para promotores y trabajadores sociales*. San José de Costa Rica: Asmar.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- HUBERT, R. (1990). *Tratado de Pedagogía General*. Buenos Aires: El Ateneo.
- LUZURIAGA, L. (1976). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- MIALARET, G. (1985). *Introducción a las ciencias de la educación*. Ginebra: Unesco.
- NATORP, P. (1987). *Curso de Pedagogía Social*. Ciudad de México: Porrúa.
- NIREMBERG, O., BRAWERMAN, J., y RUIZ, V. (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- NÚÑEZ, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- PERRENOUD, Ph. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- TRILLA, J. (1987). *La educación informal*. Barcelona: PPU.

Bibliografía complementaria

- ACOSTA, B., y CAMORS, J. (1999). *La acción educativo social. Aportes para la construcción de sus fundamentos, métodos y técnicas*. Montevideo: EPPAL.
- (2003). *Formulación, diseño y evaluación de proyectos. Guía práctica para Educadores Sociales*. Montevideo: Cenfores.
- BAUDELLOT, Ch., y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- CAMEJO, M. (2021). Algunas reflexiones en torno al sujeto de la educación de jóvenes y adultos. En J. CAMORS (Coord.), *Educación de personas jóvenes y adultas: un campo específico en debate* (pp. 37-46). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- CARIDE, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- CORDANO, M. N. (2021). Pedagogía social en educación de personas jóvenes y adultas. En J. CAMORS (Coord.), *Educación de personas jóvenes y adultas: un campo específico en debate* (pp. 25-35). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- CULLEN, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- FERRY, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ciudad de México: Paidós.
- MARINA, J. A. (2017). *El bosque pedagógico y cómo salir de él*. Barcelona: Ariel.
- MEIRIEU, Ph. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- MORIN, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- NAMER, A. (1973). Algunas propuestas conceptuales acerca del instructor [Transcripción de la conferencia llevada a cabo el 28 de setiembre de 1973]. Recuperado de <https://www.inau.gub.uy/content_page/download/4280/1998/16>.
- RODRÍGUEZ, S. E. (2021). Tras los trazos de la educabilidad: en búsqueda de una metodología para el trabajo educativo con personas jóvenes y adultas. En J. CAMORS (Coord.), *Educación de personas jóvenes y adultas: un campo específico en debate* (pp. 57-65). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.

- SÁEZ, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- TERRY, G., (1980). *Principios de administración*. Ciudad de México: CECSA.
- TURNES, G. (2021). Los agentes de la educación de personas jóvenes y adultas: lectura de una experiencia. En J. CAMORS (Coord.), *Educación de personas jóvenes y adultas: un campo específico en debate* (pp. 47-55). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.



9 789874 1999665

La educación (social) no consiste en latas de conserva a distribuir. Pesos muertos que nos aplastan la conciencia política y los quehaceres culturales. En educación social se trata de recuperar los hilos de los viejos relatos y de vivificarlos, esto es, de transformarlos en nuevos relatos que nos inscriban en el registro de lo humano con dignidad y con justicia: los legados hay que transmitirlos, pues nos pertenecen a todos. Pero no para repetirlos, congelarlos, hacer de ellos doctrina. La gran paradoja de la educación (social) es que a medida que los dones culturales se reparten, se acrecienta su capacidad de transformación social. Cada cual, en sus procesos de apropiación, realiza sus propias lecturas, esto es, sus interpretaciones.

Y cada generación imprime, a su vez, un sesgo propio. Por ello, es una cuestión ética (pedagógica y política) dejar lugar a los que vienen. Y a lo que está más allá de nuestras perspectivas de época, a lo que irrumpe, a lo nuevo. Difícil ejercicio. Transmitir los viejos relatos para dar lugar a lo nuevo. Dar cuenta de nuestras experiencias para tramar la historia a través de la escritura, sabiendo que las lecturas y apropiaciones que encarnan los otros, los profesionales, los lectores, los niños, los jóvenes, las personas con las que trabajamos... son impredecibles.

Por eso la escritura es un trabajo difícil, esforzado y, sobre todo, de gran coraje. Quizás la educación social no sea sino dar voz (y escritura) a lo silenciado, dar a tomar parte (cultural y social) que corresponde a cada ser humano. Y en la sapiencia de que cada cual se apropiará de ciertos recortes entre las amplias herencias de la humanidad, para hacer sus propios recorridos.

Violeta Núñez



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

UDEM Universidad
Estadual de
Maringá



ABRAPALABRA
EDITORIAL

